

## 4. Progettare e realizzare un Digital Storytelling

**4.1. Fasi di lavoro per la realizzazione** Una volta deciso di utilizzare il metodo del Digital Storytelling in un contesto specifico, che sia nella didattica scolastica, in ambito organizzativo o sociale, la prima cosa da fare è trattenersi dall'istinto di utilizzare immediatamente la videocamera o la macchina fotografica digitale e cercare invece di chiedersi *perché, come e per chi* si vuole creare una storia digitale. Sia che si assuma un punto di vista didattico o professionale, la realizzazione di un video viene spesso presentata come una sequenza di passi (check-list) anche molto particolareggiata che si deve rispettare perché il risultato sia adeguato agli obiettivi prefissati. In genere, in questi modelli di lavoro, se ci sono finalità didattiche, esse tendono generalmente ad evidenziare una chiara definizione degli obiettivi educativi e le competenze che devono essere sviluppate, mentre se vi sono finalità legate ad obiettivi professionali, queste di solito privilegiano gli aspetti relativi alla tecnologia e alla qualità del prodotto. Un modello generale che può essere adattato alle varie esigenze è quello presentato nella tabella 2.

TABELLA 2

### Modello generale di produzione video

1. Scelta della finalità e dell'audience (cosa si vuole comunicare e a chi?)
2. Scelta e analisi della disponibilità delle risorse umane e tecnologiche
3. Realizzazione
  - Scelta del genere e stesura della sceneggiatura
  - Storyboard (scene disegnate)
  - Riprese video, foto digitali
  - Montaggio e trattamento immagini audio e musica
4. Diffusione del video e feedback di valutazione sull'audience per migliorare il prodotto

Il primo passo da fare è quello di scegliere le *finalità e l'audience* del nostro video: una volta stabilito, esse diverranno il fulcro intorno a cui costruire i contenuti e scegliere le modalità di narrazione, visto che rispondono alla domanda fondamentale del perché abbiamo deciso di realizzarlo. Il passo successivo è valutare la disponibilità delle persone coinvolte, i tempi, i costi, le attrezzature disponibili e la competenza nel loro uso. La scelta di lavorare in gruppo è spesso la soluzione migliore sia per alleggerire il carico di lavoro che si può distribuire su più persone, sia per l'efficacia delle sinergie creative che possono scaturire quando si lavora insieme. Poi viene la parte di realizzazione concreta del video che è a sua volta suddivisa nelle varie fasi di stesura della sceneggiatura e dello *storyboard/visual portrait*, le riprese vere e proprie, il montaggio e infine la valutazione del prodotto che va sottoposto all'audience per cui è stato pensato. Come vedremo, in ambito didattico la valutazione può tener conto anche dell'intero processo di produzione e degli effetti che esso ha avuto in termini di cambiamenti e di trasformazione sia nei confronti dei singoli, sia nei confronti del gruppo (nel caso il prodotto sia frutto di una collaborazione).

**4.2. Che genere di storia raccontare?** Una volta risposto alle domande su chi sarà il nostro pubblico e perché vogliamo realizzare un Digital Storytelling ad esso destinato, potremo scegliere anche il *genere* di storia adeguato alle nostre esigenze. Per far questo dobbiamo però richiamare alcuni elementi di *narratologia*, cioè quell'insieme di metodi e modelli impiegati per analizzare in modo sistematico la narrazione e la sua struttura. Infatti, quello che ci fa distinguere un giallo da una storia d'amore, una fiaba da un documentario viene definito "tema" o genere; in semiotica è definito come una sorta di modello codificato, una sorta di "copione", che riconosciamo subito, in cui ogni personaggio ha un ruolo tematico ben preciso, e in cui la narrazione segue un percorso conosciuto. Come ci suggerisce il semiologo Volli (2000), possiamo dire che in ogni personaggio di una storia, in ogni momento, vi sono un ruolo tematico (legato cioè al genere di racconto) e un ruolo legato al tipo di azione che compie. Tipico è il caso della fiaba, così ben studiato da Propp nel suo libro

*Morfologia della fiaba* (1966), dove egli osserva come, al di sotto dell'apparente variabilità, si possono trovare alcune costanti: per esempio l'eroe che deve superare delle prove prima di raggiungere il premio, i personaggi che accompagnano e aiutano l'eroe, l'antagonista che lo ostacola. Altri studiosi strutturalisti, aderenti cioè ad una visione sequenziale, "sintagmatica" (che si sviluppa in elementi ben precisi) delle storie, come Greimas (1968), hanno cercato di astrarre ancora di più gli elementi primari di una narrazione e di definirla come composta da quattro momenti principali: l'esistenza di un problema o un qualche cosa che deve essere compiuto e che dà il senso al racconto (*performance*), un insieme di mezzi concettuali o materiali che sono necessari al compito (*competenza*), un insieme di regole stabilite da rispettare (*contratto*) e infine il riconoscimento dell'avvenuta soluzione della vicenda (*sanzione*).

Anche Joseph Campbell, un antropologo e studioso di mitologia, nel suo famoso libro *L'eroe dai mille volti* (1984, ed. or. 1949), mette a confronto centinaia di racconti e di leggende di tutte le epoche e culture scoprendo l'esistenza una sorta di trama-archetipo, di un "mono-mito" comune a tutte le storie; i mille volti dell'eroe sarebbero perciò solo infinite variazioni dello stesso modello, sia che si tratti di Parsifal sia che si tratti di re Artù oppure di Ulisse o anche di Luke, il protagonista della saga di *Guerre stellari*. È risaputo infatti che lo sceneggiatore del famoso film, Christopher Vogler, e il regista George Lucas si ispirarono proprio alle ricerche di Campbell prima di iniziare a scrivere la trama.

Tuttavia non è detto che necessariamente il nostro lavoro debba seguire per forza questa formula tradizionale, perché si rischierebbe di limitare la nostra eventuale originalità narrativa, oppure perché l'"eroe" potrebbe essere una realtà collettiva, corale, piuttosto che singola, o anche perché ci costringerebbe a creare storie sempre con il lieto fine, limitando così le esigenze di chi tenta di produrre una narrazione "in divenire" che ancora non ha un fine chiaro proprio perché lo si sta cercando. In questo senso, il processo di produzione può diventare un vero e proprio aiuto per la ricerca di soluzioni che non sono da scegliere tra quelle "preconfezionate", ma piuttosto da

considerare come aperte in un'ottica di crescita personale e continua. È come fare una sosta in un viaggio in cui cerchiamo di capire dove stiamo andando e la narrazione può essere al tempo stesso sia la mappa sia il diario. I temi che possiamo usare nella stesura della nostra opera possono insomma includere uno o più fra quelli che abbiamo citato e configurarsi ad esempio come storie personali di vita e di relazione con gli altri, storie che raccontano di sfide e di successi (o di fallimenti), storie di viaggi e di avventure, storie che descrivono problemi e soluzioni. Esiste allora una formula per realizzare una storia che sia universalmente gradita e apprezzata? Ovviamente no, non esiste una ricetta universale, ma ci sono certamente delle linee guida che, se applicate ad un tema interessante e originale, possono dare una certa garanzia che il prodotto sia di qualità. In ogni caso, al di là del genere e del tema trattati, più la storia che racconteremo farà da supporto a contenuti percepiti come sinceri e autentici, più risulterà coinvolgente e stimolante per chi la vedrà.

**4.3. S suggerimenti per un Digital Storytelling efficace** Riasumendo, quindi, per realizzare una storia efficace è necessario che la narrazione abbia una struttura interna che sia familiare a chi la vedrà, in cui si possa in qualche modo identificare e in cui eventi e personaggi assumano un ruolo chiaro; poi è essenziale la presenza di fattori che la rendano personale e che possano suscitare emozioni. Joe Lambert suggerisce una serie di sette elementi che completano il quadro relativamente ad un approccio alla narrativa "personale"; il focus di questa prospettiva privilegia infatti momenti significativi della vita di chi narra e la loro presentazione in prima persona. Essi sono rispettivamente:

- il punto di vista personale;
- una struttura di narrazione che possa anche sorprendere ponendo domande e fornendo risposte non banali (*dramatic questions*);
- contenuti emotivi e coinvolgenti;
- l'uso della propria voce per la narrazione;
- l'utilizzo di una colonna sonora adeguata ai momenti della narrazione;

- un'efficace economia della narrazione, perché si può "dire molto con poco";
- un ritmo adeguato alle modalità narrative che abbiamo scelto per la storia.

Per quanto riguarda il punto di vista personale, è innegabile che esso rappresenti tutto quell'insieme di intenzionalità del soggetto che in qualche modo ha condotto agli eventi descritti nella storia e che ci guida perciò anche nell'interpretazione delle azioni del protagonista. Lambert suggerisce che ciò accresce la nostra attenzione nel momento in cui percepiamo l'autenticità di ciò che vediamo, visto che generalmente apprezziamo una franca "ammissione di responsabilità" che appartiene ad un punto di vista parziale piuttosto che a un punto di vista apparentemente neutrale, in terza persona. È come se ci venisse detto: "questa è la mia versione dei fatti, e sono ben consapevole di come i miei propri pregiudizi, esperienze e preconcetti influenzano la 'verità' di questa storia". Proprio per questo, l'invito a scegliere una struttura della narrazione non banale ci vuol suggerire che possiamo anche non rispettare il vincolo del "lieto fine", tipico della struttura della favola ma poco coerente con la realtà vissuta. L'elemento che riguarda i contenuti emotivi è strettamente collegato alla scelta di lavorare attraverso un punto di vista personale, così come l'uso della propria voce, la scelta di commentare i momenti salienti della narrazione con una colonna sonora che sia significativa dello stato emotivo che vogliamo comunicare e infine anche il ritmo della narrazione stesso. È interessante a questo proposito pensare al ruolo che può avere la posizione del narratore, il quale può essere "al di fuori della storia" oppure un personaggio interno alla storia stessa. Infine, il riferimento all'economia della narrazione richiama ad una "pulizia" degli elementi utilizzati e a non usare una sovrabbondanza di immagini e parole realizzando filmati troppo lunghi: in un video di tre o quattro minuti si può dire molto e in modo efficace. Per ottenere questo risultato ci si può servire, oltre che di un breve testo che descrive il racconto (la sceneggiatura), anche dell'ausilio di una piccola "sceneggiatura visuale", uno *storyboard*, che ci permetterà di mettere a punto sia la

struttura narrativa sia i codici comunicativi (testuale, grafico/visuale, cromatico, sonoro) che riterremo più efficaci per il nostro Digital Storytelling.

**4.4. Visual portrait di una storia** Prima ancora dello storyboard, però, potrebbe essere interessante pensare anche ad una rappresentazione della nostra storia come *visual portrait* (ritratto visuale), ovvero come ad una riproduzione diagrammatica della sua struttura fondamentale, secondo quanto abbiamo detto quando abbiamo parlato di Propp, Greimas e Cambell. Potremmo in qualche modo dire che lo storyboard è la *storia*, intesa come descrizione di una sequenza di eventi, e il visual portrait è invece il cosiddetto *intreccio* o *trama* (*plot* in inglese), che risente fortemente dello stile e del punto di vista di chi racconta e nel quale sono immersi i personaggi o *attanti*. Greimas, nel suo testo *La semantica strutturale* (1968), definisce come "attante" ogni personaggio che esercita una certa azione nel contesto della storia: attanti quindi sono la figura dell'eroe, quella dell'oppositore, l'oggetto della ricerca, gli eventuali aiutanti, non importa in che contesto, in che spazio o in che tempo scorrano le loro vicende. La tecnica del visual portrait è stata proposta inizialmente da Dillingham (2005) e poi integrata da Ohler (2008) che la chiama anche *storymap*. Gli storyboard infatti non "catturano" la reale struttura interna della nostra storia, i conflitti, gli elementi cruciali dinamici dell'intreccio che hanno portato ad un cambiamento e ad una trasformazione rilevanti. L'importante è che cerchiamo di collegarli ad un contesto specifico: e se questo contesto appartiene ad una nostra esperienza di vita ci sarà ancora più facile elaborarlo. In questo ci conforta Bruner che scrive: «Personalmente ritengo che sia una cosa meravigliosa cercare di analizzare i drammi in modo paradigmatico perché, in questo modo, si comprende meglio la narrativa e la si utilizza in modo più appropriato. L'aspetto paradigmatico va però integrato con la conoscenza del contesto» (Bruner, 2001, p. 3).

Da questo punto di vista è come se pensassimo alla storia più come ad una mappa dell'emozione che ad una semplice serie di eventi

presentati in sequenza, e in questo modo diventa più facile gestire e modificare i momenti “deboli” della narrazione o stemperare quelli troppo marcati da un punto di vista emotivo. Un esercizio utile e interessante è, ad esempio, quello di creare veloci visual portrait che riassumano le “storie” raccontate dalle pubblicità televisive che ci piacciono di più. Quando ci saremo impadroniti della tecnica, nella stesura del nostro visual portrait cercheremo di evidenziare emotivamente i tre punti salienti della narrazione: ovvero l’inizio, il mezzo e la fine. Questo modo di suddividere una narrazione non è certo una novità, visto che risale ad Aristotele che lo descrive nella sua *Poetica* più di duemila anni fa: si tratta, in effetti, di una caratterizzazione paradigmatica della modalità narrativa. La linearità viene spezzata (inizio), succede cioè qualcosa che viola questo stato normale, e il protagonista passa attraverso molte peripezie – Aristotele utilizza la

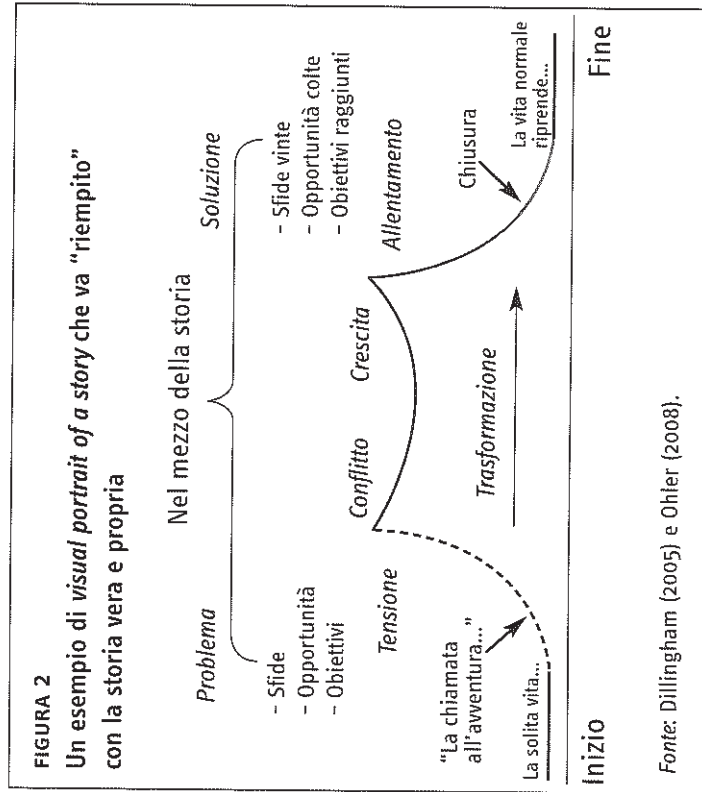
parola greca *peripateia* – prima di arrivare alla conclusione (fine). Da questo punto di vista, come ci dice Ricoeur, il racconto è il modo che gli uomini utilizzano per rappresentare il tempo, poiché noi ricostruiamo gli eventi in una precisa sequenza narrativa.

L’“inizio” sarà rappresentato per esempio dall’insorgere di un problema, un’opportunità oppure una sfida che si pone al protagonista e che lo fa necessariamente uscire dalla sua quotidianità e dal normale percorso della sua vita. Todorov (1996), ad esempio, afferma che ogni forma narrativa “ideale” inizia con un equilibrio che viene in qualche modo disturbato da una forza che porta ad un disequilibrio e che è seguita da una seconda forza che spinge in una direzione opposta, alla ricerca di un nuovo equilibrio simile al primo.

La parte “di mezzo”, invece, rappresenta il momento cruciale della lotta, con alterni momenti di tensione e allentamento rappresentati di volta in volta da ostacoli superati e non, e in cui l’incertezza non permette di dire ancora come finirà. Il protagonista in questa fase subisce trasformazioni importanti, positive, che possono essere fisiche, psicologiche o spirituali, o anche tutte queste insieme, e includere anche l’acquisizione di nuove abilità o competenze, utili a raggiungere l’obiettivo finale.

La “chiusura”, o fine della storia, sarà rappresentata da un elemento significativo che pone, anche solo temporaneamente, un punto fermo al flusso degli eventi. Non è detto infatti che il finale debba necessariamente essere quello dell’*happy end*. Come abbiamo già visto, la storia per chi la racconta può assumere un valore legato al ripulogo di un problema, di un nodo emotivo non ancora risolto ma che ha bisogno di essere rivelato e sviscerato prima di arrivare ad una soluzione.

Sebbene questo tipo di rappresentazione visuale si dimostri molto efficace, spesso molti sentono l’esigenza di utilizzare rappresentazioni alternative che possono includere anche il ricorso ad elementi iconici mescolati a quelli testuali per rendere la narrazione più efficace dal punto di vista comunicativo. Una descrizione più semplice da utilizzare rispetto al visual portrait può essere quella del cosiddetto triangolo di Freitag (cfr. FIG. 3).



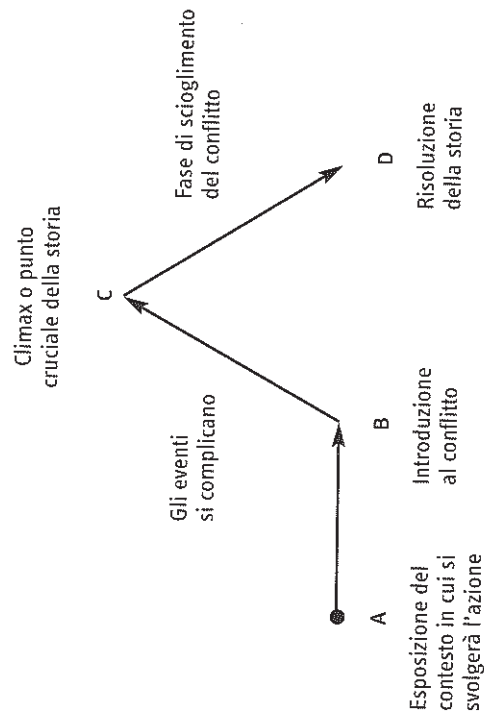
L'esposizione iniziale A fornisce la descrizione del contesto in cui si svolgerà l'azione, mentre l'introduzione al "confitto" B rompe in qualche modo la normalità quotidiana del protagonista per arrivare ad una serie di azioni BC che portano al punto cruciale C, il climax, il momento in cui tutti i nodi vengono al pettine e richiedono una decisione o azione importante. Non sempre il momento cruciale rappresenta la parte più interessante o emotivamente intensa, che potrebbe invece essere rappresentata dalle altre fasi. Infine arriva il momento della risoluzione e scioglimento del conflitto CD, in cui il protagonista conclude la sua esperienza.

Ancora più semplice è il modello di Bremond (1969), che propone uno schema in cui ad ogni nodo critico della narrazione corrisponde la possibilità di una scelta binaria per un suo sviluppo in senso positivo o negativo; la storia può così procedere per successivi migliora-

menti o peggioramenti delle condizioni dell'eroe e dei vari personaggi coinvolti, fino al suo epilogo. Esistono anche i cosiddetti *intracci multipli*, in cui i protagonisti sono più di uno; in questo caso la struttura può svolgersi per esempio in *alternanza*, cioè prima una parte della storia del primo personaggio, poi una parte della storia del secondo, e così via sino magari a convergere assieme nel finale.

**4.5. Lo storyboard** La differenza fra lo storyboard e il visual portrait è ora più chiara. Mentre il visual portrait integra e riassume efficacemente la sceneggiatura mappando dal punto di vista emozionale lo svolgersi narrativo della storia, lo storyboard si occupa di esplicitare, dal punto di vista tecnico, tutto ciò che costituisce il contenuto della sceneggiatura e le sue modalità comunicative: ad esempio che immagini useremo e per quanto saranno visualizzate (le cosiddette transizioni), quali testi e audio verranno inseriti ecc. Generalmente gli storyboard contengono una serie di bozzetti disegnati su carta o anche realizzati direttamente con semplici programmi come PowerPoint o Impress di OpenOffice, e che visti nell'insieme formano una sequenza temporale ben precisa; da questo punto di vista infatti una storia è un insieme di eventi ordinati nel tempo in cui si deve cogliere una relazione di causa-effetto. Si può pensare al processo di creazione e revisione dello storyboard come ad una perdita di tempo, ma si tratta sempre di tempo guadagnato in seguito quando si passa alla realizzazione concreta del lavoro: modificare un elemento, spostarlo nella sequenza, aggiungere e togliere diventa enormemente più facile se si ha sotto gli occhi l'intero storyboard. È un approccio metodologico importante che sottolinea la scelta e la formalizzazione di un metodo. Non dobbiamo pensare comunque allo storyboard come ad un prodotto che deve per forza essere estremamente curato sia dal punto di vista grafico sia da quello del testo descrittivo (certamente gli sceneggiatori e i registi necessitano per la realizzazione di un film a livello professionale di elevati standard di qualità), ma semplicemente come ad uno strumento utile per il nostro lavoro, compatibile con le nostre esigenze di tempo e abilità grafiche: quindi anche dei semplici schizzi andranno bene.

FIGURA 3  
Il triangolo di Freitag (1863)\*



\* Il triangolo di Freitag semplifica la descrizione della struttura interna di una storia rifacendosi al concetto aristotelico di unità di azione.

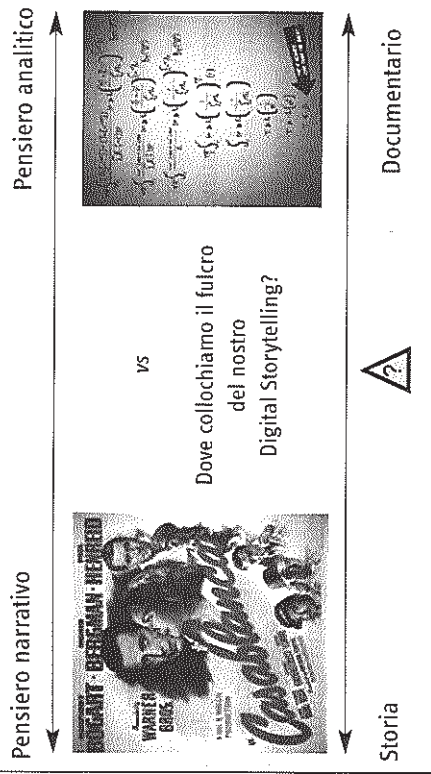
Buckingham (2006) sostiene a questo proposito che, in un contesto didattico, e soprattutto con studenti ancora privi di esperienza pratica nella produzione video, a volte è meglio utilizzare lo storyboard *dopo* che essi abbiano acquisito competenze di base "sul campo": sia perché molti potrebbero sentirsi inibiti dalla propria scarsa abilità nel disegno, sia perché l'uso concreto degli strumenti (videocamera, macchina fotografica) rende più facile poi riconoscere l'utilità di una progettazione "pensata a monte". Bisogna comunque dire che molto spesso i software che si utilizzano per creare i Digital Storytelling come ad esempio PhotoStory (e di cui parleremo nel capitolo loro dedicato) prevedono già funzioni specifiche anche per lo storyboard, rendendo l'intero processo molto più semplice da gestire rispetto alle modalità tradizionali.

In ogni caso, se si decide di non utilizzare lo storyboard, andrebbe prevista la stesura di una sceneggiatura breve ma il più possibile articolata e integrata con il suo visual portrait. Per chi volesse cimentarsi con un software per la scrittura di sceneggiature quasi a livello professionale il riferimento è a Jfilm (<http://web.tiscalinet.it/jfilm>): è un programma che permette di scrivere in modo rapido e corretto una sceneggiatura nelle tre forme più conosciute: all'americana, il formato più diffuso, alla francese e all'italiana, quest'ultimo richiesto spesso in concorsi e corsi.

**4.6. Digital Storytelling fra ragione ed emozione** Raccontare storie permette quindi di far ricorso all'emozionalità e alcune ricerche (Gardner, 2002; LaBar, LeDoux, 1999; Goleman, 1996) hanno dimostrato il ruolo svolto dalle emozioni nel rendere più efficace l'apprendimento. Realizzare allora un Digital Storytelling su un argomento specifico significherà anche cercare di coinvolgere le persone ad un livello personale ed emozionale, non solo concettuale. Prestando attenzione quindi a non produrre video che assumano solo le caratteristiche di un report o di un documentario, presentando fatti senza essere in grado di coinvolgere emotivamente, ma piuttosto raccontare una storia "ben congegnata", capace cioè di suggerire significati condivisi basandosi possibilmente sul racconto di

FIGURA 4

Un Digital Storytelling didattico/formativo dovrebbe oscillare fra i due estremi del pensiero narrativo e del pensiero analitico, e non rimanere sempre ancorato all'una o all'altra delle due modalità



esperienze reali, empaticamente condivisibili e proprio per questo emotivamente coinvolgenti.

A seconda comunque dell'uso e dell'intenzionalità che vogliamo attribuire al nostro Digital Storytelling per le nostre esigenze didattiche, formative o di impegno sociale, il suggerimento è quello di cercare di calibrare di volta in volta le due componenti, quella emotiva e quella razionale, in una proporzione adeguata. Questa può essere stabile nel flusso del video, ovvero presentare prima la parte narrativa poi quella documentale, oppure variare dinamicamente con un'alternanza armonica tra narrativo e documentale (cfr. FIG. 4).

**4.7. Digital Storytelling e sovraccarico cognitivo** La creazione di artefatti multimediali, come sono a tutti gli effetti i Digital Storytelling, permette certamente di organizzare e rappresentare l'informazione in modo più attraente e coinvolgente non solo rispetto alla dimensione dell'emozionalità, ma anche a quella della multimedialità rispetto alle singole modalità solo testuali od orali; ma non

sempre questo si traduce direttamente in un'efficace comunicazione. Alcuni ricercatori di scienze cognitive come Clark (Clark, Paivio, 1991) e Paivio (1986) hanno sottolineato la fondamentale importanza delle rappresentazioni grafiche e delle immagini in genere per quanto riguarda gli aspetti cognitivi dell'apprendimento. In particolare la teoria del *Dual Coding* di Paivio cerca di dimostrare che i processi verbali e visuali sono trattati dal nostro cervello in modo separato ma interrelato, e che la comprensione di concetti può essere facilitata se l'informazione è presentata in modo sia visuale sia verbale. Altre ricerche, come quelle di Mayer (2001), suggeriscono di effettuare comunque un'unica rielaborazione semantica sia degli input verbali sia delle immagini che si fissa poi nella memoria a lungo termine e, a sostegno di ciò, come fa ad esempio Driscoll (1994), portano prove sperimentali che dimostrano come le immagini siano ricordate più per i loro significati "semantici" che per i loro attributi visuali.

Possiamo quindi affermare che l'utilizzo di supporti multimediali nei processi di acquisizione delle conoscenze sia più efficace della modalità orale o testuale? Bisogna dire che non esiste una risposta univoca perché le variabili in gioco sono così numerose che ogni artefatto multimediale andrebbe valutato attentamente. Possiamo comunque adottare alcune linee guida nella realizzazione del nostro Digital Storytelling basandoci su alcune teorie ampiamente condivise fra cui spicca quella della Teoria del carico cognitivo. La Cognitive Load Theory di Sweller (1994) vede la memorizzazione dell'informazione come un processo in cui vengono coinvolte la memoria a breve termine e quella a lungo termine: essendo la memoria a breve termine troppo limitata nelle sue capacità, può essere utile cercare di combinare modi di presentazione visuali e verbali per ridurre il carico cognitivo e aumentare di conseguenza l'abilità di apprendere del cervello. Ma bisogna fare attenzione: testo e video a volte non sono efficacemente integrati, bensì disposti separatamente nell'organizzazione della pagina o dello schermo. Questo tipo di impostazione a volte causa una frammentazione dell'attenzione, è il cosiddetto *split attention effect* (attenzione suddivisa), che a sua volta aumenta

proprio quel carico cognitivo che si voleva ridurre. Questo perché né il testo né la grafica da soli sono in grado di fornire sufficiente informazione per la comprensione. In genere, il problema della *split attention* occorre ogniqualvolta si focalizza l'attenzione su più di una sorgente di informazione, o si svolge più di un'attività contemporaneamente. Un esempio sperimentato da tutti è quando abbiamo la necessità di tenere aperte molte finestre contemporaneamente sullo schermo del nostro PC: le finestre inevitabilmente si sovrappongono costringendoci di volta in volta a portarne in primo piano una e nascondere un'altra: non è un caso se nel corso degli anni la preferenza degli utenti è andata sempre più verso l'acquisto di schermi di dimensioni via via maggiori.

Il materiale multimediale che genera effetti di attenzione suddivisa può essere correttamente compreso solo quando l'osservatore ha integrato le due fonti d'informazione, ma a quel punto la memoria di lavoro inizia a saturarsi e di conseguenza il soggetto fatica a comprendere e ad attivare i processi di comprensione e apprendimento corrispondenti. Peggio ancora se testo e video non risultano né complementari né coerenti. Un esempio tipico di questo problema è rappresentato dal formato scelto per il TG2, in cui, oltre alle immagini dei vari servizi, in basso compare in sovrapposizione una striscia rossa sulla quale scorrono continuamente le notizie dell'ultima ora che non corrispondono sincronicamente a quanto si vede e si sente in quel momento. In questo caso, lo spettatore focalizzerà l'attenzione o sull'audio/video o sui testi o in modalità alternata passerà dall'uno all'altro. Negli ultimi anni anche alcuni psicologi italiani (Bergamo, Rigutti, Schenetti, 2007) si sono chiesti se le modalità multimediali in un contesto didattico siano effettivamente preferite dagli studenti rispetto a quelle testuali/orali più tradizionali. I dati ottenuti sembrano confermare i rischi di un apprendimento che utilizzi supporti multimediali con materiale presentato simultaneamente sia in forma orale che in forma scritta; infatti il video con solo testo orale (condizione immagini + narrazione) e con solo testo scritto (condizione immagini + testo scritto in sovrapposizione) risultano più efficaci nella memorizzazione rispetto alla

presentazione con entrambe le forme testuali presentate contemporaneamente (condizione simultanea). Questo determinerebbe appunto un sovraccarico cognitivo a causa dell'interferenza tra informazioni provenienti dal canale uditivo e visivo. A livello sperimentale, si è osservato un miglior ricordo dei contenuti soprattutto nei soggetti sottoposti alla presentazione con immagini e *narrazione orale*.

Non bisogna comunque dimenticare gli aspetti legati alle abilità di ciascuno nel trattare l'informazione nei due formati: in altre ricerche si è verificato infatti come la presentazione di materiale testuale accompagnato da illustrazioni migliori la comprensione, ma il livello di questa, secondo le ricerche di Mayer e Simms (1994), dipende sempre in larga misura dagli stili cognitivi di chi apprende, per cui dovremmo chiederci non tanto se un'immagine valga più di mille parole, ma piuttosto per *chi* un'immagine vale più di mille parole? È stato ormai accertato già da tempo e da molti studi, fra cui ad esempio quelli di Cornoldi e De Beni (1993), che esistono infatti i "verbalizzatori" che tendono a pensare attraverso la focalizzazione di concetti in parole/testi, e i "visualizzatori" che pensano prevalentemente per immagini. Bisogna comunque dire che entrambi gli stili, assieme a molti altri (concreto-astratto, globale-analitico, sistematico-intuitivo ecc.) sono comunque presenti in tutte le persone anche se in proporzioni diverse. Un docente che nella produzione di un Digital Storytelling intendesse favorire modalità specifiche accentuando quelle di tipo visuale piuttosto che quelle di tipo verbale/testuale dovrebbe perciò conoscere gli stili cognitivi di tutti i suoi studenti e adattarlo a ciascuno, compito arduo e poco praticabile, per cui di solito si raccomanda un equilibrio tra le due modalità.

In linea di massima, perciò, il suggerimento è quello di ridurre il carico cognitivo, dando la preferenza alle componenti visuale/narrativa e orale ed evitando in contemporanea la sovrapposizione di testi troppo densi o non congruenti. D'altro canto proprio il problema dei molteplici codici comunicativi può diventare uno strumento formativo molto interessante. Lo sforzo stesso di "tradurre" un concetto in modalità testuali, visuali e narrative rende gli studenti

più consapevoli delle possibilità e delle limitazioni di ciascun medium utilizzato. Passare da un testo e dalla grafica di uno storyboard alla scelta delle immagini, della colonna sonora e del montaggio è sempre una sfida, soprattutto se si ha in mente un pubblico specifico a cui il Digital Storytelling è destinato, e si vuole rispettare una precisa intenzionalità del messaggio da condividere.



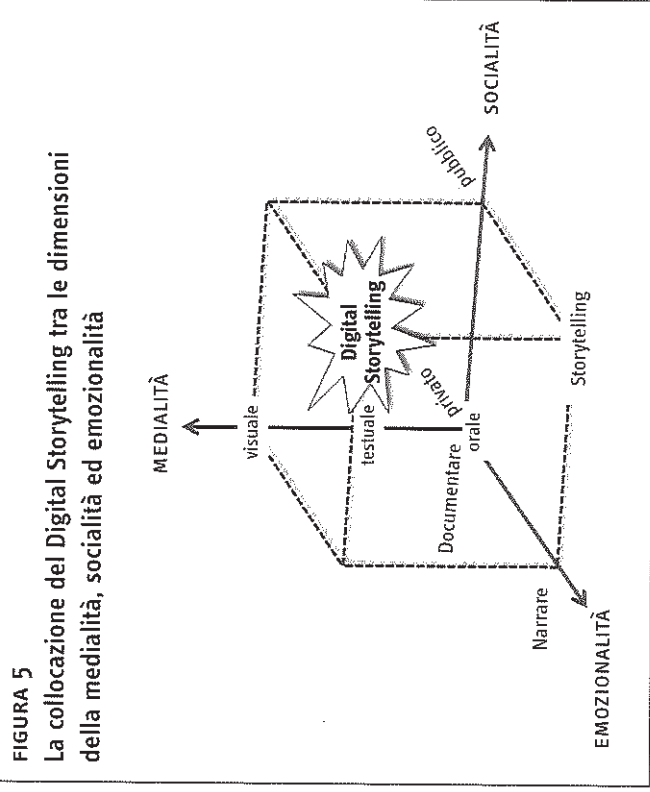
## 5. Digital Storytelling nella didattica

**5.1. "Media Literacy" e Digital Storytelling** La creazione e la fruizione dei Digital Storytelling implicano la padronanza di competenze e abilità tipiche di una educazione ai media o Media Literacy: quest'aspetto è ancora più importante soprattutto se operiamo in contesti formativi ed educativi. Generalmente un approccio didattico in questo senso cerca di favorire soprattutto lo sviluppo di un senso critico nella comprensione e nell'analisi dei media, ma sempre più spesso trova spazio anche l'aspetto connesso alle problematiche legate alla produzione di artefatti mediali (foto, video, multimedia). L'importanza di costruire un percorso in cui ci si riconosca anche come produttori e non solo come fruitori è tanto rilevante da essere riconosciuta anche dalla Comunità europea, che da sempre favorisce progetti in quest'area specifica e di cui riportiamo un paragrafo della Commissione Media Policies che ben riassume la volontà di operare in questo senso: «La Media Literacy è l'abilità di accedere, analizzare e valutare il potere delle immagini, parole, e suoni con cui abbiamo a che fare nella vita quotidiana, così come l'abilità di comunicare adeguatamente utilizzandoli in prima persona» (European Commission – Audiovisual and Media Policies, 2007).

Questo punto di vista perciò, che potenzialmente ricopre ogni aspetto della vita, si è concentrato su aree diverse e complementari che vanno dall'educazione alla cultura, dall'economia alla politica intesa come cittadinanza attiva e partecipata. Il Digital Storytelling si può certamente ritagliare uno spazio importante proprio rispetto a tutte queste dimensioni, portando il suo prezioso apporto sia dal punto di vista critico-educativo della decodifica dei messaggi che da quello della partecipazione: non solo per condividere contenuti, ma anche per comunicare emozioni ed esperienze di vita. Dobbiamo quindi operare una distinzione importante relativamente al rapporto tra le attività didattiche tradizionali di educazione ai media (la più specifica Media Education) e quelle relative al Digital Storytelling. La prospettiva italiana della Media Education è generalmente in linea

con un approccio costruttivista, condiviso a livello internazionale, rappresentato per esempio dalle posizioni di David Buckingham (2006) e Geneviève Jacquinot che la intendono volta soprattutto a sviluppare la *comprensione* e la *partecipazione* degli studenti e un atteggiamento riflessivo sulle proprie pratiche di utilizzo dei media.

Con il Digital Storytelling si tratta di andare oltre e lavorare su nuove modalità e su nuovi contesti di più ampio respiro, attraverso le sue tre caratteristiche fondamentali, ovvero la medialità, la socialità e l'emozionalità. La figura 5 esplicita bene queste tre dimensioni di analisi. Il passaggio quindi implica il riferimento diretto ad elementi etici, sociali, culturali, artistici, oltre che a quelli più specificamente tecnici, che siano di supporto al bisogno di comunicare conoscenza attraverso le "storie" di vita e che portino ad un cambiamento reale nella vita delle comunità in cui vengono ascoltate, discusse, rielaborate. Il ruolo della scuola in questo contesto perciò può essere certamente



quello di favorire l'acquisizione da parte degli studenti di specifiche competenze e abilità mediatiche per poterli rendere autonomi e consapevoli fruitori, ma anche di elaborare le connessioni con i contesti sociali andando oltre l'azione critica della Media Education, rendendoli attivi *ri-mediatori* di conoscenze attraverso produzioni mediatiche dallo spessore emotivo forte, proprio perché rispecchiano le intenzionalità e il *senso* della loro realizzazione. Ciò permetterebbe di colmare la percezione che lo studente ha della scuola come mondo a sé per il fatto che i media digitali sono interpretati come un ponte con il sociale, proprio perché in grado di generare artefatti culturali da cui ci si aspetta un feedback da parte della comunità.

Un esempio in questo senso, che potrebbe rappresentare anche un'ipotesi interessante di progetto didattico, è il *citizen journalism*: nato negli Stati Uniti, ha presto avuto emuli anche in molti altri paesi. Ci ha provato la CNN con "iReport", la BBC, Fox News, Al Jazeera, il "Los Angeles Times"; anche in Italia alcune testate e siti di giornali hanno messo a disposizione spazi on line che consentono agli utenti di inviare i propri servizi su temi specifici o fatti di cronaca di cui sono stati testimoni. Simile è l'esperienza di Current tv, il canale televisivo voluto dal premio Nobel Al Gore e recentemente lanciato anche in Italia, che basa i propri palinsesti sui contributi multimediali inviati dai telespettatori. Un'iniziativa analoga la sta portando avanti anche l'onnipotente YouTube che in un suo canale specifico che si chiama proprio *Citizen News* mira a segnalare contenuti realizzati dagli utenti per raccontare ciò che spesso viene trascurato dai grandi mezzi di comunicazione.

Vi sono anche realtà autogestite come Youreporter.it che ha una caratterizzazione più legata ai contesti locali e pochi vincoli formali imposti invece dalle redazioni delle testate giornalistiche. Da un altro punto di vista, le ormai frequenti incursioni che gli studenti operano filmando quello che succede a scuola con i cellulari e inserendolo in siti come YouTube rispondono probabilmente ad un inconscio bisogno di generare una risposta della società e di capire per esempio se l'interpretazione *etica* del messaggio sotteso dal video è effettivamente condivisa e soprattutto da *chi*.

**5.2. Competenze per il Digital Storytelling** Da quello che abbiamo visto, le principali competenze per il Digital Storytelling coinvolgono perciò:

- il riconoscimento e la gestione del *modello narrativo orale/visuale* come modalità comunicativa tanto più efficace quanto più emozionalmente coinvolgente; il modello inoltre implica necessariamente la buona padronanza delle abilità orali e di lettura/scrittura;
- l'interpretazione e l'utilizzo dei media digitali attraverso una *riflessione critica* (tipiche della Media Education) aperta alla partecipazione e all'intenzionalità di *agire nel sociale* (elemento fondamentale della cittadinanza attiva), e filtrati sempre da riferimenti all'etica;
- infine quelle prettamente tecniche relative all'uso efficace ed efficiente degli strumenti utilizzati (videocamera e macchina fotografica digitale, software di editing, software per il montaggio video) che sono poi strettamente legate anche a quelle artistiche ed espressive.

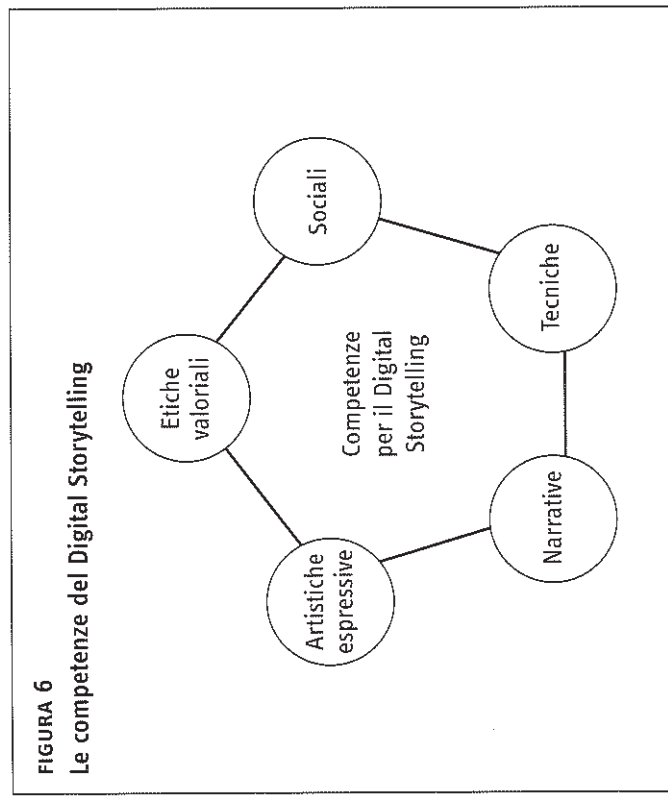
Oltre al modello narrativo, le altre sono competenze "mediali" già ampiamente discusse e condivise (cfr. ad es. il riferimento al curriculum di Media Education proposto dal MED – Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione). In realtà forse sarebbe più corretto parlare di "competenze metamediali" come fa Riva (2004), nel senso che l'acquisizione delle competenze di Media Literacy non può essere considerata separatamente dalle strutture istituzionali e sociali nelle quali è inserita. Da questo punto di vista quindi la produzione di un Digital Storytelling è un processo apparentemente semplice ma in realtà molto complesso che implica la padronanza di un insieme di linguaggi che vanno dal testuale/orale (stesura dello storyboard, della voce narrante o dei dialoghi) al mediale vero e proprio (tecniche di ripresa, immagini ecc.) e, volendo essere più attenti anche a tutte le fasi di realizzazione, dovremmo citare ad esempio anche la fase critica del montaggio del video che dà la possibilità di accostare in modo creativo le varie scene. Di per sé infatti il montaggio può essere considerato un vero e proprio linguaggio a tutti gli effetti, con grandi potenzialità, come ci ricorda Parola (2008, p. 47), e che ha generato nuove forme espressive (basti

pensare ad esempio a trasmissioni televisive di successo come *Blab*). A questo proposito vale la pena di citare un curioso episodio riportato da Burrough (1985), che riguarda un gruppo di persone di una spedizione scientifica costrette a passare l'inverno isolate dal mondo in una stazione dell'Antartico negli anni sessanta: dopo aver visto per decine di volte tutti i film a disposizione, decisero di realizzarne uno loro stessi tagliando le scene delle varie pellicole e ricomponendole in una loro unica e singolare produzione narrativa; quest'attività li portò anche ad adottare un gergo particolare, basato proprio sulla loro stessa creazione: esso però era così strano che quando l'estate successiva arrivò la spedizione pronta a dare loro il cambio, essi poterono a malapena essere capiti. In questo caso si è creato un vero e proprio cortocircuito, un *feedback retroattivo* che scaturito dalla fruizione del medium è passato alla comunità che ha reagito *ri-costruendolo* secondo un proprio modello di interpretazione della realtà che, per quanto singolare, rispondeva evidentemente a dei bisogni espressivi, che andavano soddisfatti e condivisi.

Proprio questo aspetto della condivisione dei contenuti è divenuto oggi un elemento cruciale, visto che la riflessione critica sull'interpretazione e sull'utilizzo dei media digitali è inestricabilmente legata anche alla necessità di riconoscere e condividere *un'etica*: tutti i prodotti mediatici possono ormai essere diffusi e fruiti attraverso il Web in siti come YouTube ad esempio, dove possono generare, fra i tanti, anche problemi legati alla privacy o al mancato rispetto dei diritti della persona. L'etica è tanto più necessaria quanto più si riconosce che queste attività vengono realizzate al di fuori del contesto scolastico, in ambienti informali dove i ragazzi utilizzano i media prevalentemente con finalità ludiche e socializzanti, ma dove comunque essi apprendono autonomamente criteri e griglie di creazione e decodifica.

In un contesto didattico, perciò, questo significa rendersi anche conto che è in atto un'erosione dei solidi muri istituzionali presenti nella scuola creati per distinguere l'apprendimento formale da quello informale e non formale, soprattutto se pensiamo appunto alle modalità contemporanee di diffusione dei prodotti multimediali sul

Web: per sua natura la Rete tende a non escludere, ma a coinvolgere, non a creare barriere ma ad aprire agli altri e ai loro contesti di vita e di lavoro. Una proposta educativa e formativa adeguata deve perciò cercare di integrare in modo coerente il *formale* e l'*informale*, propostista non certo nuova, come già Dewey ci ricordava molti anni fa (1965), ma da sperimentare attraverso le interazioni sociali stimolate dagli strumenti della Rete che diviene allora la più potente *zona di sviluppo prossimale* di cui ci parlava Vygotsky, capace cioè di favorire l'apprendimento anche attraverso l'aiuto di altri e di organizzare la conoscenza in contesti multipli e flessibili (Spiro *et al.*, 1991). Questi contesti sono diversi in funzione del tempo, dei luoghi o delle comunità con cui entriamo in contatto e di cui di volta in volta ci sentiamo partecipi e con le quali costruiamo senso e, di conseguenza, anche conoscenza condivisa. La narrazione infatti si interseca praticamente con tutti i processi sociali, ma risulta particolarmente

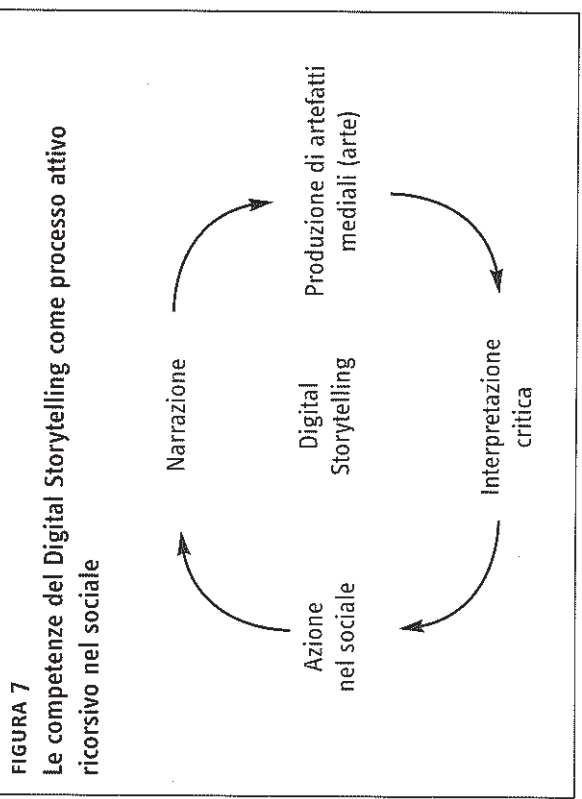


interessante quando la utilizziamo come modalità comunicativa principale per scambiare conoscenze all'interno di una comunità di pratiche, sia essa on line o in presenza, e che abbia obiettivi precisi, situati e concreti (Wenger, 2006).

La narrazione è, per sua stessa natura, la modalità naturale per comunicare le pratiche situate, tipiche dell'esperienza di vita di ciascuno, legate ad un contesto, un tempo, un luogo ben precisi. Condividere narrazioni in una comunità significa apprendere anche attraverso un insieme di strumenti concettuali e tecnici che codificano e mediano le esperienze personali: l'uso dei media e di uno strumento come il Digital Storytelling può facilitare questo processo, anche se sarà poi la comunità stessa a determinare le modalità d'uso dello strumento proprio perché esso riflette il modo che la comunità ha di vedere il mondo (Brown, Collins, Douguld, 1989). Il risultato è in qualche modo il prodotto di una negoziazione di significati e di attività concrete con cui le persone interpretano la realtà. Se agli studenti verrà dato modo di agire come membri attivi di una comunità reale

anche al di fuori dell'ambiente formale scolastico, imparando ad utilizzare il Digital Storytelling come strumento, essi come dei veri apprendisti interpreteranno la comunità in un processo che è al contempo culturale e di apprendimento. Il problema delle competenze relative al Digital Storytelling si intreccia allora con quello relativo alle competenze per la Media Education nel momento in cui il focus si sposta non solo verso la *comprensione* dei prodotti e dei processi dei media ma anche verso la *partecipazione responsabile e attiva* degli studenti al sociale. Così la distinzione sulle competenze che fa Le Boterf (2000) tra il *saper fare* e il *saper agire* è calzante nel nostro approccio: saper cosa fare, quando farlo e perché farlo, anche in situazioni al di fuori del contesto protetto della scuola, è un insieme di competenze che devono essere considerate molto importanti. In questo senso la realizzazione di prodotti mediatici attraverso le modalità alternative del Digital Storytelling può aiutare a far evolvere lo studente verso quel profilo di "praticante competente" (*skilled person*) che dimostra una competenza flessibile, situata e contestualizzata del dominio di conoscenza che sta trattando, e che gli permetterà di affrontare adeguatamente situazioni impreviste nella vita reale (Varisco, 2004).

**5-3. Digital Storytelling tra narrazione e apprendimento**  
Molti studi di neuroscienze, come ad esempio quelli di Roger Schank (1990) o di Renate e Geoffrey Caine (1994), sembrano confermare l'importanza delle modalità narrative nel processo di apprendimento. Howard Gardner, nel suo *Sapere per comprendere* (1999), sostiene che gli approcci narrativi nella didattica favoriscono l'utilizzo integrato delle varie dimensioni dell'intelligenza (soprattutto quelle relative all'intelligenza linguistica, interpersonale, intrapersonale). In realtà lo storytelling è sempre stato parte della didattica, anche se spesso questa strategia viene utilizzata per lo più inconsapevolmente, proprio perché fa parte della nostre modalità di comunicazione sociale. Alcuni studiosi, come ad esempio Abrahamson (1998) ed Egan (1989), si spingono a dire che la professione stessa dell'insegnante in realtà non è altro che una forma evoluta ed



estremamente codificata di storytelling, tanto più efficace quanto più legata al racconto di “storie” reali che evidenziano di volta in volta elementi cruciali della disciplina oggetto di apprendimento. Pensare alla didattica come ad un flusso narrativo e dialogico ha indubbiamente un suo fascino soprattutto se pensiamo al curriculum come ad un insieme di “storie” che appartengono alla nostra cultura nel senso più ampio (scientifico, letterario, economico, artistico...) in cui i soggetti di cui si racconta e che si raccontano hanno un preciso ruolo in una cornice di senso condivisa. I docenti in questo contesto possono divenire allora veri educatori-narratori delle storie della nostra cultura e ottenere quel rispetto che nel passato era riservato a chi ricopriva questo ruolo. Il pensiero narrativo può essere un vero e proprio stile didattico che approfitta della sua forza emotiva per comunicare esperienze formative ed educative (Capobianco, 2006): basti pensare ad esempio all’attività di Don Milani e di altri educatori.

Una scuola intenzionalmente “educativa” non può perciò far mancare agli studenti il racconto sistematico di “storie”, attività che li rende protagonisti e soggetti di relazioni con cui immedesimarsi apprendendo in un modo che «non sia freddo, che parli al cuore, il vero significato dell’imparare a memoria *apprendre par coeur* dicono i francesi; *to learn something by heart*, dicono gli inglesi. Non è questione di negare i modi scientifico-quantitativi di esprimersi. Sono necessari. Non bisogna però renderli esclusivi e scoprire che essi possono parlare anche in altro modo» (Bertagna, 2007). Nel corso degli ultimi anni si nota comunque un tentativo di superamento e integrazione dei modelli teorici quantitativo-sperimentali della didattica con quelli qualitativi di matrice narrativa (Smorti, 1994; Laneve, 2003; Grassilli, Fabbri, 2003), grazie anche al potente contributo intellettuale di Jerome Bruner. Quest’ultimo, nel corso delle sue numerose opere, insiste, al pari del filosofo Paul Ricoeur, sul fatto che la condizione umana è caratterizzata dall’intersoggettività che spinge a comunicare e negoziare i significati e le conoscenze con gli altri attraverso il racconto, e i processi educativi devono necessariamente tener conto di ciò. Separare la scienza dalla narrazione è stato un errore (Bruner, 1997, p. 53): le narrazioni non sono alternative, ma complementari e

rafforzative, rispetto al pensiero analitico-paradigmatico, soprattutto quando insistono su ambiti reali. Vi sono molti segnali infatti per i quali il processo di insegnamento/apprendimento diviene molto più significativo se si utilizzano modalità narrative basate su contesti concreti al di fuori del setting scolastico e che rispecchiano in prima persona la vita sociale degli studenti. McDruy e Alterio (2003) considerano la narrazione una vera e propria strategia per l’apprendimento anche in quanto potenziale portatrice di contenuti veri ed esperienziali della società, e proprio per questo dotati di senso, poiché aiutano a situare ciò che si apprende in un ambito specifico e a riflettere su di esso. Da questo punto di vista possiamo considerare un Digital Storytelling come un vero e proprio *artefatto culturale* (Bereiter, 2002) che può servire alla comunità per dare significato a eventi particolari o, anche, per stimolare la comunità o le singole persone all’azione. Vygotksij, Leont’ev e più tardi Cole, Bereiter, Jonassen, fautori del paradigma costruttivista socioculturale, insistono su un apprendimento “significativo” in quanto collaborativo, attivo, intenzionale e contestualizzato. L’apprendimento è “attivo” (il cosiddetto *learning by doing*) nel senso che si utilizza lo studio di casi reali, il role playing, il problem-solving, e l’intenzionalità è intesa come la volontà di raggiungere obiettivi motivanti e dà un senso a tutto il processo (Jonassen, 2000). Si potrebbe allora ragionare in termini di un vero e proprio *story-centered curriculum* (Schantz, 2007), partendo dal presupposto che le storie sono una parte così integrante dell’esperienza umana da poter effettivamente costituire il fulcro di molte delle pratiche educative e formative.

**5.4. Digital Storytelling nei contesti didattici** Date queste premesse, cerchiamo allora di chiederci *come* potremmo utilizzare il Digital Storytelling per migliorare l’apprendimento nella didattica. Seguendo questo approccio possiamo proporre almeno sei direzioni di applicazione: quattro che hanno come oggetto attività con gli studenti e due specificamente per gli insegnanti. Con gli studenti quindi il Digital Storytelling si può pensare:

- come racconto di storie di vita quotidiana che descrivono

problemi risolti o che devono essere risolti in base a metodi e tecniche disciplinari (problem posing e problem solving in contesti specifici);

- come esplicitazione storico-narrativa di importanti teorie, invenzioni o principi scientifici sulla base della storia e dei contesti di vita dei loro autori (contestualizzazione storico-emoiva di concetti chiave delle discipline);
- come documentazione delle proprie migliori performance (*showcase portfolio*), e anche come riflessione sui progressi del proprio apprendimento e sulla descrizione narrativa degli eventuali errori (metacognizione);
- come scoperta della propria identità attraverso la narrazione del Sé e la ricostruzione esplicita della propria storia evidenziando pensieri ed emozioni (orientamento, autobiografia formativa, portfolio).

Per gli insegnanti, invece, si può ipotizzare la realizzazione di Digital Storytelling relativi ad almeno due aspetti importanti della vita professionale:

- narrazione del Sé attraverso la propria pratica professionale e relazionale all'interno del contesto scolastico (*autobiografia*);
- documentazione narrativa delle proprie buone pratiche per la condivisione e la diffusione (*riflessione sulla eventuale ricerca-azione, diario professionale*).

Vediamo ora di analizzare ciascuna di queste possibili applicazioni dedicando in particolare il capitolo successivo alle parti relative alla scoperta della propria identità, alla narrazione del Sé e alla documentazione narrativa sia per gli studenti sia per gli insegnanti.

**5.4.1. Descrizione di problemi, storie di vita e contesti** Per quanto riguarda il primo punto, come ben sottolinea Jonassen (2000), il selezionare o narrare storie che possiedono la caratteristica di presentare problemi, anche complessi, sotto forma di casi specifici reali e concreti, è una strategia didattica ben conosciuta e sperimentata. Un Digital Storytelling basato su problemi può essere usato almeno in due modalità: *a)* come *organizzatore anticipato* in cui si espongono i

problemi per introdurre i concetti fondamentali di una lezione; *b)* come *strumento di valutazione* degli apprendimenti, in cui si chiede agli studenti di narrare una situazione, reale o simulata, dove siano applicati adeguatamente metodi e soluzioni ad uno specifico problema.

L'approccio descrittivo per problemi può favorire la comprensione della dimensione generativa e diaconica delle discipline e al tempo stesso il superamento delle separazioni disciplinari; inoltre incoraggia la negoziazione delle conoscenze e genera momenti in cui la cooperazione è una modalità importante di azione. Se l'attività non prevede necessariamente la costruzione di un Digital Storytelling da realizzare singolarmente è bene quindi far lavorare gli studenti in piccoli gruppi di al massimo di 3-4 persone per rendere più efficace ed efficiente l'interazione all'interno del gruppo. La prospettiva, insomma, rispetto ad una didattica tradizionale cambia. Si possono realizzare così esperienze formative in cui il ruolo del docente non è più quello di trasferire o spiegare le conoscenze, ma piuttosto quello di mediare culturalmente, aiutando a trovare il metodo corretto per risolvere problemi rappresentando contesti emotivamente coinvolgenti. L'utilizzo del Digital Storytelling può fare da supporto alle modalità didattiche dell'apprendimento situato e contestualizzato che, come suggerisce Galliani in un suo intervento (2007), si realizza in situazioni in cui «l'incertezza, l'unicità e i conflitti di valore» impediscono di risolvere i problemi per mezzo di conoscenze di base, metodi e procedure definite. Si acquisisce così il «sapere perché, quando, dove», che implica «l'essere capace di fare», il dominare la situazione realizzando strategie adeguate di azione, che non separino il dominio cognitivo dal dominio emotivo. In questo contesto sono interessanti, ad esempio, le sperimentazioni in corso ormai da anni del progetto «Hidden Heroes», un vero e proprio curriculum formativo dell'associazione Community Works di New York (<http://www.hiddenheroes.com>) nato inizialmente per stimolare i bambini delle scuole di Harlem a scoprire la storia della loro comunità attraverso ricerche e interviste e la realizzazione, poi, di un video dei suoi «eroi locali», ovvero persone qualunque che in qualche modo hanno dimostrato con il loro impegno di compiere nel loro piccolo azioni significative e di risolvere

problemi importanti per la comunità. Nello svolgersi dell'esperienza i ragazzi diventano quindi di volta in volta detective, giornalisti, e ovviamente *storytellers*, catturando le storie più significative e facendole conoscere ad un pubblico più vasto possibile.

Si tratta insomma di recuperare le modalità delle culture orali in cui l'espressione di un contenuto avviene sempre in riferimento ad esempi concreti, come ci ricorda Walter Ong (1993), e in cui la conoscenza e il pensiero si organizzano preferibilmente intorno alle azioni umane e alle cose, piuttosto che solamente intorno a categorie astratte. Il processo di contestualizzazione deve ovviamente essere *complementare* e non sostitutivo di quello della necessaria formalizzazione astratta: i concetti una volta appresi devono, per così dire, "resistere" correttamente alle varie operazioni di contestualizzazione cui saranno sottoposti. La realizzazione dei video va quindi sempre mediata attraverso il filtro della teoria e della riflessione che permetterà, in un'ottica generativa, di applicare poi la soluzione a problemi simili.

Un esempio interessante che riguarda l'ambito disciplinare delle scienze è quello dei filmati della *Jasper Problem Solving Series* (USA, 1998), realizzati nel corso di una ricerca sui media dal Cognition and Technology Group at Vanderbilt (CTGV). Ciascun video, di circa venti minuti, sviluppa un racconto in cui Jasper e i suoi amici si trovano a vivere una vera e propria avventura che per essere risolta al meglio richiede la formalizzazione e soluzione di problemi di geometria, algebra, statistica. Tutti i dati richiesti per la soluzione sono sempre rintracciabili nei video. La differenza rispetto ad esperienze simili consiste nel fatto che esse presentano storie credibili, con personaggi interessanti e problemi che per essere risolti richiedono competenze spesso interdisciplinari. Gli autori della serie sono partiti dal presupposto che la presentazione ai ragazzi attraverso i video di ambienti per loro "naturali" e fortemente contestualizzati costituisce la chiave per un apprendimento per il quale ci si sente motivati proprio perché è "ancorato" alla realtà ed è significativo. A riprova di queste ipotesi gli autori sostengono ad esempio che l'apprendimento del linguaggio da parte dei bambini avviene sponta-

neamente in ambienti in cui genitori e figli condividono un contesto di riferimento comune, che è sempre significativo e motivante (ad es.: "Prendi la palla rossa" indicando con un dito la palla con l'intenzionalità sortesa di giocare insieme). Questo sforzo di ricerca di significati comuni, per dirla con il filosofo Maturana (Maturana, Varela, 1987), ha un ruolo importante perché evidenzia la caratteristica sociale e contestuale dell'intelligenza.

In questa prospettiva didattica, l'insegnante dovrebbe quindi mettere a punto la presentazione di problemi quanto più possibile reali e concreti, e di cui agli studenti interessi realmente la soluzione. Nei contesti scolastici tradizionali invece molto spesso insegnanti e studenti non riescono a condividere significati e intenzionalità, e i materiali didattici rappresentati dai libri di testo tradizionali certamente non aiutano tale processo. L'esperienza di Jasper ha aperto la strada negli anni a molte altre, di cui citiamo, per restare in ambito matematico, quella molto recente presentata al IX National Mathematics Education Meeting – ENEM – 2007, che ha proposto ai partecipanti del convegno l'esperienza di realizzare video narrativi per proporre agli studenti problemi matematici e stimolare la ricerca di soluzioni (Gadanidis, 2006; Scucuglia, Borba, 2007). Una sfida interessante in questo senso e con cui confrontarsi a livello didattico potrebbe essere quella di cercare di realizzare dei Digital Storytelling utilizzando come spunto il famoso libro del premio Nobel Hans Enzensberger *Il mago dei numeri*: l'autore qui riesce con un'abilità straordinaria a raccontare i concetti fondamentali della matematica attraverso brevi storie che hanno come protagonista un bambino e un diavoleto che gli compare in sogno. La storia è sempre fortemente contestualizzata e ogni problema è inserito in una narrazione che ha un senso e finalità molto chiare.

Esistono anche altri testi interessanti che utilizzano la narrazione per esprimere concetti matematici, ne citiamo solo alcuni adatti anche a lettori più piccoli giusto a titolo di esempio: *L'uomo che sapeva contare*. *Le mille e una notte dei numeri*, di Malba Tahan (pseudonimo di un noto matematico brasiliano, Júlio César de Mello), *I magnifici dieci*. *L'avventura di un bambino nel mondo della matema-*

tica, di Anna Carsasoli e infine *Il teorema del pappagallo di Denis Guedj*. Per chi volesse invece vedere alcuni interessanti esempi di narrazioni digitali in contesti disciplinari o di riflessione personale, se ne possono trovare nel ricco sito della University of Houston (USA): <http://www.coe.uh.edu/digitalstorytelling/examples.htm>.

**5.4.2. Esplicitazione storico-narrativa di concetti chiave** Una strategia interessante per cercare di comunicare l'importanza dei concetti chiave presenti in ogni disciplina consiste nello sviluppare insieme agli studenti un Digital Storytelling il cui argomento sia legato sì alla descrizione del concetto ma che sia inserito nel contesto culturale, storico ed emotivo cui appartiene. Può anche prendere la forma della biografia di uno scienziato in cui si raccontano, insieme alle sue scoperte scientifiche, anche le difficoltà incontrate a far accettare le proprie tesi: Galileo, Pasteur, Semmelweis, Darwin non sono che alcuni esempi di vite appassionate e tormentate, intrecciate alla proposta di teorie e paradigmi innovativi che hanno rivoluzionato la scienza. Oppure si può anche affrontare un tema scientifico contemporaneo controverso, come ad esempio quello relativo alle cellule staminali, chiedendo agli studenti di cercare di immaginare i futuri possibili da un punto di vista sociale, etico e personale, dopo aver descritto ed esposto con chiarezza gli aspetti scientifici della ricerca. In entrambi i casi, i processi cognitivi legati alla riformulazione delle conoscenze attraverso un artefatto digitale narrativo stimolano una comprensione più approfondita dei complessi argomenti scientifici, politici, sociali o storici che ci si appresta a trattare.

Ci sono state esperienze simili in altri campi, come il teatro. Un esempio di attività interessante è quello de "Le Nuvole – Teatro stabile d'innovazione Ragazzi", della Città della Scienza di Napoli, che attraverso la narrazione teatrale cerca di sviluppare la comprensione e la creatività scientifica. Un altro è quello dello spettacolo *Galois* di Luca Viganò, presentato in occasione del Festival della Scienza di Genova: vengono messi in scena gli ultimi anni del grande matematico padre dell'algebra moderna, morto in seguito alle

ferite riportate in duello nel 1832. Galois è sì matematico, ma come tutti gli uomini con i suoi drammi personali, il suo attivismo rivoluzionario e un amore non corrisposto. Lavorare insomma con questo tipo di approccio significa restituire alla scienza la sua dimensione storica, sociale e anche etica e permette di evidenziare il difficile percorso della ricerca scientifica, e in alcuni casi anche il successo o il dramma personale degli scienziati. La scienza, diceva Einstein, non è solo formule matematiche ma "è anche fatta di carne e sangue".

**5.4.3. Metacognizione, portfolio e reflective learning** Il Digital Storytelling può anche essere visto come strumento utile per la riflessione metacognitiva sui progressi del proprio apprendimento sulla base delle migliori performance. In questo senso, per esempio, è possibile utilizzarlo come elemento importante di uno *showcase portfolio*. Lo studente espone i suoi migliori prodotti attraverso un racconto con un video o uno *slideshow* commentato in prima persona. Già nei primi anni novanta alcuni ricercatori utilizzavano la metafora del portfolio come una narrazione: Paulson e Paulson (1991) a questo proposito scrivevano che un portfolio racconta una storia e vuol dire anche conoscere sé stessi e sapere a chi è destinato, è la storia di che cosa sa lo studente e del perché egli crede di saperlo. La realizzazione di un video narrativo è quindi l'occasione per esplicitare a sé stessi e agli altri non solo i prodotti ma anche i propri processi di apprendimento e quindi stimolare la metacognizione. Cercate di rappresentare concretamente i contesti e le strategie attraverso le quali si è cercato di risolvere un problema ma il duplice effetto di evidenziare l'attività cognitiva messa in atto e di esprimere così palesemente ciò che è di solito taciuto.

Sono modalità molto vicine a quelle del *reflective learning*, con le quali è più facile ri-orientare le nostre strategie di apprendimento: i riferimenti teorici più conosciuti di questa teoria dell'apprendimento risalgono a Dewey, Piaget e Lewin, che hanno insistito molto su questi aspetti. Dewey in particolare sosteneva che non impariamo dall'esperienza ma piuttosto dalla *riflessione* che operiamo sull'esperienza stessa. Kolb, basandosi sulle loro ricerche, propone la teoria



dell'*apprendimento esperienziale* fondata sull'assunto che quello profondo e significativo deriva da una sequenza che parte dall'esperienza, passa attraverso la riflessione e l'astrazione e arriva all'applicazione concreta. Ma come dimostra anche il biologo James Zull (2002) difficilmente riusciamo ad ottenere un apprendimento significativo se la riflessione sull'esperienza non ci stimola anche a livello emozionale: il flusso della percezione passa prima nella zona limbica del cervello, deputata alla gestione dell'emozione, prima di essere processata dalle zone preposte all'elaborazione cognitiva. Ciò dimostra che il sistema cognitivo e quello emozionale sono strettamente connessi e implica che le emozioni influenzano la cognizio-

**TABELLA 3**  
Le relazioni possibili tra apprendimento e narrazione secondo i modelli di Moon e McDrury, Alterio

Modello per l'apprendimento con lo Storytelling di McDrury e Alterio	
Livello 1: <i>Noticing</i> (viene rilevato del materiale interessante)	<i>Story finding</i> (viene rilevata una storia interessante)
Livello 2: <i>Making sense</i> (il materiale viene riconosciuto come coerente e dotato di senso o di un messaggio preciso)	<i>Story telling</i> (la storia viene riconosciuta come coerente e dotata di senso o di un messaggio preciso)
Livello 3: <i>Making meaning</i> (il materiale viene correlato con altri materiali, idee o persone)	<i>Story expanding</i> (la storia viene correlata con altre storie)
Livello 4: <i>Working with meaning</i> (inizia un cambiamento ma non ancora a livello operativo)	<i>Story processing</i> (la storia produce un cambiamento ma non ancora a livello di azione concreta)
Livello 5: <i>Transformative learning</i> (è un apprendimento che stimola all'azione concreta)	<i>Story reconstructing</i> (la storia mi fa agire concretamente tramite una ri-costruzione)

ne molto più di quanto la cognizione faccia nei confronti dell'emozione. Anche Jennifer Moon (1999), in un suo saggio sul pensiero riflessivo, insiste sull'importanza di un approccio emotivo, che è più facile da ottenere se l'apprendimento è basato su contesti reali. Contesti che o sono vissuti in prima persona oppure vengono raccontati. McDrury e Alterio (2003) propongono proprio questo, cioè di riconoscere lo stretto legame esistente tra la narrazione e l'apprendimento riflessivo attraverso un modello articolato in cinque punti e che si basa su quello proposto da Moon: dal primo livello fino all'ultimo è un crescendo dell'attività riflessiva riguardo alla storia che si è scelto di raccontare. Negli stadi intermedi la storia può essere ampliata e rielaborata focalizzando alcune parti più importanti e cercando soluzioni ai problemi posti, sino ad arrivare all'ultimo che corrisponde alla consapevolezza delle potenzialità relative alla trasformazione e al cambiamento che la storia stessa può offrire.

**5.5. Valutare e condividere un Digital Storytelling** Cercare di dare una valutazione ad un Digital Storytelling significa operare su almeno tre prospettive complementari: *a)* quella delle competenze tecnico-operative; *b)* quella della qualità dei contenuti e dell'efficacia nei contesti di utilizzo; *c)* quella dei processi messi in atto. Sicuramente la prima dimensione è la più facile da gestire e può esplicitarsi nell'adozione di una scheda con una serie di indicatori o descrittori che cercano di valutare ad esempio la qualità delle riprese, del montaggio, della colonna sonora e della voce narrante (cfr. ad es. TAB. 4). Possiamo considerarla come una sorta di "rubrica" minimale, ovvero un insieme di criteri utili ad articolare prestazioni e giudizi di valutazione.

L'aspetto relativo alla valutazione dei contenuti si riferisce anche al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento specifici anche a livello disciplinare. Rispetto a quella qui presentata esistono altre *rubrics* anche molto complesse, da cui prendere spunto, e che cercano di coprire ogni livello di prestazione definendo esplicitamente i livelli minimi, medi e ottimali: un esempio interessante e completo

in questo senso è quello proposto da Barrett (2005). Si possono anche applicare, adattandole, le molte rubric e griglie già costruite per le valutazioni sui prodotti e sui processi nella Media Education; ricordiamo qui, fra le altre, quelle di Parola e Trincherò (2006) e di Parola (2008) che ci sembrano proporre le più analitiche e chiare, e a cui rimandiamo per un eventuale approfondimento. Va detto inoltre che l'atto valutativo di un Digital Storytelling non dovrebbe considerarsi compito esclusivo degli insegnanti, ma proprio per le sue finalità, che possono essere centrate sui problemi di una comunità, dove possibile dovrebbe essere esteso al campo sociale: famiglie, gruppi, organizzazioni devono essere coinvolti attraverso forme di socializzazione partecipata.

In qualche modo il nostro Digital Storytelling può diventare una forma attraverso la quale la comunità presenta dei problemi e *si rappresenta* attraverso gli occhi dei ragazzi, nel tentativo di risolverli. Se si è poi riusciti ad ottenere un cambiamento positivo, una reazione allo stimolo che la nostra intenzionalità ha voluto proporre e che si concretizza non solo nei singoli o nel gruppo classe, ma in qual-

TABELLA 4

**Una possibile rubrica di valutazione per le competenze tecniche**

Categorie	Valutazione delle competenze tecniche	Giudizio
Fotografia	L'inquadratura, la composizione, luce e colori (in caso di foto preparate <i>ad hoc</i> ) sono appropriate	Min. Max
Riprese	Le riprese sono stabili ed efficaci	
Montaggio	Le transizioni, le durate e le animazioni applicate alle foto sono adeguate per una chiara lettura dell'immagine per creare un ritmo coinvolgente	
Testo	Caratteri e colori garantiscono una facile leggibilità	
Audio	La colonna sonora è adeguata al contesto	
Voce	La voce del narratore è adeguata e ben mixata con la colonna sonora	

che modo anche nel sociale; allora la valutazione sarà implicita nel feedback ricevuto. Raggiungere questo obiettivo vuol anche dire che il processo di progettazione-realizzazione ha tenuto conto fin da subito di questo importante legame con il "mondo" al di fuori della scuola. È una "valutazione autentica" calata nel reale e nel concreto. Ciò implica che sarà possibile verificare anche il grado di *cambiamento* e di trasformazione che il processo ha messo in moto sia nei confronti dei singoli sia nei confronti del gruppo (nel caso il video sia il prodotto di un lavoro collaborativo) e della comunità. Una "buona pratica" in questo contesto, come ci ricorda Falcinelli (Falcinelli, Savelli, 2006), cercherà allora di progettare e documentare i

TABELLA 5

**Una rubrica di valutazione sui contenuti**

Categorie	Valutazione delle competenze sui contenuti	Giudizio
Contenuti	I contenuti sono coerenti con il genere di storia, gli obiettivi di apprendimento e le finalità scelte (esposizione di un problema e/o della sua soluzione, espressione del Sé, stimolo all'azione nel sociale, documentazione, portfolio ecc.)	Min. Max
Target	I contenuti sono coerenti con l'audience per cui sono stati pensati	
Narrazione	La storia presenta una struttura narrativa chiara ed equilibrata (incipit, sviluppo, risoluzione) e stimola curiosità e interesse	
Stile	Musica, foto, testo e voce sono ben integrati e calibrati al fine di esprimere un contenuto emotivo specifico e coerente	
Originalità	Il prodotto è particolarmente originale ed esprime un punto di vista personale	
Etica	I contenuti rispettano l'essere umano e la natura	
Copyright	I contenuti non sono copiati e di immagini, testi e musica non di propria creazione sono correttamente citati gli autori e/o le fonti	

## 6. Narrazione del Sé e documentazione narrativa

**6.1. Narrazione del Sé: il pensiero autobiografico** Il concetto di autobiografia si presenta assai vasto e complesso e le sue implicazioni scientifiche e didattiche spaziano dai metodi della ricerca fino ai metodi della formazione, soprattutto quella rivolta all'età adulta. Inizieremo chiarendo alcuni possibili equivoci dati da terminologie diverse che fanno capo alla stessa cornice tematica, soprattutto in ambito educativo e formativo. In area francofona si parla generalmente di "storie di vita"; in quella anglosassone di "auto/biografie"; nel Nord Europa interessanti ricerche nell'ambito dell'educazione degli adulti configurano il termine come "approccio biografico" o narrativo; infine, in Italia si parla di "metodo autobiografico" (Demetrio, 2000). Come sostiene Formenti (2005), le differenze terminologiche corrispondono anche a diverse posizioni epistemologiche che interessano varie modalità d'uso delle tecniche narrative e dei dispositivi didattici messi in campo. Il metodo autobiografico, inteso nella pluralità delle accezioni citate, di fatto può comprendere vari percorsi: la formazione, anche autogestita dal singolo soggetto, i seminari a breve termine, i laboratori permanenti, il lavoro di gruppo, i vasti progetti che coinvolgono interi territori.

Tuttavia quello che pare importante cercare di definire è come la costruzione del pensiero autobiografico possa divenire "formazione autobiografica" sia in età adulta (Formenti, 1998) sia in età scolare con i dovuti aggiustamenti strategici e metodologici di cui abbiamo parlato più generalmente in riferimento alla metodologia narrativa (storytelling). Il pensiero autobiografico utilizza la narrazione come pratica riflessiva sul Sé e implica da parte del narratore, attraverso un personale dominio di senso con cui diviene possibile filtrare l'esperienza, l'organizzazione di un insieme di frammenti dislocati entro il proprio vissuto. La narrazione autobiografica non è solo narrare

TABELLA 6

### Una rubrica sui processi

Categorie	Valutazione del processo	Giudizio
Monitoraggio	C'è stato un monitoraggio in tutte le fasi della realizzazione che consente di stabilire la coerenza del percorso tramite ad es. griglie di osservazione mirate?	Min. Max
Socializzazione	La scelta e le modalità di analisi dei contenuti è stata anche il risultato di una interazione continua con il gruppo, le famiglie, il sociale e il territorio?	
Riflessione	La creazione del Digital Storytelling ha generato un'attività riflessiva volta a stimolare un possibile cambiamento?	
Cambiamento	L'attività ha in qualche modo modificato i comportamenti e gli atteggiamenti delle persone coinvolte (docenti, studenti, famiglie ecc.) sugli argomenti trattati?	
Diffusione	I Digital Storytelling sono stati diffusi sul Web, sono liberamente accessibili?	
Interazione	I Digital Storytelling sul Web sono inseriti in contesti di interazione (blog, wiki ecc.) per cui è possibile per chiunque commentarli liberamente e avere un feedback?	

processi in cui sono coinvolti a vario titolo *tutti* gli attori e di valutarne di volta in volta i momenti della produzione, dei vari gradi di percezione del cambiamento, di socializzazione e diffusione che l'attività ha promosso.