

# Promuovere processi inclusivi a scuola con il Digital Storytelling

## Promoting inclusive processes at school with Digital Storytelling

**Luca Ferrari**

Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" – l.ferrari@unibo.it

**Marco Nenzioni**

Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" – marco.nenzioni@unibo.it

One of the most significant educational challenges that schools have to facing today is to contrast any kind of social discrimination and scholastic burnout of students wich came from different cultures. With the aim of responding to this challenge, it has been set-up the European project Roma Inclusive School Experiences (RISE), coordinated by the University of Bologna. This project intends to promote scholastic and social inclusion of Roma children student who attend Italian, Portuguese and Slovenian primary and secondary schools, through the activation of research-training courses (created for teachers and policy makers) and workshops (theater, kitchen, rap, digital culture etc.) addressed to the studentrs of participating classes. This paper presents the results of an exploratory survey aimed at detecting the impact of Digital Storytelling activities through the "voice" of the students. The collected data show that there are several points in common between the two levels of schools involved with respect to the positive impact of the laboratory, but also substantial differences concerning – depending on the school level – the greater or lesser habit of teachers to activate opportunities for collaborative work in the classroom supported (also) by digital technologies.

**Key-words:** inclusion, multiculturalism, digital storytelling, new technologies, cooperative learning.

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

Il presente contributo, complessivamente condiviso dagli autori, è stato così stilato: paragrafi 1, 2 e 5 di Luca Ferrari; paragrafi 3 e 4 di Marco Nenzioni.



## 1. Introduzione

Lo sviluppo e la diffusione delle nuove tecnologie digitali cui abbiamo assistito negli ultimi dieci anni è uno dei fenomeni che più significativamente sta incidendo sulle modalità con le quali le persone costruiscono conoscenza e cultura (Ferrari, 2015). La rapida e pervasiva diffusione delle tecnologie nella società globale sta contribuendo (in termini di “luci” e “ombre”) ad amplificare le possibilità di ogni essere umano di raccontare e di rappresentarsi *anche* attraverso i nuovi media (Ferrari, 2012). Lambert (2006), in questo senso, sostiene l’idea che utilizzando i nuovi media per raccontare storie si possano rifondere i legami sociali delle comunità, sgretolatesi dalla propria cultura. A differenza della narrazione orale, lo storytelling digitale è un modo di raccontare e presentare storie (individualmente o collettivamente) attraverso la combinazione di elementi iconici, sonori e testuali. Ciò che lo differenzia dalla mera pratica di assemblare materiali multimediali per la realizzazione di un video, è la sua caratteristica di basarsi sulla narrazione, ossia racconti personali dalle forti connotazioni emotive e soprattutto con il preciso intento di condividerlo con altre persone (Petrucco e De Rossi, 2009; Di Blas, 2016). Le storie digitali, «tessendo immagini, musica, narrazione e voce insieme, danno spessore a personaggi, situazioni ed esperienze; offrono nuovi strumenti per rivisitare la narrazione, intrecciando multimedialità, interattività e web, alle pratiche tradizionali» (Basciera, 2014, p.183).

Con l’intento di rilevare il potenziale valore inclusivo di un’esperienza di Digital Storytelling (d’ora in poi, DST) a scuola, è necessario conoscere sia il contesto nel quale si opera, sia le condizioni che possono facilitare e/o ostacolare l’implementazione di un approccio didattico attivo e partecipativo veicolato dall’uso di tecnologie digitali. Il laboratorio di DST descritto nei paragrafi successivi è stato realizzato nel contesto italiano nelle città di Bologna e Bari. I dati presentati in questo lavoro si riferiscono esclusivamente ai laboratori di DST condotti a Bologna all’interno di 9 scuole primarie, per un totale di 17 classi partecipanti.

Prima di procedere con la descrizione e l’analisi dell’esperienza si ritiene opportuno aprire una breve riflessione sul “quanto” e sul “come” i docenti italiani utilizzano le tecnologie digitali a sostegno delle proprie attività didattiche. Con quale frequenza gli insegnanti italiani svolgono attività didattiche mediate da tecnologie digitali? E quali tipologie di attività vengono svolte in classe utilizzando ambienti e strumenti digitali? Una prima risposta a questi interrogativi la possiamo individuare nel rapporto AGCOM 2019 *“Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti”*, all’interno del quale sono presentati alcuni dati particolarmente rilevanti rispetto all’evoluzione e alla diffusione del digitale nella scuola italiana. Facendo riferimento agli aspetti di natura didattica il rapporto evidenzia «la presenza di una dicotomia [...] nelle scuole italiane dal momento che una metà dei docenti utilizza quotidianamente strumenti digitali a fronte di un’altra metà che, invece, li utilizza in maniera sporadica» (AGCOM, p 32). Un ulteriore aspetto presentato nel documento riguarda le tipologie di attività svolte dai docenti con le tecnologie digitali dove la maggior parte di queste, sono legate alla “consultazione delle fonti” e, solo una minoranza, sono mirate a sostenere un “lavoro collaborativo e di interazione in classe”. I dati e le interpretazioni contenute nel rapporto sottolineano d’altro canto che le tecnologie digitali rappresentano, attualmente, un “rinforzo” o una “replica” dei modelli trasmissivi d’insegnamento-apprendimento. Come sottolinea Vassiliou, l’attenzione delle attuali politiche di settore dovrebbe



adesso spostarsi per capire più a fondo cosa sono le nuove tecnologie, come possono essere usate nella scuola per favorire l'apprendimento e quali sono gli ostacoli che sbarrano la strada per il successo (EURYDICE, 2011).

All'interno di questo scenario l'esperienza di DST realizzata nell'ambito del progetto europeo RISE, e descritta nel presente contributo, ha individuato e favorito, nelle attività laboratoriali, un approccio didattico attivo, inclusivo e collaborativo.

## 2. Obiettivi e caratteristiche del laboratorio

Uno degli obiettivi del progetto Europeo RISE<sup>1</sup> (<https://www.projectrise.eu/it>) è stato quello di mettere a punto una serie di percorsi di ricerca-formazione coinvolgendo attivamente gli studenti nella realizzazione di attività finalizzate a sostenere le dimensioni della conoscenza e dell'identità di gruppo. In particolare, l'azione progettuale si è svolta all'interno di classi nelle quali erano presenti alunni Rom, Sinti e Caminanti. L'utilizzo del digitale, in questo senso, è stato interpretato come un potenziale mediatore per rinforzare la promozione di dinamiche inclusive. Il laboratorio di DST si è posto i seguenti obiettivi generali: a) favorire processi di socializzazione e di inclusione scolastica mediante la costruzione collettiva di narrazioni multimediali; b) promuovere l'apprendimento di competenze digitali (intese come competenze trasversali a supporto di processi di insegnamento-apprendimento attivo); c) incoraggiare una "cultura dell'incontro e del rispetto reciproco" attraverso attività di *role play*.

Il laboratorio di DST è stato realizzato - tra gennaio e maggio 2019 - all'interno di 5 scuole primarie e 4 scuole secondarie di primo grado, per un totale di 17 classi (circa 275 studenti coinvolti) aderenti al progetto RISE. Per ogni classe coinvolta, sono stati previsti tre incontri della durata di due ore ciascuno svolti durante l'orario scolastico (6 ore totali per classe). Un team di ricercatori e di tutor dell'Università di Bologna si è occupato di accompagnare gli studenti nella costruzione di una breve narrazione digitale – sul tema delle differenze e dell'inclusione sociale – caratterizzata da una sequenza di disegni e dialoghi a fumetti successivamente audio-registrati.

Il lavoro di creazione della narrazione ha previsto l'organizzazione della classe suddivisa in diversi team di lavoro, composti da 4 alunni (con una media di 5-6 gruppi per classe). Durante tutte le fasi di lavoro, i ricercatori hanno ricoperto un ruolo di tutor/facilitatori non solo sostenendo e accompagnando la dimensione progettuale dell'attività – monitorando le attività e fornendo feedback immediati - ma anche stimolando la partecipazione attiva di ogni studente.

Per la realizzazione del laboratorio sono state ideate e condivise delle linee

- 1 Coordinatrice del progetto: Prof.ssa Maria Teresa Tagliaventi, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin, Università di Bologna. Il progetto RISE è finanziato nell'ambito del programma Justice dell'Unione Europea. Gli obiettivi del progetto RISE sono rivolti alla costruzione di un modello inclusivo di scuola che, a partire dai bambini rom, diventi risorsa per tutti gli alunni, partendo dal presupposto che l'inclusione si ottenga lavorando con tutta la classe in cui i bambini rom/sinti sono inseriti e supportando gli insegnanti nell'adottare metodologie didattiche partecipative.
- 2 Autori: Luca Ferrari, Marco Nenzioni, Benedetta Marotti. Hanno collaborato alla stesura delle linee guida: Ignazio Vitali, Camilla De Luca, Antonio Picone, Arianna Micheletto, Enrica Ceccato (studenti tirocinanti del progetto RISE - Università di Bologna). Le linee guida sono scaricabili da questo link: <https://drive.google.com/drive/u/0/search?q=linee%20guida%20rise>



guida<sup>2</sup>, rivolte ai ricercatori-formatori, costruite appositamente per condurre le attività nelle diverse classi, all'interno di una cornice metodologica comune. Il processo di lavoro, che ha coinvolto gli alunni, ha previsto, in modo specifico: la stesura testuale della storia; la creazione dei disegni e la registrazione dell'audio; l'editing finale e la pubblicazione della clip digitale come nell'esempio riportato in Figura 1.

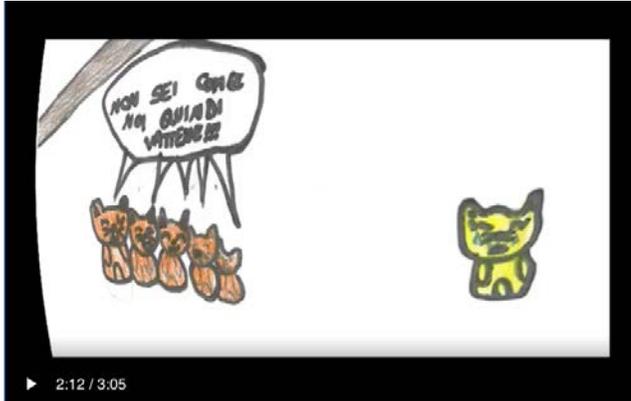


Figura 1. Un esempio di narrazione digitale creata in una classe di scuola primaria

Nella prima fase del laboratorio, dopo aver presentato gli obiettivi, i tempi e gli strumenti che caratterizzano questa iniziativa, sono stati condivisi - con gli studenti - alcuni *incipit* per accompagnare il processo di ideazione delle storie. Le tre ambientazioni sono riportate in tabella 1.

<p>Ambientazione 1. Mondo fantastico, pianeta sconosciuto.</p>	<p>Il protagonista è un/a giovane ragazzo/a (trovate voi il nome) che una mattina si risveglia su un pianeta sconosciuto (siate liberi di utilizzare la vostra fantasia per descrivere questo nuovo mondo); non sa dov'è, non conosce la lingua parlata dalle persone che ha attorno - anche se simili a lui/lei nell'aspetto - e deve trovare il modo giusto per inserirsi in questo nuovo mondo. Dovrà riuscire a combattere la diffidenza delle persone che incontra, e di certo ci riuscirà! Come? Attraverso quali stratagemmi? Incontrerà altri personaggi che lo aiuteranno? Questo sta a voi deciderlo...</p>
<p>Ambientazione 2. Mondo animale, qualsiasi specie.</p>	<p>Nella Savana, un gruppo di animali (scegliete voi quale, o quali) vive felice e in armonia. Un giorno il gruppo si accorge della presenza di un loro simile, che si aggira solitario. Questo animale incuriosisce molto il gruppo perché mostra particolari doti e abilità. Il gruppo dovrà riuscire ad avvicinare e coinvolgere l'animale solitario al suo interno. Come? Attraverso quali stratagemmi? Quali sono le caratteristiche dell'animale solitario che attirano il gruppo? Questo sta a voi deciderlo...</p>
<p>Ambientazione 3. Oggetto non animato</p>	<p>Nella foresta dei Grandi Alberi, tutti gli abitanti (gli alberi) sono dello stesso colore, tronco e rami di color marrone, con le foglie verdi. Un giorno cresce un albero con qualcosa di singolare: le sue foglie sono di un colore inaspettato: azzurro, viola, arancione... quasi un arcobaleno! Chi aveva mai visto un albero con questi strani colori prima d'ora? Gli altri piccoli alberi sono stupiti e affascinati dal nuovo nato e vorrebbero provare a cambiare il loro colore, ma ben ricordano le parole degli alberi adulti «i nostri colori sono questi e non si possono cambiare...». Sarà proprio così o i piccoli alberi troveranno un modo per diventare colorati? Attraverso quali stratagemmi? Come faranno i piccoli alberi a contagiare gli adulti con la bellezza dei colori e far scoprire loro la bellezza della diversità?</p>

Tabella 1. Le tre ambientazioni proposte nel laboratorio di DST



In questa fase, in analogia alla precedente, le classi sono state divise in piccoli gruppi di lavoro. Allo scopo di favorire dinamiche di “interdipendenza positiva”, nonché per aiutare gli studenti ad organizzare al meglio il processo di costruzione della storia, un momento rilevante del laboratorio ha riguardato la formazione dei gruppi e l’assegnazione randomizzata dei ruoli. I ruoli identificati come funzionali per svolgere l’attività richiesta sono stati: lo scrittore, l’artista grafico, il produttore audio e il coordinatore. Ognuno di questi ruoli è stato simulato a rotazione (e in base alla fase di lavoro) da ogni studente. Dopo aver assegnato i ruoli ad ogni gruppo, è stata consegnata una traccia per descrivere la storia secondo quattro passaggi.

- Inizio. Introduzione e descrizione del protagonista, dei personaggi principali e dei luoghi.
- Sviluppo. Introduzione degli avvenimenti principali, cosa fanno i protagonisti della storia? Come si legano tra loro? Quali avventure/situazioni/sfide devono affrontare? Ci sono dei colpi di scena inaspettati?
- Conclusione della storia. Dopo aver narrato le vicende principali, la storia si deve avviare alla conclusione, e qui dovete raccontarci quale finale, a lieto fine, spetta al protagonista.
- Messaggio finale<sup>3</sup>: in linea con l’incipit scelto, qual è il messaggio che volete veicolare attraverso la vostra storia? Qual è la morale del vostro racconto?

Nella seconda fase di implementazione del laboratorio, il processo di lavoro è proseguito con la definizione della storia, descritta in forma di *abstract*, e la creazione delle grafiche e dei disegni. Ogni alunno, dopo aver scelto la parte del racconto da trasformare in disegno, si è occupato di registrare, con l’aiuto dei formatori, un breve audio relativo al dialogo immaginato nella rappresentazione grafica.

Questo momento di organizzazione, condivisione e messa a punto dei materiali ha portato poi alla terza e ultima fase del laboratorio nella quale gli studenti sono stati coinvolti nel processo di revisione e pubblicazione finale delle storie (composte da testi, immagini e audio)<sup>4</sup>.

Nella fase conclusiva del laboratorio (maggio 2019), è stato somministrato in tutte le classi coinvolte un questionario semi-strutturato, allo scopo di rilevare le percezioni degli studenti – in entrambi gli ordini di scuola – rispetto al gradimento dell’esperienza, alla consuetudine degli alunni nel lavorare in gruppo, alle difficoltà incontrate nel realizzare l’attività, alle abilità nell’uso delle tecnologie digitali.

### 3. Il questionario e l’analisi dei dati

Il questionario trae spunto dai fondamenti generali del movimento pedagogico denominato *Student Voice* (Cook-Sather, Grion, 2013). È possibile descrivere l’idea alla base di questo approccio attraverso le parole di Cook-Sather (2002, p. 3) quando

3 I messaggi finali sono stati estratti dalle narrazioni e riportati all’interno di un documento intitolato “Lettera all’Europa”.

4 Le narrazioni digitali sono disponibili nel sito del progetto RISE: <https://www.projectrise.eu/documentation/digital-storytelling-video-realized-schools-bologna-italy-video-di-digital>



afferma che è «[...] qualcosa di fondamentalmente sbagliato costruire e ricostruire un intero sistema senza prestare mai ascolto a coloro per i quali, verosimilmente, tale sistema viene edificato». In questo movimento, viene valorizzata una dimensione collaborativa in cui la “voce” degli studenti dovrebbe inserirsi con forza nel dialogo tra tutti i soggetti coinvolti nei contesti educativi e nei processi decisionali da cui scaturiscono le pratiche didattiche (*ibid.*).

Partendo da tali principi generali, è stata redatta una batteria di domande (Tabella 2) da sottoporre agli alunni al termine dell’attività laboratoriale. Le domande contenute sono principalmente a risposta dicotomica (Sì/No), con scale di intensità (o giudizio) e a risposta aperta, queste ultime utili a indagare con maggiore profondità le eventuali problematiche legate all’esperienza di gruppo, le abilità apprese e, infine, a esplicitare testualmente il messaggio finale veicolato dalla narrazione creata col proprio gruppo di lavoro.

DOMANDA	TIPOLOGIA DI RISPOSTA / SCALA
(1) Quanto ti è piaciuto lavorare alla narrazione digitale?	Sì, No
(2) Avevi già svolto lavori di gruppo in passato?	Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto
(3) Hai incontrato difficoltà durante la realizzazione del lavoro?	Sì, No
(4) Al termine di questa esperienza ti senti migliorato nel creare e scrivere una storia?	Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto
(5) Al termine di questa esperienza ti senti migliorato nel rappresentare una storia con diversi linguaggi?	Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto
(6) Al termine di questa esperienza ti senti migliorato nell’utilizzo del computer?	Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto
(7) Al termine di questa esperienza ti senti migliorato nel sapere lavorare con i tuoi compagni?	Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto
(8) Quali difficoltà hai incontrato lavorando in gruppo?	Risposta aperta
(9) Qual è la cosa più importante che hai imparato col tuo gruppo?	Risposta aperta
(10) Qual è il messaggio finale inserito nel video del vostro gruppo?	Risposta aperta

Tabella 2: Le domande del questionario semi-strutturato

## 4. Presentazione e discussione dei risultati

Il questionario è stato somministrato, al termine dei laboratori, in tutte le scuole bolognesi coinvolte nel progetto RISE. I risultati che si presentano mettono in luce, seguendo l’ordine delle domande presentate in Tabella 2, i dati emersi nei due ordini di scuola coinvolti.

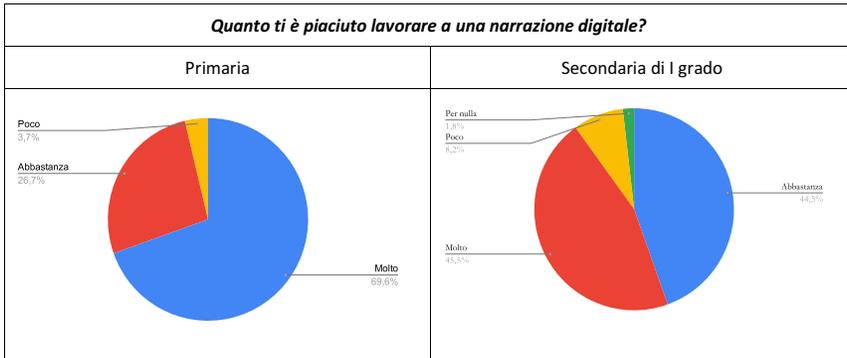


Tabella 3: gradimento dell'esperienza di DST

Gli studenti di entrambi i livelli scolastici (tabella 3) si ritengono “molto” soddisfatti dell'esperienza laboratoriale realizzata. Solo una piccola parte del campione (circa il 2%), afferente alla scuola secondaria di primo grado, sostiene il contrario.

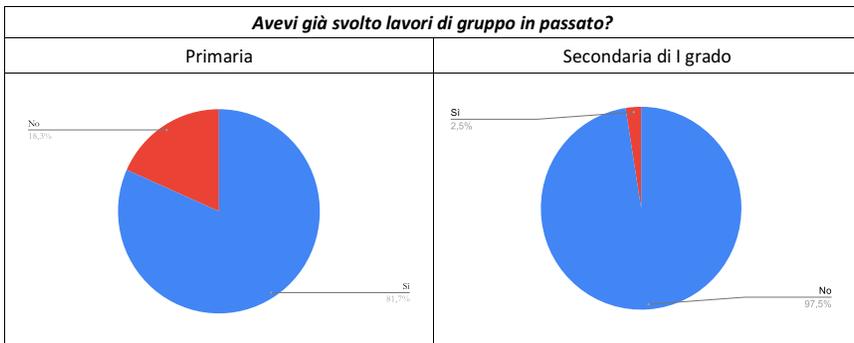


Tabella 4: esperienze pregresse di lavori in gruppo

Come si deduce dalla tabella 4, si rileva una spaccatura importante nel campione di riferimento. Le classi di scuola primaria sembrano essere maggiormente abituate a lavorare in gruppo. Al contrario, nelle scuole secondarie di primo grado solo il 2,5% degli studenti dichiara di aver già svolto, prima di questa esperienza, lavori di gruppo.



Tabella 5: presenza di difficoltà nello svolgimento del lavoro

Facendo riferimento alle difficoltà incontrate dagli studenti durante la realizzazione del lavoro (tabella 5) la situazione tra i due livelli di scuola appare quasi speculare. Circa l'80% degli studenti di ambo i livelli scolastici dichiara infatti di non aver incontrato difficoltà nella realizzazione della narrazione digitale.

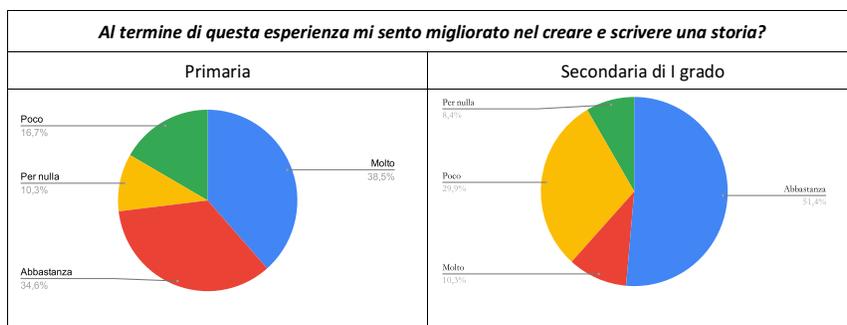


Tabella 6: miglioramento (percepto) nelle competenze reattive alla creazione di una storia

Nel complesso (tabella 6) gli studenti affermano di sentirsi migliorati nel riuscire a creare una storia considerando, quindi, il processo di ideazione, di sintesi e di stesura finale della storia. Tuttavia, all'interno delle classi di scuola secondaria, una buona percentuale di rispondenti (quasi il 30%) si percepisce come "poco" migliorato in tale ambito.

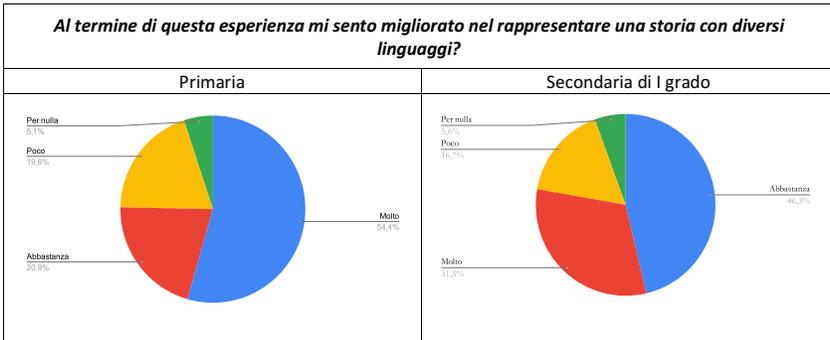


Tabella 7: miglioramento (percepito) nella capacità di utilizzare più linguaggi per la rappresentazione di una storia

Considerando i due livelli scolastici la percentuale di coloro che dichiarano di essere migliorati “poco” o “per nulla”, nell’utilizzo di diversi linguaggi per rappresentare una storia, è quasi identica (tabella 7). La maggior parte degli alunni, infatti, si percepisce “migliorato” nel rappresentare una storia con diversi linguaggi.

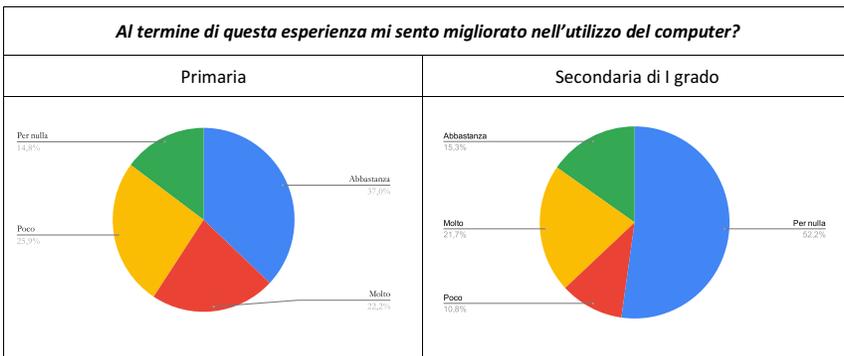


Tabella 8: miglioramento (percepito) nell'utilizzo del computer

Alla domanda “Al termine di questa esperienza mi sento migliorato nell’utilizzo del computer?” una buona parte dei rispondenti (tabella 8) - di entrambi i livelli scolastici - si percepisce come “poco migliorato” o “per nulla”. Sarebbe pertanto utile approfondire “il perché” una importante percentuale di studenti, non ritiene di aver sviluppato abilità nell’utilizzare il computer<sup>5</sup>.

5 Probabilmente gli studenti non hanno acquisito nuove abilità rispetto a quelle già possedute; o trovano “poco” rilevanti quelle acquisite durante il processo di lavoro.

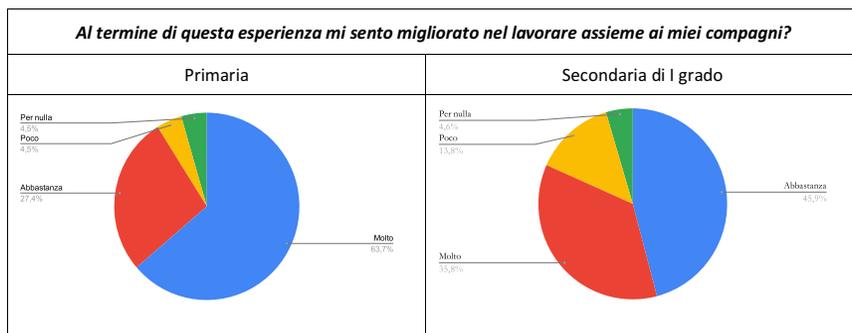


Tabella 9: miglioramento (percepito) nelle capacità di lavoro in team

Un dato particolarmente rilevante riguarda, invece, il miglioramento - percepito dagli studenti - rispetto al lavorare insieme con i compagni (tabella 9). In particolare, all'interno delle secondarie di primo grado, i rispondenti che "non erano abituati a lavorare in gruppo" (domanda 2) si dichiara, in questa sezione del questionario, migliorata.

Per quanto riguarda le risposte aperte, si presentano alcuni estratti emersi dalla risposta alle tre domande conclusive del questionario.

Le risposte alla prima domanda "Quali difficoltà hai incontrato lavorando in gruppo?" hanno sottolineato due diverse difficoltà da parte degli studenti. La prima, riguarda il reciproco aiuto e il coinvolgimento di tutti i componenti del team; la seconda, concerne le difficoltà nella realizzazione grafica dei disegni. Alcuni studenti affermano che «non tutti collaboravano», «i maschi non ci davano la parola», «le compagne non hanno scritto, disegnato e proposto niente», «eravamo indecisi e poco d'accordo». Sul versante della realizzazione grafica, gli studenti riportano che le difficoltà riguardavano, nello specifico, «fare il disegno della storia», «pensare alla storia e disegnarla», «fare tutti i disegni», «la difficoltà più grossa era il disegno».

Le risposte alla seconda domanda "Qual è la cosa più importante che hai imparato col tuo gruppo?" hanno fatto emergere che gli studenti sostengono con decisione che quello che, in particolar modo, hanno imparato durante l'esperienza di lavoro in gruppo, riguarda il rispetto dell'altro da sé, della sua diversità e l'importanza di sospendere il giudizio senza prima conoscere le persone. La maggior parte dei rispondenti dichiara che «bisogna accettare tutti, perché tutti siamo speciali a modo nostro», «non bisogna giudicare le persone che non si conoscono», «la diversità è un valore, non una debolezza», «la differenza di cultura non conta, non si deve essere razzisti».

Infine, le risposte alla terza domanda "Qual è il messaggio finale inserito nel video del vostro gruppo?" hanno delineato un quadro generale sull'impatto positivo, o meno, delle attività di DST. La maggior parte delle storie - che siano di fantasia o legate a contesti reali - richiamano, principalmente, l'importanza di conoscere sia le differenze sia i punti in comune che caratterizzano ogni essere umano. Per fare solo alcuni esempi, alcuni studenti sottolineano che «anche se siamo diversi possiamo comunque andare d'accordo», «non bisogna giudicare le persone senza conoscerle», «anche se siamo diversi dobbiamo volerci bene», «bisogna mostrare le proprie particolarità con coraggio e senza paura», «il colore della pelle non conta, l'importante è essere amici».



Queste sono solo alcune delle tante testimonianze pervenute ma, anche se con parole differenti e attraverso storie con protagonisti ed ambientazioni diverse, tutti i gruppi di entrambi gli ordini scolastici hanno colto con molta attenzione creando, nella maggior parte dei casi, narrazioni digitali focalizzate sull'abbattimento di stereotipi e pregiudizi.

## 5. Conclusioni

La letteratura scientifica disponibile conferma, ormai da diversi anni, le potenzialità inclusive del DST in contesti scolastici (Baschiera, 2014; Cinotti & Ferrari, 2019, Di Blas, 2016; Sweeney-Burt, 2014).

Facendo riferimento ai dati discussi in questo articolo, è possibile affermare che le attività di DST svolte nel contesto bolognese e all'interno del progetto RISE hanno consentito sia di promuovere processi d'incontro e di conoscenza tra culture diverse, sia di sostenere processi di apprendimento cooperativo che hanno contribuito a migliorare il clima relazionale delle classi coinvolte. In questo senso la motivazione e l'impegno degli studenti sono stati riconosciuti come elementi fondamentali per il successo dell'esperienza. Inoltre evidenzia che, quando l'utilizzo della narrazione digitale è sostenuto da approcci didattici di natura collaborativa, è possibile ampliare l'orizzonte di possibilità per l'espressione del proprio sé e per lo sviluppo di abilità cognitive, sociali e relazionali (Garzotto, Bordogna, 2010). In questa direzione si è scelto di adottare una metodologia di lavoro narrativa attraverso la quale accompagnare/sostenere l'attivazione di processi di conoscenza, dialogo e confronto tra gli studenti e che hanno portato alla realizzazione, collettiva, di narrazioni digitali.

A fronte degli aspetti positivi sopra menzionati, è bene sottolineare che i risultati presentati in questo contributo si riferiscono ad una indagine esplorativa condotta con un campione di studenti non rappresentativo della popolazione scolastica italiana.

Tuttavia, pur considerando i suddetti limiti metodologici, sono stati rilevati e confermati alcuni *trends* rilevati a livello nazionale come, per esempio, la bassa diffusione nella scuola di approcci didattici "attivi" mediati dall'uso di tecnologie digitali.

Infine, occorre considerare che una buona parte di progetti educativi che impiegano il DST come mediatore didattico, «sono in gran parte basati su esperienze episodiche e di breve durata che coinvolgono un numero limitato di insegnanti e studenti per un breve periodo di tempo» (Di Blas, Paolini, Garzotto, Paolini & Sabiescu, 2009).

Per queste ragioni, oggi più che mai, all'interno di iniziative esistenti e rilevanti come il Piano Nazionale Scuola Digitale (2015), si rendono necessari investimenti «in corsi e percorsi formativi volti a sperimentare nuovi modelli [d'insegnamento-apprendimento] che superino la tradizionale lezione frontale e unidirezionale, utili anche a comprendere le potenzialità della tecnologia e a tradurle in paradigmi didattici [diffusi su larga scala e sostenibili nel tempo]» (AGCOM 2019, p. 42).

In conclusione, come sostengono Sherry & Gibson (2002), allo scopo di favorire una reale penetrazione (critica e consapevole) delle tecnologie digitali a scuola, le esigenze di apprendimento dei docenti, i bisogni degli studenti e delle scuole, devono diventare le forze trainanti nella progettazione didattica di prodotti o di servizi digitali (e non viceversa).



## Riferimenti bibliografici

- AGCOM - Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (2019). *Educare Digitale Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti*. Reperibile a: <https://www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0>
- Baschiera B. (2014). L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. In *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 181-188.
- Bolognesi I., Lorenzini S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- Bordogna M., Garzotto F. (2010). Paper-based multimedia interaction as learning tool for disabled children. In *Interaction Design and Children, Proceedings of the 9th International Conference on Interaction Design and Children, IDC 2010, Barcelona, Spain, June 9-12, 2010*. DOI: 10.1145/1810543.1810553
- Cook-Sather A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. In *Educational Researcher*, 4(31), 3-14.
- Cook-Sather A., Grion V. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Di Blas N. (2016). *Storytelling digitale a scuola*. Milano: Apogeo.
- Di Blas N., Garzotto F., Paolini P., Sabiescu A. (2009). Digital storytelling as a whole-class learning activity: Lessons from a Three-Years Project. In *Proceedings of ICIDS 2009 (LNCS)*, (vol. 5915, pp. 14-25). Berlin: Springer-Verlag. DOI: 10.1007/978-3-642-10643-9\_5
- EURYDICE (2011). *Key Data on Learning and Innovation through TIC at School in Europe*. Reperibile a: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/129en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129en.pdf)
- Ferrari L. (2012). Una proposta per monitorare esperienze di Digital storytelling nella scuola. In: *Videoculture. Tra formazione, didattica e ricerca* (pp. 137-155). Bologna: CLUEB.
- Ferrari L. (2015). *Costruire esperienze didattiche di online collaborative learning*. Parma: Spaggiari.
- Ferrari L., Cinotti A. (2019). Promuovere didattiche inclusive nella scuola secondaria di primo grado. La costruzione di artefatti digitali. *Nuova secondaria*, 4, 123-134.
- Florit E., Levorato C. (2013). Comprendere e produrre testi. In S. D'Amico. A. Devescovi (eds.), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio* (pp. 207-230). Bologna: il Mulino.
- Lambert J. (2006). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community (2nd ed.)*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- MIUR - Ministeri dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). Piano nazionale Scuola digitale.
- Pascoletti S. (2018). Tecnologie per l'inclusione. In L. Cottini (ed.), *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Petrucco C., De Rossi M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carrocci.
- Sherry L., Gibson D. (2002). The path to teacher leadership in educational technology. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(2). Disponibile al seguente sito: <http://www.citejournal.org/vol2/iss2/general/article2.cfm>
- Sweeney-Burt N. (2014). Implementing Digital Storytelling as a Technology Integration Approach with Primary School Children. In *Irish Journal of Academic Practice*, 3(1), article 4. DOI:10.21427/D7DT6. Reperibile a: <https://arrow.tudublin.ie/ijap/vol3/iss1/4>