

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FOGGIA
DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI. LETTERE,
BENI CULTURALI E SCIENZE DELLA FORMAZIONE

DOTTORATO IN PEDAGOGIA
E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
XXVI CICLO

**“LA NARRAZIONE COME APPROCCIO DI STUDIO DELLE
“DIETE” MEDIALI DEI *TWEENS*. IL DIGITAL STORYTELLING
COME METODO ETNOGRAFICO E PARTECIPATO DI
RICERCA E DI RIFLESSIONE SULLE PRATICHE DI
PRODUZIONE E DI CONSUMO MEDIALE.”**

COORDINATRICE:
CHIAR.MA PROF. SSA
ISABELLA LOIODICE

TUTOR:
CHIAR.MO PROF. RE
PIERPAOLO LIMONE

DOTTORANDA:
ELISABETTA DE MARCO

ANNO ACCADEMICO 2013-14

A mia figlia Caterina e al suo futuro

INDICE

INTRODUZIONE	pag.	1
Contesto, elementi e struttura della ricerca		
1. Il tema della ricerca	pag.	1
2. Gli elementi chiave della ricerca	pag.	3
2.1. Media e minori	pag.	3
2.2. Narrazione e educazione	pag.	5
2.3. Consumo mediale e pratiche culturali	pag.	8
3. Il contesto sociale-culturale	pag.	10
4. Il contesto scientifico	pag.	15
5. Disegno della ricerca e metodologia	pag.	17
6. Struttura della tesi	pag.	18
7. Diffusione dei risultati della ricerca	pag.	19
CAPITOLO I	pag.	20
La media <i>literacy</i> in Europa		
1. Lo scenario europeo sulla competenza digitale	pag.	20
1.1. L'Europa verso una definizione di competenza digitale Dal Consiglio di Lisbona ad oggi	pag.	21
1.2. L'Agenda Digitale: realtà europea e realtà italiana a confronto	pag.	25
1.3. L'UNESCO e le competenze digitali per la scuola e per i docenti	pag.	28
2. Breve storia della <i>media education</i>	pag.	31
3. Dalla definizione di competenza alle competenze digitali	pag.	35
3. <i>Digital storytelling</i> e competenze del XXI secolo	pag.	39
CAPITOLO II	pag.	50
Il <i>digital storytelling</i>: studio delle competenze e delle diete mediali giovanili		
1. Il <i>digital storytelling</i> come pratica sociale di narrazione digitale.	pag.	50
1.1. Dalle leggende metropolitane alle storie digitali partecipate	pag.	54
1.2. Tipologie di storie digitali	pag.	61
1.3. Le storie di vita	pag.	65
2. La ricerca qualitativa e l'etnografia dei media	pag.	68

2.1.	Origini e sviluppo dell'etnografia dei media	pag.	68	
2.2.	L'etnografia dei media	pag.	70	
2.3	Metodologia della ricerca	pag.	76	
3.	Il <i>digital storytelling</i> come metodo emergente di ricerca	pag.	79	
3.1.	La matrice socio-costruttivista del <i>digital storytelling</i>	pag.	83	
3.2.	Il modello del <i>Learning by Design</i> .	pag.	89	
3.3.	Due esempi d'uso del digital storytelling: per la progettazione di un'interfaccia <i>mobile</i> e per l'annotazione di schemi conversazionali	pag.	91	
CAPITOLO III			pag.	97
Il <i>digital storytelling</i>: modelli, progetti ed esperienze a confronto				
1.	Il modello americano	pag.	99	
1.1.	Dana Atchley e il <i>location based storytelling</i>	pag.	100	
1.2.	Joe Lambert e il modello del <i>Center for digital storytelling</i>	pag.	101	
1.3.	L'approccio creativo di Jason Ohler	pag.	104	
1.4	Due applicazioni didattiche: lo <i>Story Centered Curriculum (SCC)</i> di Roger Schank e l' <i>e-portfolio</i> di Helen Barret	pag.	108	
2.	Il modello europeo	pag.	111	
2.1	<i>Digital storytelling</i> e comunità di pratiche	pag.	119	
2.2	Il progetto DeTALES: il digital storytelling e l'allargamento europeo	pag.	120	
2.3	Il progetto ENKDIST e la comunità di pratica DTellers	pag.		
2.4	Educazione alla cittadinanza e <i>digital storytelling</i> : il progetto RIGHTS	pag.	121	
2.5	Prospettiva interculturale del <i>digital storytelling</i> : il progetto EUTUNE	pag.	122	
3.	L'esperienza del Laboratorio ERID: <i>digital storytelling</i> per la didattica e per la ricerca	pag.	123	
CAPITOLO IV			pag.	132
Il profilo del giovane consumatore mediale				
1.	L'esposizione, il consumo e le "pratiche" mediali dei giovani	pag.	132	
1.1.	Al di là delle etichette	pag.	135	
1.2.	Identikit dei <i>tweens</i>	pag.	140	
2.	I nuovi stili di consumo mediale	pag.	143	

3. Il consumo mediale e le esperienze “didattiche” di narrazioni digitali realizzate	pag.	153
4. Le diete mediali dei nuovi narratori digitali	pag.	168
CONCLUSIONI	pag.	172
1. Chiavi di lettura	pag.	173
2. Prospettive future	pag.	176
BIBLIOGRAFIA	pag.	177
ALLEGATI	pag.	198
Le esperienze didattiche: materiali di ricerca e dati rilevati		
1. Esperienza di applicazione didattica del <i>digital storytelling</i>	pag.	198
2. Esperienza di applicazione etnografica del <i>digital storytelling</i>	pag.	214
3. Questionario sulla “Dieta Mediale”	pag.	222

INTRODUZIONE

Contesto, elementi e struttura della ricerca

“Educazione e narrazione [...] simili patrimoni “immateriali” dell’umanità, sono entrambi indispensabili alla sopravvivenza di tutti senza distinzione; sono la base “sicura” di ogni processo psichico o sociale; ci forniscono le strutture cognitive, emotive, operative fondamentali. Per muoverci, per agire, per interesse legami con i nostri simili.” (Demetrio, 2012, p. 24)

1. Il tema della ricerca

Le storie sono ovunque. Le storie sono il modo in cui ogni giorno percepiamo, organizziamo e comunichiamo la nostra vita. Con le storie raccontiamo il nostro modo di vivere. Nel nostro modo di vivere sono ormai presenti in modo pervasivo i media digitali. Con le storie, oltre a raccontare il nostro modo di vivere, raccontiamo il nostro modo di utilizzare le tecnologie, come “consumiamo” i media digitali. Anche il rapporto tra vita e media digitali è fatto di storie; gli oggetti (le tecnologie digitali) le contengono e le raccontano, i video che produciamo e condividiamo sono brevi sceneggiature di cui noi siamo gli attori principali. Le storie digitali che produciamo, per loro stessa natura, ci raccontano come le persone si relazionano con i media digitali, che uso/consumo ne fanno. Al tempo stesso attraverso lo studio del *digital storytelling* si può comprendere come le persone si relazionano con le nuove storie digitali e come i nuovi *media educator* (Rivoltella, 2001) possono utilizzare le storie e la narrazione per migliorare gli interventi educativi e, in generale, l’educazione *tout-court*. La ricerca si concentra su un approccio narrativo alla lettura e alla codifica delle pratiche di consumo mediale ovvero sull’uso delle storie e dei loro principi fondamentali per creare modelli di stili di consumo (diete) mediali in grado di orientare i *media educator* nella comprensione dei meccanismi di apprendimento, nella creazione di nuove idee e di nuovi approcci all’educazione dei “nativi digitali”. L’obiettivo di questa tesi è analizzare il modo in cui lo *storytelling* si possa inserire tra le metodologie di ricerca etnografica sul consumo mediale e su come trasformare le storie in uno strumento capace di indagare le diete mediali dei giovani. La ricerca si propone come un “piccolo” contributo agli studi sulla relazione tra educazione e nuove tecnologie. Spesso le analisi sull’uso della tecnologia per

finalità educative sostengono la visione della tecnologia come strumento di supporto alla didattica; in questo lavoro viene adottato un punto di vista differente, che tiene conto delle profonde modificazioni nella sfera sociale, e dunque anche nell'educazione, connesse ad importanti innovazioni tecnologiche. Con la pervasiva diffusione della cultura di rete differenti media digitali sono entrati a far parte della vita quotidiana di adulti e giovani, ed anche bambini; l'uso di nuove tecnologie e nuovi media nella didattica diventa un'opportunità interessante da studiare, valutare e sperimentare. L'utilizzo dei media digitali costituisce un'importante occasione per sfruttare le potenzialità offerte dalla tecnologia, ma soprattutto per riconoscere il ruolo decisivo che questi nuovi ambienti possono ricoprire, o già ricoprono, in vari modi, nella sfera educativa. Dell'attuale ecosistema mediale fanno parte anche i cosiddetti "metodi narrativi" tra cui il *digital storytelling*: si tratta di nuovi ambienti di apprendimento che combinano competenze tradizionali di tipo narrativo con competenze digitali, che integrano attività di apprendimento collaborativo in presenza (spesso sottoforma di workshop) con attività di presentazione e condivisione in rete (piattaforme tecnologiche). Gli utenti interagiscono tra loro e con ambienti e risorse digitali per raccontare se stessi, attraverso dinamiche narrative e storie digitali condivise (*digital story*). Dare rilievo alla narrazione, ai racconti dei soggetti che vengono coinvolti nei processi educativi e formativi, rappresenta la svolta epistemologica sia per leggere fenomeni e processi (**narrazione come strumento di ricerca**), sia per produrre azioni e cambiamenti intenzionali (**narrazione come strategia didattica**). La narrazione è uno strumento per penetrare in profondità nelle cause e nelle ragioni di eventi, i particolari che vengono raccontati costruiscono una storia, diventano reali e determinano la storia stessa. Questa metodologia è una risorsa sia per l'educazione, sia per la formazione, promuove uno sviluppo generativo tra l'esperienza, l'osservazione della stessa e le intuizioni che ne derivano.

Il mondo educativo ha mostrato interesse verso queste nuove realtà e negli ultimi anni sono state condotte diverse esperienze sull'uso didattico del *digital storytelling*. Oggetto della ricerca è quello di esplorare le potenzialità del *digital storytelling* inteso come integrazione tra formale e informale per motivare l'apprendimento, come strumento per la costruzione di saperi e memorie condivise e come metodologia emergente di ricerca etnografica. L'analisi è volta ad offrire una visione d'insieme del fenomeno e tenta di "sistematizzare" le principali tematiche teoriche finora affrontate dalla letteratura (gli elementi chiave, le tipologie delle narrazioni digitali, gli step per la costruzione di una narrazione) per

riuscire a cogliere con uno sguardo più ampio gli elementi significativi dell'esperienza di apprendimento (e di insegnamento) e per ipotizzare un utilizzo della metodologia del digital storytelling a supporto della ricerca qualitativa.

Gli interessi di ricerca vertono sugli aspetti del consumo mediale e su come il digital storytelling possa essere utilizzato come metodo di studio, di tipo etnografico, delle pratiche di consumo di media. Il presupposto è che le pratiche di consumo mediali possano svelare modalità culturali di fruizione di informazioni e di contenuti digitali tipiche della nuova generazione di cittadini digitali.

Gli obiettivi della ricerca possono essere così sintetizzati:

- proporre una metodologia di ricerca etnografica adatta al contesto in cui si svolge lo studio;
- proporre degli strumenti operativi per la lettura e l'analisi delle dinamiche di consumo mediale osservabili in un'esperienza educativa;
- individuare possibili linee di sviluppo del digital storytelling come metodologia emergente di ricerca etnografica.

L'obiettivo di carattere metodologico che la ricerca si propone è di contribuire alla definizione di una metodologia etnografica da utilizzare, in campo educativo e non, per future ricerche sulle diete mediali dei giovani. Il particolare contesto di studio e le finalità individuate necessitano, così, dell'elaborazione di una metodologia di ricerca che prenda in prestito strumenti e metodi da varie tradizioni degli studi etnografici e ne proponga un uso originale e adeguato allo scopo.

2. Gli elementi chiave della ricerca

2.1 Media e minori.

Il tema media e minori rappresenta lo sfondo conoscitivo del lavoro di ricerca che si propone di indagare il binomio in questione da diversi punti di vista: il punto di vista del minore, con lo studio delle relative pratiche di consumo/uso mediale; e il punto di vista del mercato dei media, complesso, variegato ma "al passo" con le esigenze di socializzazione dei minori e "capace" di intercettare i loro gusti e le loro mode attraverso precise strategie di marketing. Lo studio e l'approfondimento della produzione scientifica nazionale e internazionale sul tema media e minori necessita di partire da alcuni presupposti di base:

- il tema in questione riveste un'importanza prima di tutto sociale: pensiamo alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza¹ (*Convention on the Rights of the Child*), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 all'articolo 17:

“Gli Stati parti riconoscono l'importanza della funzione esercitata dai mass media e vigilano affinché il fanciullo possa accedere a una informazione e a materiali provenienti da fonti nazionali e internazionali varie, soprattutto se finalizzati a promuovere il suo benessere sociale, spirituale e morale nonché la sua salute fisica e mentale.”

I media come punto di snodo dell'espressione del minore e della sua capacità di esercitare la futura cittadinanza;

- il tema per sua natura “ontologicamente multipla” ha destato l'interesse di diverse discipline (psicologia, sociologia, pedagogia, medicina, diritto, economia, tecnologia) che si sono occupate dei rapporti tra l'universo dei minori e l'industria dei media. Dalla metà del secolo scorso, si assiste ad uno sviluppo esponenziale della produzione scientifica, in particolare nei paesi come Stati Uniti, Australia, Nord Europa, Gran Bretagna; anche in Italia, si è evidenziato, a partire dagli anni Ottanta, una significativa produzione scientifica;
- il tema, nell'ultimo decennio, è stato declinato attraverso nuove sfumature, pensiamo all'avvento dei cosiddetti *new media*, che hanno sollecitato un ulteriore approfondimento del tema con relativa proliferazione di studi e ricerche nel settore.²

¹ Il testo integrale della Convenzione sui diritti dell'infanzia approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel 1989 e inserita nell'ordinamento italiano con legge n. 176/1991 è scaricabile al link: http://www.salute.gov.it/portale/temi/p2_6.jsp?id=2599&area=saluteBambino&menu=salutebambiniitalia

² Il Censis ha realizzato per l'Autorità per le garanzie nelle comunicazioni (Agcom) il “Libro bianco su media e minori”, che indaga l'influenza dei contenuti mediatici sulle nuove generazioni. Attraverso ricerche di campo originali su adolescenti e genitori, il Censis ha potuto rilevare l'efficacia e limiti delle norme a tutela dei minori. Lo studio contiene anche un bilancio della produzione scientifica internazionale sui complessi effetti dei media sui ragazzi.

2.2 Narrazione e educazione.

La narrazione ha ricevuto una crescente attenzione in campo educativo negli ultimi decenni (Bruner, 1996, 2003; Demetrio 1996, 2012). Numerosi studi riconoscono l'importanza della narrazione nel connettere individuale e sociale. La narrazione è lo strumento che consente l'interazione tra l'individuo e la cultura in cui è immerso. Il legame tra narrazione, individuo e società avviene a quattro livelli:

1. individuale: il pensiero narrativo è lo strumento cognitivo che ci permette di interpretare le situazioni e di costruire una visione del mondo con cui guidare l'attività individuale;
2. sociale: il pensiero narrativo consente la strutturazione dell'attività sociale e la costruzione di artefatti;
3. dal sociale all'individuale: le narrative, attraverso i processi di posizionamento e di internalizzazione, influenzano le caratteristiche della nostra identità sociale e della visione del mondo;
4. dall'individuale al sociale: attraverso la narrazione, resa possibile dal pensiero narrativo e dal processo di esternalizzazione, condividiamo la nostra visione, consentendo la strutturazione delle attività comuni in comunità di pratiche. (Riva, 2004).

A livello **individuale** la narrazione, innanzitutto, è riconosciuta come una forma espressiva che risulta istintiva e naturale per persone di ogni età e cultura (Bruner, 1986). Gli individui hanno un'innata abilità a rappresentare le loro esperienze, in modo naturale, sottoforma di storie (Ong, 1986).

“Anche la nostra esperienza immediata, quello che ci è successo ieri o l'altro ieri, la esprimiamo sotto forma di racconto. Cosa ancora più significativa, rappresentiamo la nostra vita (a noi stessi e agli altri) sotto forma di narrazione.” (Bruner, 1996, p. 53).

La narrazione ci aiuta a dare un senso coerente all'esperienza. Il pensiero fa uso di storie; è una modalità che utilizziamo per dare significato e senso logico a ciò che ci accade. Le storie rappresentano un modo per dare ordine agli eventi che sono accaduti. Il fattore chiave che permette di dare senso alle cose che ci circondano è organizzarle all'interno di strutture narrative e assegnare loro delle funzioni semplici che ne determinano il valore e il modo in cui interagiscono con gli altri elementi. Una serie di elementi ed eventi sono le basi di una storia ma non sono ancora una storia. Essi diventano narrazione solo quando sono collegati tra loro da strutture di

senso, in particolare nella forma più semplice da strutture logiche di causa-effetto. La giustapposizione di eventi, legami logici fra gli elementi coinvolti; contribuisce a formare il significato globale e questo, a sua volta, dà significato a ogni singolo elemento (Bruner, 2003). In questo modo la narrazione, la creazione e l'utilizzo di storie diventano un sistema di organizzazione e interpretazione della nostra esperienza.

“Appare evidente allora che la competenza nella costruzione e nella comprensione di racconti è essenziale per la costruzione della nostra vita e per crearci un "posto" nel mondo possibile che incontreremo” (Bruner, 1996, p.53)

È in questa tensione generativa che la narrazione intercetta l'educazione come possibile leva di cambiamento. Le storie con cui entriamo in contatto o che raccontiamo in prima persona possono rivelarsi causa o fattore di cambiamento.

“Se l'educazione è sempre connessa ai cambiamenti degli individui [...] la narrazione si assocerà all'educazione quando saprà farsi promotrice e strumento di tali mutamenti” (Demetrio, 2012, p.15).

Se utilizzate in questa direzione narrazione ed educazione diventano tensioni generative ovvero “motori” necessari allo sviluppo individuale e al progresso culturale, materiale, tecnologico delle comunità. (Demetrio, 2012, p.33).

A livello **sociale** le narrazioni si intrecciano ai tempi e agli spazi del vivere quotidiano; con i nostri racconti narriamo non soltanto i cambiamenti personali ma anche i cambiamenti che avvengono negli “spazi” e nei “tempi” che viviamo. Oggi, i saperi e le pratiche della narrativa tradizionale si intersecano con i nuovi media. Le nuove tecnologie della comunicazione sono entrate, infatti, a far parte della vita quotidiana di ciascuno di noi. “È nel quotidiano che si inseriscono le dimensioni culturali e funzionali dei media” (Silverstone, 1994, p. 293). I nuovi media “impongono” nuovi modi di ideare e fruire le nostre storie, nuovi scenari e nuove “regole” per chiunque desideri creare e investire in storie: dal mondo dell'informazione, all'*advertising*, dall'*entertainment* alle imprese. (Giovagnoli, 2009). L'uso, la partecipazione e la contaminazione di più linguaggi, di più immaginari e di diversi mezzi e tecnologie di comunicazione influenzano il nostro modo di creare e di fruire storie. Protagonisti indiscussi di queste nuove forme

narrative sono i giovani, o come la ricerca tenta di etichettarli, *millennial* (Howe e Strauss, 2000), o *nativi digitali* (Prenkys, 2001a; 2001b), a tali individui si attribuisce l'appartenenza alla *net generation* (Tapscott, 1998), alla *instant message generation* (Lenhart, Rainie, e Lewis 2001), alla *gamer generation* (Carstens & Beck, 2005), alla *google generation* (Oblinger, 2008) alla *i-generation* (Rosen, 2010). Il loro mondo è il racconto, i loro strumenti i nuovi media, il loro orizzonte l'immaginario collettivo. I giovani usano con disinvoltura i nuovi media per narrare le loro vite, creano nuove storie "incrociando i media" nella costruzione di una diversa *grammatica della fantasia*³. L' "esplodere" del mondo narrativo esemplificato dal moltiplicarsi delle forme narrative e delle opportunità di condivisione delle storie attraverso le nuove piattaforme tecnologiche genera compromessi e alterazioni del tradizionale patto narrativo (io racconto, tu credi) e un osmosi continua tra narratore/autore e fruitore/pubblico. Nel nuovo mondo narrativo si sperimentano fenomeni di "autorialità collaborativa" (*collaborative authorship*) e di "fusione" (*merging*) dei ruoli di autore e fruitore nel medesimo contesto narrativo (Giovagnoli, 2009): processi tipici delle nuove forme di testualità generate nello scenario mediale contemporaneo.

Dal sociale all'individuale, le nuove narrazioni del sé, attraverso i dispositivi *mobile* e gli ambienti di social networking, raccontano una diversa strutturazione dell'attività sociale dei giovani. Il cellulare e i social network sono i nuovi luoghi di narrazione del sé, di rispecchiamento; attraverso di essi e in essi si costruisce l'autostima dell'individuo (quanti amici ho? A quante persone piacciono i miei post? Quanti inviti a gruppi ho ricevuto?) e si decide il riconoscimento da parte del gruppo dei pari (Rivoltella, 2012). I media fanno parte delle attività quotidiane dei giovani e delle loro pratiche non solo istituzionali ma anche nelle attività tra pari (Ito et al., 2008, p.vii). È attraverso i media che svolgono le principali attività, come il gioco, la socializzazione, lo studio, la comunicazione e la costruzione di identità e costruiscono la conoscenza (Livingstone, 2002, p.1). Il fatto che la relazione mediata si combini sempre di più con quella "in presenza" suggerisce alcune riflessioni: la presenza dei media digitali nelle relazioni modifica le pratiche della comunicazione intrafamiliare e amicale. Alla comunicazione tra pari si affiancano modalità di

³ La *Grammatica della fantasia* è un libro scritto da Gianni Rodari e pubblicato nel 1973. Il titolo del testo di Rodari è stato utilizzato da Derrick De Kerckhove nel suo intervento presso il TEDxTransmedia di Roma (2012) dedicato alla proliferazione di narrazioni come sintomo di un nuovo *long term mindshift* nel consumo e nelle forme di autorappresentazione del pubblico contemporaneo. Link al video dell'intervento: <https://www.youtube.com/watch?v=mvXaLulwMxY>

comunicazione “mediata” che ridefiniscono l’amicizia e i legami sentimentali. Pensiamo alle potenzialità dei social network di formare gruppi composti da amici: la partecipazione al gruppo assume la forma della relazione identitaria con qualcosa che mi qualifica, che mi consente di riconoscermi.

Dall’individuale al sociale il ruolo giocato dai nuovi media è fondamentale in quel processo di esternalizzazione e di condivisione delle storie. La peculiarità delle narrazioni digitali è legata alle comunità narrative. L’aspetto dialogico presente nel racconto è un elemento noto: esiste comunque un interlocutore, sia pure immaginato, che condiziona la narrazione al punto che quest’ultima implica comunque una dimensione sociale, una condivisione del ricordo (Bruner 1993). Il fatto che le tecnologie digitali e internet permettano la pubblicazione on line e la possibilità di far interagire come, ad esempio, nel blog, lettori ed altri narratori offre la possibilità di rendere visibili e reali, trattandosi di comunità virtuali, interlocutori solo immaginati.

2.3 Consumo mediale e pratiche culturali

Gli stili di consumo mediale degli studenti di oggi, la loro accentuata familiarità con i contenuti e i formati mediali, il loro modo di “vedere e costruire” il mondo, che si tradurrebbe persino in una nuova forma di intelligenza, quella digitale (Ferri, 2011; Prensky, 2012), sollecitano una riflessione sulle pratiche di consumo mediale come vettore di cambiamento culturale. Le pratiche sociali e culturali mediate dalle tecnologie della comunicazione, infatti, potrebbero trasformare i modelli e le pratiche culturali e, con essi, le modalità di costruzione di senso, a livello individuale e a livello di gruppo. Quella vissuta dai “nativi digitali” (Prensky, 2001), dunque, si configura come un’esperienza di vita pluri-mediale nel contesto, nelle possibilità fornite dai dispositivi digitali, nell’alfabeto quotidiano. In tale scenario appare improrogabile una riflessione sui consumi mediali ovvero sulle modalità d’uso dei media. Numerose ricerche si concentrano sulla descrizione/narrazione degli usi e delle pratiche mediali in specifici contesti: in tal senso si sono rivelati campi fecondi di indagine le diversità legate allo scarto generazionale (Prensky 2001, Rivoltella 2006, Fini e Cicognini 2009, 22-23), i contesti sociali in cui si creano le pratiche (Wenger 1998), il rapporto tra formale, non formale ed informale (Cross 2007). Significativo è l’approccio proposto da Ito e dai suoi collaboratori in una delle più

recenti ricerche sull'uso, da parte delle nuove generazioni, delle tecnologie digitali. La metodologia adottata da Ito è quella etnografica:

“using an ethnographic approach means that we work to understand how media and technology are meaningful to people in the context of their everyday lives” (Ito et al., 2010, p.4)

Per quanto sia possibile un collegamento con la dimensione quantitativa, nelle ricerche sui consumi medialti prevale un approccio qualitativo e narrativo.

È opportuno indagare il consumo mediale, non soltanto valutandone le tendenze quantitative con riferimento ai diversi mezzi (quante ore si usa internet, ecc..) e alle diverse componenti dell'offerta mediale (che tipo di social media si usa, ecc...), ma anche approfondendo diversi aspetti del consumo mediale. Gli assunti di partenza sono due: 1) il consumo mediale si caratterizza come un agire dotato di senso; 2) ciascun consumatore mediale si presenta come un protagonista attivo nel suo rapporto con i media. Ciò che resta da indagare è come quest'attività concretamente si manifesti nelle pratiche quotidiane di consumo mediale.

È ormai noto che non è più unicamente il valore d'uso di un oggetto che ne determina la desiderabilità da parte di un utente; sempre più spesso sono le storie che gli oggetti raccontano o le storie che noi possiamo raccontare attraverso di loro (a noi stessi *in primis* ma anche agli altri) a fare la differenza al momento della scelta. La rapida diffusione di strumenti di produzione attraverso i social network, utilizzabili per la pratica del *lifelogging*⁴ tramite dispositivi portatili, favorisce la creazione di narrazioni intorno a libri, serie tv, cartoni animati ecc., che assumono la forma di ecosistemi ibridi trasformati dai consumatori. I libri, i film e le narrazioni transmediali portano il consumatore in un mondo narrativo distribuito, dove diversi formati medialti consentono di aggiungere differenti dimensioni alla storia. Il presupposto della ricerca è dunque l'idea che le narrazioni digitali possano rappresentare dei prototipi di storie localizzate sia nello spazio fisico che nello spazio virtuale (*geo* e *onto-localizzate*), che i giovani usano per il loro posizionamento nell'ecosistema narrativo ibrido. Di conseguenza le narrazioni potrebbero diventare strumenti di ricerca per la produzione di modelli (diete) di consumo mediale.

⁴ Il termine *lifelogging* fa riferimento alla pratica, ormai largamente diffusa, di scattare foto, di registrare audio, di effettuare localizzazioni gps per creare un archivio mentale della nostra vita sempre più spesso reso pubblico sulle home page personali o sui profili dei più comuni social network (es. Facebook).



Figura 1 Elementi chiave della ricerca

3. Il contesto socio-culturale.

I concetti che sintetizzano il contesto socio-culturale nel quale viviamo e che sono ripresi nel lavoro di tesi sono tre:

- Convergenza mediale
- Cultura partecipativa
- Intelligenza collettiva

Possiamo, con certezza, dire che tutti noi facciamo parte di quella che, uno dei più importanti studiosi dei media, Henry Jenkins (2007) chiama “cultura della convergenza” in cui i vecchi e i nuovi media si incrociano, collidono e rinegoziano le loro funzioni. Con l’uso del computer e dei *personal media*, diverse tipologie di contenuti mediali hanno intrapreso un rapido percorso di avvicinamento e convergenza; linguaggi e forme espressive abitualmente differenziate oggi convivono in un ecosistema digitale nel quale differenti tipologie di elaborati (immagine fotografica, animazioni, testi audiovisivi, ecc.) e mezzi di comunicazione (televisione, radio, stampa, ecc.), prima separati, si “rimediano” (Bolter e Grusin, 2003), si fondono e ibridano per dare vita a tipologie comunicative inedite.

In tale scenario, decodificare, comprendere e produrre comunicazioni, richiede abilità e competenze che permettano di comprendere il ruolo e le possibilità dei

singoli codici comunicativi (suoni, immagini statiche e in movimento, testi, ecc.), i quali si integrano sul predominante medium dello schermo (Kress, 2003, p. 1).

Si aprono nuovi spazi di riflessione e di ricerca sul complesso processo di “convergenza mediale” in cui ogni medium è destinato a convergere con gli altri fino alla definitiva “rinegoziazione” in un unico medium. Ad un paradigma della rivoluzione digitale, teso a evidenziare gli aspetti trasformativi della tecnologia digitale, è oggi preferito un paradigma della convergenza, attento al processo di trasformazione dei media, al ruolo dei soggetti accanto a quello delle tecnologie, ai meccanismi di ibridazione e rimediazione fra vecchi e nuovi media.

“Media convergence is more than simply a technological shift. Convergence alters the relationship between existing technologies, industries, markets, genres, and audiences. Convergence alters the logic by which media industries operate and by which media consumers process news and entertainment” (Jenkins, 2007, pp. 15-16).

Potremmo ridefinire la convergenza mediale, secondo una prospettiva culturalista, come una convergenza di linguaggi, di pratiche di consumo, di produzione e di condivisione di contenuti multimediali. La teoria della convergenza culturale elaborata da Jenkins rappresenta il tentativo di spiegare la convergenza mediale attraverso l’uso che gli attori sociali fanno della tecnologia. Proprio questa attenzione alle forze e ai soggetti che “forgiano” le differenti tecnologie medialie costituisce uno dei tratti caratteristici del paradigma della convergenza. Sono i diversi attori del sistema mediatico contemporaneo (consumatori, istituzioni) che concretamente modellano, con le loro azioni, un cambiamento culturale, dal momento che sono stimolati a ricercare nuove informazioni e ad attivare connessioni tra contenuti mediatici differenti.” (Ivi, pag. xxv). Attraverso la convergenza si descrivono i cambiamenti sociali, culturali e tecnologici generati dai nuovi comunicatori. I nuovi comunicatori o “nativi digitali” essendo, fin dalla tenera età, consumatori di contenuti diventano protagonisti indiscussi della cosiddetta “cultura partecipativa” (*participatory culture*):

“La partecipazione è aperta, meno soggetta al controllo dei produttori e più a quello dei consumatori. All’inizio, il computer si limitava ad accrescere le opportunità di interazione degli utenti con i contenuti; fin quando operava a quel livello, per i media era ancora relativamente facile operare la mercificazione e il controllo delle comunicazioni. In seguito, tuttavia, il Web è divenuto uno spazio partecipativo per il

pubblico, comprendente anche approcci non previsti e non autorizzati verso i contenuti.” (Ivi, p.133)

Gli utenti diventano, quindi, dei creatori mediali (*user generated content*), co-costruttori e produttori di contenuti ma soprattutto cittadini attivi della cultura e della società a cui partecipano. Gli utenti hanno appreso ad usare le diverse tecnologie, sono capaci di padroneggiare i diversi codici comunicativi ricombinando, in una logica convergente, vecchi e nuovi media per ottenere nuovi linguaggi e nuovi contenuti mediali che saranno distribuiti dagli stessi utenti (Jenkins, 2010, p. 92; Petrucco, De Rossi, 2009, p.75). I baby consumatori e i giovani ben presto diventano produttori creativi di contenuti mediali. La convergenza, allora, si delinea come un processo soprattutto culturale e riguarda le modalità attraverso le quali i soggetti utilizzano gli strumenti di comunicazione nel corso delle loro interazioni quotidiane (Castells, 2009). La ricerca intende indagare come i giovani consumatori giocano un ruolo fondamentale nel processo di convergenza mediale ovvero nell'uso creativo e "imprevedibile" di vecchi e nuovi media. Per analizzare tale problema si è scelto un settore di produzione mediale in forte espansione e di espressione dell'esuberanza creativa dei giovani: quello delle video narrazioni digitali. La svolta epistemologica generata dalla convergenza mediale è esemplificata in modo quasi completo dal complesso mondo dei video digitali che rappresenta un esempio paradigmatico di testo multimodale con le implicazioni culturali, estetiche e sociali. In questo momento molti giovani stanno registrando video e molti altri li stanno visionando; pratiche rese possibili dalla disponibilità e dalla facilità dei programmi per la registrazione e per l'editing dei video e dalla rapidità nella pubblicazione e condivisione degli stessi. Oggi, la ricerca si sofferma sempre più spesso su come i giovani producono narrazioni digitali utilizzando software per la produzione video e su come le condividono attraverso social network. Le pratiche di produzione e d'uso dei nuovi media, come evidenziato dai risultati del progetto condotto da Ito et al. "*Digital Youth Project*", sono motivate e guidate dai generi di partecipazione (*genres of participation*) relazionati a dei contesti d'uso specifici (Ito et al., 2008, p. xvi). Con il termine di generi di partecipazione (guidata dall'amicizia e guidata dagli interessi) si indicano le caratteristiche sociali, culturali e tecnologiche presenti nelle pratiche mediali e i diversi gradi di impegno che stimolano l'utilizzo e la produzione attraverso i media in riferimento a differenti contesti sociali e culturali dei giovani.

“We recognize certain patterns of representation (media genres), and in turn engage with them in routinized ways (participation genres)” (Ito et al., 2008, p.91).

Tali generi di partecipazione fanno emergere differenti rappresentazioni d’uso delle tecnologie in relazione allo scopo e al contesto. L’approccio adottato a Ito e dal gruppo di ricerca in questione è di tipo etnografico e centrato sui giovani.

“An ethnographic approach means that we work to understand how media and technology are meaningful to people in their everyday lives. [...] Our goal is to capture the youth cultures and practices related to new media, as well as the surrounding context, such as peer relations, family dynamics, local community institutions, and broader networks of technology and consumer culture” (Ito et al., 2008, p. 7).

Ed è proprio in questa porzione di applicazione delle tecnologie digitali alle tradizionali pratiche narrative che si colloca l’ipotesi di ricerca: il *digital storytelling* come metodo etnografico di ricerca sul consumo di media da parte dei giovani. Oggi, grazie all’avvento delle tecnologie digitali, la narrazione assume caratteristiche molteplici, amplificando le sue potenzialità comunicative e “raccontandoci” i cambiamenti non soltanto nei modi di fruizione ma anche nei modi di produzione. Nell’atto del produrre e del fruire narrazioni si possono ricercare modelli ricorsivi di consumo mediale (diete). Come sostiene Henry Jenkins, i processi di rimodellamento dei contenuti mediali producono matrici di narrazione (o *script*), che facendo proliferare percorsi narrativi su più media attivano competenze transmediali sia dal punto di vista della produzione (costellazione di prodotti), che della fruizione originando forme di riappropriazione e riuso (come ad esempio *remix* e *mashup*).

Per far questo dobbiamo delineare gli elementi di base dei nuovi “ecosistemi narrativi”: i singoli contenuti digitali (foto, immagini, audio, effetti sonori, testo scritto, storyboard), gli strumenti per la produzione (software, applicazioni, attrezzature), gli strumenti per la condivisione (piattaforme, blog, social network) , i prodotti (digital stories), i *producer*⁵.

⁵ Il termine *producer* è associato al concetto di *produsage*, introdotto da Axel Bruns (2008), che definisce il consumo e, allo stesso tempo, la produzione dell’utente, come componenti inseparabili dell’ambiente mediale. Esistono numerose definizioni della figura “mista” del produttore e del fruitore di contenuti: *prosumer* (*producer/consumer*) al contempo produttore e consumatore (Toffler, 1984) o *consum-attore* (Rivoltella e Ferrari, 2010, p. 63).



Figura 2 Ecosistema narrativo digitale

Ogni prodotto o contenuto digitale è parte di un ecosistema narrativo: di conseguenza, le nostre esperienze d'uso si estendono su un numero sempre maggiore di canali e dispositivi differenti. Oggi, ogni artefatto (prodotto o contenuto) è sempre più integrato in un ecosistema narrativo. Molti dei compiti che eseguiamo ogni giorno, trovano espressione in narrazioni collettive che richiedono un "transito"⁶ attraverso diversi dispositivi e ambienti, che spesso spaziano fra contesto fisico e digitale. Il focus si sposta dal singolo elemento all'insieme, dal singolo contenuto digitale alle storie digitali, dal prodotto mediale all'ecosistema narrativo.

Un decennio fa, con un'espressione chiave, Pierre Levy (2002), nel testo *Intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, afferma che "siamo ridiventati nomadi" ossia facciamo i conti con trasformazioni rapide e continue, non soltanto di "nuovi territori" tecnologici, ma anche e soprattutto di nuovi paesaggi scientifici, tecnici, economici e professionali dettate dallo sviluppo di nuovi strumenti di costruzione e produzione di conoscenze (p. 16). Come ci insegna Kuhn (1999) l'innovazione non è qualcosa di fine a se stessa ma è piuttosto un fenomeno che influisce sulla dinamica sociale, sulle idee, sul nostro modo di vivere e di relazionarci. I cambiamenti indotti dalle nuove tecnologie digitali stanno trasformando in modo radicale l'odierno scenario socio-culturale. Levy (2002) individua alcune novità che caratterizzano il nuovo orizzonte della nostra civiltà

⁶ Assimilabile ad un viaggio continuo tra dispositivi, applicazioni, ambienti, rete di informazioni, contenuti, ect.

chiamata “Spazio del sapere” e che inevitabilmente influenzano anche la nostra vita:

- la velocità di evoluzione dei saperi con conseguenze immediate sul lavoro e la vita quotidiana, sulle forme di comunicazione e di apprendimento;
- la massa di persone che apprendono e producono nuove conoscenze ossia l’insieme del collettivo umano;
- la comparsa di nuovi strumenti capaci di ampliare a dismisura le opportunità di apprendimento (Ivi, p. 29).

Le conoscenze generano apprendimento se sostenute da processi di costruzione, di scambio e “consumo” delle stesse. Ed è proprio l’esperienza del consumo ad essere influenzata da fenomeni di rinnovamento di pratiche, strumenti e ambienti. Sempre secondo quest’autore il consumo si sta trasformando in un processo collettivo, che egli definisce “intelligenza collettiva”. Le novità sono costituite dall’appartenenza a *network* formali e informali di apprendimento dinamico; dalle nuove forme di accesso e produzione della conoscenza; dalle partecipazioni “multiple” al processo di costruzione della conoscenza, dall’innovazione dei luoghi di lavoro sempre più impegnati a produrre conoscenza e non solo prodotti. Le nuove modalità di produzione, organizzazione, socializzazione della conoscenza attraverso le tecnologie digitali, nonché i nuovi modelli di consumo correlati all’uso dei nuovi media modificano le nostre esistenze e i nostri modi di comprendere e interpretare l’esperienza e, quindi, le “storie” delle nostre vite.

4. Il contesto scientifico

Il *framework* teorico-metodologico che sorregge il lavoro di tesi, è individuato nello spazio di intersezione di due correnti teoriche: quella sociologica dei *cultural studies* e quella pedagogica del socio-costruttivismo. Il lavoro di tesi recupera i tre concetti chiave dei *cultural studies*: 1) il concetto di *soggettività*; 2) il concetto di *cultura*; 3) il concetto di *cornice sociale*. Dalla scelta del framework teorico dei *cultural studies* deriva la prima opzione metodologica della ricerca fondata principalmente sul filone d’indagine della fruizione mediale che viene denominato come etnografia del consumo mediale. L’apertura di un dialogo tra due prospettive, quella dei *cultural studies* e dei *media studies*, avvenuta intorno agli anni Novanta, è stata la

condizione per delineare un rinnovato inquadramento teorico e metodologico del rapporto tra identità e tecnologie digitali. Dall'incontro fecondo di questi due filoni di ricerca si è progressivamente delineato un comune orizzonte metodologico caratterizzato da un progressivo spostamento di attenzione dal consumo mediale come pratica interpretativa (dipendente dalle coordinate socioculturali dell'*audience*) al consumo mediale come pratica di appropriazione situata in contesti relazionali da indagare con sguardo etnografico. Con l'affermarsi di metodologie qualitative di tipo etnografico, la ricerca scientifica si è concentrata sull'analisi delle pratiche concrete del consumo intese come azioni dotate di senso e in grado di costruire le relazioni tra i soggetti, le loro appartenenze e i loro riferimenti culturali. È in questa cornice che si colloca la scelta di una letteratura metodologica di riferimento che si colloca all'incrocio tra l'analisi del consumo come pratica soggettiva dotata di senso e l'analisi dei media come luogo di esperienza individuale e relazionale.

Dall'approccio socio-costruttivista si recupera l'idea di una conoscenza socialmente costruita centrata sulla "costruzione di significato" attraverso forme di collaborazione e negoziazione sociale. Una costruzione della conoscenza come scambio, come processo interattivo, come narrazione. È qui che si colloca la seconda opzione metodologica della ricerca centrata sul *digital storytelling* (si rimanda al Capitolo II).

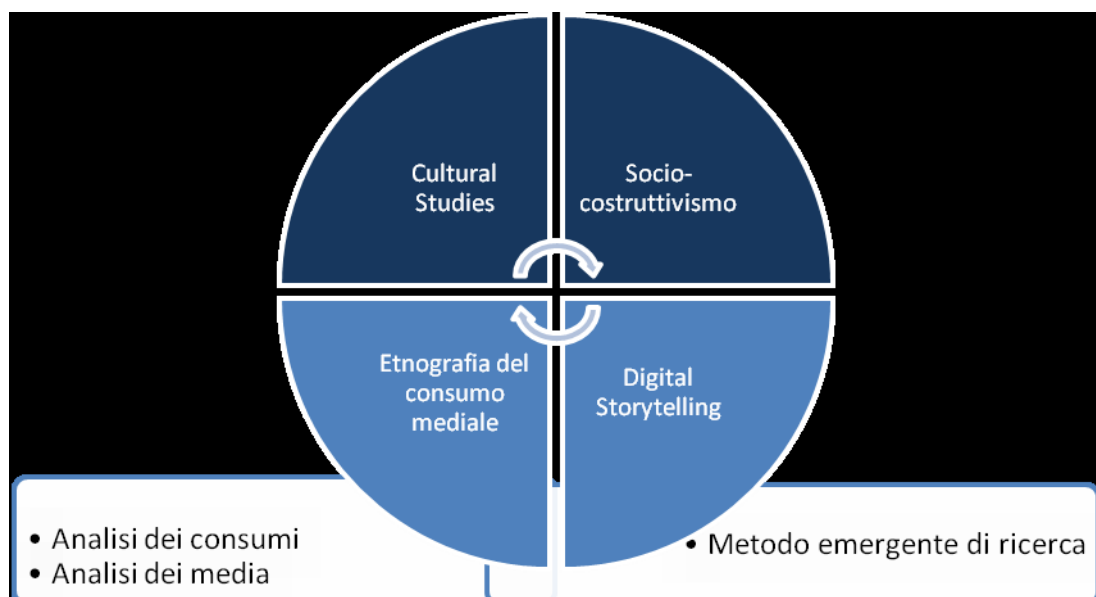


Figura 3 Sintesi del contesto scientifico della ricerca

5. Disegno della ricerca e metodologia

Lo studio si è concentrato sulla narrazione come approccio di studio delle “diete” mediali dei giovani, in particolare, sul *digital storytelling* come metodo etnografico e partecipato di ricerca e di riflessione sulle pratiche di produzione e di consumo mediale. Nel corso della ricerca si confrontano i dati rilevati dalla letteratura (quadro teorico e *best practices*) con situazioni reali di consumo mediale al fine di definire alcune tipologie di “diete” mediali giovanili.

Lo studio si concentra sui dispositivi che sono comunemente utilizzati per studiare il consumo mediale, in particolare del mondo giovanile, sia quali sono gli elementi narrativi (personaggi, dinamiche narrative, script) che ricorrono nel consumo mediale. L'intento della ricerca è quello di individuare, anche incrociando strumenti e suggerimenti provenienti da differenti ambiti disciplinari, i criteri guida per la definizione di tipologie generali di “diete” mediali a cui riportare i più comuni gesti di uso/consumo mediale giovanile. Per dieta si intende una “linea di scelte individuali” che privilegia alcuni generi o contenuti mediali fino a rappresentare un insieme di comportamenti di consumo dotati di senso, rispondenti a motivazioni e attese coerenti con gli interessi e le capacità cognitive del pubblico fruitore. Ogni “nativo digitale” (Prensky, 2001) ha una dieta di consumo mediale diversa per “quantità” e “tipi” di generi e mezzi sulla base di interessi e gusti di consumo che spesso è raccontata attraverso la costruzione creativa e personale di storie digitali. Nel corso della ricerca, inoltre, sono stati indagati processi innovativi di costruzione di narrazioni digitali e possibili sviluppi metodologici, in direzione etnografica, del *digital storytelling*. Nel dettaglio, nel corso del dottorato, sono state realizzate attività di ricerca e di formazione sul *digital storytelling*.

Tra le attività di ricerca particolare attenzione è stata riservata allo studio di:

- diete mediali giovanili a partire da fonti e dati statici, da ricerche scientifiche nazionali e internazionali;
- metodologie etnografiche per studiare le modalità di uso/consumo delle tecnologie da parte dei giovani, in particolare sulle pratiche rielaborative di contenuti e linguaggi mediali differenti.
- *digital storytelling* come metodo etnografico e partecipato di ricerca e di riflessione sulle pratiche di produzione e di consumo mediale;

La natura delle domande di ricerca ha previsto risposte di natura teorica, critico-argomentativa e interpretativa. Nel corso dello studio è stata utilizzata una metodologia di ricerca qualitativa, con un approccio finalizzato alla comprensione

dei fenomeni e alla rilevazione delle relazioni tra gli stessi, in linea con la tradizione di ricerca delle discipline sociologiche e psicologiche. L'andamento iterativo e circolare dello studio, inoltre, ha permesso di alternare indagine teorica e osservazione sul campo. La revisione della letteratura internazionale ed interdisciplinare, infatti, è stata correlata e confrontata con le risultanze della esperienze condotte sul campo e con l'attività di progettazione di percorsi formativi sul *digital storytelling*, allo scopo di incrementare la validità ecologica della ricerca. In particolare, il lavoro è stato così articolato:

- Ricognizione bibliografica.
- Studio di testi e documenti scientifici disciplinari.
- Incontro con studiosi e partecipazione a convegni e seminari scientifici.
- Progettazione e realizzazione di esperienze sul campo: casi di studio presso istituti scolastici pugliesi e università.
- Sintesi dei riferimenti emersi dalla ricerca e dalle esperienze didattiche ed elaborazione di indicazioni metodologiche per la progettazione di percorsi di digital storytelling.
- Compilazione definitiva della tesi

6. Struttura della tesi.

La tesi si articola in quattro capitoli. I primi due capitoli costituiscono l'impianto teorico-metodologico della tesi, i capitoli III e IV quello empirico. Nello specifico nel *Capitolo I* viene introdotto il *framework* teorico della tesi con particolare riferimento alle iniziative e alle politiche della Commissione Europea e dell' UNESCO riguardo le competenze digitali. Nel *Capitolo II*, quello metodologico, vengono illustrate le specifiche metodologie dell'etnografia del consumo mediale applicate al *digital storytelling* per studiare le diete mediali giovanili. Il *Capitolo III* è invece un compendio tecnico relativo al *digital storytelling* ovvero una descrizione dettagliata delle principali esperienze, progetti e dispositivi nazionali, europei e internazionali realizzate in questo campo. Nel *Capitolo IV* si cerca di delineare il profilo del *tween* nuovo narratore/consumatore di tecnologie incrociando alcuni dati raccolti sul campo, attraverso un questionario, e i dati che emergono da rapporti e ricerche sulla dieta mediale degli adolescenti.

7. Diffusione dei risultati della ricerca

Pubblicazioni

- De Marco, E. (2009). *Digital narrations and cooperative learning: a case study*. In Proceedings of EDULEARN09 Conference, 6th-8th July, Barcelona, Spain.
- De Marco, E. (2011). *Narrazioni digitali: approccio narrativo ai media e alla formazione*. In I. Loiodice (a cura di), *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*. Roma: Carocci, pp. 149-167.
- De Marco, E., Pace, R. (2012). *Narrazioni digitali e social networking a scuola. Il caso di MediaEvo*. In P. Limone (a cura di), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*. Bari: Progedit, pp.173-194.
- De Marco, E. (2014). *La mediazione didattica nella formazione on line*. In E. Palomba & A. Perucca (a cura di), *LABORATORIOINTERCULTURA.IT. Esperienze formative in ambiente virtuale*. Roma: Carocci Editore. *(in pubblicazione)*
- È in preparazione un contributo sui risultati ottenuti dal lavoro di ricerca da presentare al prossimo Convegno sulle “Teorie e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione” organizzato dalla Società Italiana di Pedagogia (SIPED) che si terrà a Rimini il 5 ottobre 2014.

CAPITOLO I

La media literacy in Europa.

1. Lo scenario europeo sulla competenza digitale.

Da sempre i media, sia per la loro forma sia per il loro contenuto, sono stati oggetto di interesse da parte della Commissione Europea (CE). Ciò non è sorprendente se consideriamo che la società contemporanea ha vissuto in breve tempo un'esplosione dei media. Di conseguenza, la CE ha dovuto fare fronte all'urgenza di intervenire e di individuare linee di azione comuni ai diversi paesi membri.

L'Europa pone attenzione al tema del consumo dei media per diversi motivi.

Il primo, di natura economica-politica, è rappresentato dall'opportunità, che i media offrono, di sviluppo di un'economia comunitaria dinamica e competitiva. Incoraggiare lo sviluppo di competenze digitali significa assicurare ai cittadini europei una piena partecipazione alla società della conoscenza e garantire una base comune per esercitare una cittadinanza attiva. Saper utilizzare le "risorse" digitali è cruciale nella prospettiva di *lifelong learning*. È necessario sviluppare capacità e competenze che possano essere applicate in situazioni e contesti diversi e che siano legate alla capacità di continuare ad imparare lungo tutto il corso dell'esistenza.

Il secondo motivo: il consumo dei media oltre ad rappresentare un ingrediente di base della vita pubblica assume una notevole importanza nella vita privata dei cittadini, anche minori, rivestendo un ruolo fondamentale nella costruzione della loro identità e socialità. Nella vita di sempre più cittadini si moltiplicano le esperienze medialità quotidiane. Soprattutto per le nuove generazioni usare il computer rientra tra le normali attività quotidiane. Si aprono spazi sempre più ampi di produzione creativa di contenuti medialità. L'analisi critica dei media va combinata alla produzione creativa puntando su quegli aspetti "piacevoli" che caratterizzano le esperienze medialità delle nuove generazioni per 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.

Il primo capitolo si concentra sulle iniziative e sulle politiche che la Commissione Europea e l'organizzazione UNESCO hanno sviluppato per comprendere, utilizzare e valutare i media che hanno causato cambiamenti significativi nell'acquisizione della conoscenza e nell'instaurazione di nuove forme di relazione sociale e di partecipazione pubblica.

Queste iniziative hanno caratterizzato le azioni dell'Unione Europea e dell'UNESCO nella promozione della *media literacy*⁷ come strategia per sviluppare un'economia delle conoscenze competitiva e dinamica.

Per quanto riguarda l'Europa, la Commissione si muove in questa direzione già da qualche decennio attraverso programmi come *Safer Internet*⁸, *e-Learning*⁹, *e-Inclusion*¹⁰ e *MEDIA*¹¹; gruppi di esperti per affinare le conoscenze e proporre azioni, l'*High-Level Experts Group* e il *Media Literacy Expert Group*; studi e ricerche come *Promoting digital literacy. Understanding digital literacy*¹², *Public Consultation*¹³, *Current trends and approaches to media literacy in Europe*¹⁴.

Come vedremo nel dettaglio le iniziative messe in campo dalla Commissione Europea si concentrano sulla definizione delle competenze digitali mentre i documenti UNESCO si concentrano su quelle specificamente irrinunciabili per i docenti. Si rifletterà sul modello di competenza digitale cercando di integrare le definizioni proposte nei documenti ufficiali al fine di riflettere su come promuoverla in ambito educativo attraverso processi di apprendimento-insegnamento innovativi come il *digital storytelling*.

1.1 L'Europa verso una definizione di competenza digitale. Dal Consiglio di Lisbona ad oggi.

Dai primi anni del 2000, in Europa, accanto al dibattito scientifico sulla definizione di *media education* si sviluppa una campagna di sensibilizzazione all'uso consapevole

⁷ Nella gran parte delle iniziative europee nel campo dell'educazione e della ricerca, vengono utilizzati entrambi i concetti di *media* e *digital literacy*. Ad esempio i programmi europei *Media Programme* e *Information Society* utilizzano entrambi questi concetti.

⁸ *The Safer Internet Programme*

http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/policy/programme/index_en.htm

⁹ *e-Learning – Designing tomorrow's education*

<http://ec.europa.eu/education/programmes/elearning/comen.pdf>

¹⁰ *European i2010 initiative on e-Inclusion to be part of the information society*,

http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/policy/i2010_initiative/index_en.htm

¹¹ *Media Programme*, http://ec.europa.eu/culture/media/index_en.htm. Esiste un sito italiano del programma "MEDIA" dell'Unione Europea, <http://www.media-italia.eu/home/>

¹² Pérez Tornero J. M. (2004), *Promoting Digital Literacy. Understanding Digital Literacy*, Rapporto finale EAC/76/03, http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf

¹³ *Making sense of today's media content: Commission begins public media literacy consultation*, Bruxelles, 6 ottobre 2006, http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/consultation/index_en.htm. Si veda anche il *Rapporto sui risultati della consultazione pubblica sulla media literacy*, http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf

¹⁴ Pérez Tornero J.M. e Celot T. (2007), *Current trends and approaches to media literacy in Europe*, EC, http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm

delle nuove tecnologie. Da quando il Consiglio Europeo di Lisbona nel marzo 2000, si accorge che «l'Unione Europea si trova ad affrontare un salto quantico originato dalla globalizzazione e dalla nuova economia della conoscenza» e che l'obiettivo strategico è «diventare l'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, capace di sviluppare una crescita economica sostenibile, lavori migliori e una maggiore coesione sociale» si sono moltiplicate le iniziative per promuovere la *digital literacy* tra i Paesi membri. Iniziative che si sono concretizzate in programmi, raccomandazioni, rapporti di ricerca. Dal 2000 al 2008, la CE ha avviato diverse iniziative. In estrema sintesi, ricordiamo l'*Iniziativa e-Learning*¹⁵, parte integrante della strategia europea per raggiungere questo obiettivo che ha esaminato "l'effettiva integrazione delle TIC nell'istruzione e nella formazione" (p.3). Successivamente, il Programma pluriennale *eLearning 2004-2006*¹⁶ stabilisce che una delle sue priorità è «la lotta al divario digitale». Il piano di azione prevede le seguenti tappe: a) definire la digital literacy; b) identificare e disseminare buone pratiche.

A livello legislativo, nel settembre 2006, il Consiglio Europeo ha pubblicato la Raccomandazione su *Empowering Children in the New Information and Communications Environment*¹⁷ che sollecita i Paesi membri a favorire la familiarizzazione dei bambini con il nuovo ambiente digitale. Una nuova *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'educazione permanente* (18 dicembre 2006)¹⁸ individua la competenza digitale come una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente.

“La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione.”

¹⁵ Vedi nota 9.

¹⁶ *Proposal for a decision of the European Parliament and of the Council adopting a multi-annual programme (2004-2006) for the effective integration of Information and Communication Technologies (ICT) in education and training systems in Europe (eLearning Programme)*, http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/dec_en.pdf

¹⁷ *Recommendation Rec(2006)12 of the Committee of Ministers to member states on empowering children in the new information and communications environment*, http://portal.unesco.org/ci/en/files/25152/11861425271Recommendation_Rec%282006%2912.pdf/Recommendation%2BRec%282006%2912.pdf

¹⁸ Commissione Europea, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, (2006/962/EC), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

È abbastanza facile notare che in questa Raccomandazione, dove pure si fa esplicito riferimento alle tecnologie della società dell'informazione (TSI), proprio le tecnologie e il loro uso sono subordinate a quello che viene definito un "atteggiamento critico". Oltre alla dimestichezza, che rimanda alla capacità di usare con familiarità i media, l'altra grande variabile è lo spirito critico, citato più volte nella raccomandazione soprattutto quando vengono riportate le conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali legate alla competenza digitale.

"La conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI, la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico [...] e di usare le TSI a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione."

Rivoltella (2009) riassume sostenendo che la competenza digitale riguarda almeno tre cose:

- abilità tecniche: capacità di utilizzare le tecnologie;
- pensiero critico: consapevolezza dei rischi e delle opportunità offerte dalle tecnologie e come capacità di leggere e analizzare i messaggi;
- creatività: capacità di produrre contenuti, esprimersi con i nuovi linguaggi, usare gli strumenti in una prospettiva innovativa.

Uso delle tecnologie, consapevolezza nell'uso e produzione di contenuti sono i pilastri su cui si fonda la competenza digitale (Pace, De Marco, 2012, p.189).

Lo stesso anno, il Parlamento Europeo e il Consiglio pubblicano la *Raccomandazione 2006/952 sulla protezione dei minori e della dignità umana* (20 dicembre 2006)¹⁹, nella quale si sottolinea l'importanza della formazione degli insegnanti nel campo della media literacy; dell'introduzione della media literacy nei curricula scolastici sia per proteggere i bambini che per promuovere l'uso responsabile dei media tra tutti gli utenti. Tutte queste iniziative hanno favorito lo sviluppo di una politica europea sulla media education (e la media literacy).

Negli anni, in parallelo ai programmi e alle raccomandazioni, la Commissione Europea ha istituito gruppi di esperti sulla digital literacy.

¹⁹ Parlamento Europeo, *Recommendation 2006/952/EC of the European Parliament and of the Council of 20 December 2006 on the protection of minors and human dignity and on the right of reply in relation to the competitiveness of the European audiovisual and on-line information services industry*, http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/l24030a_en.htm

Le iniziative *i2010*²⁰ ed *e-Inclusion* 2008²¹ prevedono l'istituzione di un gruppo di esperti di alto livello sulla digital literacy²² con il compito di fornire la loro *expertise* circa le politiche sulla digital literacy da adottare nella Comunicazione della Commissione sulla *e-Inclusion*. Gli esperti, provenienti dal mondo dell'industria, dell'università e della società civile hanno suggerito le seguenti raccomandazioni per le politiche di digital literacy:

- a livello di contesto, adattare le iniziative ai contesti socioeconomici locali;
- sostenere campagne di sensibilizzazione (specie per i gruppi più svantaggiati);
- usare contesti (e piattaforme) di apprendimento formale e informale;
- sostenere lo sviluppo di contenuti e servizi diretti a utenti emarginati;
- concentrarsi sullo sviluppo delle capacità critiche, creative e culturali degli utenti;
- sviluppare e applicare apparati di valutazione e misurazione dell'impatto;
- proporre strategie atte a favorire le sinergie e le collaborazioni tra le autorità pubbliche, la società civile e l'industria dei media; coinvolgere il settore privato.

Per quanto riguarda in particolare la media literacy, la Commissione Europea ha istituito l'*EU Media Literacy Expert Group*²³, formato da esperti provenienti da *background* diversi che riflettono sulla posizione dell'industria e della ricerca rispetto alla media literacy. Scopo principale del gruppo è analizzare e definire gli obiettivi e le tendenze della media literacy, individuare e diffondere le migliori pratiche a livello europeo, proporre le azioni future per promuovere la media literacy.

Inoltre a partire dal 2007, le nuove tecnologie sono divenute uno dei quattro temi trasversali del programma di apprendimento permanente (2007) e una priorità nei quattro programmi verticali (Erasmus, Comenius, Leonardo da Vinci e Grundtvig).

²⁰ *i2010: la società dell'informazione e i media al servizio della crescita e dell'occupazione*, http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/c11328_it.htm

²¹ Vedi nota 10.

²² *Digital Literacy: High-Level Expert Group Recommendations*, http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/digital_literacy/digital_literacy_hlg_recommendations.pdf

²³ Si può consultare la composizione del gruppo di esperti al seguente link: http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/expert_group.pdf

In conclusione, si può dire che gli ultimi dieci anni sono stati particolarmente favorevoli allo sviluppo delle politiche europee sulla media literacy. Nel corso di questi anni la Commissione Europea ha fissato le basi filosofiche e legali del suo sviluppo, sia in Europa che nei Paesi membri. Pertanto, ci si aspetta che nei prossimi anni le politiche sulle comunicazioni e sull'educazione di ciascun paese sappiano come promuovere adeguatamente lo sviluppo della media literacy nella loro popolazione stimolando così una media literacy universale.

1.2 L'Agenda Digitale: realtà europea e realtà italiana a confronto.

Rendere la media literacy un elemento chiave dello sviluppo della società dell'informazione è un obiettivo prioritario dell'Europa come sottolineato dall'Agenda Digitale, incorporata da tutti i Paesi membri. Nel 2010, la Commissione europea ha adottato una Nuova Agenda Digitale ²⁴ che ribadisce e precisa le sfide essenziali per il prossimo decennio. Esse vanno dall'erogazione di servizi dell'amministrazione pubblica in formato digitale (governo elettronico o eGovernment) alla promozione della banda larga rapida ed ultrarapida, da una migliore interoperabilità e sicurezza (infrastrutture e sicurezza) al fornire alla popolazione europea un elevato livello di competenze professionali nel settore delle TIC, ivi incluse alfabetizzazione digitale e ai media (*e-learning* ed *e-skills*). Questa Agenda è destinata a diventare uno degli strumenti principali delle politiche mediali in Europa. L'Agenda Digitale rappresenta una delle sette iniziative individuate nella più ampia Strategia EU2020 ²⁵, finalizzata a una crescita inclusiva, intelligente e sostenibile dell'Unione. L'Agenda Digitale è stata presentata dalla Commissione Europea nel maggio 2010 con lo scopo di sfruttare al meglio il potenziale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC o ICT) per favorire l'innovazione, la crescita economica e la competitività. L'Agenda Digitale indica la strategia unitaria a livello europeo volta al superamento dei principali ostacoli allo sviluppo di un mercato unico digitale individuando le aree d'azione che sono chiamati ad adottare gli Stati membri. Le 101 linee di azione sono suddivise in *7 pillars*:

- Mercato digitale unico;
- Internet veloce e superveloce;

²⁴ Commissione Europea (2010), *Digital Agenda for Europe*, http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/si0016_en.htm

²⁵ *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm#

- Interoperabilità e standard;
- Fiducia e sicurezza informatica;
- Ricerca e innovazione;
- Alfabetizzazione informatica;
- ICT per la società.

L'Agenda Digitale europea è stata quindi sottoscritta da tutti gli Stati membri, che si sono impegnati al suo recepimento, per sfruttare al meglio il potenziale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per favorire l'innovazione, la crescita economica e la competitività.

L'Agenda Digitale Italiana (ADI) ²⁶ è stata istituita il primo marzo 2012. L'Agenzia funge da snodo per incrementare la partecipazione italiana ai programmi europei e nazionali finalizzate allo sviluppo della Società dell'informazione. I principali interventi previsti riguardano, tra gli altri, anche l'istruzione digitale ²⁷. A seguito di una consultazione pubblica strutturata avvenuta in Italia ²⁸, tra le 101 azioni previste dall'Agenda Digitale Europea, le prime tre ritenute prioritarie per il contesto italiano sono le seguenti:

- a) Action 3: Open up public data resources for re-use;
- b) Action 50: Generate more private investment for ICT research;
- c) Action 57: Make digital literacy and competences a priority for the European Social Fund (ESF).

La Cabina di Regia, organo che ha avuto il compito di definire la strategia italiana per attuare gli obiettivi fissati dall'Unione Europea, è stata istituita il 1° marzo 2012 ed è stata articolata in sei gruppi di lavoro suddivisi in base ai principali assi strategici:

- Infrastrutture e sicurezza;
- E-commerce;
- E-gov/open data;
- Competenze digitali;

²⁶ Agenda Digitale Italiana (ADI), http://www.agenda-digitale.it/agenda_digitale/

²⁷ Gli altri settori: identità digitale, PA digitale/Open data, istruzione digitale, sanità digitale, divario digitale, pagamenti elettronici e giustizia digitale.

²⁸ La consultazione pubblica strutturata, aperta l'11 aprile e conclusasi il 15 maggio, ha permesso a tutti gli *stakeholders* e ai cittadini interessati, di inviare il loro contributo ad uno o più dei sei tavoli di lavoro dell'Agenda Digitale. Il livello di partecipazione registrato è stato considerevole, a dimostrazione di quanto i temi affrontati dalla Cabina di Regia siano sentiti dalla società civile. È possibile vedere i risultati al link http://www.agenda-digitale.it/agenda_digitale/index.php/strategia-italiana/partecipazione

- Ricerca e innovazione;
- Smart cities e communities.

Il gruppo di lavoro sulle competenze digitali si pone come obiettivo:

- estendere il modello della scuola digitale (banda larga per la didattica nelle scuole; cloud per la didattica; trasformare gli ambienti di apprendimento; contenuti digitali e libri di testo /adozioni; formazione degli insegnanti in ambiente di blended e-learning; LIM – e-book; e-participation);
- affrontare il problema dell’inclusione sociale (diversamente abili, stranieri, minori ristretti, ospedalizzati, anziani) anche attraverso soluzioni di telelavoro;
- incentivare il target femminile all’uso delle ICT;
- sicurezza e uso critico e consapevole dei contenuti e dell’infrastruttura della rete ;
- promuovere l’uso delle ICT nei vari settori professionali, del mondo del lavoro pubblico e privato, per garantire la riqualificazione e la formazione professionale continua;
- sostenere attraverso campagne di comunicazione istituzionale l’utilizzo delle tecnologie e la promozione delle conoscenze (fonte MIUR 2011).

Per quanto riguarda il primo punto ossia la scuola digitale, in questi ultimi anni, è stato fatto molto a dimostrazione che la scuola può essere protagonista del cambiamento. La scuola deve essere il mezzo per una incisiva e diffusa azione di “contagio digitale” che coinvolga larghi strati della popolazione; ne deriva la necessità di investire *in primis* sul modello di scuola digitale e su un radicale cambiamento degli ambienti di apprendimento, attraverso l’attivazione di una serie di azioni/interventi, già intraprese dal MIUR e che occorre potenziare.

Per citarne alcune:

- 51.681 lavagne digitali installate nelle classi su un totale di 322.134 classi: 16% rispetto ad una domanda 5 volte superiore;
- circa 77.545 docenti formati: 11,5% dei docenti in servizio;
- 416 Cl@ssi 2.0 realizzate su oltre 4.000 candidature pervenute;
- 14 Scuole 2.0: nuovi ambienti di apprendimento radicalmente modificati nella struttura con nuovi modelli didattici, gestionali e organizzativi (oltre 500 candidature);

- editoria digitale scolastica: in corso bandi per la realizzazione di 20 prototipi “edizioni digitali scolastiche” con caratteristiche multidisciplinari, trasversali, flessibili, multiplatforma e accessibili (fonte MIUR 2011).

Forse occorre eliminare il carattere sporadico delle attività di educazione ai media per inserirle all'interno di una pratica formativa, perché diventino esperienze continue e sempre presenti nel percorso formativo che, come ormai sappiamo, avviene nel corso di tutta la vita (*lifelong*).

1.3 L'UNESCO e le competenze digitali per la scuola e per i docenti.

Le molteplici iniziative, raccomandazioni e programmi dell'Unione Europea affrontano il problema della competenza digitale rivolgendosi indistintamente a tutti i cittadini europei del nuovo millennio. Ogni paese, come anche l'Italia, si adegua alle linee guida fornite dall'UE.

Il documento UNESCO *ICT Competency standards for Teachers*²⁹, invece, entra nello specifico del mondo della scuola e della formazione dei docenti. Il documento propone un *framework* di competenze digitali che ogni docente dovrebbe possedere e individua degli standard ottimali di competenze digitali per gli insegnanti del nuovo millennio. Per vivere, imparare e lavorare con successo in una società caratterizzata da una crescente complessità e quantità di informazione e conoscenza, a studenti e insegnanti è richiesta una competenza specifica sull'uso delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (p. 5)³⁰. Il progetto UNESCO è finalizzato anche a stimolare nei docenti la curiosità verso l'uso di competenze digitali per migliorare i processi di insegnamento, per promuovere la collaborazione tra colleghi fino a renderli protagonisti dell'innovazione nelle loro istituzioni. L'obiettivo generale del progetto non è solo migliorare le competenze degli insegnanti, ma che questo possa produrre un sistema scolastico di qualità superiore capace a sua volta di promuovere lo sviluppo economico e sociale di un Paese (p. 9). Rispetto ai documenti dell'Unione Europea, nel documento UNESCO si introducono elementi nuovi e riferibili direttamente ai processi di insegnamento-apprendimento e all'emergere di una nuova figura di insegnante “digitale”. Il documento richiama ciò che Rivoltella (2001) afferma riguardo la figura del *media educator*.

²⁹ UNESCO (2008), *ICT Competency standards for Teachers*, http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=25736&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

³⁰ UNESCO (2008), *Quadro di riferimento delle Competenze per i Docenti sulle TIC*, http://elkmsserver.dist.unige.it/epict/documents/UNESCO_ICT_CFT%5B6_0%5D.pdf

“Ogni insegnante, in quanto insegnante, deve possedere tra i suoi saperi e le sue competenze professionali anche quelli relativi ai media che diverranno poi lo spazio abituale del suo fare scuola [...] Il *media educator* è l’educatore/formatore di nuova generazione, l’insegnante di nuovo modello” (Ivi, pp. 148-149).

La nuova “dimensione” dell’educatore si riferisce alla forte *expertise* educativo-comunicazionale e nell’uso dei media digitali.

Per quanto riguarda i processi di insegnamento-apprendimento, in altre parti del documento UNESCO emergono alcuni elementi nuovi. In particolare nell’ambito di un sistema didattico che riconosce il valore pedagogico delle tecnologie, gli studenti vengono formati a:

- usare con proprietà le tecnologie per la comunicazione e l’informazione (TIC);
- cercare, analizzare e valutare informazioni;
- trovare soluzioni ai problemi e prendere decisioni;
- usare gli strumenti di produttività (editor di testo, fogli elettronici, presentazioni, ecc.) in modo creativo ed efficace;
- comunicare, collaborare, pubblicare e produrre contenuti digitali;
- essere cittadini informati responsabili e capaci di contribuire con le proprie competenze e capacità allo sviluppo sociale ed economico del proprio Paese (p. 5).

Gli elementi nuovi riguardano: la maggiore rilevanza attribuita al *problem solving*, alla creatività, all’efficacia, l’orientamento verso la collaborazione finalizzata anche alla produzione e pubblicazione di materiali didattici digitali, l’allestimento di ambienti di apprendimento, il rilievo dato al diritto dovere dei cittadini di essere “cittadini informati, responsabili e capaci di contribuire con le proprie competenze e capacità allo sviluppo sociale ed economico del proprio Paese”.

Il progetto inoltre prevede tre approcci alla competenza digitale intesa come:

- conoscenza delle tecnologie (*Technology Literacy o TL*);
- abilità d’uso delle tecnologie (*Deepening Knowledge o DK*);
- uso delle tecnologie per creare conoscenza (*Knowledge Creation o KC*).

In tutti i documenti citati, sia dell’Unione Europea che dell’UNESCO, l’alfabetizzazione ai media è un concetto importante, come dimostrano per

esempio la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'educazione permanente*³¹ e l'*Agenda Digitale*³². In questi documenti, l'alfabetizzazione digitale è definita come l'abilità di accedere ai media, di capire e valutare criticamente i diversi aspetti dei media e dei loro contenuti e di creare comunicazione in una varietà di contesti. Inoltre nei documenti dell'UNESCO si affrontano i problemi della formazione degli insegnanti e dell'integrazione delle tecnologie digitali nel curriculum formativo. Secondo l'UNESCO, infatti, occorre riflettere non soltanto su come si utilizzano gli strumenti, ma soprattutto sul perché utilizzarli, quale può essere la ricaduta, in termini non solo di conoscenze e contenuti ma anche cognitivi, sull'apprendimento *in primis* degli insegnanti, educatori e formatori in genere e poi quindi su quello dei propri studenti. Potremmo riassumere i punti di convergenza della *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'educazione permanente* e del progetto UNESCO sulle competenze per i docenti in questa tabella:

La competenza digitale	
<i>Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'educazione permanente</i>	UNESCO <i>Quadro di riferimento delle Competenze per i Docenti sulle TIC</i>
Abilità tecniche. Capacità di utilizzare le tecnologie.	Conoscenza delle tecnologie (TL) Promuovere l'alfabetizzazione tecnologica dei docenti affinché sappiano integrare l'uso di strumenti TIC di base nei curricula, nella didattica e negli ambienti di classe. Gli insegnanti sapranno come, dove e quando (e anche quando non) utilizzare le tecnologie per le attività in aula.
Pensiero critico. Consapevolezza dei rischi e delle opportunità offerte dalle tecnologie e come capacità di leggere e analizzare i messaggi.	Abilità d'uso delle tecnologie (DK) Acquisire la capacità di utilizzare metodologie e tecnologie più sofisticate, con cambiamenti nei curricula che enfatizzeranno la necessità di comprensione profonda della realtà con la

³¹ Vedi nota 18.

³² Vedi nota 24.

	capacità di applicare le conoscenze scolastiche ai problemi reali.
Creatività. Capacità di produrre contenuti, esprimersi con i nuovi linguaggi, usare gli strumenti in una prospettiva innovativa.	Uso delle tecnologie per creare conoscenza (KC) Le abilità e le competenze di uso delle tecnologie per supportare gli studenti nel processo di creazione di prodotti di conoscenza, per diventare capaci di pianificare e gestire i propri obiettivi e le attività di apprendimento.

Tabella 1

La competenza digitale nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'educazione permanente (2006) e nel Quadro di riferimento delle Competenze per i Docenti sulle TIC dell'UNESCO (2008).

In conclusione, organizzazioni come l'UNESCO e la Commissione Europea (CE) hanno svolto un ruolo cruciale non solo nello sviluppo della dimensione pubblica della media literacy, ma anche nella legittimazione dell'importanza della *media education* nell'agenda politica.

2. Breve storia della *media education*.

Il termine *media education* è composto da una coppia semantica: la parola *media* rimanda alla comunicazione, categoria epocale (Cambi, 2006). La *media education* è un'area di studi che si colloca tra il terreno della comunicazione e quello dell'educazione. A cavallo tra la ricerca in campo comunicativo e pedagogico, la *media education* si occupa di studiare come le tecnologie e nuovi media possano incidere sui sistemi formativi, influenzando le modalità di insegnamento/apprendimento e riorientando la didattica. Le competenze in materia di media e tecnologie non si possono fermare al livello di un'alfabetizzazione di base ma occorre procedere oltre, "nella direzione di una cultura tecnologica grazie alla quale «aprire» la didattica" (Rivoltella, 2009, p.33). Competenza mediale, competenza digitale, approccio critico al sapere e alla cultura tecnologica, capacità creativa di innovazione didattica sono le dimensioni fondamentali di quell'educazione mediale che trova il suo senso nel "fare mediale" (Rivoltella, 2009, p.25).

L'esigenza di una riflessione pedagogica attenta su questi temi oggi è affrontata nell'ambito degli studi di *media education* intesa come area di "confine tra le scienze dell'educazione e della comunicazione, mutuando temi, metodologie e strumenti dalle une e dalle altre" (Rivoltella, 2001, p.53). Per ripercorrere le tappe salienti della storia della media education riprendiamo il testo di Rivoltella (2001) *Media education. Modelli, esperienze e profilo disciplinare*. La prima definizione ufficiale risale al 1973 nel documento del Conseil International du Cinema et de la Télévision (CICT) un'organizzazione legata all'UNESCO. La media education come lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento dei moderni mezzi di comunicazione e di espressione; in opposizione all'uso di questi mezzi come semplici sussidi didattici di alcune aree del sapere (matematica, scienze e geografia). Già in questa prima definizione alla scuola viene riconosciuto il compito di "insegnare" i media: l'educazione intesa sia come *teaching about the media* (intorno ai media) sia intesa come *teaching with or through the media* (con i media). Si susseguono altre definizioni: quella del 1979 sempre ad opera del CICT; quella del 1982 nella Dichiarazione di Grunwald sulla Media Education, stilata da educatori e ricercatori di 19 paesi convenuti in Germania per discutere di media education; e quella del 1990 elaborata durante la Conferenza mondiale di Toulouse. In estrema sintesi queste definizioni contribuiscono a:

- ripensare la media education non solo come disciplina scolastica nell'ambito dell'istruzione primaria e secondaria, ma anche come aspetto rilevante della formazione post-secondaria e dell'educazione degli adulti in genere;
- estendere la responsabilità educativa dagli insegnanti anche a genitori, professionisti dei media, *decision-makers*;
- abbandonare un approccio "difensivo" e moralistico per un atteggiamento più aperto costruito sull'idea di una partecipazione attiva dello spettatore alla costruzione del senso dei messaggi mediatici;
- promuovere il valore "democratizzante" della ME, rintracciato nella sua capacità di eliminare il gap di potere tra insegnante e allievi attraverso il ripensamento della funzione di entrambi quali co-investigatori e co-partecipanti dello stesso processo di ricerca e di formazione.

Nel 1985 Len Masterman pubblica un volume *Teaching the Media* ritenuto il manifesto della media education. E' stato il primo libro che ha sostenuto una "media education across the curriculum", come una forma sistematica di studio. Masterman è considerato uno tra gli ispiratori della media education e i suoi 18

Principles of Media Education, un sorta di documento programmatico. Nel secondo principio sono presenti le premesse fondamentali della media education:

“The central unifying concept of media education is that of representation. The media mediate. They do not reflect reality but re-present it. The media are symbolic or sign system”³³.

La tesi sostenuta da Masterman, ormai diventata centrale nell’ambito degli studi della media education, è che i media non sono semplici canali di trasferimento di messaggi, non sono canali privi di connotati comunicativi o neutri, ma costituiscono dei sistemi di rappresentazione simbolica della realtà. Famoso la sua definizione dei media come “industria della coscienza”. Il potere dei media consiste proprio nella loro capacità di orientare le scelte dell’utente, di presentargli la loro interpretazione del mondo come se fosse la realtà delle cose. Si capisce come la capacità di comprendere i messaggi rappresenta una strategia di emancipazione da possibili situazioni di “subalternità” dai significati ideologici che veicolano i più comuni messaggi mediatici. La capacità di decodificare e decostruire i messaggi attraverso l’analisi dei testi mediatici costituisce un’opportunità per formare una mente critica, per offrire quei “transferable analytical tools” attraverso i quali affinare la capacità di analisi critica per applicarla a situazioni sempre nuove. La novità sta proprio nel tentativo di tenere insieme l’alfabetizzazione (media literacy) e la critica, l’educazione del soggetto come fruitore e come produttore di messaggi. La competenza mediale, fin dalle origini, si configura come capacità di comprendere e decostruire i messaggi mediatici acquisendo una capacità espressiva e produttiva che accompagna necessariamente la capacità di lettura.

David Buckingham (2006) nel suo testo *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea* definisce la media education (educazione ai media) come il processo di insegnamento e apprendimento centrato sui media. L’autore, inoltre, considera la media literacy (alfabetizzazione ai media) come l’esito, il risultato di percorsi di media education che promuovono la conoscenza e le competenze in tema di mezzi di comunicazione (p.22). La media literacy implica necessariamente il saper “leggere” e “scrivere” i media. La media education, dunque, si pone come obiettivo lo sviluppo di due capacità: la capacità critica che chiama in causa abilità di lettura e quindi d’interpretazione e la capacità creativa

³³ I 18 principi base della media education sono pubblicati al link: <http://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>

intesa come abilità di scrittura e quindi di produzione di contenuti mediali. Entrambe le capacità servono a promuovere la partecipazione attiva in vista di un esercizio attivo e produttivo della cittadinanza. La finalità della media education è dunque sia di sviluppare la comprensione critica dei media, sia di promuovere la partecipazione attiva dei giovani alla cultura mediatica che li circonda. In questo senso la media education va vista come parte di una più ampia forma di “cittadinanza democratica”.

Potenzialità critiche e creative, quindi, da rafforzare attraverso percorsi di media education. Soltanto, infatti, il saper “leggere” e “scrivere” i media, gli studenti delle nuove generazioni potranno diventare “critici” e “creativi”.

Il “nuovo paradigma” che David Buckingham propone è di tipo *partecipativo*: assumendo il presupposto che il pubblico dei giovani sia molto più attivo, critico e autonomo di quanto non si creda normalmente; quindi propone una prospettiva rovesciata rispetto al passato, caratterizzata da un atteggiamento difensivo e paternalistico degli insegnanti.

La media education non viene opposta all’esperienza che i giovani hanno dei media, non parte dall’idea che i media siano pericolosi o che i giovani ne siano le vittime. Al contrario, egli crede necessaria *una prospettiva centrata sul soggetto*, che parta dalla conoscenza e dall’esperienza che i giovani hanno dei media. La media education viene vista dunque non tanto come forma di *protezione*, ma come forma di *preparazione*.

Nell’ambito di quest’area della ricerca educativa che si occupa di problematiche educative connesse all’uso dei media, in Italia, già dai primi anni settanta, si propongono specifici percorsi educativi e didattici di integrazione dei media all’interno del normale curriculum scolastico. Si discute anche in Italia (Rivoltella 2001; Morcellini 2004) sulla necessità di sviluppare un approccio pedagogico specifico ai nuovi media e all’opportunità di ripensare gli stessi fondamenti metodologici della didattica. Tra gli obiettivi primari della *media education* c’è sempre stato quello di sviluppare le “abilità critiche” degli studenti (Buckingham, 2006). Rivoltella (2007) recupera la sollecitazione di Buckingham individuando nella lettura critica una delle linee di ricerca della *new media education*.

“Tradizionalmente educare ai media ha sempre significato creare le condizioni perché il ragazzo sviluppasse competenze di lettura intelligente e consapevole dei media” (Ivi, p. 52).

In questo senso la semiotica e le tecniche di analisi testuale rappresentano uno strumento prezioso per la *media education*.

“La ME viene intesa come quel particolare ambito delle scienze dell’educazione e del lavoro educativo che consiste nel produrre riflessione e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa integrale per l’intervento formativo” (Rivoltella, 2001, p. 37).

Un aspetto sottolineato con forza da Rivoltella è la necessità di integrare (e non contrapporre) l’approccio strumentale (educare *con* i media) con quello rivolto ai contenuti (educare *ai* media).

3. Dalla definizione di competenza alle competenze digitali.

Gli stati membri dell’Unione europea hanno concordato di promuovere la creatività e l’innovazione anche attraverso l’utilizzo dei nuovi strumenti digitali e la formazione degli insegnanti, considerandolo uno dei settori prioritari per la prima fase del Quadro strategico per l’istruzione e la formazione ET 2020 ³⁴. Inoltre, l’Agenda Digitale per l’Europa definisce lo sviluppo dell’alfabetizzazione e delle competenze digitali come uno dei pilastri principali e promuove l’implementazione di strategie a lungo termine per le competenze elettroniche e l’alfabetizzazione digitale. Le opportunità fornite dalle tecnologie digitali (ad esempio, network, interazione, recupero informazioni, presentazione e analisi) vengono considerate elementi fondamentali nello sviluppo delle competenze necessarie per il XXI secolo.

“Le competenze sui media digitali rappresentano uno dei fattori abilitanti per esercitare compiutamente i diritti di cittadinanza nel XXI secolo” (Ferri, Marinelli, 2010, p. 13)

Le competenze digitali facilitano il processo di *empowerment* che consente di esercitare una cittadinanza attiva e consapevole e, per questo motivo, risultano un settore chiave per lo sviluppo economico e sociale del nostro paese.

Negli ultimi decenni la domanda di competenze digitali è cresciuta in maniera esponenziale. L’impianto educativo globale, e non soltanto la scuola, si trovano ad affrontare l’urgente richiesta di competenze digitali che vedono come destinatari, non soltanto gli studenti in età scolare, ma anche e soprattutto, ampie fette di

³⁴ Vedi nota 25.

popolazione adulta in una prospettiva di apprendimento permanente. Per le istituzioni formative non si tratta semplicemente, come è stato fatto in passato, di includere discipline informatiche e di attivare laboratori di informatica ma di promuovere una nuova cultura dell'apprendimento.

“Non si tratta solo di <<importare>> all'interno dei sistemi scolastici modalità informali e cooperative, ma di affidare al processo di media education l'obiettivo di affinare e esercitare consapevolezza critica rispetto a nodi centrali delle nuove abilità acquisite”
(Ferri, Marinelli, 2010, p. 27)

Per rispondere a questa richiesta è necessario chiarirsi le idee sul concetto di competenza digitale. Non si può pensare di rinnovare le istituzioni formative senza pensare ad un approccio ai media orientato a promuovere competenze digitali come presupposto fondamentale per esercitare una “cittadinanza attiva”.

Diverse sono le definizioni di competenza digitale. Numerosi studi si concentrano sulla definizione di competenza digitale cercando di chiarire il complesso significato che deriva dall'accostamento delle due parole: *competenza* e *digitale*.

L'origine etimologica del termine è *competentia* dal verbo latino *cum-petere* (*competere* e *gareggiare*) dirigersi insieme, pretendere, convergere verso un punto comune, anche nell'accezione di gareggiare. Nella lingua parlata la parola competenza rimanda ai concetti di abilità, capacità, per cultura ed esperienza, di orientarsi in un certo campo per la conoscenza o la pratica che se ne ha. In origine il termine viene utilizzato in ambito psicologico e organizzativo, grazie agli studi dello psicolinguista Noam Chomsky ³⁵, per giungere, successivamente, nel campo delle scienze della formazione. Oggi con il termine *competenza* in genere si intende il bagaglio di conoscenze, capacità ed atteggiamenti che la persona possiede ed alle quali fa ricorso per l'efficace svolgimento di un compito.

“Le competenze si presentano come un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti, insieme necessario ad esplicitare in maniera valida ed efficace un compito lavorativo” (Pellerey, 1983).

³⁵ Noam Chomsky, negli anni Cinquanta del secolo scorso, utilizza il termine *competenza* per contrapporlo al concetto di *performance*. Egli riteneva che la *competenza* fosse innata nella persona e si potesse osservare grazie alla *performance*. Per Chomsky la competenza sarebbe costituita da ciò che idealmente un soggetto è in grado di realizzare grazie al suo potenziale biologico, mentre la *performance* sarebbe data dal comportamento osservabile che è il riflesso della prima.

Competenza è ciò che consente all'individuo di esprimere in qualunque situazione autonomia, adattabilità, flessibilità, efficacia.

Una delle definizioni più famose è quella di Le Boterf (1994) che definisce la competenza come:

- il *saper mobilitare*, ossia recuperare e “mettere in campo” le risorse necessarie, anche trasformandole per adattarle alla nuova situazione; il saper agire, ossia il saper mobilitare le proprie risorse, cioè abilità e conoscenze, per affrontare e risolvere problemi in situazioni nuove, svolgendo una performance su cui altri esprimeranno un giudizio (natura sociale della competenza).
- il *saper integrare*, ossia non sovrapporre conoscenze nuove a conoscenze vecchie, ma saper costruire strutture di conoscenza coese e interrelate;
- il *saper trasferire*, ossia saper utilizzare le risorse acquisite in situazioni nuove e mai affrontate prima.

La competenza quindi saper agire, ossia saper mobilitare le proprie risorse, cioè abilità e conoscenze, per affrontare e risolvere problemi in situazioni nuove, svolgendo una performance su cui altri esprimeranno un giudizio (natura sociale della competenza) (Calvani 2010, p. 134).

“La competenza designa un costrutto complesso che incorpora una varietà di dimensioni, alcune di natura cognitiva e metacognitiva, altre legate ad atteggiamenti, valori e disposizioni interne [...] Quando si parla di competenza, ci si riferisce ad un sapere culturalmente e socialmente riconosciuto come rilevante” (Ivi, p. 108 e p. 117).

Una competenza

“comporta l’abilità di soddisfare esigenze complesse attingendo e mobilizzando risorse psicosociali (ivi incluse abilità e attitudini) in un particolare contesto” (OCSE 2005, p. 4)³⁶.

Nella definizione data da Spencer & Spencer (1995) la competenza è una caratteristica intrinseca di un individuo, causalmente collegata ad una performance

³⁶ OCSE è l’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico o *Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD* e *Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE*, è un’organizzazione internazionale di studi economici per i paesi membri, paesi sviluppati aventi in comune un sistema di governo di tipo democratico ed un’economia di mercato. Sito ufficiale <http://www.oecd.org/>

efficace e/o superiore in una mansione o in una situazione e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito. Essa comprende motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità (*skills*).

In conclusione, la competenza ha a che fare con la dimensione del “problema”, rispetto a cui il soggetto è chiamato a strutturare delle risposte a partire dagli strumenti in suo possesso. Oggi tra gli strumenti in suo possesso ci sono le tecnologie digitali.

Il termine *digitale* si riferisce ad un mondo complesso e variegato. È un termine collettivo che quasi sempre accompagna altri termini (tecnologie digitali, media digitali) o si usa in espressioni o concetti composti. Nella ricerca, il concetto *digitale* è tradizionalmente usato per riferirsi alla tecnologia, alla sua funzione o al suo significato sociale, dal punto di vista culturale, economico, politico, ect. Di conseguenza, concetti come «ICT» o «digitale» possono essere considerati come subordinati a quello di «media». Se accostato al termine competenza esso si riferisce alla capacità di avvalersi delle tecnologie, su tre livelli, ricerca delle informazioni, soluzione dei problemi con le tecnologie, costruzione di conoscenza collaborando attraverso le tecnologie (Calvani, Fini, Ranieri, 2009).

Certamente il concetto di competenza digitale non è univoco e lineare ma multidimensionale. Ossia si riferisce a un *framework* di competenze articolate che comprendono non solo il possesso di abilità procedurali, ma anche componenti più complesse, come la capacità di analizzare e valutare dati, rappresentare e risolvere problemi, esplorare contesti tecnologici sconosciuti, stabilire sinergie collaborative fra più soggetti.

Premesso che le competenze digitali rappresentano un fattore strategico di inclusione sociale, di alfabetizzazione, di innovazione, di cittadinanza attiva e di competitività del paese, il mondo dell’educazione non può sottrarsi all’arduo compito della formazione di cittadini digitali. La competenza digitale rappresenta una sfida rilevante per i sistemi educativi del nuovo secolo in vista del raggiungimento di quella “fluidità digitale”³⁷ in cui le competenze chiave non sono più riferibili esclusivamente ad una o più discipline ma diventano trasversali/cross-curricolari e possono pertanto essere acquisite nel corso dell’intero processo educativo.

³⁷ Commissione europea/ICT Cluster, 2010. *Learning, Innovation and ICT lessons learned by the ICT cluster Education & Training 2010 programme*, p. 11. Disponibile al link <http://www.kslll.net/> visitato nel settembre 2013.

“La risposta alla sfida della fluidità dei saperi non si gioca prevalentemente sul piano dei contenuti trasmessi, ma sul versante dei metodi e degli stili di apprendimento”
(Ferri, Marinelli, 2010, p.16).

Digital storytelling e competenze del XXI secolo

Il tema delle competenze per la società della conoscenza (Calvani, 1999; Rivoltella, 2012) è oggi al centro dell’attenzione sia della ricerca che delle politiche pubbliche. In modo particolare si insiste su quel tipo particolare di competenze che sono le competenze digitali (Buckingham, 2007). La Comunità Europea le ha inserite dal 2006 nel framework delle competenze-chiave di cittadinanza. Molte ricerche sono già state condotte al fine di definirle e mapparle ³⁸ e di metterne a punto dispositivi di valutazione e certificazione (Calvani, Fini, Ranieri, 2010). Oltre all’Unione Europea, un numero elevato di organizzazioni in tutto il mondo hanno sviluppato, anche in maniera indipendente, *frameworks* di competenze del XXI secolo.

Paese	Documento/i
Unione Europea	- <i>Key Competencies for Lifelong Learning – A European Reference Framework, November 2004</i> - <i>Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.</i> http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF - <i>Implementation of “Education and Training 2010” Work Programme.</i>
OECD	<i>New Millennium Learners Project: Challenging our Views on ICT and Learning</i> http://www.oecd.org/edu/cei/38358359.pdf
USA	<i>Partnership for 21st Century Skills</i> P21 Framework Definitions P21 Framework Flyer http://www.p21.org/
Australia	<i>Melbourne declaration on educational goals for young Australians</i> https://education.gov.au/melbourne-declaration-educational-goals-young-people

³⁸ Il progetto di ricerca *The Assessment and Teaching of 21st-Century Skills* (ATC21S) dell’Università di Melbourne ha elaborato un Libro Bianco (Draft White) per definire la competenze del XXI secolo in collaborazione con Cisco, Intel e Microsoft e pubblicato dal *Learning and Technology World Forum 2009* a Londra. Consultabile al link: <http://atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf>

	<i>Draft White Paper. Defining 21st century skills</i> http://atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf
Scozia	<i>A Curriculum for Excellence – the Four Capabilities</i> www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/index.asp
Inghilterra	<i>The learning journey Personal learning & thinking skills – The national curriculum for England</i> http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110223175304/http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/skills/personal-learning-and-thinking-skills/index.aspx

Tabella 2 Paesi e documenti principali sulle competenze del XXI secolo.

Fonte: *Draft White Paper 1 - Defining 21st century skill*, p. 14.

La ricerca, negli ultimi dieci anni, ha dimostrato che stanno emergendo nuove pratiche sociali in relazione al maggior uso delle tecnologie digitali, in particolare tra i giovani (Buckingham, 2006). Tali pratiche richiedono una ri-definizione delle competenze chiave, non imposta dall'alto ovvero dalle istituzioni che, per tradizione, assolve a questo compito (scuola, ministeri), ma "emergente" dal basso ovvero dalle pratiche di uso quotidiano delle tecnologie. Un esempio è rappresentato dalla ricerca sui *videogames* (Gee, 2007) e sulle comunità on line (Rheingold, 2000) in cui il *problem solving* è considerato una componente chiave di tali pratiche. Emergono, così, nuovi standard per definire ciò che gli studenti dovrebbero essere in grado di fare. La scuola, e le istituzioni educative in generale, devono trasformarsi per rendere gli studenti capaci di acquisire competenze indispensabili per avere successo nel lavoro e nella vita come: la capacità di pensare in modo complesso, la flessibilità, il *problem solving*, la collaborazione e la comunicazione. Jenkins (2010) ne elenca undici ne spiega sia le specificità che le possibili applicazioni in contesto didattico:

- *Gioco*: la capacità di fare esperienza di ciò che ci circonda come forma di *problem-solving*.
- *Simulazione*: l'abilità di interpretare e costruire modelli dinamici dei processi del mondo reale.
- *Performance*: l'abilità di impersonare identità alternative per l'improvvisazione e la scoperta.
- *Appropriazione*: l'abilità di campionare e miscelare contenuti mediali dando loro un significato unitario.

- *Multitasking*: l'abilità di scansionare l'ambiente e prestare, di volta in volta, attenzione ai dettagli salienti.³⁹
- *Conoscenza distribuita*: l'abilità di interagire in maniera significativa con strumenti che espandono le capacità mentali.
- *Intelligenza collettiva*: l'abilità di mettere insieme conoscenze e di confrontare opinioni con altri in vista di un obiettivo comune.
- *Giudizio*: l'abilità di valutare l'affidabilità e la credibilità di differenti fonti di informazione.
- *Navigazione transmedia*: la capacità di seguire un flusso di storie e informazioni attraverso una molteplicità di piattaforme mediali.
- *Networking*: l'abilità di cercare, sintetizzare e disseminare informazione.
- *Negoziazione*: l'abilità di viaggiare attraverso differenti comunità, riconoscendo e rispettando la molteplicità di prospettive, comprendendo e seguendo norme alternative.

Rivoltella (2012a, pp. 8-9) ne indica solo alcune che ritiene particolarmente interessanti:

- riconoscere nessi, saper fare sintesi. In un contesto come il nostro caratterizzato da *overload* di informazioni e dalla necessità di operare di continuo nel senso della riduzione di complessità sembra questa una competenza assolutamente irrinunciabile;
- saper archiviare e richiamare la conoscenza nei propri amici. Oggi le nostre conoscenze sono spesso archiviate "nelle persone": questo comporta che il *social networking* divenga un'estensione importantissima delle tradizionali competenze relazionali e sociali;
- saper costruire mappe del territorio, riconoscere schemi latenti ai fenomeni (*patterns*). Proprio perché la realtà è complessa e ci viene richiesto di produrre apprendimento in essa a grande velocità, la capacità di sviluppare framework grazie ai quali circoscrivere e rendere percorribile un territorio cognitivo è strategica;
- sapere dove cercare le informazioni *just in time* (spesso possederle tutte non è funzionale proprio per il loro numero elevato);

³⁹ Secondo Pier Cesare Rivoltella «il multitasking ha a che fare con la capacità di parcheggiare e riprendere con grande rapidità compiti cognitivi su cui stiamo lavorando: non è capacità di lavorare in parallelo su più compiti allo stesso tempo, ma di rendere talmente veloce il passaggio da un compito all'altro da restituire l'impressione della contemporaneità» (Rivoltella, 2010, p. 48).

- rimanere aggiornati (un vero e proprio *must* in un contesto all'interno del quale il ritmo di invecchiamento medio delle conoscenze è rapidissimo);
- saper prendere decisioni. Se la realtà è complessa, essa offre sempre meno situazioni che si possano risolvere attraverso l'applicazione di *routines (Veridical Decision Making)* e sempre più situazioni ambigue, che richiedono la capacità di mettersi in gioco con flessibilità adattando soluzioni mai preconfezionate ma sempre di volta in volta ridefinite (*Adaptive Decision Making*).

Emergono nuove concezioni di standard educativi e di valutazione, e la tecnologia, in questo processo, funge da leva per il cambiamento e da vettore privilegiato per l'evoluzione dei sistemi educativi. La tecnologia può costituire una importante risorsa per la qualità dei processi di apprendimento/insegnamento. Negli ultimi quindici anni, si è assistito ad una progressiva utilizzazione delle nuove tecnologie in classe a fini didattici e della loro integrazione nel curriculum degli studenti e nella formazione degli insegnanti. Si ritiene che le tecnologie digitali contribuiscano all'acquisizione di competenze di base o competenze chiave a condizione che anche l'insegnamento e l'apprendimento si modifichino in base alle nuove esigenze educative. Pensare di utilizzare le nuove tecnologie e di risolvere *tout court* i problemi derivanti dall'insegnamento-apprendimento si rileva un errore. L'inserimento delle tecnologie digitali nelle scuole non determina in modo automatico un reale cambiamento delle dinamiche e degli stili di apprendimento all'interno del gruppo classe. È necessario superare l'idea che le tecnologie possano risolvere tutti i problemi (panacea) delle istituzioni formative. Occorre sgomberare il campo dall'idea che:

“le tecnologie dell'informazione e della comunicazione possano essere così potenti da consentire all'individuo (isolato e cooperativo, poco importa) di fare a meno delle istituzioni formative e di rinunciare a qualsiasi forma di mediazione professionale rispetto all'accesso alle informazioni e al processo di apprendimento” (Ferri, Marinelli, 2010, p.8)

In realtà sono i metodi di insegnamento innovativi basati sull'apprendimento attivo ed esperienziale e potenziati attraverso l'utilizzo delle tecnologie digitali che possono accrescere il coinvolgimento degli studenti e migliorarne i risultati. In questi anni si raccolgono i risultati delle prime ricerche internazionali sviluppate nel

corso di questo decennio da università e fondazioni statunitensi e internazionali ⁴⁰ che si sono concentrate sui nativi digitali e sui nuovi modi di apprendere. La ricerca ha messo in luce che le tecnologie digitali modificano i comportamenti sociali e cognitivi dei nativi digitali ed inoltre possono costituire una importante risorsa per la qualità dei processi di apprendimento/insegnamento. Sia a livello primario che secondario, la grande maggioranza dei paesi europei raccomanda o suggerisce diversi approcci didattici innovativi. Il *digital storytelling* rientra tra le metodologie didattiche che prevede l'introduzione nella pratica educativa di linguaggi e contenuti digitali e che sostiene forme di apprendimento collaborativo. L'elaborazione di una metodologia didattica basata sullo *storytelling* configura interessanti sviluppi sulle pratiche didattiche. La possibilità di coniugare la narrazione di storie, fiabe, racconti, autobiografie con i nuovi media (computer, macchine fotografiche, telecamere e software come programmi di editing, di elaborazione delle immagini o dei suoni) amplifica le potenzialità didattiche d'uso del *digital storytelling*. Recenti ricerche scientifiche (Standley, 2003; Meadows, 2003; Robin, 2008; Barrett, 2006) riportano alcune esperienze didattiche di digital storytelling realizzate per promuovere, in ambito didattico, la produzione di conoscenze e idee attraverso la condivisione di pratiche sociali di costruzione di narrazioni digitali o storie. Il metodo del *digital storytelling* potrebbe rappresentare una modalità di accesso e di manipolazione di conoscenze curricolari e non (identità, recupero di storie familiari e/o di comunità) e, contemporaneamente, di acquisizione di competenze digitali specifiche.

Il *digital storytelling* può essere definito come un ambiente di apprendimento ovvero come un ambiente (fisico o virtuale) di organizzazione delle conoscenze, come "sistema" di elementi interagenti tra loro (Dibattista, Morgese, 2012). La pratica didattica del *digital storytelling* è in grado di creare un ambiente ideale per l'apprendimento di alcune delle competenze fondamentali del XXI secolo.

Le competenze promosse dal processo di produzione di una narrazione digitale sono "multiple".

⁴⁰ Si riportano alcuni progetti citati nel testo di Paolo Ferri (2011) *Nativi digitali*. Il progetto "Digital Natives" del Berkman Centre for Internet and Society della Harvard University (<http://cyber.law.harvard.edu/research/digitalnatives>) sponsorizzato dalla McArthur Foundation e da Microsoft; il Project New Media Literacies (NML) (<http://newmedialiteracies.org>) della MacArthur Digital Media and Learning Initiative; il progetto MIT Comparative Media Studies Program (<http://cms.mit.edu>) del Massachusetts Institute of Technology (MIT) e le ricerche del Pew Research Center's Internet & American Life Project (<http://pewinternet.org>)

“Digital storytelling is associated with the development of multiple skills, which are described as combining different types of literacy” (Brown et al., 2005).

Oggi, il processo di costruzione (digital storytelling) di una narrazione digitale combina le nuove tecniche di insegnamento con i più tradizionali metodi di insegnamento e migliora l’apprendimento di una serie di *literacy skills* come sintetizzato da Robin (2006):

<i>Skills</i>	
Research Skills	Documenting the story, finding and analyzing pertinent information;
Writing Skills	Formulating a point of view and developing a script;
Organization Skills	Managing the scope of the project, the materials used and the time it takes to complete the task;
Technology Skills	Learning to use a variety of tools, such as digital cameras, scanners, microphones and multimedia authoring software;
Presentation Skills	Deciding how to best present the story to an audience;
Interview Skilld	Finding sources to interview and determining questions to ask;
Interpersonal Skills	Working within a group and determining individual roles for group members;
Problem-Solving Skills	Learning to make decisions and overcome obstacles at all stages of the project, from inception to completion
Assessment Skills	Gaining expertise critiquing their own and others’ work.

Tabella 3 Fonte: Robin, B. R. (2006). *The Educational Uses of Digital Storytelling*.

Il digital storytelling, permette ai nativi digitali di diventare dei narratori creativi attraverso un processo di co-costruzione di storie digitali (*interpersonal skills*), che sviluppa competenze tradizionali legate alla capacità di selezionare di un argomento (*writing skills*), di condurre una ricerca sull’argomento (*research skills*), di scrivere una sceneggiatura o storyboard (*problem solving skills*), di sviluppare una storia (*organization skills*). Le competenze tradizionali sono poi combinate con una varietà di strumenti multimediali e di capacità tecniche come il saper registrare un audio, saper scrivere un testo con un programma di video scrittura, saper scaricare un effetto sonoro o un brano musicale (*technology skills*). Le narrazioni digitali, così prodotte, poi sono salvate su computer, caricate su un sito web, o masterizzate su un DVD, e successivamente distribuite (*presentation skills*) e condivise in rete (*assessment skills*).

In numerose ricerche la riflessione sulle competenze promosse dal *digital storytelling* (Robin, 2006, 2008; Ohler, 2008) si interseca con l'elaborazione scientifica e metodologica che, soprattutto in Europa e negli Stati Uniti, è stata condotta sul tema della *media literacy*. Nei paragrafi precedenti e dai documenti consultabili on line (vedi tabella 2) emerge come la *media literacy* sia considerata una competenza chiave per i cittadini del XXI secolo. Nello specifico dello sviluppo di competenze chiave di cittadinanza, il *digital storytelling* svolge la funzione di promuovere l'acquisizione "integrata" di competenze digitali e linguistiche in duplice modo:

- espone i nativi digitali a stimoli linguistici globali e multimediali;
- avvicina gli stessi alla lingua scritta, con l'abilità di lettura di testi, integrata da stimoli multimodali e interattivi.

I nativi digitali abituati a modalità multimodali di fruizione e consumo di contenuti saranno più efficacemente coinvolti nel lavoro di produzione narrativa se è loro consentito "manipolare" in modo creativo tali contenuti. In particolare, il *digital storytelling*, prevede la "manipolazione" di contenuti digitali (immagini, video, testi scritti), di strumenti tecnologici (dispositivi mobile, computer, ipad, videocamere digitali), di software (per il montaggio video, audio) e di piattaforme per la pubblicazione e la condivisione (YouTube, Facebook, Twitter) delle narrazioni digitali.

Dal punto di vista delle competenze tecnologiche (in senso stretto), il *digital storytelling* si presenta come un'insieme di attività in grado di promuovere l'acquisizione di competenze tecniche. Per definire meglio le *technology skills* si farà riferiremo al documento *Draft White Assessment and Teaching of 21st Century Skills*⁴¹

Categoria	Skills
Basic	Essere capace di aprire un software, di chiuderlo e salvare le informazioni sul computer, e altre semplici competenze nell'uso del computer e dei software.
Download	Essere capace di scaricare tipi differenti di informazioni da Internet.
Search	Conoscere come cercare e accedere alle informazioni.
Navigate	Essere capace di orientarsi nella rete digitale, di apprendere le strategie

⁴¹ Vedi nota 38

	d'uso di Internet.
Classify	Essere capace di organizzare le informazioni secondo alcuni schemi di classificazione o generi.
Integrate	Essere capace di comparare e mettere insieme differenti tipi di informazione relative a testi multimodali.
Evaluate	Essere capace di verificare e valutare la validità di un informazione ottenuta tramite una ricerca in Internet. Essere capace di valutare la qualità, la rilevanza, l'obiettività e l'utilità delle informazioni reperite in rete. Valutazione critica delle fonti.
Communicate	Essere capace di comunicare informazioni e di esprimere se stessi attraverso mezzi e con significati differenti.
Cooperate	Essere in grado di prendere parte in interazioni di apprendimento <i>on line</i> e di utilizzare le tecnologie digitali per cooperare e collaborare in rete.
Create	Essere capace di produrre e creare differenti forme di informazione come testi multimodali, di creare pagine web, e altro. Essere capace di sviluppare qualcosa di nuovo attraverso specifici tools e software. Mixare diversi testi già esistenti in qualcosa di nuovo.

Tabella 4 Fonte: *Draft White Paper 1 - Defining 21st century skill*, p.28

Dall'analisi del documento emerge che la metodologia del *digital storytelling* richiama tutte queste competenze tecnologiche come sintetizzato nella seguente tabella.

Categoria	Competenze tecnologiche DST
Basic	Gli studenti imparano ad utilizzare software di base (videoscrittura) e software specifici per la creazione della narrazione digitale, a salvare le informazioni in un file (testo, video) sul computer o su altri supporti (CD, DVD, HD esterni).
Download	Gli studenti scaricano contenuti testuali, video, audio, immagini da Internet.
Search	Gli studenti ricercano informazioni utili in rete al fine di costruzione una narrazione digitale.
Navigate	Gli studenti navigano in rete per acquisire conoscenze legate all'uso dei software per produrre la narrazione digitale e per ricercare informazioni utili.
Classify	Gli studenti organizzano il materiale reperito in rete secondo categorie

	(tipologia di materiale: audio, video, immagini o per temi: scenari, personaggi, azioni).
Integrate	Gli studenti integrano le informazioni in formati multimodali (testo e immagine, storyboard cartaceo o digitale, storymapping).
Evaluate	Gli studenti imparano a valutare la qualità, la rilevanza e l'utilità di un informazione al fine di costruire una narrazione digitale efficace, a citare le fonti, a distinguere i materiale protetti da copyright da quelli creative commons (CC).
Communicate	Gli studenti comunicano i propri stati d'animo, le proprie esperienze e le proprie idee attraverso la narrazione digitale.
Cooperate	Gli studenti collaborano durante il processo di costruzione di una narrazione digitale e poi condividono in rete i prodotti utilizzando piattaforme e ambienti digitali come nuovi set di apprendimento.
Create	Gli studenti assemblano i vari tipi di informazioni e/o contenuti (testi, video, immagini) in nuovi formati attraverso specifici tools e software.

Tabella 5 Competenze tecnologiche del digital storytelling

Altro elemento di raccordo tra la tesi sostenuta da Ferri e Marinelli (2010) e il metodo del digital storytelling è rappresentato dall' "attivismo" spesso immediato e istintivo, che si esprime con filmati su *YouTube*, *fan fiction* e *fan art* nei forum, post e link negli ambienti di *social networking*. Gli autori sostengono che tale attivismo

"possa essere ricondotto all'interno del perimetro dei contesti formali di apprendimento per essere valorizzato e indirizzato verso finalità coerenti rispetto al percorso educativo." (Ferri, Marinelli, 2010, p. 20).

Si tratta quindi di valorizzare in ambito scolastico modalità di apprendimento, anche informale, emerse e sperimentate negli ambienti di rete dai nativi digitali. Il digital storytelling potrebbe rappresentare un metodo per sfruttare la capacità dei nativi digitali di navigare, creare, pubblicare video per poi condividere commenti, post e link all'interno di piattaforme di apprendimento informali.

Il digital storytelling oltre a promuovere competenze digitali, favorisce la "coabitazione di istanze creative e relazionali" (Ferri, Marinelli, 2010, p. 22). Jenkins (2006) sostiene che il digital storytelling promuove apprendimento quando gli studenti disegnano, creano, condividono e valutano le narrazioni digitali; in questo modo essi acquisiscono nuove conoscenze relative alle tematiche oggetto delle

narrazioni digitali, ma soprattutto competenze relazionali e competenze creative. Partendo dal presupposto che le competenze tradizionali e le competenze tecniche rientrano a pieno titolo nel *framework* delle competenze del XXI secolo assumendo una dimensione sociale (Jenkins, 2010) il digital storytelling si configura come una metodologia in grado di coniugare saperi tecnici e pratiche sociali.

“Le competenze relative ai nuovi media dovrebbero essere viste come abilità sociali, modalità di interazione all’interno di una comunità più ampia e non semplicemente come abilità individualizzate da utilizzare per l’espressione personale” (p. 94)

Le competenze, quindi, si configurano come “chiavi di accesso” ad un’ cittadinanza responsabile nel villaggio digitale globale, come condizioni che permettono “una piena ed egualitaria partecipazione sociale” (The New London Group, 1996). Le competenze, nell’era del digitale e della società della informazione, servono ad orientarsi in processi di apprendimento di più linguaggi a seguito della varietà e molteplicità di testi, forme testuali e culture diffuse con i nuovi media (The New London Group, 1996; Kress, 2003, p. 16). 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. La *multiliteracy* si fa necessaria in uno spazio culturale e sociale caratterizzato da una moltiplicazione di discorsi e 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 tal senso la metodologia del *digital storytelling*, 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 (Petrucco, De Rossi, 2009, p. 39; Ohler, 2006, p. 47). In coerenza con queste considerazioni, Kress (2006) sostiene che la descrizione grafica di una storia attraverso le immagini svolge una funzione di rappresentazione della realtà differente rispetto all’uso del testo tradizionale, favorendo il processo di costruzione e comprensione della realtà che ci circonda. Il New London Group sostiene che i significati sono costruiti attraverso modalità di rappresentazione e di comunicazione multiple che includono molteplici forme di alfabetizzazione (*multiple literacies*) ed ulteriori modalità di costruzione dei significati. Il New London Group propone una teoria pedagogica che integra quattro componenti: 1) la pratica situata; 2) le istruzioni; 3) l’inquadramento critico; 4) la pratica trasformativa.

Queste componenti teoriche proposte dal New London Group rappresentano i pilastri fondativi del *digital storytelling*.

La pratica situata (*situated practice*) è definita come :

“an immersion in meaningful practices within a community of learners who are capable of playing multiple and different roles based on their background and experiences” (New London Group, 1996, p. 85).

Attraverso una “pratica situata” la comunità degli studenti apprende dalla situazione. È ciò che esattamente avviene nel lavoro di gruppo quando gli studenti si organizzano per costruire una narrazione digitale. In questo passaggio sono fondamentali le istruzioni fornite dei docenti e dagli esperti.

“active interventions on the part of the teacher and other experts that scaffold learning activities ... that allow the learner to gain explicit information” (Ivi, p. 86).

Inoltre attraverso l’inquadramento del problema in una cornice critica, gli studenti verificano ciò che hanno imparato, discutono in modo critico gli apprendimenti che hanno maturato, estendono e applicano i propri apprendimenti in altri contesti. In questo modo l’apprendimento attiva dinamiche “trasformative” in grado di modificare le pratiche stesse di apprendimento. La ricerca mostra come il *digital storytelling* fornisce agli studenti opportunità per esplorare, esprimere e riflettere su se stessi (Skinner, Hagood, 2008), migliorare il pensiero critico (Ohler, 2006), migliorare il rendimento scolastico (Yang, Wu, 2012) e costruire competenze e conoscenze che riguardano le modalità tradizionali di scrittura e narrazione e le capacità creative (Robin, 2006).

CAPITOLO II

Il *digital storytelling*: studio delle competenze e delle diete mediali giovanili.

1. Il *digital storytelling* come pratica sociale di narrazione digitale.

Tutti noi in continuazione “fabbrichiamo storie” (Bruner, 2003). La narrazione è sempre stata una pratica sociale. La narrazione, attraverso il processo di posizionamento, ha sempre influenzato la nostra identità sociale (*interiorizzazione*). Inoltre le narrative (o storie) ci permettono di condividere le nostre intenzioni e di strutturare le attività in comune in comunità di pratiche (*esteriorizzazione*). La narrazione, applicata alle esperienze, a ciò che ci accade, permette non soltanto di dare ordine e senso logico agli eventi, ma di definire il nostro spazio personale e sociale. Il tema del “raccontare” e del “narrare”, dalla metà del Novecento, è divenuto ormai centrale in diversi ambiti: psicologico (Bruner, 1986), pedagogico (Demetrio, 1996, 2012) e sociologico (Richardson, 1990). Lo *storytelling* assume una nuova importanza in molti settori della società (scuola, aziende, comunità) realizzando quello che i sociologi chiamano il *narrative turn* ossia l’ingresso in una nuova epoca “narrativa”. La svolta narrativa ha coinciso con la diffusione delle nuove tecnologie che hanno agito sui modi di trasmissione della cultura, riducendo quasi tutti i modi di comunicazione sul piano della compresenza, della simultaneità e su quello dell’immagine. Oggi, l’universo del “racconto” si struttura attraverso immagini reali, strutture multimodali e scenari collettivi. La sopravvissuta esigenza di simboli e di punti di riferimento (ideali) fa sì che le nuove storie soddisfino l’“antica” esigenza di creare relazioni e gruppi sociali attorno a ideali condivisi. Ciò significa che un gruppo, ancor oggi, attraverso il racconto delle proprie storie e la creazione di narrative condivise rafforza il senso di coesione. Creatività e immaginazione garantiscono tuttora di dare un senso e una validità particolare alle cose che vediamo e che poi raccontiamo. La diffusione delle tecnologie e dei media narrativi ha indotto un senso di presenza estesa. I nativi digitali possono, attraverso i media digitali, essere “presenti” a se stessi e agli altri in ogni momento della giornata e da ogni luogo. Pensiamo alle potenzialità dei personal media, e in particolare dei dispositivi *mobile*, che facilitano l’attività delle “audience mobili” che adottano stili di narrazione “partecipativi” (social network, blog, wiki). I media digitali non fanno altro che amplificare le nostre storie (Ohler, 2008), di dargli un respiro più ampio, un respiro “collettivo”.

Una conseguenza di queste affermazioni è la possibilità di utilizzare i media per sostenere l'attivazione del senso di presenza e di presenza sociale ⁴². Infatti, i media sono artefatti che consentono al soggetto di allargare i confini della propria situazione o esperienza e di interagire senza vincoli spazio-temporali. In questa visione i media, utilizzando in maniera sistematica il processo narrativo, diventano uno degli strumenti principali per la trasmissione di artefatti e l'evoluzione culturale. Potremmo riassumere:

- la narrazione e il pensiero narrativo sono strumenti che consentono l'interazione tra l'individuo e la cultura in cui è immerso;
- il pensiero narrativo è lo strumento cognitivo che ci permette di interpretare le situazioni e di costruire una visione del mondo con cui guidare l'attività individuale;
- la narrazione consente di facilitare la strutturazione dell'attività sociale, l'appartenenza a comunità di pratiche e la costruzione di artefatti.

Oggi le narrazioni assumono nuove forme. I nuovi narratori realizzano storie capaci di permettere ai loro fruitori in passaggio dalle storie "tradizionali", fondate sul primato del testo sull'immagine, dal primato dell'autore sul lettore, dal primato del singolo sulla comunità di lettori, alle storie "partecipate", fondate sul confronto e la partecipazione e sulla compresenza di forme di espressione diverse. La narrazione assume sempre più la forma di una pratica sociale di alfabetizzazione non soltanto mediale ma soprattutto sociale di partecipazione allo sviluppo dell'immaginario collettivo inteso come bacino immaginativo nel quale coabitano e si confondono ideatori e spettatori, creatori e attori del nuovo sapere alla base dell'intelligenza collettiva (Levy, 2002, p. 128). La condivisione dell'immaginario di un racconto avviene attraverso modalità di produzione che spingono il fruitore a diventare protagonista del processo di produzione narrativa. Il digital storytelling come pratica sociale di narrazione "allena" il nativo digitale ad assumere contemporaneamente il ruolo di autore e fruitore, prepara a sapersi districare in quella confusione di ruoli in atto (*merging*), lo rende capace di operare in diverse forme di aggregazione (*clusterizzazione*) e cooperazione poste in essere tra narratori. Ecco come il digital

⁴² I concetti di *presenza* e di *presenza sociale* sono nati a partire dalla metà degli anni Settanta come strumenti per valutare la qualità dell'iterazione mediale (Riva, 2004, p.45). La *presenza* è la caratteristica che definisce l'essere vivente come soggetto in grado di porsi nel mondo attraverso un meccanismo selettivo e adattivo tra "interno" ed "esterno". La *presenza sociale* fa riferimento al fatto che singoli partecipanti proiettano e fanno emergere nella comunità le proprie caratteristiche personali ed appaiono, così, agli altri partecipanti come persone reali.

storytelling riveste un'importanza come occasione di pratica di partecipazione sociale a narrazioni condivise (Petrucco, De Rossi, 2009). Il digital storytelling come metodo di alfabetizzazione alle nuove forme d'espressione collettiva, alla cultura partecipativa e alle contaminazioni tra linguaggi che costituiscono le caratteristiche fondamentali delle nuove narrazioni. Il digital storytelling come apprendistato sociale del nuovo modo di raccontare e fruire storie in grado di collettivizzare interessi, aspettative, e quindi consumi di storie condivise. Le storie, quindi, oggi come espressione di nuove pratiche sociali in particolare:

- il *merging* tra creatore e fruitore, tra diverse forme espressive,
- il *mash up* di diverse fonti mediali,
- la *partecipazione* dal basso e le nuove modalità sociali di tipo partecipativo;
- la *narrazione* come approccio all'analisi delle stesse.

Nel considerare la narrazione come metodo d'indagine, l'uso di strutture ricorsive e di paradigmi narrativi consolidati assumono un'importanza rilevante nello studio dell'universo culturale e simbolico e dell'immaginario collettivo.

Il digital storytelling propone un modello in cui è favorita l'integrazione tra saperi formali e saperi informali derivati dai media. Il mutamento dei processi narrativi prevede una totale rivisitazione dei relativi sistemi di analisi, di ricerca e di *assessment*: servono nuovi strumenti e competenze per valutare concetti "fluidi" come creatività, partecipazione e *mash up* culturale per promuovere l'idea di "narrazioni collettive" intese come pratiche sociali di costruzione di senso e di condivisione di immaginari culturali e simbolici. Nelle nuove narrazioni si sperimentano rapporti di reciprocità e di condizionamento della materia narrativa condivisa da creatori e fruitori, la libera partecipazione al sistema comunicativo, la creazione di più linee narrative, la combinazione di regole tipiche del racconto tradizionale con quelle del racconto interattivo e di alternarle. Basate su nuovi simboli, su nuove grammatiche del linguaggio e nuovi universi semiotici, le nuove narrazioni riformulano nella forma, nei contenuti e nelle funzioni il racconto tradizionale. In particolare assolvono a funzioni *affabulatorie*: ossia al bisogno di evasione del pubblico; a funzioni *mediative* ossia a mediazioni tra linguaggi e attivatore di narrazioni sociali, a funzioni *ritualizzanti*: ossia operano una scansione della quotidianità in base a *routine* (Goffman, 1974); a funzioni *modellizzanti*: il racconto costruisce rappresentazioni semplificate della realtà (Sorice, De Blasio, 2004, p. 70-71).

Le nuove narrazioni sono, per intenderci, quelle della TV interattiva, sempre più coinvolta in un processo di continua ibridazione e ridefinizione ma anche quelle dei blog, di Facebook, di Twitter, di Youtube.

Le nuove narrazioni sono soprattutto narrazioni sociali, partecipate e co-costruite da una collettività in cui risulta difficile, se non impossibile, distinguere tra autore e fruitore, tra produttore di contenuti e processi partecipati di continua ricombinazione di contenuti.

Rivoltella (2012) nel suo blog individua tre caratteristiche delle nuove narrazioni e, rispettivamente, tre frontiere di ricerca:

1. le nuove narrazioni sono *narr-azioni*. L'attenzione si sposta dal contenuto, dai racconti, e si concentra sulla relazione, sulla dimensione fàtica, sull'agire performativo;
2. le nuove narrazioni sono *narrazioni sociali orizzontali* in cui sono scomparsi i Padri, l'autorità da ascoltare, *l'ethos* e il *nomos* del popolo da trasmettere, ma tutti raccontano e si raccontano. Le narrazioni tradizionali erano narrazioni verticali in cui prevaleva il senso e il valore dell'autorità e asimmetriche per esperienza, età e prestigio sociale di chi le raccontava; oggi, le narrazioni sono piuttosto orizzontali, partecipate allo stesso livello da tutti;
3. le nuove narrazioni sono *senza memoria*. Le narrazioni neomediali non sono più lo spazio in cui si materializza la memoria sedimentata, in cui si può incontrare la storia, ma luoghi in cui emerge il presente e in cui mettere in circuito le memorie biografiche individuali senza pretese di "indottrinamento" o di costruzione di una *weltanschauung* del mondo ma capaci comunque di raccontare il presente e di interrogarci su questioni d'attualità.

La dimensione della memoria, nelle pratiche sociali di narrazione digitale, assume un nuovo ruolo. Il mondo digitale, infatti, è appiattito sulla dimensione del presente, del frammento, della smisurata mole di dati. Raccontare invece implica una selezione, una attribuzione di significato discernendo tra ciò che è ritenuto più importante o meno. Il *digital storytelling* ha il merito di mantenere viva la memoria di piccole comunità, di luoghi, ect. Dall'altra parte però le tecnologie promuovono forme particolari di narrazione, lontane dalle grandi narrazioni dell'età moderna. Le storie raccontate tramite strumenti digitali sono spesso microstorie: nella ricomposizione dei frammenti che compongono l'esperienza offrono sì visioni unitarie, ma limitate, parziali, in un delicato equilibrio tra olismo, espressione di un

punto di vista contestualizzato, possibilità di riprendere e reiterare quanto narrato. Potremmo parlare di “antiche” forme narrative (ad esempio le *leggende*) che tornano a svolgere un ruolo chiave nei processi di costruzione delle comunità.

1.1 Dalle leggende metropolitane alle storie digitali partecipate.

L'esigenza innata di narrare trova nuovi spazi e modi di esprimersi attraverso le nuove tecnologie, e soprattutto la rete. L'attenzione si concentra sulla diffusione delle cosiddette leggende metropolitane, ed in particolare alla nuova vita che tale fenomeno ha trovato con la nascita di Internet. Le leggende metropolitane si sono adattate al nuovo *medium* e si sono modificate in base alle nuove esigenze della rete: diffusione e condivisione delle storie. Le leggende metropolitane che già circolavano tramite altri media quali radio, tv, stampa ma, soprattutto, tramite il rapporto faccia a faccia per mezzo del “medium-voce”, il più antico del mondo, oggi si diffondono con facilità e con successo attraverso la rete. Il narrare sottoforma di leggenda metropolitana ha trovato una propria dimensione, con propri meccanismi di funzionamento e con sviluppi che solo in Internet potevano aversi (si pensi a titolo di esempio alle immagini e ai video cosiddetti *fake* ossia fasulli, contraffatti). Non si tratta soltanto di una mera estensione in rete di qualcosa di preesistente ma di un adattamento alle esigenze di comunicazione e condivisione offerte dalla rete che passa attraverso una forma antica di narrazione come la leggenda.

L'intento di questo paragrafo è quello di studiare come le leggende si diffondono tramite i media “classici” e quali sono le differenze con le leggende diffuse via Internet. Si proverà ad estrapolarne i meccanismi di diffusione e le motivazioni che consentono di parlare di leggende metropolitane fino a giungere ad analizzare alcune esperienze di co-costruzione di storie digitali o storie digitali partecipate che svolgono il ruolo, prima ricoperto, dalle leggende.

Di seguito si precisano le motivazioni che sono alla base della scelta di parlare di leggende metropolitane e non, ad esempio, di miti urbani o di fiabe. In questo senso ci viene in aiuto la **narratologia** che, fin dalle origini, distingue tra mito, fiaba e leggenda. Una narrazione è un atto comunicativo che può assumere forme diverse a seconda del contenuto (quindi del genere) e del *medium* della narrazione: c'è la storia, la tragedia, la commedia, la fiaba, la favola, la novella, il romanzo, il mito ecc.; ma anche si possono raccontare le stesse storie, fiabe, romanzi ecc. attraverso un film, un fumetto, un fotoromanzo, un ciclo di affreschi, un teatro. Se una medesima storia può essere raccontata in forme e con medium diversi

(novella, teatro, film, musical, fumetto) l'ipotesi abbastanza realistica è che vi siano strutture comuni che permettono che uno stesso contenuto possa adattarsi a forme e medium diversi. Di questo si occupa la narratologia: studio delle **forme della narrazione**.

Alla base dell'analisi narratologica si collocano gli studi dei formalisti russi. Propp nel testo *Morfologia della fiaba* (1928), propone un'analisi formale della struttura della fiaba in quanto genere, postulando la possibilità di fondare una grammatica del racconto tenendo conto di situazioni tipo ed interazioni tra esse. Lo studio dei temi è inserito all'interno di un sistema narrativo, in cui i singoli elementi rivelano il proprio valore solo in relazione con tutti gli altri componenti e con la struttura. L'innovatività del modello proppiano consiste nell'individuazione della *struttura monotipica* della fiaba: le fiabe hanno tutte la stessa struttura, intesa come una serie di *funzioni* che si succedono tutte con lo stesso ordine. Propp ha studiato numerose fiabe russe arrivando alla conclusione che esistevano delle uniformità nelle loro storie. Esistevano due livelli:

* superficiale, con:

- azioni;
- personaggi;

* profondo, composto da:

- 31 funzioni narrative;
- 7 sfere d'azione:

Inoltre Propp evidenzia l'esistenza di una struttura narrativa ricorrente. C'è una situazione iniziale che, solitamente, è una situazione di equilibrio, di benessere, cui si accompagnano una serie di funzioni di esordio (entra in gioco l'antagonista), finché si giunge alla rottura dell'equilibrio iniziale, funzione fondamentale. Lo sviluppo del racconto, dunque, segue uno schema di fondo molto semplice, che Propp definisce movimento fiabesco: equilibrio, rottura dell'equilibrio, risanamento dell'equilibrio stesso. Si riporta

**Equilibrio – Evento o serie di eventi – Squilibrio – Evento o serie di eventi –
Riequilibrio**

Il linguistico e semiologo Greimas (1985) rielabora il modello proppiano per renderlo più generalizzato, cioè adatto a descrivere anche a storie diverse dalle fiabe di magia.

Le 31 funzioni narrative sono raggruppate in 5 gruppi:

1. Contratto;
2. Scontro;
3. Comunicazione;
4. Presenza;
5. Spostamento.

Il nuovo modello semiotico di Greimas per le fiabe, chiamato modello narrativo canonico, si presenta pertanto così:

Rottura dell'ordine - Prove - Reintegrazione e restaurazione dell'ordine

La moderna analisi del racconto è cominciata con Propp (1928) ed è continuata con Greimas (1985) con studi basati sulla storia in sé, senza considerare particolarmente il *modo* in cui essa veniva narrata. Genette (1972) è uno dei primi studiosi a porre l'accento anche su quest'ultimo altrettanto importante aspetto. Gerald Genette propone uno studio che verte essenzialmente sul "racconto nel senso più corrente, cioè sul discorso narrativo" (1986, trad. it., p. 74). Importante è specificare cosa egli intenda per "racconto nel senso più corrente": non soltanto insieme di azioni e situazioni considerate in sé o semplici avvenimenti descritti. La sua è una teoria che si preoccupa dei problemi dell'enunciazione narrativa. Genette individua livelli: quello della *storia* (l'insieme degli avvenimenti raccontati), quello del *racconto* (il discorso, orale o scritto, che li racconta) e quello della *narrazione* (l'atto reale o fittizio che produce tale discorso, il fatto stesso di raccontare insomma). Lo studio delle relazioni tra questi tre livelli dà l'analisi del discorso narrativo. Punto di partenza è la suddivisione proposta nel 1960 da Tzvetan Todorov. Egli classificava i problemi del racconto in tre categorie. In quella del *tempo* si esprime il rapporto tra il tempo della storia e del discorso, in quella dell'*aspetto* si esplicita come la storia è percepita dal narratore e in quella del *modo* si analizza il tipo di discorso usato dal narratore. Genette rielabora queste tre categorie e propone tre classi fondamentali di determinazioni: *tempo, modo e voce*.

La prima è pressoché uguale a quella di Todorov. Significa studiare l'ordine temporale di un racconto, cioè

“operare un confronto fra l'ordine di disposizione degli avvenimenti o segmenti temporali nel discorso narrativo e l'ordine di successione che gli stessi avvenimenti o segmenti temporali hanno nella storia” (Genette, 1986, trad. it., p.83).

La categoria del *modo* narrativo si riferisce invece al narrare secondo vari punti di vista.

“L'informazione narrativa ha i suoi gradi; il racconto può fornire al lettore maggiori o minori particolari, e in maniera più o meno diretta e sembrare così a più o meno grande distanza da quel che esso racconta” (Ivi, p.208).

È una categoria che dipende quindi dalle modalità della rappresentazione narrativa. Per quanto riguarda la categoria della *voce* essa dipende

“dal modo in cui la narrazione stessa si trova implicata nel racconto e viene dunque a coincidere con la situazione o istanza narrativa, e con essa i suoi due protagonisti: il narratore e il suo destinatario reale o virtuale” (Ivi, p.23).

Lo studioso Chatman, negli anni Ottanta, recupera il lavoro narratologico svolto dagli strutturalisti francesi elaborando una teoria moderna sulle strutture narrative. L'obiettivo è quello di “costruire una griglia di possibilità tramite l'individuazione di tratti costitutivi minimi della narrativa” (Chatman, 1981, p.14). Cardine della teoria di Chatman è la dicotomia tra un *cosa* un *come*, e cioè tra *storia* e *discorso* come rappresentato nello schema proposto dallo studioso nel testo *Storia e discorso* (1981) e qui riportato:



Figura 4 Differenza tra storia e discorso.
Schema di Chatman (1981)

Il piano della storia è costituito da eventi ed esistenti. Gli eventi possono essere azioni, cioè eventi nei quali il personaggio ha un ruolo attivo, consapevole o inconsapevole, e avvenimenti, eventi che capitano al personaggio e che lui subisce. Gli esistenti a loro volta sono costituiti dai personaggi di una storia e dall'ambiente in cui questa storia si svolge. Mentre gli eventi sono contenuti nel tempo della storia, sono azioni o avvenimenti e costituiscono una serie chiamata "intreccio" ossia sono cioè dei cambiamenti di stato e si connettono per formare una narrazione, gli esistenti rappresentano lo spazio e i personaggi.

Il piano del discorso, invece, è costituito dalle strutture della trasmissione narrativa, alcune comuni alle diverse forme di narrazione e altre specifiche e dalla manifestazione della narrazione in un medium specifico.

Negli studi narratologici, e in generale quando si parla di "storie popolari" esiste un accordo di massima, convenzionalmente accettato dalla maggior parte degli studiosi di tradizioni popolari, nel suddividere la prosa narrativa orale in tre generi fondamentali: il mito, la leggenda e la fiaba.

Riprendendo Propp e gli studiosi che hanno approfondito il suo approccio narratologico, potremmo definire tre generi di racconti popolari:

- Fiaba: carattere profano, carattere acronico delle vicende narrate che si situano in un tempo, oltre che in un luogo indeterminato.
- Mito: carattere sacrale, le vicende si situano in un passato remoto o alle origini.
- Leggenda: le vicende si situano in un passato più recente.

Le narrazioni digitali prodotte con i nuovi media della comunicazione si avvicinano di più alle leggende proprio per quel riferimento costante a fenomeni, esperienze o eventi che si collocano nel presente o al massimo in un passato più recente. Inoltre, per quanto riguarda i fatti, la fiaba è un racconto di fatti fantastici o di finzione; viceversa i fatti narrati da miti e leggende si presentano come realmente accaduti e vengono fruiti in quel modo all'interno dei contesti culturali in cui assumono una precisa funzione "conativa", tesa a regolare comportamenti, "educativo-edificante", di spiegazione di fatti naturali, oltre che una funzione "memoriale" di storia delle origini o di storia di fatti rilevanti per quella determinata società. La scelta di parlare di leggende metropolitane e non, ad esempio, di miti urbani o di fiabe dipende dal fatto che la leggenda è quel tipo di narrazione che contiene sempre un nucleo di verità, sia essa creduta o effettiva, in cui le circostanze ambientali sono sempre specificate e il cui protagonista non è una personalità anonima, ma un personaggio storico o comunque precisato. La leggenda parte da avvenimenti storici realmente accaduti, in un tempo definito, a cui si sono aggiunti elementi fantastici e/o irreali, mentre nel mito il tempo non è mai precisato spesso gli eventi hanno luogo in un remoto passato, all'inizio dei tempi o in ere primordiali. Per quanto concerne la scelta di parlare di leggenda possiamo con Brunvand (2000) preferire il termine "leggenda" dato che questa a differenza della fiaba può essere creduta come vera (come si vedrà la verosimiglianza è una delle caratteristiche fondamentali delle leggende metropolitane) e ha come protagonisti esseri umani e non dèi e nemmeno esseri antropomorfi.

La parola "leggenda" deriva dal latino *legenda* che significa "cose che devono essere lette", "degne di essere lette" e con questo termine, un tempo, si voleva indicare il racconto della vita di un santo e soprattutto il racconto dei suoi miracoli o di un personaggio importante (ad es. Giovanna d'Arco). Oggi la parola leggenda indica qualsiasi racconto che presenti elementi reali, ma trasformati dalla fantasia, che si rivolge alla collettività, e spiega l'origine di qualche aspetto dell'ambiente, le regole e i modelli da seguire, certi avvenimenti storici, o ritenuti tali, allo scopo di rinsaldare i legami d'appartenenza alla comunità.

La scelta di associare il termine "leggenda" a quello di "metropolitana" deriva da due caratteristiche delle nuove narrazioni: la peculiarità del tempo e degli spazi di creazione e fruizione. Le narrazioni di oggi, multimediali e cross mediali, nascono nel presente o al massimo in un passato recente e sono direttamente riferibili a spazi reali moderni e fruiti in ambienti tecnologici virtuali. Spesso in inglese il termine "leggenda" è associato al termine "urbana" (*urban legend*). Il termine

“urbana” rischierebbe di richiamare solo realtà cittadine, realtà riguardanti le grandi città, mentre come è stato ampiamente dimostrato le leggende non sono rinchiudibili in un unico ambito territoriale o geografico. Il termine “metropolitana” invece veicola una valenza di attualità e modernità, piuttosto che indicare un’ambientazione collocata nelle grandi città: infatti, queste narrazioni non nascono necessariamente nelle metropoli, né sono sempre ambientate in esse. Semplicemente il termine “metropolitana” viene usato per veicolare il significato di attualità e modernità delle attuali leggende che si collocano nello spazio individuati dalla realtà tangibile, il reale che ci circonda, e dalla realtà virtuale, costruita in rete. Secondo l’antropologo Brunvand, esperto di leggende metropolitane, la differenza fondamentale tra le leggende e le leggende metropolitane riguarda i mezzi di comunicazione con cui esse sono diffuse: mentre le prime sono tramandate essenzialmente per via orale, le seconde sfrutterebbero principalmente le potenzialità dei mass media. Oggi le leggende metropolitane sono largamente diffuse sul web. La diffusione delle leggende metropolitane ha trovato nei media digitali un potente strumento che ne ha potenziato le caratteristiche in maniera esponenziale. Infatti, non solo i media digitali permettono la diffusione di queste storie a livello globale (o, per meglio dire, “glocale”⁴³), ma, proprio per questa ragione, rendono, da un lato, l’identificazione esatta della fonte originaria ancor più difficile e, dall’altro, l’opera di continua “rimediazione” e combinazione più semplice grazie alla facilità d’uso e alla diffusione delle nuove tecnologie digitali.

Il tentativo di avvicinare le moderne narrazioni digitali alle leggende metropolitane nasce dal fatto che entrambe non riguardano una determinata persona o un determinato evento dell’attualità, bensì degli *script* ricorrenti, rivestiti con significanti variabili a seconda dei contesti in cui la narrazione è raccontata. Inoltre sia la leggenda metropolitana che la narrazione digitale costituisce una narrazione che nasce da una discussione collettiva (reale o virtuale). Il suo racconto avviene quasi sempre spontaneamente durante conversazioni casuali o delle situazioni particolari. I luoghi in cui la leggenda metropolitana e le narrazioni digitali sono ambientate sono generalmente abbastanza vicini ai partecipanti della narrazione e, in ogni caso, si tratta di posti riconoscibili da tutti. Spesso si tratta di luoghi pubblici e d’incontro (reali o virtuali come social network, blog, forum). I personaggi delle leggende metropolitane, come per le narrazioni digitali, sono spesso giovanissimi o adolescenti; questo aspetto dell’età è ancor più vero per quanto riguarda il

⁴³ Da “glocalizzazione”, termine coniato dal sociologo Zygmunt Bauman che indica l’adattamento della globalizzazione alle realtà locali (Bauman, 2005).

narratore ed i destinatari del racconto. I destinatari delle leggende nell'ascoltatore assumono i testi ricevuti come propri e li trasmettono a loro volta introducendovi delle varianti sul piano sintattico. Anche nel caso delle narrazioni digitali diffuse, il processo di "rimaneggiamento" della trama narrativa, è centrale. Una narrazione caratterizzata da un elevato tasso simbolico ed emotivo e, come la leggenda metropolitana, costituisce una *pratica comunicativa collettiva*, in cui non sempre è possibile rintracciare il ruolo specifico di ogni singolo partecipante. La leggenda e le narrazioni digitali sono tipi di narrazione non lineare, bensì reticolare, poiché nel corso della loro diffusione vengono aggiunti sempre più particolari.

"La leggenda metropolitana è sempre meno viva come genere di narrazione orale [...] oggi, le sue caratteristiche tendono a conformarsi a questo strumento elettronico piuttosto che al più classico procedimento di trasmissione faccia a faccia" (Brunvand, 2000).

Assume quasi la forma delle narrazioni digitali. Riprendendo una definizione di Walter J. Ong, si potrebbe associare le leggende metropolitane e le narrazioni digitali, in merito alle loro modalità di diffusione, alla cosiddetta "oralità secondaria", vale a dire «un'oralità favorita dalla radio, dalla televisione, dal telefono, e dalla tecnologia elettronica in genere» (p.145). Tale forma di oralità costituirebbe, secondo Ong, notevoli affinità con l'oralità primaria «per la sua mistica partecipatoria, per il senso della comunità, per la concentrazione sul momento presente e persino per l'utilizzazione delle formule» (Ong, 1982). Potremmo riassumere accostando tre termini: *leggenda, comunità, nuovi media*. La leggenda come una pratica narrativa tipica di una comunità che utilizza, oggi, per diffondersi i nuovi mezzi di comunicazione: i media digitali.

1.2 Le varie tipologie di storie digitali

La narrazione, come processo cognitivo, è presente da sempre in ogni organizzazione culturale poiché rappresenta il contesto privilegiato di rielaborazione di dati e informazioni utili ad operare sintesi significative delle rappresentazioni del reale e dell'immaginario, dei modi di pensare, di sentire e di agire di un gruppo sociale. Inoltre rappresenta una modalità fondamentale per elaborare memorie collettive. (De Rossi, 2013, p.101). Ecco come le leggende, i miti, insomma le storie sulle origini della creazione e del mondo, sulla natura dell'uomo e

del suo operare nella realtà diventano elemento invariabili e riconoscibili nell'insieme delle narrative, che acquistano la funzione di fornire spiegazioni e interpretazioni di fatti e vicende fondamentali per una collettività. Numerosi, in questa direzione, sono i tentativi di utilizzare le narrazioni digitali, mediante la metodologia del *digital storytelling*, in percorsi di esplorazione/riappropriazione di un territorio e di una storia condivisa. Il digital storytelling definito come la moderna espressione dell'antica arte del narrare (Ohler, 2008) consiste nell'usare *media* digitali per creare storie arricchite (*media rich*) da raccontare, da condividere, da preservare.

- Da raccontare: proprio come le leggende, le storie digitali soddisfano il primordiale bisogno di narrare il mondo intorno a sé (ambiente, eventi, fatti e i personaggi) e il mondo dentro di sé (interiorità, identità, esperienze di vita) per dare senso agli accadimenti della vita. La narrazione rappresenta un "dispositivo organizzatore" dell'esperienza, che ci costringe a mettere ordine nei nostri pensieri e ad organizzarli in modo comprensibile e condivisibile.
- Da condividere: le storie digitali, come le leggende, acquistano senso se condivise dalle comunità. Saper collegare la propria storia alle altre, sulla base di elementi di somiglianza, di contrasto e di riferimenti di altro genere significa legittimare la propria storia in riferimento ad un universo simbolico e culturale condiviso da una determinata comunità.
- Da preservare: spesso le storie digitali diventano patrimonio di una comunità, "contenitore di memorie" condivise. Nelle storie giace la memoria dell'esperienza umana di una comunità disposta nel tempo e nello spazio e soggetta ai meccanismi della trattazione narrativa.

L'educazione deve studiare un nuovo aggancio alle forme narrative emergenti per educare i giovani "nativi digitali" e "narratori digitali" a crescere. L'apertura al nuovo mondo narrativo, che li vede protagonisti, può fornire suggestioni e linee di ricerca inedite. Gli adolescenti e i bambini di oggi sono sempre più *digital kids* (Ferri, 2011) e come tali portatori di un proprio universo narrativo (linguistico, testuale, iconografico). Allora, la narrazione, e i metodi come il *digital storytelling*, possono divenire una risorsa, uno strumento di lavoro. Il *digital storytelling* come metodo per educare a raccontare, educare a raccontarsi, educare a tenere memoria.

In base alle funzioni a cui le storie assolvono, esse si distinguono in diverse categorie. Le *storie digitali classiche*⁴⁴, nel testo *Cookbook* di Lambert (2010) elaborato dal *Center Digital Storytelling*⁴⁵, sono suddivise in:

Types of Personal Digital Stories		
Story about someone important	Character Stories	Meaningful relationship with someone we love or have been inspired by.
	Memorial Stories	Remembering those who have passed.
Story about an event in my life	Adventure Stories	Travel and personal adventures.
	Accomplishment Stories Life	Achievement of goals or life milestones.
Story about a place in my life		A place that has personal meaning.
Story About What I Do		Profession, work, hobby, and career stories.
Other Personal Stories	Discovery Stories	The process of learning or uncovering information.
	Love Stories	Love relationships and meaningful partnerships
	Discovery Stories	The process of learning or uncovering information.

Tabella 6 Fonte: Lambert, J. (2010). *Cookbook*. Digital Dinner Press, pp. 5-7

Robin (2006) individua tre gruppi principali di narrazioni digitali che sembrano rimarcare i caratteri tipici del genere della leggenda:

⁴⁴ Il termine *storie digitali classiche* fa riferimento al modello originale elaborato dal *Center for Digital Storytelling* (<http://www.storycenter.org/>). Il Centro definisce la storia digitale come "a classic digital story takes the form of a personal narrative presented as a short movie using a series of images, first-person audio narration, and sometimes a music sound track." (Center for Digital Storytelling, 2010).

⁴⁵ Si rimanda al capitolo 3 per una descrizione dettagliata del centro e delle sue attività.

	Leggende	Storie digitali (Robin, 2006)
Caratteri comuni	Carattere personale	Personal Narratives
	Carattere storico	Historical Narratives
	Carattere educativo	Narratives that inform or instruct

Tabella 7 Parallelismo tra i caratteri delle leggende e delle storie digitali

Da sempre la narrazione affascina l'uomo e lo rassicura, gli consente, attraverso gli schemi della narrazione, di dare una forma ed un senso agli episodi che gli avvengono intorno, di costruire una "memoria" condivisa, di riportare ad un livello comprensibile eventi che altrimenti rimarrebbero inspiegabili o misteriosi. Accanto all'esigenza primordiale di "raccontare" si assiste all'evoluzione continua degli stili narrativi, e le forme narrative si adattano continuamente ai supporti che le veicolano, e si conformano alle nuove logiche. È successo col passaggio dalla narrazione orale a quella digitale, succederà ancora nel passaggio a nuove forme narrative. Stiamo vivendo in un'epoca di narrazione plurime e intrecciate, di contaminazioni di linguaggi e registri, di spazi di condivisione istantanea non soltanto di testi ma anche di immagini, foto, video che si moltiplicano e che si modificano. Accanto alla consapevolezza che la narrazione ci appartiene e ci circonda, c'è la percezione che la narrazione va condivisa. Ad esempio ogni giorno i social network ci propongono storie di vita, di attualità o di personaggi noti o meno noti. I bambini e i ragazzi, attraverso l'uso di dispositivi *mobile (smarthphone)* e *personal computer (ipad)* sono immersi fin da subito, in questo nuovo clima narrativo in cui non soltanto si raccontano storie, ma ci si tiene in contatto, si condivide, si modifica. Grazie alla pervasività dei dispositivi digitali e alla portabilità dei nuovi supporti disponibili, si moltiplicano le possibilità e le modalità di costruzione e di comunicazione delle storie. Si pensi ad esempio ai nuovi scenari narrativi aperti dal *mobile*.

Ogni volta, narriamo di noi per farci comprendere, per farci accettare all'interno di una comunità e per convincere, per raccontare, per spiegare e per lasciare tracce di noi. La narrazione assume, di conseguenza, un valore umanamente tridimensionale (Demetrio, 2012, p.50):

- *ontologico* ci costituiamo come soggetti narranti in senso attivo (raccontiamo con tutti i *medium* che abbiamo a disposizione) e in senso passivo (ascoltiamo, interpretiamo, condividiamo);
- *gnoseologico* apprendiamo reciprocamente scambiandoci storie;
- *estetico* conferiamo ai racconti una forma linguistica, iconica, drammaturgica, scenografica in grado di attrarre l'interlocutore.

La questione narrativa, così come viene posta da Demetrio, si carica di implicazioni che vanno al di là degli aspetti meramente linguistici-letterali. La questione sembra spostarsi su altre frontiere di riflessione come quella etica, metodologica e politica⁴⁶.

Dal punto di vista *etico* se la narrazione produce effetti, si fa direttamente autoriale, aggira le mediazioni, all'azione educativa non viene più soltanto chiesto la promozione di una consapevolezza critica, ma di una piena responsabilità di chi non è più solo consumatore di storie, ma diviene consum-attore delle storie stesse che crea e in cui è immerso.

Dal punto di vista *metodologico* gli strumenti di analisi e di ricerca vanno riadattati per farli funzionare su forme neotestuali fluide, collettive, disarticolate. Cosa significa oggi fare un'analisi di un profilo in Facebook, di un filo di discussione in Twitter, di un social network, di una narrazione digitale?

Dal punto di vista *politico* la dialettica tra passato e presente, tra disimpegno e convocazione, attiva una cittadinanza partecipata chiedendo alla *media literacy* di diventare educazione civile.

1.3 Le storie di vita

Le storie di vita sono uno dei metodi più tradizionali dell'etnografia sociale: basti pensare ad alcune delle opere più famose della Scuola di Chicago, come lo studio di Thomas e Znaniecki (1968) sui migranti polacchi negli Stati Uniti⁴⁷, che hanno fatto largo uso delle storie di vita e dell'approccio biografico decretandone il successo. Il metodo autobiografico si è affermato, nel corso degli anni, in numerosi campi

⁴⁶ Pier Cesare Rivoltella nel suo blog Medialog in un post datato 12 maggio 2012 "Narrazioni digitali e Media Literacy" a proposito della relazione tra narrazione neomediale e media literacy sostiene il "materializzarsi di alcune esigenze che assumono le forme di altrettante frontiere". Link: <http://piercesare.blogspot.it/2012/05/narrazioni-digitali-e-media-literacy.html>.

⁴⁷ Thomas e Znaniecki studiarono il mutamento sociale sia all'interno della società polacca, sia tra i polacchi immigrati in America. Il metodo usato per condurre la ricerca è quella delle "storie di vita" che consiste nel raccogliere qualsiasi documento indiretto (es. lettere) e diretto (biografie fatte scrivere appositamente).

dell'etnografia sociale. Pensiamo ad esempio all'utilizzo diffuso delle storie di vita per l'analisi etnografica del consumo dei media. È importante sottolineare il carattere di "costruzione narrativa" della ricerca etnografica in campo mediale. L'etnografo, con le storie di vita, chiede agli individui di raccontare la loro esistenza con particolare riferimento al consumo mediale. Con questo strumento

"non si ottiene semplicemente il resoconto di come l'individuo percepisce i mezzi di comunicazione che usa quotidianamente o delle dinamiche che vengono messe in atto nei contesti sociali di fruizione, ma – questa è una peculiarità delle storie di vita rispetto ad altri strumenti – anche una visione diacronica (<<storica>>) di come sono cambiate le modalità di utilizzo nel tempo." (Boni, 2006, p. 97) ⁴⁸

La storia di vita, insomma, come rappresentazione del contrasto tra il sociale e l'individuale, tra l'ambiente esterno in cui ci troviamo e la realtà che noi stessi costruiamo sulla base dei nostri desideri.

Le storie di vita, e in particolare l'affermarsi di una produzione di narrazioni digitali di natura autobiografica, ricadono nell'ambito di ricerca del *digital storytelling*. Ohler (2008) distingue le storie in due tipologie: le storie personali e le storie "accademiche". Tra le storie personali rientrano le storie che riguardano un cambiamento o un percorso di realizzazione personale. In questa categoria Ohler fa rientrare anche le storie familiari e le storie sui ricordi dell'infanzia. Nelle storie "accademiche" o che riguardano specifiche unità di apprendimento rientrano le storie basate su un concetto o un'idea o un'unità di apprendimento inseriti in un curriculum scolastico. Ohler consiglia di sfruttare il potenziale emozionale delle storie personali per trasformarle, poi, in storie "accademiche". Le storie personali come punti di partenza in un percorso di formazione sul digital storytelling ⁴⁹.

Vanno ricondotte, in questa categoria di storie personali, anche le ricerche sulle *home page* personali, da molti studiosi considerate forme di narrazione del sé e modalità di costruzione della propria rappresentazione (Sorice, 2011, p. 282). Ciò che accomuna il *digital storytelling* alle più comuni *home page* personali (ad es. un profilo di Facebook) è il fenomeno di appropriazione di materiali già disponibili e

⁴⁸ Una ricerca piuttosto nota, in questo senso, è quella realizzata da Ann Gray nel 1992 sull'impiego del videoregistratore da parte di utenti donne, effettuata su un campione di 30 intervistate residenti nello Yorkshire. La ricercatrice raccoglie informazioni non solo sulle modalità di fruizione femminile del videoregistratore, ma anche sulla maniera in cui tali modalità vengono percepite.

⁴⁹ A questo proposito Ohler (2008) fornisce due esempi: uno di storia personale "A Good Dad" (link: <https://www.youtube.com/watch?v=nSP1flmRqnk>) e uno di storia "accademica" "How to Make a Ball Roll" (link: <https://www.youtube.com/watch?v=cgbLAreEINI>)

realizzati da altri che è presente anche nel processo di produzione di una narrazione digitale. L'appropriazione di materiali "altri" rispetto a materiali "originali" si riscontra anche in altri ambiti della produzione culturale, soprattutto quella in cui i protagonisti si connotano come "alternativi" alle dinamiche *mainstream* della stessa produzione culturale.

Ellis et al. (2010) descrivono il processo dell' *autoetnografia* come una combinazione di "autobiografia" e "etnografia". La combinazione dell'esperienza individuale con l'esperienza culturale risulta cruciale nel processo di costruzione di un' *autoetnografia*, intesa come forma di percezione personale del modo particolare (personale) di vedere una determinata cultura.

Autoethnography is an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze (*graphy*) personal experience (*auto*) in order to understand cultural experience (*ethno*) (Ellis, 2004; Holmes Jones, 2005).

Questo approccio mette in discussione i modi canonici di fare ricerca e apre nuovi orizzonti per la ricerca qualitativa. Numerosi studi (Holman Jones, 2005; Ellis, 2004; Ellis et al., 2010) si concentrano su come si possano combinare ricerca etnografica e narrazione autobiografica (*autoethnography*).

In questo nuovo scenario si colloca il digital storytelling inteso come modo per combinare l'esperienza etnografica personale (*autoethnographic experiences*) con l'uso dei nuovi media e delle tecnologie che ampliano le possibilità di pubblicare, condividere, commentare le storie.

"Digital storytelling, then, can be utilized to convey autoethnographic experiences using new media and technologies that can enhance the communicability of information." (LaFrance, Blizzard, 2013, p. 27)

L'autoetnografia come una forma di ricerca che utilizza le narrazioni personali per descrivere eventi e dinamiche culturali. Il *digital storytelling* come il metodo per costruire una narrazione personale che descrive un'esperienza culturale basato sulle nuove tecnologie (*technology-based method*) attraverso cui gli studenti del XXI secolo, combinando una varietà di risorse mediali, partecipano ad un processo di co-costruzione di nuove conoscenze e condividono (*off line* e *on line*) storie digitali. È in questa cornice di ricerche che si configura un nuovo spazio di riflessione tra etnografia, narrazione e consumo di media in cui si colloca la tesi di ricerca. La metodologia del *digital storytelling* può essere adottata come metodo

autobiografico di documentazione narrativa delle pratiche di produzione e consumo mediale dei giovani. Lo *storytelling* può considerarsi come una metodologia utile nel momento in cui devono essere ricostruite, attraverso storie di vita soggettive o di comunità, pratiche di consumo mediale. Produrre e consumare artefatti multimediali significa attribuire significati. Il consumo mediale, così, veicola i modi del significato, le pratiche individuali e sociali di consumo. Studiare le “narrazioni” sociali che raccontano l’esperienza d’uso (*customer user experience*) dei media significa intercettare le pratiche di consumo e studiare i significati che veicolano i più comuni gesti di consumo mediale. Significa studiare i filtri stilistici nell’opera di continua ri-mediazione di immagini, foto e video operata dai “consumatori mediali” per studiare le narrazioni digitali (*digital stories*) come costruzioni selettive che riflettono un’intenzionalità capace di raccontare uno stile di uso/consumo mediale. L’analisi delle narrazioni permetterà di definire le pratiche mediali messe in atto in contesti definiti (scuola, casa, gruppo dei pari), la relazione esistente tra la pratica e il contesto d’uso e rilevare una prima serie di categorie interpretative usate dai *tweens* nella determinazione delle proprie esperienze. In particolare nel presente lavoro di ricerca si considerano i giovani dei *digital ethnographers* ovvero giovani capaci di raccontare la vita reale attraverso le nuove tecnologie. L’analisi delle narrazioni digitali racconterà anche il loro rapporto con le tecnologie, il consumo (dieta) mediale attraverso un approccio etnografico.

2. La ricerca qualitativa e l’etnografia dei media

2.1 Le origini e lo sviluppo dell’etnografia.

L’etnografia sociale **nasce** agli inizi degli anni venti del Novecento con le ricerche condotte da Malinowski, antropologo polacco naturalizzato britannico, considerato il padre della moderna etnografia. È celebre per la sua attività pionieristica nel campo della ricerca etnografica, per gli studi sulla reciprocità e per le acute analisi sugli usi e costumi delle popolazioni della Melanesia. Nel 1922 Malinowski pubblicò il testo *Argonauti del pacifico occidentale*⁵⁰ in cui presentava una ricerca condotta nelle isole del Pacifico occidentale sul fenomeno del *kula*⁵¹ sistema di scambio di

⁵⁰ Il testo originale Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Studies in Economics and Political Science, no. 65. London: Routledge and Kegan Paul. [republished 1984 by Waveland Press].

⁵¹ Forma di scambio cerimoniale tipica delle isole della Melanesia occidentale. Il *kula* era un circuito di scambi in cui circolavano due tipi di beni di prestigio: i *soulava* (collane di conchiglie rosse) e i

collane e bracciali fatti di conchiglie allora in uso presso gli aborigeni delle isole Tobriand. Nel testo l'antropologo presenta i tratti distintivi della ricerca etnografica in quanto ricerca scientifica: 1) l'osservazione diretta e in condizioni "naturali" dei fenomeni indagati e dei contesti di ricerca; 2) da effettuarsi con modalità che corrispondono a quelle dell'osservazione che poi verrà chiamata "partecipante" (1978); 3) lo studio integrale della cultura e l'analisi dei fenomeni in tutta la loro estensione culturale; 4) la minuziosità, la completezza e la sistematicità dell'indagine. (Losito, 2009).

In sociologia la ricerca etnografica trova accoglienza nelle ricerche sulla città e la vita urbana condotte da molti esponenti della Scuola di Chicago. Gli studi e le ricerche della Scuola di Chicago rappresentano la **seconda tappa** nello sviluppo dell'etnografia. Già in alcune di queste ricerche ⁵² si concentra l'attenzione sul rapporto tra i media (stampa) e le forme di assimilazione sociale.

Una **terza tappa** dello sviluppo dell'etnografia è rappresentato dal filone di ricerca etnografica sulla vita quotidiana, ben rappresentato da Erving Goffman ⁵³, sociologo canadese che compì i suoi studi prima a Toronto e poi a Chicago, dove resterà affascinato e influenzato dagli studi della scuola capeggiata da Park. L'etnografia si arricchisce, con gli studi di Goffman, della 1) prospettiva del "quotidiano" inteso come "cornice che dà forma alle pratiche comuni con le quali gli individui costruiscono un senso della propria identità (*self*) e delle proprie attività di tutti i giorni"; 2) e della prospettiva dall' "interno" con cui cercò di studiare i fenomeni nei loro contesti di accadimento. (Sorice, 2011). L'attenzione all'aspetto negoziale dell'identità individuale e ai rituali della vita quotidiana sono i tratti caratteristici degli studi di Goffman.

mwali (bracciali di conchiglie bianche). Il possesso temporaneo di questi beni dava prestigio, così come il fatto di avere un'ampia rete di partner dello scambio. Il kula era un'istituzione fondamentale per molte di queste società melanesiane, influenzando l'accesso a posizioni di autorità e potere, il rafforzamento delle reti di parentela, le credenze (per es. la magia protettiva per i viaggi), l'arte (le prue scolpite delle piroghe, la produzione dei beni scambiati).

⁵² Tra le più famose ricerche della Scuola di Chicago ricordiamo l'analisi del sociologo americano Robert Park (1922) sul rapporto tra i media (stampa) e le forme di assimilazione sociale in una comunità di stranieri riassunta nel libro *The Immigrant Press and Its Control*. New York: Harper & Brothers. Il testo riporta i risultati di una ricerca comparativa condotta sulla cosiddetta "stampa immigrata" (*immigrant press*) delle varie popolazioni di origine straniera presenti sul territorio statunitense.

⁵³ Erving Goffman è un sociologo canadese che elaborò una "sociologia della vita quotidiana", dell'interazione diretta faccia a faccia, del comune comportamento e delle sue regole. Tra i suoi testi più famosi *La vita quotidiana come rappresentazione* pubblicato nel 1959 e in continua ristampa.

Una **quarta tappa** è costituita dall'**etnometodologia** che trova negli studi di Harold Garfinkel ⁵⁴ il principale fondatore. Per etnometodologia si intende l'insieme dei metodi di cui i membri di un gruppo etnico si servono per comprendere la loro stessa attività. L'approccio etnometodologico recupera la dimensione del quotidiano conferendo alle attività ordinarie della vita di tutti i giorni, la stessa attenzione generalmente accordata agli eventi straordinari. Le attività attraverso cui gli individui gestiscono la loro vita quotidiana organizzata sono identiche ai procedimenti usati dai membri per renderle spiegabili. Inoltre l'etnometodologia si concentra sulla conversazione, in particolare, sui turni di parola, sull'uso delle sequenze, ecc.

La **quinta tappa** è rappresentata dall'**etnografia del linguaggio** ⁵⁵ e, come suo ulteriore sviluppo, dalla **semiotica** ⁵⁶. Un' **ultima tappa** è rappresentata dalla ricerca etnografica dei media o **etnografia dei media** che annovera tra i suoi pionieri studiosi come James Lull, David Morley e Roger Silverstone.

2.2 L'etnografia dei media.

Per lo studio dei media è centrale il riferimento ai processi produttivi. Sul piano del metodo, le ricerche che studiano il legame tra processi produttivi e media, si caratterizzano per il prevalere di un approccio di tipo etnografico. Nella sociologia dei media l'approccio etnografico è altresì centrale nello studio del consumo mediale.

Dagli anni Settanta in poi l'etnografia sociale si configura sempre di più come "stile di ricerca e di analisi e non come metodologia chiusa e rigidamente definita" (Dal Lago, De Biasi, 2002). Fare etnografia non significa semplicemente descrivere "realità" sociali (relazioni, mondi, professioni, istituzioni), ma farlo in base ad almeno due presupposti: la partecipazione (ovviamente scientifica) agli eventi che si studiano e l' "uscire" da casa, dallo studio, dalla biblioteca per guardarsi intorno e per studiare il mondo sociale. La ricerca etnografica si caratterizza da sempre per la presenza del ricercatore sul campo, immerso nella realtà concreta in cui si manifestano i fenomeni indagati, e con un'attenzione costante alla dimensione "sociale". In una questa logica di attenzione costante ai fenomeni che influenzano le

⁵⁴ Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

⁵⁵ La ricerca etnografica verrà utilizzata anche per lo studio del linguaggio con l'elaborazione teorica di Dell Hymes. L'antropologo statunitense si occupò dello studio della pragmatica del linguaggio nel contesto sociale d'uso ed è considerato il padre dell'etnografia del linguaggio.

⁵⁶ Entrambi i filoni meriterebbero una trattazione approfondita.

dinamiche sociali, l'etnografia, dagli anni Settanta in poi, si è progressivamente interessata ai media. La trasformazione degli scenari sociali a causa dell'impatto delle tecnologie digitali, ha introdotto nuove possibilità per la ricerca etnografica. Superati i primi approcci incentrati sulla dicotomia di "spazi fisico-virtuale" l'etnografia si è progressivamente interessata ai media adottando un approccio orientato dalla logica della "compresenza" dei media. In questa logica, lo studio etnografico dei media, non riguarda esclusivamente i media tradizionale (televisione, radio, stampa) ma anche i nuovi media (internet, social network, applicazioni *mobile*). Da almeno un decennio i media tradizionali e i nuovi media si avvicinano in una logica di "affiacamento" o "compresenza". Come è sempre avvenuto nella storia dei mezzi di comunicazione di massa, la comparsa di un nuovo mezzo non porta alla scomparsa o all'indebolimento nell'uso dei media preesistenti: alla sostituzione, in genere, la logica predominante è quella della "compresenza". La discussione, in seguito, si è evoluta giungendo ad ipotizzare una convergenza tecnologica di vecchi e nuovi media. L'evoluzione della ricerca etnografica, dalle origini con le ricerche sul *newsmaking* negli anni Settanta, passando poi dalle ricerche sull'etnografia del pubblico degli anni Ottanta, è giunta allo studio dei nuovi media con numerosi tentativi, da parte dei ricercatori, di sistematizzare o di "fare il punto della situazione" (Hine, 2000).

Le nuove tecnologie mettono alla prova le "verità" scontate, rendendo osservabili nuovi campi di ricerca, i quali non possono essere facilmente ricondotti entro i confini disciplinari stabili (Hine, 2005). Livingstone (2002) aggiunge che

"in quanto fenomeni socialmente significativi, le ICT non sono realtà complete e precedenti ai loro usi; al contrario, il loro significato dipende dalla complessità dei contesti e delle pratiche in cui si trovano." (p.15)

Lo scopo dell'etnografia dei nuovi media è quello di studiare non soltanto come gli individui usano Internet e le nuove tecnologie di rete, ma anche e forse soprattutto le pratiche che rendono queste modalità di utilizzo *significative (meaningful)* in contesti locali (Hine, 2000).

Così come l'etnografia dei media ha dimostrato che i prodotti mediatici acquistano un significato all'interno dei loro contesti di produzione e consumo, entrando in questo modo anche a par parte di complesse reti di relazioni sociali, allo stesso modo un'etnografia dei nuovi media può guardare a Internet, ai *social network*, alle applicazioni *mobile* negli stessi termini. Internet, i *social network*, come qualsiasi

altro mezzo di comunicazione, sono artefatti culturali, che producono significati non soltanto nel mondo virtuale (*on line*) ma si rifanno a competenze e conoscenze tipiche della vita quotidiana (*off line*). Le pratiche di produzione di senso, che passano attraverso le modalità d'uso e consumo, diventano l'oggetto privilegiato dell'etnografia dei nuovi media (Boni, 2006).

Si è soliti distinguere l'etnografia dei media in tre grandi aree di interesse: l'etnografia della produzione, l'etnografia dei testi mediali e infine l'etnografia del consumo mediale (Sorice, 2011). All'interno dell'*etnografia della produzione* si collocano gli studi sulle professioni comunicative, sul giornalismo, sulla produzione delle notizie e sui meccanismi di funzionamento della produzione televisiva. Si tratta di ricerche raramente realizzate sia per le difficoltà strutturali che per gli alti costi di esecuzione. L'*etnografia dei testi mediali* si occupa dell'impatto sociale degli eventi mediali. Uno dei metodi più spesso impiegato in questo settore di ricerca è l'analisi della conversazione. Infine fanno parte dell'*etnografia del consumo mediale* tutte le ricerche sulle fruizione e sull'uso dei media da parte delle audience.

Molte ricerche etnografiche sul consumo mediale studiano il ruolo dei media nella vita quotidiana delle persone e nelle dinamiche relazionali che le caratterizzano. In particolare le prime ricerche (Morley, 1986; Lull, 1990; Silverstone et al., 1991) analizzavano il ruolo della televisione, media centrale nell'analisi del consumo, in relazione al contesto sociale e ambientale (famiglia e ambiente domestico) in cui veniva fruita. Il ricercatore si sedeva nel salotto e osservava come le persone guardavano la televisione.

“Le pratiche sociali del consumo dei media, con i rituali dell'interazione che queste mettono in atto all'interno del contesto di fruizione, possono appunto essere registrate mediante una prospettiva etnografica, dove l'etnografo entra negli spazi del consumo (il soggiorno, la sala da pranzo, la cucina) per osservare comportamenti e dinamiche internazionali fra gli attori/spettatori.” (Boni, 2006)

Dal punto di vista metodologico l'analisi etnografica del consumo dei media è debitrice degli apporti dell'etnometodologia, la disciplina sociologica che studia i processi micro-sociali attraverso i quali gli individui rendono intellegibile la realtà, i “metodi” che utilizzano per dare senso al mondo che li circonda (Giglioli, Dal Lago, 1983).

La ricerca etnografica sul consumo mediale più famosa è quella di Lull (1990) che riconosce la matrice etnometodologica del suo approccio nello studio delle

interazioni a livello micro-sociale che si sviluppano intorno al consumo televisivo all'interno di contesti di vita familiare quotidiana. Dall'analisi etnografica di quasi 300 nuclei familiari Lull ha elaborato una tipologia degli usi sociali della televisione che descrive le dinamiche interazionali e rituali che hanno luogo durante la fruizione del mezzo televisivo. Emergono due diversi modelli di uso sociale della televisione:

1. *uso strutturale*: la televisione è un elemento integrante della casa, una risorsa che produce rumore di sottofondo. Si parla di *uso ambientale* quando la televisione è considerata parte della struttura dell'ambiente domestico. Mentre si parla di *uso regolativo* quando la televisione ha il ruolo di regolatore comportamentale, in quanto scandisce il tempo e l'attività familiare. La fruizione televisiva contribuisce alla strutturazione della giornata nei suoi tempi sociali (pranzo, cena).
2. *uso relazionale*: la televisione è un elemento che facilita la comunicazione, è uno strumento per la "celebrazione" di piccoli rituali dell' "interazione" quotidiana. La televisione può facilitare il *contatto* o *l'esclusione* interpersonale tra i membri della famiglia o del gruppo raccolto intorno alla tv, è fonte di *apprendimento sociale*. Dunque, la televisione offre al pubblico dei modelli di riferimento per il proprio comportamento. Oltre che suggerire modelli, la televisione trasmette temi e valori.

L'approccio metodologico della ricerca condotta da Lull, che si inserisce all'interno dell'analisi interpretativa, perché volta all'interpretazione dei comportamenti e dei fenomeni inseriti in un determinato contesto sociale, si avvale delle seguenti tecniche: 1) intervista individuale; 2) osservazione diretta; 3) raccolta delle informazioni dall'interpretazione di testi.

La ricerca di Lull segue dunque l'approccio etnografico, affiancato, però, da un preciso disegno statistico. La ricerca supera la teoria culturalista di usi e gratificazioni della televisione, fornendo un nuovo schema della fruizione televisiva in quanto l'audience televisiva non viene più concepita come passiva di fronte ai prodotti mediali. Essa viene studiata nelle modalità di utilizzo dei contenuti mediali nella vita quotidiana. I media hanno un ruolo dotato d'importanza e di complessità all'interno dei fenomeni culturali in quanto il pubblico si basa sui loro formati per l'interazione comunicativa sia sociale, sia familiare.

Nell'ambito dell'etnografia dei media, un'altra ricerca interessante è quella di David Morley (1986) sulle dinamiche familiari che interagiscono con la fruizione televisiva. Lo studioso intendeva approfondire il discorso tra fruizione ed appartenenza sociale. Morley somministrò una serie di interviste a nuclei familiari. Lo scopo era quello di individuare i meccanismi di fruizione e le modalità di autopercezione spettatoriale da parti dei soggetti coinvolti. Tra i risultati della ricerca lo studioso giunge a sostenere che le scelte di fruizione sono determinate più dal contesto e dalle dinamiche sociali che dalla scelta del singolo. Inoltre lo studioso studiò le variabili che definiscono il comportamento della visione, in funzione dei programmi fruiti, all'interno di dinamiche familiari. Morley considerava la famiglia come unità d'analisi inscindibile composta a sua volta da singoli soggetti. L'analisi delle interazioni inter-familiari si concentra sul rapporto tra il nucleo familiare e il mezzo televisivo.

Nella seconda fase della storia degli *audience studies* è quella che viene definita la "seconda generazione", costituita da studiosi che hanno privilegiato l'etnografia dei media come proprio metodo principale di ricerca. Tra le principali caratteristiche di questa seconda fase:

- lo sviluppo dei *gender studies*;
- lo studio sbilanciato sul contesto di fruizione piuttosto che sui contenuti mediali;
- l'affermarsi di ricerche sul rapporto tra media e vita quotidiana, in qualche modo anticipatrici dell'analisi dei processi di *domestication*.

Il paradigma della *domestication* si sviluppa in Gran Bretagna sul finire degli anni Ottanta per indagare il consumo delle tecnologie nella sfera quotidiana. Si tratta di una teoria che si interroga sul consumo mediale inteso come esperienza vissuta nel rapporto con le tecnologie comunicative, all'interno della sfera quotidiana. In questa prospettiva gli utenti assumono il ruolo di costruttori di senso nell'attribuire alle tecnologie un posto e un peso all'interno degli spazi e dei tempi domestici. La ricerca a cui si è soliti far risalire la formulazione della teoria della *domestication*, entrata ormai di diritto, nella manualistica sulla metodologia della ricerca etnografica è quella di Silverstone, Hirsch e Morley (1991) che nasce da un progetto di ricerca sviluppatosi sul finire degli anni Ottanta presso la Brunel University e dedicata all'uso delle tecnologie nell'ambiente domestico. La ricerca si è poi sviluppata negli anni successivi con progetti mirati a specifiche situazioni familiari

(Haddon 2006) fino a consolidarsi come paradigma riconosciuto nei media studies (Berker et al. 2006). L'obiettivo della ricerca era di analizzare le relazioni tra i membri del gruppo familiare e le tecnologie comunicative, sia tipicamente massmediali (televisione) che non dichiaratamente tali (computer). La ricerca studiava i comportamenti di consumo mediale di alcune famiglie (12 a Londra e 8 a Slough, cittadina ad ovest della capitale) attraverso l'armonizzazione di diverse tecniche basate su diversi presupposti epistemologici come la famosa "triangolazione". Il focus era dunque incentrato sul consumo di tecnologie all'interno della sfera domestica, il luogo in cui il consumo mediale si svolgeva in prevalenza. Se, come si è detto in precedenza, l'attenzione al consumo contestualizzato si colloca sulla scia dei nascenti *audience studies*, il merito di Silverstone e degli altri ricercatori sta nell'aver allargato il raggio d'indagine oltre al mezzo televisivo, allora prevalente oggetto di analisi, per approdare all'insieme delle tecnologie domestiche. Oggetto d'analisi sono dunque le pratiche e le relazioni all'interno della sfera domestica, accostate secondo un'ottica qualitativa principalmente di stampo etnografico: come sono disposti gli schemi di seduta, chi guarda cosa e con chi, chi sceglie, quali tipi di discorso sono appropriati.

Dalla ricerca del 1991 emerge un modello della *domestication* basata sul panorama tecnologico e mediale del tempo all'interno dello spazio domestico. Il modello ipotizzava elementi di contatto tra il processo di quotidianizzazione della televisione e del computer. La dinamica di appropriazione/consumo viene organizzata secondo un processo a sei fasi:

1. *mercificazione*: dinamiche industriali e commerciali che producono beni di consumo. Tali dinamiche influenzano fortemente le forme ideologiche e simboliche che associano ad un bene un valore;
2. *immaginazione*: trasformazione delle merci in oggetti di desiderio attraverso il sistema pubblicitario che ne elabora una teoria precisa;
3. *appropriazione*: processo di acquisto e possesso del bene. L'azione di acquisto e il successivo possesso consentono il superamento della divisione tra spazio pubblico e spazio privato;
4. *oggettivazione*: insieme delle pratiche domestiche attraverso cui il bene entra a far parte delle pratiche quotidiane;
5. *incorporazione*: radicamento del bene nella quotidianità. Il bene acquista un senso nella famiglia;

6. *conversazione*: si discute intorno/sui media e i significati condivisi che emergono dalla discussione sono utilizzati per legittimare le pratiche sociali ad essi connessi al di fuori dello spazio domestico. (Silverstone, 1994) (Sorice, 2011).

La ricerca di Silverstone ha concentrato l'attenzione sull'ingresso delle tecnologie della comunicazione e dei nuovi media nella vita quotidiana, concettualizzando un processo di *domestication* ovvero di "addomesticamento" all'interno del contesto d'uso di dispositivi tecnologici "selvaggi".

2.3 Metodologia della ricerca.

In linea generale l'impianto metodologico del lavoro di tesi è principalmente qualitativo, e quindi fondato sul *paradigma interpretativo* (Denzin, Lincoln 1994; Corbetta 1999). Tale paradigma prescrive che il ricercatore debba impegnarsi a *comprendere* i fenomeni sociali, dove il concetto di "comprensione" è da intendersi nel senso weberiano di *verstehen* (Weber 1958), e cioè "intendere il senso, interpretare il significato che un'azione o un evento ha agli occhi di chi la compie o di chi la vive" (Corbetta 1999, p. 54).

Obiettivo conoscitivo della ricerca è quello di descrivere e comprendere i processi di produzione delle *narrazioni digitali* messi in atto dai *nativi digitali* al fine di studiare modalità di consumo mediale. Usi e consumi mediali si dispiegano nelle pratiche di *vita quotidiana* dei nativi digitali e vengono condivisi, commentati e organizzati collettivamente all'interno della rete.

La prospettiva di ricerca assunta è quella etnografica:

- con un'attenzione per l'osservazione e la descrizione delle pratiche sociali (azione/interazione sociale);
- con l'adozione di un punto di vista parziale, selezionato dal ricercatore, che tuttavia può portare all'individuazione di pratiche invariante o generalizzabili;
- con l'adozione di uno sguardo denso di teoria: non è possibile liberarsi dal carico di conoscenze/competenze sia di natura disciplinare che di senso comune.

George Marcus (1995) rileva come proprio la densità tecnologica e l'accentuata mobilità dei contesti contemporanei porti a sperimentare nuove strategie di indagine sul campo. L'emergenza e l'esigenza della *multisited ethnography*, è

dovuta primariamente alla constatazione del superamento degli schemi convenzionali di lettura, di indagine e di interpretazione degli spazi o contesti e del tempo personale e anche comunitario. L'etnografia, come sostenuto da Marcus, deve allora adattarsi allo studio di nuove forme di circolazione dei significati culturali legate alle identità e agli oggetti sempre più diffusi nello spazio e nel tempo. La ricerca etnografica è chiamata a rivedere le proprie strategie di indagine da utilizzare in un "campo di ricerca" sempre meno delimitato nello spazio e nel tempo. Per intenderci l'etnografia si deve distanziare da osservazioni condotte nella tenda di malinowskiana memoria o in lunghi periodi di tempo, ma deve seguire le tracce e i segni lasciati dagli oggetti, dai percorsi di vita delle persone, tradurne le metafore con le quali le persone comunicano, ascoltarne le narrazioni, analizzare le biografie individuali e i conflitti che le animano.

Dallo studio del panorama della ricerca etnografica, dalle origini fino allo studio dei media, deriva la prima opzione metodologica della ricerca sulle narrazioni digitali come metodo di studio delle modalità di consumo mediale dei giovani. In particolare si recuperano tre cornici metodologiche: 1. la *narrazione* come modalità di analisi e di organizzazione dell'esperienza, e quindi anche dell'esperienza dei media; 2. la teoria della *domestication* dei media nella vita dei giovani; 3. la *triangolazione* come una risorsa metodologica che consiste nella combinazione di più tecniche di indagine.

1. La *narrazione* è sempre stata parte integrante della tradizione etnografica. Basti pensare al già citato Malinowski, padre fondatore dell'etnografia, che utilizza la narrazione come metodo di ricerca. Nell'introduzione al suo famoso testo ⁵⁷ del 1922 l'antropologo descrive il metodo del lavoro etnografico riassumendolo in tre punti:

"1) L'*organizzazione della tribù* e l'*anatomia della sua cultura* devono essere registrate in uno schema solido e chiaro. Il metodo della *documentazione statistica concreta* è il messo con cui deve essere elaborato un tale schema.

2) All'interno di questa strutture vanno considerati gli *imponderabili della vita reale* e il *tipo di comportamento*. Questo dati devono essere raccolti attraverso osservazioni minuziose e dettagliare in forma di *diario etnografico*, reso possibile da uno stretto contatto con la vita degli indigeni.

⁵⁷ Vedi nota 50.

3) La raccolta di affermazioni etnografiche, narrazioni caratteristiche, espressioni tipiche, elemento di folkore e formule magiche deve essere fornita come *corpus inscriptionum*, come documento della mentalità indigena.” (Malinowki, 1922, p.33)

Per studiare i fenomeni sociali, la narrazione era articolata in tre forme: la documentazione statistica ovvero “la serie più vasta possibile delle sue concrete manifestazioni, mediante un esame esauriente di esempi dettagliati” (p.25), il diario etnografico, e una raccolta di affermazioni tipiche degli indigeni delle isole. Oltre alla narrazione, era presente una collezione di foto. Numerosi sono gli studi che si soffermano sull’importanza della fotografia nel metodo etnografico. Lo stesso antropologo ne sosteneva l’importanza “the control of my field notes by means of photographs has led me to reformulate my statements on innumerable points” (Malinowski, 1935). La fotografia aiuta a ricostruire il sistema di relazioni che intercorrono tra gli oggetti nella realtà indagata, permette una valutazione analitica dell’osservazione. All’interno dell’immagine, gli elementi significativi si dispongono nello spazio e nel tempo “raccontando” cioè che il ricercatore ha scelto di fermare e di studiare. Al contempo la fotografia consente di analizzare le modalità del guardare e i percorsi visivi dell’osservatore. La foto, quindi, non soltanto offre un testo che contiene le relazioni di struttura della realtà raffigurata ma traduce anche lo sguardo del ricercatore e le sue intenzioni storicamente connotate. Riassumendo potremmo sostenere che il racconto etnografico dell’antropologo si costruisce su immagini: mentali che scaturiscono dalla scrittura (diario etnografico) e artificiali che provengono dai mezzi meccanici.

La narrazione, sottoforma di documentazione e di diario, corredata da una collezione di foto, rappresenta l’ “antenato” del moderno *digital storytelling*. L’elemento di novità è rappresentato dalla possibilità di organizzare narrazione e foto in un video. Il montaggio video consente l’accostamento, la combinazione, il *mash-up* di due “antenate” forme di documentazione etnografica.

2. Per quanto riguarda la teoria della *domestication*, il già citato studio di Silverstone, Hirsch e Morley (1991) sull’uso delle tecnologie in ambiente domestico, ci suggerisce un approccio orientato allo studio delle relazioni che si stabiliscono tra gli utenti e le tecnologie comunicative sia tipicamente mass-mediali (televisione, radio e stampa) sia neo mediali (personal computer, internet, social network, applicazioni smartphone). A tal proposito, Buckingham (2006, 2007) e Rivoltella (2006, 2009) sottolineano la rilevanza di concepire i media da un punto di vista

pragmatico, come uno scenario d'azione nel quale le relazioni, le comunicazioni e le situazioni create nel contesto “virtuale” non vengono circoscritte ad una ipotetica realtà parallela, ma hanno effetti tangibili sulla quotidianità “reale” delle persone coinvolte.

3. La *triangolazione* è considerata uno degli elementi chiave della ricerca etnografica applicata ai media (Morley, Silverstone, 1991) perché è l'unico modo possibile per controllare il possibile errore di sovra interpretazione di cui solitamente vengono accusate le tecniche di ricerca qualitative. Per triangolazione si intende “l'armonizzazione di tecniche diverse basate su diversi presupposti epistemologici” (Casetti, Di Chio, 1998)

3. Il *digital storytelling* come metodo emergente di ricerca.

Una delle prospettive emergenti delle scienze sociali è la riflessione su quella che potrebbe essere definita un'etnografia “espansa” (Beneito-Montagut, 2011, p. 717) che utilizzi il video, il *digital storytelling* e più in generale l'integrazione di elementi multimediali nella ricerca etnografica. L'intento della ricerca non è quella di offrire un panorama enciclopedico sull'etnografia dei media e del consumo mediale, quanto piuttosto quella di costruire uno spazio che renda possibile lo studio di azioni, attori e scenari determinati dalle nuove configurazioni digitali nel mondo contemporaneo. Lo spazio di riflessione teorica che si dischiude si fonda sulla possibilità di accostare e comparare l'etnografia con il *digital storytelling* per lo studio dei consumi digitali.

Le trasformazioni degli scenari sociali prodotte dall'impatto dei media digitali introduce nuove possibilità per la ricerca etnografica. Superato l'approccio iniziale dell'etnografia dei media focalizzato sulla dicotomia tra “spazio fisico” e “spazio virtuale”, attualmente si è giunti ad uno livello di maturità che consente agli etnografi di aprire nuove strade per la metodologia concettuale e analitica applicata ai nuovi scenari tecnologici e sociali. L'approccio di ricerca scelto riguarda l'evoluzione di alcune dimensioni chiave dell'etnografia in accordo con il nuovo *framework* sociale ed epistemologico. La ricerca si basa sull'analisi delle pratiche “estese” che prendono forma dai nuovi scenari sociali e tecnologici, definiti come “ambienti ibridi”, in cui le tecnologie sono inglobate (*embedded*) nella vita reale dei soggetti. In primo luogo la ricerca si concentra sui prodotti delle azioni basate

sull'assemblaggio di idee, significati e oggetti realizzati attraverso la mediazione digitale operata dai dispositivi tecnologici. Vengono inoltre analizzate le componenti transmediali delle nuove forme narrative con lo scopo di "estendere" la ricerca etnografica ai fenomeni narrativi transmediali e ai nuovi metodi narrativi tra cui emerge il *digital storytelling*.

Il *digital storytelling*, termine composto dall'accostamento di due parole *digital* (digitale) e *storytelling* (narrazione), è un raccontare le storie utilizzando i media digitali, la rete.

Provando a sganciare i due termini si definisce lo *storytelling* come un'attività che, da sempre, ha:

- contribuito a tramandare la conoscenza di un popolo;
- creato rapporti educativi, sociali, religiosi ed emotivi tra l'ascoltatore e il narratore;
- prodotto identificazioni culturali all'interno di gruppi sociali.

E il *digital* come un'opportunità di:

- ampliare la divulgazione di storie, di processi, di esperienze in termini di rapidità nei tempi e di facilità nei modi;
- offrire strumenti e ambienti affinché i consumatori da "passivi" si trasformino in produttori "attivi" di storie;
- usare la "narrazione" e il bisogno di "raccontare" in maniera consapevole e costruttiva e in una dimensione collettiva.

Nel richiamare l'attenzione degli studiosi sui temi appena esposti ci guida la consapevolezza che, seppure in settori differenti, l'etnografia e il *digital storytelling* cominciano ad essere accostati (Couldry, 2008; Sanchez-Laws, 2010; Theune et al. 2013) diventando un punto di riferimento per gli scienziati sociali a vario titolo interessati ad indagare le forme di consumo digitale. A differenza di approcci più schematici, l'apertura metodologica che caratterizza l'etnografia costituisce uno strumento privilegiato per cogliere le forme di vita emergenti e le pratiche che generano ciò che è nuovo, quindi anche le pratiche di consumo digitale. Se da una parte l'etnografia apre a spazi di riflessione sulla contraddittorietà e complessità delle pratiche quotidiane, dall'altra parte il *digital storytelling* si offre come pratica informale, diretta e partecipata di "racconto" delle pratiche mediali. La tesi di ricerca sostiene che la metodologia del *digital storytelling* può essere adottata come metodo di documentazione narrativa delle pratiche di produzione e consumo

mediale dei giovani. L'idea è che la narrazione digitale possa essere studiata utilizzando concetti e le prospettive della teoria del documentario. È, infatti, possibile affermare che la narrazione digitale funziona in un contesto simile a quello del video-documentario, soprattutto per quanto riguarda il posizionamento del pubblico e i prodotti mediali. È ciò che sostiene Ana Luisa Sanchez-Laws (2010) nel suo contributo *Digital storytelling as an emerging documentary form* in cui afferma che, per comprendere le narrazioni digitali intese come prodotti mediali, potrebbe esserci d'aiuto la teoria sul video-documentario. L'autrice tenta un accostamento tra le storie digitali (*the digital story*) e i documentari in prima persona (*the first person documentary*). Le somiglianze che emergono da questa ricerca sono:

- entrambi, le storie digitali e i documentari autobiografici, cercano di collegare le questioni personali alle questioni pubbliche fino a divenire efficaci strumenti per promuovere un attivismo politico e sociale (Lambert, 2006);
- entrambi si rivolgono ad un pubblico considerato come un "testimone" dell'effettiva autenticità e verità della storia raccontata;
- entrambi sono visti come risposte personali e intime rispetto alle "voci grosse" delle emittenti televisive o, nel caso del documentario, a ciò che è percepito come unica realtà.

Sanchez-Laws esplora come la teoria del video-documentario possa essere applicata per lo studio delle storie digitali e viceversa come il metodo del *digital storytelling* possa aprire nuove strade alla ricerca nel campo del documentario. Forme narrative emergenti come la narrazione digitale possono essere intese come parte di un cambiamento più ampio nella pratica dei media, possono "raccontare" nuove pratiche mediali. Questo tema è presente nella recente teoria del documentario (Bruzzi, 2006; Austin & de Jong, 2008) e anche nella letteratura in merito documentario interattivo, media digitali, e altre forme digitali emergenti come *docu-games*.

Per sostenere ulteriormente questo accostamento l'autrice richiama il contributo di Renov (1993), esperto di documentari contemporanei, il quale sostiene che le funzioni retoriche ed estetiche della pratica documentaria si possono riassumere in quattro tendenze:

1. di registrare, rivelare o preservare
2. per persuadere o promuovere
3. per analizzare o interrogare

4. per esprimere.

Il parallelismo tra le funzioni delle storie digitali e dei documentari è riassunto nella seguente tabella:

	Funzioni	Documentario	Narrazione digitale
1	Registare, rivelare, preservare	La nostra volontà di documentare il mondo storico risponde al nostro desiderio di “ingannare la morte, fermare il tempo, ripristinare la perdita” (Renov, 1993, p.25).	C’è un desiderio di registrare e conservare, “un desiderio di documentare esperienza di vita, le idee o sentimenti” (Center for Digital Storytelling).
2	Persuadere o promuovere	Rientra nella visione classica dei documentari che sono caratterizzati da una spinta educativa.	Cercare di educare il pubblico è presente anche nel <i>digital storytelling</i> , anche se sottoforma di testimonianze di vita.
3	Analizzare o interrogare	L’interrogatorio nel documentario è tra il regista e il pubblico, ed è un processo in cui il regista è alla ricerca dei modi per potenziare nel pubblico l’uso degli strumenti per la riflessione critica (Renov, 1993, p. 32).	Le storie digitali possono essere utilizzate come strumenti di interrogazione e di analisi. Il <i>digital storytelling</i> può essere ad esempio utilizzato per lavorare con le differenze interculturali in una situazione di apprendimento (Lambert, 2006).
4	Esprimere	Il desiderio di esprimere rappresenta uno dei filoni più discussi del cinema documentario che apre a questioni sull’oggettività/soggettività,	Il desiderio di esprimersi muove il processo di costruzione delle storie digitali.

		autenticità/realismo del documentario.	
--	--	---	--

Tabella 8 Somiglianze tra documentario e storia digitale.

Il parallelismo è in grado di supportare la tesi secondo cui la narrazione digitale e il lavoro documentario autobiografico operano nell'ambito di contesti e funzioni simili. Ciò sostiene l'ipotesi di poter esplorare il *digital storytelling* attraverso l'applicazione della teoria del documentario fino a pensare al *digital storytelling* come forma emergente del documentario.

A questo proposito uno dei massimi esperti di *digital storytelling*, Ohler (2008) nel primo capitolo suo testo *Digital storytelling in the classroom* dedica un paragrafo al *continuum* che si stabilisce tra la storia e il report. Ohler sostiene che non bisogna pensare alle storie e ai report in modo oppositivo, in termini di "aut-aut" ma nella maggior parte dei progetti di costruzione di narrazioni digitali la forma della storia è combinata con il report analitico.

"Every story is going to be a particular blend of story form and documentary or report, so it's more effective to think about media in terms of where it falls on a continuum:

Storia ←  Report"

(Ohler, 2008, p.24)

Una nuova frontiera nell'ambito della ricerca educativa è rappresentata dalla combinazione tra la forma narrativa e l'indagine, il pensiero critico. In questa prospettiva il *digital storytelling* appare assumere un ruolo dominante.

"Combining the story form and critical thinking is one of the most exciting and challenging frontiers in this merger, particularly in education and educational research. That frontier will be largely dominated by digital storytelling." (Ohler, 2008, p.24)

3.1 La matrice socio-costruttivista del digital storytelling.

Numerose ricerche hanno studiato il rapporto tra il digital storytelling e la teoria pedagogica del costruttivismo. Lo studio e l'applicazione di processi di collaborazione, di costruzione e co-costruzione nei percorsi di apprendimento non nascono con le nuove tecnologie ma si radicano in alcune riflessioni pedagogiche che, complessivamente, esprimono una visione cooperativa dell'apprendimento,

facendo centro sul valore educativo e formativo delle interazioni fra gli attori nei vari contesti.

La tabella che segue contiene una sintesi (necessariamente non esaustiva) dei “precedenti storici” del *costruttivismo sociale*, anche detto *costruttivismo socio-culturale* o semplicemente *costruttivismo* (Varisco, 2002). A partire da tale quadro abbiamo selezionato alcuni elementi utili per la definizione del digital storytelling come metodologia didattica di matrice costruttivista ⁵⁸.

<p>Apprendimento “attivo e sociale” (John Dewey)</p> <p>La scuola è intesa come sede di vita attuale e reale, non come luogo di “formazione” per l’ipotesi di un vivere futuro. Le attività “disciplinari”, dunque, dovrebbero riflettere tale vita «attiva e sociale». Ne derivano alcune indicazioni per la pratica didattica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centralità dell’esperienza (anche attraverso, l’indagine, il <i>problem-solving</i> e la «genesì» di <i>problemi reali</i>). - Centralità dell’interesse del discente e dell’attività, individuale e sociale, spontanea o guidata. - Apprendimento attraverso il fare pratico (<i>learning by doing</i>).
<p>Apprendimento come “mediazione dialogica” (Vygotskij)</p> <p>Secondo il pensiero vygotskijano, concetti rilevanti per l’apprendimento sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la «mediazione culturale» (ovvero dialogica <i>inter</i> e <i>intrapersonale</i>, che avviene attraverso sistemi simbolici, storicamente costruiti dall’uomo) - il concetto di «zona di sviluppo prossimale», che si configura come «la distanza tra il livello attuale di sviluppo così come è determinato dal <i>problem solving</i> autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il <i>problem solving</i> sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci [attraverso la mediazione dialogica]. (Vygotskij 1978, trad. it. p. 127)». <p>È nel momento in cui il soggetto “agisce” socialmente, cercando di risolvere un problema che non sarebbe in grado di affrontare autonomamente, attraverso lo <i>scaffolding</i> (sostegno) dialogico – che orienta senza dirigere – di chi tale problema sa</p>

⁵⁸ La tabella si compone di citazioni tratte dal testo di Bianca Maria Varisco (2002, pp. 83-133); il corsivo è dell’Autrice, così come i riferimenti bibliografici agli autori di volta in volta citati.

già risolverlo (in quanto ha già *colmato* o reso *attuale* quella sua zona di sviluppo prossimale), che egli si “appropria” di nuovi strumenti cognitivi.

Apprendimento “significativo” (David Ausubel)

Nei processi di costruzione (individuale) della conoscenza, il soggetto assume una funzione *attiva e intenzionale*. Le condizioni dell’«apprendimento significativo» sono:

- Il contenuto da apprendere deve avere una sua interna giustificazione, essere cioè «*logicamente significativo*».
- Il soggetto deve possedere conoscenze atte a renderlo «*potenzialmente o psicologicamente significativo*», cioè collegabile, per continuità, somiglianza, analogia, contrasto, a ciò che già sa.
- Il soggetto deve essere disposto a mettere in relazione il materiale che deve apprendere a ciò che conosce, attribuendogli significati “psicologici”, deve cioè «essere motivato», e la sua attenzione non disturbata da fattori interni o esterni.

L’apprendimento “culturale sociale” o “situazionista” (Jonassen, 1994)

Elementi fondamentali di un ambiente d’apprendimento “costruttivista-sociale” sono:

1. La *costruzione* della conoscenza: basata su una «negoziatura interna» che si fonda anche su una «negoziatura sociale», cioè su un processo di condivisione di una “realtà” con altri che utilizzano processi uguali o simili a quelli da noi usati nella negoziazione interiore; è facilitata dall’«esplorazione» di ambienti del mondo reale, e della «invenzione» di nuovi ambienti, processi regolati dalle intenzioni, necessità o aspettative personali; si configura in «modelli».
2. Un *contesto* significativo e autentico per apprendere e adoperare la conoscenza: esso potrebbe essere supportato, per Jonassen, da «problemi basati su casi» derivati e situati da/in contesti di vita reale, complessi e incerti, ancorati a compiti autentici, quelli che si incontrano normalmente nella vita di tutti i giorni; ciò richiede una consapevolezza e comprensione dei propri processi di pensiero e metodi di *problem-solving* (metacognizione), poiché le strategie per risolvere un problema sono differenti da contesto a contesto e vanno opportunamente selezionate.
3. La *collaborazione* tra chi apprende e l’insegnante: quest’ultimo è certamente più di un “allenatore” o un “mentore”, che attiva e facilita la negoziazione

sociale tra pari; la collaborazione (con insegnante e pari) fornisce inoltre un set intellettuale che facilita la negoziazione interna quando essa è necessaria per costruire modelli mentali.

L'apprendimento come "pratica culturale situata" (Eckert, 1993):

Le caratteristiche e i principi che regolano un apprendimento considerato come *pratica culturale situata* sono:

- l'apprendimento è una pratica fundamentalmente *sociale*;
- la conoscenza è integrata e distribuita nella vita delle *comunità di pratiche*⁵⁹;
- l'apprendimento è un atto di *appartenenza* alla comunità;
- l'apprendimento è *coinvolgimento* nelle sue pratiche;
- il coinvolgimento è legato alla possibilità di *contribuire allo sviluppo* della stessa comunità;
- non si impara quando ci è negata la *partecipazione* alle pratiche rilevanti della comunità, in quanto non ne accettiamo *regole e valori condivisi*.

L'apprendimento nelle comunità di pratica (Wenger)

La *conoscenza* è sempre *in pratica* e ogni pratica è una «forma di conoscenza». La pratica è intorno al *significato*, inteso come esperienza di vita quotidiana, localizzata in un processo di «negoziazione di significato» implicante processi di *partecipazione* e *reificazione*.

Le tre dimensioni di una comunità di pratica che competono ai suoi membri potrebbero essere:

1. il *mutuo coinvolgimento*;
2. la *responsabilità dell'iniziativa*;
3. la *negoziabilità del repertorio*

⁵⁹ La definizione del concetto di "Comunità di pratica" (abbreviata con CdP) si deve in particolare a Etienne Wenger (2006, ed. or. 1998). «Le CdP si basano su reti di relazioni informali fra persone, impegnate in una particolare professione o funzione, che cercano attivamente il modo di dare più efficacia al loro lavoro, interpretando al meglio il proprio ruolo» (Trentin, 2004). Con riferimento alla creazione e condivisione della conoscenza all'interno di CdP Guglielmo Trentin (2004) sostiene che la stessa Comunità rappresenta «un soggetto collettivo che crea apprendimento, genera cioè valore aggiunto intenzionale attraverso un processo collaborativo/cooperative deliberato e strutturato, non focalizzato, continuo, trasformativo, in contrasto con il semplice scambio di informazioni o esecuzioni di compiti assegnati.[...] in una comunità di pratica il modello di apprendimento è di tipo collaborativo dove l'acquisizione di conoscenze, abilità o atteggiamenti sono il risultato dell'interazione nel gruppo, dove cioè l'apprendimento individuale è il risultato di un processo di gruppo» (Trentin, 2004, p. 84).

Le comunità di pratica vengono considerate da Wenger «comunità d'apprendimento».

Tabella 9 I precedenti storici del *costruttivismo socio-culturale*
(Varisco, 2002)

Nella matrice socio-costruttivista l'apprendimento si centra sulle interazioni dei soggetti coinvolti nel processo formativo e sul soggetto come *knowledge builder*, inserito in una comunità che costruisce conoscenza. Il digital storytelling sembra rispondere efficacemente alle richieste metodologiche e operative del modello socio-costruttivista per almeno due motivi:

- centra il processo di apprendimento sul soggetto "apprendente". L'approccio didattico del digital storytelling è learner-centered, costruito sui bisogni cognitivi, emozionali, meta cognitivi e sociali di chi apprende;
- attiva dinamiche collaborative e di co-costruzione di storie digitali nella comunità. L'apprendimento è visto come un processo sociale e culturale che prende forma dall'interazione che si stabilisce tra il discente e gli strumenti materiali e psicologici e dall'interazione con gli altri (Vygotsky, 1978).

La metodologia didattica del digital storytelling si basa su queste forme di interazione e assegna allo studente un ruolo centrale nell'esplorazione e nella costruzione della conoscenza attraverso strumenti quali internet, cellulare, computer. Inoltre gli studenti interagiscono con i cosiddetti *tools* psicologici quando usano il linguaggio, il brainstorming e sperimentano la collaborazione nel processo di costruzione e di condivisione delle esperienze e delle conoscenze maturate nella formulazione delle storie. Condividere le storie, inoltre, promuove l'assunzione di nuove prospettive e facilita la comprensione del tema in vista di un suo possibile collegamento a fenomeni più generali.

L'assunto di partenza è che la presentazione di stimoli per l'apprendimento, come per esempio foto, audio, documenti, rappresenta un modo per facilitare la discussione sugli argomenti da affrontare e un modo per rendere i contenuti astratti o concettuali più comprensibili. La discussione e le interazioni sociali che si generano da un processo di riflessione condiviso facilitano l'apprendimento. A questo proposito Vygotsky (1978) sosteneva che le interazioni sociali degli studenti influenzano fortemente il loro sviluppo cognitivo. L'apprendimento che si realizza nella cosiddetta "zona di sviluppo prossimale" dipende dalle interazioni sociali con gli insegnanti e tra pari. La zona di sviluppo prossimale è lo spazio sociale tra il livello

effettivo di sviluppo di un discente, determinato da una risoluzione autonoma dei problemi, e il livello di sviluppo potenziale, determinato attraverso la risoluzione dei problemi sotto la guida degli adulti, o in collaborazione con coetanei più capaci. Se l'apprendimento si configura come un processo sociale è semplice affermare che le funzioni mentali hanno origine in attività sociali riconoscendo come paradigma interpretativo la “legge dello sviluppo culturale” che stabilisce che le strutture cognitive esistono, prima, nel mondo esterno e che attraverso la partecipazione in attività sociali, i processi di pensiero sono “interiorizzati” (Vygotsky, 1978).

La tecnica del *digital storytelling* presuppone la promozione di attività sociali di costruzione di narrazioni digitali. Il lavoro cooperativo di costruzione dello *storyboard* attiva discussioni e momenti di confronto tra pari che aprono spazi di riflessione sulle proprie competenze mediali e narrative. La discussione, il confronto, la riflessione rappresentano elementi critici del processo di apprendimento sociale. La tecnica del *digital storytelling*, inoltre, permette agli studenti con differenti stili di apprendimento di contribuire alla produzione della storia (Standley, 2003). Se ad esempio uno studente privilegia modalità di apprendimento per immagini, il suo contributo sarà prezioso in fase di selezione e montaggio della narrazione digitale. Se, invece, uno studente privilegia modalità di apprendimento verbali il suo contributo sarà indispensabile durante la fase di stesura e revisione del canovaccio narrativo.

Le fasi di pre-produzione, produzione e post-produzione di una narrazione digitale avvengono in sottogruppi di lavoro. Il lavoro cooperativo attiva processi sociali di apprendimento orientati alla:

- Produzione di idee: ciò facilita l’immaginazione e l’esplorazione di nuove idee di storia.
- Connessione di eventi, materiali, pratiche: ciò supporta l’individuazione e la creazione di possibili nessi di connessione tra eventi della storia, materiali multimediali e pratiche di lavoro.
- Creazione di significati condivisi: ciò avviene attraverso la manipolazione o la combinazione di vari media.
- Riflessione metacognitiva: ciò si concretizza in attività di comunicazione e condivisione delle storie prodotte.

Durante tali processi, la costruzione, de-costruzione e ri-costruzione della narrazione digitale, nonché la negoziazione di adeguati comportamenti sociali sollecitati dai continui feedback ricevuti dal gruppo dei pari e dai progettisti delle

attività, consentono agli studenti di esercitare ed incrementare varie e complesse abilità cognitive.

Inoltre, le attività di gruppo attivate dal processo di produzione di una narrazione digitale migliorano l'esperienza individuale di apprendimento di ogni studente e promuovono la comunicazione e la collaborazione nella comunità di apprendimento. Gli studenti (ma anche i docenti e i tutor) durante i lavori di gruppo, migliorano la propria flessibilità cognitiva, recuperano e danno senso alle informazioni, adattano la propria conoscenza e comprendono concetti e pratiche. Gli studenti sono "attivi e intenzionali" nell'esaminare il proprio modo di pensare e di lavorare e ciò rende l'apprendimento visibile.

3.2 Il modello del Learning by Design.

I media che popolano gli spazi della vita quotidiana hanno profondamente ristrutturato le forme di socializzazione, di fruizione e produzione della cultura e stanno gradualmente modificando anche le modalità di insegnamento e di apprendimento nei contesti formali e non formali. Il linguaggio scritto e parlato non può essere l'unica modalità espressiva nella società contemporanea: mezzi e modi di comunicazione si combinano e le competenze alfabetiche si diversificano, per diventare plurali. Il linguaggio testuale, visivo, sonoro, tattile, spaziale e gestuale si combinano nel testo multimodale, che può essere letto, interpretato, ma anche costruito da parte degli stessi consumatori. Su tali considerazioni si innesta il paradigma del *Learning by Design* (letteralmente 'apprendimento attraverso la progettazione'), elaborato e sperimentato in Australia da Bill Cope, Mary Kalantzis e Nicola Yelland (Kalantzis & Cope, 2004, 2005; Yelland et al., 2008). Tale modello assegna alla scuola il compito di rivedere i processi di insegnamento-apprendimento sulla base delle mutate pratiche della vita quotidiana, prima fra tutte, l'utilizzo delle nuove tecnologie della comunicazione, affinché il sistema di conoscenze dello studente possa tradursi in una risorsa per fronteggiare situazioni concrete e in costante divenire (*knowing in action*). Il "sapere in azione" si costruisce con esperienze didattiche individualizzate, elaborate da docenti "designer", i quali rinegoziano le pratiche di insegnamento e non si limitano ad eseguire le indicazioni ministeriali.

Gli elementi innovativi del Learning by Design sono rappresentati in particolare dall'uso dei nuovi media e dei social media nella didattica, e dalla progettazione di

ambienti di apprendimento dinamici, che possano rispondere alle esigenze didattiche della contemporaneità. Il paradigma del Learning by Design attinge alla tradizione pedagogica di matrice socio-costruttivista e interpreta il processo di apprendimento come l'attività di graduale conquista della conoscenza. Nell'ambito di tale processo, le dinamiche collaborative e l'approccio esperienziale e per problemi rappresentano degli elementi facilitatori, mentre il contesto socioculturale si configura come una cornice tutt'altro che accessoria per interpretare le azioni e le conquiste dei singoli soggetti. Il "discente", termine qui inteso in senso ampio, realizza il percorso di apprendimento anche attraverso il sostegno (*scaffolding*) dei pari più esperti e nel progresso verso gradi di conoscenza successivi, colma gradualmente lo scarto tra il livello reale di conoscenza e quello potenziale – la vygotskyana "zona di sviluppo prossimale" (Luria, 1976; Vygotsky, 1962, 1978). In questa prospettiva, le interazioni guidate da un lato e l'apprendimento per problemi dall'altro favoriscono l'appropriazione intellettuale da parte del discente dei concetti propri del contesto di provenienza (Rogoff, 1990) e gli garantiscono l'accesso ad un livello di sviluppo superiore (Newman, Griffin & Cole, 1989; Rogoff, 1990).

Il modello del Learning by Design prevede quattro differenti approcci alla conoscenza (Yelland et al., 2008, pp. 202- 203), a cui corrispondono diverse modalità di acquisizione del sapere. Il processo di produzione di una narrazione digitale (digital storytelling) presenta molti elementi di "convergenza" con il modello del Learning by Design.

Modello del Learnig by Design		Digital Storytelling
Apprendimento esperienziale (<i>experiencing</i>):	Lo studente, con il supporto del docente e del gruppo dei pari, collega le conoscenze possedute e le esperienze vissute (<i>experiencing the known</i>) con i nuovi elementi di apprendimento (<i>experiencing the new</i>). Tale livello, dal punto di vista pedagogico, si riferisce al processo di "pratica situata", che prevede esperienze significative, tratte dai contesti di vita.	È ciò che avviene nel lavoro di gruppo quando gli studenti si organizzano per costruire una narrazione digitale. Il tentativo è quello di collegare le proprie esperienze di vita a nuove modalità di apprendimento attraverso un approccio narrativo.
Apprendimento per	Il processo di conoscenza prevede la	Il processo corrisponde alla

<p>concetti (<i>conceptualising</i>)</p>	<p>conoscenza dell'oggetto di apprendimento attraverso concetti astratti (<i>conceptualising by naming</i>) e sintesi teoriche (<i>conceptualising with theory</i>). Gli elementi esperiti attraverso la conoscenza pratica vengono inseriti in un quadro concettuale.</p>	<p>fase di ideazione, di mappatura, di scrittura della storia e di organizzazione di uno storyboard condiviso. L'attività di concettualizzazione consiste in un processo di immaginazione e di produzione di nuove idee.</p>
<p>Apprendimento per analisi (<i>analysing</i>)</p>	<p>L'enfasi è sull'uso e sulle funzioni dell'oggetto di apprendimento all'interno del contesto di riferimento (<i>analysing functionally e analysing critically</i>). Lo studente attiva dinamiche di comprensione sistematica e critica degli elementi relativi all'ambito di conoscenza in oggetto.</p>	<p>Il processo corrisponde alla fase di revisione della narrazione digitale e di comprensione e di verifica critica della narrazione digitale condotta in genere in piccoli gruppi di lavoro.</p>
<p>Apprendimento per applicazione (<i>applying</i>)</p>	<p>L'attenzione del discente si concentra sulle possibili applicazioni dell'oggetto di apprendimento all'interno del contesto di riferimento (<i>applying appropriately</i>), oppure si dirige verso la scoperta di nuove applicazioni in contesti insoliti (<i>applying creatively</i>). Il discente trasferisce la nuova conoscenza acquisita in ambiti o situazioni reali, nuovi o familiari.</p>	<p>Il processo corrisponde alla fase di presentazione e di condivisione delle narrazioni digitali in contesti formali e non.</p>

Tabella 10 Elementi di raccordo tra il modello pedagogico del Learning by Design e il digital storytelling.

3.3 Due esempi d'uso del digital storytelling: per la progettazione di un'interfaccia *mobile* e per l'annotazione di schemi conversazionale

Il digital storytelling si colloca al centro di numerose ricerche ed applicazioni che coniugano la moderna tecnica in grado di sviluppare processi antichi con una metodologia costruttiva e riflessiva.

Le molteplici forme, attraverso cui si esplicita la narrazione dai racconti ai miti, dalla soggettività alla collettività, costituiscono le trame connettive del pensiero e della cultura.

Gli esempi di applicazione del digital storytelling che seguiranno, seppur in differenti ambiti e da punti di vista diversi, esprimono il valore della metodologia narrativa recuperando esperienze di utilizzo delle narrazioni digitali, mediante l'uso del digital storytelling, in percorsi educativi rivolti al singolo e alla comunità. I due esempi di applicazione del digital storytelling si riferiscono a due piani strettamente correlati: uno di dimensione socio-territoriale e di recupero e valorizzazione dei contesti sociali, culturali e territoriali di una comunità; l'altro di dimensione psico-sociale come studio delle dinamiche relazionali e comunicative che si attivano in un processo di *interactive digital storytelling*. I due esempi intercettano due linee di ricerca sul digital storytelling: quello dello studio delle metodologie attive volte allo sviluppo di un'azione sociale e culturale di promozione umana e collettiva e quello dello studio degli aspetti relazionali (conversazioni, relazioni, etc.) intrisechi all'uso della metodologia collaborativa del digital storytelling. Ciò che accomuna i due esempi, è proprio l'uso del digital storytelling come metodologia di sviluppo e di promozione di *empowerment* soggettivo, come tessuto connettivo di *empowerment* collettivo (Petrucco, De Rossi, 2013). Inoltre nei due esempi il digital storytelling, oltre ad essere utilizzato come metodo di promozione di *empowerment* soggettivo e collettivo, è adottato nel primo caso come resoconto etnografico e come metodo per la progettazione di un prototipo di interfaccia *mobile* per la registrazione di audio, foto e video finalizzato alla condivisione e alla conservazione del patrimonio narrativo di alcune comunità rurali dell'Africa; nel secondo caso come metodo di ricerca e di studio delle azioni, giochi e dialoghi, attraverso uno schema di annotazione della comunicazione, che avviene durante il processo di costruzione di una digital story interattiva.

Primo esempio: il *digital storytelling* è utilizzato per la progettazione di un prototipo di interfaccia *mobile* per la registrazione di audio, foto e video. L'obiettivo della ricerca è di salvaguardare e condividere il patrimonio narrativo di alcune comunità rurali dell'Africa.

La prassi del narrare, come processo cognitivo, è sempre presente in ogni organizzazione culturale, poiché rappresenta il contesto privilegiato di rielaborazione di dati e informazioni utili ad una comunità per operare sintesi efficaci e incisive rappresentazioni del reale e dell'immaginario, dei modi di pensare, di sentire e di agire di un gruppo sociale. La narrazione, inoltre, rappresenta una modalità fondamentale per tracciare memorie collettive. Le narrazioni digitali sono spesso utilizzate per registrare, conservare le storie di una comunità. Dietro il semplice "catturare" le storie di vita di un gruppo sociale in realtà, c'è l'interesse a esplorare come le tecnologie digitali possono essere usate per "curare" le storie esistenti. Nella ricerca condotta da Bidwell e Reitmaier et al (2010) il digital storytelling viene utilizzato come metodo di registrazione, raccolta e conservazione del patrimonio narrativo orale di alcune comunità rurali dell'Africa, in particolare Sud Africa e Kenya. Partendo dal presupposto che in molte comunità rurali si sta diffondendo l'uso del cellulare per scopi comunicativi (es. rintracciare familiari emigrati, recuperare informazioni di attualità, etc.), i ricercatori hanno tentato di coniugare il *digital storytelling*, come strumento per "salvaguardare" il patrimonio storico orale di queste comunità, con le tecnologie *mobile*, in particolare il cellulare ormai largamente diffuso. La volontà dei ricercatori è quella di non imporre un modello narrativo ma di realizzare un prototipo di interfaccia mobile che "rispecchi" nel design i modelli narrativi adottati dalle comunità coinvolte nella ricerca. I ricercatori hanno così sviluppato due interfacce *mobile* per la creazione di digital storytelling:

- *the story driver interface*: gli utenti possono prima scrivere o registrare la storia e successivamente aggiungere foto e immagini;
- *the photo driver interface*: gli utenti dispongono le foto lungo l'asse narrativo della storia (*storyline*) e successivamente registrano l'audio della storia.

Il prototipo di *mobile digital storytelling* utilizzato dai ricercatori è il seguente:

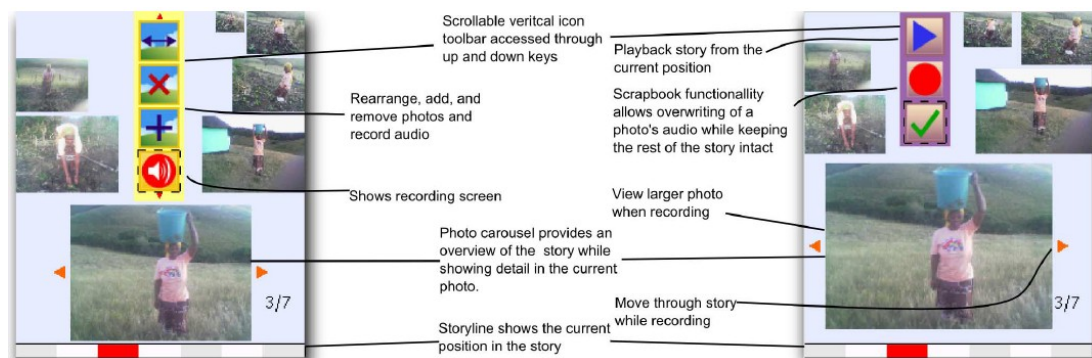


Figura 5 Mobile Digital Storytelling prototype

Fonte: Bidwell & Reitmaier et al (2010). *Designing with Mobile Digital Storytelling in Rural Africa*.

Nella figura a sinistra troviamo gli elementi dell'interfaccia per la costruzione dello storyboard e a destra gli elementi dell'interfaccia per la registrazione di audio e di foto. Utilizzando il prototipo gli utenti possono creare la storia in molteplici modi: possono prima registrare l'audio e poi inserire le immagini oppure possono selezionare le immagini e successivamente registrare l'audio. Inoltre in qualsiasi momento possono aggiungere, spostare o rimuovere le immagini oppure aggiungere o sovrascrivere la registrazione audio. Tutte le funzioni necessarie sono accessibili attraverso un menù scorrevole sia in senso orizzontale che verticale.

Secondo esempio: il *digital storytelling* è utilizzato per lo studio etnografico delle conversazioni dei bambini, attraverso uno schema di annotazione delle comunicazioni (azioni, giochi e dialoghi), che avvengono durante il processo di creazione di una digital story interattiva.

Il sistema interattivo di *digital storytelling* creato dai ricercatori Theune, Linsen et al. (2013) si chiama *Interactive Storyteller* ed è un tavolo da gioco, che richiama i tavoli da gioco classici, con un interfaccia *multi-touch* su cui poter muovere tre pedine "tangibili" o personaggi della storia (Cappuccetto Rosso, la nonna e il lupo). L'interfaccia di gioco, basata sulla storia di Cappuccetto Rosso, presenta 5 scenari (la casa di Cappuccetto Rosso, la casa della nonna, il lago, la spiaggia, la foresta). Le azioni possibili dei personaggi sono: spostarsi fisicamente da uno scenario all'altro, parlare con gli altri personaggi, cucinare, mangiare e avvelenare dolci. Lo scenario della storia è rappresentato sul tavolo *multi-touch* da una mappa navigabile dei luoghi dall'alto. La mappa mostra i personaggi, i luoghi evidenziati da un cerchio blu e i percorsi navigabili tra i luoghi della storia.



Figura 6 Bambini che giocano con l' *Interactive Storytellers*

Fonte: Theune, M., Linssen, J., et al. (2013). *Acting, Playing or Talking about the Story: An Annotation Scheme for Communication during Interactive Digital Storytelling*

Per cambiare lo scenario di gioco basta spostare fisicamente la pedina-personaggio da un luogo all'altro (*tangible version of the interface*). L'uso delle pedine-personaggi è facoltativo, il sistema, infatti, prevede la possibilità di utilizzare le rappresentazioni grafiche dei personaggi: in questo caso si può cambiare lo scenario trascinandolo la rappresentazione grafica del personaggio da un luogo all'altro (*touch-only version of the interface*). Ogni personaggio (tangibile o no) può, a turno, compiere alcune azioni in base al livello di svolgimento della storia. Quando un personaggio esegue un'azione questa è espressa attraverso una semplice frase e narrata da una voce attraverso il sistema *Loquendo text-to-speech*⁶⁰. Le frasi scritte vengono trascritte in pergamene che registrano l'evolversi della narrazione sottoforma di testo. Il rotolo della storia può essere, in qualsiasi momento, visionato cliccando nell'angolo in basso a sinistra del tavolo da gioco. La trascrizione della storia e la voce narrante forniscono agli utenti un feedback immediato su quanto sta accadendo nella storia. Le azioni dei personaggi vengono selezionate dagli utenti tramite l'interfaccia *touch*, inoltre il sistema trascrive queste azioni sottoforma di testo e di narrazione vocale (testo e audio). Gli utenti potrebbero

⁶⁰ Loquendo TTS è un motore di sintesi vocale per creare e ascoltare messaggi testuali. Sul sito è possibile utilizzare una demo interattiva, scegliere dalla lista delle lingue (italiano, inglese, spagnolo, ecc...) e scegliere la voce (maschile o femminile). Link: <http://italy.nuance.com/azienda/soluzione/soluzioni-assistenza-clienti/servizi-soluzioni/inbound/loquendo-small-business-bundle/interactive-tts-demo/index.htm>

utilizzare il sistema basato su turni alternati di azione dei personaggi senza scambiarsi una parola. In realtà dalla ricerca emerge che i bambini spesso parlano tra di loro mentre interagiscono con il sistema. L'interesse dei ricercatori è di analizzare le trascrizioni delle conversazioni che avvengono tra i bambini mentre interagiscono con il sistema. Ciò che interessa è capire come l'interazione sociale viene stimolata dal sistema e come questa si evolve. Per far questo utilizzano due modelli classici dell'analisi conversazionale (Fine, 1983; Sawyer, 2003). Un concetto fondamentale per entrambi è il *framing*, termine introdotto da Bateson (1972) e notevolmente ampliato da Goffman (1974). Sulla base di questi riferimenti teorici i ricercatori giungono all'ideazione di un prototipo di schema di annotazione chiamato *Perspective × Reference (P × R)* per analizzare la comunicazione tra gli utenti che utilizzano il sistema interattivo basato sulla storia di Cappuccetto Rosso. I ricercatori combinano le idee di Sawyer e Fine per creare un nuovo schema di annotazione *P × R* che include tre *frames* classici di Fine (*reality, game, fantasy*) "incrociati" con altri tre *frames* (*character, player, person*) emersi come temi ricorrenti nelle trascrizioni delle conversazioni degli utenti-bambini.

		Reference		
		<i>Story</i>	<i>Game</i>	<i>Reality</i>
Perspective	<i>Character</i>	<i>CS</i> : In-character utterances and imitations	<i>CG</i> : In-character references to game elements	<i>CR</i> : In-character references to events or objects outside play
	<i>Player</i>	<i>PLS</i> : Action suggestions and proposals referring to the story	<i>PLG</i> : Communication about game aspects	<i>PLR</i> : Including real-life events or objects in the game frame
	<i>Person</i>	<i>PES</i> : Observations about events that happened in the story	<i>PEG</i> : Observations about the interface, opinions about the game	<i>PER</i> : Communication about events or objects outside play

Figura 7 Schema di annotazione per la lettura e l'interpretazione delle conversazioni tra i bambini che utilizzano il sistema interattivo di gioco per la costruzione di una narrazione digitale.
Fonte: Theune, M., Linssen, J., et al. (2013). *Acting, Playing or Talking about the Story: An Annotation Scheme for Communication during Interactive Digital Storytelling*

Lo schema rappresenta una matrice di codifica basata su due assi di comunicazione *Perspective × Reference* organizzata in tre righe e tre colonne, con conseguenti nove categorie di annotazione delle conversazioni. I ricercatori sostengono che lo schema di annotazione è soltanto un prototipo da perfezionare utile, però, anche alla progettazione di sistemi di narrazione interattiva.

CAPITOLO III.

Il *digital storytelling*: modelli, progetti ed esperienze a confronto.

Numerose sono le definizioni di *digital storytelling*. Provando a riassumere, *digital storytelling* è il nome significativo che ha assunto una nuova forma narrativa che si avvale delle tecnologie digitali. Sotto questa etichetta, in realtà, convergono esperienze, progetti, dispositivi che traducono e trasformano i racconti, li mettono in scena e in movimento attraverso parole, immagini e suoni.

Per *digital storytelling* si intende una nuova pratica del racconto che si avvale delle strategie narrative consentite dalle tecnologie digitali, come l'integrazione di diversi linguaggi mediali, l'utilizzo di meccanismi narrativi derivanti dalle pratiche d'uso dei social media, la circolazione delle storie attraverso dinamiche tipiche della comunicazione in rete con effetto virale. È, infatti, cambiata non soltanto la costruzione di storie digitali, ma anche la loro fruizione, così come è avvenuto per ogni forma di narrazione nel corso dei secoli.

Da una ricognizione della letteratura di riferimento emerge che esistono due modelli di *digital storytelling*: un modello classico, sviluppato in America, soprattutto dal *Center for Digital Storytelling* di Berkley, che prevede la narrazione di storie autobiografiche in formati digitali attraverso un audio narrazione in prima persona e che presentano una struttura lineare e chiusa, simile a quella della narrativa tradizionale; e un altro emergente caratterizzato da una maggiore interattività. Sono narrazioni, cioè, che offrono la possibilità di modificare la storia e di co-costruirla permettendo ai fruitori di diventare co-autori. La struttura narrativa non è predefinita dall'inizio. Le narrazioni digitali che appartengono al secondo modello rappresentano le *digital stories* di nuova generazione che utilizzano gli strumenti e sfruttano le potenzialità offerte dalla Web 2.0. Ciò che accomuna entrambi i modelli è il forte richiamo all'impostazione classica della narratologia, scienza che studia le forme della narrazione. Il *digital storytelling* è un metodo che rispetta le dinamiche della narratologia assumendo però l'aspetto di un video accompagnato da un corollario di strumenti multimediali.

Volendo recuperare, soltanto in parte l'approccio narratologico, che meriterebbe un ulteriore approfondimento, facciamo riferimento soltanto ad alcuni autori.

Secondo il filosofo Roland Barthes i racconti sono categorie della conoscenza che ci permettono di capire e di ordinare il mondo; e a questo proposito il filosofo sottolinea che non è mai esistito un popolo senza narrazione (1957). La narrazione

costituisce un fondamentale strumento attraverso il quale l'uomo assolve a una duplice funzione: si riappropria della propria esperienza e diviene uomo politico capace di operare scelte e di agire consapevolmente per definire il sentimento comune della società in cui vive e di cui diviene parte integrante fino a rendersi protagonista a pieno titolo. Secondo la tradizione la narrazione è un atto conoscitivo e comunicativo che si svolge in due momenti: da una parte la riappropriazione del vissuto che avviene attraverso l'attribuzione di senso ai fatti (Bruner, 2003), dall'altra la condivisione della conoscenza acquisita (Rivoltella, 2003, 2009).

Una delle caratteristiche fondamentali del digital storytelling è quello di comunicare vissuti personali o comunitari ossia "storie" in forma narrativa.

"Gli elementi che lo distinguono dalla banale pratica di unire insieme materiali multimediali per creare un video è la caratteristica di assumere una forma narrativa, personale, dalle forti connotazioni emotive e soprattutto il preciso intento di dividerlo con altri attraverso la Rete. Il Digital Storytelling insomma affonda le proprie radici nello Storytelling, e in qualche modo lo ri-media" (Petrucco, De Rossi, 2009, p.55).

Valgono dunque anche per la comunicazione attraverso il digital storytelling, le caratteristiche fondamentali dello storytelling:

- la coerenza della sequenzialità narrativa;
- la scelta degli eventi da narrare e dell'ordine in cui narrarli;
- la focalizzazione su eventi determinati e concreti;
- la rilevanza dei personaggi;
- l'intenzionalità nel sostenere una tesi o un punto di vista;
- l'attivazione di processi interpretativi.

La seconda caratteristica del digital storytelling è la medialità intesa come processo di "composizione" e comunicazione non soltanto attraverso le parole e il testo, ma anche con immagini e suoni. Il materiale, proveniente da media differenti si moltiplica in rete, e il processo di selezione, interpretazione, assemblaggio e ricostruzione assume una rilevanza fondamentale nel processo di costruzione narrativa rafforzando l'apprendimento. Il ricorso a media differenti è in perfetta sintonia con lo stile di apprendimento tipico dei *nativi digitali* (Prensky, 2001) protagonisti di una "cultura partecipativa informale" (Jenkins, 2010) che sperimenta la condivisione delle produzioni digitali. L'utente, oltre ad essere un *produttore* di

contenuti digitali, e anche un “condivisore” di contenuti. Ciò permette all’utente di apprendere *dal basso* attraverso la manipolazione di differenti media in modo personalizzato, coinvolgente e socializzante. È un metodo, il digital storytelling, che utilizza alcune tecniche già note della narrazione e della sceneggiatura aggiungendo le potenzialità creative di mezzi come blog, podcasting, social network, piattaforme di raccolta e condivisione di storie.

1. Il modello americano

La pratica del *digital storytelling* nasce in America da alcune esperienze condotte da piccoli gruppi di ricercatori che sperimentano l’uso delle nuove tecnologie in chiave narrativa. Non è un caso che questa metodologia nasca in un paese, che già trent’anni fa, si interrogava sulle questioni relative alle relazioni che intercorrono tra i media e le nuove forme di comunicazione narrativa. Così come non possiamo sottovalutare come i cambiamenti tecnologici siano strettamente correlati agli sviluppi economici di un paese. L’America, certamente, è stato tra i primi paesi, a constatare la convergenza tra le tecnologie dell’informazione e quelle della comunicazione. Il vivace panorama mediatico americano, quindi, ha iniziato, già qualche decennio fa, a descrivere un cambiamento sociale e culturale nelle forme di fruizione e produzione della cultura, che ha raggiunto anche i contesti di apprendimento e le forme con le quali si costruisce il sapere. Le opportunità offerte dalle nuove tecnologie e dal sistema di strumenti e delle azioni possibili con l’integrazione di “vecchi” e “nuovi” media, secondo Henry Jenkins (2006) ridisegna la geografia delle umane possibilità e impone nuovi spunti di riflessione negli ambiti della politica, del marketing, dell’informazione, dell’educazione. Ben presto in America si delineano scenari di consumo mediale che permettono agli utenti di fruire di una narrazione attraverso più media e più testi, con rimandi continui e ricerche di senso da una fonte all’altra (Jenkins, 2007). A fronte di un’animata discussione sulle potenzialità dei nuovi media e sulle possibili ricadute sulla tradizionale forma del “raccontare” o *storytelling* in realtà non esiste un modello di *digital storytelling* definito in maniera univoca. Non esiste, infatti, un unico modello; esiste piuttosto un panorama di studi che si concentra intorno ad alcuni gruppi di esperti che, nel corso di questi ultimi 30 anni, si sono occupati di *digital storytelling*. Si elencano alcuni tra i più famosi studiosi di digital storytelling con i relativi approcci:

Autori	Risultato	Approccio
1. Dana Atchley	<i>Digital Storytelling Theater</i>	Approccio narrativo
2. Joe Lambert	<i>I sette elementi del digital storytelling</i>	Approccio narrativo
3. Jason Ohler	<i>Le cinque fasi operative della storia e VPS</i>	Approccio creativo
4. Roger Schank	<i>Story Centered Curriculum</i>	Approccio didattico
5. Helen Barret	<i>E-portfolio</i>	Approccio didattico

Tabella 11 Elenco degli autori

Potremmo delineare un quadro del *digital storytelling* a partire dagli approcci utilizzati dagli autori. In particolare emergono tre tipi di approccio:

- approccio *narrativo*: che ridefinisce le dinamiche narrative tradizionali leggendole attraverso le “lenti” delle nuove tecnologie. Pensiamo ad esempio ai sette elementi di Lambert che riprendono gran parte degli studi narratologici tradizionali (Propp, ecc.)
- approccio *creativo*: che enfatizza il momento creativo come ad es. la produzione della storia o la rappresentazione grafica della storia (*Visual Portrait Story*)
- approccio *didattico*: che studia e sperimenta nuove forme di applicazione del digital storytelling in ambito didattico. Pensiamo ad esempio al curriculum basato sulle storie (*Story Centered Curriculum*) di Schank o all’e-portfolio di Barrett.

I primi utilizzi del *digital storytelling* come metodologia narrativa che integra narrazione e nuove tecnologie risalgono a 30 anni fa.

1.1 Dana Atchley e il *location based storytelling*

La prima ad usare il termine *digital storytelling* è stata Dana Atchley che all’inizio degli anni Novanta provò, in collaborazione con Joe Lambert, a utilizzare le nuove tecnologie per “rinsaldare i legami sociali ed emotivi di comunità che si sentivano ormai disperse e frammentate nella percezione della propria cultura e prive di elementi comuni di coesione”. Dana Atchley realizzò un sistema interattivo multimediale, presentandolo all’interno di una performance teatrale dove su un grande schermo collocato sullo sfondo del teatro mostrava immagini e filmati di storie di vita. Gli schermi erano due: un piccolo schermo di televisione su cui

proiettava l'immagine di un fuoco scoppiettante, e uno schermo più grande posto sullo sfondo su cui proiettava immagini e filmati di storie di vita. Dopo queste prime esperienze, i due studiosi, Lambert e Atchley, hanno dato vita a San Francisco, in California, al *Center for Digital Storytelling*, uno dei centri più accreditati a livello mondiale per lo studio del digital storytelling. Il gruppo di artisti, educatori e professionisti della comunicazione che si è costituito attorno al Centro è riuscito negli anni ad allargare i campi di intervento del *digital storytelling* a molti contesti che spaziano dalla scuola alle aziende, dall'arte all'impegno politico. Atcheley è stato il primo che ha messo in relazione il *digital storytelling* con le strategie commerciali incrociando le storie digitali prodotte dai consumatori con le storie con quelle delle aziende e dei prodotti di consumo.

Dana Atchley ha sviluppato quattro applicazioni del digital storytelling:

1. *Next Exit* è uno spettacolo teatrale interattivo creato sulla base di settanta storie. Atcheley siede su un tronco accanto a un falò digitale e, attingendo da una valigia virtuale composta da settanta storie, crea una selezione unica per ogni pubblico. Questa applicazione del digital storytelling è un esempio di "mescolanza" tra l'arte antica della narrazione e le nuove tecnologie.
2. *Storytelling Theater* digitale è stato creato in occasione dell'evento "The world of Coca Cola" tenutosi a Las Vegas nel 1997. È costituito da un museo sulla storia della Coca Cola e da un teatro di narrazioni digitali. Il teatro è il luogo in cui i visitatori del museo possono raccontare le proprie storie sul rapporto con il *brand* più conosciuto del mondo.
3. *Servizi di consulenza* creativi forniti da Dana Atchley Productions a vari tipi di aziende. La prima esperienza nei servizi di consulenza è quella offerta a PricewaterhouseCoopers, due società di servizi finanziari che si stavano fondendo. L'intento era quello di sviluppare narrazioni digitali sulla storia delle due società e di condividerle con i rispettivi lavoratori e clienti.
4. *Digital storytelling workshop*, laboratori creativi di narrazione digitale, per piccoli gruppi, della durata di quattro giorni, per imparare, esplorare le possibilità delle pratiche di narrazione digitale.

1.2 Joe Lambert e il modello del *Center for digital storytelling*.

La definizione di digital storytelling come "short narrated films" deriva da un workshop realizzato da Dana Atchley all'American Film Institute nel 1993. Questo metodo elaborato da Atchley è stato poi adottato da Joe Lambert che, a metà degli

anni Novanta, l'ha promosso come metodo di lavoro del *Center for Digital Storytelling* uno dei centri più accreditati nel settore a livello mondiale. Il *Center for digital storytelling* è un'associazione non-profit con sede a Berkeley in California che si occupa di organizzare workshop e attività didattiche legate alla pratiche di storytelling attraverso le nuove tecnologie. Durante i workshop di digital storytelling i partecipanti imparano a raccontare la loro storia, realizzando una sorta di autoritratto attraverso la realizzazione di brevi componimenti audiovisivi. L'obiettivo dell'associazione è fornire sia le competenze teoriche basilari per comprendere e per gestire il processo di creazione di una storia sia le nozioni tecniche basilari per utilizzare software come Apple Final Cut, Adobe Premiere per produrre le proprie storie.

Il *Center for Digital Storytelling*, diretto da Joe Lambert con la collaborazione di Nina Mullen, nel corso degli anni di attività ha raccolto e sviluppato una interessante biblioteca di articoli, materiali e tecniche per lo storytelling che ha poi condensato in un *cookbook* disponibile nel loro sito⁶¹. L'attività didattica e divulgativa del centro si organizza sottoforma di *workshop* condotti nel mondo, con comunità composte da target differenti (bambini, adolescenti, adulti). Nel corso degli anni questo metodo ha subito leggeri modifiche. Il più recente modello di video composizione prodotto dal *Center for digital storytelling* e descritto nei dettagli nel manuale d'uso *Cookbook*⁶² comprende i sette principali elementi del "narrare digitale". Prima dell'ultima versione, la narrazione digitale viene definita come "sequential composing" (Lambert, 2006, p.23) e presentata come una serie di passaggi lineari. Oggi questa definizione è stata eliminata.

Il *Center for digital storytelling* definisce la *digital story* una breve video narrazione in prima persona creata combinando voce registrata, immagini fisse e in movimento e la musica o altri suoni; inoltre definisce la figura del *digital storyteller* come

"chiunque abbia il desiderio di comunicare l'esperienza di vita, idee o sentimenti attraverso l'utilizzo di storia e media digitali. Di solito qualcuno che ha poca o nessuna esperienza precedente nel campo della produzione video, ma può trascorrere alcuni giorni partecipando a un workshop per l'esplorazione e la condivisione di una storia creativa" (Cookbook, 2010)

⁶¹ <http://www.storycenter.org>

⁶² Esistono numerose versioni del *Cookbook*. Nella tesi si fa riferimento alla versione pubblicata nel 2010.

Il centro progetta e realizza workshop in giro per il mondo per raccontare, attraverso l'uso di strumenti digitali, storie di vita capaci di riconnettere, creare nuovi legami, sentirsi partecipi di una comunità. Il ricorso alla rete, ai social network, ai blog e al resto permette di condividere le storie, di costruire "contenitori" di storie. La metodologia del digital storytelling si è evoluta, e il Centro ha ridefinito il proprio approccio concentrando l'attenzione sui cosiddetti *training packages* utili agli educatori e resi disponibili in piattaforme di apprendimento aperte. Un'altra attività interessante del Centro sono casi di studio ossia digital storytells locali e orali su svariati temi come l'organizzazione sindacale, la prevenzione della violenza, l'handicap, i servizi sociali e salute ecc.

Il sito del *Center for Digital Storytelling* raccoglie storie organizzandole per sezioni (Health and Human Services, Education, Place, Activism, Youth, Identity, Family, ecc..). Ad esempio nella sezione dedicata all'educazione e all'uso delle digital storytells nella didattica ci sono storie che possono essere utilizzate per l'insegnamento della lingua oppure per l'insegnamento dell'educazione artistica.

I sette elementi di Joe Lambert.

Joe Lambert e Dana Atchley hanno individuato 7 elementi alla base di ogni digital storytelling.

Il primo è il punto di vista: tutte le storie dovrebbero essere personali e autentiche e mantenere in ogni parte la prospettiva dell'autore, esprimendo le sue intenzioni e i suoi obiettivi. In secondo luogo è necessaria una "dramatic question" : bisogna esporre qualcosa che valga la pena di essere raccontato e proporre all'inizio della storia domande non banali e sorprendenti a cui si darà risposta alla fine del racconto. Inoltre una storia deve possedere contenuti emotivi coinvolgenti. Ciò è strettamente legato alla scelta di raccontare la storia con il proprio punto di vista, scegliendo di commentare i momenti salienti della narrazione utilizzando la propria voce. Spesso si utilizzano solo immagini e musica, ma l'effetto è sicuramente meno coinvolgente. Allo stesso modo è molto importante la colonna sonora: essa segue e supporta la storia e va ad anticipare quello che accadrà. Il sesto elemento è il riferimento all'economia della narrazione che richiama ad una "pulizia" degli elementi utilizzati e di evitare una sovrabbondanza di immagini e parole. Infine, è necessario un ritmo adeguato alle modalità narrative della storia: è legato all'economia e a quanto velocemente o lentamente prosegue la storia. La vitalità è elemento fondamentale per una buona storia.

Di seguito si riassume i sette elementi in una tabella:

I sette elementi di Lambert	Descrizione
1. Il punto di vista	Il punto di vista principale della storia e la prospettiva degli autori (intenzioni, obiettivi, idee) devono essere chiaramente definiti e percepibili.
2. La domanda chiave della storia	La “dramatic question” rappresenta ciò che vale la pena di essere raccontato, il fatto/i fatti che troveranno risposta alla fine della storia.
3. Il contenuto emotivo	I contenuti emotivi rappresentano il “ponte” tra il gruppo degli autori e dei destinatari della storia. La storia deve contenere contenuti emotivi che coinvolgono entrambi i gruppi.
4. La voce narrante	La voce registrata degli autori aiuta a personalizzare il prodotto e aiuta i destinatari a seguire la storia.
5. La colonna sonora	La colonna sonora, la musica e i suoni enfatizzano i passaggi chiave della storia. La scelta della colonna sonora è poi determinante per veicolare il significato di una storia.
6. L’economia nella selezione	L’economia nella selezione dei contenuti della narrazione digitale è fondamentale. Dosare i vari elementi (contenuti, le immagini, i suoni) senza sovraccaricare o banalizzare la storia.
7. Il ritmo della narrazione	Il ritmo è l’andamento della storia. Occorre calibrare i rallentamenti, le accelerazioni in vista dell’efficacia comunicativa.

Tabella 12 I sette elementi di Lambert (2010)

1.3 L'approccio creativo di Ohler.

Un altro approccio interessante al digital storytelling è quello di Jason Ohler, molto incentrato sull'uso educativo delle *digital storytales* e che pone l'accento sulla narrazione più che sulle nuove tecnologie: "una buona narrazione farà una buona digital storytell e non il contrario". Sostanzialmente Jason Ohler utilizza due approcci: il *computer-based digital storytelling* e il *performance based "green screen" digital storytelling*. Il primo, *computer based* consiste nel basare la creazione di una storia principalmente sull'utilizzo del computer. In genere quest'approccio privilegia la creazione di una voce narrante fuori campo a cui si aggiungono immagini, musica, titoli e altro usando programmi come iMovie su Mac, o MovieMaker sul PC. Il prodotto finale è guardato sul computer e ricorda molto la forma classica del documentario.

Nell'altro approccio, chiamato "sfondo verde", la storia viene narrata in modo tradizionale filmando il protagonista con uno sfondo neutro di colore verde per poi integrarlo con altre immagini, suoni, effetti grafici ⁶³. Questa seconda soluzione permette allo studente di fare un'ulteriore riflessione sull'uso delle nuove tecnologie e sulle potenzialità persuasive dei media che quotidianamente consumano.

Inoltre Ohler (2008) individua cinque fasi operative per la costruzione di narrazioni digitali:

Le 5 fasi operative di Ohler	Descrizione
1. Story planning	Ideazione, mappatura e scrittura della storia, organizzazione di uno storyboard condiviso;
2. Pre-production	Produzione di una lista di media, reperimento e/o produzione di media grezzi, avvio dell'editing dei media grezzi e creazione di media nuovi e originali;
3. Production	Chiusura del lavoro di editing dei vari media (voce, video, immagini), assemblaggio in un prodotto finale, revisione creativa del prodotto finale;
4. Post-production	Combinazione e aggiunta di transizioni,

⁶³ Esempio al link <http://www.jasonohler.com/storytelling/storymaking.cfm#twoKindsOfStories>

	effetti, titoli di coda, testo, revisione finale ed esportazione dei files;
5. Performance	Presentazione delle storie in classe e nella comunità scolastica, distribuzione e condivisione delle storie.

Tabella 13 Le 5 fasi operative di Ohler (2008)

Ohler riflette anche sulla relazione esistente tra il digital storytelling e le competenze che tale metodologia promuove. A questo proposito elabora un modello di competenze: il "*The DAOW of literacy*". Secondo l'autore, le competenze coinvolte nei processi di costruzione delle narrazioni digitali sono quattro: *digital, art, oral e written* da cui deriva l'acronimo DAOW. Partendo dalle competenze individuate da Ohler, possiamo affermare che l'attività di digital storytelling favorisce l'acquisizione di competenze di tipo:

- *Digital*: gli studenti, tramite il processo di costruzione delle DST, hanno acquisito padronanza nell'uso della tecnologia *effectively* utilizzando strumenti tecnici, software adeguati e il Web come strumento di collaborazione e informazione. Hanno imparato a trasferire apprendimenti da un settore all'altro: ad esempio hanno coniugato le competenze tecnologiche con le competenze disciplinari. Inoltre hanno usato la tecnologia *creatively* ossia come amplificatore dell'immaginazione e *wisely* ossia con un grado di consapevolezza legato agli effetti e alle connessioni che la tecnologia può avere sulla propria comunità scolastica e, a più ampio raggio, sul mondo. È qui che Ohler fa la distinzione fra ciò che noi definiamo *media literacy* e ciò che definiamo *media fluency*. Mentre la prima è la capacità di usare i media, la seconda è la capacità di riconoscere, valutare e applicare i metodi di persuasione dei media. "Media literacy allows us to read media; media fluency allows us to write it." (Ohler, 2008)
- *Art*: il modo in cui, gli studenti scelgono le immagini o le riprese, il modo in cui scattano le foto, le parole che decidono di evidenziare e il modo in cui compongono le loro storie. Questa per Ohler è senza dubbio una forma di arte.
- *Oral*: l'oralità è il metodo tramite il quale le storie si sono tramandate per secoli. Nelle *computer based DST*, l'importanza delle competenze orali sta nel raccontare ad alta voce la propria storia agli altri partecipanti o anche

nella registrazione del racconto da aggiungere al video. Promuovere un ascolto attento della propria voce durante la lettura (o la registrazione) della storia favorisce l'autovalutazione non solo del modo personale adottato per esprimersi ma anche della struttura e dell'efficacia della storia.

- *Writing*: "If it ain't on the page then it ain't on the stage". Fin dall'inizio delle attività gli studenti sapevano che affinché la loro storia digitale fosse ben riuscita, il primo passo da compiere era quello di scrivere una buona storia. Il segreto è nella scrittura. Riprendendo una metafora proposta da Ohler (2008), il narratore è simile ad un chitarrista. Se il chitarrista non sa suonare, anche disponendo di un amplificatore potente, suonerà sempre musica mediocre. Lo stesso risultato si ha quando un narratore racconta una cattiva storia: essa viene amplificata tramite l'uso di altri media (immagini, musica, video) ma rimarrà comunque una brutta storia.

Ohler, inoltre, elabora il *Visual Portrait of the Story (VPS)* ossia una rappresentazione grafica della storia. È una sorta di mappa della storia che può essere compilata con appunti, immagini, parole chiave che descrivono gli elementi basilari della storia. Tale mappa è costituita da:

1. *Inizio*: è la parte iniziale della storia che si intende raccontare.
2. *Problema*: il/i protagonista/i hanno un problema da risolvere o un ostacolo da superare. Il problema crea la tensione nella storia e verrà risolto alla fine della storia. La tensione crea il senso di attesa che mantiene il destinatario della storia legato alla stessa.
3. *Cambiamenti*: il/i protagonista/i subisce dei cambiamenti, si trasforma in modo significativo: impara qualcosa di importante, diventa più abile, maturo o coraggioso, ecc. In alcune storie il protagonista coinvolge nel proprio cambiamento anche il pubblico.
4. *Soluzione*: il/i protagonista/i, a seguito del cambiamento possono risolvere il problema, superare l'ostacolo o compiere la missione.
5. *Fine*: alla fine della storia il problema è risolto, non necessariamente a lieto fine.

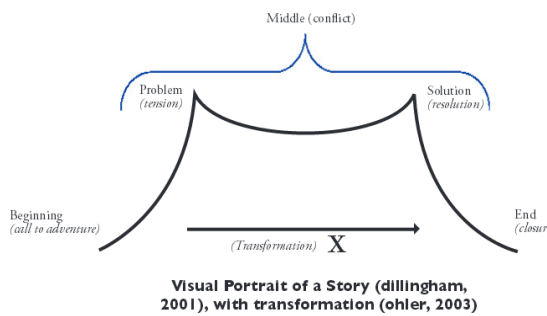


Figura 8 Dal sito ufficiale di J.Ohler⁶⁴



Figura 9 Petrucco, C. (2009). *Apprendere con il Digital Storytelling*

1.4 Due applicazioni didattiche: lo *Story Centered Curriculum (SCC)* di Roger Schank e l'*e-portfolio* di Helen Barret.

Già da qualche decennio Roger Schank studia la conoscenza come una “composizione” di storie. Le nostre conoscenze, sostiene Schank, si basano sulle storie che abbiamo raccontato e appreso. Lo studioso si chiede se, però, possiamo apprendere dalle storie raccontate dagli altri. Il punto chiave è quello di 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. “Le storie servono per imparare. Ciò che interessa è l'atto di apprendere” (Schank, 2013). L'ipotesi è che noi possiamo apprendere dalle storie degli altri se queste vengono raccontate *just in time*, 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. Apprendimento e storie; le storie vissute in tempo reale e partecipate sono quelle che producono conoscenze e apprendimento. La proposta portata avanti da una decina di anni da Schank è quella di progettare un piano di studio centrato sulle storie di vita reale ovvero creare un modello di storytelling *just in time*.

⁶⁴ Il VPS è scaricabile al link: <http://www.jasonohler.com/pdfs/VPS.pdf>

Il racconto della storia è un processo che si svolge in quattro fasi:

1. Fase di *valutazione*: all'inizio si valuta la situazione, gli obiettivi, i piani, gli ostacoli, i conflitti di quella determinata situazione;
2. Fase di *costruzione*: successivamente si procede con la costruzione di un indice;
3. Fase di *ricerca*: si continua con la ricerca all'interno di un database di storie;
4. Fase della *reformulazione*: in ultimo si riformula la storia sulla base della valutazione, dell'indice e delle ricerche condotte (Schank, 2013, p. 58).

Ci soffermiamo sulla fase di **costruzione** di un indice che presuppone un livello di astrazione. Riprendiamo un esempio dal saggio *Metodologie narrative per la costruzione del sapere: Stories are all we know* di Schank (2013, p. 58): “sono a pranzo con un mio caro amico Bob e mi sto lamentando del fatto che mia moglie non sa cuocere le bistecche al sangue come voglio io. Bob mi risponde che gli capitata di andare dal barbiere non riuscendo a farsi tagliare i capelli di quanto vuole.”

Se astraiamo ed analizziamo le due storie per obiettivi e piani di fatto le storie coincidono, gli elementi che le compongono sono molto simili: qualcuno chiede a qualcun altro di fare qualcosa per lui, questo è potenzialmente in grado di farlo, ma non lo fa. Questo livello di astrazione è l'indicizzazione. Quando si deve recuperare nella memoria una conoscenza, un apprendimento specifico in realtà si recupera dalle memoria delle storie l'indice di quelle storie ovvero l'indice composto da obiettivi, piani, processi delle storie. Nel raccontare le storie, gli uomini dell'età della pietra non avevano un sistema di indicizzazione, probabilmente non davano ai vari elementi i nomi che si usano oggi, ma sicuramente avevano storie a disposizione, che riguardavano una determinata situazione, da raccontare nel momento in cui venivano a trovarsi in una situazione simile.

L'idea di Schank è quella di una conoscenza composta da un contenitore di storie, che possono essere recuperate per la risoluzione di svariati problemi reali. Schank sostiene, quindi, che bisogna tornare a raccontare ma soprattutto a raccogliere le storie e a indicizzarle.

Lo storytelling contribuisce in maniera notevole all'alfabetizzazione, ma il salto compiuto da Schank è ancora maggiore. Schank addirittura si spinge a concepire

l'intero curriculum come suscettibile di una impostazione totalmente narrativa arrivando a ipotizzare lo "Story Centered Curriculum" (SCC).

Se dunque le storie hanno un ruolo così importante per l'apprendimento, allora è ragionevole pensare che ogni curriculum di studi debba raccontarne una. In questo senso, Schank progetta lo *Story Centered Curriculum* (SCC) ovvero un approccio allo studio che valorizzi l'apprendimento in quanto tale giungendo "al momento opportuno" e privilegiando la forma narrativa.

Lo SCC rappresenta un esempio di come lo *storytelling* digitale, nel corso degli anni, ha modificato la sua forma; il *digital storytelling* all'origine era molto vincolato ai modelli di narrazione "unici" proposti, ad esempio, dal blog, dal forum, dal web; ora invece il digital storytelling evolve verso nuovi modelli di narrazione. Di recente Roger Schank ha fondato Socratic Arts ⁶⁵ per costruire un programma di apprendimento basato su un nuovo approccio: lo "Story Centered Curriculum". Il SCC rappresenta l'evoluzione dell'approccio tradizionale, lineare e sequenziale, dell'apprendimento curricolare, verso un approccio per storie. In SCC invece di creare un percorso curricolare composto da una serie di corsi che coprono varie aree di studio, gli studenti sono immersi in uno scenario o storia. Agli studenti è richiesto di comprendere, studiare e completare la storia proposta in maniera coerente con la materia di studio. Così gli studenti apprendono lavorando insieme su un progetto che è parte di una storia più grande in cui essi giocano un ruolo fondamentale.

Nonostante si riconosca alla narrazione un enorme potenziale educativo, secondo Schank, quello che sembrerebbe mancare, soprattutto nei curricula scolastici, sono storie sufficientemente interessanti da raccontare (Schank, 1990, p.243).

Il SCC si basa sull'idea che in ogni progettazione curricolare si debba "raccontare una storia" capace di coinvolgere attivamente gli studenti attribuendogli un ruolo specifico. I ruoli debbono essere coerenti con la realtà e le problematiche che gli studenti incontreranno al termine del percorso di studi. Possiamo intravedere un chiaro richiamo all'apprendimento cognitivo e alla progettazione per competenze.

Il metodo di Schank si può sintetizzare nei seguenti passaggi:

1. Esplicitazione, definizione e condivisione nei confronti dell'obiettivo finale;
 2. Progettazione di uno scenario centrato sull'obiettivo;
 3. Ruolo attivo degli studenti nel suddetto scenario;
 4. Insegnamento/apprendimento attraverso *mentoring* e narrazione di storie.
- (Petrucco, 2013)

⁶⁵ www.socraticarts.com

Un altro lavoro utile per documentare come il digital storytelling possa diventare un'attività didattica a pieno titolo è quello di Helen C. Barrett, che utilizza le *digital tales* per comporre il portfolio. Oltre al sito ufficiale ⁶⁶, Helen Barrett ha creato una pagina interattiva ⁶⁷ di supporto ai docenti. Nella pagina sono contenuti link a risorse didattiche, a workshop realizzati e a seminari web sul digital storytelling e sull'e-portfolio. Inoltre sono stati raccolti molti *e-portfolio* digitali, sottoforma di storie, come ad esempio quella di Vittoria, una bambina di 6 anni, che frequenta la prima elementare. La bambina, supportata dalla propria insegnante, ha costruito un portfolio elettronico o digital story tales in cui racconta le sue abilità di lettura scrittura e calcolo attraverso semplici domande come: "Mi piace ...perché...ho imparato". Interessante è anche l'esempio dell'e-portfolio di Tori, una bambina di prima elementare, che ripercorre, sempre insieme all'insegnante, il suo percorso avvenuto nella scuola materna.

1. Il modello europeo.

La metodologia del *digital storytelling*, già consolidata negli Stati Uniti, è relativamente nuova in Europa. In paesi come Spagna, Francia e Gran Bretagna lo *storytelling* inizia a rappresentare un autonomo e legittimato campo di attività in ambito artistico ed educativo. Sono numerosi i workshop ed i festival organizzati dagli educatori, sempre più riuniti in associazioni specifiche.

Il *digital storytelling* ha preso slancio in Europa dal 2003, quando la BBC ha organizzato la prima conferenza internazionale sul digital storytelling, a Cardiff, in Galles. In Inghilterra Daniel Meadows ⁶⁸ circa 15 anni fa, ha creato Capture Wales and Telling Lives ⁶⁹, il primo nucleo della BBC dedicato alle *digital storytales*. Nel sito la comunità documenta se stessa attraverso storie personali. Le storie fanno da "collante" tra i membri di una comunità appartenenti ad una specifica area geografica.

⁶⁶ Il sito ufficiale è <http://electronicportfolios.org/>.

⁶⁷ <https://sites.google.com/site/digitalstorysite/>

⁶⁸ Il sito personale del fotografo e documentarista Daniel Meadows è PhotoBus An adventure in documentary Photography. Link: <http://www.photobus.co.uk/>

⁶⁹ <http://www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/galleries/pages/capturewales.shtml>

Attualmente in Europa si esplorano le potenzialità del *digital storytelling* e le sue possibili applicazioni ripercorrendo in parte lo sviluppo di questa metodologia a livello mondiale e utilizzando le numerose risorse e le *best practices* già realizzate e ampiamente documentate in rete.

In particolare in Europa sono tre i filoni in cui si sta sviluppando il *digital storytelling*:

- in ambito *didattico*, numerose sono le iniziative messe in atto in vari paesi europei per sviluppare la pratica emergente del *digital storytelling* come metodologia didattica, per costruire banca di risorse digitali basate su storie, per progettare interi o parti di curricoli utilizzando storie;
- in ambito *sociale e comunitario*, si assiste al moltiplicarsi in rete di siti cosiddetti “banche della memoria” veri e propri contenitori di storie di vita organizzati per categorie (immigrazione, lavoro, salute, educazione, ecc...);
- in ambito *organizzativo*: recentemente, il *digital storytelling* è stato utilizzato in ambito formativo, soprattutto all'interno di organizzazioni e aziende come strumento di comunicazione aziendale, utilizzabile nelle attività più diverse (il parlare in pubblico, l'organizzazione di riunioni, le strategie di comunicazione pubblicitaria, ecc.).

In Europa sono numerosi i progetti in corso che applicano il metodo del *digital storytelling* in ambito didattico. Da una rassegna in rete dei siti dedicati ai vari progetti si coglie la varietà dei metodi attualmente utilizzati, tanto da essere talvolta contraddittori. Nella maggior parte dei casi si fa esplicito riferimento alla metodologia di lavoro elaborata dal famoso *Center for digital storytelling*.

Non è un caso che le narrazioni digitali in ambito didattico siano nate negli Stati Uniti dove costruire il proprio percorso di apprendimento è la norma e dove il docente affianca l'alunno nella personalizzazione del piano di studi. Il docente, inoltre, nella pratica didattica quotidiana consulta e utilizza le banche di risorse digitali messe a disposizione in rete dagli utenti (docenti e/o studenti).

In ambito didattico

In Italia l'utilizzo dello *storytelling* accompagnato dagli strumenti informatici come metodologia educativa si sta rapidamente diffondendo in questi ultimi anni,

attraverso una serie di iniziative e progetti, per lo più di ambito territoriale, ma in qualche caso con un raggio d'azione nazionale, rivolti a molteplici destinatari.

La narrazione costituisce una risorsa strategica per facilitare i processi di apprendimento e rendere possibile la condivisione della conoscenza e la prima costruzione di elementi culturali condivisi. Nell'era digitale il consolidamento dell'oralità secondaria (Ong, 1986) viene favorito da dinamiche di convergenza e di partecipazione. Il pensiero narrativo assume la funzione quindi connettiva di costruzione di senso delle azioni attraverso lo sviluppo di processi di interpretazione della realtà.

Nei contesti dell'oralità primaria (Ong, 1986) la narrazione, praticata in particolare dagli aedi e dai cantastorie, costituiva insieme al ritmo, una risorsa strategica per facilitare e supportare i processi di apprendimento. Intanto sottolinea Ong:

"questa nuova oralità elettronica ha sorprendenti somiglianze con quella più antica per la sua mistica partecipatoria, per il senso della comunità, per la concentrazione sul momento presente e perfino per l'utilizzazione delle formule" (W. J. Ong, 1982, p. 191).

Chiaramente Ong sta parlando di *medium* quali il telefono, la televisione o la radio, ma spostando questi concetti un pò più avanti nel tempo e concentrando l'attenzione principalmente sull'utilizzo del computer e in particolare delle nuove tecnologie, emerge un dato molto interessante.

"L'oralità secondaria è molto simile, ma anche molto diversa da quella primaria. Come quest'ultima, anche la prima ha generato un forte senso comunitario, poiché chi ascolta le parole parlate si sente un gruppo, un vero e proprio pubblico di ascoltatori, mentre la lettura di un testo scritto o stampato fa ripiegare gli individui su di sé" (Ivi, p. 192).

L'oralità secondaria genera un senso di appartenenza a gruppi più ampi di quelli delle culture ad oralità primaria, genera cioè il "villaggio universale" di McLuhan, genera un' "intelligenza collettiva" (Levy, 2002). Raccontare storie (*storytelling*) rappresenta un elemento costitutivo della vita umana; la realtà viene organizzata per storie e interpretata attraverso discorsi e cornici narrative. Ogni persona non è soltanto la «somma» delle sue esperienze o delle relazioni che instaura, ma rappresenta anche l'insieme delle sue storie e delle «cornici» di contesto che si creano intorno alle storie.

“L’esperienza delle cose umane finisce per assumere la forma delle narrazioni che usiamo per parlarne” (Bruner, 2001, p. 147).

Lo storytelling è più di un semplice raccontare storie, rappresenta un “modo di pensiero”, “un veicolo per fare significato” (ivi, p. 52), insomma un metodo di lavoro o metodologia. Siamo avvolti da una rete narrativa o per usare un proverbio citato da Bruner

“viviamo in un mare di storie, e come il pesce che sarà l’ultimo a scoprire l’acqua, noi abbiamo le nostre difficoltà a capire come si fa a nuotare nelle storie” (Ivi, p. 162).

Nella società contemporanea la narrazione rappresenta “l’acqua” ovvero lo scenario nel quale nuotiamo. Siamo immersi nelle storie. Jerome Bruner, studioso che ha introdotto la ormai famosa “svolta narrativa” nelle scienze cognitive, sostiene l’esistenza di una predisposizione innata ad organizzare l’esperienza in forma narrativa.

“Oltre a possedere una predisposizione innata primitiva per l’organizzazione narrativa, la cultura non tarda a fornirci nuove capacità di narrazione, mettendoci a disposizione il suo insieme di strumenti” (Ivi, p. 52).

Ci sarebbe una naturale predisposizione al racconto e all’ascolto di storie. Gli esseri umani pensano per storie, siamo costituiti da storie (Bateson, Bateson, 1989, p. 60). La mente è fatta di storie, la struttura che connette gli elementi del reale percepibile è una rete di storie (Bateson).

Il valore della narrazione e della narrazione in termini cognitivi e didattici è stato ampiamente studiato. A tal proposito in ambito italiano si ricorda Demetrio che già dal 1996 si occupa di narrazione e processi di costruzione identitaria.

“Narrare e educare sono prima di tutto funzioni sociali e mentali apprese “naturalmente [...] Si è sempre narrato per educare; così come si è educato, in ogni cultura, attraverso le molte modalità di cui la narrazione si è avvalsa nel corso della storia. Per offrire alle comunità umane un senso di appartenenza, per creare miti, essi stessi già null’altro che racconti esemplari e pedagogici; per comunicare conoscenze di ogni sorta, per tramandare consuetudini e saperi.” (Demetrio, 2012, p. 23 e p. 25)

L'uso del digital storytelling in ambito didattico assume particolare rilevanza perché consente di esplorare il potenziale educativo della narrazione e il potenziale comunicativo e reticolare delle nuove tecnologie. Il digital storytelling, infatti, è:

- un processo che facilita il collegamento tra le persone, utilizzando le tecnologie digitali diffuse in modo capillare e parte integrante del nostro vissuto quotidiano;
- è pienamente coerente con il paradigma costruttivista, in quanto rappresenta un canale di comunicazione delle esperienze e uno strumento riflessivo per la costruzione di significati interpretativi della realtà. Ogni storia è luogo di interpretazioni molteplici per tutti i soggetti che entrano in contatto con essa;
- attiva processi di co-costruzione delle storie e dinamiche reticolari di condivisione delle stesse.

In ambito sociale e comunitario.

I nuovi media stanno trasformando il modo in cui pensiamo e raccontiamo storie. La nostra "storia orale". La facilità delle registrazioni audio e video e la possibilità di condividerle in rete potenzia la tensione narrativa che accompagna l'uomo sin dalle origini. Ciò che in passato avveniva intorno ad un focolare domestico e/o comunitario oggi avviene intorno alle nuove tecnologie. Posso raccontare una storia, registrare l'audio, montare le immagini, condividere la mia storia personale e farla diventare "patrimonio collettivo" di una o più comunità. Numerosi progetti utilizzano il *digital storytelling* come metodologia interdisciplinare per combinare la storia orale di una comunità con la narrazione digitale, le storie di vita con le banche o gli archivi digitali della memoria. La combinazione tra il *digital storytelling* e la storia orale di una comunità trova spazio in rete in numerosi siti di raccolta, in alcuni casi vere e proprie collezioni, di storie di vita.

Un esempio è la comunità nata intorno alla *Digital storytelling Initiative del Public broadcasting for Northern California* (KQED)⁷⁰. Più di 500 studenti delle scuole superiori partecipano al progetto "Coming California" sull'immigrazione in California. Il progetto include anche storie sul mito di sentirsi o essere della California. Il centro prevede altresì un *workshop* per gli insegnanti e un *follow up* nella scuola.

⁷⁰ <http://www.kqed.org/>

Sostanzialmente, le comunità che “praticano” il *digital storytelling* lo utilizzano per aggregare soggetti intorno a interessi condivisi. Un buon esempio è la comunità di volontari che si “raccontano” attraverso le digital storytellers. L’Associazione Community Service Volunteers (CVS) ⁷¹ che le rappresenta, è una delle più importanti associazioni di volontari in UK. Un altro punto di riferimento negli stati Uniti, è la Digital Storytelling Association ⁷² che ha eredito del lavoro del fondatore, artista e cantastorie del digital storytelling Dana Atchley.

Anche in Europa si sono sviluppate delle comunità di narratori digitali. Un esempio di comunità che utilizza il *digital storytelling* per raccogliere storie è Bristol Stories ⁷³ in Inghilterra. Il sito raccoglie una collezione di oltre 150 storie digitali personali prodotte nei vari workshop organizzati a Bristol. Inoltre il sito contiene una sezione sui software, sui motori di ricerca per le immagini e l’audio e una sezione interamente dedicata ai consigli e alle guide per produrre narrazioni digitali.

L’Agenzia culturale della Danimarca ha realizzato, a partire dal 2010, una piattaforma di condivisione di storie *1001 Stories From Denmark* ⁷⁴ con lo scopo di costruire un unico sito sulla memoria culturale del paese. Con l’aiuto di quasi 200 esperti di storia danese il portale è rivolto non solo al pubblico nazionale ma anche ai turisti (da qui l’uso dell’inglese, per favorire il turismo culturale nella regione). Gli utenti remoti sono invitati a “collaborare” attraverso commenti o strumenti di condivisione delle proprie conoscenze sui luoghi e sulla storia danese. Alla modalità remota si è recentemente affiancata anche quella *mobile* attraverso la realizzazione di una apposita *app* ⁷⁵ (disponibile in inglese e danese), con la quale realizzare un itinerario culturale per la Danimarca, leggendo e ascoltando sul proprio mobile *device* le “storie danesi”. Queste possono, anche, essere commentate, condivise o partecipate su un apposito *guestbook* attraverso l’esperienza personale.

Altro tratto caratteristico delle storie digitali prodotte da comunità sociali è il *tagging* geo-sociale di tipo culturale. L’esempio più famoso è il progetto Murmur ⁷⁶ ideato da Micaloff, Sawhney e Rousse nel 2002 come progetto sperimentale di arte pubblica del Canadian Film Centre (CFC Media Lab). L’obiettivo del progetto è quello di far emergere le storie legate alla città (monumenti, piazze) per condividerle “in

⁷¹ <http://www.csv.org.uk>

⁷² <http://www.dsaweb.org>

⁷³ <http://www.bristolstories.org>

⁷⁴ <http://www.1001stories.dk>

⁷⁵ <http://itunes.apple.com/dk/app/1001-stories-of-denmark/id379860779?mt=8>

⁷⁶ <http://www.murmurtoronto.ca>

strada". Si tratta di uno dei migliori esempi di *digital storytelling* in cui storie e ricordi sono "agganciati" ai luoghi tramite la tecnologia digitale.

Il progetto funziona così: gli abitanti o i turisti, le persone "di passaggio" per le vie della città possono ascoltare o raccontare storie legate a quel luogo specifico attraverso dei *murmur listening spot* (grandi orecchie verdi) ovvero cartelli su come fare per registrare o udire storie geolocalizzate. I segnali visivi, a forma di orecchie, sono fisicamente collocati per strada ed indicano come ascoltare le storie con il proprio cellulare, telefonando al numero indicato oppure collegandosi al sito web del progetto. Sul sito è riprodotta (sottoforma di disegno) la mappa della città con alcuni cerchi rossi in corrispondenza dei luoghi in cui sono presenti i *listening spot*. Cliccando si possono visualizzare le storie di quel luogo.

Murmur è un vero e proprio progetto-documentario basato sullo storytelling geolocalizzato: letteralmente un "mormorio" in cui si racconta la storia non ufficiale di un luogo, piccoli episodi o storie di vita della gente che vive in quei luoghi.

Le caratteristiche principali del progetto sono due: l'idea di rete sia sociale che virtuale per costruire, a sua volta, una rete di relazioni umane a partire dalla riflessione intorno ad un luogo; la possibilità di condividere storie di vita, di persone, di comunità, di quartieri, di città. Il progetto, che ha riscosso molto successo, è stato poi esteso, negli anni ad altre città americane ed europee. Tra le numerosi forme di sperimentazioni di *tagging* geo-sociale realizzate in Italia da istituzioni culturali ricordiamo l'esempio del Museo Diffuso di Torino ⁷⁷ e dei *blog Performing Roma* ⁷⁸ e *Percorsi Emotivi* per Bologna ⁷⁹, così come il progetto europeo *StoriesOnGeographies* ⁸⁰

In ambito organizzativo.

La narrazione è diffusa in modo capillare ed è utilizzata dai media come modalità privilegiata di comunicazione non solo nell'industria dell'intrattenimento, ma anche nell'ambito pubblicitario, dove lo storytelling viene utilizzato per posizionare i prodotti e creare strategie di comunicazione integrata che ricostruiscano una storia d'impresa (Fontana, 2009, 2010; Batini, Fontana, 2010; Fontana, Sassoon, Soranzo, 2010), e, in maniera più sottile e a volte «nascosta», anche nell'ambito politico (Salmon, 2008). Le funzioni della narrazione all'interno delle aziende è stata dapprima analizzata da diversi punti di vista: dalla fenomenologia, alla sociologia

⁷⁷ <http://memoria.acmos.net>

⁷⁸ <http://www.geoblog.it/performingroma/>

⁷⁹ <http://percorsi-emotivi.com/>

⁸⁰ <http://storiesongeographies.eu/>

fino alla psicologia cognitiva. A queste discipline si sono aggiunti negli ultimi anni gli studi manageriali sulla creazione di significati e sul *sensemaking*. Il cosiddetto *storytelling organizzativo* è diventato un aspetto chiave per le imprese che non possono fare a meno di utilizzare modalità narrative per “raccontare” il proprio marchio, la propria identità aziendale, il proprio “patrimonio” aziendale. Tutte le organizzazioni, intese come ambiti di vita associata, realizzano storie da rivolgere, sia all’interno che all’esterno, a vari pubblici di riferimento. Ogni organizzazione costruisce la propria memoria biografica, cioè il patrimonio condiviso dai soggetti interni e i modelli operativi di lavoro (Fontana, 2009). La narrazione svolge un ruolo importante nella vita di ogni organizzazione, perché in grado di operare una definizione dell’identità di gruppo e di sviluppare conseguentemente il senso di appartenenza: è il cosiddetto *storytelling organizzativo*.

Un esempio di storytelling è, ad esempio, il discorso di Steve Jobs ai neolaureati dell’Università di Stanford ⁸¹. La narrazione della sua vita, ricca di pathos, di entusiasmo, capace di suscitare un elevato coinvolgimento emotivo, non è un discorso spontaneo, come potrebbe apparire ad una analisi di prima approssimazione, ma segue le “regole” della realizzazione dello storytelling. È anche per la capacità di “entrare in relazione con i sentimenti” che lo *storytelling management* è stato adottato da grandi imprese come Disney, McDonalds, Coca-Cola, Microsoft e altre numerose imprese. La produzione e la condivisione di storie produce un *flusso affettivo* che le aziende capitalizzano. Esso infatti: a) orienta le scelte d’acquisto degli utenti nel “mondo reale”; e b) è costantemente monitorato dalle aziende, le quali pianificano in base ad esso le loro “reali” strategie di marketing, comunicazione e business; c) viene trasformato dalle aziende in capitale, in *asset* strategico all’interno dei mercati finanziari. Lo storytelling management consente di recuperare e di esprimere i vissuti personali, rielaborare l’esperienza, confrontarsi e condividere un evento significativo, costruire un senso comune degli eventi che non sono più solo del soggetto che racconta ma divengono conoscenza “condivisa”, trasmissione di valori, regole, soluzioni, capaci di stimolare il cambiamento dell’intera organizzazione.

Tradizionalmente ci si è riferiti allo storytelling come uno strumento per formare la cultura aziendale e influenzare il comportamento delle persone al lavoro. Ultimamente però si è riconosciuto che lo storytelling può assolvere anche ad altre funzioni: guidare nella risoluzione dei problemi e nell’assunzione di decisioni,

⁸¹ Il discorso di Steve Jobs ai neolaureati di Stanford del 12 maggio 2005 è visionabile al link <https://www.youtube.com/watch?v=oObxNDYyZPs>

generare *commitment* al cambiamento e infine può diventare il mezzo per condividere la conoscenza. In relazione a questo ultimo punto emerge sempre di più come i processi di socializzazione e di narrazione possano, infine, facilitare l'acquisizione della conoscenza tacita e contribuire all'apprendimento organizzativo. Generare la narrazione in una impresa significa favorire la socializzazione delle conoscenze, la *governance* delle prassi di lavoro, la percezione dei propri prodotti/servizi, ma vuol dire anche saper affrontare il cambiamento e riformulare le attività di costruzione della *corporate identity*, della conoscenza integrata, della formazione, del *product design* e del *brand management*.

2.1 Digital storytelling e comunità di pratiche in Europa.

2.2 Il progetto DeTALES: il digital storytelling e l'allargamento europeo.

Nell'ambito del programma europeo d'apprendimento permanente LLP, è stato approvato dalla Commissione Europea *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* (EACEA) il progetto europeo Grundtvig "DeTales-Digital Education Through Adult Learners EU-Enlargement Stories". L'iniziativa vede la collaborazione di 7 paesi europei tra vecchi e nuovi membri: Italia, Bulgaria, Germania, Inghilterra, Turchia, Lituania e Ungheria.

Scopo del progetto è quello di sensibilizzare i cittadini al processo di allargamento europeo attraverso il metodo del *digital storytelling*. È un metodo che unisce la tradizione della narrazione con le nuove tecnologie: è infatti un metodo didattico informale che mira ad aumentare la consapevolezza e la conoscenza sui temi dell'allargamento europeo, incoraggiare il dialogo interculturale tra vecchi e nuovi membri dell'Unione Europea ma anche a migliorare le competenze digitali degli adulti. Un interessante prodotto realizzato nell'ambito del progetto DeTALES è un *vademecum* per i formatori sull'uso del digital storytelling tradotto in varie lingue. La "Guida sul Digital Storytelling - Manuale di Formazione sull'allargamento dell'Unione europea"⁸² rappresenta un utile strumento per autori e docenti al fine di utilizzare il digital storytelling sui temi dell'allargamento europeo. All'interno del manuale si fa esplicito riferimento alla metodologia, già citata, della "forma breve" sviluppata da Daniel Meadows e dal Capture Wales team della BBC. La "forma breve" si riferisce alla storia come narrazione personale di circa

⁸² La guida tradotta in lingua italiana è disponibile al link http://www.detales.net/wp/wp-content/uploads/2012/09/DS-Guide_IT_17.09.12.pdf

due minuti, usando una collezione di fotografie dello stesso storyteller. Lontano da un linguaggio più istituzionale, il metodo del digital storytelling è molto più adatto per favorire la consapevolezza dei temi legati all'allargamento dell'UE. Tutte le storie saranno caricate sulla piattaforma europea DS, al fine di creare una sorta di guida di viaggio europea per conoscere i diversi luoghi d'Europa e per rendere consapevoli le persone del processo di allargamento dell'UE a partire dall'esperienza personale dei cittadini europei. Le storie personali sono correlate ad alcuni specifici temi quali l'apertura delle frontiere, il mercato del lavoro europeo e la diversità culturale. Fondamentalmente le storie registreranno la percezione di questi processi e l'impatto nei singoli Paesi.

2.3 Il progetto ENKDIST e la comunità di pratica DTellers⁸³

ENKDIST (*European Network for Knowledge diffusion of Digital Storytelling*) è un progetto europeo finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del programma LLP LifeLong Learning Programme. Nello specifico il progetto considera lo storytelling come un mezzo fondamentale nello scenario dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Nell'ambito di questo progetto è nata DTellers una comunità di pratica che consente agli individui di condividere obiettivi, preoccupazioni, approcci, desideri della propria vita quotidiana. Lo storytelling digitale è un metodo produttivo che sviluppa competenze legate all'uso di strumenti digitali per esprimere il proprio punto di vista e comunicare con gli altri alimentando un dibattito virtuale. ENKDIST⁸⁴ rappresenta una rete multilaterale di 9 partner provenienti da Belgio, Italia, Lituania, Malta, Polonia, Regno Unito, Grecia e Stati Uniti con l'obiettivo di indagare lo storytelling digitale in diversi contesti di apprendimento. La rete pianifica e promuove modelli innovativi di scambio di buone prassi, sostenendo la visione della tecnologia al servizio dell'apprendimento permanente. La rete ENKDIST promuove una comunità virtuale di pratica chiamata Dtellers, per individuare linee di sviluppo e disegnare lo scenario futuro dello storytelling digitale, strumento in grado di avvicinare il sistema educativo alle esigenze formative delle generazioni della società della conoscenza. ENKDIST coinvolge insegnanti, studenti, docenti universitari, professionisti vari, imprenditori e fornitori di contenuti culturali. ENKDIST promuove lo scambio di conoscenze e di esperienze relative all'uso delle nuove tecnologie legate al processo di storytelling

⁸³ www.dtellers.eu

⁸⁴ Esiste anche un gruppo su Facebook <https://www.facebook.com/enkdist>

digitale e favorisce l'attuazione di tali strumenti per lo scambio di esperienze e di storie. Sul sito del progetto, dopo aver effettuato una registrazione e ricevuto le credenziali di accesso, si può contribuire caricando contenuti sulle seguenti tematiche:

- metodologie per i workshop di storytelling
- tutorial tecnici
- software e strumenti
- suggerimenti e consigli.

Anche in questo caso il sito raccoglie le storie digitali prodotte nei vari workshop realizzati nei paesi coinvolti.

2.4 Educazione alla cittadinanza e *digital storytelling*: il progetto RIGHTS.

Il progetto RIGHTS *“pRomoting Global citizensHip education Through digital Storytelling”* (Promuovere l'educazione alla cittadinanza globale attraverso il digital storytelling), è un progetto Comenius di due anni cofinanziato dal Programma di apprendimento permanente dell'Unione europea. L'educazione alla cittadinanza globale costituisce una linea programmatica di sviluppo dell'UE. Le sfide poste dall'attuale mondo globalizzato, individuano nella responsabilità individuale e sociale e nella conseguente capacità di azione, un fattore determinante per lo sviluppo economico e sociale dell'UE. La scuola, in quanto istituzione sociale, è chiamata a contribuire in maniera sempre più significativa al continuo processo di ricostruzione di una coesione sociale e gli insegnanti a supportare i loro studenti nello sviluppo di una coscienza globale. Il progetto RIGHTS vuole rispondere a questa esigenza promuovendo un'educazione alla cittadinanza globale attraverso l'uso del digital storytelling nelle scuole secondarie in Europa. Il digital storytelling viene utilizzato come uno strumento di apprendimento potente ed efficace per stimolare la creatività e il pensiero critico combinando l'antica tecnica del “raccontare storie” a strumenti digitali. L'intento del progetto RIGHTS è quello di dare la possibilità ad insegnanti e studenti di affrontare i temi dell'educazione alla cittadinanza globale in modo creativo e interattivo, e di sviluppare, allo stesso tempo, competenze trasversali, digitali, sociali e civiche oltre ad una maggiore consapevolezza culturale. Il principale risultato del progetto è un corso pilota che sarà erogato in due parti:

- un corso e-learning per gli insegnanti, incentrato sui temi relativi all'educazione per la cittadinanza globale e sulle tecniche del digital storytelling;
- alcuni workshop destinati ad insegnanti e studenti per la produzione di storie digitali sull'educazione alla cittadinanza globale.

Il sito del progetto permette di accedere alla piattaforma che fornisce il corso in modalità e-learning e di consultare una sezione dedicata alla raccolta delle digital stories organizzata per paese di provenienza.

2.5 Prospettiva interculturale del *digital storytelling*: il progetto EuTune.

Il Progetto EuTune, finanziato dalla Commissione Europea e coordinato dall'Università degli Studi "Guglielmo Marconi" di Roma in collaborazione con la Regione Molise e l'Associazione dei Professori di Sintra (Portogallo), conta diversi partner dei Balcani occidentali (Croazia, Bosnia-Erzegovina, Montenegro, Albania). Gli obiettivi principali del progetto sono: promuovere la tolleranza, la comprensione reciproca attraverso il dialogo interculturale e stimolare un dibattito pubblico sulle principali tematiche connesse all'allargamento europeo.

Lo scopo del progetto EuTune è quello di rafforzare, tra i giovani cittadini, la conoscenza reciproca dei Paesi dell'Unione Europea e dell'area balcanica prossimi o candidati all'ingresso nell'Unione Europea. Il sito del progetto ⁸⁵, oltre a contenere le ultime notizie, gli aggiornamenti e un elenco dei workshop o conferenze, raccoglie le narrazioni digitali prodotte dalle varie scuole coinvolte nel progetto.

Le storie sono organizzate per temi:

- *Yes That's Me*: gli studenti raccontano se stessi, la loro vita quotidiana, il patrimonio culturale o naturale del proprio territorio spiegando perché essi rappresentano un arricchimento culturale per l'intera Unione Europea.
- *European High Hopes*: gli studenti raccontano le loro speranze e le loro aspettative connesse al futuro allargamento verso i Paesi balcanici.
- *Stereotypes*: gli studenti raccontano i preconcetti e gli stereotipi associati al loro paese di origine e indicano come possono essere combattuti e prevenuti.

Le storie originali e personali hanno fatto comprendere cosa significhi, per i giovani che già ne fanno parte, vivere in Europa e, per i ragazzi che aspirano ad entrarvi,

⁸⁵ www.eutune.eu

cosa rappresenterebbe poter sfruttare al meglio le occasioni, soprattutto culturali, messe a disposizione dall'Ue.

Le storie sono state prodotte da 50 scuole distribuite in tutta Europa. Gli insegnanti di queste scuole hanno seguito un mini-corso online sul digital storytelling e partecipato ad un workshop a Novigrad (Croazia). In questo modo gli insegnanti hanno offerto il loro supporto agli studenti nella produzione delle loro storie digitali. Oltre al sito web dedicato al Progetto, esiste un forum collegato ad un gruppo Facebook ⁸⁶.

È molto interessante consultare la sezione *Digital Storytelling in pills* organizzata in sei lezioni, prodotte sotto forma di storia digitale, su come realizzare una buona narrazione digitale. Le lezioni supportano i docenti nel percorso di costruzione di una narrazione digitale: come raccontare/scrivere una storia, come scegliere le immagini, come inserirle in uno storyboard, come registrare la propria voce e come produrre ed esportare la video narrazione.

3.L'esperienza del Laboratorio ERID: *digital storytelling* per la didattica e la ricerca.

L'approccio mediale contraddistingue la ricerca condotta nell'ambito del laboratorio ERID che si occupa di studiare come le tecnologie e i nuovi media possano incidere sui sistemi formativi, influenzando le modalità di insegnamento/apprendimento e riorientando la didattica. Il laboratorio ERID (*Educational Research & Interaction Design*)⁸⁷ nasce nel 2006 nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Foggia e, ancora oggi, riunisce una comunità multidisciplinare di ricercatori che studiano le culture medialità dell'infanzia e dell'adolescenza. Il laboratorio rappresenta uno spazio di lavoro a disposizione di studenti, dottorandi e ricercatori e si costituisce come un ambiente di ricerca collaborativo. L'interesse per la tecnica del *digital storytelling* (DST) è maturato nell'ambito degli studi e delle ricerche condotte nel laboratorio. Prima di descrivere le varie esperienze didattiche organizzate dal laboratorio presentiamo una breve panoramica degli studi e delle ricerche che orientano le esperienze condotte dal laboratorio.

Al centro della ricerca del laboratorio vi è il rapporto tra azione didattica e nuovi media, tra competenze tecnologiche ed uso innovativo delle tecnologie nell'ambito del contesto formativo. Il presupposto fondamentale di tutte le attività di ricerca è

⁸⁶ <https://www.facebook.com/pages/EU-TUNE-project/217042748383340>

⁸⁷ Il laboratorio ERID è coordinato dal prof. Pierpaolo Limone e dal suo gruppo di ricerca.

che le competenze in materia di media e tecnologie non si possono fermare al livello di un'alfabetizzazione di base ma che occorre procedere oltre, "nella direzione di una cultura tecnologica grazie alla quale «aprire» la didattica" (Rivoltella, 2009, p.33). L'elaborazione di una metodologia didattica basata sullo *storytelling* configura interessanti sviluppi sulle pratiche didattiche e sulle attività di *media education* condotte dal laboratorio ERID. Nei vari workshop organizzati dal laboratorio, i nuovi media sono utilizzati come contesti/ambienti di insegnamento e apprendimento, come risorse integrali per l'azione formativa attraverso cui promuovere un apprendimento sempre più costruttivo e reticolare, condiviso socialmente ed alimentato da eventi comunicativi e creativi informali (Ferri, 2008). Nell'ambito di quest'area della ricerca educativa che si occupa di problematiche educative connesse all'uso dei media, già dai primi anni Settanta, si propongono specifici percorsi educativi e didattici di integrazione dei media all'interno del normale curriculum scolastico. Si discute anche in Italia (Galliani 1988; Rivoltella 2001; Morcellini 2004) sulla necessità di sviluppare un approccio pedagogico specifico ai nuovi media e all'opportunità di ripensare gli stessi fondamenti metodologici della didattica. Tra gli obiettivi primari della *media education* c'è sempre stato quello di sviluppare le "abilità critiche" degli studenti (Buckingham, 2006). Rivoltella (2007) recupera la sollecitazione di Buckingham individuando nella lettura critica una delle linee di ricerca della *new media education*.

"Tradizionalmente educare ai media ha sempre significato creare le condizioni perché il ragazzo sviluppasse competenze di lettura intelligente e consapevole dei media" (Ivi, p. 52).

In questo senso la semiotica e le tecniche di analisi testuale rappresentano uno strumento prezioso per la *media education*. Il passaggio fondamentale dalla lettura alla scrittura rappresenta la nuova sfida della *media education* intesa come "ambito delle scienze dell'educazione e del lavoro educativo che consiste nel produrre riflessione e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo" (Rivoltella, 2001, p.37). È ciò che Ardizzone (2007) chiama *scrivibilità* dei nuovi media ovvero l'apertura di "ampi modi e spazi di scrittura" (Ivi, p. 54) che si affiancano in modo complementare all'altra dimensione ereditata dai mass media, la *leggibilità*.

In questa direzione assumono particolare importanza i percorsi di educazione mediale basati sulla metodologia del *storytelling* realizzati dal laboratorio ERID e

organizzati in *attività laboratoriali* o *workshop* di produzione di narrazioni digitali in cui, sia docenti che studenti, divisi in piccoli gruppi, sperimentano percorsi di esplorazione di diversi media, progettano e realizzano semplici prodotti con diversi linguaggi e supporti tecnologici, condividono materiali didattici e narrazioni.

Fermamente convinti “che si possa parlare di nativi per le tecnologie digitali solo quando gli esseri umani non impareranno più a leggere e scrivere secondo il modello alfabetico” (Ricciardi, 2009, p.44), nelle esperienze didattiche condotte dal laboratorio ERID, gli studenti imparano a leggere e scrivere “storie” con le nuove tecnologie. Il team di ricerca del laboratorio “apre” spazi reali, nelle scuole e nelle aule, e virtuali, siti e comunità interattive, di scrittura e lettura e quindi di alfabetizzazione neo-mediale perseguendo quelli che Ardizzone e Rivoltella (2007) chiamano i nuovi obiettivi della didattica. Tra questi c’è quello di progettare percorsi in cui possono alternarsi apprendimenti veicolati dai diversi linguaggi, dall’oralità, all’immagine ed alla scrittura (tanto verbale quanto multimediale), di promuovere competenze narrative orientate all’acquisizione degli alfabeti neo-mediali e alla consapevolezza critica circa usi e appropriazioni dei nuovi media.

Le esperienze, pur nelle loro diversità, si basano su un obiettivo comune: promuovere l’acquisizione di alfabeti e competenze neo-mediali attraverso l’“immersione in un fare mediale” (Rivoltella, 2009b). I workshop rappresentano momenti di riflessione e di ricerca all’interno della cornice teorica della *media education* e proposte di combinazione di un approccio narrativo e di un approccio educativo oltre che di promozione di competenze digitali. Nell’ambito dei vari workshop condotti dal laboratorio ERID, il *digital storytelling* è stato utilizzato in due modi, come:

1. metodologia per innovare i percorsi didattici tradizionali, utilizzata soprattutto con i docenti e gli studenti della scuola primaria e secondaria di primo grado;
2. tecnica di ricerca per lo studio della dieta mediale, utilizzata soprattutto con gli studenti della facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Foggia e i corsisti del Master Nuovi Media e Formazione.

Nella tabella seguente si riassumono le esperienze condotte dal laboratorio nel corso di tre anni (2010-2013).

Workshop	Destinatari	Luogo	Approccio
Mediaevo Mac Club (MMC) – Progetto strategico Mediaevo – Università degli Studi di Foggia – Scuola secondaria di primo grado “Vittorio Alfieri” di Foggia e “Scipione Ammirato” di Lecce.	12 studenti della prima classe di scuola secondaria di primo grado	Foggia e Lecce	Approccio semi-strutturato. Presentazione di un inizio di storia da continuare (personaggio, periodo storico e luogo definito in precedenza)
PON - “Decodificare, comprendere, produrre testi e apparati simbolici”- Scuola Primaria “Santa Chiara” di Foggia.	15 insegnanti di scuola primaria	Foggia	Approccio libero. Scelta libera di un episodio autobiografico.
Laboratorio di informatica - Università degli Studi di Foggia.	25 studenti del corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione	Foggia	Approccio libero. Scelta libera di un episodio autobiografico.
PON – Digital storytelling come learning object - Istituto Comprensivo di Botrugno (LE).	15 insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado	Lecce	Approccio libero. Scelta libera di un episodio autobiografico.
Laboratorio sulle narrazioni digitali – Master Nuovi Media e Formazione – Università degli Studi di Foggia.	10 studenti del Master Nuovi media e Formazione	Foggia	Approccio libero. Scelta libera di un episodio autobiografico.
Laboratorio sulle narrazioni digitali – Master Nuovi Media e Formazione –	10 studenti del Master Nuovi media e Formazione	Bari	Approccio strutturato. Definizione di un protocollo di osservazione da utilizzare per costruire la narrazione

Università degli Studi di Bari.			digitale.
PON – Innovare la didattica dell’italiano: le narrazioni digitali – Istituto Comprensivo Polo 2 di Carmiano (LE).	15 insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado	Lecce	Approccio semi-strutturato. Presentazione di un inizio di storia da continuare (testo narrativo, poesia, autobiografia)
Questionario sui consumi medialti – Istituto comprensivo statale “Galateo-Frigole”	100 studenti di scuola primaria di secondo grado	Lecce	Approccio strutturato. Somministrazione di un questionario sul consumo mediale

Tabella 14 Esperienze condotte dal Laboratorio Erid sul *digital storytelling*

Dalla lettura della tabella emerge come le esperienze, seppur tutte realizzate nel territorio pugliese, differiscono per:

- varietà dei progetti in cui sono inserite: progetti regionali (Mediaevo), PON (Programma Operativo Nazionale);
- eterogeneità dei soggetti coinvolti (studenti di scuola secondaria di primo grado, docenti di scuola primaria e secondaria, studenti universitari, corsisti del master Nuovi Media e Formazione);
- varietà di approccio adottato per la produzione di narrazioni digitali.

Digital storytelling come metodologia didattica.

Il laboratorio ERID applica la metodologia del *digital storytelling* nell’ambito di iniziative didattiche orientate al potenziamento di competenze narrative e medialti finalizzate alla produzione di *digital stories*. Il *digital storytelling* rappresenta un’utile metodologia didattica se integrata con le forme classiche e tradizionali di trasmissione della conoscenza. Lavorare con il *digital storytelling* significa tradurre in azione formativa l’uso quotidiano di strumenti (cellulari, palmari, videocamere digitali) e di contenuti digitali prodotti dagli studenti (risorse testuali, audio e video), pubblicati e condivisi in rete. L’intento è quello di proporre alle scuole e di collaborare con i docenti per ricercare come i nuovi media possono rappresentare

un'utile risorsa per la didattica, integrando i percorsi curricolari tradizionali con le nuove forme di narrazione. Non si tratta quindi soltanto di una collaborazione orientata ad un "allestimento" tecnologico materiale ma di condividere esigenze di ricerca e di rinnovamento della didattica attraverso metodologie, come quella del *digital storytelling*, che consentono di coniugare risorse digitali, strumenti e software (Comic Life, iMovie, Movie Maker) con indicazioni per i docenti sull'integrazione di questi con i curricula tradizionali.

A questo proposito il lavoro di ricerca si è concentrato sulla produzione di un protocollo di lavoro da utilizzare nelle scuole per presentare la metodologia didattica del *digital storytelling*. In particolare sono stati prodotti i seguenti materiali:

1. una scheda sintetica di presentazione del progetto con un breve spiegazione del *digital storytelling*;
2. un calendario didattico con scansione degli argomenti da affrontare;
3. un diario di bordo per il docente;
4. un protocollo di produzione di narrazione digitale.

I primi tre materiali sono consultabili nella sezione allegati.

Per quanto riguarda il processo di produzione di narrazioni digitali, il lavoro di ricerca si è concentrato sulla definizione di un protocollo operativo a partire dal confronto con i principali modelli americani (Lambert 2010, Ohler, 2008, Schanck, 2007; Barrett, 2006) e i principali progetti europei (Dtellers, DeTales, Rights, Eutune).

Il protocollo operativo per la produzione di narrazioni digitali è strutturato in 5 fasi:

PROTOCOLLO OPERATIVO DIGITAL STORYTELLING	Fasi	Descrizione
	1. <i>Story planning</i>	Ideazione, mappatura e scrittura della storia e infine organizzazione di uno storyboard condiviso.
2. <i>Pre-production</i>	Produzione di una lista di media, reperimento e/o produzione di media grezzi, avvio dell'editing dei media e creazione di nuovi media.	

	3. <i>Production</i>	Chiusura del lavoro di editing dei media (audio, video, immagini), assemblaggio dei media in un prodotto finale, revisione creativa del prodotto.
	4. <i>Post-production</i>	Combinazione e aggiunta di transizioni, effetti, titoli di coda, testo, revisione finale ed esportazione dei files.
	5. <i>Performance, distribution:</i>	Presentazione delle storie in classe e nella comunità scolastica, distribuzione e condivisione delle storie.

Tabella 15 Protocollo operativo per la produzione di narrazioni digitali

Il protocollo operativo prevede anche la scelta tra tre tipologie di approccio alla scrittura di narrazioni digitali:

1. *libero*: la letteratura sull'uso delle narrazioni digitali in ambito didattico considera l'approccio autobiografico come l'approccio privilegiato alla scrittura di una narrazione digitale (Ohler 2008; Illera 2009; Lambert 2010). In questo caso ai partecipanti viene chiesto di scrivere un episodio della propria vita particolarmente significativo utilizzando tecniche di animazione di gruppo e di scrittura collettiva di storie;
2. *semi-strutturato*: riprendendo la tradizione del formalismo russo (Propp, 1928) che individua la struttura formale invariabile di una fiaba e recuperando tecniche tradizionali di scrittura di storie, come quelle suggerite da Gianni Rodari (1973), ai partecipanti viene chiesto di scrivere o completare un *incipit* di storia;
3. *strutturato*: protocollo osservativo basato sulla metodologia delle scienze sociali attraverso cui ai partecipanti viene chiesto di osservare e poi "narrare" le pratiche di consumo mediale di una comunità. A partire dalla definizione di un protocollo osservativo, i narratori diventano etnografi.

La scelta dell'approccio da adottare nei vari workshop, è dipesa da diversi motivi: l'età dei partecipanti e l'uso del *digital storytelling* (se come metodologia didattica o come tecnica di ricerca).

***Digital storytelling* come tecnica di ricerca per lo studio della dieta mediale.**

Il laboratorio ERID applica il *digital storytelling* (DST) non soltanto come metodologia didattica per raccontare storie digitali ma anche come metodo di ricerca sulla dieta mediale dei giovani. La metodologia del digital storytelling è adottata come riflessione sulle pratiche di produzione e di consumo mediale. Il *digital storytelling* è utilizzato come una metodologia didattica orientata alla produzione di storie multimediali ma, anche e soprattutto, come riflessione sul processo di produzione di artefatti mediali (foto, video, audio) condiviso e “partecipato” da una comunità di appartenenza. Nei workshop condotti (vedi tabella precedente), si usa il digital storytelling in direzione applicativa ovvero come documentazione narrativa delle pratiche di consumo mediale e di diffusione e condivisione da parte di una comunità (familiare, lavorativa).

La ricerca si concentra sul pubblico dei *promuser* e sulle azioni di selezione, costruzione di storie digitali per raccontare la propria dieta mediale. I giovani sono diventati attenti *promuser* in grado di selezionare e di costruire con scelte precise nuove “storie” digitali che raccontano anche la loro dieta mediale, il loro consumo di media. I nuovi media ci chiamano a inventare nuovi modi di ideare e fruire le nostre storie, e contemporaneamente, le piattaforme tecnologiche si influenzano sempre più spesso tra loro, determinando nuovi scenari e regole per chiunque desideri creare e investire in storie. Dall’analisi condotta nei diversi workshop, la produzione e la fruizione di narrazioni digitali implicano la padronanza di competenze e abilità tipiche di un’educazione ai media e un percorso riflessivo sulle pratiche di utilizzo dei media. Lo *storytelling* può considerarsi come una metodologia utile nel momento in cui devono essere ricostruite, attraverso storie di vita soggettive o di comunità, pratiche di consumo mediale. Produrre e consumare artefatti multimediali oggi, significa attribuire significati. Il consumo mediale, così, veicola i modi del significato, le pratiche individuali e sociali di consumo. Studiare le “narrazioni” sociali che raccontano l’esperienza d’uso (*customer user experience*) dei media significa intercettare le pratiche di consumo e studiare i significati che veicolano i più comuni gesti di consumo mediale. Significa studiare i filtri stilistici nell’opera di continua ri-mediazione di immagini, foto e video operata dai “consumatori mediali” per studiare le narrazioni digitali (*digital stories*) come costruzioni selettive che riflettono un’intenzionalità capace di raccontare uno stile di uso/consumo mediale.

Anche in questo caso, come per l’applicazione didattica del digital storytelling, si è utilizzato un protocollo etnografico osservativo. Nelle esperienze di produzione di una narrazione digitale sulla dieta mediale i partecipanti hanno compilato un

protocollo etnografico. Il protocollo in questione rappresenta una guida operativa per la successiva produzione di una narrazione digitale.

PROTOCOLLO D'OSSERVAZIONE DIGITAL STORYTELLING	Fasi	Descrizione
	1. <i>Obiettivo dell'osservazione</i>	Indicazione degli obiettivi dell'osservazione. Ad esempio per studiare il consumo mediale familiare.
	2. <i>Contesto d'osservazione</i>	Individuazione del/i contesto/i da osservare. Ad esempio la famiglia nel contesto domestico.
	3. <i>Soggetti da osservare</i>	Descrizione dei soggetti da osservare: numero, età, cittadinanza, ect.
	4. <i>Tempo di osservazione</i>	Definizione del tempo di osservazione: 8 ore, un giorno, un mese, ect.
	5. <i>Modalità di osservazione</i>	Definizione delle modalità di osservazione: registrazioni video, audio, foto, diario, ect.
	6. <i>Strumenti d'osservazione</i>	Elenco degli strumenti d'osservazione: fotocamera, digitale, registratore audio, ipad, ect.
	7. <i>Media da osservare</i>	Elenco dei media da osservare: soltanto la televisione oppure computer e TV, oppure TV, computer e cellulare.
	8. <i>Comportamenti da osservare</i>	Individuazione dei comportamenti da osservare: il consumo, la produzione, il livello di attività, l'attenzione, ect.
	9. <i>Altre note</i>	Indicazione delle difficoltà, imprevisti o altri elementi che influenzano l'osservazione

Tabella 16 Modello per la stesura di un protocollo osservativo

CAPITOLO IV

Il profilo del giovane consumatore mediale.

1. L'esposizione, il consumo e le "pratiche" mediali dei giovani.

In ambito internazionale, soprattutto nel contesto anglofono, nel corso dell'ultimo decennio sono stati conati neologismi e locuzioni tesi a definire i soggetti nati a partire dagli anni Ottanta, cresciuti nell'era delle nuove tecnologie ed estremamente familiari con esse. Tra le definizioni più datate si ricorda quella di Don Tapscott che nel 1998 definisce la nuova generazione come una *Net Generation* (N-Gen). Nel suo testo *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation* (1998) lo studioso sostiene che la N-Gen sfruttando le possibilità interattive dei media digitali, che si esprimono con l'uso del computer e di Internet, ridisegna le azioni quotidiane (gioco, recupero di informazioni, ecc.) rispetto a quelle dei propri genitori cresciuti nell'epoca della televisione generalista. È il primo tentativo di delineare un profilo di una nuova generazione "emergente" che sarà destinata a diventare oggetto di attenzione e di analisi di numerose discipline: pedagogia, psicologia, economia politica, sociologia, ect. Proprio in virtù dell'interesse diffuso in molte discipline e campi di ricerca, oggi sono numerose le espressioni con le quali si identificano le generazioni nate e cresciute nell'era degli schermi digitali e della rete Internet e che configurano una "razza in via di apparizione" (Ferri, 2011): quella dei nativi digitali, il cui approccio alla conoscenza presenta caratteri peculiari e distintivi. Chiamati *millennial* (Howe e Strauss, 2000), o *nativi digitali* (Prenksey, 2001a; 2001b), a tali individui si attribuisce l'appartenenza alla *net generation* (Tapscott, 1998), alla *instant message generation* (Lenhart, Rainie, e Lewis 2001), alla *gamer generation* (Carstens & Beck, 2005), alla *google generation* (Oblinger, 2008) alla *i-generation* (Rosen, 2010).

Dopo il primo tentativo di definire la nuova generazione come *net generation*, alle soglie del ventunesimo secolo, il dibattito pubblico e le dissertazioni scientifiche analizzano le caratteristiche di una nuova generazione: i *Millennial*. Tale definizione deriva dalla lettura storico-sociologica fornita da Neil Howe e William Strauss (2000) che contribuiscono a definire le caratteristiche delle nuove generazioni e le discontinuità rispetto ai precedenti modelli comportamentali. Gli studiosi ripercorrono la storia americana attraverso la sequenza di generazioni che l'hanno attraversata e che hanno incarnato di volta in volta diversi modelli sociali e familiari, approcci differenti al lavoro, archetipi (Howe & Strauss, 2007).

La generazione dei *millennial* comprende i nati a partire dal 1982 e rappresenta una generazione di individui la cui comunicazione e interazione con i pari si riconfigurano a partire dalle tecnologie mobili.

As the first generation to grow up with mobile digital technology, Millennials expect nonstop interaction with their peers in forms that would have been unimaginable to prior generations of young adults. They will develop new standards for social networking, identifying a clear range of acceptable online attitudes and behaviours (Howe & Strauss, 2007, p. 50).

Agli studi realizzati nel contesto americano si affiancano altre indagini e osservazioni compiute a livello europeo ed extraeuropeo. Uno per tutti, il report *The New Millennium Learners In Higher Education: Evidence And Policy Implications* realizzato in seno all'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), che menziona le definizioni emerse con riferimento alle nuove generazioni e traccia un quadro per l'apprendimento (OCSE, 2009).

Oltre al già citato Tapscott, nel documento si fa riferimento alla *instant message generation* (Lenhart, Rainie, e Lewis 2001) e alla *gamer generation* (Carstens & Beck, 2005), con un'enfasi sugli strumenti per la comunicazione e lo svago che attraggono la giovane fascia di utenza. Mentre non mancano in letteratura i riferimenti alla *google generation* (Oblinger, 2008) e alla *i-generation* (Rosen, 2010), denominate a partire dalla diffusione del noto motore di ricerca e dall'uso massiccio di tecnologie quali iPhone, iPad, iPod, Wii, iTunes. Le pratiche comunicative quotidiane rappresentano un elemento non secondario per la definizione delle modalità con le quali le nuove generazioni si accostano ai media digitali. Gli strumenti e i formati utilizzati nel gruppo di pari, nei contesti della socializzazione, nelle attività del tempo libero costituiscono un riferimento importante per comprendere il loro approccio alle tecnologie.

In una pubblicazione a cura di Diana G. Oblinger e James L. Oblinger dal titolo *Educating the Net generation*, sono raccolti contributi di numerosi autori che definiscono le caratteristiche della Net generation e delineano le possibilità di impiego delle tecnologie della comunicazione anche nei contesti di apprendimento, prefigurando scenari futuri nei quali sarà necessario rispondere a nuovi stili di apprendimento propri dei *neomillennial learners* (Oblinger & Oblinger, 2005).

La *Net Gen*, alla quale appartengono i nati tra il 1982 e il 1991, con specifico riferimento al contesto americano, presenta dei tratti distintivi (Oblinger & Oblinger, 2005, trad. nostra):

Bambini e teenager:

- Non ha mai conosciuto una vita senza Internet
- Sono cresciuti con le tecnologie
- La loro esposizione alle tecnologie dell'informazione è cominciata in tenera età
- Nel corso della giornata trascorrono molto tempo dinanzi agli schermi dei media quali TV, computer, videogiochi, in misura pari o maggiore rispetto al tempo trascorso giocando all'aria aperta o leggendo
- Il loro accesso alle informazioni avviene in forma digitale
- Sono abituati al multitasking, con accesso simultaneo a più media contemporaneamente
- Sviluppano una maggiore abilità nella fruizione di testi multimediali anziché esclusivamente testuali.

Con riferimento al contesto italiano, Paolo Ferri delinea le caratteristiche della "razza in via di apparizione", quella dei nativi digitali, che in Italia ha la sua genesi all'inizio del 1996 (se non addirittura nel 1999-2000), in concomitanza con la diffusione di massa di Internet nel nostro Paese (Ferri, 2011). L'autore delinea i principali elementi che contraddistinguono il profilo dei nativi digitali:

- considerano le tecnologie come elemento naturale del loro ambiente di vita e non [...] una novità entusiasmante o da temere;
- non hanno nessun imbarazzo nel manipolare le tecnologie digitali e sono molto a loro agio nell'interagire con esse;
- fin da molto piccoli si relazionano con la tecnologia attraverso il gioco e, a volte, per prove ed errori costruiscono da soli i propri giochi senza consultare alcun manuale e senza nemmeno saper leggere, "personalizzando" la tecnologia secondo le proprie esigenze;
- tendono naturalmente a condividere con i loro pari le proprie esperienze online; il mondo digitale è cioè per loro un luogo di socialità (Ivi, p. 9).

Rivoltella, inoltre, definisce il profilo della *screen generation*, la generazione che abita la società "multi-schermo", caratterizzata da una moltiplicazione dei display nei contesti più disparati, da quello urbano a quello della vita privata (Ardizzone e Rivoltella, 2008, p. 43). In tale società, secondo l'autore, sono profondamente

ridefinite le “modalità dello sguardo” e, di conseguenza, le forme di organizzazione del sapere. Gli abitanti della nuova società, nativi digitali dal profilo cognitivo e comportamentale mutato rispetto a quello degli adulti, rispondono alle sollecitazioni dei media interattivi e dei servizi personalizzabili adattandosi alla “logica del frammento” e alla gestione di una serie di forme micro-testuali (Ivi, pp. 48-50).

1.1 Al di là delle etichette.

Le molteplici etichette con cui, nel corso di questi ultimi anni, si è soliti definire le nuove generazioni convergono sotto la ormai celebre metafora introdotta da Mark Prensky nel 2001 dei nativi digitali. La fortuna di questa metafora ⁸⁸ risiede nel fatto che Prensky “fotografa” tre contraddizioni reali 1) la familiarità dei nativi con le tecnologie e la scarsa dimestichezza degli immigrati; 2) il cronico ritardo dei sistemi formativi rispetto alle esigenze dei più giovani e alla precocità con cui si avvicinano alle tecnologie; 3) i nuovi modelli di apprendimento e di comprensione della realtà rispetto agli stili e ai modelli proposti dagli insegnanti, dalla scuola e in generale dal mondo degli adulti rispetto alle modalità informali di apprendimento messe in atto dai nativi usando le tecnologie. Un nativo digitale è un “madrelingua” delle tecnologie, ne conosce i meccanismi, le regole e ne padroneggia gli strumenti per soddisfare i propri bisogni e per costruire la propria visione del mondo. Per il nativo i dispositivi digitali sono parte integrante del proprio contesto sociale e li usa in modo naturale a supporto delle proprie pratiche. Gli immigrati, invece, arrivano da un “paese straniero” e possono certamente impararne la lingua e gli usi del “paese della tecnologie” ma mai con la stessa competenza di chi è “madrelingua” digitale. (Rivoltella, 2012b). Il linguaggio digitale è, secondo Prensky, la lingua nativa delle nuove generazioni, essi sono “native speakers of the digital language of computers”(2001a, p. 1), mentre per i nati in età pre-digitale il linguaggio digitale sarebbe un lingua seconda. Nelle sue tesi, Prensky si spinge oltre, affermando che la tecnologia digitale, con la sua rapida diffusione e il forte impatto sulla vita quotidiana dei ragazzi, ha radicalmente modificato la loro struttura di pensiero

⁸⁸ Una metafora, come sostenuto da una lunga tradizione di ricerca, (Ricouer, 1975; Melchiorre, 1984), serve a riempire una lacuna semantica del nostro linguaggio: quando non possediamo una parola per designare qualcosa, ricorriamo a una metafora, ovvero trasliamo il significato di un'altra parola che serve ad indicare un oggetto affine a quello che dobbiamo nominare. In questo modo la metafora si porta dietro l'intenzionalità con cui è stata creata, vive di una coloritura che ne condiziona poi l'adozione (Rivoltella, 2012b, p. 14).

(2001b). A suo parere, il cervello dei nativi digitali funziona in modo diverso da quello degli immigranti digitali, secondo una modalità ipertestuale e parallela, anziché sequenziale. Nonostante la fortuna di questa metafora, oggi, la comunità accademica discute sulla validità scientifica e sulla “pretenziosità” di contrapporre due generazioni in base all’età anagrafica. Si assiste, infatti, alla nascita di un movimento *Digital Natives debate*, all’interno di una parte del mondo accademico, che ha iniziato a ridimensionare la tesi delle cosiddette “generazioni digitali”. In particolare, viene messa in discussione l’idea che questi giovani siano diversi da tutte le generazioni precedenti e che pensino, si comportino e apprendano in modo diverso come conseguenza di una continua e pervasiva esposizione alle tecnologie digitali (Bennet, Maton 2010).

Si discute se esiste una correlazione diretta tra:

- Età e utilizzo delle tecnologie: i *digital immigrant* sono potenzialmente in grado di utilizzare le tecnologie in modo sofisticato
- Nuove generazioni e universalità delle abilità tecnologiche: pensiamo a tutte le forme di *digital divide* (sesso, condizioni economiche, condizioni di accesso) e di analfabetizzazione digitale
- Appartenenza anagrafica ad una generazione “digitale” ed effettive modificazioni delle strutture cognitive: non esistono sufficienti dati empirici per sostenere che le persone che usano intensivamente le tecnologie subiscono delle modificazioni delle strutture cognitive tali da renderle differenti dagli altri
- Generazione digitale e fenomeno del *multitasking*: non esistono sufficienti dati empirici per sostenere che il *multitasking* sia un fenomeno che interessa esclusivamente i nativi digitali.

Tra le critiche mosse alla definizione di *digital natives* di Prensky, citiamo quella di Jenkins (2007) che contesta l’eccessiva enfasi sulle appartenenze generazionali che porta ad esagerare il divario tra giovani (nativi) e adulti (immigranti digitali) e a disconoscere i potenziali, rilevanti divari (in termini di accesso, competenze, esperienze culturali, ecc.) tra i nativi stessi. Parlare di nativi digitali lascerebbe fuori una fetta consistente di bambini che ancora non accedono con facilità e di conseguenza hanno una scarsa familiarità con le tecnologie. Esistono differenti modelli di accesso oltre che condizioni di negazione o di assenza totale di accesso.

L'accesso alle tecnologie è fortemente condizionato da fattori socio-culturali ed economici.

Nonostante si riconosca la legittimità dei dubbi che emergono nella comunità scientifica sulla definizione di "nativi digitali", l'espressione continua ad esemplificare la complessità di un fenomeno in continuo cambiamento che ormai, a distanza di quasi quindici anni, appare "fotografare" un gap generazionale. I "nativi", almeno i fortunati che vivono in società sviluppate e "connesse", hanno una cultura informale specifica e molto diversa dalla nostra nell'uso dei media digitali. Qualsiasi etichetta, infatti, generalizza un fenomeno che proprio in quanto tale, ovvero strettamente legato all'esperienza, non è uniforme e non è omogeneo. Anziché rifiutare la tesi di Prensky, l'approccio migliore è quello di rileggerla come orientativa di una realtà che certamente fa emergere una distanza generazionale nelle percezioni dei linguaggi e degli strumenti delle nuove tecnologie. Lo stesso Prensky nel suo ultimo testo *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale* (2013), come si evince dal sottotitolo, propone una nuova metafora quella della "saggezza digitale".

"Per questo oggi la distinzione tra nativo digitale e immigrato digitale è diventata molto meno funzionale di quanto non fosse una decina di anni fa e credo che sia venuto il momento di distaccarsi da questa metafora vecchia di un decennio per mettersi alla ricerca della saggezza digitale per tutti" (Prensky, 2013, p.202)

Prende le distanze così da critiche sull'enfasi generazionale pur continuando a riconoscere la tecnologia come principale vettore di potenziamento della mente umana e di cambiamento nel modo di comportarci e di relazionarci agli altri.

"Che lo vogliamo o no, noi umani di questo secolo stiamo vivendo enormi mutamenti nei modi di comportarci e di relazionarci agli altri, e nelle cose che, come umani, consideriamo importanti. La tecnologia è una componente e un vettore fondamentale di questi mutamenti, ed è quindi importante concentrarci non su di essa in sé, o sui suoi lati negativi, ma sui cambiamenti positivi che sta apportando alla nostra vita. In particolare, dobbiamo cercare, capire e concentrarci solo sui modi in cui la tecnologia sta potenziando e liberando le nostre menti, permettendoci di fare cose nuove." (Prensky, 2013, p.61)

Il binomio dominante, che influenza i nostri comportamenti sociali determinando cambiamenti nel *framework* culturale, è quello composto da mente-macchina.

“L’aspetto più importante e interessante in merito alle forze e alle debolezze della mente umana da una parte e delle macchine e della tecnologia dall’altra è che spesso sono complementari. [...] in virtù di questa complementarietà delle due parti (le capacità innate dell’uomo da una e le estensioni fornite dalla tecnologia dall’altra), e della loro combinazione simbiotica, la saggezza digitale può emergere ed emergerà” (Prensky, 2013, p.49)

Riconoscere alla tecnologia una funzione complementare alla mente umana, quindi di elemento indissolubilmente legato al pensiero e all’esperienza dell’uomo, significa di conseguenza riconoscere che tutte le forme strutturate di conoscenza sono frutto di attività di mediazioni (Maragliano, 2007). Qualsiasi dispositivo tecnologico non costituisce dunque un semplice aiuto o supporto nello svolgimento di determinate azioni umane: ogni tecnologia svolge una funzione mediatrice dell’esperienza cognitiva, diventa un mezzo che media tra l’uomo e il mondo agendo sui tradizionali rapporti di spazio-tempo. E’ innegabile che la tecnologia abbia ormai modificato nel profondo la nostra mentalità, in meglio, sostiene Prensky:

“La moderna tecnologia digitale, dovete sapere che sta cambiando in meglio la vostra mente. [...] Stiamo diventando persone migliori, più riflessive, più sagge” (Prensky, 2013, p.29).

A questo proposito Prensky sostiene che non tutti utilizzano la moderna tecnologia in modo saggio ed individua tre nuovi profili:

1. il saggio digitale (*digital wisdom*). Si tratta di un utente, giovane o anziano che sia, capace di un uso critico e responsabile delle tecnologie digitali;
2. lo smanettone digitale (*digital skilness*). E’ colui che possiede le competenze tecniche già attribuite al nativo: rapido, esperto, dotato di grande dimestichezza rispetto ai diversi supporti;
3. lo stupido digitale (*digital stupidity*). E’ colui che delle tecnologie fa usi impropri, dannosi, trasgressivi; o anche colui che rifiuta apriori di avvicinarsi ad esse ritenendole fonte di tutti i mali.

Nel suo blog ⁸⁹ Rivoltella (2010) ha espresso la propria posizione critica in merito alla definizione di “nativo digitale” coniata da Prensky, considerata utile ad identificare il cambiamento degli stili cognitivi e delle forme dell’attenzione dei giovani, ma limitante se intesa esclusivamente nei termini oppositivi del dualismo “noi” (immigranti) e “voi” (nativi). Secondo Rivoltella, infatti, le tecnologie devono essere intese come “ponte intergenerazionale”, come occasione di scambio, anziché come motivo di separazione tra chi ritiene di custodire un sapere consolidato dalle forme tradizionali di trasmissione e chi, invece, fruisce la conoscenza nei canali molteplici della multimedialità. Quel che occorre sostiene Rivoltella è il riposizionamento di ciascuno dentro il cambiamento apportato dai nuovi media ripreso da almeno tre linee di ricerca ben consolidate:

- la Media Literacy che si pone come obiettivo la responsabilità, il senso critico, e la consapevolezza nell'uso dei media;
- la Commissione Europea che definisce la competenza digitale all’interno di un framework delle competenze di cittadinanza;
- la New Media Education che da sempre parla di competenza digitale (o saggezza digitale) come problema non soltanto dell’educazione ai media digitali ma dell’educazione alla cittadinanza *tout court*.

All’incirca dieci anni prima di Prensky, Calvani (2000) nel suo intervento *L’impatto dei nuovi media nella scuola; verso una “saggezza tecnologica”* parla di saggezza tecnologia, anticipando alcune intuizioni di Prensky applicate alla didattica.

“Il fattore tecnologico può diventare un acceleratore rilevante di una trasformazione in atto; è compito della ricerca individuare questi felici punti di sinergia che rimangono solitamente offuscati dalla retorica tecnologica ed anche dalla scarsa obiettività della documentazione educativa che spesso accompagna l’innovazione.” (Ivi, p. 2)

Gli educatori devono possedere una saggezza tecnologia incentrata su tre aspetti principali:

1. Assumere una prospettiva di ecologia mediale che rimanda anche ad una visione globale della personalità e del suo sviluppo che permetta

⁸⁹ Rivoltella, P. C., “Da Marc Prensky... a Marc Prensky”, Medialog, 23 ottobre 2010, <http://piercesare.blogspot.it/2010/10/da-marc-prensky-marc-prensky.html>

- all'educatore di stabilire rapporti tra tecnologie più tradizionali e quelle più sofisticate per selezionare tecnologie idonee a favorire forme creative;
2. Individuare ruoli specifici per le tecnologie all'interno di una visione prospettica a due livelli: a livello globale la tecnologia come "risorsa globale"; a livello di studenti come "amplificatore" delle modalità esperienziali (nuove o inconsuete) intense e come "amplificatore" degli apprendimenti;
 3. Mettere al centro la formazione degli insegnanti, dei tutor, e in generale di coloro che rientrano nella categoria del *media educator* (Rivoltella, 2001) che deve tendere a diventare permanente.

1.2 Identikit dei tweens.

Chi sono i tweens? Che legame hanno con le tecnologie e come le utilizzano? Come vivono il rapporto tra i pari e con la conoscenza? L'espressione *tweens* si riferisce alla vecchia etichetta di pre-adolescenti ovvero a coloro che fanno parte della fascia di età (dai 9 ai 12 anni) "in between", "in mezzo" tra l'infanzia e l'adolescenza (Tuftte, Rasmussen e Christensen, 2005). Già nel 1957 Gilbert iniziò ad occuparsi dei piccoli consumatori preadolescenti utilizzando l'etichetta *subteen*. Sebbene l'infanzia come settore di vendita ha fatto la sua comparsa negli anni immediatamente successivi alla Seconda guerra mondiale è solo intorno agli anni Novanta che i ragazzi tra i 9 e i 15 anni diventano un target di consumo. In recenti ricerche (Ito, 2008, 2010; Rivoltella, 2006; Ferri, 2012) i tweens rappresentano un segmento sociale fortemente significativo nella rilevazione dei consumi mediatici da parte dei minori. Come per tutte le etichette anche il termine "tweens" genera discussioni e critiche nella comunità accademica. Siegel, Coffey e Livingston (2004) sostengono che l'essere *tween* non richiama soltanto l'esatta indicazione di un *range* d'età ma soprattutto l'alternarsi di comportamenti e atteggiamenti (*split personality*) che si collocano "in mezzo" tra l'essere bambini e l'essere ragazzi.

I tweens rappresentano una fascia generazionale in cui accanto al consumo ancora massiccio di televisione, cresce un forte interesse per le nuove tecnologie della comunicazione e un conseguente consumo di internet. Il crescente interesse per l'ambiente, anche tecnologico, risponde al bisogno di interagire e di relazionarsi con il mondo circostante, anche digitale. I tweens rappresentano un segmento generazionale molto importante per il mercato perché presenta specifiche modalità di consumo non solo di beni ma anche di nuove tecnologie. Chi attraversa questo

momento dell' esistenza inizia a staccarsi dall' idea di occupare il proprio tempo principalmente giocando, ma sviluppa interessi che lo portano ad affinare la propria identità sociale. Si tratta di una fascia di età in cui l'uso di internet non risponde più ad un bisogno ludico ma ad una ricerca di identità e ai primi bisogni sociali. Rispetto ai bambini, i tweens cercano in rete di relazionarsi, di interagire in nuovi ambienti, di raccogliere informazioni per allargare i loro orizzonti conoscitivi finora costruiti dai genitori e dalla scuola per definire la loro idea di sé. Il target d'età individuato è spesso considerato come "l'età delle grandi migrazioni", in quanto l'individuo si stacca dai tradizionali ambienti di socializzazione, quali la famiglia e la scuola, principali riferimenti formativi e di relazione, e si interfaccia con altri ambienti di socializzazione, sebbene informale, come il gruppo dei pari o altri contesti associativi. I media diventano i mezzi più importanti che i giovani utilizzano per l' espressione culturale e per la comunicazione. I media partecipano in modo attivo alla vita sociale dei giovani

"Hanno preso il posto della famiglia, della chiesa e della scuola e sono coinvolti in ogni aspetto della nostra vita quotidiana" (Buckingham, 2006).

e costituiscono l' agente di socializzazione più significativo nella nostra società.

È in questo nuovo spazio che si colloca il marketing rivolto ai minori consumatori. Un mercato che investe non solo i beni materiali (film, dischi, fumetti, videogiochi e giocattoli) ma soprattutto influenza consumi e comportamenti. Bambini e adolescenti costituiscono, pertanto, il mercato per eccellenza di queste nuove tecnologie. Il mercato sfrutta l'interesse nascente dei tweens verso le nuove tecnologie per studiare nuove strategie di marketing. In questa fascia d'età, dunque, si attivano percorsi di emancipazione soggettiva, in cui il giovane acquisisce più autonomia di azione e di espressione, anche rispetto ai media. I tweens iniziano a sentirsi attori delle nuove tecnologie attraverso un uso sempre più consapevole che li porterà alla scoperta del loro ruolo attivo di fruitori e consumatori. I media diventano sempre più parte del tessuto generale dell'esperienza di ciascun giovane e contribuiscono alla loro capacità variabile di dare senso al mondo, di costruire e condividere i suoi significati.

È la generazione dell'MP3, dell'i-Pod, del download di canzoni e musiche, ma anche della condivisione *peer to peer*, del cellulare, della condivisione di contenuti e foto su YouTube e MySpace, dei videogiochi e dell'acquisto diretto di accessori di moda,

della Playstation e della Xbox. È la generazione che vive la “presenza capillare dei media nel tempo individuale e sociale” essi costituiscono un ambiente quotidiano di vita, “una seconda pelle”(Rivoltella, 2009b), “si attaccano alla pelle” (Jenkins, 2007, p.320). Lo strumento, per questa generazione, si è “naturalizzato” (Haddon, 2004). I tweens diventano sempre più parte integrante di quelle che oggi, sulla scia dei *cultural studies*, vengono definite “mediaculture” (Jacquinot-Delaunay, 2007). Con questo termine si indica un nuovo modo di considerare i media non soltanto come prodotti di un sistema industriale ma come ambiente mediatico *tout court*, nuovo spazio culturale dove i giovani sperimentano significati sociologici e simbolici con cui interagire all’interno dei gruppi tra pari e delle comunità.

L’apertura verso nuove forme di socialità, consente al giovane l’acquisizione di nuovi livelli di approfondimento e di riflessione su aspetti della realtà fino a quel momento poco centrali. Da un punto di vista cognitivo ed emotivo, a questa età si passa progressivamente dalla logica delle operazioni concrete a quella formale (Piaget, 1977), di riflessione teorica, si ridefiniscono in termini critici le realtà che appartengono ai loro naturali percorsi di crescita, azione e interazione e si avvia un processo di rielaborazione della propria identità personale e sociale. Proprio a questa età, è rilevante analizzare “le migrazioni” dei livelli di competenza mediale del ragazzo dalla semplice alfabetizzazione (saper leggere e scrivere con i media) all’analisi critica e allo sviluppo della consapevolezza critica nell’uso delle tecnologie.

Le esperienze di consumo dei giovani, soprattutto nel tempo libero e nell’ambito della socializzazione sono profondamente condizionate dalla diffusione dei media digitali. Le innovazioni tecnologiche, prime tra tutte la miniaturizzazione dei dispositivi di comunicazione, le possibilità di connettività diffusa (oggi si può essere *sempre in Rete*) e l’ubiquità di Internet (è possibile essere *connessi ovunque*) e, non da ultimo, la compresenza in un unico strumento di funzioni estremamente differenti⁹⁰ hanno determinato un rapporto sempre più stretto con le tecnologie e una gamma molto ampia di operazioni “tecnologicamente mediate”. Gli strumenti digitali quali i computer, ma anche i tablet e i telefoni cellulari, hanno intrapreso un rapido processo di convergenza (Jenkins, 2007), che prevede l’affiancamento di linguaggi e modalità comunicative un tempo rigidamente differenziate in strumenti distinti, quali ad esempio la televisione, la radio, la carta stampata. Per tale ragione

⁹⁰ Inviare sms, leggere e scrivere e-mail, scattare fotografie, realizzare brevi filmati, ascoltare tracce audio, ecc.

il computer e i dispositivi di ultima generazione si definiscono “metamedia”, capaci di inglobare funzioni eterogenee. Il processo di selezione delle risorse comunicative e informative, che determina possibilità di “personalizzazione” dei percorsi di fruizione, si affianca alla possibilità di elaborazione e condivisione di contenuti medialmente inediti, ad opera di *prosumer* (al contempo produttori e consumatori) che usano i media in maniera sempre più attiva. I nuovi consumatori di contenuti culturali sono i *prosumer*. Un mercato di consumatori in continua evoluzione e in crescita segnato da una progressiva fusione tra comportamenti produttivi e comportamenti di consumo.

2. I nuovi stili di consumo mediale.

Sia a livello internazionale che a livello nazionale si moltiplicano le ricerche sul consumo mediale. La maggior parte delle ricerche indaga il consumo mediale dei giovani dal punto di vista quantitativo con largo uso di grafici, statistiche e numeri relativi al tipo di tecnologie digitali e alla frequenza d’uso delle stesse nell’arco della giornata. L’analisi del consumo mediale non può, però, limitarsi alla raccolta dei dati quantitativi dell’esposizione dei media. È compito della ricerca sociale mostrare con quali concrete modalità si manifesti il consumo mediale, specificando cosa si possa intendere per *ruolo attivo* del fruitore. Infatti sostenere che il pubblico è attivo è in linea con le più attuali tendenze di ricerca, ma resta ancora da chiarire e precisare a che tipo di attività si faccia riferimento e come essa concretamente possa manifestarsi. Accogliendo la sollecitazione di Silverstone (2002) l’attenzione si concentra sulle modalità d’uso dei media al fine di “sfruttarne” il potere a fin di bene.

“Studiamo i media perché siamo interessati al loro potere, sia che li temiamo, li condanniamo o li adoriamo; il potere di definire, incitare, spiegare, sedurre, giudicare. Dobbiamo capire quanto sono potenti nella vita quotidiana, nella strutturazione dell’esperienza al fine di sfruttare quel potere a fin di bene” (Silverstone, 2002).

I media e la maggior parte dei loro prodotti, di cui i giovani fanno largo uso, contribuiscono a formare la nostra identità, a riempire di contenuti e di emozioni i nostri valori, il significato che diamo alle singole cose e, nel complesso, alla nostra vita. Risulta pertanto vitale comprendere le logiche complesse e spesso contraddittorie secondo cui operano.

O'Donohoe e Bartholomew (2006) riprendendo il lavoro di Johansson (2004) discutono di come il consumo rappresenti in questa fascia d'età uno strumento per la costruzione dell'identità dei tweens. L' *human being*, proprio dell'età adulta, si contrappone allo *human becoming* dato dal consumo. "Un essere in divenire" piuttosto che un "essere umano" comunque individui capaci, facenti parte a pieno titolo della società, alla quale prendono parte attiva anche attraverso i consumi (Johansson, 2004). I consumi permettono di acquistare assieme al bene anche le risorse simboliche di cui il bene è stato caricato, divenendo uno strumento utile per la costruzione identitaria. Marche e consumi contribuiscano a generare identità nei giovani; specifiche pratiche di fruizione diventano spazio elettivo per la definizione e la messa in scena delle identità giovanili in virtù del significato simbolico che i ragazzi attribuiscono loro. Le modalità di consumo accompagnano i percorsi di costruzione del sé. Alla fruizione dei beni si associano pratiche relazionali che ci aiutano a capire come le nuove comunità di consumo stiano contribuendo alla ridefinizione della socialità giovanile (Ito, 2010).

In ambito internazionale, in particolare negli Stati Uniti, la MacArthur Foundation ha promosso per circa un triennio (2005-2008) una ricerca etnografica dal titolo *Digital Youth Project* (Ito et al. 2008) per determinare se e come i media digitali stiano modificando il modo in cui i giovani apprendono, giocano e socializzano. La finalità di questa ricerca è la raccolta di informazioni che permettano alle istituzioni educative e sociali di sviluppare soluzioni che tengano conto di questi cambiamenti. Questo interessante esempio di ricerca etnografica sul consumo mediale giovanile statunitense è riassunto, dall'antropologa giapponese Mikuto Ito e dai suoi collaboratori nel recente testo *Hanging out, messing around and geeking out* (2010). Sottotitolato *Kids living and learning with new media*, il libro è basato su 27 diversi progetti etnografici di ricerca⁹¹, condotti tra il 2005 e il 2008, che hanno coinvolto centinaia di soggetti. Lo studio prende in esame i "giovani", definiti in modo un po' esteso come tutte le persone che hanno meno di 25 anni, ma il centro dell'analisi è costituito dalla fascia di età tra i 12 e i 19 anni (Ivi, p. 357). Il libro fa ricorso ad alcuni concetti importanti e già diffusi (a cominciare da quello di "ecologia dei media") ma ne introduce anche altri nuovi. Uno interessante è quello

⁹¹ I 27 progetti hanno coperto comunità sia online (tipo: "Transnational anime fandoms and amateur cultural production") sia offline (tipo: "Bedroom culture and the studio apartment: media, parents and children in urban Los Angeles"). Il libro riassume i prodotti del lavoro non come la classica raccolta di contributi indipendenti ma rielaborandoli in una trattazione comune che, a parte il primo capitolo, "Media ecologies", segue una suddivisione per contesti, e cioè: 1. Friendship; 2. Intimacy; 3. Families; 4. Gaming; 5. Creative production; 6. Work. Si precisa che non tutte le ricerche sono confluite nel prodotto finito, ma la lista completa viene riportata alle pp. 371-372.

di *networked publics*, cioè a situazione che si crea con la “active participation of a distributed social network in the production and circulation of culture and knowledge” (Ivi, p. 19), al posto della massa di consumatori che forma l’ “audience” di tipo televisivo.

Un altro concetto chiave nell’uso dei media digitali da parte dei giovani è il *genre of participation*. Con questo termine si intende

“A notion of participation genre addresses similar problematics as concepts such as habitus (Bourdieu 1972) or structuration (Giddens 1986), linking activity to social and cultural structure. More closely allied with humanistic analysis, a notion of “genre,” however, foregrounds the interpretive dimensions of human orderliness. How we identify with, orient to, and engage with media is better described as a process of interpretive recognition than a process of habituation or structuring. We recognize certain patterns of representation (textual genres) and in turn engage with them in social, routinized ways (participation genres). In this book, we identify genres of participation with new media as away of describing everyday learning and media engagement.” (Ito et al., 2010, p. 15).

La prima distinzione nei “generi di partecipazione” è tra “*friendship-driven*” e “*interest-driver*” che corrispondono a due generi differenti di cultura giovanile, di struttura di rete sociale di appartenenza e, infine, di modi di apprendere. Con questo termine “*friendship-driven genres of participation*” si fa riferimento alle pratiche quotidiane di negoziazione messe in atto dai giovani con i propri pari: affiliazione, amicizia e amore. Luoghi privilegiati di tali pratiche sono i social network (Facebook, MySpace) “specchi” di ciò che avviene nei contesti reali e locali: scuola, luoghi di ritrovo, uscite nel tempo libero e quindi luoghi emblematici per l’espressione di questo set di pratiche. Il termine “*interest-driver*” si riferisce, invece, ad un genere di partecipazione orientato dagli interessi, da attività “specialistiche” o di nicchia che individuano particolari tipi di identità e di gruppi giovanili più marginali come *geeks, freaks, droks*. In questo secondo caso, i giovani strutturano una rete di relazioni sociali attorno ad interessi comuni: vengono prima gli interessi che strutturano la rete sociale e la relazione tra pari e non viceversa. I giovani che appartengono al secondo genere di partecipazione pongono al centro della strutturazione della loro rete sociale gli interessi e i loro comportamenti mirano all’ampliamento della stessa sulla base di interessi comuni. In sostanza non sono mossi dal bisogno di un ampliamento della rete sociale fine a se stesso, ma preferiscono condividere con i propri amici (cerchia ristretta) interessi comuni.

I tre modi con cui i giovani esprimono la propria partecipazione alla rete sociale sono:

- “hanging out”, che in italiano si potrebbe rendere con il “perder tempo” adolescenziale e postadolescenziale in compagnia degli amici, spesso contro la volontà dei genitori, e spesso oggi, attraverso la mediazione degli strumenti elettronici, che permettono di mantenere un contatto ininterrotto (Ivi, pp. 37-53);
- “messaging around”, che “represents the beginning of a more intense engagement with new media” (Ivi, p. 54), magari perché si vuole cercare un modo migliore di condividere le proprie foto, e così via;
- “geeking out”, cioè il raggiungere “an intense commitment or engagement with media or technology, often one particular media property, genre, or a type of technology” (Ivi, p. 65), fino all’acquisizione di conoscenze specialistiche.

Gli autori parlano a questo proposito di “genres of participation” perché ritengono, giustamente, che sia difficile classificare le singole persone nelle tre modalità: a seconda delle situazioni, le attività di uno stesso individuo possono benissimo rientrare in tutti e tre i generi anche nell’arco di una stessa giornata. A livello più generale l’antropologa e il suo gruppo di ricerca sostengono che:

“Hanging out,” “messaging around,” and “geeking out” describe differing levels of investments in new media activities in a way that integrates an understanding of technical, social, and cultural patterns.” (Ito, 2010, p.36)

I generi di partecipazione individuano modalità di consumo mediale giovanile (“hanging out,” “messaging around”, “geeking out”) giovanile che, normalmente, sfuggono dalle ricerche quantitative orientate ad indagare il consumo secondo parametri strutturali: il tipo di piattaforma multimediale, frequenza di utilizzo dei media, o categorie sociali come ad esempio sesso, età, status socio-economico. Invece, il modello basato sui generi di partecipazione (*genre-based*) proposto da Ito (2008, 2010) enfatizza le emergenti modalità partecipative dei giovani e non le tradizionali categorie individuali. Le tre ragioni per cui il modello partecipativo *genre-based* di lettura e di interpretazione delle modalità di consumo appare innovativo sono:

1. si allontana dall'idea di un' *identità* mediale stabile indipendente dal contesto e delle situazioni d'uso dei media. Molte delle ricerche riportate nel volume collettaneo di Ito (2010) concentrano l'attenzione sui giovani dalle identità medialità multiple che si attivano in modo selettivo in relazione al contesto. I giovani possono contemporaneamente essere attivi su Facebook, partecipare ad una festa organizzata dalla scuola e condividere interessi di gioco con amici online;
2. muove da una nozione di *genere* che concentra l'attenzione sul tipo di piattaforma tecnologica (TV, computer) fino a considerare modelli trasversali di consumo che emergono dai contenuti medialità, dal design tecnologico e dai parametri culturali a cui i giovani fanno riferimento nella loro comunicazione quotidiana;
3. si basa su un nuovo *modello interpretativo* e di analisi dei modelli culturali e sociali (*patterns*) che invece di individuare un confine preciso tra "categorie" definite di pratiche di consumo mediale suggerisce l'interpretazione di un "pacchetto" (*package*) globale di stili e di forme di consumo mediale.

I generi di partecipazione come "costellazioni" di comportamenti e di pratiche di consumo dei media oggetto di negoziazione continua da parte dei giovani nel corso dei loro flussi comunicativi e dei loro processi di costruzione di senso e quindi di cultura. L'approccio è tipo sistemico, basato su una visione ecologica dei media, e lontano da qualsiasi tentativo di identificazione categoriale delle pratiche di consumo dei media. Una visione ecologica in cui i media sono parti interdipendenti di un sistema dinamico di comprensione della realtà.

La ricerca sui consumi medialità dei giovani in Italia si basa principalmente su report, indagini e studi nazionali (Istat, Censis, Rapporti o report di associazioni, enti di categoria). Si registrano in più settori la nascita di centri di ricerca sullo studio dei media e delle possibili applicazioni in campo didattico (Sirem, Cremit) che a partire da dati quantitativi sul consumo dei media relativi al territorio nazionale ipotizzano percorsi e delineano le nuove frontiere della ricerca pedagogica.

Stando ai dati del *Nono Rapporto Censis/Ucsi sulla comunicazione*⁹² presentato a Roma il 13 luglio 2011, si ravvisano due principali tendenze nell'ambito dell'uso dei media: la personalizzazione dei palinsesti, sempre più multimediali e il costante aumento degli utenti di Internet, che per la prima volta superano la soglia del 50% della popolazione italiana (53,1%), con un incremento del 6,1% rispetto al 2009. Il profilo dell'internauta è giovane e istruito, con una maggiore intensità d'uso del mezzo da parte dei soggetti più scolarizzati (72,2%) e degli individui di età compresa tra i 14 e i 29 anni - ben l'87,4% rispetto al 46,5% degli adulti (di età compresa tra i 30-64 anni) e all'11,4% degli anziani (italiani tra i 65 e gli 80 anni)⁹³.

Dal sondaggio di opinione emerge anche la composizione della "dieta mediatica" dei connazionali, con una crisi della carta stampata e un conseguente aumento del *press divide* (definito nello stesso documento Censis come «divario tra quanti contemplanò nelle proprie diete i media a stampa e quanti non li hanno ancora o non li hanno più»), soprattutto presso la fascia di utenza più giovane.

L'evoluzione delle diete mediatiche degli italiani, 2006-2011 (val. %)			
Nono Rapporto Censis/Ucsi sulla comunicazione, Tab. 47			
	2006	2009	2011
Persone con diete solo audiovisive <i>cultural</i>	28,2	26,4	28,7
<i>divide</i>			
Persone con diete basate anche sui mezzi a stampa <i>digital</i>	42,8	24,9	23,3
<i>divide</i>			
Persone con diete aperte a Internet	29,0	48,7	48,0
<i>Fonte: indagini Censis, 2006, 2009 e 2011</i>			

Tabella 17 La dieta mediatica degli italiani, Rapporto Censis/Ucsi 2011

Internet è protagonista assoluto dei consumi culturali giovanili e contribuisce a diversificare le fonti di informazione: per essere aggiornati i giovani tra i 14 e i 29 anni seguono i telegiornali (69,2%), ma si servono anche dei motori di ricerca su Internet (65,7%) e di Facebook (61,5%).

⁹² Il Rapporto Censis/Ucsi sulla comunicazione presentato nel 2011 ha il significativo titolo "I media personali nell'era digitale". Esso rappresenta un sondaggio di opinione condotto presso un campione di intervistati residenti in Italia di età compresa tra i 14 e gli 80 anni.

⁹³ L'utenza è calcolata sulla base dell'indicazione da parte degli intervistati di una frequenza d'uso di almeno una volta alla settimana (esempio hanno letto almeno un libro nell'ultimo anno).

Aumenta la popolarità e l'uso dei social network: i più noti sono Facebook, YouTube, Messenger, Skype e Twitter. Alla conoscenza di tali ambienti si associa quasi automaticamente il loro uso: Facebook, recita il Rapporto, è il social network più conosciuto, ma anche tra quelli più utilizzati (dal 49% degli italiani che accedono a Internet, l'88,1% tra i giovani), insieme a YouTube (il 54,5% in totale e l'86,5% tra i giovani). Internet e social network come protagonisti della dieta mediale italiana soprattutto giovanile. Il fattore "giovani" ed in particolari minori è un altro elemento chiave nella determinazione della dieta mediale di una famiglia. Nel *Rapporto ISTAT "Cittadini e nuove tecnologie" (2013)*⁹⁴ si rileva un aumento rispetto all'anno precedente della quota di famiglie (in generale) che dispone di un accesso ad Internet da casa e di un personal computer (rispettivamente dal 55,5% al 60,7%, dal 59,3% al 62,8%). Emerge, però, che le famiglie con almeno un minorenne sono le più tecnologiche: l'87,8% possiede un personal computer, l'85,7% ha accesso ad Internet da casa. All'estremo opposto si collocano le famiglie di soli anziani di 65 anni e più, appena il 14,8% di esse possiede il personal computer e soltanto il 12,7% dispone di una connessione per navigare in Internet.

ANNO TIPOLOGIA DI FAMIGLIA	Antenna parabolica	Letto- re DVD/Blu Ray	Letto- re MP3/Mp4	Cellulare	Cellulare abilitato	Console per videogiochi	Personal computer	Accesso ad Internet	Videocamera	Macchina fotografica digitale	Letto- re di e-book
FAMIGLIE CON ALMENO UN MINORENNE											
2012	43,4	81,5	-	99,9	49,7	46,5	83,9	79,0	45,0	-	-
2013	43,4	74,5	48,2	99,9	63,5	46,4	87,8	85,7	47,4	77,9	8,0
FAMIGLIE DI SOLI ANZIANI DI 65 ANNI E PIU'											
2012	19,4	22,4	-	70,9	4,9	0,5	13,9	11,8	5,5	-	-
2013	19,4	20,1	1,5	74,5	6,0	0,5	14,8	12,7	6,4	14,9	0,7
ALTRE FAMIGLIE											
2012	35,6	65,0	-	98,6	40,7	15,6	67,7	63,6	23,9	-	-
2013	34,7	59,3	35,0	98,6	52,0	15,8	72,9	70,8	26,6	59,2	6,3
TOTALE											
2012	33,8	59,4	-	92,4	34,7	20,3	59,3	55,5	25,2	-	-
2013	33,3	53,8	30,4	93,1	43,9	20,2	62,8	60,7	27,2	53,4	5,4

Figura 10 Famiglie per beni e servizi tecnologici disponibili, anno e tipologia familiare (Anno 2012 e 2013). Valori per 100 famiglie della stessa zona.

Fonte: Istat (2013), *Cittadini e nuove tecnologie*, p.3

Nel 2013, oltre la metà delle persone con almeno 3 anni di età (il 54,3%) utilizza il personal computer e oltre la metà della popolazione di 6 anni e più (il 54,8%) naviga su Internet. Tra i piccoli di 3-5 anni l'uso del pc registra gli incrementi maggiori

⁹⁴ Istat (2013), *Cittadini e nuove tecnologie*, <http://www.istat.it/it/archivio/108009>

passando dal 17,4% del 2012 al 23,3%. Anche il telefono cellulare è quasi onnipresente. Molto più intenso rispetto alla media nazionale è inoltre il possesso di macchine fotografiche digitali (77,9% contro il 53,4%), di lettori DVD/Blu Ray (74,5% contro il 53,8%), videocamere (47,4% contro il 27,2%), lettori Mp3/Mp4 (dal 48,2% contro il 30,4%) e console per videogiochi (46,4% contro il 20,2%)

A livello internazionale, si parla dell'esistenza di un *digital divide* inteso come "barriera" all'alfabetizzazione mediale tra la cultura della scuola (degli adulti) e la cultura dei minori costruita nell'extra scuola, in contesti informali di apprendimento (Buckingham, 2006, 2007). Da almeno due decenni i bambini e giovani familiarizzano con i nuovi ambienti comunicativi e digitali molto prima dei loro genitori o dei loro insegnanti. Non soltanto familiarizzano prima con i nuovi ambienti e linguaggi digitali ma li usano in modo sensibilmente differente. Le esperienze medialità sono parte integrante della loro quotidianità a differenza di alcune grosse porzioni di adulti che ancora vivono le tecnologie all'insegna della sporadicità o addirittura dell'eccezionalità. I dati dell'ultimo *Rapporto Eurispes – Telefono Azzurro sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza (2011)*⁹⁵ rivelano che ad usare internet quotidianamente è il 93% dei ragazzi tra i 12 e i 18 anni. Poco inferiore la percentuale degli studenti che usa il computer ogni giorno (92, 1%). Questi numeri confermano quale distanza ci sia, a livello generazionale, tra i cosiddetti "nativi digitali" e gli "immigrati digitali".

A livello italiano, oltre ai dati statistici, esistono alcune ricerche che tentano di sistematizzare i dati al fine di individuare tratti caratteristici delle nuove generazioni digitali. È il caso, per esempio, della ricerca *MediAppro*⁹⁶ del 2005-2006 sui consumi culturali e medialità degli adolescenti italiani, dentro un più ampio contesto europeo, i cui risultati sono riportati da Rivoltella nel testo *Screen Generation (2006)*. Il libro raccoglie i risultati di un complesso lavoro di indagine finalizzato a ricostruire il

⁹⁵ Eurispes (2011), *Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, <http://www.eurispes.eu/content/rapporto-nazionale-sulla-condizione-dell%E2%80%99infanzia-e-dell%E2%80%99adolescenza>

⁹⁶ La ricerca Mediappro ha visto coinvolti centri di ricerca di nove paesi europei: Belgio (Université de Louvain-la-Neuve, prof. Thierry De Smedt; Media Animation, dr. Patrick Veniers), Danimarca (Center for Higher Education, prof. Birgitte Tufte), Estonia (Università di Tallinn, prof. Jean Pascal Olivry), Francia (CLEMI, dr. Evelyne Bévort e Isabelle Breda), Grecia (ASPETE – School of pedagogical and technological education, prof. Christine Aslanidou), Italia (Università Cattolica del S. Cuore, prof. Pier Cesare Rivoltella), Polonia (Foundation for Economic Education, dr. Katarzyna Manisrewska), Portogallo (Universidade do Algarve, prof. Vitor Reia Batista), Regno Unito (Institute of Education, University of London, prof. Andrew Burn).

modo con cui gli adolescenti (11-18 anni) si relazionano con i media digitali, dal computer al telefonino, da internet ai videogame.

La ricerca ha messo in rilievo:

- lo “scarto generazionale” tra i giovani e gli adulti (anche in contesto scolastico, in riferimento agli insegnanti) in merito alle competenze necessarie all’utilizzo dei nuovi media;
- l’ “aderenza” quasi totale della vita degli adolescenti ai media in ogni momento e luogo della giornata (studio, tempo libero, pratiche sociali);
- la “consapevolezza” dei giovani delle modificazioni che i personal media stanno portando nella nostra vita e nelle nostre relazioni sociali;
- la “pragmaticità” del consumo mediale giovanile orientato più “al ciò che si deve fare” che alle potenzialità anche reclamizzate, di alcune tecnologie “ciò che si potrebbe fare”;
- le “difficoltà” degli adulti (e delle scienze che si occupano di studiare le ricadute dei media nella vita sociale, affettiva e relazionale dei giovani: pedagogia, psicologia, media education) a rappresentarsi e ad interpretare i nuovi comportamenti sociali degli adolescenti legati all’uso delle nuove tecnologie.

Dalla sintesi delle ricerche appena presentate emerge una nuova concezione del consumo strettamente correlata a due variabili:

1. i “generi di partecipazione” alla cultura messi in atto dai giovani attraverso le nuove tecnologie;
2. la “mutevolezza” continua delle forme di consumo mediale legata ai rapidi ritmi di obsolescenza dei nuovi media.

Il consumo mediale non si definisce più a partire da comportamenti e modalità “settoriali” di consumo mediale, piuttosto si preferisce parlare di “generi di partecipazione” (Ito, 2010) riferendosi a tre segmenti (“hanging out”, “messing around”, “geeking out”) o *range* di comportamenti. Ciò comporta uno spostamento di attenzione da un’idea di consumo individuale ad un’idea “partecipativa” di consumo, da un’idea di un consumo basato sui bisogni individuali, pensiamo alla teoria funzionalista degli “usi e gratificazioni” sviluppatesi negli Stati Uniti e in Gran Bretagna negli anni Sessanta, alle prime indagini etnografiche condotte nell’ambito dei *Cultural Studies* sull’uso domestico della televisione (Lull, 1980, 1990; Morley, 1986; Silverstone, 1994). Fermo restando le differenze sia teoriche sia

metodologiche tra i filoni di ricerca fin qui ricordati, resta il fatto che entrambi evidenziano come l'esposizione ai media sia selettiva e come l'uso dei media si concretizzi in *percorsi di consumo mediale* costruiti da ciascun fruitore sotto la spinta di molteplici motivazioni. I percorsi di consumo mediale individuano gusti, motivazioni, scelte di consumo dei media (dieta). Il consumo, quindi, come il luogo in cui identità, confini e significati condivisi vengono negoziati. Infatti, il consumo va ad assolvere a due funzioni fondamentali ed intrecciate: una *funzione simbolica* ed una *funzione identitaria*. A livello collettivo il consumo diventa spazio di negoziazione sociale, a livello individuale diviene una risorsa simbolica di costruzione del Sé. In entrambi i casi si può osservare come le merci vengano sradicate dal loro contesto ordinario (l'originaria destinazione d'uso, l'ambiente domestico) per essere ri-collocate in una dimensione parallela, quella simbolica, in cui acquisiscono un nuovo e diverso valore, un valore culturale. La consapevolezza del radicamento dei media nelle abitudini culturali dei soggetti, in termini di utilizzo, è funzionale alla riflessione sulla capacità delle tecnologie di incidere sui meccanismi di percezione e rappresentazione della realtà, sul sistema dei valori e sui riferimenti socioculturali, tanto da rivoluzionare le dinamiche di socializzazione e di interazione intra e intergenerazionale.

I nuovi media rivoluzionano il modo di comunicare degli adolescenti nati in epoca digitale cioè di coloro che manifestano una certa dimestichezza nei confronti delle tecnologie. Per descrivere questa rivoluzione, Rivoltella (2012a), fa riferimento ad almeno tre descrittori funzionali:

- il tipo di *relazione* che l'adolescente intrattiene con i nuovi media (il cellulare, le *consolles playgame*, i servizi di *instant messaging* su Internet, come MSN Messenger);
- gli *usi* che ne fa;
- il tipo di *attitudini cognitive* che sviluppa interagendo con essi.

Il tipo di *relazione* che l'adolescente stabilisce con i nuovi media è "ubiquitaria" e "pervasiva". I nuovi media sono "ubiquitari" poiché, grazie alla loro portabilità, hanno la caratteristica di essere sempre disponibili ovunque e dappertutto. I nuovi media sono anche pervasivi. Questo non significa soltanto che essi "invadono" le nostre vite colonizzando anche spazi e tempi che prima erano liberi e destinati per altre attività. La pervasività permette all'adolescente di collocarsi in quella dimensione di realtà intermedia tra la "vita reale" e "realtà virtuale". I media come

“estensioni” che non provocano delle “uscite” verso mondi paralleli o virtuali ma che ci lasciano ben piantati nella realtà “reale” e ci offrono nuove forme di interazione solitamente improntate alla contrazione degli spazi, alla velocizzazione dei tempi, all’accessibilità delle informazioni.

Per quanto riguarda gli *usi* dei media, l’adolescente si configura come un “produttore di contenuti” con un conseguente aumento dei cosiddetti *user generated content* e il moltiplicarsi delle forme di produttività creativa. A differenza dei “vecchi” media (quotidiano, cinema, televisione) che erano caratterizzati da processi di produzione dei contenuti particolarmente complessi, costosi, tali da richiedere competenze estremamente specifiche, i nuovi media (cellulare, ipad, iphone) rendono estremamente facile all’utente la produzione e la pubblicazione dei suoi contenuti. Scattare una fotografia con il cellulare, registrare un video, pubblicare un post, condividere un link, ect. sono operazioni semplici e intuitive.

La presenza dei nuovi media nella vita degli adolescenti e le pratiche che essi promuovono producono effetti interessanti anche dal punto di vista cognitivo. Il *multitasking* o *instant thinking* sono due esempi di modificazione dello stile cognitivo dei giovani. Nel primo caso si fa riferimento all’ *attivazione contemporanea* di forme diverse di consumo dei media. Ad esempio i ragazzi ascoltano musica dal lettore MP3 mentre guardano la televisione e rispondono agli SMS dal cellulare. Nel secondo caso, invece, il riferimento è alla *velocità* del pensiero adolescente, inteso sia come pensiero pronto, rapido, capace di collegare più cose; ma vuol dire, anche, pensiero fugace, superficiale, incapace di riflessione e approfondimento.

3. Il consumo mediale e le esperienze “didattiche” di narrazioni digitali realizzate.

Come già accennato nel precedente capitolo le esperienze di produzioni delle narrazioni digitali sono tutte realizzate nell’ambito delle attività di ricerca del Laboratorio ERID dell’Università degli Studi di Foggia. Le esperienze sono state diverse in relazione al progetto o al PON di riferimento. Ai fini della ricerca ne sceglieremo due tra le più significative.

1. Progettazione di una narrazione digitale nella scuola dell’infanzia dell’Istituto Comprensivo – Polo 2 di Carmiano (Lecce)

2. Progettazione di una narrazione digitale sulla dieta mediale nell'ambito del Master Nuovi Media e Formazione (III edizione) – sede di Bari.

Inoltre si analizzeranno i dati rilevati da un questionario sulla dieta mediale somministrato a 100 studenti delle classi terze della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo Galateo di Lecce.

1. Il progetto per la costruzione di una narrazione digitale nella scuola dell'infanzia nasce nell'ambito di un **PON** di 30 ore dal titolo **“Innovare la didattica dell'Italiano: le narrazioni digitali”** destinato alla formazione di 20 docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria dell'Istituto Comprensivo di Carmiano. Le docenti della scuola dell'infanzia hanno dimostrato interesse, sin dalle prime lezioni, e hanno manifestato la volontà di costruire, in parallelo, al proprio percorso di formazione, una narrazione digitale insieme ai bambini delle terze classi della scuola dell'infanzia (3 anni). Il calendario delle attività di formazione consultabile negli allegati forniti in fondo alla tesi prevedeva un test ex ante di rilevazione delle competenze possedute dai docenti prima dell'avvio del corso, un test in itinere per verificare l'efficacia e l'effettiva aderenza del percorso di formazione alle esigenze dei docenti e un test ex-post per valutare le competenze in conclusione del corso. Tutti e tre i test rilevavano le competenze dei docenti in riferimento a tre aree: 1. area delle conoscenze informatiche; 2. area della didattica dell'italiano; 3. Area sulle narrazioni digitali. Inoltre era prevista una quarta sezione sulla rilevazione delle aspettative e delle proposte o dei suggerimenti.

Le attività didattiche proposte ai docenti erano di due tipi: frontali e laboratoriali.



Figura 11 Attività laboratoriale di formazione dei docenti sulle narrazioni digitali

Alla fine di ogni attività venivano consegnate delle schede didattiche simili ad un diario del docente denominate appunto “Diario di bordo” (si rimanda alla Sezione Allegati). Il modello didattico delle schede cerca di intervenire sulle dinamiche che, come abbiamo sottolineato, possono favorire un’integrazione tra competenze tradizionali possedute dai docenti e nuove competenze da maturare nell’ambito del corso. In tal senso, rispetto alle dinamiche complessive che regolano l’utilizzo di tali strumenti, le schede di attività si concentrano su tre aspetti specifici: il livello tecnologico, il livello personale, il livello comunitario.

Livello tecnologico

Attraverso un processo di alfabetizzazione reciproca, docenti e studenti familiarizzano con le funzionalità degli strumenti e le loro implicazioni.

Livello personale

L’obiettivo è quello di stimolare una riflessione sul ruolo che i nuovi media svolgono nella vita dei ragazzi, cercando di evidenziare e approfondire quei bisogni interiori (di comunicazione, di socialità, di riferimento adulto, ecc.) a cui tali media rispondono.

Livello comunitario

Attraverso una riflessione sul comportamento proprio e altrui, i docenti e i ragazzi co-costruiscono, attraverso dinamiche comunitarie, contenuti digitali (audio, video, foto) da ricombinare nella forma della narrazione digitale.

L’approccio generale si avvale di tecniche didattiche che privilegiano la partecipazione attiva dei discenti e dei docenti al processo di formazione, coinvolgendoli in prima persona nella costruzione di una narrazione digitale. Rispetto ai metodi passivi e frontali cambia radicalmente l’obiettivo dell’intervento che non è più centrato sul veicolare nozioni, conoscenze e saperi, ma mira a facilitare una riflessione condivisa sul proprio comportamento e a creare nuova conoscenza a partire dalla propria esperienza. I principali strumenti di lavoro, particolarmente utili per favorire la partecipazione degli allievi e l’attivazione delle dinamiche collaborative sono: il gioco di ruolo, il brainstorming, lo studio di caso, il lavoro di gruppo, lo storyboard e le mappe concettuali.

Dal punto di vista più strettamente metodologico, la proposta ipotizza un modello integrato che consiste nel pensare il *digital storytelling* come un’attività distribuita

in più incontri (10 incontri). Un approccio che, introducendo i nuovi media nella didattica, crea un ambiente formativo basato sulla creatività, sull'autonomia e sulle competenze tecniche, focalizzando l'attenzione sulla relazione e il dialogo tra pari, favorendo lo scambio e la collaborazione.

Le docenti della scuola dell'infanzia di Carmiano, stimolate dalle attività di formazione ed interessate a mettere in pratica ciò che stavano apprendendo, hanno deciso di produrre alcune narrazioni digitali con i bambini di 3 anni delle terze classi. Il lavoro presenta alcune caratteristiche che rinviano al panorama teorico di riferimento della ricerca. In particolare i bambini hanno prodotto materiali creativi ed originali utili in fase di montaggio della storia digitale. Nello stesso momento i docenti acquisivano competenze tecnologiche, ad esempio nell'uso dello scanner, per la scansione dei disegni dei bambini e per la loro trasformazione in formato digitale.



Figura 12 Disegni originali prodotti dai bambini e inseriti nella narrazione digitale "Orco Fifone"

Inoltre i docenti hanno dovuto assistere i bambini durante la registrazione dell'audio della storia. Da un punto di vista della ricerca anche in questo caso i bambini sono stati stimolati a produrre materiali digitali (audio) e contemporaneamente i docenti hanno acquisito competenze tecnologiche e hanno migliorato il loro livello di "familiarità" con i microfoni, i programmi per l'editing dell'audio, la conversione dei file, ect.



Figura 13 Registrazione audio della storia “Orco fifone”

2. Nel corso del Master Nuovi Media e Formazione (III edizione) gli studenti della sede di Bari (n.10) hanno prodotto narrazioni digitali utilizzando il protocollo d’osservazione (vedi Capitolo III).

Le attività sono state organizzate in 10 lezioni: 3 di lezione frontale introduttive al tema del digital storytelling, 2 lezioni per la presentazione e la compilazione del protocollo d’osservazione; 5 lezioni per la produzione della narrazione digitale sulla dieta mediale propria o di un piccolo gruppo (famiglia, lavoro).

Si riporta un esempio di protocollo di osservazione compilato.

PROTOCOLLO D’OSSERVAZIONE DIGITAL STORYTELLING	Fasi	Descrizione
	1. <i>Obiettivo dell’osservazione</i>	L’obiettivo è di comprendere la differenza nelle modalità di approccio ai media (nonché la scelta del medium utilizzato) tra tre soggetti di età diversa: zio, sorella e mamma.
2. <i>Contesto d’osservazione</i>	Famiglia d’origine.	

3. <i>Soggetti da osservare</i>	Tre soggetti nati in epoche differenti. Un primo di 32 anni, un secondo di 35 anni, e una terza di 10 anni osservati nei loro comportamenti quotidiani. Al termine del periodo di osservazione (circa 3 giorni ciascuno) i tre report sono stati compilati e comparati per arrivare a delle conclusioni.
4. <i>Tempo di osservazione</i>	Tre giorni di osservazione per ogni soggetto.
5. <i>Modalità di osservazione</i>	Osservazione diretta, il più possibile distaccata, di situazioni e comportamenti per arrivare ad una descrizione, abbastanza esaustiva, del fenomeno indagato.
6. <i>Strumenti d'osservazione</i>	Utilizzo di strumenti come carta e penna per annotare i comportamenti "mediali" dei soggetti, fotografie istantanee e alcune brevi riprese video. Macchina fotografica digitale; foto istantanee (12 per soggetto), video (3 frammenti per soggetto).
7. <i>Media da osservare</i>	Computer, cellulare, televisione.
8. <i>Comportamenti da osservare</i>	L'attenzione della ricerca è mirata esclusivamente ad alcuni comportamenti della vita quotidiana dei soggetti interessati in relazione ai media (vedi sopra): lettura delle notizie, comunicazione tra pari, gestione del tempo libero.

	<i>9. Altre note</i>	Al termine del lavoro i frammenti digitali sono stati raccolti in una pendrive e, sulla base di questi ultimi, si è proceduto alla stesura di un canovaccio narrativo e di una storyboard.
--	----------------------	--

Tabella 18 Esempio di protocollo d’osservazione compilato

Al termine del lavoro di compilazione del “protocollo d’osservazione” si procede allo stesura di un canovaccio narrativo.

Di seguito un esempio di canovaccio narrativo sulla dieta mediale di una famiglia.

La dieta digitale della mia famiglia.
<p>Nella mia famiglia ci sono modi differenti di rapportarsi ai media e alle nuove tecnologie. Mio padre preferisce leggere il quotidiano nel classico formato cartaceo, legge libri, guarda poco la tv solo per programmi sportivi, telegiornali, programmi di politica; egli fa uso di un vecchio cellulare soltanto per ricevere chiamate. Egli non ha alcun interesse per le nuove tecnologie, non utilizza mai il computer e non naviga in internet; ha una casella di posta elettronica che rimane inesplorata.</p> <p>Poi c’è mia madre: da un po’ di tempo ha cominciato a navigare in internet ed ha scoperto ace book. Lei usa molto la sua mail soprattutto per lavoro; ha un cellulare di vecchia generazione che usa solo per chiamare e inviare sms. Mia madre guarda poca tv e lo fa nelle ore pomeridiane, non legge quotidiani ma in compenso ama leggere libri.</p> <p>Veniamo ai giovani.</p> <p>Mia sorella è netbook dipendente da quando ha “scoperto” il computer e ne ha voluto uno tutto suo. Lei usa il pc soprattutto per navigare in internet, chattare su ace book ed msn, guardare film e ascoltare radio in streaming, scaricare musica ed ascoltarla, e talvolta anche per studiare! Guarda la tv nelle ore pomeridiane e serali e legge qualche libro ogni tanto. Mia sorella fa uso di un cellulare di vecchia generazione solo per scambiare sms.</p> <p>Infine, ci sono io. Mi piace utilizzare il computer, navigo in internet abitualmente per interesse, mi piace leggere opinioni, recensioni, informarmi sulle ultime novità in ambito tecnologico; leggo giornali online, scarico musica, film, programmi... insomma se ho bisogno di qualcosa mi rivolgo alla rete. Guardo poca tv, perlopiù satellitare, nel primo pomeriggio e talvolta nelle ore serali per seguire su canali tematici programmi specifici. Possiedo un cellulare di ultima generazione ma di “fascia bassa” e raramente lo uso per realizzare foto e video.</p>

Tabella 19 Canovaccio narrativo sulla dieta digitale della famiglia.

Il canovaccio narrativo risulta utile per la creazione di uno storyboard digitale (realizzato con Comic Life) che rappresenta la sequenza di contenuti digitali (audio, testo, immagini, video) da inserire nella narrazione digitale:



Figura 14 Storyboard digitale realizzato con il software Comic Life.

Ecco un esempio di trasformazione dello storyboard in narrazione digitale realizzata come un resoconto etnografico.

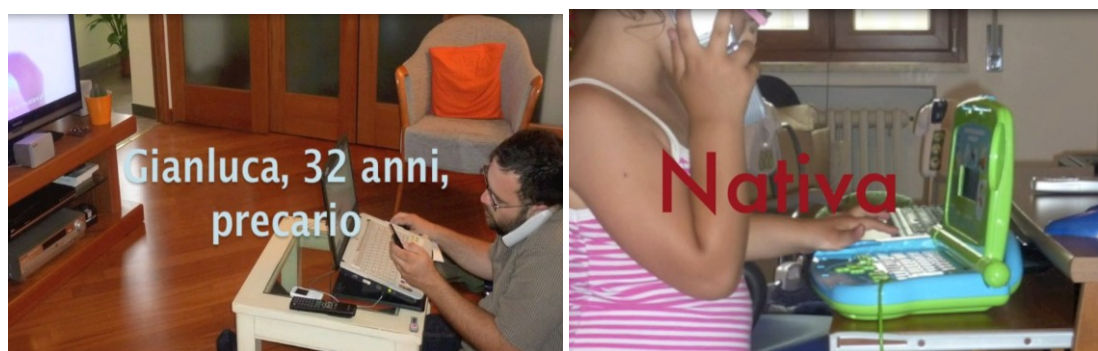


Figura 15 Immagini estratte dalle narrazioni digitali sulla dieta mediale realizzate nell'ambito del Master Nuovi Media e Formazione – Università degli Studi di Bari

Le narrazioni digitali sulla dieta mediale sono state analizzate attraverso una scheda di lettura suddivise in cinque settori:

1. Analisi della **struttura** della storia. Si tratta di un'analisi tradizionale che riguarda gli elementi classici della narrazione: la struttura, i personaggi, il tempo e lo spazio della storia. Ad esempio la storia è sequenziale, i temi possono essere organizzati come un poliziesco, un racconto, una breve

storia, un ritratto, può seguire un ordine cronologico oppure utilizzare dei *flash back*, può incentrarsi su una sola persona o su più persone.

2. Analisi delle **tecniche** narrative. Si tratta di un'analisi su particolari tecniche narrative che possono essere utilizzate per la produzione di una storia (feedback, anticipazioni, ritmo)
3. Analisi dei **formati** della composizione visiva e sonora (immagini e suoni per intenderci quelli che la semiotica visiva intende come categorie "plastiche").
4. Analisi degli **elementi simbolici** (se presenti): può trattarsi di oggetti, elementi naturali, ma anche di concetti e entità cui si fa riferimento nei dialoghi;
5. Analisi delle **relazioni transtestuali** (se presenti) : se il testo ne richiama altri, li riprende, li trasforma, li reinventa

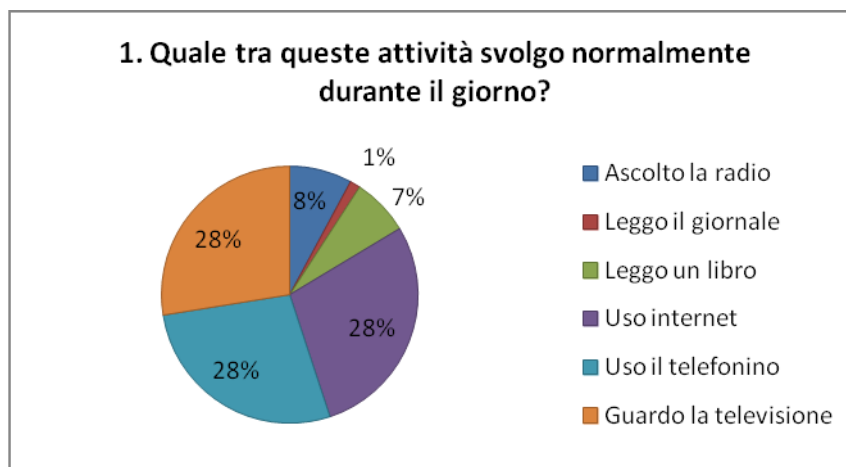
Categorie di analisi		Indicatori
La struttura della storia	Struttura narrativa	Sequenziale
		Circolare
		Multilineare
	Personaggi	Unicità (protagonista-antagonista-aiutante)
		Pluralità di voci
		Scambi intersoggettivi
	Tempo	Passato
		Presente
		Futuro
	Spazio	Reale
		Immaginario
		Indefinito
Le tecniche narrative	Punto di vista (del narratore)	Interno
		Esterno
		Onnipresente
	Ritmo della narrazione	Sequenze riflessive
		Sequenze descrittive
		Sequenze narrative
		Sequenze dialogate

	Espedienti narrativi	Feedback
		Anticipazione
I formati della composizione visiva e sonora	Immagini	Fisse
		In movimento
		Alternate
	Suono	Voce del narratore (fuoricampo)
		Voci dei personaggi
		Suoni reali dell'ambiente
		Musica, colonna sonora
La presenza di elementi simbolici	Presenti	
	Assenti	
Le relazioni transtestuali	Presenti	
	Assenti	

Figura 16 Categorie di analisi e indicatori per la lettura e l'interpretazione delle narrazioni digitali

Per quanto riguarda il ritmo e le sequenze l'autore può decidere di rallentare o aumentare il ritmo della narrazione servendosi di alcuni espedienti: ad esempio può interrompere il procedere degli avvenimenti inserendo riflessioni dei personaggi (sequenza riflessiva); può rallentare il ritmo arricchendo la narrazione con la descrizione di ambienti o di personaggi (sequenza descrittiva), oppure può accelerarlo narrando fatti e azioni (sequenza narrativa). Un'altra tecnica con cui l'autore può variare il ritmo della narrazione e coinvolgere maggiormente il lettore è l'uso del discorso diretto, in particolare dei dialoghi (sequenze dialogate). Generalmente, infatti, il narratore racconta "porzioni" della storia utilizzando il discorso indiretto e fa ricorso alle parole pronunciate dai personaggi per rendere più vivaci le altre parti.

3. Il **questionario** sulla "**Dieta Mediale**" somministrato a 100 studenti delle classi terze della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo "Galateo-Frigole" di Lecce intende rilevare la dieta mediale giornaliera. La presenza capillare dei media nell'arco temporale di una giornata è sintetizzato dai dati rilevati nelle domande n.1 e 2.

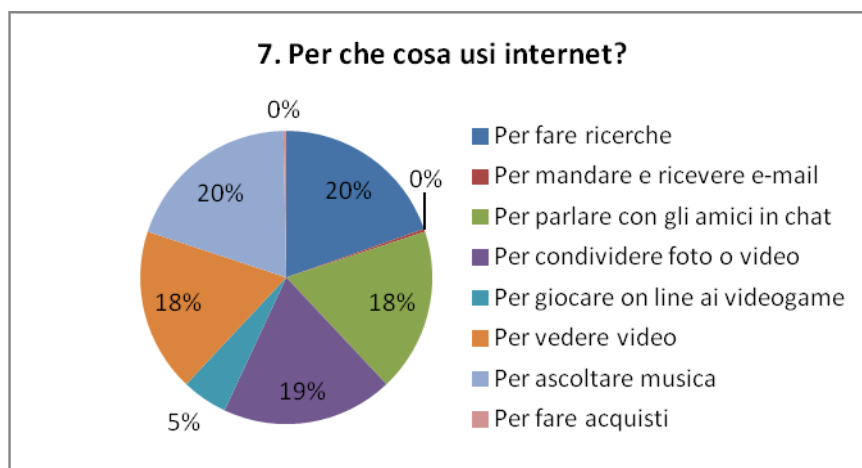


2. Per quante ore al giorno?

Opzioni di risposta	mai	1 ora	2 ore	3 ore	Più di 3 ore
Ascolto la radio	45	31	13	4	3
Leggo il giornale	76	16	1	0	0
Uso internet	36	44	9	2	2
Uso il telefonino	4	34	38	20	10
Guardo la televisione	1	28	38	22	15

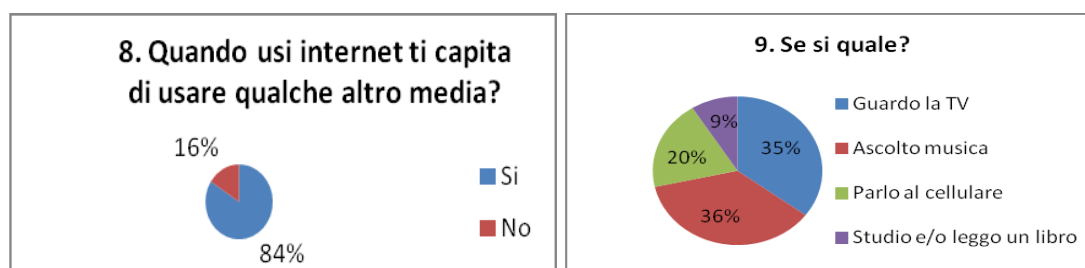
Nell'arco della giornata i media che scandiscono le attività sono tre: internet (4 risposte in più), televisione e cellulare. Per questo motivo le percentuali risultano identiche. Accanto a un media di "vecchia generazione" (televisione) si collocano due nuovi media: il cellulare e internet. A parità di percentuale di utilizzo internet viene utilizzata per meno ore rispetto alla televisione e al cellulare. La variabile "uso" appare determinante tra l'uso di internet e l'uso del cellulare.

L'uso che i ragazzi dichiarano di fare di **internet** è di due tipi: uno informativo (per fare ricerche) e uno "di intrattenimento" (per ascoltare musica). Al secondo posto si collocano attività di condivisione di foto e video tra pari e al terzo posto attività di comunicazione come parlare con gli amici in chat e "di intrattenimento" come vedere video. Significativo il dato che rileva un'unica risposta sia per gli acquisti on line che per mandare e ricevere e-mail.



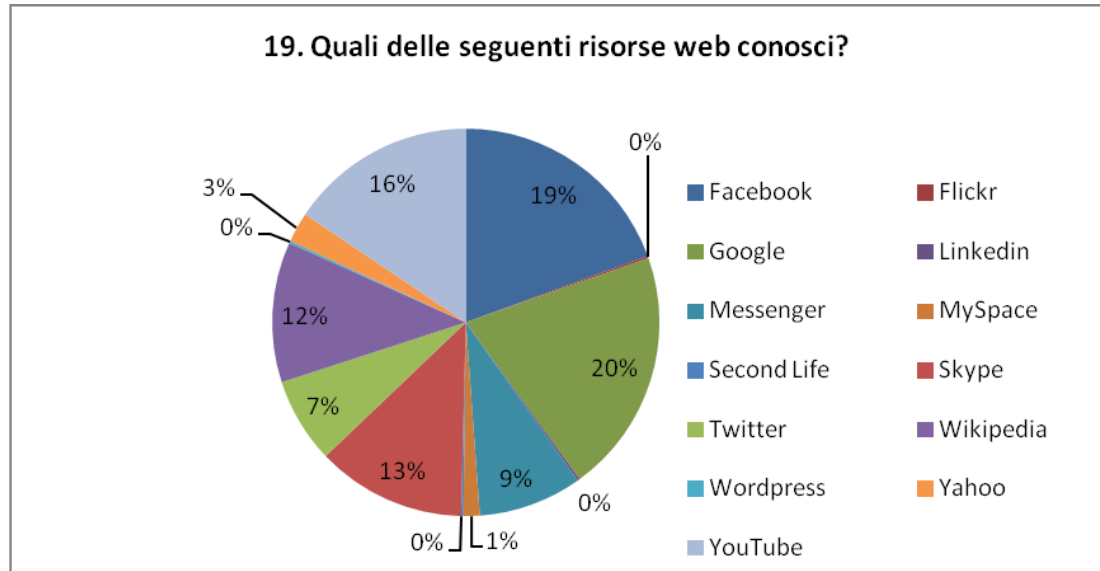
7. Per che cosa usi internet?		
Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Per fare ricerche		62
Per mandare e ricevere e-mail		1
Per parlare con gli amici in chat		57
Per condividere foto o video		60
Per giocare on line ai videogame		16
Per vedere video		57
Per ascoltare musica		62
Per fare acquisti		1
domande che hanno avuto risposta		
domande saltate		

Consideriamo, anche, che quando i ragazzi utilizzano internet normalmente usano anche altri media: ascoltano musica e guardano la televisione.

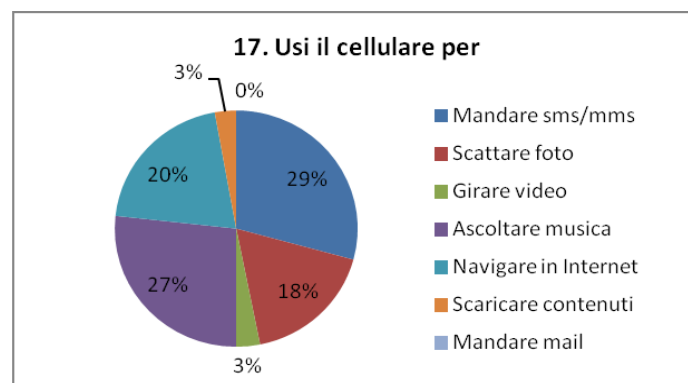


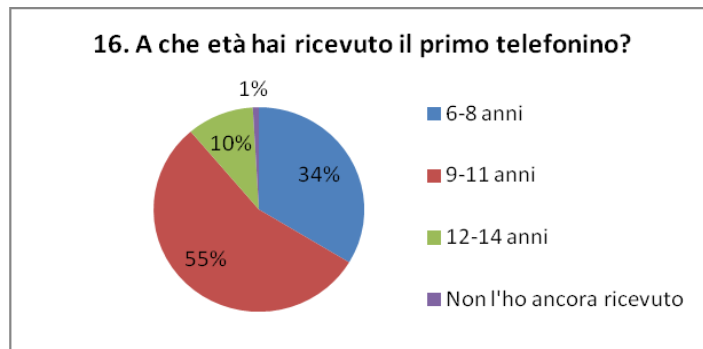
È interessante notare la distribuzione quasi uniforme delle risposte sulle risorse web conosciute. È come se i ragazzi conoscessero in modo “distribuito” le varie risorse

web. Le applicazioni più conosciute sono Google (106 risposte) e Facebook (101 risposte). Non conoscono LinkedIn, Second Life e Wordpress.



L'uso che i ragazzi dichiarano di fare del **cellulare** è di tipo comunicativo: per mandare sms e ascoltare musica. Possiamo, inoltre, dire con certezza che i giovani sanno già utilizzare tutte le funzionalità del cellulare con "confidenza" visto che lo posseggono già da 1-2 anni.





Nel restituire, in sintesi, i risultati del questionario, abbiamo individuato anzitutto alcuni elementi di continuità rispetto alla ricerca recente sugli stessi temi (Rivoltella, 2009b). In particolare: la presenza sociale dei media, la diversità degli approcci nell'uso tra i diversi media, le modalità d'uso di internet e del cellulare. Normalità e quotidianità appaiono le parole chiave nel rapporto tra media e minori.

I *driver* che sembrano muovere il consumo sono:

- una fruizione non soltanto “passiva” dei media (ascolto di musica) ma soprattutto “attiva” (condivisione di foto e musica) attraverso i social network (Facebook);
- utilizzano i moderni strumenti della comunicazione per estendere la propria rete sociale e di amicizie;
- sono affascinati dai contenuti di natura emotiva (es. musica, foto personali) che attraverso pratiche di condivisione e “discussioni” si trasformano in storie.

Potremmo riassumere individuando almeno tre obiettivi nell'uso dei media:

Primo obiettivo: *gestire e estendere le amicizie*

- da internet: instant messaging, social network, (soprattutto Facebook e MySpace), videochiamate (da Skype);

- da telefono cellulare: sms e chiamate;-

Questi servizi permettono alla maggior parte dei ragazzi di restare in contatto con gli amici che frequentano offline, ma anche di estendere le proprie amicizie attraverso nuovi incontri. Per descrivere la tendenza delle nuove generazioni a restare sempre in contatto attraverso i media digitali, la ricerca condotta da Ito e dai suoi collaboratori usa la formula *Hanging out* (Ito, 2008, p. 13). In questi contatti

i ragazzi discutono di musica, televisione, cinema e videogiochi e si scambiano consigli su come condividere, scaricare, archiviare foto, videogiochi, brani musicali, video su Youtube, ecc.

Questo modo di socializzare, secondo il rapporto in questione, sembra avere importanti ripercussioni anche sulla formazione della personalità dei ragazzi. I social network sembrano, infatti, supportare tappe fondamentali dell' apprendimento emotivo e sentimentale, permettendo ai ragazzi di affrontare temi quali l'innamoramento, l'amicizia e lo status (Ivi, pp. 17-18). Nel *Digital Youth Project* si evidenzia come i ragazzi tendano ad avere un "always on communication mode" (Ivi, p. 15) con una cerchia intima di amici, mentre gestiscono in modo meno intenso, e in parte passivo, un gruppo più ampio di pari attraverso i social network in cui è possibile ottenere, attraverso la visualizzazione dei profili, aggiornamenti senza una comunicazione diretta. Viene evidenziato come, peraltro, l' uso dei social network abbia modificato il concetto stesso di "amicizia": la pratica di "accettare l'amicizia" sancisce in modo esplicito il collegamento tra due persone rendendolo noto o "pubblico" alla rete di amici.

Secondo obiettivo: coltivare i propri interessi

Da computer, internet o cellulare: siti per giochi online, motori di ricerca, Youtube, *interest-driven networks* e forum specialistici.

La maggior parte dei ragazzi usa Internet come forma di intrattenimento (giochi online) o per coltivare i propri interessi musicali, fotografici o cinematografici (motori di ricerca, Youtube, ecc.). La tendenza dei giovani a esplorare in modo generico la disponibilità di informazioni e intrattenimento sulla rete viene descritta da Ito (2008) con la formula *Messing around* (Ivi, p. 20). Esiste anche un fenomeno che interessa un numero più ridotto di ragazzi che utilizza l' online per alimentare in modo molto più specialistico i propri interessi (*interest-driven*). Il rapporto *Digital Youth Project* definisce questo modo di coltivare i propri interessi specialistici attraverso i media digitali con il termine *Geeking out* (Ivi, p. 28). Questi ragazzi manifestano autentico piacere nel confrontarsi con i pari su argomenti tecnici e specialistici, approfondendo aree di interesse che superano la conoscenza comune.

Terzo obiettivo: "esserci" ovvero essere presente a se stesso e agli altri

In questa terza categoria rientrano gli usi dei social network, spazi privilegiati in cui i ragazzi decidono di "esserci", di essere presenti a se stessi e agli altri attraverso

pratiche di condivisione di foto, video, notizie e di “tagging” reciproco. I dati di utilizzo dei *social media* ci suggeriscono: 1) che essi non sono né accessori di moda, né nicchie di evasioni adolescenziali, 2) che non sono semplici tecnologie, quanto piuttosto ambienti per la comunicazione sociale, interrelati ai media tradizionali (libri, televisione, radio, ect.) che generano nuove pratiche mediali e culturali, rivoluzionando il processo di produzione e partecipazione ai media stessi (Buckingham, 2006; Ito et al., 2008). Ambienti all’interno dei quali, come ci comunicano i dati, le persone hanno trasferito consistenti porzioni della loro vita quotidiana. A questo tipo di uso dei social media si affianca una forma culturale definita come cultura partecipativa, dove attorno ai media e ai linguaggi mediali si strutturano delle specifiche pratiche che si legano alle comunità di pratiche e interpretative.

4. La dieta mediale dei nuovi narratori digitali.

Per dieta mediale si intende la distribuzione, quantitativa e qualitativa, del consumo dei vari tipi di media in un determinato arco temporale. Il termine “dieta”, come altre espressioni utilizzate per designare nuovi campi di azione dei giovani, è “importato” da un'altra area di studio: le scienze dell'alimentazione. Indagare il significato semantico della parola ci aiuta a ricostruire la metafora ⁹⁷ della “dieta mediale”. Nell’antica medicina greca, con il termine dieta si indicava il complesso delle norme di vita (alimentazione, attività fisica, riposo ecc.) atte a mantenere lo stato di salute. Nell’accezione moderna, la dieta è una prescrizione alimentare ben definita, in termini qualitativi e quantitativi, mirante a correggere particolari condizioni cliniche a scopo terapeutico, preventivo o sperimentale (Treccani, 2013)⁹⁸. A tal fine le scienze dell'alimentazione nell’indicazione di una dieta prendono in considerazione molteplici elementi di ordine non solo individuale (età, sesso, statura, peso corporeo ecc.), ma anche ambientale, ecologico, economico, e sociale. In sintesi il termine “dieta” rimanda alla personalizzazione di un percorso alimentare in base alle esigenze individuali (età, peso ideale, attività fisica, ect.) in riferimento ad un “genere” di dieta (mediterranea, iposodica, ipocalorica, ect.). Traslando il significato del termine “dieta” e accostandolo al termine “mediale”, con l’espressione “dieta mediale” si designa il regime mediale o consumo di media dei

⁹⁷ Per il significato di metafora cfr. nota 88.

⁹⁸ Treccani Enciclopedia on line. Link: <http://www.treccani.it/enciclopedia/dieta/>

giovani. Dalle indagini statistiche (Istat, Censis) e dalla ricerche etnografiche (Ito et al., 2008; 2010) l'ingrediente di base della dieta dei giovani è Internet.

L'ingrediente di base della dieta mediale che i nativi digitali consumano sono i bit di informazione e comunicazione che gestiscono, fruiscono e producono attraverso il loro strumento di comunicazione preferito: Internet. (Ferri, 2011, p.21).

Anche l'ultima indagine Istat (2013) rileva un picco di utilizzo di internet nel corso di 8 anni (dal 2006 al 2013) da parte dei giovani di età compresa tra gli 11-14 anni ma soprattutto tra i 15 e i 19 anni. I giovani utilizzano internet in circa 67-68 famiglie su cento del 2008 e in circa 89-90 su cento nel 2013.

SESSO, CLASSI DI ETÀ, RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE E CONDIZIONE OCCUPAZIONALE	Uso del personal computer (b)								Uso di Internet(c)							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
SESSO																
Maschi	46,9	47,2	50,4	52,8	56,5	57,2	57,9	59,7	39,5	42,3	45,8	49,8	54,6	56,6	58,3	60,2
Femmine	36,1	36,6	39,7	42,5	45,8	47,4	47,1	49,3	29,0	31,7	35,0	39,4	43,6	46,7	47,0	49,7
Totale	41,4	41,7	44,9	47,5	51,0	52,2	52,3	54,3	34,1	36,9	40,2	44,4	48,9	51,5	52,5	54,8
CLASSI D'ETA'																
3-5	13,9	13,8	15,6	16,9	18,0	17,7	17,4	23,3	-	-	-	-	-	-	-	-
6-10	54,0	52,4	57,4	56,9	59,1	56,7	53,1	56,2	15,4	18,0	22,2	30,5	36,7	38,2	40,7	44,9
11-14	74,3	74,3	77,6	81,4	83,6	81,9	80,6	82,5	48,1	55,8	59,3	69,6	75,7	78,0	76,3	80,7
15-17	79,7	77,8	81,9	86,0	89,3	88,9	87,9	89,3	67,2	70,1	76,7	82,1	87,2	89,1	88,3	89,6
18-19	77,4	77,4	80,0	86,0	89,8	88,2	86,6	88,1	68,6	74,8	77,2	83,7	90,4	88,7	88,6	89,9
20-24	72,4	71,9	73,8	79,0	82,8	85,0	84,0	84,8	66,2	68,4	71,0	77,6	82,1	85,5	85,6	85,4
25-34	60,4	61,5	65,5	69,6	74,3	77,1	78,5	78,7	54,4	58,7	62,6	67,9	73,3	77,0	78,9	80,1
35-44	53,8	54,1	58,6	62,0	66,6	70,0	69,3	72,8	45,7	48,5	53,8	58,2	64,6	69,4	68,9	73,4
45-54	43,6	44,2	48,7	51,6	55,9	57,1	59,0	61,0	36,4	39,2	44,0	48,6	53,0	56,0	58,6	61,2
55-59	26,7	29,9	33,6	36,0	44,1	43,8	45,1	50,1	21,5	26,3	29,7	33,1	41,0	42,2	45,2	48,7
60-64	16,4	17,5	20,5	25,0	28,3	29,7	31,3	36,9	12,3	14,9	18,0	22,8	25,2	28,6	30,9	36,4
65-74	7,0	6,9	9,1	9,9	13,7	14,9	17,2	19,5	4,8	5,5	7,2	8,5	12,1	13,8	16,3	18,9
75 e più	1,4	2,1	1,9	2,4	2,7	3,3	3,8	3,9	0,9	1,5	1,3	1,5	2,0	2,7	3,3	3,5
Totale	41,4	41,7	44,9	47,5	51,0	52,2	52,3	54,3	34,1	36,9	40,2	44,4	48,9	51,5	52,5	54,8

Figura 17 Uso del personal computer e di internet da parte di persone dai 3 – 6 anni in su.
Valori per 100 famiglie della stessa zona.

Fonte: Istat (2013), Cittadini e nuove tecnologie, p.7.

Notiamo anche che l'uso di internet registra una percentuale maggiore rispetto all'uso del personal computer. Questo dato significa che i giovani accedono a internet non più soltanto da postazioni fisse (computer) ma anche da altre postazioni mobili. Per sintetizzare i giovani utilizzano internet in mobilità. Bambini, preadolescenti e teenager, infatti usano le tecnologie digitali non solo negli spazi comuni: (casa, studio di papà e mamma) ma attraverso dispositivi mobili (cellulari, consolle per videogiochi, ipod, ipad, iphone) e reti wireless. I nativi sono sempre più

“mobili” (Ferri, 2012, p. 23) e accedono ad internet in “luoghi terzi e personali” al di fuori dei tradizionali confini della casa e della scuola. Assistiamo a quella che Ferri (2012) chiama la “svolta verso il *mobile*” che mette i genitori e gli educatori di fronte alla sfida della nuova cultura “partecipativa” (Jenkins, 2006) di cui i giovani sono protagonisti. Gli elementi che emergono dall’indagine nazionale Istat del 2013 e dalla ricerca condotta da Rivoltella (2006) e Ferri (2012) e che caratterizzano la dieta mediale sono:

1. la personalizzazione della dieta;
2. la “mobilità” della dieta.

Dal confronto tra i dati e le ricerche nazionali e le ricerche etnografiche condotte dal gruppo di ricerca coordinato dall’antropologa giapponese Ito (2008; 2010) si delinea un “genere” di dieta mediale giovanile costituito da quattro variabili: 1. la *personalizzazione* del consumo; 2. la svolta *mobile* nel consumo; 3. i “*generi di partecipazione*” nel consumo dei media; 4. l’approccio *ecologico* al consumo dei media.

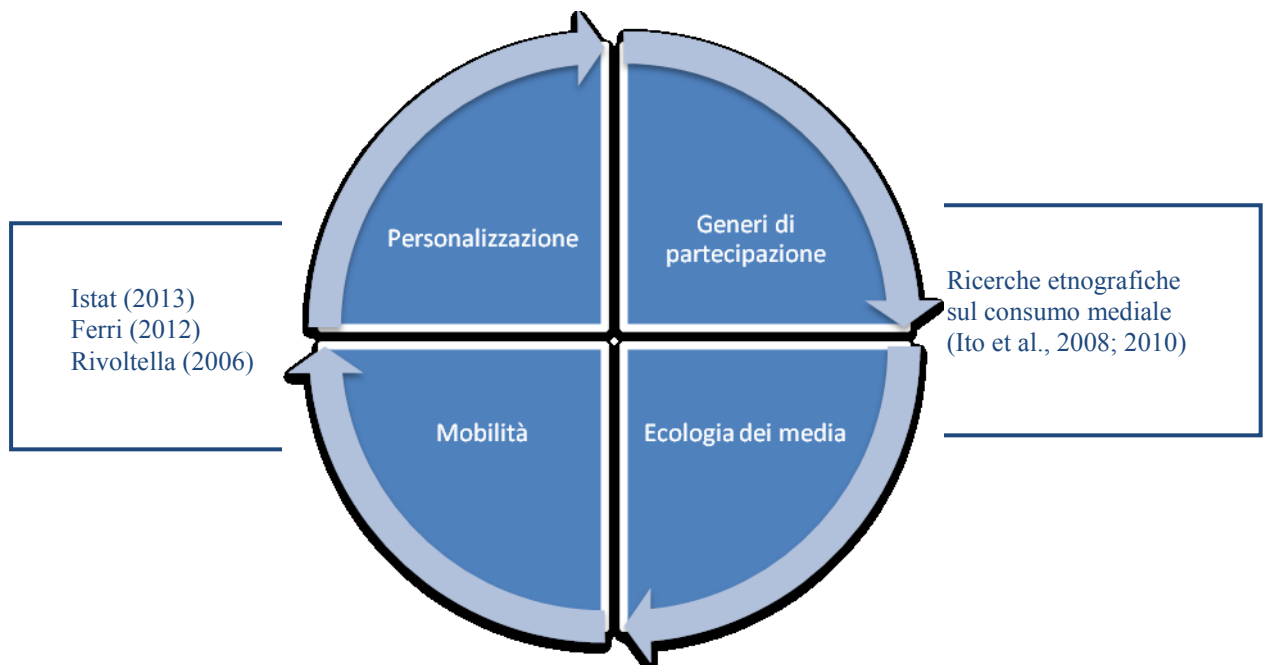


Figura 18 “Genere” di dieta mediale giovanile

La prospettiva di *personalizzazione* del consumo mediale riguarda le variabili personali: età, hobby, reti di amicizie, interessi che influenzano l'uso dei media da parte dei giovani. La variabile "amicizia" e "interesse" determina due modalità di consumo *interest driven* e *friendship-driven* (Ito, 2010).

La *mobilità* riguarda i comportamenti di consumo di internet, dei social network (Facebook, Twitter) e di altre applicazioni di comunicazione (WhatsApp, Messenger) de-localizzate. Appare ormai superata l'idea di un luogo fisso di consumo: esistono infatti diversi contesti di fruizione e una molteplicità di attività di consumo culturale. Anche l'idea che la fruizione mediale sia un processo lineare è messa in crisi dalle nuove modalità di fruizione. Ad esempio la semplice azione di guardare la televisione o di ascoltare la radio si è trasformata nell'azione di guardare la TV mentre si ascolta un brano musicale e si commenta uno stato su Facebook. Inoltre, la localizzazione degli strumenti tecnologici in postazioni fisse, che caratterizzava gli ambienti domestici sino a 5 anni fa (tv in salotto o in cucina, computer nello studio, ecc.), favoriva dinamiche, interazioni e discorsi sociali. Al contrario l'uso "mobile" dei media ovvero in "luoghi terzi e personali", rimanda ad una dimensione personale ed individuale di consumo mediale.

I *generi di partecipazione* e *l'approccio ecologico ai media* rappresentano due paradigmi interpretativi delle modalità di consumo dei media. I giovani consumano media in modo partecipativo ed ecologico. Il consumo si declina in due modi come consumo "partecipativo" ossia orientato a comportamenti di natura partecipativa: comunicare con i pari, condividere interessi, negoziare conoscenze, ricercare informazioni, iscriversi ai social network, e come consumo "ecologico" orientato non ad un singolo media o ad una singola funzione ma ad un uso sistemico dei media e delle rispettive funzionalità. Per intenderci i giovani consumano più media contemporaneamente (multitasking) e li scelgono in base ad un sistema di interdipendenza delle funzioni. Per esempio usano nello stesso momento il cellulare e il computer per più funzioni: comunicare e collegarsi ad internet in una dimensione sistemica. La dieta mediale dei giovani, inoltre risulta, in maniera sistemica, continuamente ristrutturata da nuove combinazioni di prodotti comunicativi.

CONCLUSIONI

Il lavoro di tesi sin qui presentato riassume il periodo di ricerca e di lavoro svolto presso il laboratorio ERID dell'Università degli Studi di Foggia. Sono stati anni di intensa formazione e di lavoro orientati allo studio delle applicazioni del metodo del *digital storytelling* in particolare nell'ambito didattico e in quello della ricerca. Il *digital storytelling* oltre ad essere usato come metodologia didattica innovativa orientata alla sinergia espressiva e alla contaminazione di codici tipici delle nuove generazioni, è usato come metodo di documentazione narrativa delle pratiche di produzione e consumo mediale dei giovani all'interno di contesti educativi. Produrre e consumare artefatti multimediali significa attribuire significati. Il consumo mediale, così, veicola i modi del significato, le pratiche individuali e sociali di consumo. Studiare le "narrazioni" digitali che raccontano l'esperienza d'uso (*customer user experience*) dei media significa intercettare le pratiche di consumo e studiare i significati che veicolano i più comuni gesti di consumo mediale. Significa studiare i filtri stilistici nell'opera di continua ri-mediazione di immagini, foto e video operata dai "consumatori mediali" per studiare le narrazioni digitali (*digital stories*) come costruzioni selettive che riflettono un'intenzionalità capace di raccontare uno stile di uso/consumo mediale.

La tesi incentrata sullo studio delle pratiche adottate dai *tweens* nell'uso/consumo dei media propone un approccio di ricerca narrativo ed etnografico. La ricerca fa ricorso al metodo etnografico, non semplicemente applicandolo alle esperienze didattiche realizzate nelle varie scuole, ma (ri-)costruendolo attorno ad esse, e giungendo, così, a svilupparne una personale declinazione dello stesso.

Lo studio riporta i principali risultati raggiunti dalle ricerche nazionali e internazionali sul tema del consumo mediale, in particolare del mondo degli adolescenti, confrontandoli con la letteratura di settore (quadro teorico e *best practices*) e con situazioni reali di consumo mediale rilevate dalle esperienze didattiche realizzate sul territorio al fine di definire una tipologia generale di "dieta" mediale giovanile.

E se come sostiene Buckingham (2006) "la produzione è una parte centrale della media education" (Ivi, p. 151) produrre narrazioni digitali potrebbe rappresentare uno degli elementi chiave nella progettazione di percorsi di educazione mediale. Inoltre la produzione di storie è intrinsecamente sociale: in primo luogo viene svolta in gruppi di lavoro mettendo in atto strategie di apprendimento collaborative; in secondo luogo il processo di produzione è supportato da dinamiche di condivisione

delle storie attraverso l'uso di ambienti tecnologici come ad esempio i social network che consentono agli utenti di "diventare critici" e di "diventare creativi" (Ivi, p. 121 e p. 137). E se "la produzione dei media contempla la selezione e la combinazione degli avvenimenti, rendendo i fatti "storie" e creando personaggi" (Ivi, p. 77), collaborare con le istituzioni scolastiche per promuovere competenze narrative attraverso un "fare mediale" significa rafforzare la capacità di selezionare e combinare media per costruire storie e personaggi che raccontano un nuovo modo di essere al mondo.

Nel corso della ricerca dal carattere interdisciplinare, è stata affrontata una riflessione teorica sui temi legati al consumo mediale e al *digital storytelling*, alla quale è stata affiancata un'attività di natura prototipale, finalizzata allo sviluppo di un protocollo etnografico di digital storytelling utile alla definizione di dieta "generale" dei consumi mediali dei giovani.

Tra i principali risultati del lavoro di ricerca si segnala:

- Un modello di progettazione didattica del digital storytelling che faciliti il processo di costruzione attiva e di condivisione della conoscenza attraverso pratiche narrative;
- Il contributo allo sviluppo di un prototipo di applicazione etnografica del digital storytelling;
- La predisposizione di un modello di dieta "generale" mediale giovanile ossia di una serie di categorie interpretative attraverso cui studiare le esperienze di consumo mediali dei giovani.

1. Chiavi di lettura

A conclusione del lavoro, si propongono tre chiavi di lettura dell'intero lavoro di ricerca:

1. l'idea che i media fanno "sistema" o *famiglia*;
2. il *nomadismo* come caratteristica strutturale delle nuove generazioni;
3. la *dinamica ricorsiva* che muove la ricerca.

1. La natura degli assetti che vedono i media collaborare, interagire e dialogare cambia a seconda dei contesti fisici e temporali che li accolgono. La *famiglia* dei media domestici tipica della nostra generazione è oggi sostituita dalla famiglia dei

media “portabili” o *mobile*. Si tratta di “famiglie”, termine assunto metaforicamente, alludendo a un insieme organizzato di soggetti (media) che hanno tra loro collegamenti attivi e mobili, fluidi, che influenzano continuamente gli assetti della struttura familiare modificandoli. (Maragliano, 2008, pp. 13-14). Le configurazioni dei sistemi dei media modificano di continuo i consumi stessi di media in una logica di dialogo continuo tra produttori e consumatori e di interazione reciproca. Proporre un approccio narrativo allo studio dei consumi permette di cogliere, in tempo reale, in quanto la narrazione è un’esigenza innata di dare ordine alle esperienze di vita, i cambiamenti e i continui *turn over* dei consumi.

2. Il nomadismo pare una condiziona basilare della nostra organizzazione sociale. La categoria del “nomade” rimanda ad almeno tre concetti chiave:

- “Siamo ridiventati nomadi. Muoversi non è più spostarsi da un punto all’altro della superficie terrestre, ma attraversare universi di problemi, mondi vissuti, paesaggi di senso. Il nomadismo moderno dipende principalmente dalla trasformazione continua e rapida dei paesaggi, scientifico, tecnico, economico, professionale, mentale” (Levy, 2002, p.16).
- “I nuovi media si sono connotati anche come oggetti nomadi, capaci di ridefinire persino le nostre dimensioni spaziali. Gli oggetti nomadi sono quelli che consentono una loro facile trasportabilità che, in virtù di tale qualità, funzionano come simboli delle nuove modalità comunicative nonché come artefatti produttori di un immaginario capace di modificare l’esito delle industrie culturali” (Sorice, 2011, p.286).
- L’atteggiamento nomade e la *transnavigazione* tecnologica raccontano il grado di dinamismo dei giovani nelle scelte culturali, evidenziando polarizzazioni di stili di consumo fra individualismo e cooperazione e inducendo alla scoperta di nuove forme di innovazione culturale attraverso comportamenti inediti. Gli stimoli mediali vengono dunque personalizzati e il soggetto da consumatore si trasforma in produttore di simboli e conoscenze veicolati dai media e ricontestualizzati nell’esperienza quotidiana (Morcellini, 2011)⁹⁹.

⁹⁹ Il saggio citato si intitola *Prefazione. Network sociali non identificati. Che c’è dentro la relazione giovani/media* e fa parte del report, in lingua italiana, *On air. The European project on media education*. La Commissione Europea ha finanziato nel 2008 il progetto biennale che si è sviluppato nell’ambito del Lifelong Learning Programme e che ha coinvolto docenti, ricercatori e collaboratori universitari, docenti e studenti di scuole secondarie di primo e secondo grado di sei paesi europei: Italia, Belgio, Bulgaria, Lituania, Polonia, Romania. La direzione scientifica era affidata al Prof. Mario

Il nomadismo come categoria interpretativa dello stile di consumo dei giovani. I giovani manifestano una tendenza al nomadismo ossia una tendenza a passare con disinvoltura da un media all'altro. L'atteggiamento nomade dei giovani consumatori si caratterizza come capacità di acquisire da più fonti le informazioni necessarie e di creare autonomamente le proprie diete mediali e di modificarle nel tempo. La trasversalità di utilizzo dei media fanno intravedere un'immagine sfocata dei giovani come viandanti che costruiscono la propria strada combinando diverse forme di consumo (Morcellini, 2011, p. 3).

3. In conclusione potremmo rappresentare graficamente le dinamiche del lavoro di ricerca in un triangolo a cui vertici si collocano: lo studio sul *digital storytelling*, le esperienze didattiche (*didattica*) e il lavoro di *ricerca* in una dinamica ricorsiva.

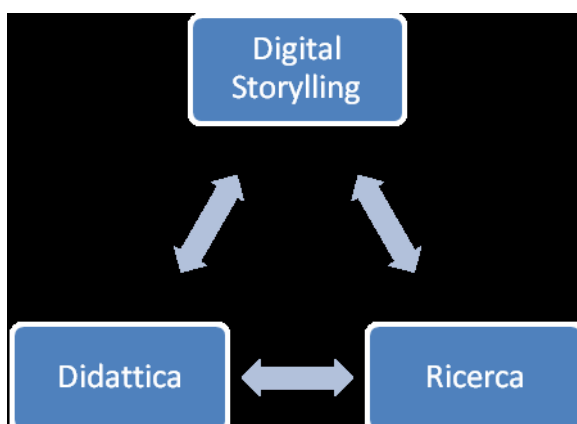


Figura 19 Triangolo riassuntivo del lavoro di ricerca

Le frecce esprimono la dinamica ricorsiva e di rimando tra i tre "vertici" o pilastri che sostengono il lavoro di tesi. Il *digital storytelling* come metodo per avvicinare la didattica alla medialità, o meglio ad un "fare mediale" dotato di senso e come metodo di lettura e di interpretazione, e quindi di ricerca, delle pratiche di consumo mediale dei giovani. La dinamica di costruzione del lavoro di tesi è di natura ricorsiva e si esprime sottoforma di contatto, di scambio, di passaggio di risorse e di relativi influssi tra i tre "vertici" della piramide. La caratteristica principale del lavoro è quella di "generare" corrispondenze e rimandi tra i tre diversi aspetti della ricerca secondo una logica generativa. La velocità dell'innovazione tecnologica come

Morcellini. Il coordinamento era composto da: Ida Cortoni, Maria Ranieri, Alberto Parola, Gianna Cappello.

garanzia di una “rivoluzione continua” soprattutto dei consumi impone di guardare al fenomeno dei consumi e delle relative diete mediali giovanile in modo dinamico e aperto al cambiamento.

2. Prospettive future

Lo studio rappresenta un primo passo in direzione di una innovazione didattica endogena, che si genera e matura con il supporto metodologico del sapere universitario all'interno dello stesso contesto didattico. La ricerca sin qui condotta rappresenta un primo contributo in tal senso.

L'auspicio è quello di poter proseguire le ricerche e le sperimentazioni didattiche, al fine di validare il prototipo di applicazione didattica e di ricerca del *digital storytelling*.

A tale operazione sarà affiancata l'osservazione sistematica dell'uso del digital storytelling nel contesto classe e, secondo un processo iterativo, la continua revisione del dispositivo.

Il tentativo è stato quello di creare un continuum nella progettazione di risorse didattiche, a partire dall'analisi dello scenario sociale e del contesto scolastico nel quale tali risorse sono fruite, passando per lo studio delle caratteristiche strutturali dei prodotti per la didattica, per concludersi con un'esperienza di ricerca prototipale.

Inoltre il modello di utilizzo del digital storytelling nell'ambito della ricerca per lo studio dei consumi dei media da parte dei giovani deve essere ulteriormente convalidato con altre esperienze di applicazione “sul campo”.

Finalità del lavoro, infine, è la trasferibilità della ricerca in contesti differenti, e l'applicabilità della “dieta generale” di consumo mediale per lo studio e l'interpretazione delle pratiche di consumo mediale.

BIBLIOGRAFIA

Abbruzzese, A., Maragliano, R. (a cura di) (2008). *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*. Roma: Mondadori

Ackermann, E. (2002). "Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the difference?". In *MIT Media Lab*. Consultabile on line all'indirizzo: http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20_%20Papert.pdf

Agnoli, Maria Stella, *Il disegno della ricerca sociale*, Roma, Carocci, 2004

Anderson, T. (2008). *Social Software to Support Distance Education Learners*. In T. Anderson, (Ed.), *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University: Au Press (seconda edizione), pp. 221 - 241. Consultabile on line all'indirizzo: http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/09_Anderson_2008_Anderson-Online_Content.pdf

Ardizzone, P. (2007). Nuovi media e didattica. In *Scuola e Didattica*, 15, pp. 53-56.

Ardizzone, P., & Rivoltella, P.C. (2007). New Media Education. In *Scuola e Didattica*, 15, pp. 49-64.

Ardizzone, P., & Rivoltella, P.C. (2008). *Media e tecnologia per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.

Ascione, P., Cusmai, M., Quagliata, A. (2012). "La narrazione a supporto dell'apprendimento". In *Osservatorio Isfol*, II (2012), n. 3, pp. 29-48, <http://www.isfol.it/pubblicazioni/osservatorio-isfol/numeri-pubblicati/allegati-anno-ii-n.3-2012/ascione>

Austin, T., De Jon, W. (2008). *Rethinking Documentary. New Perspectives, New Practices*. Berkshire: Open University Press.

Austin, T., De Jong, W. (Eds.). *Rethinking Documentary. New Perspectives*. In *New Practices*. Berkshire: Open University Press.

Ausubel, D. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics, in *Review of Educational Research*, 48, 251-257.

Bailey, K. (1985). *Metodi della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool., in C. Crawford, *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*, pp. 647–654.

Barthes, R. (1957). *Mythologies*. France: Editions de Seuil.

Bateson, G. (1972). "A theory of play and fantasy". In Bateson, G. (ed.) *Steps to an Ecology of Mind*, pp. 177–193. Chandler, New York. Reprinted in Salen, K. and Zimmerman, E. (eds.) (2006) *The Game Design Reader: A Rules of Play Anthology*, pp. 314–318. MIT Press .

Bateson, G., Bateson, M.C. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*. Milano: Adelphi.

Batini, F., Fontana, A. (2010). *Storytelling Kit. 99 esercizi per il pronto intervento narrativo*. Milano: Etas.

Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.

Bellagente, M. (2006). *E-learning e creazione della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.

Beneito-Montagut, R. (2011). Ethnography Goes Online: Towards a User-Centred Methodology to Research Interpersonal Communication on the Internet. *Qualitative Research*, 11(6), pp. 716-735.

Bennet, S., Maton, K. (2010). "Beyond the Digital Natives Debate: Towards a More Nuanced Understanding of Students Technology Experience". In *Journal of Computer Assisted Learning*, n. 26, pp. 321-331.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate. A critical review of the evidence. In *British Journal of Educational Technology*, 39(6), pp. 775-786.

Berger, R. (1992). *Il nuovo Golem. Televisione e media tra simulacri e simulazione*. Milano: Cortina

- Berker, T., Hartmann, M., Punie, Y., Ward, K.J. (2006). *Domestication of Media and Technology*. Maidenhead: Open University Press.
- Bidwell, J., Reitmaier, T., Marsden, G., Hansen, S. (2010). *Designing with Mobile Digital Storytelling in Rural Africa*. In *ResearchOnline@JCU*, http://researchonline.jcu.edu.au/16052/1/article_from_2010conf.pdf
- Biondi, G. (2007). *La Scuola dopo le nuove tecnologie*. Milano: Apogeo.
- Bolter J.D., & Grusin R., (2003). *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*. Milano: Guerini e Associati.
- Bonaiuti, G. (a cura di) (2006). *E-Learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete. Tra formale e informale*. Trento: Erickson.
- Boni, F. (2006). *Etnografia dei media*. Roma-Bari: Laterza.
- Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. In *Innovate Journal of Online Education* 1(3).
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1993). *La mente a più dimensioni*. Bari-Roma: Laterza.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*, Massachusetts: Harvard University Press. (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Torino 2001)
- Bruner, J. (2003). *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.(1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringheri.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Producersage*. New York, Washington: Peter Lang
- Brunvad, J.H. (2000). *Leggende Metropolitane: Storie improbabili raccontate come vere*. Ritmi Teoria

- Bruzzi, S. (2006). *New Documentary*. Second Edition. London: Routledge.
- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson. (tit. or. *Media education: literacy, learning and contemporary culture* (2003). Cambridge: Polity Press).
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.
- Bullen, M., Morgan, T., Belfer, K. & Qayyum, A. (2009). "The net generation in higher education: rhetoric and reality". In *International Journal of Excellence in e-Learning 2*, pp. 1-13.
- Calvani, A. (1999). *Società dell'informazione/società della conoscenza*. In A. Calvani e M. Rotta, *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*. Trento: Erickson, pp. 11-28.
- Calvani, A. (2000). L'impatto dei nuovi media nella scuola; verso una 'saggezza tecnologica', Paper presentato al Convegno Nazionale della FIDAE "L'educazione multimediale nella scuola dell'autonomia", Roma. Consultabile online all'indirizzo <http://www.navediclo.it/wp-content/uploads/calvani.pdf>.
- Calvani, A. (2001). *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*. Torino: UTET.
- Calvani, A. (2007). *ICT e scuola. Processi cognitivi ed ecologia dell'apprendere*. In A. Calvani (a cura di), *Tecnologia, scuola, processi cognitivi per una ecologia dell'apprendere*. Milano: Franco Angeli, pp. 15-54.
- Calvani, A. e Rotta, M. (1999). *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2009). *Gli ambiti e le dimensioni della competenza digitale: la proposta del progetto Digital Competence Assessment*. In "Formare", n. 62, Trento: Erickson.
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola*. Trento: Erickson.
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.

- Cambi, F. (2006a). *Formazione e comunicazione oggi: un rapporto integrato e dialettico*. In F. Cambi & L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*. Milano: Apogeo, pp. 55-79.
- Cambi, F. (2006b). *Comunicazione e utopia: riflessioni*. In F. Cambi & L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*. Milano: Apogeo, pp. 99-108.
- Cambi, F., Toschi, L. (2006). *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi e frontiere*. Milano: Apogeo.
- Campagnoli, G. (2011). *La scuola: luogo o non luogo? Education 2.0*. Consultabile online all'indirizzo: <http://www.educationduepuntozero.it/community/scuola-luogo-o-non-luogo-408608108.shtml>.
- Carenzio, A. (2010). *Il paesaggio dei consumi*. In P.C. Rivoltella e S. Ferrari (2010) (a cura di), *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 27-43.
- Carr, N. (2008). *The Big Switch: Rewiring the World, from Edison to Google*. New York: W.W. Norton.
- Carstens, J. Beck, J. (2005).). "Get ready for the gamer generation." In *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 49(3), pp. 22-25.
- Casetti, F., Di Chio, F. (1998). *Analisi della televisione*. Milano: Bompiani
- Castells, M. (1998). *L'età dell'informazione: economia, società, cultura*. Trad. It. Milano: Università Bocconi, 2004.
- Castells, M. (2008). *La nascita della società in rete*. Milano: Egea.
- Castells, M. (2009). *Comunicazione e potere*. Milano: Università Bocconi
- Celentano, M. G., Colazzo, S. (2008). *L'apprendimento digitale*. Roma: Carocci.
- Celot, P., Tornero, J.M.P. (2008). *Media Literacy in Europa. Leggere, scrivere e partecipare nell'era mediatica*. Roma: Eurilink.

- Chatman, S. (1981). *Storia e discorso. La struttura narrativa nel romanzo e nel film*. Parma: Pratiche.
- Collins, A., Brown, J.S., and Newman, S. (1989). "Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics". In L. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, pp. 453-494. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000) (eds.). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Corbetta, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Costa, R. (1999). *Progettazione didattica e scrittura multimediale*. In R. Costa, R. Fragnito e M. Marani, *Didattica della scrittura multimediale*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 11-80.
- Costa, R. (2003). *Valutazione della qualità dei materiali per l'apprendimento*, in L. Galliani, & R. Costa, *Valutare l'e-learning*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 89-162.
- Couldry, N. (2008) *Digital storytelling, media research and democracy: conceptual choices and alternative futures*. In: Lundby, Knut, (ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-Representations in New Media*. Digital formations(52). Peter Lang Publishing, Inc., New York, NY, USA, pp. 41-60.
- Cross, J. (2007). *Informal learning. Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Dal Lago, A., De Biasi, R. (2002). *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*. Bari: Laterza.
- De Kerchove, D. (1993). *Brainframes*. Bologna: Baskerville.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Cortina Raffaello.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis Edizioni.

- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dibattista, L., Morgese, F. (2012). *Il racconto della scienza. Digital storytelling in classe*. Roma: Armando Editore.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An overview [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). "Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era". In *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), pp. 93-106.
- Ferri, P. (2008). *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ferri, P. (2011). *Nativi Digitali*. Milano: Mondadori.
- Ferri, P., Marinelli, A. (2010). *Introduzione. New media literacy e processi di apprendimento*. In H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini e Associati, pp. 7-52 (tr. it. a cura di Ferri, P. e Marinelli, A.).
- Fine, G.A.(1983). *Shared Fantasy: Role-Playing Games as Social Worlds*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fini, A., Cicognini, M.E. (a cura) (2009). *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*. Trento: Erickson.
- Fontana, A. (2009). *Manuale di Storytelling. Raccontare con efficacia prodotti, marchi e identità d'impresa*. Milano: Etas.
- Fontana, A. (2010). *Story selling. Strategie del racconto per vendere se stessi, i propri prodotti, la propria azienda*. Milano: Etas.

- Fontana, A., Sassoon, J., Soranzo, R. (2010). *Marketing narrativo. Usare lo storytelling nel marketing contemporaneo*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (1997). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Friso, C. (2008). *Quando il blog entra a scuola*. In P. Ardizzone e P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 161-170.
- Galliani, L. (2004). *La scuola in rete*. Bari: Laterza.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. New York: Peter Lang
- Gee, J.P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Genette, G. (1986). *Figure 3. Discorso del racconto*. Torino: Einaudi.
- Gibson, J.J. (1977). *The theory of affordances*. In R.E. Shaw and J. Bransford (eds.), *Perceiving, acting and knowing*, Hillsdale, Erlbaum Associates.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Giglioli, P.P., Dal Lago, A. (1983). *Etnometodologia*. Bologna: Il Mulino.
- Gilbert, E. (1957) *Advertising and Marketing to Young People*. Pleasantville, N.Y.: Printer's Ink Books.
- Giovagnoli, M. (2005). *Fare cross-media. Dal Grande Fratello a Star Wars. Teoria e tecniche della comunicazione integrata e distribuita nei media*. Roma: Dino Audino.
- Giovagnoli, M. (2009). *Cross-media. Le nuove narrazioni*. Milano: Apogeo.
- Goffman, E.(1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haddon, L. (2004). *Information and Communication Technologies in Everyday Life. A concise introduction and research guide*. Oxford: Berge

Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: Sage.

Hine, C. (2005). "Internet Research and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge". In *The Information Society*, 21(4), pp. 239–48.

Holman Jones, S. (2005). Autoethnography: Making the personal political. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.763-791). Thousand Oaks, CA: Sage.

Howe, H. & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Books.

Howe, J. (2006). "The Rise of Crowdsourcing". In *Wired*, Issue 14.06. Consultabile online all'indirizzo: <http://www.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.html>.

Howe, J. (2008). *Crowdsourcing: Why the Power of the Crowd Is Driving the Future of Business*. New York: Crown Publishing Group.

Howe, N., & Strauss, W. (2007). "The Next 20 Years: How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve". In *Harvard Business Review*, pp. 41–52.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.

Illera, J. (2009). "Los relatos digitales y su interés educativo". In *EFT*, 2(1), pp.5-18. Consultabile on line all'indirizzo: <http://eft.educom.pt>

Ito, M. et al. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ito, M. et al. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge (Massachussets) London (England): MIT Press.

Jacquinet-Delaunay, J. (2007). "Dall'educazione ai media alle «mediaculture»: ci vogliono sempre degli inventori". In M. Morcellini, P.C. Rivoltella (a cura di), *La sapienza di comunicare. Dieci anni di media education in Italia ed Europa*. Trento: Erickson.

Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. In *Technology*

Review, January 15. Consultabile online all'indirizzo:
<http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>

Jenkins, H. (2006). *White paper: Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Berkeley, US: MacArthur Foundation.

Jenkins, H. (2007). *Cultura Convergente*. Milano: Apogeo (tr. it.).

Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini Studio (tr. it.).

Jewitt, C. (2009). *Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Johansson, B. (2004). Tweens in Consumer Society. In *Pluridisciplinary Perspectives on Child and Teen Consumption*. Angouleme: University of Poitiers.

Jones, C., Ramanau, R., Cross, S., & Healing, G. (2010). "Net generation or Digital Natives: is there a distinct new generation entering university?" In *Computers and education*, 54(3), pp. 722-732.

Kennedy, G.E., Krause, K.-L., Judd, T.S., Churchward, A. & Gray, K. (2008) "First year students' experiences with technology: are they really digital natives?" In *Australasian Journal of Educational Technology* 24, pp. 108–122.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kress, G. (2005). "Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning". In *Computers and Composition* 22, pp. 5–22.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (2nd ed.). London: Routledge.

LaFrance, J., Blizzard, J. (2013). "Student Perceptions of Digital Story Telling as a Learning-Tool for Educational Leaders." In *International Journal of Educational Leadership Preparation*, Vol. 8, N. 2, pp. 25-43

Lambert, J. (2006). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley, California: Digital Diner Press.

Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Digital Diner Press.

Lave, G., Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson. (tit. or. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1991). New York: Cambridge University Press).

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Les Ed. de l'Organisation.

Lenhart, A., Rainie, O., Lewis, L. (2001), *Teenage life online: The rise of the instant-message generation and the Internet's impact on friendships and family relationships*, http://www.pewinternet.org/PPF/r/36/report_display.asp.

Levin, D. & Arafah, S. (2002). *The Digital Disconnect: The Widening Gap Between Internet-Savvy Students and Their Schools*. Washington: Pew Internet & American Life Project.

Lévy, P. (1999). *Cybercultura*. Milano: Feltrinelli.

Levy, P. (2002). *Intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.

Limone, P. (2007) (a cura di). *L'accoglienza del bambino nella città globale*. Roma: Armando Editore

Limone, P. (2007) (a cura di). *Nuovi media e formazione*. Roma: Armando Editore.

Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media*. London, UK, and Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Livingstone, S., Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report*. LSE, London: EU Kids Online.

Liodice, I. (a cura di), *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*. Roma: Carocci.

- Longo, G. (2009). "Nascere digitali. Verso un mutamento antropologico?". In *Mondo digitale*, n.4, 2009, pp.3-20.
- Losito, G. (2009). *La ricerca sociale sui media. Oggetti di indagine, metodo, tecniche*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lughi, G. (2006). *Cultura dei nuovi media*. Milano: Guerini.
- Lull, J. (1990). *Inside Family Viewing. Ethnographic Research on Television Audiences*. London: Routledge. (trad. it. In famiglia davanti alla TV, Meltemi, Roma, 2003)
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Studies in Economics and Political Science, no. 65. London: Routledge and Kegan Paul.
- Manovich, L. (2002). *Il linguaggio dei nuovi media*. Milano: Olivares (ed. or.: *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press).
- Maragliano, R. (2007). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Roma-Bari: Laterza.
- Marcus, G. (1995), "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography ". In *Annual Review of Anthropology*, vol. 24, pp. 95-117.
- Martínez Arbeláiz, A., Correa Gorospe, J.M. (2009). "Can the grammar of schooling be changed?" In *Computers & Education*, 53(1), pp. 51–56.
- Mascheroni, G., e Pasquali, F. (2006). *Breve dizionario dei nuovi media*. Roma: Carocci.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2007). "Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era". In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007*.

Consultabile on line all'indirizzo:
<http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/mcloughlin.pdf>.

McLuhan, M. (2002). *Gli strumenti del comunicare*. Trento: Net (opera originale 1964)

Meadows, D. (2003). "Digital storytelling: Research-based practice in new media". In *Visual Communication*, 2(2), pp. 189–193.

Menduni, E., Nencioni, G. e Pannoizzo, M. (2011). *Social network. Facebook, Twitter, Youtube e gli altri: relazioni sociali, estetica, emozioni*. Milano: Mondadori Università.

Meyrowitz, J. (1995). *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*. Bologna: Baskerville. (opera originale 1985)

Morcellini, M. (2004). *La scuola della modernità. Per un Manifesto della media education*. Milano: FrancoAngeli.

Morcellini, M. (2011). "Prefazione. Network sociali non identificati. Che c'è dentro la relazione giovani/media." In *On air the European project on media education*, http://www.mediamonitorminori.it/ricerca_on_air/manuale_ita.pdf

Morley, D. (1986). *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*. London: Routledge.

Neville, M. (2008). *Teaching multimodal literacy using the learning by design approach pedagogy*. Melbourne: Common Ground.

New London Group (1996). "A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures". In *Harvard Educational Review*, 66, pp. 60-92.

Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., & Kuokkanen, A. (2014). "Digital Storytelling for 21st-Century Skills in Virtual Learning Environments". In *Creative Education*, 5, 657-671. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.59078>

Norman D. (1988). *The Psychology of Everyday Things*. London: MIT Press (trad. it. *La caffettiera del masochista. Psicopatologia degli oggetti quotidiani*. Milano: Giunti editore, 1990 (II ed. 2009).

- Norman, K.L. (1994). "Navigating the educational space with hyper-courseware". In *Hypermedia*, 1 (6), pp. 35-59.
- O'Donohoe, S., Bartholomoew, A. (2006). "The business of becoming: Children, consumption and advertising in transition". In *International Conference on Child and Teen Consumption*, Copenhagen Business School, Copenhagen, Denmark, April.
- Oblinger, D. & Oblinger, J. (2005). "Is it age or IT: first steps towards understanding the net generation". In D. Oblinger & J. Oblinger (Eds), *Educating the Net generation* (pp. 2.1–2.20). Boulder, CO: EDUCAUSE. Consultabile online all'indirizzo <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>.
- Oblinger, D. (2003). "Boomers, Gen-Xers and Millennials: understanding the new students". In *EDUCAUSE Review*, 38 (4), pp. 37–47.
- Oblinger, D. (2004). "The next generation of educational engagement". In *Journal of Interactive Media in Education*, 8. Consultabile online all'indirizzo: <http://www-jhime.open.ac.uk/2004/8/oblinger-2004-8-disc-t.html>.
- Oblinger, D. (2008). "Growing up with Google: what it means to education." In *Emerging technologies for learning*, 3, pp. 11-29.
- Ohler, J. (2006). *The World of Digital Storytelling*. Consultabile on line all'indirizzo: <http://www.jasonohler.com/pdfs/digitalStorytellingArticle1-2006.pdf>
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Thousand Oaks, CA:Corwin Press
- Ong, W. J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino
- Pace, R., De Marco, E. (2012). *Narrazioni digitali e social networking a scuola. Il caso di MediaEvo*. In P. Limone (a cura di). *Media, tecnologie e scuola*. Bari: Progedit, pp.173-194.
- Palfrey, J. e Gasser, U. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computer, and powerful ideas*. New York: Basic Books.

- Papert, S. (1991). *Situating Constructionism*. In Harel I. and Papert S., *Constructionism*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1991.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine. Rethinking school in the age of computer*. New York: Basic Books.
- Pasquali, F. (2003). *I nuovi media. Tecnologie e discorsi sociali*. Roma: Carocci.
- Pellerey, M. (1983). *Progettazione formativa: teoria e metodologia*. In ISFOL-CLISE, p.32.
- Pérez Tornero J. M. (2004), *Promoting Digital Literacy. Understanding Digital Literacy*, Rapporto finale EAC/76/03 http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf
- Pérez Tornero J.M. e Celot T. (2007), *Current trends and approaches to media literacy in Europe*, EC http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm
- Petrucco, C. (2008). *Il Social Software tra apprendimenti formali e informali*. In E. Marino. *E-Learning e Multimedialità*, pp. 33-40. Bari: Pensa Editore.
- Petrucco, C. (2009). "Apprendere con il digital storytelling". In *Tecnologie Didattiche*, 46: vol. 17, n. 1, http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF46/1_Petrucco_TD46.pdf
- Petrucco, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci
- Petrucco, C., De Rossi, M. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Piaget, J. (1977). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Milano: La Nuova Italia
- Pinto Minerva, F. (2009). *Oltre l'egemonia del computer a scuola*. In M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva e V.L. Plantamura. *Il computer a scuola: risorsa o insidia? Per una pedagogia critica dell'e-learning*. Milano: Franco Angeli, pp. 57-82.
- Pinto Minerva, F., Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.

- Prezky, M. (2001a). "Digital natives, digital immigrants Part I". In *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6.
- Prezky, M. (2001b). "Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: The scientific evidence behind the Digital Native's thinking changes, and the evidence that Digital Native-style learning works!" In *On the Horizon*, 9 (6), pp. 7-13.
- Prezky, M. (2009). "H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom". In *Innovate* 5 (3).
- Prezky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom*. Thousand Oaks: Corwin. (trad. it. *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.)
- Ranieri, M. (2010). "«Internauti non si nasce, ma si diventa!» Un percorso media-educativo per la scuola secondaria di primo grado". In *Form@re*, n. 70.
- Renov, M. (1993). *Theorizing Documentary*. New York: Routledge.
- Renov, M. (2004). *The Subject of Documentary*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rheingold, H. (2000). *The virtual community*. MIT Press
- Ricciardi, M. (2009). Il territorio del digitale. In *REM*, 1 (1), pp. 37-48.
- Riva, G. (2004). *Psicologia dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
- Rivoltella, P.C. (2001). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2007). "La Media Education, fra tradizione e sfida del nuovo". In *Scuola e Didattica*, 15, pp. 50-53.

Rivoltella, P.C. (2009a). "Formare le competenze nella società digitale". In *REM*, 1 (2), pp. 173-177.

Rivoltella, P.C. (2009b). "Il senso del fare mediale. Un'indagine della SIREM per una ricerca nazionale sulle pratiche medialità di ragazzi, genitori e insegnanti". In *REM*, 1 (1), pp. 25-36.

Rivoltella, P.C. (2012a). "Apprendere al tempo dei media digitali: comportamenti, apprendimenti e competenze delle giovani generazioni." In *Rivista scuola ticinese*, n. 308, Anno XLI, Serie III, gennaio-febbraio 2012. Consultabile on line all'indirizzo: http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.308/ST_308_Rivoltella_Apprendere_al_tempo_dei_media_digitali.pdf

Rivoltella, P.C. (2012b). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Rivoltella, P.C., Ferrari, S. (2010) (a cura di). *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*. Milano: Vita e Pensiero.

Robin, B. R. (2006). *The Educational Uses of Digital Storytelling*. Consultabile on line all'indirizzo: <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>

Robin, B. R. (2008). "Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom". In *Theory into Practice*, 47, 220-228. Consultabile on line all'indirizzo: <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>

Rodari, G. (1973). *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.

Rosen, L.D. (2010) *Rewired: Understanding the I-Generation and the Way They Learn*. New York: Palgrave Macmillan.

Ruiz, M. P. P., Díaz, M. J. F., Soler, F. O., Pérez, J. R. P. (2008). "Adaptation in current e-learning systems". In *Computer Standards & Interfaces* 30, pp. 62-70.

Salmon, C. (2008). *Storytelling, la fabbrica delle storie*. Roma: Fazi.

- Sanchez-Laws, A. L. (2010). "Digital Storytelling as an Emerging Documentary Form". In *Seminar.net*. <http://www.seminar.net/index.php/volume-6-issue-3-2010/161-digitalstorytelling-as-an-emerging-documentary-form>
- Sawyer, R. (2003). "Levels of pretend play discourse: Metacommunication in conversational routines". In Lytle, D. (ed.) *Play and educational theory and practice*, pp. 137–157. Westport: Praeger Publishers
- Schank, R, Berman, T. (2007). "Living stories. Designing story-based educational experience". In M. Bamberg, *Narrative. State of art*, John Benjamins Publishing.
- Schank, R. (2013). *Metodologie narrative per la costruzione del sapere: Stories are all we know*. In De Rossi, M, Petrucco, C, *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci Editore, Roma.
- Scolari C.A. (2009), "Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production". In *International Journal of Communication*, 3, pp. 586-606.
- Selvaggi, S., Sicignano, G. & Vollono, E. (2007). *E-Learning: Nuovi strumenti per insegnare, apprendere, comunicare online*. Milano: Springer.
- Shank, R. (2000). *Tell Me a Story: Narrative and Intelligence*. 3^a printing. Northwestern University Press, Evanston, IL.
- Siegel, D., Coffey, T., & Livingstone, G. (2004). *The Great Tween Buying Machine: Capturing Your Share of the Multi-Billion-Dollar Tween Market*. Chicago: Dearborn Trade Publishing.
- Silverstone, R. (1994), *Television and Everyday Life*. London: Routledge. (trad. It. *Televisione e vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.)
- Silverstone, R., Hirsch, E., Morley, D. (1991). "Listening to a long Conversation: An Ethnographic Approach to the Study of Information and Communication Technologies in the Home". In *Cultural Studies*, 5, 2, pp.131-153.
- Skinner, E.N., Hagood, M.C. (2008). "Developing literate identities with English language learners through digital storytelling". In *The Reading Matrix*, 8(2), 12-38.

Soloway, E., Guzdial, M., & Hay, K. (1994). Learner-centered design: The challenge for HCI in the 21st century. In *Interactions*, 1(2), pp. 36-48.

Sorice, M. (2011). *Sociologia dei mass media*. Roma: Carocci.

Spencer, L.M., Spencer S.M. (1995). *Competenza nel Lavoro. Modelli per una Performance Superiore*. Milano: Franco Angeli.

Standley, M. (2003). Digital storytelling. Using new technology and the power of stories to help our students learn and teach. In *Cable in the Classroom*. Consultabile on line all'indirizzo: http://www.teachingstory.com/pdf/digital_storytelling.pdf.

Stemler, L. K. (1997). Educational Characteristics of Multimedia: A literature Review. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 6 (3/4), pp. 339-359.

Stutzman, F. (2007). "Thoughts about information, social networks, identity and technology". In *Unit Structures*.

Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: the Rise of the Net Generation*. New York: McGraw Hill.

Theune, M., Linssen, J., Alofs, T. (2013). "Acting, Playing or Talking about the Story: An Annotation Scheme for Communication during Interactive Digital Storytelling". In *Interactive Storytelling.*, 6th International Conference, ICIDS 2013, Istanbul, Turkey, November 6-9, 2013, Proceedings, pp 132-143. http://doc.utwente.nl/88565/1/ICIDS2013-Theune_etal.pdf

Thomas, W.I., Znaniecki, F. (1968). *Il contadino polacco in Europa e in America*. Milano: Comunità.

Toffler, A. (1984). *The Third Wave - The Classic Study of Tomorrow*. New York: Bantam.

Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on-line*. Milano: Franco Angeli.

Trentin, G. (2004b). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: Franco Angeli.

- Tufte, B., Rasmussen, J.; Christensen, L. (2005). *Frontrunners or Copycats?* Copenhagen Business School Press.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. London: Open University Press.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge
- Varani, A. Carletti, A. (2007) (a cura di). *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola*. Trento: Erickson.
- Varisco, B. M. (1995). "Paradigmi psicologici e pratiche didattiche con il computer". In *TD*, n.7. Consultabile on line all'indirizzo: <http://tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF7/varisco.pdf>
- Varisco, B. M. (1999). *Le teorie e le pratiche didattiche*. In L. Galliani, F. Luchi, B. M. Varisco. *Ambienti multimediali di apprendimento*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 117-162.
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci Editore.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Massachusetts: Harvard University Press.
- Walker, A., Huddleston, B., & Pullen, D.L. (2009). *An Overview of Technology in Society: an introduction to technoliteracy*. In D.L. Pullen, C. Gitsaki, M. Baguley. *Technoliteracy, Discourse and Social Practice: Frameworks and Applications in the Digital Age*. Harshey: IGI Global, pp. 1-19.
- Weber, M. (1958). *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Einaudi.
- Wenger, E. (2001). *Supporting communities of practice: a survey of community-oriented technologies*. Consultabile online all'indirizzo: <http://www.ewenger.com/tech>.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina (tit. or. *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity* (1998). Cambridge University).

Wolf, M. (2005), *Teorie delle comunicazioni di massa*. Milano: Bompiani (undicesima edizione).

Wu, W.C., Yang, Y.T.C. (2008). "The Impact of Digital Storytelling and of Thinking Styles on Elementary School Students' Creative Thinking, Learning Motivation, and Academic Achievement." In *Society for Information Technology & Teacher*, <http://www.editlib.org/noaccess/27303/>

ALLEGATI

Le esperienze didattiche: materiali di ricerca e dati rilevati.

Nella presente sezione sono raccolti materiali di ricerca relativi alle esperienze didattiche compiute presso alcune scuole pugliesi nel corso dell'attività di ricerca. In particolare, si riporta:

1. La descrizione dettagliata di un'esperienza di applicazione didattica del *digital storytelling* compiuta presso l'Istituto Comprensivo Polo 2 di Carmiano
2. La descrizione dettagliata di un'esperienza di applicazione etnografica del digital storytelling nell'ambito del Master Nuovi Media e Formazione
3. Questionario somministrato agli studenti delle classi terzi della scuola secondaria di primo grado dell' Istituto Comprensivo di Lecce.

1. Esperienza di applicazione didattica del *digital storytelling*.

Di seguito si riportano alcuni dati rilevati nel corso dell'esperienza didattica che ha coinvolto 30 docenti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado e 10 bambini delle classi terze della scuola dell'infanzia (3 anni) nell'attività di produzione di una narrazione digitale (Cfr. Capitolo III del presente lavoro). L'attività è stata realizzata con l'obiettivo di coinvolgere i bambini nella fase di produzione di contenuti creativi (foto, immagini, disegni).

La ricerca è stata presentata nell'ambito del convegno "Nella rete del PON – Terza Edizione -FSE e Scuole in Rete: Buone Pratiche per lo Sviluppo e l'Innovazione" tenutasi a Lecce il 31 maggio e l'1 giugno 2011. Il lavoro è poi confluito nella pubblicazione: De Marco, E. (2011). "Narrazioni digitali: approccio narrativo ai media e alla formazione." In I. Loiodice (a cura di), *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*. Roma: Carocci, pp. 149-167.

Di seguito si riportano i materiali utilizzati per le esperienze didattiche e alcuni passaggi salienti dell'esperienza di ricerca.

La scheda di presentazione del corso sul digital storytelling presentata nelle scuole.

- DIGITAL STORYTELLING -	
Descrizione e	Il digital storytelling e' una tecnica per combinare un racconto, una narrazione personale o di fantasia con elementi multimediali montati in brevi video. Questa tecnica viene utilizzata, con scopi didattici, nelle scuole per la creazione di narrazioni digitali. Proponiamo un'attività didattica in grado

	<p>di coinvolgere gli studenti nella creazione di narrazioni digitali collaborative. La combinazione di semplici tools con metodi di insegnamento collaborativi consente agli insegnanti di promuovere nuove forme di apprendimento. Il dibattito, la discussione e la riflessione di gruppo promuovono un processo di apprendimento cooperativo finalizzato alla creazione di uno storyboard. L'editing di riprese video o scatti digitali o più in generale di storie rappresenta un fattore critico per il processo di apprendimento. Gli studenti coinvolti nell'attività didattica, pur con differenti stili di apprendimento, contribuiranno alla creazione di storie digitali e di nuove conoscenze.</p> <p>Le narrazioni digitali sono forme di narrazioni più potenti rispetto ad altre forme di narrazione perché il formato digitale rende immediatamente visibile allo studente le conoscenze e le rende visibili ad un pubblico vasto. Sapere che esiste un "pubblico" fruitore delle storie rende gli studenti motivati a creare storie originali. L'interesse e la motivazione offrono nuove opportunità di apprendimento oltre a consentire la creazione di comunità di apprendimento a livello locale e nazionale.</p> <p>Riteniamo che la narrazione digitale sia uno strumento didatticamente valido, perché unisce l'abilità della narrazione alle potenzialità tecnologiche. Intendiamo sperimentare la tecnica del <i>digital storytelling</i> inteso come nuovo modo per raccontarsi per avviare un lavoro di ricerca sulle nuove tecniche di espressione, quelle del digitale, sui nuovi linguaggi e sulle grammatiche espressive sottese ad ogni forma comunicativa.</p> <p>L'attività didattica proposta, rappresenta il campo di studio e di analisi delle narrazioni digitali collaborative intese come strumento didattico, di studio dei problemi legati alla produzione e alla valutazione di storie nel contesto scolastico e di ricerca su come i processi didattici di tipo ludico-collaborativi motivino gli studenti all'apprendimento e innovino le pratiche tradizionali di insegnamento.</p>
Destinatari	<p>Insegnanti e studenti della scuola secondaria I grado.</p> <p>L'attività di ricerca/intervento faciliterà, negli insegnanti coinvolti, l'acquisizione di una progressiva consapevolezza metodologica circa l'efficacia dell'utilizzo delle narrazioni digitali per lo studio della storia medievale.</p> <p>L'attività di osservazione/riflessione, quale risultato della stretta collaborazione tra docenti ed esperti della materia, promuoverà la nascita di uno spazio di riflessione all'interno del quale potranno svilupparsi competenze riguardanti l'uso dei nuovi media per innovare la didattica.</p>
Obiettivi	<p>La produzione di narrazioni digitali promuove l'integrazione dei metodi tradizionali di insegnamento con la sperimentazione di strategie innovative a supporto della didattica svolta nelle normali attività scolastiche.</p> <p>Gli obiettivi principali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - promuovere nuove forme di alfabetizzazione all'uso dei nuovi media - facilitare l'apprendimento attraverso strategie di mediazione didattica
Strategie e metodi	<p>La metodologia di lavoro si distinguerà in base alla disponibilità (intesa in termini di ore) data dalla scuola e in base alle dotazioni tecnologiche. L'attività didattica si svolge con gli studenti degli insegnanti precedentemente alfabetizzati all'uso della tecnica del digital storytelling.</p> <p>L'attività prevede alcuni fasi di realizzazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> • costruzione collaborativa di uno storyboard • trasferimento dello storyboard in formato digitale • compilazione di una griglia • co-valutazione, task-report • progettazione e realizzazione di uno spazio condiviso di osservazione e riflessione sulla validità degli strumenti e delle metodologie didattiche adottate.
Prodotto finale e risultati attesi	<ul style="list-style-type: none"> • Creazione di narrazioni digitali • Modellizzazione di un protocollo operativo sul digital storytelling inteso come strategia didattica innovativa. • Individuazione e formalizzazione dei requisiti tecnici/didattici di un sistema integrato di risorse software user-oriented atto a gestire prodotti multimediali, favorire processi comunicativi sincroni ed asincroni, sviluppare cooperative-learning, facilitare la collaborazione interattiva
Carattere innovativo	<p>Definizione, trasferibilità ed utilizzo di un approccio innovativo alla didattica.</p> <p>Inoltre si cercherà di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • modellizzare una strategia didattica innovativa che generi best-practices • elaborare strategie didattiche innovative che per mezzo delle tecnologie migliorino il coinvolgimento degli studenti nelle attività scolastiche; • sperimentare approcci innovativi come possibile risposta alle problematiche di base, sia individuali che del gruppo-classe; • accrescere nei docenti le competenze nell'uso degli strumenti tecnologici a supporto delle attività scolastiche; • definire i requisiti e modellare un approccio pedagogico-didattico innovativo.
Links	Esperienze didattiche

	<ul style="list-style-type: none"> • MediaEvo Mac Club: la classe come laboratorio di innovazione www.design.unifg.it/design/index.php?option=com_content&task=view&id=202&Itemid=129 • Narrazioni digitali: come l'innovazione racconta il Mediaevo www.design.unifg.it/design/files/narrazioni%20digitali.pdf <p>Articoli on-line</p> <ul style="list-style-type: none"> • Digital storytelling: creatività e tecnologia www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1468 • Un inedito modo di raccontare. Forme di testualità che emergono dal web: codici diversi e possibilità di espressione www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1471 <p>Centri internazionali di ricerca</p> <ul style="list-style-type: none"> • Center for digital story telling (UC Berkeley, School of Education) www.storycenter.org • Educational Uses of Digital Storytelling – (University of Houston) http://digitalstorytelling.coe.uh.edu
--	---

Il percorso didattico è ispirato al modello proposto dal Center for Digital Storytelling di Berkeley (si veda il Capitolo III del lavoro).

Il percorso di formazione destinato a 30 docenti della scuola di Carmiano è stato organizzato in 10 incontri secondo il calendario in allegato.

DATA	LEZIONE	ATTIVITÀ	CONTENUTI	COMPETENZE SPECIFICHE	METODOLOGIE	MATERIALI	LUOGO E ORE
27/01	TEST EX ANTE						
27/01	Narrazione e nuove tecnologie	Socializzazione e comprensione esperienziale del concetto di storia.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentazione del corso e delle attività 2) Il narrare dall'oralità alle forme scritte fino alle ICT 3) Metodi e strumenti per l'apprendimento narrativo 	<p>Sviluppare il senso di appartenenza ad un gruppo.</p> <p>Acquisire nuove modalità di costruire la propria storia personale.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lezione frontale 2) Presentazioni 3) Brainstorming 4) Tecniche di animazione, giochi ed esercizi della fantasia 	<ol style="list-style-type: none"> 1)Ppt EridLab 2)Sito Narrazioni Digitali 3)Estratti testi <ul style="list-style-type: none"> - Rodari, La grammatica della fantasia - Lambert, Cookbook - ... 	Aula 3 h
17/02	Tecniche di narrazione autobiografica	Pianificazione e strutturazione del testo narrativo utilizzando la forma dell'autobiografia	<ol style="list-style-type: none"> 1) Gli elementi fondamentali della tecnica del <i>digital storytelling</i>. 2) Le tecniche di narrazione autobiografiche 	<p>Padroneggiare strategie efficaci per sviluppare contenuti.</p> <p>Elaborare contenuti di natura autobiografica utili per la creazione della <i>digital story</i>.</p> <p>Apprendere e sperimentare le tecniche di narrazione autobiografica.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lezione frontale 2) Didattica laboratoriale 	1)Ppt EridLab	Aula 3 h
24/02	Le narrazioni digitali: oggetti di apprendimento?	Strutturazione di una narrazione digitale come oggetto di apprendimento	<ol style="list-style-type: none"> 1) La struttura di una narrazione digitale didattica 2) Caratteristiche di un oggetto di apprendimento digitale 3) Elementi di una narrazione digitale 	<p>Sapere riconoscere una narrazione digitale.</p> <p>Individuare gli elementi chiave di una narrazione digitale.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Case study 2) Brainstorming 3) Navigazione di siti didattici 	<ol style="list-style-type: none"> 1)DST disciplinare 2)Iscrizione al sito web Narrazioni Digitali 3)Repository nazionali ed internazionali 	Laboratorio di informatica 3 h

03/03	Dall'idea alla storia	Pianificazione e strutturazione del testo narrativo utilizzando la forma del testo letterario	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentazione di tre diversi modelli per l'avvio della storia 2) La scrittura digitale di una storia (prime fasi e strumenti): <ul style="list-style-type: none"> - Approccio alla scrittura - Avvio alla scrittura - Scrittura della storia 	Elaborare contenuti di natura letteraria utili per la creazione della digital story. Acquisire nuove modalità di costruzione di un testo letterario. Facilitare i processi di scrittura e di lettura attraverso le nuove tecnologie.	Didattica laboratoriale	<ol style="list-style-type: none"> 1) Sit web scrittura collaborativa 2) Attività scrittura storia 	Laboratorio di informatica 3 h
31/03	Come creare un curriculum con le DST	Integrazione del curriculum tradizionale con le DST La trasversalità della metodologia delle DST	<ol style="list-style-type: none"> 1) Il curriculum e le DST 2) Possibili integrazioni didattiche 	Acquisire competenze nell'integrazione di un curriculum disciplinare tradizionale e di metodologie di produzione di DST.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lavoro individuale 2) Confronto in gruppo 3) Costruzione di un curriculum "integrato" 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ppt 2) Estratti dal testo di Paparella per la definizione di curriculum. 	Aula 3 h
31/03	TEST IN ITINERE						
07/04	Dallo story-planning alla pre-produzione: costruzione dello storyboard	Strutturazione di uno storyboard Le caratteristiche di uno storyboard digitale	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lo storyboard 2) Possibili integrazioni didattiche 		<ol style="list-style-type: none"> 1) Lezione frontale 2) Didattica laboratoriale 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ppt Erid sullo storyboard 2) Software per la costruzione di uno storyboard digitale 	Laboratorio di informatica 3 h
14/04	Pre-Produzione e editing di media	Elenco e raccolta dei media necessari per la costruzione della narrazione digitale.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conoscere i principali repository di media di natura educativa. 2) Classificare e organizzare i media 3) Organizzazione del lavoro (creazione 	Identificare e distinguere i principali formati dei media per le digital story. Sviluppare competenze di organizzazione e classificazione dei media.	Didattica laboratoriale	1) Siti di repository	Laboratorio di informatica 3 h

			cartelle e definizione gerarchie)				
05/05	Produzione e condivisione delle storie	Produzione e montaggio dei media	1) La fasi della produzione 2) Presentazione dei software di editing e montaggio video	Saper produrre media Elaborare e sperimentare tecniche di assemblaggio dei media per la realizzazione della digital story. Acquisire competenze di editing di audio, immagini e video.	Didattica laboratoriale	1) Fotocamere digitali 2) Software open source per editing audio 3) Software open source e non per editing video	Laboratorio di informatica 3 h
19/05	Post-produzione e condivisione delle storie	Post-produzione ed esportazione di storie digitali. Condivisione delle storie prodotte.	Tecniche di post-produzione. Comprendere il processo di produzione di prodotti multimediali.	Acquisire competenze digitali di post-produzione e competenze relazionali attraverso il lavoro di gruppo per la realizzazione di un progetto comune. Sviluppare competenze di natura collaborativa.	Didattica laboratoriale	Software open source e non per editing video	Laboratorio di informatica 1 h Aula 2 h
31/05	Valutazione delle narrazioni digitali	Somministrazione di un task report di auto-valutazione, valutazione tra pari e valutazione del docente.	Somministrazione di un questionario. Costruzione di griglie di valutazione di DST.	Raccogliere dati sulle narrazioni digitali collaborative come strumento didattico. Acquisire competenze nella costruzione di griglie per la valutazione di prodotti multimediali	Didattica laboratoriale	Siti web per la costruzione di griglie di valutazione	Laboratorio di informatica 3 h
31/05	TEST EX POST						

Si allega il questionario utilizzato all'inizio del percorso formativo per valutare le competenze in ingresso al corso dei docenti (si veda il Capitolo IV del lavoro):

TEST D'INGRESSO
RILEVAZIONE DELLE CONOSCENZE INIZIALI

PROFILO PERSONALE

Cognome e nome (<i>facoltativo</i>)	
Sesso (M / F)	
Età	
Disciplina insegnata	
Località di residenza	
Da quanto tempo utilizzi il computer	

AREA CONOSCENZE INFORMATICHE

1 – Grado di utilizzazione di strumenti informatici

Utilizzi il personal computer come strumento di produttività individuale a casa o a scuola (elaborazione testi, archiviazione, fogli di calcolo)	1	2	3	4	5
Utilizzi internet come strumento di produttività individuale (ricerche, posta elettronica e partecipazione a comunità virtuali)	1	2	3	4	5
Hai esperienza di elaborazione digitale di immagini, suoni e filmati con il personal computer	1	2	3	4	5

1 = insufficienti 2 = sufficienti 3 = discrete 4 = buone 5 = ottime

2 – Il computer e il multimediale a scuola

Utilizzi videocamere e fotocamere digitali a supporto di attività didattiche	1	2	3	4	5
Hai mai realizzato documenti o presentazioni multimediali a supporto di attività didattiche	1	2	3	4	5
La tua scuola dispone di attrezzature e software per la creazione di contenuti multimediali (scanner, videocamere, fotocamere, programmi di authoring)	1	2	3	4	5

Utilizzi internet come strumento per la didattica in classe					
Utilizzi a scuola software multimediali per la didattica					
Utilizzi con la classe l'aula multimediale connessa ad internet					

1 = insufficienti 2 = sufficienti 3 = discrete 4 = buone 5 = ottime

3 - L'immagine digitale

Su quale supporto vengono memorizzate le immagini in una fotocamera digitale?

- Hard disk
- Nastro
- Memoria allo stato solido

Quali tra queste estensioni corrisponde ad una immagine?

- *.mpg
- *.wav
- *.jpg

Cosa si intende quando si dice che un file-immagine è "pesante"?

- il file ha una dimensione in bytes dell'ordine di decine di Mb;
- il file ha una dimensione in bytes dell'ordine di decine di Kb;
- il file ha una dimensione in bytes dell'ordine di decine di Gb;

4 - Il suono digitale

Quali, tra queste estensioni corrisponde ad un file audio?

- *.mpg;
- *.wav;
- *.jpg.

Per utilizzare sul computer un brano musicale da un CD audio cosa devo fare?

- Copiare la traccia dal CD e incollarla in una cartella del mio pc;
- Estrarre la traccia dal CD con un software specifico perché altrimenti è inutilizzabile;
- Non posso utilizzarlo perché è illegale.

Per modificare un file audio e necessario:

- Registrare nuovamente la traccia audio;
- Utilizzare un software per l'editing audio;
- Non si può modificare un file già salvato.

5 - Il video digitale

Su quale supporto vengono memorizzate le immagini in una videocamera digitale?

- Hard Disk;
- Memoria allo stato solido;
- Nastro.

Un video digitale è :

- Una sequenza di immagini statiche visualizzata ad alta velocità;
- Un flusso di immagini in movimento;
- Un qualcosa di misterioso e imperscrutabile.

Quali tra queste estensioni corrisponde ad un file video:

- *.jpg;
- *.mpg;
- *.mp3;

AREA DIDATTICA DELL'ITALIANO

Gli obiettivi sono ripresi dalle INDICAZIONI PER IL CURRICOLO per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione del 2007.

Scuola primaria

Ritieni che questo PON possa favorire:

<i>Ascoltare e parlare</i> – Riferire su esperienze personali organizzando il racconto in modo essenziale e chiaro, rispettando l'ordine cronologico e/o logico e inserendo elementi descrittivi funzionali al racconto.	SI	NO	FORSE
<i>Leggere</i> – Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento.	SI	NO	FORSE
<i>Scrivere</i> – Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.	SI	NO	FORSE
– Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri e che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.			
– Esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d'animo sotto forma di diario.	SI	NO	FORSE

Scuola secondaria di primo grado

Ritieni che questo PON possa favorire:

<i>Ascoltare e parlare</i> – Raccontare oralmente esperienze personali selezionando informazioni significative in base allo scopo, ordinandole in base a un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro ed esauriente e usando un registro adeguato all'argomento e alla situazione.	SI	NO	FORSE
<i>Leggere</i> – Comprendere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie) individuando personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; relazioni causali, tema principale e temi di sfondo; il genere di appartenenza e le tecniche narrative usate dall'autore.	SI	NO	FORSE
<i>Scrivere</i> – Conoscere e applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura: servirsi di strumenti per la raccolta e l'organizzazione delle idee (liste di argomenti, mappe, scalette); utilizzare criteri e strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispettare le convenzioni grafiche: utilizzo dello spazio, rispetto dei margini, titolazione, impaginazione	SI	NO	FORSE
– Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a: situazione, argomento, scopo, destinatario, registro.	SI	NO	FORSE
– Scrivere testi utilizzando programmi di videoscrittura e curando l'impostazione grafica e concettuale.	SI	NO	FORSE

ALTRO

AREA NARRAZIONI DIGITALI

1 – La narrazione digitale.

Che cosa si intende per narrazione digitale

- Un testo narrativo
- Una storia costruita in classe
- Una narrazione autobiografica di natura digitale

2- Elementi di una narrazione digitale.

Quale dei seguenti elementi narrativi non può mancare nella costruzione della storia?

- Personaggi
- Descrizione dell'abbigliamento dei personaggi
- Descrizione della situazione storica

3 – Obiettivi di una narrazione digitale.

Le narrazioni digitali permettono di:

- Scrivere una storia per la realizzazione di un film in formato digitale
- Realizzare una breve narrazione (reale o di fantasia) attraverso una combinazione di "media" digitali e di linguaggi.
- Scrivere lo storyboard utilizzando programmi di editing digitali

4 - Storyboard

Lo storyboard è:

- Il diario di bordo di un regista
- Una serie sparsa di immagini inserite in un diario, la cui combinazione permette di narrare una storia
- Una sceneggiatura disegnata in cui sono presenti una serie di immagini su carta o in formato digitale, inseriti in una sequenza spaziale e temporale

RILEVAZIONE ASPETTATIVE/SUGGERIMENTI

1 – Rivelazione delle competenze.

In che misura ritieni di avere competenze relativamente a:

La scrittura e l'elaborazione di contenuti digitali utilizzando programmi di editor di testo	1	2	3	4	5
L'elaborazione di immagini per il web o da inserire in altre risorse digitali	1	2	3	4	5
L'uso di un software per la produzione di un video	1	2	3	4	5
L'uso di un software per l'editing di immagini	1	2	3	4	5
L'uso di software per l'editing di audio	1	2	3	4	5

1 = insufficienti 2 = sufficienti 3 = discrete 4 = buone 5 = ottime

2 - In che misura ritieni di saper usare:

Motori di ricerca (Google, Yahoo, etc.)	1	2	3	4	5
Software di Posta Elettronica / Webmail	1	2	3	4	5

Sistemi "open source" per la pubblicazione e gestione di contenuti didattici	1	2	3	4	5
Piattaforme didattiche (Moodle, Indire)	1	2	3	4	5
Repository didattici (Indire, Merlot)	1	2	3	4	5

1 = insufficienti 2 = sufficienti 3 = discrete 4 = buone 5 = ottime

3 - Segnala il tuo interesse per gli argomenti specificati:

Produzione e editing audio, video e immagini	1	2	3	4	5
Utilizzo di software per la produzione di una narrazione digitale	1	2	3	4	5
Sistemi "open source" per la pubblicazione e gestione di contenuti didattici	1	2	3	4	5
Approfondimenti e applicazione sull'uso di un editor di testo	1	2	3	4	5
Repository didattici (Indire, Merlot)	1	2	3	4	5
Utilizzo didattico dei principali motori di ricerca	1	2	3	4	5

1 = insufficienti 2 = sufficienti 3 = discrete 4 = buone 5 = ottime

Al termine di ogni incontro di formazione ai docenti è stata consegnata una scheda delle attività svolte denominata "diario di bordo" del docente (si veda il Capitolo IV del lavoro).

Diario di bordo del docente

Step 1 : Creazione di una comunità	
Descrizione	I docenti e gli studenti iniziano a creare una comunità sul digital storytelling.
Prerequisiti	<ul style="list-style-type: none"> ★ Conoscenza tra studenti ★ Coinvolgimento di tutti gli studenti nelle attività (<i>vedi sotto</i>) ★ Creazione di un clima di partecipazione

<p>Attività</p>	<ul style="list-style-type: none"> ★ Stimoliamo la curiosità Il docente scrive sulla lavagna e si allontana dall'aula. “Oggi iniziamo una nuova attività. Avremo la possibilità di narrare storie, di lavorare in gruppo e di sperimentare nuovi modi di raccontare le nostre storie. Quali sono le cose da fare in classe per sperimentare in maniera divertente il compito? Scrivete i vostri suggerimenti sulla lavagna. ★ Gioco del gomitolo Il docente con il gomitolo in mano inizia a presentarsi. Terminata la presentazione, prende con una mano l'estremità del filo e con l'altra lancia il gomitolo ad uno studente che dovrà fare lo stesso. Il docente, alla fine, fa riflettere i ragazzi sull'intreccio dei fili. I fili intrecciati rappresentano la trama di una storia. Il filo della storia è intervallato da nodi (eventi) e da relazioni tra i personaggi (studenti). La forma della storia può essere sempre diversa in relazione al modo, al/ai percorso/i che segue il filo. ★ Il contagio Contagiamoci con il suono Il docente chiede agli studenti di sedersi in cerchio. Il docente inizia a battere le mani. A turno gli studenti continuano, guardando negli occhi il compagno che è accanto e battendo le mani simultaneamente con il compagno. E così via fino a quando il suono non torna al docente. Contagiamoci con il movimento Questa volta il docente fa un suono e un movimento guardando lo studente alla sua destra. Non appena lo studente vede il suono e il movimento li ripete al compagno alla sua destra. Suono e movimento attraversano il cerchio e tornano al docente. A questo punto lo studente accanto al docente produrrà un nuovo suono e un nuovo movimento. Tutte le persone presenti nel cerchio hanno l'opportunità di iniziare il gioco che viaggerà all'interno del cerchio sempre più velocemente.
<p>Materiali</p>	<ul style="list-style-type: none"> ★ Gomitolo ★ Lavagna ★ Connessione in rete

Step 2 : Story planning	
Descrizione	I docenti e gli studenti svolgeranno attività di scrittura della storia e di organizzazione di uno storyboard condiviso dal gruppo di lavoro.
Prerequisiti	<ul style="list-style-type: none"> ★ Conoscenza dei vari tipi di storia ★ Coinvolgimento di tutti gli studenti nelle attività (<i>vedi sotto</i>) ★ Conoscere l'organizzazione dello storyboard
Attività	<ul style="list-style-type: none"> ★ Storie di vita, storie personali (autobiografie, eventi, problemi) ★ Storie didattiche (contenuti disciplinari, portfolio) ★ Storie sociali (quartiere, scuola, comunità di appartenenza) ★ Storie professionali (diario professionale, storia di un'azienda) ★ Index card - Metodo Lambert Si consegna una Index Card (4x6). L'idea è semplice. Scrittori, sia emergenti che affermati, inevitabilmente risentono della cosiddetta "sindrome da pagina bianca". L'attesa di riempimento della pagina vuota, schiaccia l'iniziativa creativa, e crea un blocco che rende difficile l'avvio del processo di scrittura. L'idea è quella di presentare delle "schede" e dare un tempo massimo a disposizione. Si spiega il compito, ad esempio, in questo modo: "Avete 10 minuti, e solo lo spazio sulla parte anteriore e posteriore di questa carta, per raccontare una storia, evento della vostra storia. Scrivete tutto ciò che vi viene in mente e non vi fermate fino a quando il tempo o la carta non si esauriscano." ★ Esercizi di scrittura – Metodo Lambert Il docente propone alcuni esercizi di scrittura: "Nella vostra vita ci sono momenti decisivi quando si sceglie una direzione e difficilmente si può tornare indietro. Hai 10 minuti per raccontare un evento decisivo per la tua vita" Varianti <ul style="list-style-type: none"> – Racconta la storia di un tuo maestro di vita o di un tuo eroe. – Racconta la storia

	<ul style="list-style-type: none"> - Racconta un momento in cui hai avuto paura - Racconta la storia del tuo primo bacio, del tuo primo giorno di scuola, di lavoro, della prima volta in cui hai ascoltato la tua canzone preferita, ecc... <p>★ Le tovaglie roteanti Il docente chiede agli studenti di sedersi in cerchio. Il docente colloca al centro del cerchio un tavolo e sopra un cartellone. Il docente dà il via e uno studente inizia a scrivere la storia della scuola (classe). Dopo pochi secondi il docente fischia e gli studenti fanno ruotare il cartellone. Lo studente successivo deve continuare la storia...e così via fino a quando tutti gli studenti si trovano a continuare la storia iniziata dai compagni.</p> <p>★ Dalle immagini alla storia Il docente sceglie un'immagine chiave della storia che vuole far scrivere agli studenti (es. casa). Poi suggerisce loro di cercarne un'altra da collegare ponendo alcune domande: Cosa ti ricorda? Quale storia ti viene in mente? E così via. Gli studenti alla fine mettono insieme le immagini su un tavolo e cercano di collocarle in ordine scegliendo un'immagine iniziale e una finale. In questo modo organizzano un racconto visivo e sulla base di questo iniziano a scrivere la storia. Il consiglio è quello di raccontare la storia seguendo il filo delle immagini evitando di aggiungere parti di storia che non corrispondano ad immagini.</p>
Materiali	<ul style="list-style-type: none"> ★ Schede (4x6) ★ Cartellone ★ Penne ★ Fotografie/ritagli di giornale ★ Repository di immagini

Step 3 : Costruzione dello storyboard	
Descrizione	I docenti svolgeranno attività di organizzazione di uno storyboard condiviso dal gruppo di lavoro.
Prerequisiti	★ Conoscenza dei vari software utili per la costruzione di

	<p>uno storyboard</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Coinvolgimento di tutti i docenti nelle attività ★ Ricercare i media necessari per costruire lo storyboard
Attività	<p>I docenti saranno alfabetizzati all'uso del software Celtx per la costruzione dello storyboard.</p> <p>In particolare, appena i docenti avranno familiarizzato con il programma, dovranno ricercare i vari "media" da inserire nello storyboard.</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Suoni, effetti sonori; ★ Immagini, clipart; ★ Animazioni; ★ Foto. <p>Tutti i media saranno ricercati in siti di natura didattica o comunque dotati di licenza creative commons per ovviare al problema dei diritti d'autore.</p> <p>Di seguito si forniscono i link ai software e alle banche di "media" gratuite che i docenti potranno consultare.</p>
Link consigliati	<ul style="list-style-type: none"> ★ <u>Immagini, clipart, ect.</u> <p>DIA (Digital Image Archive) Banca dati di Immagini per la Didattica DIA è un'idea di INDIRE e si rivolge alle scuole di ogni ordine e grado con l'obiettivo di offrire una risorsa specifica per la didattica multimediale, contiene riproduzioni provenienti da archivi fotografici, musei, fondazioni e altri enti, ognuno dei quali ha autorizzato Indire a presentare le immagini su Internet per uso didattico. http://www.indire.it/dia/index.php</p> <p>EDUPICS Database di illustrazioni o clipart selezionate utili per l'impiego didattico, in particolare nella scuola primaria e secondaria di primo grado. http://www.edupics.com/</p> <p>PICTUREBOOK Una directory che raccoglie la produzione dei più noti illustratori di libri per bambini. Da usare nella scuola dell'infanzia o primaria. http://picture-book.com/</p> <p>GETTY IMAGES Motore di ricerca per immagini, filmati o musica. Molto</p>

	<p>semplice da usare nelle scuole di ogni ordine e grado. http://www.gettyimages.it/</p> <p>SEARCH CREATIVE COMMONS Creative commons mette a disposizione una funzione di ricerca di immagini, suoni e filmati da poter riutilizzare. http://search.creativecommons.org/</p> <p>ART PAD Sito che permette di disegnare direttamente su una tavolozza di colori virtuali. Bellissimo da usare con i bambini della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. http://artpad.art.com/artpad/painter/</p> <p>OPEN PHOTOS Sito da cui prelevare foto con licenza creative commons. http://openphoto.net/</p> <p>ALTRE IMMAGINI FOTOGRAFICHE ROYALTY FREE Aarin Free Photo Big Foto Cepolina Free photos Everystockphoto Freedigitalphotos Free images FreePhotos FreePick FreeRange Free Stock Photography Geek Philosopher ImageBase MorgueFile Photl Photoeverywhere Photogen Public Domain Photos Sprixi Stock Xchng Stockvault Unprofound</p> <p>★ <u>Suoni, effetti sonori e musiche</u></p> <p>FIND SOUNDS FindSounds è un sito gratuito in cui cercare effetti sonori e musicali. Il sito è consultabile in lingua inglese. http://www.findsounds.com/</p>
--	--

	<p>FREE PLAY MUSIC Free play music è un sito gratuito in cui cercare effetti sonori e musicali. Il sito è consultabile in lingua inglese. http://www.freeplaymusic.com/</p> <p>SOUND SNAP Sound snap è un sito gratuito in cui cercare effetti sonori e musicali. Il sito è consultabile in lingua inglese. http://www.soundsnap.com/</p>
--	---

Le narrazioni digitali prodotte durante il percorso di formazione dei docenti sono realizzate:

- 1) Dai docenti: “Storia di una località salentina”, “Storia di una goccia d’acqua”, “L’altra metà...dell’Unità”, “Gocce di storia dell’Unità”, “Le emozioni”.
- 2) Dai bambini delle classi terze della scuola dell’infanzia: “Orco Fifone” e i “Segreti del Backstage” (in collaborazione con i docenti).

Le narrazioni digitali prodotte appartengono a due categorie:

- 1) Storie sui contenuti curricolari: “Storia di una località salentina”, “Storia di una goccia d’acqua”, “Emozioni”, “Orco Fifone”.
- 2) Storie su eventi o ricorrenze storiche: L’altra metà...dell’Unità”, “Gocce di storia dell’Unità”.

2. Esperienza di applicazione etnografica del *digital storytelling*.

Di seguito si riportano alcuni dati rilevati nel corso dell’esperienza didattica che ha coinvolto 10 del Master Nuovi Media e Formazione – Terza edizione organizzato dall’Università degli Studi di Foggia sede di Bari, nell’attività di produzione di una narrazione digitale etnografica sul consumo mediale (Cfr. Capitolo III del presente lavoro). L’attività è stata realizzata con l’obiettivo di coinvolgere gli studenti nella fase di osservazione di pratiche di consumo mediale (proprie o di un gruppo ristretto di persone) e nella produzione di contenuti digitali (foto, immagini, suoni, storyboard).

La ricerca è confluita nella pubblicazione: De Marco, E. (2011). “Narrazioni digitali: approccio narrativo ai media e alla formazione.” In I. Liodice (a cura di),

Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento.
Roma: Carocci, pp. 149-167.

Di seguito si riportano i materiali utilizzati per le esperienze didattiche alcuni passaggi salienti dell'esperienza di ricerca.

Il percorso didattico è ispirato al modello proposto dalle ricerche etnografiche realizzate del gruppo di ricerca di Mizuko Ito e raccolte nel volume collettaneo Ito, M. et al. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids Living and Learning with New Media.* Cambridge (Massachusetts) London (England): MIT Press (si veda il Capitolo IV del lavoro).

Il protocollo di osservazione predisposto per la produzione di narrazioni digitali etnografiche, come riportato nel Capitolo III, è strutturato in questo modo:

PROTOCOLLO D'OSSERVAZIONE DIGITAL STORYTELLING	Fasi	Descrizione
	1. <i>Obiettivo dell'osservazione</i>	Indicazione degli obiettivi dell'osservazione. Ad esempio per studiare il consumo mediale familiare.
	2. <i>Contesto d'osservazione</i>	Individuazione del/i contesti da osservare. Ad esempio la famiglia nel contesto domestico.
	3. <i>Soggetti da osservare</i>	Descrizione dei soggetti da osservare: numero, età, cittadinanza, ect.
	4. <i>Tempo di osservazione</i>	Definizione del tempo di osservazione: 8 ore, un giorno, un mese, ect.
	5. <i>Modalità di osservazione</i>	Definizione delle modalità di osservazione: registrazioni video, audio, foto, diario, ect.
	6. <i>Strumenti d'osservazione</i>	Elenco degli strumenti d'osservazione: fotocamera, digitale, registratore audio, ipad, ect.

	7. <i>Media da osservare</i>	Elenco dei media da osservare: soltanto la televisione oppure computer e TV, oppure TV, computer e cellulare.
	8. <i>Comportamenti da osservare</i>	Individuazione dei comportamenti da osservare: il consumo, la produzione, il livello di attività, l'attenzione, ect.
	9. <i>Altre note</i>	Indicazione delle difficoltà, imprevisti o altri elementi che influenzano l'osservazione

Per vedere un esempio di protocollo di osservazione compilato si veda il Capitolo IV del lavoro.

Le narrazioni digitali prodotte durante il Master Nuovi Media e Formazione si possono suddividere in due categorie:

- 1) Il consumo mediale di un gruppo ristretto di persone (es. famiglia). Rientrano in questa categoria le storie: "Noi e i media", "Consumatori mediali intorno a me", "Digital generation", "Frammenti multimediali", "I miei cari e i media", "La dieta mediale della mia famiglia", "Tre-media-mente"
- 2) Il consumo mediale personale: "Nuovi media e vecchi media"

La produzione di una narrazione etnografica prevede:

- 1) La compilazione di un protocollo d'osservazione;
- 2) La produzione di uno storyboard in formato digitale;
- 3) La stesura del canovaccio narrativo;
- 4) La produzione della narrazione digitale (video).

Si allegano tutti i materiali realizzati per la produzione di una narrazione digitale: "Nuovi media e vecchi media" dalla studentessa Adriana Napolitano.

- 1) Si allega un esempio di protocollo di osservazione realizzato

Protocollo di osservazione
Obiettivo: mostrare il rapporto con i nuovi media e come essi hanno sostituito i "vecchi media"

Chi osservare: me stessa (in soggettiva). Sono laureata in Informatica e ho sostituito quasi tutti i media tradizionali (tv, radio, telefono) con servizi offerti dal web e da Internet in generale
Frequenza: ogni volta che sono a contatto con un media (un esempio per ogni differente medium)
Strumenti: videocamera (registrazioni audio e video), screen capture del pc
Perchè: per cercare di mostrare le differenze tra l'uso dei media tradizionali e l'uso dei nuovi media
Note: ci saranno alcuni esempi di utilizzo dei vecchi media, registrati poiché materiale utile al successivo montaggio

2) Si allega un esempio di storyboard completo realizzato utilizzando il programma Comic Life.

**STORYBOARD - NARRAZIONE DIGITALE
 MASTER NMF - BARI**

ADRIANA NAPOLITANO PAG 1/4



MEDIA: VIDEO "ENCICLOPEDIA" (APERTURA, SFOGLIA PAGINA, CHIUSURA)
VOICEOVER: QUANDO IN PASSATO AVEVO BISOGNO DI RICERCARE INFORMAZIONI, DOVEVO AVVICINARMI AI 15 VOLUMI DELL'ENCICLOPEDIA, SCEGLIERE QUELLO CONTENENTE LA PAROLA DA CERCARE, SFOGLIARE LE PAGINE E FINALMENTE LEGGERE LA DEFINIZIONE DEL TERMINE.
SOUNDTRACK: SWING 002 MP3



MEDIA: VIDEO "RICERCA GOOGLE" (RICERCA TERMINE, MOSTRA RISULTATI, LETTURA SU WIKIPEDIA)
VOICEOVER: ADESSO INVECE MI COLLEGO A INTERNET E CERCO IL TERMINE (ANZI SPESSO "I TERMINI") CON GOOGLE. OTTENGO LE INFORMAZIONI DESIDERATE PIU' VELOCEMENTE E DA PIU' FONTI. COSI' RIESCO ANCHE A CONFRONTARE LE VARIE INFORMAZIONI ESISTENTI SULLO STESSO ARGOMENTO.
SOUNDTRACK: SWING 002 MP3



MEDIA: VIDEO "RADIO" (VISIONE FRONTALE, CAMBIO STAZIONE)

VOICEOVER: SONO APPASSIONATA DI MUSICA, MA DI UN CERTO TIPO DI MUSICA, QUELLA CHE ORMAI IN RADIO NON TRASMETTONO PIÙ (O CHE FORSE NON HANNO MAI TRASMESSO): IL ROCK ANNI '70, IL BLUES, LA MUSICA COUNTRY, LA MUSICA CELTICA.

SOUNDTRACK: MUSICA HOUSE (002 007 015 MP3) PER SIMULARE MUSICA TRASMESSA ALLA RADIO



MEDIA: VIDEO "LAST.FM" (APERTURA, CAMBIO BRANI, CONSIGLIA ARTISTI)

VOICEOVER: ASCOLTO LA MIA MUSICA PREFERITA IN STREAMING SU INTERNET. USO LAST.FM. DOPO AVER SCELTO ALCUNI DEI MIEI ARTISTI PREFERITI (CI SONO PROPRIO TUTTI) INIZIO AD ASCOLTARE LA MUSICA CHE MI PIACE. IL SERVIZIO TIENE TRACCIA DEGLI ARTISTI E DEI GENERI MUSICALI CHE ASCOLTO E CHE MI PIACONO E ME NE SUGGERISCE ALTRI SIMILI SULLA BASE DI QUESTI.

SOUNDTRACK: AUDIO DI LAST.FM



MEDIA: VIDEO "TV" (ACCENSIONE, VISIONE, SPEGNIMENTO)

VOICEOVER: LA TV LA GUARDO POCO, SOLO DI SERA, MA E' PIU' UN PRETESTO PER RIMANERE STESA SUL DIVANO.

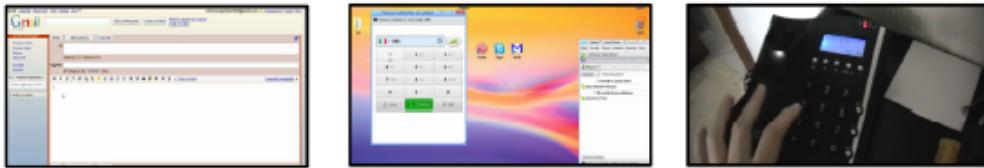
SOUNDTRACK: 010 MP3



MEDIA: VIDEO "YOUTUBE" (HOMEPAGE, RICERCA, VISIONE VIDEO)

VOICEOVER: SPESSO INVECE MI COLLEGO A YOUTUBE E GUARDO (MA SOPRATTUTTO RIESCO A TROVARE) QUELLO VOGLIO. DAI VIDEO DIVERTENTI, AI BREVI CARTONI DI ANIMAZIONE, DAI VIDEO DELLE BAND MUSICALI AI CONCERTI DAL VIVO: INSOMMA TUTTO QUELLO CHE MI VIENE IN MENTE.

SOUNDTRACK: 010 MP3



MEDIA: VIDEO "GMAIL", VIDEO "SKYPE", VIDEO "TELEFONO"

VOICEOVER: RESTO IN CONTATTO CON GLI AMICI TRAMITE E-MAIL E SKYPE. SONO GRATUITI E VELOCI. CELLULARE E TELEFONO INVECE LI USO QUANDO HO DAVVERO NECESSITA' DI COMUNICARE QUALCOSA.

SOUNDTRACK: SWING 011 MP3

TUTTI I MEDIA DA USARE SONO FILMATI VIDEO (.AVI) O VIDEO CAPTURE DEL PC (.AVI)
PER LO STORYBOARD SONO STATI UTILIZZATI SCREENSHOT RICAVATI DAI VIDEO

3) Si allega il canovaccio narrativo della stessa narrazione digitale.

"Nuovi media e vecchi media"

Quando in passato avevo bisogno di ricercare informazioni, dovevo avvicinarmi ai 15 volumi dell'enciclopedia, scegliere quello contenente la parola da cercare, sfogliare le pagine e finalmente leggere la definizione del termine.

Adesso invece mi collego a Internet e cerco il termine (anzi spesso "i termini") con Google.

Ottingo le informazioni desiderate più velocemente e da più fonti. Così riesco anche a confrontare le varie informazioni esistenti sullo stesso argomento.

Sono appassionata di musica, ma di un certo tipo di musica, quella che ormai in radio non trasmettono più (o che forse non hanno mai trasmesso): il rock anni '70, il blues, la musica country, la musica celtica.

Ascolto la mia musica preferita in streaming su Internet. Uso Last.fm.

Dopo aver scelto alcuni dei miei artisti preferiti (ci sono proprio tutti) inizio ad ascoltare la musica che mi piace.

Il servizio tiene traccia degli artisti e dei generi musicali che ascolto e che mi piacciono e me ne suggerisce altri simili sulla base di questi.

La tv la guardo poco, solo di sera, ma è più un pretesto per rimanere stesa sul divano.

Spesso invece mi collego a YouTube e guardo (ma soprattutto riesco a trovare) quello voglio.

Dai video divertenti, ai brevi cartoni di animazione, dai video delle band musicali ai concerti dal vivo: insomma tutto quello che mi viene in mente.

Resto in contatto con gli amici tramite e-mail e Skype. Sono gratuiti e veloci. Il cellulare invece lo uso quando ho davvero necessità di comunicare qualcosa e, ovviamente, quando sono fuori casa.

- 4) Si fornisce in allegato alla tesi di dottorato la narrazioni digitale in versione integrale.

Come già abbiamo approfondito nel Capitolo IV le narrazioni digitali sono state analizzate ricorrendo a cinque categorie di analisi.

1. La struttura della storia: si tratta di un'analisi tradizionale che riguarda gli elementi classici della narrazione: la struttura, i personaggi, il tempo e lo spazio della storia. Ad esempio la storia è sequenziale, i temi possono essere organizzati come un poliziesco, un racconto, una breve storia, un ritratto, può seguire un ordine cronologico oppure utilizzare dei flash back , può incentrarsi su una sola persona o su più persone.
2. Le tecniche narrative: si tratta di un'analisi su particolari tecniche narrative che possono essere utilizzate per la produzione di una storia (feedback, anticipazioni, ritmo)
3. I formati della composizione visiva e sonora (immagini e suoni per intenderci quelli che la semiotica visiva intende come categorie "plastiche").
4. Gli elementi simbolici (se presenti): può trattarsi di oggetti, elementi naturali, ma anche di concetti e entità cui si fa riferimento nei dialoghi;
5. Le relazioni trans testuali (se presenti) : se il testo ne richiama altri, li riprende, li trasforma, li reinventa

Si riportano in tabella i risultati dell'analisi delle narrazioni digitali sulla dieta mediale.

Categorie di analisi		Indicatori		
La struttura della storia	Struttura narrativa	Sequenziale	7	La narrazione si apre e si chiude sulla stessa immagine (il cubo di Rubik)
		Circolare	1	
		Multilineare	0	
	Personaggi	Unicità (protagonista-	1	

		antagonista- aiutante)		
		Pluralità di voci	7	
		Scambi intersoggettivi		
	Tempo	Passato		
		Presente	8	
		Futuro		
	Spazio	Reale	8	
		Immaginario		
		Indefinito		
Le tecniche narrative	Punto di vista (del narratore)	Interno	1	
		Esterno	7	
		Onnipresente		
	Ritmo della narrazione	Sequenze riflessive	2	
		Sequenze descrittive	6	
		Sequenze narrative		
		Sequenze dialogate		
	Espedienti narrativi	Feedback		
		Anticipazione	1	Presentazione dei personaggi prima della narrazione
	I formati della composizione visiva e sonora	Immagini	Fisse	4
In movimento			1	
Alternate			3	
Suono		Voce del narratore (fuoricampo)	4	
		Voci dei	2	

		personaggi		
		Suoni reali dell'ambiente	2	Radio, tastiera
		Musica, colonna sonora	3	
La presenza di elementi simbolici		Presenti	3	-Media come elementi naturali -Familiari come facce diverse del cubo di Rubik -Rapporto ipnotico con i media come al luna park
		Assenti	5	
Le relazioni transtestuali		Presenti	2	Riferimenti: -generazione creativa e multitasking; -format di "Quark" e del documentario
		Assenti	6	

1. Questionario somministrato agli studenti delle classi terzi della scuola secondaria di primo grado dell' Istituto Comprensivo di Lecce.

Si allega il questionario somministrato a 100 studenti delle classi terze (12-13 anni) della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo Statale "Galateo-Frigole" di Lecce.

QUESTIONARIO A

Nome di battesimo
Anno di nascita
Classe
Scuola

1. Quale tra queste attività svolgo normalmente durante il giorno? *(Si possono fornire al massimo 3 risposte)*

- Ascolto la radio
- Leggo il giornale
- Leggo un libro
- Uso internet
- Uso il telefonino
- Guardo la televisione

2. Quante ore al giorno

	Mai	1 ora	2 ore	3 ore	Più di 3 ore
Ascolto la radio					
Leggo il giornale					
Leggo un libro					
Uso internet					
Uso il telefonino					
Guardo la televisione					

3. Normalmente *(Si possono fornire al massimo 3 risposte)*

- Vado al cinema
- Vado al teatro
- Vado allo stadio
- Vado al museo
- Vado ad un concerto

4. Quanti computer ci sono nella tua casa?

- Nessuno
- Uno
- Due
- Più di tre

5. A casa avete una connessione internet?

- Sì
- No

6. Dove normalmente usi internet? (Si può fornire un'unica risposta)

- A casa
- A scuola
- A casa di amici o parenti
- In oratorio e/o altri posti di ritrovo (palestra, piscina, ecc)

7. Per che cosa usi internet? (Si possono fornire al massimo 3 risposte)

- Per fare ricerche
- Per mandare e ricevere e-mail
- Per parlare con gli amici in chat (Messenger, Skype)
- Per condividere foto o video (Facebook, Twitter)
- Per giocare on-line ai videogame
- Per vedere video (Youtube)
- Per ascoltare musica
- Per fare acquisiti

8. Quando usi internet ti capita anche di usare qualche altro media?

- Sì
- No

9. Se sì, quale? *(Si possono fornire al massimo 3 risposte)*

- Guardo la TV
- Ascolto musica
- Parlo al cellulare
- Studio e/o leggo un libro

10. A casa con chi parli di internet? *(Si può fornire un'unica risposta)*

- Con mamma o papà
- Con mio fratello o sorella
- Con altri membri della famiglia

11. Usi internet per comunicare con... *(Si possono fornire al massimo 3 risposte)*

- I tuoi genitori
- Tuo fratello o tua sorella
- Con altri membri della famiglia
- Con gli amici
- Con persone che non conosci

12. Quando vuoi parlare con i tuoi amici che cosa usi? *(Si possono fornire al massimo 3 risposte)*

- Il telefono fisso
- Il cellulare
- Messenger
- Skype

13. A scuola con chi parli di internet? *(Si può fornire un'unica risposta)*

- Con i docenti
- Con i miei compagni

- Con altre persone (bidello, personale della segreteria, dirigente)

14. Secondo te la scuola dovrebbe *(Si possono fornire al massimo 3 risposte)*

- Farti utilizzare di più il computer
- Farti utilizzare di più internet
- Insegnarti a fare ricerche in rete
- Insegnarti a creare un blog, video,
- Insegnarti a condividere foto o video
- Insegnarti a comunicare tramite messenger, skype, ecc...

15. Quanti cellulari utilizzi?

- Uno
- Due
- Tre e oltre

16. A che età hai ricevuto il tuo primo telefonino?

- 6-8 anni
- 9-11 anni
- 12-14 anni
- Non l'ho ancora ricevuto

17. Usi il cellulare per *(Si possono fornire al massimo 3 risposte)*

- Mandare sms/mms
- Scattare foto
- Girare video
- Ascoltare musica
- Navigare in Internet
- Scaricare contenuti

- Mandare mail

18. Oltre al cellulare e al computer che cosa possiedi? (Si possono fornire al massimo 3 risposte)

- Lettore mp3/ipod
- Video o Fotocamera digitale
- X box o Playstation

19. Quali delle seguenti risorse web conosci? (Si possono fornire al massimo 5 risposte)

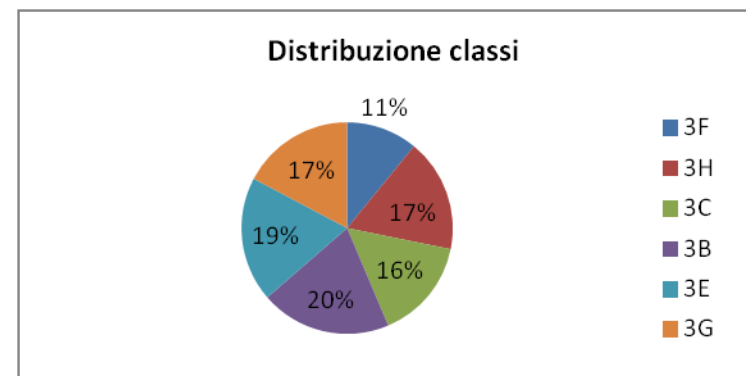
- Facebook
- Flickr
- Google
- Linkedin
- Messenger
- MySpace
- Second Life
- Skype
- Twitter
- Wikipedia
- Wordpress
- Yahoo
- YouTube

20. Per me la tecnologia è:

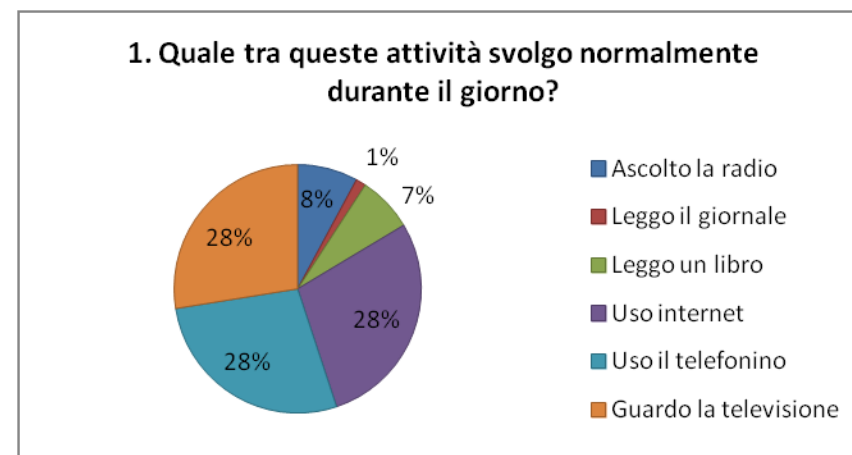
Si allegano i risultati del questionario.

Questionario Dottorato "Dieta Mediale"

Distribuzione classi		
Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
3F		12
3H		19
3C		17
3B		22
3E		21
3G		19
<i>domande che hanno avuto risposta</i>		110
<i>domande saltate</i>		0



1. Quale tra queste attività svolgo normalmente durante il giorno?		
Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Ascolto la radio		24
Leggo il giornale		4
Leggo un libro		22
Uso internet		87
Uso il telefonino		84
Guardo la televisione		84
<i>domande che hanno avuto risposta</i>		305
<i>domande saltate</i>		0



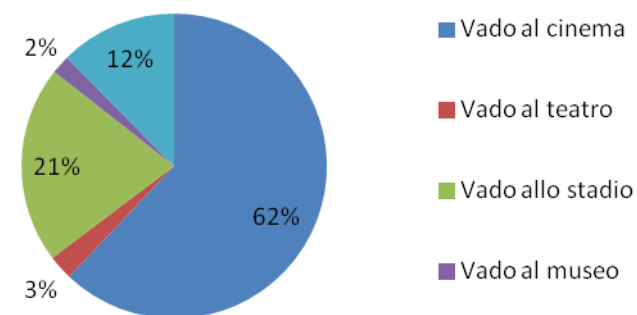
2. Per quante ore al giorno?

Opzioni di risposta	mai	1 ora	2 ore	3 ore	Più di 3 ore	Numero di risposte
Ascolto la radio	45	31	13	4	3	
Leggo il giornale	76	16	1	0	0	
Uso internet	36	44	9	2	2	
Uso il telefonino	4	34	38	20	10	
Guardo la televisione	1	28	38	22	15	

3. Normalmente

Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Vado al cinema		95
Vado al teatro		4
Vado allo stadio		32
Vado al museo		3
Vado ad un concerto		19
<i>domande che hanno avuto risposta</i>		153
<i>domande saltate</i>		0

3. Normalmente

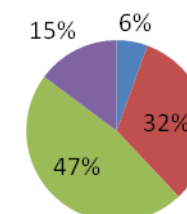


4. Quanti computer ci sono nella tua casa?

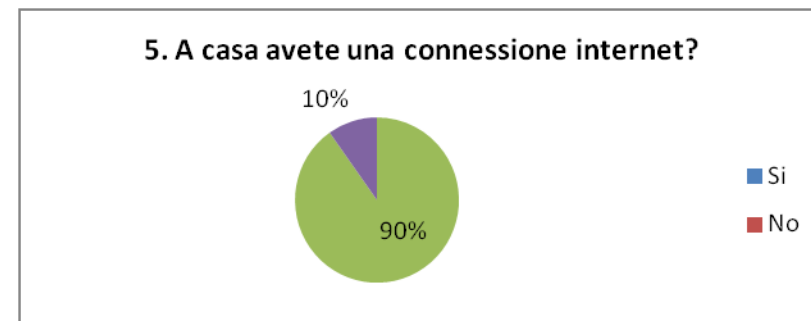
Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Nessuno		6
Uno		35
Due		51
Più di tre		16

4. Quanti computer ci sono nella tua casa?

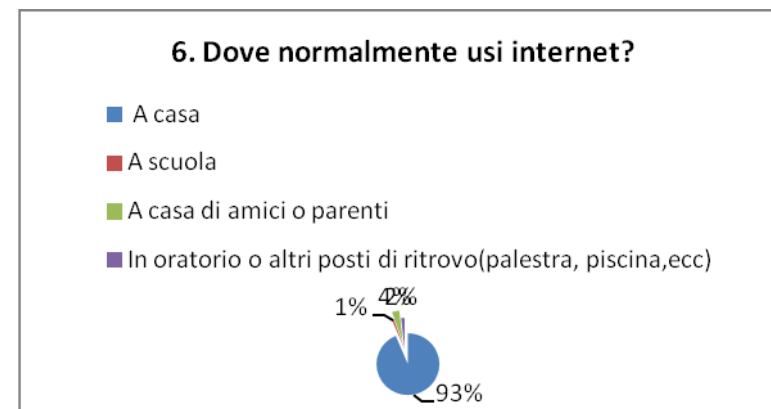
■ Nessuno ■ Uno ■ Due ■ Più di tre



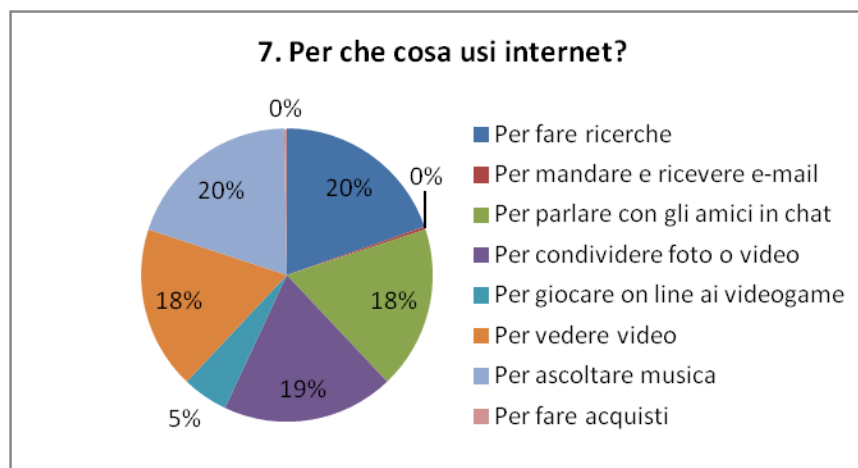
5. A casa avete una connessione internet?		
Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Si		97
No		10
<i>domande che hanno avuto risposta</i>		107
<i>domande saltate</i>		



6. Dove normalmente usi internet?		
Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
A casa		100
A scuola		1
A casa di amici o parenti		4
In oratorio o altri posti di ritrovo(palestra, piscina,ecc)		2
<i>domande che hanno avuto risposta</i>		
<i>domande saltate</i>		



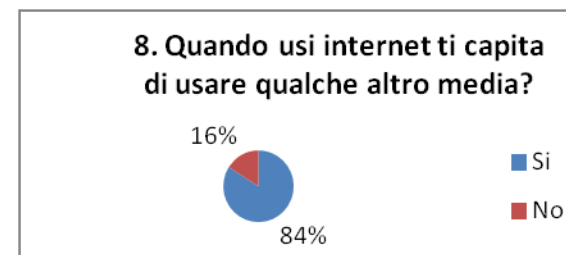
7. Per che cosa usi internet?		
Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Per fare ricerche		62
Per mandare e ricevere e-mail		1
Per parlare con gli amici in chat		57
Per condividere foto o video		60



Per giocare on line ai videogame	16
Per vedere video	57
Per ascoltare musica	62
Per fare acquisti	1
<i>domande che hanno avuto risposta</i>	
<i>domande saltate</i>	

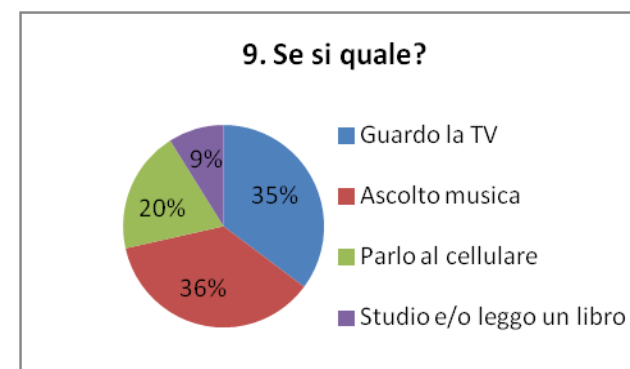
8. Quando usi internet ti capita anche di usare qualche altro media?

Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Si		90
No		17
<i>domande che hanno avuto risposta</i>		
<i>domande saltate</i>		



9. Se si, quale?

Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Guardo la TV		63
Ascolto musica		65
Parlo al cellulare		35
Studio e/o leggo un libro		16
<i>domande che hanno avuto risposta</i>		
<i>domande saltate</i>		

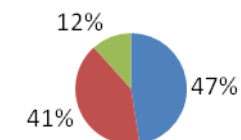


10. A casa con chi parli di internet?

Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Con mamma o papà		49
Con mio fratello o sorella		42
Con altri membri della famiglia		12
<i>domande che hanno avuto risposta</i>		
<i>domande saltate</i>		

10. A casa con chi parli di internet?

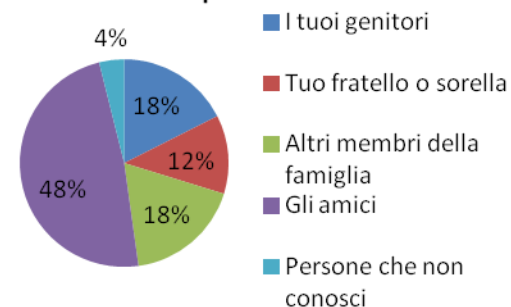
- Con mamma o papà
- Con mio fratello o sorella
- Con altri membri della famiglia



11. Usi internet per comunicare con ?

Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
I tuoi genitori		36
Tuo fratello o sorella		25
Altri membri della famiglia		37
Gli amici		99
Persone che non conosci		8
<i>domande che hanno avuto risposta</i>		
<i>domande saltate</i>		

11. Usi internet per comunicare con



12. Quando vuoi parlare con i tuoi amici che cosa usi?

Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Il telefono fisso		6
Il cellulare		105
Messenger		35
Skype		15

12. Quando vuoi parlare con i tuoi amici che cosa usi?



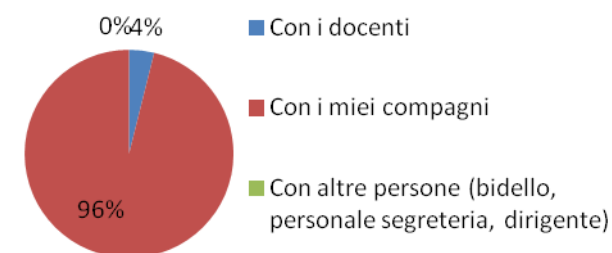
domande che hanno avuto risposta
domande saltate

13. A scuola con chi parli di internet?

Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Con i docenti		4
Con i miei compagni		99
Con altre persone (bidello, personale segreteria, dirigente)		0

domande che hanno avuto risposta
domande saltate

13. A scuola con chi parli di internet?

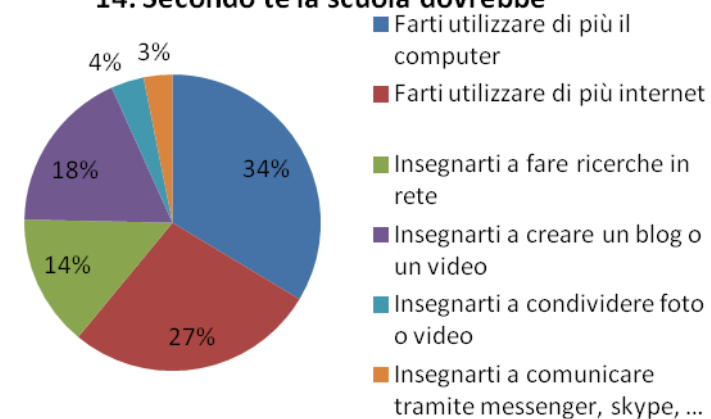


14. Secondo te la scuola dovrebbe

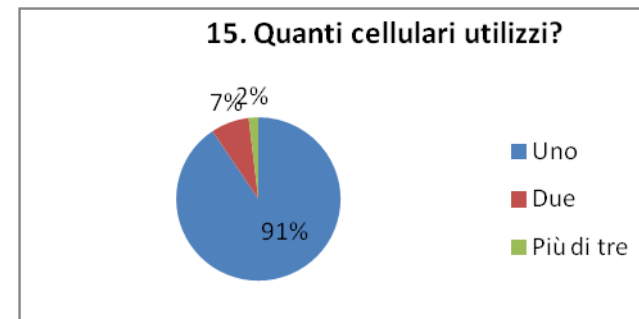
Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Farti utilizzare di più il computer		75
Farti utilizzare di più internet		61
Insegnarti a fare ricerche in rete		32
Insegnarti a creare un blog o un video		40
Insegnarti a condividere foto o video		8
Insegnarti a comunicare tramite messenger, skype, ...		7

domande che hanno avuto risposta
domande saltate

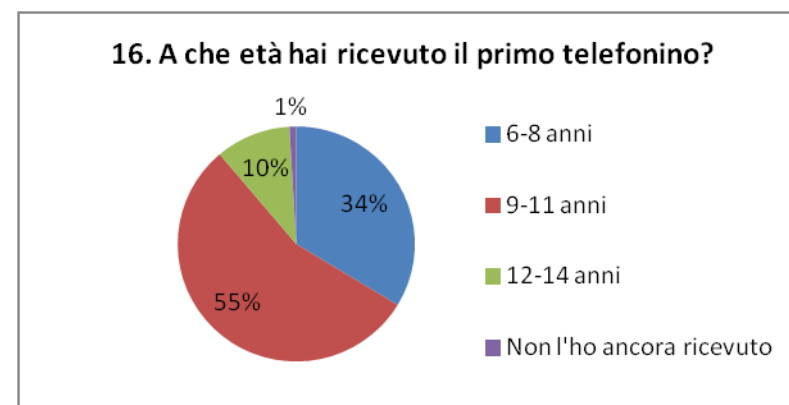
14. Secondo te la scuola dovrebbe



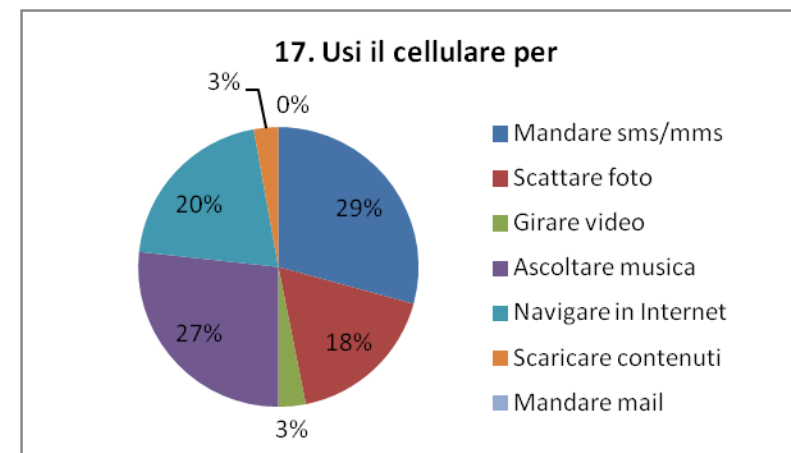
15. Quanti cellulari utilizzati?		
Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Uno		96
Due		8
Più di tre		2
<i>domande che hanno avuto risposta</i>		
<i>domande saltate</i>		



16. A che età hai ricevuto il tuo primo telefonino?		
Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
6-8 anni		36
9-11 anni		59
12-14 anni		11
Non l'ho ancora ricevuto		1
<i>domande che hanno avuto risposta</i>		
<i>domande saltate</i>		



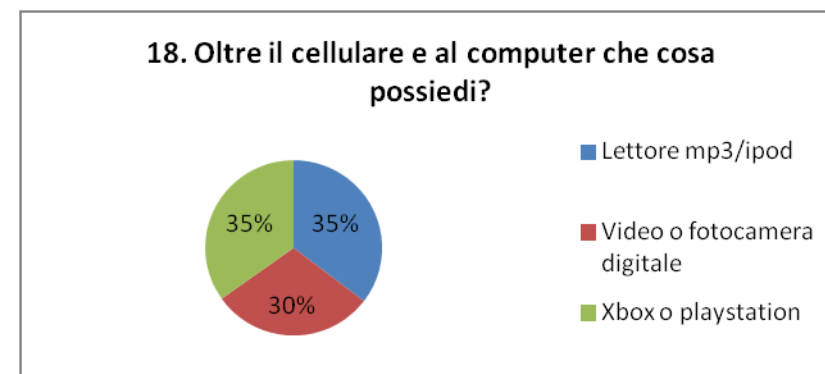
17. Usi il cellulare per		
Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Mandare sms/mms		93
Scattare foto		56
Girare video		10
Ascoltare musica		85
Navigare in Internet		65



Scaricare contenuti	9
Mandare mail	0
<i>domande che hanno avuto risposta</i>	
<i>domande saltate</i>	

18. Oltre al cellulare e al computer che cosa possiedi?

Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Lettores mp3/ipod		65
Video o fotocamera digitale		55
Xbox o playstation		64
<i>domande che hanno avuto risposta</i>		
<i>domande saltate</i>		



19. Quali delle seguenti risorse web conosci?

Opzioni di risposta	Percentuale delle risposte	Numero di risposte
Facebook		101
Flickr		1
Google		106
Linkedin		1
Messenger		45
MySpace		7
Second Life		1
Skype		65
Twitter		37
Wikipedia		61
Wordpress		1

