

Digital storytelling

Marco Lazzari

Introduzione

Non è una novità che la letteratura psico-pedagogica attribuisca al raccontare storie una significativa valenza educativa (Bettelheim, 1977; Bruner, 1993, 2002): la narrazione, secondo Bruner, è il primo processo di interpretazione e conoscenza che l'essere umano mette in atto per attribuire un significato alla propria esperienza della realtà e costruire significati condivisi. Per la sua capacità di stimolare le dimensioni affettive ed emotive, la narrazione aiuta i bambini nel riconoscimento delle emozioni che vivono e a elaborare un lessico che consente loro di esplicitare i propri sentimenti e le proprie reazioni di fronte alle varie emozioni. Il raccontare storie è anche una pratica sociale, che permette di condividere esperienze collettive, di stabilizzare una cultura, ma anche di stimolarne l'evoluzione e il rinnovamento: da una parte un "fare memoria", dall'altra un "fare futuro".

La forza della narrazione produce effetti in vari settori, dal giornalismo al turismo, dalle organizzazioni alla medicina (Perissinotto, 2020); quando ci si sposta al dominio dell'insegnamento e dell'apprendimento, si declina nella capacità delle narrazioni di produrre intensi effetti sui discenti, suscitando emozioni tali da promuoverne la motivazione, che è un fondamentale motore degli apprendimenti. D'altro canto, il coinvolgimento dei discenti stessi nel processo di ideazione, realizzazione e diffusione di elaborati narrativi ne favorisce la costruzione identitaria personale e sociale, consente ai soggetti di entrare nelle situazioni da autori e attori, sperimentando così molteplici prospettive e modalità di attribuzione di senso alla realtà, agli eventi e ai contesti, e stimola processi di empowerment e di cambiamento sociale e organizzativo (Kaneklin e Scaratti, 1998; Petrucco e De Rossi, 2009). La capacità narrativa si rivela come una disposizione da non dare per scontata, da mobilitare, coltivare e sviluppare in vera competenza da parte delle scuole (Bruner, 1997). Per esempio, un dispositivo didattico come il role playing, versione spettacolarizzata del laboratorio storico, quando applicato a eventi storici potenzia la tradizionale lezione, stimolando gli allievi e lasciando tracce profonde (Tessaro, 2002; Ferroni, 2004).

[... parte di questo capitolo non è accessibile al momento ...]

[... il volume completo può essere acquistato in libreria, dai principali distributori in Rete o direttamente dal sito dell'Editore <https://he.pearson.it/bundle/871?isbn=> ---]

Va detto che in ambito scolastico si possono avere due tipi di DST, a seconda di chi realizza il filmato; dalla prospettiva dei discenti, essi possono essere denominati come:

- digital storytelling passivi, quando il filmato viene progettato e realizzato dai docenti, che lo usano in aula per proposte didattiche, per esempio per proporre uno stimolo iniziale per una unità didattica, e dunque, in una prospettiva di Episodi di Apprendimento Situato (Rivoltella, 2013), nella fase preparatoria; gli studenti in questo caso sono fruitori passivi dell'opera; questa modalità di comunicazione viene talvolta usata dai docenti per introdurre un argomento in riunioni tra docenti o con le famiglie;
- digital storytelling attivi, quando gli alunni, secondo un approccio di apprendimento trialogico (Paavola e Hakkarainen 2005), sono parte attiva in una o più fasi del processo di progettazione e realizzazione dell'opera, sia singolarmente sia, più spesso, in gruppo cooperativo e dunque, in prospettiva EAS, nella fase operatoria.

In entrambi i casi le fasi del lavoro di produzione saranno analoghe: una volta definito il tema e l'obiettivo educativo, si tratta da una parte di immaginare una storia da raccontare, dall'altra di raccogliere il materiale iconografico e sonoro necessario; la stesura di una sceneggiatura suddivisa in scene successive, ciascuna corredata dalle indicazioni dei media da integrare, guiderà la fase del montaggio. Per quanto riguarda il parlato, c'è chi lo registra a priori, per poi importarlo in un ambiente di editing video, dove usarlo come guida rispetto alla quale integrare immagini, animazioni e video, tarando quindi la durata dell'esposizione delle fonti iconografiche in funzione della durata dell'audio; e chi invece preferisce costruire innanzitutto la parte visuale, per registrare l'audio in una fase successiva, adattandolo al flusso dell'esposizione della traccia video.

Questo ci porta a considerare gli strumenti digitali che possono servire allo scopo di sviluppare narrazioni multimediali. Innanzitutto ne fanno parte, ovviamente, tutti quei programmi che possono servire per lavorare sui materiali documentali "grezzi", come i software per il trattamento delle immagini (da Photoshop a IrfanView, per esempio) e dei suoni (da Audacity a GarageBand). Oltre a questi strumenti di base, in questo ultimo decennio gli ambienti di integrazione per il DST si sono moltiplicati e ce n'è ormai un'ampia scelta, sia per l'uso su computer, sia per quello, pur non agevole, su dispositivo mobile. Il modello di ambiente di integrazione più indicato per lo sviluppo di DST è quello dei cosiddetti editor non lineari, che consentono di montare file audio e video (immagini e filmati) in maniera che possano essere non solo concatenati in stretta sequenza, ma anche sovrapposti e usati in contemporanea nella medesima scena.

[... parte di questo capitolo non è accessibile al momento ...]

[... il volume completo può essere acquistato in libreria, dai principali distributori in Rete o direttamente dal sito dell'Editore <https://he.pearson.it/bundle/871?isbn=> ---]

Pro e contro del digital storytelling in didattica

Ribaltando l'ordine dei termini del titolo di questa sezione, cominciamo la disamina considerando gli aspetti che frenano l'adozione e la diffusione del DST in ambito scolastico, per poi passare a vagliare gli aspetti positivi.

Innanzitutto, c'è da osservare che, se anche è vero che nella maggior parte dei casi le storie multimediali possono dimostrarsi coinvolgenti e che per un bambino, ma in generale per un discente, il DST funziona come una fiaba, che "lo diverte, suscita il suo interesse e stimola la sua attenzione" (Bettelheim, 1977), bisogna però stare attenti al fatto che possano originarsi fonti di distrazione: è necessario che gli studenti siano guidati in modo appropriato, perché non si perdano di vista gli obiettivi educativi delle attività didattiche.

Un altro aspetto è un classico della didattica digitale e ha un risvolto oggettivo e uno soggettivo: le competenze digitali dei docenti. Da un punto di vista oggettivo, è abbastanza noto che le competenze digitali dei nostri docenti non sono particolarmente sviluppate, soprattutto in relazione a quella larga fascia di docenti entrati in servizio prima che cominciasse la diffusione capillare dell'informatica nelle scuole. Dal punto di vista soggettivo, spesso i docenti segnalano una presunta incompetenza, non già perché reale, quanto piuttosto come difesa verso l'innovazione didattica.

Rispetto a questa argomentazione si può osservare che le competenze digitali richieste per lo sviluppo di semplici, ma pur sempre efficaci progetti, non sono tali da fermare un docente di buona volontà: una decina d'anni di personale pratica di laboratorio nella formazione degli insegnanti all'uso del DST mostra chiaramente come nessuno si sia arenato e come un semplice ambiente online come WeVideo, tanto per fare un esempio, sia decisamente alla portata di tutti.

Un aspetto singolare della questione è che generalmente si pone l'accento sulle competenze digitali, come se fossero le uniche richieste e come se, per esempio, tutti quanti avessero competenze di sceneggiatura adeguate. Singolare perché, come chiunque abbia avuto occasione di leggere in qualche commissione di concorso i lunghissimi curricula dei nostri docenti, le occasioni di formazione in ambito digitale proliferano rigogliose, sia nel percorso universitario, sia in seguito e in servizio, mentre poche sono le occasioni rispetto alla scrittura e alla drammatizzazione.

Un altro argomento capitale contro l'adozione del DST è quello della sostenibilità in termini di tempo da investire nel processo di progettazione e sviluppo. L'argomento è decisamente valido: numerose richieste di feedback al termine di corsi dedicati hanno restituito tempi dell'ordine delle 8 – 15 ore per lo sviluppo di prodotti di durata tra i 4 e gli 8 minuti. Se ci si mette nella prospettiva dello sviluppo di quei filmati che abbiamo definito passivi, ossia prodotti dai docenti per i discenti, investire 10 e più ore per «fare 5 minuti di lezione» è veramente sproporzionato.

A questo argomento si possono opporre varie considerazioni.

[... parte di questo capitolo non è accessibile al momento ...]

[... il volume completo può essere acquistato in libreria, dai principali distributori in Rete o direttamente dal sito dell'Editore <https://he.pearson.it/bundle/871?isbn=> ---]

Lazzari, M. (2024). "Digital storytelling", in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, pp. 121-132. [<https://he.pearson.it/bundle/871?isbn=>]

Bibliografia

- Bettelheim, B. (1977). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2002). *Origini della scrittura: genealogie di un'invenzione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bruner, J.S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J.S. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- De Rossi, M., Petrucco, C. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci.
- Ferroni, M. (2004). *Siamo seri, giochiamo! Ipotesi e percorsi di didattica ludica*. Bologna: CLUEB.
- Hills, D. (2016). "Assimilate: holistic system design for collaborative narrative construction", in *Proceedings of the 2016 ACM Conference Companion Publication on Designing Interactive Systems*, pp. 93-98.
- Howland, J., Jonassen, D.H., Marra, R.M. (2013). *Meaningful learning with technology*. Boston: Pearson (international edition).
- Johnson, D.W., Johnson R.T., Holubec, E.J. (2015 2^a ed.). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Kaneklin, C., Scaratti, G. (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Cortina.
- Lamberti, S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale*. Trento: Erickson.
- Lazzari, M. (2016). "Digital storytelling nella formazione iniziale degli insegnanti: un'esperienza nel Tirocinio Formativo Attivo", in *Form@re*, 16(2), pp. 226-241.
- Lazzari, M. (2021). *Informatica umanistica*. Milano: McGraw-Hill.
- Mayer, R. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mulholland, P., Wolff, A., Kilfeather, E. (2015). "Storyscope: supporting the authoring and reading of museum stories using online data sources", in *Proceedings of the 2015 ACM Web Science Conference*, pp. 23:1-23:10.
- Ong, W.J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Paavola, S., Hakkarainen, K. (2005). "The knowledge creation metaphor - an emergent epistemological approach to learning", in *Science & Education*, 14(6), pp. 535-55.
- Perissinotto, A. (2020). *Raccontare. Strategie e tecniche di storytelling*. Bari-Roma: Laterza.
- Petrucco, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Robin, B., Pierson, M. (2005). "A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom", in *Proceedings of SITE 2005 - Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, pp. 708-716.
- Rubegni, R., Landoni, M. (2014). "Fiabot!: design and evaluation of a mobile storytelling application for schools", in *Proceedings of the 13th Conference on Interaction Design and Children*, pp. 165-174.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- Tomlinson, B., Ross, J., Andre, P., Baumer, E., Patterson, D., Corneli, J., et al. (2012). "Massively distributed authorship of academic papers", in *CHI'12 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, pp. 11-20.