

Il digital storytelling nella scuola dell'infanzia: tra teoria e pratica

Theory and practice of digital storytelling in preschool

Chiara Bertolini^a

^a *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*, chiara.bertolini@unimore.it

Abstract

Il contributo rende conto della prima fase di studio del progetto “Erasmus Plus Stories” che pone al centro il digital storytelling con particolare riferimento al suo impiego nella scuola dell'infanzia. Il digital storytelling è da intendere come una possibile strada in risposta all'invito rivolto alle scuole e proveniente sia da documenti nazionali che internazionali, di utilizzare modelli innovativi di didattica che coinvolgono le tecnologie, anche allo scopo di promuovere la media literacy degli studenti. A partire dalla revisione della letteratura, l'articolo descrive la natura delle attività di digital storytelling ed illustra le sue potenzialità educative. Infine, attraverso l'esame congiunto e comparato della letteratura di riferimento e di un campione occasionale costituito da 19 pratiche di digital storytelling, evidenzia alcuni aspetti didattici che paiono utili e praticabili nel contesto della scuola dell'infanzia.

Parole chiave: digital storytelling; scuola dell'infanzia; modalità di lavoro didattico; intervento didattico; tecniche narrative.

Abstract

The article concerns the first step of the “Erasmus Plus project Stories”. This project focuses on the digital storytelling with a focus on its application in preschool. The digital storytelling is to be considered as a possible strategy in response to the invitation (from national and international documents) for schools to use innovative teaching methods involving technologies also for the purpose of promoting students' media literacy. Since the revision of literature, the article describes the nature of the digital storytelling activities and outlines its educational potential. Finally, the comparative study of the literature and 19 digital storytelling practices, outlines some aspects about teaching methods that seem useful and practicable in the context of the preschool.

Keywords: digital storytelling; preschool; strategy; narrative techniques.

1. Perché il digital storytelling a scuola? Il contesto

Il progettare e realizzare attività e percorsi di digital storytelling nell'infanzia si collocano nel più ampio quadro di valori e intenzioni delineato dal Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD). Si tratta di un documento pilastro della Buona Scuola (L. n. 107/2015) che intende innovare il sistema scolastico italiano. Tra i principali obiettivi del PNSD vi sono da un lato quello di aumentare la presenza delle risorse tecnologiche all'interno della scuola, ma non è questo lo scopo principale del documento. Dall'altro lato, esso si pone come obiettivo quello di promuovere e sostenere le competenze degli studenti nell'utilizzare in modo efficiente ed efficace le tecnologie. A tal scopo, lo stesso documento riconosce la necessità di formare il corpo docente all'impiego delle tecnologie in sé e soprattutto all'utilizzo di nuovi modelli di interazione didattica che prevedono il coinvolgimento delle tecnologie.

Importante è sottolineare che tale documento programmatico risponde all'invito della Commissione Europea e dell'OECD (2014) rivolto alle scuole di predisporre contesti e percorsi di media education. Nonostante la letteratura internazionale non definisca in modo univoco la media education, in termini generali molti sono concordi nel sostenere che essa sia il principale strumento per promuovere e sostenere la media literacy (Buckingham, 2003; Mills, 2009; Rivoltella, 2014). A sua volta, anche la media literacy è un concetto ombrello che è stato descritto secondo una molteplicità di modi capaci di mettere in luce aspetti diversi. Tuttavia, secondo molti studiosi la media literacy ha a che fare con la fruizione e la produzione – autonoma e consapevole – di messaggi attraverso il canale e il linguaggio delle tecnologie (Buckingham, 2003; Dezuanni, 2015). Più precisamente, alcuni autori la definiscono come l'abilità di accedere, analizzare criticamente e produrre i messaggi attraverso differenti mezzi comunicativi e linguaggi (Aufderheide, 1993).

Adottando e inserendosi in questa prospettiva, l'articolo pone al centro il digital storytelling inteso come una delle possibili risorse utilizzabili all'interno della scuola per sostenere la media literacy, fin dall'infanzia. In particolare, a partire dalla revisione sia della letteratura nazionale che internazionale, l'articolo definisce il digital storytelling ed illustra le sue potenzialità educative. Al crocevia tra l'esame di alcune riflessioni teoriche e quello di alcune pratiche scolastiche, esso evidenzia alcune modalità di lavoro didattico rilevanti e praticabili per la conduzione di attività di digital storytelling nella scuola dell'infanzia.

L'articolo rende conto della prima fase di lavoro del progetto "Erasmus Plus Stories"¹, di cui la scrivente fa parte. Il progetto è attualmente in corso e si concluderà a dicembre 2018 con la redazione di linee guida per l'utilizzo del digital storytelling nella scuola dell'infanzia.

2. Dallo storytelling al digital storytelling: definizioni ed evoluzioni

Risulta parziale descrivere il digital storytelling senza prima indicare cosa si intende per storytelling.

¹ Progetto Erasmus+ KA2 "STORIES: foSTering early childhOod media liteRacy competencIES" (dicembre 2015 - dicembre 2018) a cui prendono parte Coopselios (capofila), Computer Learning, l'Università di Modena e Reggio Emilia, l'Università di Jyväskylä (Finlandia), la Pädagogische Hochschule di Karlsruhe (Germania) e la Mimar Sinan Fine Arts University di Istanbul (Turchia).

Il termine “storytelling” indica l’esperienza sia di ricezione-ascolto-comprensione di storie che quella di invenzione e racconto di narrazioni. L’articolo esplora lo storytelling assumendo solo il versante della produzione².

L’inventare e il raccontare storie sono attività tipicamente umane. Da sempre, infatti, l’uomo ha narrato alla comunità di appartenenza per mantenere e tramandare memorie e conoscenze. Secondo alcune prospettive, il narrare è un’azione che risponde a una precisa e tipica modalità di pensiero dell’uomo. Bruner (1986), infatti, sostiene che il pensiero possa assumere due forme, quella narrativa e quella logico-scientifica. Secondo lo studioso, si tratterebbe di differenti modi di funzionamento cognitivo, due strade non divergenti ma diverse per conoscere la realtà esterna e per costruire e attribuire significati alle esperienze. Studi più recenti in ambito neurologico affermano, in modo analogo, che il cervello dell’uomo nel tempo si sia in modo naturale modificato ed evoluto dando luogo a strutture e processi che tenderebbero ad organizzare le informazioni provenienti dall’esterno proprio sotto forma di storie (Restack, 2004 – citato in Petrucco & De Rossi, 2009).

È bene ricordare che fin dall’antichità, l’uomo ha comunicato e tramandato i saperi non soltanto attraverso il linguaggio orale, ma anche per mezzo del segno grafico, del linguaggio delle immagini, si pensi, per esempio, alle pitture rupestri (Petrucco & De Rossi, 2009).

Con il passare dei secoli, l’uomo è poi diventato capace di scrivere e molto più tardi ha inventato e diffuso un complesso sistema di media e tecnologie in grado di costruire messaggi combinando diversi linguaggi.

Sono queste alcune delle ragioni alla base dell’evoluzione dello storytelling in digital storytelling. Oggi, infatti, l’uomo può continuare a inventare e raccontare storie oralmente, ma ha anche la possibilità di farlo utilizzando in modo integrato una pluralità di linguaggi.

A tal proposito, Garrety (2008) afferma che il digital storytelling sia nato proprio grazie all’incontro tra l’antica arte del narrare (storytelling) e le nuove tecnologie che permettono di raccontare le storie anche attraverso il suono, l’immagine e il video.

3. Il digital storytelling come strumento educativo

La letteratura considera il digital storytelling come un utile strumento a supporto dei processi educativi (Boase, 2013).

A tal proposito, il paragrafo indaga e descrive le principali finalità educative perseguibili dal digital storytelling³.

Barret (2006), al termine della meta-analisi, da lui condotta, di svariati studi applicativi del digital storytelling enfatizza la sua capacità di facilitare e supportare i processi di apprendimento degli studenti. Secondo la Yuksel (2011), il digital storytelling sostiene un apprendimento che lei definisce “profondo” (*a deep learning*) richiamando il concetto di

² Per un approfondimento sul tema della comprensione e della didattica della comprensione, si rimanda a Bertolini (2012).

³ Ivi non viene approfondita la prospettiva psicoanalitica, pur riconoscendone il contributo, che vede nell’esperienza del narrare la propria storia (autobiografia) valenze terapeutiche di presa di consapevolezza del sé.

apprendimento significativo secondo l'accezione di Ausubel (1978), ossia la possibilità e capacità di costruire e ampliare le conoscenze individuando e stabilendo connessioni tra informazioni nuove e elementi già posseduti e conosciuti. In modo coerente, Boase (2013) sostiene che l'attività d'invenzione di storie possa essere un mezzo per sostenere la scoperta di contenuti, l'attribuzione di significati, la costruzione di saperi e la riflessione su di essi.

Ma quali altri apprendimenti sostiene il digital storytelling? Per rispondere a questo quesito, ho assunto che le abilità richieste per svolgere le attività di digital storytelling siano anche quelle sollecitate e promosse in talune condizioni didattiche. Per esempio, dal momento che l'attività di digital storytelling richiede abilità narrative, come evidenzieremo in seguito nel paragrafo, allora partecipare a più attività di invenzione delle storie digitali in un contesto educativo preparato e attento diventa occasione e mezzo per consolidare la medesima abilità. In questa ottica, ho indagato la letteratura recente. In primo luogo, ho esaminato la letteratura relativa allo storytelling in quanto, data la somiglianza dal punto di vista della struttura del compito richiesto tra storytelling e digital storytelling, talune abilità promosse dal primo lo sono anche dall'ultimo. Poi, ho esplorato la letteratura nell'ambito del digital storytelling.

Secondo il modello di Levelt (Florit & Levorato, 2013), inventare storie è un processo cognitivo che si dipana in tre tappe. Nella prima, il soggetto sceglie i contenuti e li organizza in un intreccio. In questa fase intervengono le conoscenze enciclopediche del soggetto che riempiranno di contenuti la narrazione e lo schema delle storie che consentirà di organizzare tali contenuti in una struttura riconoscibile come storia (Stein & Glenn, 1979). Nella successiva fase, la storia assume una veste linguistica: il soggetto è impegnato nella scelta del lessico e della sintassi da utilizzare. La fase finale si concretizza nel raccontare la storia a qualcun altro. In tutte le fasi, la metacognizione svolge un ruolo importante in quanto consente di revisionare e migliorare il processo di invenzione (Garrety, 2008).

È evidente che l'attività di inventare storie richiede e in alcune condizioni didattiche sollecita lo sviluppo di una varietà di abilità cognitive, come il selezionare informazioni e conoscenze, compararle e revisionarle, ma anche competenze linguistiche. Più in generale, essa promuove la competenza narrativa che consiste nel saper connettere e organizzare le informazioni secondo legami temporali e causali al fine di raccontare una storia (Boase, 2013). Più precisamente, Rollo (2007) sostiene che la competenza narrativa si componga di alcune abilità. La capacità di costruire una storia coerente, ossia in cui sia riconoscibile uno svolgimento, e coesa, attraverso l'uso di elementi, come per esempio le congiunzioni e gli avverbi che connettono e "tengono insieme" le parti. La capacità di prevedere e stabilire relazioni tra le informazioni sia di tipo causale che temporale e la capacità di costruire e intrecciare nella storia il piano degli eventi e il piano delle emozioni.

La letteratura evidenzia che il digital storytelling è un'utile strada per promuovere anche la media literacy (Alterio, 2002; Barret, 2006), di cui abbiamo discusso nel primo paragrafo.

Garrety (2008) e Boase (2013) sostengono che il digital storytelling promuova inoltre la creatività. Se intendiamo la creatività nell'accezione di Vygotsky (1972), essa è definita come la capacità di combinare elementi posseduti – materiali o immateriali – dando luogo alla costruzione di qualcosa di nuovo per rispondere a uno scopo. Petter (2010) e Craft (2001) si allineano a tale definizione, e parlano di una creatività di tutti, con la 'c' minuscola, specificando che tutti sono creativi quando danno vita a qualcosa di nuovo, non di assolutamente nuovo per la comunità a cui appartengono ma nuovo per se stessi. Se si assume questo modo di intendere la creatività, allora certamente l'attività di inventare storie digitali coinvolge la creatività in quanto richiede di intrecciare e combinare in modo

originale conoscenze, linguaggi, piano materiale e piano emotivo fino alla costruzione di una storia nuova.

Quando, infine, l'invenzione avviene in un piccolo gruppo che discute e che collabora, allora tale attività potrebbe anche essere impiegata per sostenere talune competenze sociali (Garrety, 2008).

4. Strategie di intervento a sostegno delle attività di digital storytelling

Il paragrafo fa una sintesi rispetto alle strategie di intervento impiegabili nella scuola dell'infanzia e in quella primaria a sostegno delle attività di storytelling e di digital storytelling.

Dall'esame della letteratura, emergono fin da subito due posizioni diverse. Da un lato, alcuni studiosi sostengono che nell'infanzia l'invenzione di storie avvenga prevalentemente all'interno e grazie al gioco di finzione. Durante questo gioco, i bambini e le bambine⁴ impersonano i personaggi in un contesto definito, interagiscono tra loro, svolgono azioni che si dipanano nel tempo, mettendo in scena una narrazione che può diventare una storia digitale (Hall, 2001; Yuksel, 2011). In questa prospettiva, il ruolo dell'adulto è da un lato quello di predisporre spazi e materiali che favoriscano il gioco di finzione, dall'altro quello di sostenere e alimentare quando occorre il gioco stesso (Bondioli, 2004).

Dall'altro lato, vi sono studiosi, che riferendosi anche alla scuola primaria, pensano all'attività di digital storytelling come a un compito più "strettamente cognitivo", in cui i bambini sotto la guida dell'insegnante danno vita a una storia (Barret, 2006; Boase, 2013; Hall, 2001). In questo processo riveste un ruolo primario la fase in cui i bambini intenzionalmente inventano una narrazione, al di fuori dal gioco di finzione. Ohler (2008) raccomanda che tale invenzione avvenga dapprima oralmente. Egli sostiene, infatti, che inventare fin da subito una narrazione in forma scritta sia poco efficace. Boase (2013) suggerisce la possibilità di utilizzare domande aperte capaci di fornire una 'macro-guida' ai bambini facilitando in questo modo il processo inventivo. Petrucco e De Rossi (2009) segnalano la possibilità di impiegare anche forme semplici di storyboard in cui i bambini a partire dalla storia inventata costruiscono una breve sequenza di immagini che la rappresenta. Si tratta di una fase intermedia che facilita la transizione dalla storia orale a quella raccontata attraverso più linguaggi grazie all'impiego delle tecnologie. Molti studiosi sostengono che l'attività di digital storytelling risulti più efficace quando condotta con piccoli gruppi di bambini che interagiscono e collaborano (Boase, 2013; Garrety, 2008; Petrucco & De Rossi, 2009; Yuksel, 2011).

L'attività di digital storytelling può essere sostenuta anche dal metodo dello Storycrafting (Karlsson, 2013), di cui la letteratura riconosce l'efficacia. Esso richiede di lavorare con un bambino. L'adulto invita il bambino a inventare una storia oralmente. Mentre il bambino parla, l'adulto scrive "parola per parola" quel che dice. Al termine di questa fase, la storia viene letta al bambino, il quale può modificarla. Solo alla fine, alla storia inventata viene data una veste digitale. L'aspetto saliente dello Storycrafting è quello di creare un ambiente accettante e non valutativo in cui il bambino è più disponibile a continuare il compito, a

⁴ Per motivi di sintesi, d'ora in avanti indicherò "bambini e bambine" utilizzando il sostantivo maschile.

mettersi in gioco, a verbalizzare e revisionare il proprio lavoro (Lumbelli, 1982). Lo Storycrafting può essere utilizzato anche senza il coinvolgimento diretto dell'adulto, facendo lavorare coppie di bambini di cui almeno uno sappia scrivere, dando luogo a contesti di apprendimento inclusivi.

Dal momento che l'attività di digital storytelling coinvolge anche processi creativi – come discusso nel paragrafo precedente – sembrerebbe allora che i suggerimenti didattici a sostegno della creatività in età prescolare possano essere presi in considerazione anche quando si intende sostenere l'invenzione di storie da parte dei bambini. Le linee guida che emergono da Creanet, un progetto europeo di ricerca triennale⁵, forniscono alcune indicazioni (Bertolini, 2013; Gariboldi & Cardarelli, 2013; Gariboldi & Catellani, 2013). Prima di tutto, viene segnalata l'importanza del ruolo dell'adulto che, in modo analogo a quanto sostenuto a proposito dello Storycrafting, dovrebbe accompagnare i bambini nelle esperienze costruendo un contesto non valutativo in cui le relazioni siano basate sull'accettazione ed empatia, invece che sulla competizione e sulla performance. Il rispecchiamento verbale (Lumbelli, 1982; Rogers, 1951) è un'efficace tecnica a tal proposito. Essa consente all'adulto di centrare la conversazione sul pensiero del bambino. Consiste nel ripetere esattamente le parole dell'interlocutore in forma dubitativa. Quando l'adulto rispecchia, dimostra al bambino ascolto, attenzione ed interesse a conoscere ed accettare quel che pensa. La ricerca dimostra che l'utilizzo del rispecchiamento in età prescolare sia un'utile strada per sostenere il coinvolgimento cognitivo dei bambini e la loro partecipazione alle attività (Bertolini & Cardarelli, 2012).

Creanet sottolinea, inoltre, l'importanza della buona gestione del tempo. I processi creativi vengono facilitati quando i bambini hanno la possibilità di pensare e lavorare in un tempo disteso e rilassato, in cui siano previste occasioni di riflessione, di revisione e di discussione su quanto già fatto allo scopo eventualmente di apportare modifiche a quanto svolto e di decidere come proseguire.

Importante è anche l'attenzione alla predisposizione di spazi e materiali che facilitano l'esplorazione e la sperimentazione. Se per esempio, si intende invitare i bambini a inventare una storia utilizzando materiali naturali, allora risulta importante fin da subito allestire uno spazio in sezione in cui i bambini possano guardare, manipolare, osservare, disegnare questi materiali sia per acquisire familiarità che per costruire conoscenza attorno ad essi. Oppure, se si pensa di inventare una storia utilizzando uno specifico dispositivo tecnologico, può essere funzionale metterlo a disposizione dei bambini in modo che lo esplorino ed imparino ad utilizzare.

Anche le situazioni problematiche aperte affrontate da un gruppo di bambini che collabora sono condizioni favorevoli alla promozione della creatività. Discutere insieme allo scopo di risolvere un problema può permettere, infatti, la costruzione di una soluzione originale grazie all'incontro e all'interazione delle diverse idee e prospettive portate dai bambini. Per esempio, la proposta di inventare una storia a partire da un binomio fantastico (Rodari, 2010) colloca i bambini in un contesto problematico interessante e motivante.

⁵ Creanet è stata nel triennio 2010-2013 una rete cofinanziata dal programma Comenius che aveva lo scopo di costruire un contesto europeo per la discussione, la ricerca e lo scambio di buone pratiche a sostegno della creatività nei contesti educativi prescolari. A tale rete e lavoro di ricerca ha preso parte anche la scrivente.

Creanet sostiene, infine, che i processi creativi siano facilitati quando l'adulto invita e sollecita i bambini ad utilizzare in modo combinato ed integrato diversi linguaggi (Gariboldi & Catellani, 2013).

5. Dall'esame di pratiche di digital storytelling nell'infanzia, alcuni suggerimenti didattici

Il paragrafo descrive i principali elementi didattici che emergono dall'esame di alcune pratiche di digital storytelling condotte nella scuola dell'infanzia, anche allo scopo di metterli in dialogo con le indicazioni provenienti dalla letteratura.

Occorre precisare che tale lavoro di raccolta ed esplorazione delle pratiche costituisce la prima fase del più ampio progetto di ricerca europeo Stories ancora in corso. Lo scopo finale del progetto è quello di stendere delle linee guida rispetto alle modalità di impiego del digital storytelling in età prescolare. Questo paragrafo rende conto solo della prima fase del progetto in cui l'esame delle pratiche è stato funzionale a ricostruire un quadro iniziale utile per organizzare le successive attività di ricerca. In tale ambito, ogni partner ha selezionato almeno tre pratiche di digital storytelling condotte nella scuola dell'infanzia, riconosciute dal ricercatore come interessanti ed esemplari per l'organizzazione e i caratteri dell'esperienza. Per pratica è stata intesa, appunto, un'esperienza condotta nel contesto prescolastico, di cui si riconosce uno sviluppo nel tempo e costituita almeno da due incontri/sedute.

Il gruppo ha raccolto 19 pratiche, condotte tra il 2009 e il 2016, di cui 14 in Europa (Grecia, Italia, Germania, Finlandia) e 5 fuori dall'Europa (Turchia e Australia), che costituiscono un campione di analisi occasionale e ridotto. La particolarità di questo studio, che ne determina anche i limiti, riguarda il fatto che i partner non hanno condotto le attività né le hanno osservate direttamente, ma le hanno descritte a partire da materiali documentativi prodotti da chi ha proposto tali percorsi. L'intento era quello di prendere in considerazione alcune pratiche esemplari sul territorio europeo ed extra-europeo, documentate nelle lingue locali. Ciò ha richiesto ai partner un lavoro non solo di riconoscimento dei tratti salienti di ciascuna esperienza, ma anche di descrizione degli stessi attraverso l'impiego di una lingua comune. Pertanto, le riflessioni che seguono sono prodotte a partire da descrizioni di "secondo livello", ossia dalla lettura che il ricercatore ha fatto della documentazione delle pratiche. Tale lettura è stata guidata da una scheda di raccolta delle informazioni che ha richiesto al gruppo di lavoro di estrapolare dai materiali di partenza alcune informazioni cruciali per comprendere in quale contesto e in che modo le esperienze si sono svolte: l'età dei bambini coinvolti, le finalità e gli obiettivi dichiarati, l'organizzazione del tempo e degli spazi, la descrizione delle metodologie (intese in senso ampio anche come modalità di organizzazione dei bambini, attività proposte e ruolo dell'adulto), le tecnologie e altri materiali impiegati, la descrizione del prodotto finale e le eventuali riflessioni sull'esperienza.

Intendo, qui, portare l'attenzione solo su alcuni aspetti emersi dall'esame di queste pratiche (Figura 1), utili per ragionare sulla dimensione didattica del digital storytelling nell'infanzia, pur riconoscendo che il tema è ampio e meriterebbe ulteriori approfondimenti.

Un elemento rilevante quando si descrivono pratiche che coinvolgono i processi creativi riguarda la gestione del tempo (Gariboldi & Catellani, 2013), come già discusso nel precedente paragrafo. Dall'esplorazione delle esperienze raccolte, tuttavia, si riconosce una

parziale attenzione da parte degli insegnanti rispetto a questo aspetto. Solo in 12 pratiche, infatti, vi sono informazioni a tal riguardo. Di queste pratiche, la maggior parte ha avuto una durata compresa tra una settimana e due mesi (n. 6), con un numero variabile di incontri.

Per ciò che concerne la dimensione sociale del lavoro, emerge come efficace e funzionale il lavoro in piccolo gruppo (fino a cinque bambini), che è stato proposto nella maggior parte delle pratiche (n. 11), in linea con l'invito che viene anche dalla letteratura di riferimento (Boase, 2013; Garrety, 2008; Petrucco & De Rossi, 2009; Yuksel, 2011). Più di rado, invece, le attività sono state condotte individualmente (n. 1), in gruppi di dimensione media (8-12 bambini; n. 4) o alternando i formati sociali (n. 3). Rientrano in quest'ultima condizione, per esempio un'esperienza in cui, il grande gruppo ha inventato una storia e ciascun piccolo gruppo ne ha sviluppata in formata digitale una parte, predisponendo un contesto di collaborazione.

Interessante è anche l'esame del tema rispetto al quale i bambini hanno inventato la storia, che costituisce un aspetto rilevante nel processo di genesi della narrazione in quanto è il contenuto attorno al quale prende avvio l'attività. In tutte le pratiche, esso è stato deciso e proposto dall'adulto. Per questo motivo, non è stato possibile confrontare tali esperienze, anche in termini di esiti, con altre in cui i bambini hanno scelto tale tema. I temi emersi hanno diversi gradi di strutturazione. Più frequentemente (n. 9), i bambini hanno inventato storie nuove a partire da storie conosciute, come per esempio alcune fiabe classiche, oppure a partire da personaggi noti come Elmer l'elefantino variopinto (McKee, 1990). Oppure, i bambini sono stati invitati a costruire storie relative a contesti o contenuti conosciuti (n. 4), come per esempio l'oceano e i suoi abitanti. In alcune pratiche, hanno inventato la storia facendo riferimento ad esperienze personali (n. 3) o partendo da disegni che avevano fatto precedentemente (n. 3).

L'esame delle pratiche ha permesso di ottenere informazioni, inoltre, rispetto alle modalità di svolgimento delle esperienze. Il processo didattico che emerge dalle descrizioni appare composto almeno da tre fasi.

Spesso le pratiche iniziano con una fase di *preparazione* (riconoscibile in n. 13 pratiche), in cui i bambini sono sollecitati a recuperare o consolidare o acquisire le conoscenze dei contenuti coinvolti nel tema della storia proposto e/o delle competenze tecnologiche richieste, per esempio i bambini che hanno costruito la storia degli abitanti dell'oceano inizialmente si sono confrontati tra loro per mettere in comune quel che già sapevano. In altre esperienze, i bambini inizialmente hanno esplorato e sperimentato l'I-theater o l'applicazione Puppet Pals che poi sono stati proposti e utilizzati per l'invenzione della storia.

La seconda fase riguarda in senso stretto *l'invenzione e costruzione della storia*, che nelle pratiche è avvenuta secondo modalità diverse che corrispondono ai due filoni riconosciuti anche in letteratura. Da un lato, la strada del gioco di finzione come occasione e strumento per facilitare i bambini nell'invenzione di una storia (Hall, 2001; Yuksel, 2011). In tale ambito, la preoccupazione prevalente dei bambini è il "giocare a far finta di". Durante questo gioco, i bambini impersonano i personaggi ed interagiscono tra loro, costruendo un intreccio di eventi che grazie alle tecnologie può essere registrato su un supporto digitale. In queste pratiche, la storia nasce spontaneamente durante l'attività ludica. Un secondo filone, invece, attribuisce un ruolo cruciale alla fase iniziale di invenzione intenzionale della storia (Barret, 2006; Boase, 2013; Hall, 2001), dove la preoccupazione prevalente dei bambini è, appunto, inventare la narrazione, sotto la guida dell'adulto. Va detto che la scelta della tecnologia proposta ai bambini è un aspetto che incide sulla modalità inventiva.

Dispositivi interattivi come l'I-theater sono più adatti a sostenere un'invenzione che avviene mentre i bambini giocano al "far finta di". Durante l'esperienza di gioco, l'I-theater registra sia il canale verbale che quello visivo. Il prodotto finale è un audiovisivo. Diversamente, il computer con software come Power Point o Movie Maker è in grado di confezionare storie digitali, ma richiede prima un lavoro di invenzione della storia e poi di combinazione dei messaggi verbali e visivi in un unico prodotto. Il maggior numero delle pratiche esaminate si colloca nel secondo ambito (n. 14). A tal proposito, più di frequente i bambini hanno inventato la storia oralmente, poi hanno costruito la parte visiva e infine hanno confezionato il prodotto in formato digitale grazie all'intervento delle tecnologie (n. 9). Solo in tre esperienze, la storia è stata inventata a partire dai disegni dei bambini. In cinque esperienze, invece, la storia è stata costruita durante il gioco di finzione.

La terza fase riguarda la *revisione* (riconoscibile in n. 7 pratiche), che si concretizza nella presenza di occasioni in cui i bambini riascoltano/rivedono la storia, la discutono ed eventualmente la modificano. Si tratta di una tappa importante a sostegno della ricchezza dei processi creativi, (Gariboldi & Catellani, 2013). In due esperienze è stato utilizzato il metodo dello Storycrafting (Karlsson, 2013), che prevede un momento finale di revisione della storia, come descritto nel precedente paragrafo. In cinque esperienze, invece, i bambini in più momenti del processo inventivo hanno discusso insieme rispetto alla storia progressivamente costruita.

Per ciò che concerne il ruolo assunto dall'adulto durante le attività, anche inteso come macro azioni svolte, si rintracciano ancora una volta aspetti suggeriti dalla letteratura. In sei esperienze, si legge genericamente che l'insegnante ha avuto il ruolo di supervisore e facilitatore delle relazioni e delle attività. In cinque esperienze, invece, in linea con quanto indicato da Boase (2013), l'adulto ha sostenuto l'invenzione delle storie attraverso l'uso di domande guida, in particolare le Wh-questions. Soltanto in tre pratiche, prima dell'inizio delle attività con i bambini, come suggerito dalla letteratura (Gariboldi & Cardarello, 2013), l'adulto ha predisposto spazi e materiali ad hoc. In altrettante, l'insegnante ha osservato i bambini durante le attività. Non ci sono, tuttavia, informazioni relative ai focus e agli strumenti osservativi. Nonostante la letteratura ribadisca l'importanza nel sollecitare i processi creativi di predisporre un contesto non valutativo in cui i bambini siano più disponibili a mettersi in gioco (Gariboldi & Cartellani, 2013), soltanto in un'esperienza viene dichiarato un impegno in questa direzione. Il dato potrebbe significare la scarsa abitudine della scuola di predisporre setting non giudicanti. Oppure, gli insegnanti ne hanno fatto uso, ma non hanno ritenuto rilevante esplicitarlo, non riconoscendone l'importanza.

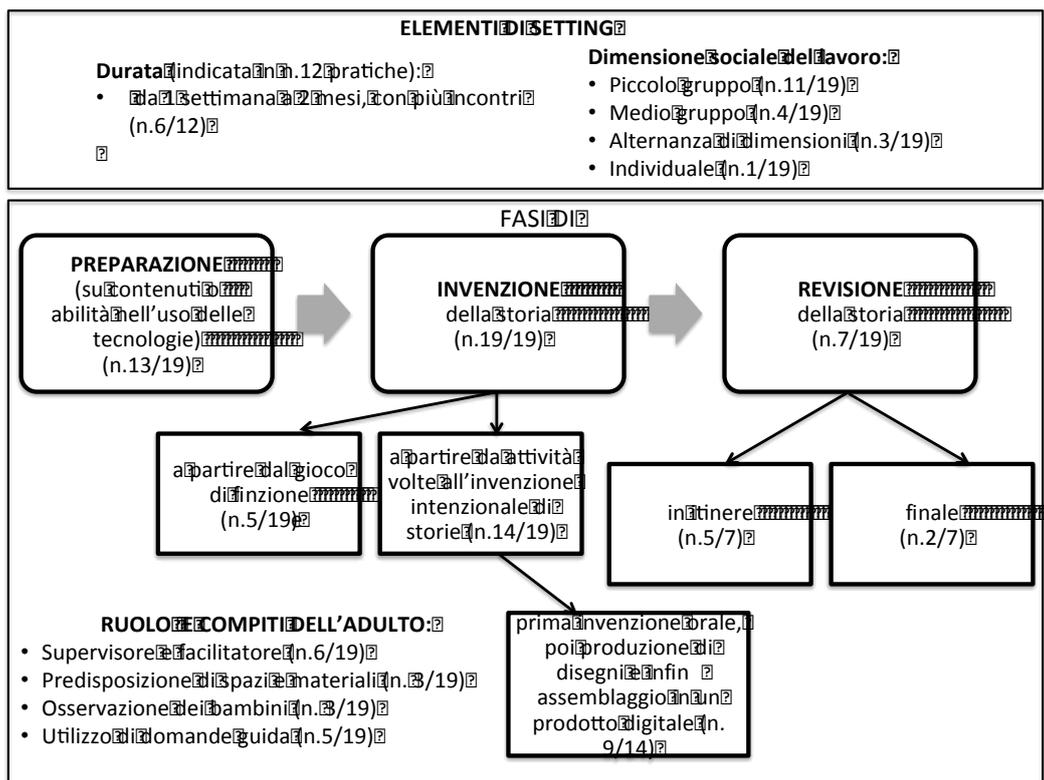


Figura 1. Elementi salienti (occorsi con maggiore frequenza) delle 19 pratiche esaminate di digital storytelling nella scuola dell'infanzia. Tra parentesi è indicato il numero di pratiche in cui ciascun elemento compare.

Nello svolgimento dei progetti di digital storytelling esplorati, le difficoltà percepite dagli insegnanti (rintracciate solo in n. 8 pratiche) riguardano due ambiti. In cinque esperienze, gli adulti riconoscono difficoltà nell'utilizzo delle tecnologie. Da un lato segnalano di non avere sufficienti conoscenze e competenze nell'uso autonomo delle stesse, dall'altro, e conseguentemente, di non sentirsi pienamente in grado di sostenere i bambini in un utilizzo il più possibile autonomo delle tecnologie. Si tratta di difficoltà che indicano chiaramente un bisogno formativo del corpo docente che incide nella progettazione e nello svolgimento di attività nell'ambito della Media Education. In quattro esperienze, gli adulti riconoscono, invece, difficoltà di carattere organizzativo, probabilmente causate da una limitatezza delle risorse. Lamentano, infatti, di non avere avuto a disposizione sufficiente tempo per svolgere le attività lentamente e con continuità. Segnalano, inoltre, la difficoltà di condurre le attività in piccolo gruppo perché ciò richiede la compresenza degli adulti in sezione.

6. Conclusioni

Quali sono le principali modalità di lavoro proposte dall'insegnante a sostegno dell'esperienza di digital storytelling nella scuola dell'infanzia? Quali modalità vengono riconosciute come rilevanti dalla letteratura e risultano praticabili dall'esame delle esperienze?

Le conclusioni che derivano da questo primo studio sono provvisorie e non generalizzabili in quanto occorrono ulteriori approfondimenti teorici e di ricerca. Le risposte che si possono abbozzare, vengono, infatti, dall'esame di un campione occasionale costituito da un numero ridotto di pratiche svolte in contesti prescolastici di paesi diversi, descritte dal gruppo di ricerca Stories a partire dal materiale documentativo redatto da chi ha svolto le esperienze. Il limite principale del materiale raccolto risiede nel fatto che le descrizioni a volte sono generali e generiche. Spesso, le documentazioni non sono esaustive e complete, al punto da rendere difficile la ricostruzione precisa dell'esperienza ed impedendone la replicabilità. Non possono essere considerate, infatti, fotografie precise della pratica svolta, perché a volte mancano informazioni salienti (per esempio, in riferimento alla gestione del tempo), oppure alcuni aspetti vengono sintetizzati al punto da renderli poco capaci di descrivere operativamente lo svolgimento dell'esperienza (per esempio, quando si legge che l'insegnante ha il ruolo di supervisore e facilitatore dell'esperienza, senza specificare le modalità e strategie utilizzate a tal scopo).

La documentazione delle pratiche è uno strumento utile per comunicare e far conoscere, non solo al ricercatore ma soprattutto alla comunità degli insegnanti, le esperienze realizzate. Raccontare a un collega l'esperienza svolta consente di trattenerne memoria, di metterla in comune, di discuterla in chiave critica e costruttiva. La letteratura riconosce in questo processo una chiara valenza formativa per il corpo docente (Oddone & Re, 2004; Vermersch, 2005). Documentare le pratiche per renderle comprensibili, accessibili e intelleggibili è un compito difficile per gli insegnanti, che non sono abituati a raccontare le esperienze con precisione ed in modo esaustivo. Tuttavia è un compito importante e necessario per tesaurizzare le esperienze svolte a scuola. A tal scopo, nella documentazione delle pratiche gli insegnanti dovrebbero imparare a riconoscerne ed esplicitare gli aspetti salienti, adottando focus per la descrizione praticabili e riconoscibili dalla comunità di appartenenze (Antonietti, 2012; Cardarello, 2015).

Per questi motivi, le considerazioni che vengono dall'analisi delle 19 pratiche in oggetto sono soltanto il punto di partenza di un percorso di ricerca più complesso. Il principale risultato di questa esplorazione riguarda il riconoscimento della scansione in tre fasi delle attività di digital storytelling. Nell'iniziale fase di preparazione, gli insegnanti predispongono contesti e materiali e/o fanno proposte allo scopo di riattivare o costruire sia le conoscenze in ordine ai contenuti che saranno al centro delle narrazioni che le capacità di utilizzo delle tecnologie che verranno proposte per la costruzione della storia digitale. La seconda fase riguarda invece in senso stretto l'invenzione e costruzione della narrazione. Sia dalla letteratura che dalle pratiche esaminate, emergono due possibili strade. La prima prevede l'invenzione della storia grazie e in seno al gioco di finzione. Mentre i bambini giocano al "far finta di", impersonano personaggi e interagiscono tra loro, la storia prende forma (Hall, 2001; Yuksel, 2011). Nella seconda, invece, i bambini inventano intenzionalmente una storia, al di fuori del gioco di finzione. La terza fase riguarda la *revisione*, che consiste nell'offrire ai bambini l'occasione di riascoltare/rivedere la storia costruita per poterla modificare (Gariboldi & Catellani, 2013). Emerge come un altro aspetto rilevante, il lavoro in piccolo gruppo.

Le riflessioni ottenute dall'esame della letteratura e delle 19 pratiche sono state funzionali al gruppo di ricerca Stories per organizzare il percorso formativo rivolto ai pedagogisti e agli insegnanti che, prendendo parte al progetto, pianificheranno, realizzeranno e documenteranno le esperienze di digital storytelling nella scuola dell'infanzia nel corso di due anni scolastici (2016-2017 e 2017-2018). La documentazione di queste pratiche avverrà attraverso una molteplicità di canali. Il primo consiste in una scheda fornita dal

gruppo di ricerca in cui si chiede agli insegnanti di descrivere la pratica secondo alcuni focus messi a punto da questo studio iniziale. In particolare, la scheda ripercorre le tre fasi di svolgimento delle pratiche riconosciute, invita a esplicitare con precisione la gestione del tempo e la gestione della dimensione sociale dell'attività. Allo scopo di garantire maggiormente la replicabilità delle esperienze, la scheda invita, inoltre, a descrivere le consegne/attività proposte riconosciute dagli insegnanti come salienti e imprescindibili. Si continuerà a raccogliere l'abituale materiale di documentazione delle scuole. Inoltre, verranno registrati e/o videoregistrati alcuni incontri e le tirocinanti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria osserveranno le attività durante il loro svolgimento utilizzando la "Griglia di osservazione dell'attività didattica"⁶, già da loro impiegata durante le precedenti esperienze di tirocinio. Complessivamente, il materiale raccolto consentirà di condurre un'analisi più completa e attenta delle pratiche allo scopo di riconoscere le condizioni e le modalità di lavoro più efficaci quando si intende proporre il digital storytelling nella scuola dell'infanzia.

Bibliografia

- Alterio, M. (2002). Using storytelling to enhance student learning. *Higher Education Academy*, 5.
[https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED163/Μάθημα%208ο%3A%20Χρήση%20των%20ιστοριών%20στη%20διδασκαλία/Alterio.%20M.%20\(2003\).pdf](https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED163/Μάθημα%208ο%3A%20Χρήση%20των%20ιστοριών%20στη%20διδασκαλία/Alterio.%20M.%20(2003).pdf) (ver. 15.04.2017).
- Antonietti, M. (2012). *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*. Parma: Junior.
- Antonietti, M., Bertolini, C., & Montanari, L. (in press). T3 Unimore: osservare tra teoria e pratica. *Atti del convegno "Insegnanti si diventa", 2-3 ottobre 2015*.
- Aufderheide, P. (ed.). (1993). *Media Literacy. A report of the national leadership conference on media literacy*. Aspen, CO: Aspen Institute.
- Ausubel, D.P. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Feltrinelli (Original work published 1968).
- Barret, H.C. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 647-654). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bertolini, C. (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Parma: Junior.
- Bertolini, C. (2013). Educational practice as told by the teachers: comments and suggestions concerning the enhancement of creativity. In A. Gariboldi & N. Catellani (eds.), *Creativity in pre-school education* (pp. 179-199). Bologna: SERN.

⁶ La "Griglia di osservazione dell'attività didattica" è stata messa a punto da Antonietti e Bertolini. Attualmente, è in corso di stampa nel contributo Antonietti, Bertolini e Montanari (in press).

- Bertolini, C., & Cardarello, R. (2012). Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, 13–24.
- Boase, C. (2013). *Digital storytelling for reflection and engagement: a study of the uses and potential of digital storytelling*. Centre for Active Learning & Department of Education, University of Gloucestershire.
- Bondioli, A. (ed.). (2004). *Ludus in fabula. Per una pedagogia del narrare infantile*. Junior: Parma.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds. Possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Cardarello, R. (2015). Ricerca didattica: fare il punto. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 15(3), 1–10.
- Craft, A. (2001). Little C creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, M. Leibling (eds.), *Creativity in education* (pp. 46-61). London: Continuum International.
- CREANET Network. (2013) Providing Creative Contexts. Educational practices on creativity in European pre-school. Bologna: SERN.
- Dezuanni, M. (2015). The building blocks of digital media literacy: socio-material participation and production of media knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 416–439.
- 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.
- Gariboldi, A., & Cardarello, R. (2013) Providing creative context: specific elements in pre-school setting. In A. Gariboldi & N. Catellani (eds.), *Creativity in pre-school education* (pp. 170-178). Bologna: SERN.
- Gariboldi, A., & Catellani, N. (2013). *Creativity in pre-school education*. Bologna: SERN.
- Garrety, C.M. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning*. Iowa State University.
- Hall, N. (2001). *Young children as storytellers. Facilitating preschool literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Karlsson, L. (2013) Storycrafting method to share, participate, tell and listen in practice and research. *The European Journal of Social Behavioural Sciences*, 1109–1117.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Lumbelli, L. (1982). *Psicologia della comunicazione 1: la comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- McKee, D. (1990). *Elmer, l’elefantino variopinto*. Milano: Mondadori.
- Mills, K.A. (2009). Multiliteracies: Interrogating competing discourses. *Language and Education*, 23(2), 103–116.

- Oddone, I., & Re, A. (1994). Come recuperare l'expertise professionale. In E. Tranchina (ed.), *Il Portolano di Psicologia* (pp. 277-280). Pistoia: Centro di documentazione.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2014), Recommendation of the Council on Digital Government Strategies. <http://www.oecd.org/gov/digital-government/Recommendation-digital-government-strategies.pdf> (ver. 15.04.2017).
- Ohler, J.B. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Petrucchio, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Petter, G. (2010). *Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente*. Firenze: Giunti.
- Rivoltella, P.C. (2014) La Media Education. In P.C. Rivoltella (ed.), *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer & Media Education* (pp. 91-106). Milano: Franco Angeli.
- Rodari, G. (2010). *Grammatica della fantasia*. San Dorligo della Valle: Edizioni EL.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- Rollo, D. (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico. Aspetti cognitivi, affettivi e sociali*. Roma: Carocci.
- Stein, N.L., & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing II* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro. L'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci.
- Vygotsky, L. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti (Original work published 1932).
- Yuksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: a phenomenological study of teachers' experiences*. <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12613502/index.pdf> (ver. 15.04.2017).