



Diacronie
Studi di Storia Contemporanea

46, 2/2021

Digital storytelling game per una didattica ludica della storia

Elisabetta DE MARCO

Per citare questo articolo:

DE MARCO, Elisabetta, «*Digital storytelling game per una didattica ludica della storia*», *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, 46, 2/2021, 29/06/2021,

URL: < http://www.studistorici.com/2021/06/29/demarco_numero_46/ >

Diacronie Studi di Storia Contemporanea → <http://www.diacronie.it>

ISSN 2038-0925

Rivista storica online. Uscita trimestrale.

redazione.diacronie@studistorici.com

Comitato di direzione: Naor Ben-Yehoyada – João Fábio Bertonha – Christopher Denis-Delacour – Maximiliano Fuentes Codera – Tiago Luís Gil – Anders Granås Kjøstvedt – Deborah Paci – Mateus Henrique de Faria Pereira – Spyridon Ploumidis – Wilko Graf Von Hardenberg

Comitato di redazione: Jacopo Bassi – Roberta Biasillo – Luca Bufarale – Luca G. Manenti – Andreza Maynard – Mariangela Palmieri – Fausto Pietrancosta – Elisa Tizzoni – Matteo Tomasoni – Luca Zuccolo



Diritti: gli articoli di *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea* sono pubblicati sotto licenza Creative Commons 3.0. Possono essere riprodotti e modificati a patto di indicare eventuali modifiche dei contenuti, di riconoscere la paternità dell'opera e di condividerla allo stesso modo. La citazione di estratti è comunque sempre autorizzata, nei limiti previsti dalla legge.

5/ Digital storytelling game per una didattica ludica della storia

Elisabetta DE MARCO

ABSTRACT: *L'articolo esplora il potenziale del digital storytelling come strumento per la promozione della comprensione storica. Il digital storytelling si basa su un approccio di tipo ludico-narrativo all'apprendimento "mediato" dall'uso delle tecnologie digitali. Il gioco si concretizza in attività di "manipolazione" di conoscenze storiche e di editing di risorse digitali (suoni, immagini, video) selezionate dagli archivi web sulla base di uno storyboard digitale condiviso. Il digital storytelling game si configura come un contesto di gioco e di apprendimento finalizzato alla produzione di narrazioni digitali di tipo storico. Giocare con le conoscenze storiche rappresenta un modo efficace per apprendere la storia esplorando le potenzialità creative e ludiche delle nuove tecnologie al fine di stabilire nessi, sottoforma di narrazioni digitali, tra le conoscenze del passato, l'uso delle fonti e la consapevolezza storica.*

ABSTRACT: *The article explores the potential of digital storytelling as a tool for promoting historical understanding. Digital storytelling is based on a playful-narrative approach to "mediated" learning by using digital technologies. The game takes the form of activities involving the "manipulation" of historical knowledge and editing of digital resources (sounds, images, videos) selected from web archives, based on a shared digital storyboard. The digital storytelling game is configured as a context of play and learning designed to produce digital historical narratives. Playing a game based on historical knowledge is an effective way to learn history by exploring the creative and playful potential of new technologies to establish links, in the form of digital stories, between the knowledge of the past, the use of sources and historical awareness.*

1. Premessa

Tra gli approcci digitali utili a valorizzare la didattica della storia assume importanza il *digital storytelling*. Le risorse digitali contenute nell'universo mediale possano costituire validi supporti per l'innovazione dell'insegnamento della storia, non solo ora che la didattica a distanza è diventato il principale modo di fare scuola, ma anche in prospettiva futura.

La disponibilità e l'accesso ad una molteplicità di risorse digitali condizionano le modalità di "trasferimento" delle conoscenze storiche. La comprensione storica, spesso, compromessa dall'astrattezza dei contenuti storici percepiti come lontani dalla realtà quotidiana, oggi, trova, nei linguaggi "alternativi" e medialità un supporto vicino alla sfera esperienziale dei bambini e degli adolescenti. Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo

ciclo d'istruzione, in vari passaggi, suggeriscono il ricorso ad una varietà di risorse, tra cui i media, che «ampliano, strutturano e consolidano questa dimensione di apprendimento»¹.

Le piste di ricerca intercettate da questo tema riguardano: 1. i cambiamenti nel modo di fruire e selezionare i contenuti culturali da insegnare, anche quelli che rientrano nel sapere disciplinare della storia; 2. i mediatori didattici indispensabili a trasformare quei contenuti in competenze storiche a lungo termine con ricadute, non indifferenti, sulla partecipazione attiva alla vita democratica.

Da qui nasce l'esigenza di una continua ricerca e sperimentazione di linguaggi e metodi che stimolino l'interesse degli studenti verso la storia e gli accadimenti contemporanei e ne promuovano l'apprendimento. Un modo efficace per riuscire a coinvolgere gli studenti può essere quello di combinare l'espediente dello *storytelling* con le pratiche proprie del gioco e dei media.

Il gioco continua ad esercitare un grande interesse per chi si occupa di problemi relativi alla formazione. Recenti meta-analisi² individuano nella dimensione narrativa e nell'interazione sociale due variabili determinanti per sostenere i processi di apprendimento generati nel gioco. Altre meta-analisi condotte sull'uso dei giochi nei contesti di apprendimento³, confermano che l'implementazione dei giochi in contesti non di gioco è efficace quando diventa parte integrante di una progettazione didattica che ne valorizzi il potenziale educativo. Detto in altri termini non si può ricorrere ai giochi come semplici strumenti per motivare gli studenti a padroneggiare altri tipi di contenuti ma viceversa il gioco e le modalità interattive generate dal gioco diventano modi per esplorare e trattare la conoscenza.

La progettazione, ad esempio, di una situazione di apprendimento aperta a più soluzioni in cui i soggetti sperimentano, sottoforma di gioco, strategie risolutive di uno o più problemi contribuisce a rendere l'apprendimento facile e divertente e contribuisce allo sviluppo delle abilità affettive, cognitive, psicomotorie e sociali degli studenti. Adottare il gioco in didattica significa, non semplicemente usare i videogiochi o qualsiasi altro artefatto ludico, ma progettare una situazione di apprendimento ludica che “mette in gioco” problemi aperti e giocatori, strategie risolutive e dinamiche interattive.

¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, 2012, p. 41, URL: < http://www.scuolagiuntini.it/wp-content/uploads/2021/01/Indicazioni_Nazionali_curricolo_2012.pdf > [consultato il 24 aprile 2021]

² SAILER, Michael, HOMNER, Lisa, «The Gamification of Learning: a Meta-analysis», in *Educational Psychology Review*, 32, 2019, pp. 77-112.

³ CLARK, Douglas, TANNER-SMIT, Emily, KILLINGSWORTH, Stephen, «Digital games, design, and learning: a systematic review and meta-analysis», in *Review of Educational Research*, 86, 1/2016, pp. 79-122; WOUTERS, Peter, VAN NIMWEGEN, Christof, VAN OOSTENDORP, Herre, VAN DER SPEK, Erik, «A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games», in *Journal of Educational Psychology*, 105, 2/2013, pp. 249-265.

2. Digital storytelling e comprensione storica

Dal punto di vista educativo, l'interattività cambia sostanzialmente l'esperienza di apprendimento: uno studente che riceve passivamente informazioni oppure legge o ascolta è poco interattivo rispetto a uno che partecipa attivamente alla costruzione di una narrazione. Il mondo educativo ha mostrato interesse verso queste opportunità di apprendere e, negli ultimi anni, sono state condotte diverse esperienze volte ad esplorare il potenziale dello storytelling digitale⁴. Nell'attuale ecosistema mediale, i cosiddetti "metodi narrativi", tra cui il *digital storytelling*, facilitano un'integrazione tra formale e informale e supportano l'acquisizione di una combinazione di competenze linguistiche e digitali. In tal senso la metodologia del *digital storytelling*, attraverso la manipolazione di più codici e formati della narrazione orale, scritta, visuale, permette l'apprendimento e lo sviluppo di competenze non solo alfabetiche ma anche compositive/espressive, tecnologiche e critiche⁵. Gli utenti utilizzano stimoli linguistici globali e multimediali, adottano un approccio multimodale e interattivo di fruizione/produzione di contenuti e "manipolano" risorse digitali (immagini, video, testi), strumenti tecnologici (dispositivi *mobile*, computer, ipad, videocamere digitali), software, social network e piattaforme per la produzione, la pubblicazione e la condivisione (YouTube, Facebook, Twitter) delle narrazioni digitali. Gli utenti interagiscono tra loro e con ambienti e risorse digitali per produrre storie digitali condivise (*digital stories*).

Il potenziale educativo dello *storytelling*, però, non è esclusivamente riducibile al digitale, ossia alla varietà di approcci, di strumenti, di modalità di condivisione delle storie ma è strettamente correlato alla narrazione intesa come dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo, in quanto soggetto socio-culturalmente situato, fa uso nella sua esperienza di vita⁶. «Anche la nostra esperienza immediata, quello che ci è successo ieri o l'altro ieri, la esprimiamo sotto forma di racconto. Cosa ancora più significativa, rappresentiamo la nostra vita (a noi stessi e agli altri) sotto forma di narrazione»⁷. La narrazione ci aiuta a dare un senso coerente all'esperienza. Attraverso la narrazione l'uomo conferisce senso e significato all'insieme di eventi, che altrimenti rimarrebbero un semplice susseguirsi di fatti, e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire.

⁴ BARRETT, Helen, «Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool», in CRAWFORD, Caroline et al. (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*, pp. 647-654; MEADOWS, Daniel, «Digital storytelling: Research-based practice in new media», in *Visual Communication*, 2, 2/2003, pp. 189-193.

⁵ PETRUCCO, Corrado, DE ROSSI, Marina, *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Roma, Carocci, 2009.

⁶ BRUNER, Jerome, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2001, p. 53.

⁷ *Ibidem*

Quindi il fattore chiave che permette di dare senso alle cose che ci circondano è di organizzarle all'interno di strutture narrative intese come strutture dotate di senso, in particolare nella forma più semplice da strutture logiche di causa-effetto. La giustapposizione di eventi, legami logici fra gli elementi coinvolti; contribuisce a formare il significato globale e questo, a sua volta, dà significato a ogni singolo elemento. In questo modo la narrazione, la creazione e l'utilizzo di storie diventano un sistema di organizzazione e interpretazione della nostra esperienza.

Se l'utilizzo di dispositivi narrativi, ivi compreso il *digital storytelling*, facilitano l'organizzazione e la costruzione del senso delle nostre esperienze, è necessario collocare le nostre esperienze in un *continuum* che le renda parte viva e vitale di una storia collettiva. Lavorare, quindi, anche sulla comprensione storica e sulle relazioni tra gli eventi storici, può aiutare a collocare la propria storia personale entro un *continuum*.

Ciò rientra nel dominio della Storia o geostoria⁸ inteso come sapere costruito sullo studio delle vicende passate delle società umane nei loro vari aspetti, cercando di cogliere i nessi fra questi e il significato del loro sviluppo complessivo. Il valore formativo di tale sapere è teso a promuovere l'acquisizione di conoscenze storiche (o geostoriche), a livelli gradualmente di difficoltà, insieme alla consapevolezza della profondità del passato e del suo ruolo per la comprensione del presente (il senso della storia). «La scuola è chiamata ad esplorare, arricchire, approfondire e consolidare la conoscenza e il senso della storia»⁹.

La comprensione storica riguarda tutti i modi in cui le persone usano e costruiscono significati sul passato¹⁰. In letteratura la comprensione storica è esplorata attraverso costrutti quali l'immaginazione storica, il significato storico, le evidenze o prove storiche e la continuità.

L'immaginazione storica è la capacità del soggetto di ricostruire il passato attraverso la creazione di un quadro di eventi, in uno spazio e un tempo definiti, collegato alle prove o evidenze storiche. L'uso, quindi, delle prove storiche è fondamentale per ricostruire quadri storici attendibili.

Un altro costrutto fondamentale della comprensione storica è il significato che si attribuisce ad un evento storico e, di conseguenza, ai processi collettivi di attribuzione di valore che portano a riconoscere uno specifico significato storico a questo piuttosto che a quell'altro evento. Dal punto di vista didattico è interessante lavorare sul "senso" dell'attribuire significato ad un evento

⁸ Con il termine geostoria si indica la disciplina che studia l'evoluzione delle caratteristiche di un territorio in relazione alla storia delle popolazioni che lo hanno abitato, cfr. s.v. «geostoria», CANNELLA, Mario, LAZZARINI, Beata (a cura di), *Zingarelli 2016. Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 2016. In generale si indica un campo di studio che si caratterizza per l'integrazione tra gli ambiti disciplinari della storia, della geografia e dell'educazione civica.

⁹ MIUR, *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, cit., p. 41.

¹⁰ EPSTEIN, Terrie, SALINAS, Cynthia S., *Research methodologies in history education*, in METZGER, Alan, McARTHUR HARRIS, Lauren, *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Medford, John Wiley & Sons, 2018, pp. 61-91.

storico, sul “perché” tale evento è importante e se ciò è dovuto alla sua natura distintiva o al suo legame con gli eventi attuali¹¹.

Nell'esaminare il passato, l'uso di prove storiche diventa fondamentale per supportare i processi di comprensione storica. Nel caso di studio di Oppong¹², l'alto livello di dipendenza dai libri di testo di storia, tra gli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori, ostacola la selezione efficace, la contestualizzazione e l'interpretazione delle prove.

Per quanto riguarda la continuità storica e la capacità di stabilire una connessione tra il passato e il presente, Blow¹³ ha presentato un modello di progressione che annette i concetti di cambiamento e sviluppo. Per ricostruire quadri storici è necessario comprendere che la continuità non è assimilabile all'idea di un periodo storico tutto uguale ma è necessario riconoscere le interazioni che esistono tra continuità e cambiamento.

I costrutti appena descritti rappresentano le premesse da cui muove la progettazione dei laboratori di *digital storytelling* per “giocare” con la storia. Il tentativo che si compie è quello di applicare il quadro della *gamification* al *digital storytelling* per migliorare i processi di apprendimento e la comprensione storica.

3. Laboratori per “giocare” con la storia

Nell'analisi del rapporto tra la disciplina Storia e la sua didattica, da cui prende avvio la progettazione, il tema dell'innovazione didattica assume un'importanza strategica; essa deve necessariamente basarsi su un apprendimento incentrato sull'assunzione e sulla padronanza di competenze che consentono di avvalersi e di mettere a frutto il metodo storiografico e l'approccio per problemi¹⁴.

Dal dibattito sui programmi ministeriali per l'insegnamento della storia nella scuola secondaria di primo grado emerge, inoltre, la necessità che l'insegnamento della storia non si riduca alla narrazione di un fiume di fatti “imbalsamati” e innumerevoli, ma sia una “educazione alla scoperta”, fondata sulla capacità di interrogare il passato per rispondere alla complessità del

¹¹ DURAISINGH, Liz Dawes, MANSILLA, Veronica Boix, «Interdisciplinary forays within the history classroom: how the visual arts can enhance (or hinder) historical understanding», in *Teaching History*, 129, 2007, pp. 22-30; COUNSEL, Christine, «Looking through a Josephine-Butler-shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance», in *Teaching History*, 114, 2004, pp. 30-36.

¹² OPPONG, Charles Adabo, «Assessing history students' historical skills in the Cape Coast Metropolis of Ghana», in *The Councilor: A Journal of the Social Studies*, 80, 1/2019, pp. 1-20.

¹³ BLOW, Frances, «Everything flows and nothing stays: how students make sense of the historical concepts of change, continuity and development», in *Teaching History*, 145, 2011, pp. 47-55.

¹⁴ PANCIERA, Walter, ZANNINI, Andrea, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Milano, Le Monnier Università, 2013.

presente. Insegnare un oggetto di conoscenza complesso, come la storia, necessita di azioni di ricomposizione di tipo narrativo di quadri d'insieme complessi, non riducibili a frammenti "disciplinari". Questa idea di storia-problema, "più aperta, più plurale, più dinamica e compresa come gioco dialettico", sta alla base della progettazione dei laboratori di *digital storytelling*. Negli ultimi decenni si è assistito ad un rinnovamento della didattica della storia: uno degli esiti è la valorizzazione della dimensione laboratoriale intesa come uno spazio attrezzato in cui si svolge un'attività centrata su un certo oggetto culturale, luogo di sperimentazioni e di ripensamento delle pratiche di insegnamento-apprendimento della storia¹⁵. «Il punto è che il laboratorio contiene una promessa: che gli strumenti appesi alla rastrelliera possano essere adoperati dagli allievi, e non soltanto "raccontati" o "mostrati" o "spiegati" [...] Gli strumenti vanno adoperati, perché li si possa apprezzare»¹⁶.

I laboratori sono progettati con l'obiettivo di divertirsi con la storia e con i processi di costruzione storica riproducendone le dinamiche, gli scenari e nessi con il presente. Il *digital storytelling* come una modalità di interazione, di "gioco" con la storia.

I laboratori sono progettati per:

- potenziare l'immaginazione storica attraverso la costruzione di quadri d'eventi (o scenari) in uno spazio e in un tempo definiti;
- lavorare sul significato dell'evento storico ricostruito;
- misurarsi con prove storiche;
- far emergere gli elementi di continuità e di cambiamento presenti in quella ricostruzione di scenario.

I laboratori di *digital storytelling* si configurano esattamente come spazi di gioco per acquisire familiarità con il metodo storiografico e per sperimentare un approccio alla conoscenza storica che procede per problemi. L'idea è di progettare l'insegnamento della storia adottando un approccio narrativo potenziato dalle risorse digitali di natura storica reperibili in rete. Le attività laboratoriali, organizzate in *workshops*, di produzione di narrazioni digitali, rappresentano lo spazio comune di gioco e di manipolazione di quelle risorse. Nella cornice dei laboratori è abilitata qualsiasi forma di *bricolage*, di manipolazione di conoscenze curricolari, linguaggi e strumenti in vista della realizzazione di semplici prodotti narrativi in cui ricostruire scenari e "restituire" significati storici per leggere la complessità del presente.

¹⁵ MONDUCCI, Francesco, *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Torino, UTET, 2018; BERNARDI, Paolo, MONDUCCI, Francesco, *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, Utet, 2012.

¹⁶ BRUSA, Antonio, *Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi*, in ADORNO, Salvatore, AMBROSI, Luigi, ANGELINI, Margherita, *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 49-71, p. 56.

4. Potenzialità del digital storytelling

Il tema dell'uso dello storytelling digitale per favorire la comprensione storica rappresenta una frontiera di ricerca. Su questo tema negli ultimi anni sono stati pubblicati alcuni studi¹⁷ molto interessanti che riflettono sull'uso "narrativo" di applicazioni, risorse e spazi digitali per sviluppare senso critico rispetto ad alcuni fatti e/o documenti storici. I risultati dello studio condotto da Coleborne e Bliss¹⁸ sull'uso dello storytelling con studenti universitari confermano l'ipotesi che la creazione di "storie" promuove l'acquisizione della conoscenza storica, migliora la capacità di apprezzare e riconoscere il valore dell'apprendimento della storia e favorisce l'apprendere a pensare storicamente ovvero a stabilire nessi tra passato e presente. Questo studio qualitativo esplora, inoltre, le potenzialità dello storytelling digitale come strumento per modellare la comprensione storica attraverso l'esercizio di operazioni cognitive sul tempo storico: periodizzazioni, cronologia, ciclicità degli eventi, rapporto con le fonti.

L'assunto di partenza è che la presentazione di stimoli per l'apprendimento, come per esempio foto, audio, documenti storici, rappresenta un modo per facilitare la discussione sugli argomenti storici da affrontare e un modo per rendere i contenuti astratti o concettuali più comprensibili. La discussione e le interazioni sociali che si generano da un processo di riflessione condiviso facilitano l'apprendimento. A questo proposito Vygotsky¹⁹ sosteneva che le interazioni sociali tra gli studenti influenzano fortemente il loro sviluppo cognitivo. L'apprendimento che si realizza nella cosiddetta "zona di sviluppo prossimale" dipende dalle interazioni sociali con gli insegnanti e tra pari. La zona di sviluppo prossimale è lo spazio sociale tra il livello effettivo di sviluppo di un discente, determinato da una risoluzione autonoma dei problemi, e il livello di sviluppo potenziale, determinato attraverso la risoluzione dei problemi sotto la guida degli adulti, o in collaborazione con coetanei più capaci. Se l'apprendimento si configura come un processo sociale è semplice affermare che le funzioni mentali hanno origine in attività sociali riconoscendo come paradigma interpretativo la "legge dello sviluppo culturale" che stabilisce che le strutture

¹⁷ HILDEBRANDT, Katia, et al., «Digital storytelling for historical understanding: treaty education for reconciliation», in *Journal of Social Science Education*, 15, 1/2016, pp. 17-26; PEÑALBA, Ericson H., SAMANIEGO, Chaddlyn Rose C., ROMERO, Shiella Mae A., «Digital Storytelling: A Tool for Promoting Historical Understanding Among College Students», in *Research in Learning Technology*, 28, 2020, pp. 1-20; MARIOTTI, Samanta, MAROTTA, Nina, «Gioco e storydoing: strumenti didattici per l'insegnamento della storia nella scuola primaria», in *Didattica Della Storia - Journal of Research and Didactics of History*, 2, 1/2020, pp. 608-629.

¹⁸ COLEBORNE, Catharine, BLISS, Elaine, «Emotions, digital tools and public histories: digital storytelling using Windows Movie Maker in the history tertiary classroom», in *History Compass*, IX, 9, 2011, pp. 674-685.

¹⁹ VYGOTSKY, Lev Semënovič, *Mind and society: The development of higher mental processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978, p. 57.

cognitive esistono, prima, nel mondo esterno e che attraverso la partecipazione in attività sociali, i processi di pensiero sono “interiorizzati”²⁰.

La tecnica del *digital storytelling* presuppone la promozione di attività sociali di costruzione di narrazioni digitali. Il lavoro cooperativo di costruzione dello *storyboard* attiva discussioni e momenti di confronto tra pari che aprono spazi di riflessione sulle proprie competenze mediali e narrative. La discussione, il confronto, la riflessione rappresentano elementi critici del processo di apprendimento sociale.

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

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

Durante tali processi, la costruzione, de-costruzione e ri-costruzione della narrazione digitale, nonché la negoziazione di adeguati comportamenti sociali sollecitati dai continui *feedback* ricevuti dal gruppo dei pari e dai “progettisti” delle attività, consentono agli studenti di esercitare ed incrementare varie e complesse abilità cognitive. Inoltre la tecnica del *digital storytelling* si colloca nel solco della tradizione costruzionista di Papert²¹. Per esternalizzare il proprio modo di pensare abbiamo bisogno di “oggetti-con-cui-pensare”. A questo proposito l’intento di ricerca è quello di mettere a disposizione dei docenti e degli studenti un ambiente di apprendimento digitale in grado di supportare i processi cooperativi attivati durante i *workshops*, dare continuità temporale alle attività didattiche proposte e potenziare i benefici di processi cooperativi attivati “nelle” e “tra” classi e scuole.

L’obiettivo è quello di dimostrare che la sperimentazione creativa di tecnologie e ambienti di apprendimento creativi non solo promuove negli utenti una maggiore motivazione all’apprendimento, in un contesto definibile in termini di *edutainment*, ma offre anche un valido

²⁰ *Ibidem*

²¹ PAPERT, Seymour, *Mindstorms: children, computer, and powerful ideas*, New York, Basic Books, 1980.

supporto (o *scaffolding*) per il passaggio dall'astratto al concreto e viceversa²² e per lo sviluppo di nuove competenze cognitive.

5. Ipotesi progettuale: *digital storytelling* e storia medievale.

L'ipotesi progettuale prende avvio dalla strutturazione di un percorso di integrazione di tecnologie, competenze mediali e narrative nell'ambito della didattica della storia destinato agli studenti della scuola secondaria di primo grado. La proposta è quella di affrontare un'intera unità di apprendimento di storia medievale utilizzando la tecnica del *digital storytelling*. I laboratori di *digital storytelling* sono organizzati attraverso dinamiche di gioco basate sulle sfide e meccanismi o sistemi di premialità (*gamification*²³). Il lavoro di produzione di narrazioni digitali coinvolge docenti e studenti, divisi in piccoli gruppi, e il gioco consiste nella sperimentazione e nell'esplorazione di diversi media, opportunamente selezionati dai docenti, per progettare e realizzare semplici prodotti con diversi linguaggi e supporti tecnologici, condividendo materiali didattici e narrazioni in un ambiente di apprendimento in rete che diventa spazio di aggregazione di contenuti formativi.

La finalità del progetto è quella di innovare il processo di insegnamento/apprendimento della storia medievale coniugando pratiche tradizionali di trasmissione delle conoscenze, in parte "riproposte" in pagine e siti web dedicati alle conoscenze storiche, con una metodologia, il *digital storytelling*, di promozione di apprendimenti disciplinari attraverso modalità di co-costruzione e negoziazione di narrazioni digitali sulla vita e la cultura materiale che caratterizza ogni epoca storica. L'obiettivo del gioco, che coinvolge più gruppi e più tavoli di gioco, prevede la costruzione di un breve video o "storia digitale" sulla cultura medievale e sul modo di vivere nel medioevo. Gli studenti possono utilizzare qualsiasi dispositivo personale (e non) e qualsiasi risorse digitale selezionata in rete e/o autoprodotta.

Gli obiettivi dell'esperienza proposta sono:

- incoraggiare l'acquisizione di specifiche competenze tecnologiche, come l'editing di video, e di scrittura creativa, come l'organizzazione di uno *storyboard*;
- insegnare/apprendere tecniche e strategie per facilitare la creatività (brainstorming, tecniche di scrittura creative, ecc...);
- promuovere un'alfabetizzazione all'apprendimento utilizzando un approccio tecnologico;

²² PAPERT, Seymour, *The Children's Machine. Rethinking school in the age of computer*, New York, Basic Books, 1993.

²³ Il termine *gamification* si riferisce all'applicazione di aspetti propri dei giochi (elementi di gioco, meccaniche di gioco, tecniche di *game design*) in contesti non di gioco.

- studiare le strategie utilizzate dal gruppo di lavoro per scrivere e condividere in modo collaborativo storie digitali.

Il progetto promuove l'integrazione dei metodi tradizionali di insegnamento della storia medievale con la sperimentazione di strategie innovative a supporto della didattica svolta nelle normali attività scolastiche. L'obiettivo finale è quello di facilitare l'apprendimento della storia medievale attraverso strategie di mediazione didattica. In particolare lo studente attraverso l'esperienza narrativa e ludica acquisirà conoscenze disciplinari su:

- strutture della società medievale in particolare istituzioni familiari, sociali e politiche;
- cultura materiale dell'età medievale;
- storia medievale meridionale come crogiuolo di culture e luogo di scambi e di formazione di nuove identità.

Il carattere innovativo del progetto è riconducibile alle metodologie didattiche da adottare che sono il *digital storytelling*, la didattica laboratoriale e il *cooperative learning*. A questo proposito è necessario formare i docenti curricolari all'uso del *digital storytelling* per innovare le pratiche didattiche al fine di acquisire competenze tecniche e metodologiche fondamentali per collaborare con gli esperti esterni o facilitatori dei laboratori. I laboratori saranno organizzati per due settimane durante l'orario curricolare e necessitano di spazi di lavoro condivisi (es. salone attrezzato con più tavoli di lavoro e postazioni digitali) oltre che di un laboratorio multimediale. Gli strumenti di lavoro saranno computer fissi e portatili, personal devices (smart phone, tablet), videocamere digitali, app e software specifici per l'editing e il montaggio dei video.

5.1. Prima game action: ideazione della storia e degli snodi narrativi

La prima azione di gioco in cui sono coinvolti gli studenti coincide con lo *story planning* (Ohler, 2008). Vengono fornite due possibili attività di approccio alla scrittura della storia: testuale e grafica. I due approcci sottendono "grammatiche" espressive differenti che devono essere scoperte per poter procedere nel gioco. Basandoci sulle procedure operative descritte da Lambert²⁴ e recuperando tecniche tradizionali di scrittura di storie suggerite da esperti di letteratura per bambini, progettiamo l'esperienza di scrittura da proporre agli studenti. A questo proposito si sottolinea utilizzando le parole dello stesso Rodari che:

Qui si parla di alcuni modi di inventare storie per bambini e di aiutare i bambini inventarsi uno da soli le loro storie: ma chi sa quanti altri modi si potrebbero trovare e descrivere. Vi si

²⁴ LAMBERT, Joe, *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, Berkeley, California, Digital Diner Press, 2018.

tratta solo dell'invenzione per mezzo delle parole e si suggerisce appena, ma senza approfondire, le tecniche che potrebbero essere facilmente trasferite in altri linguaggi²⁵.

Tipologia di approccio	Descrizione
Approccio testuale <i>Presentazione di uno spunto di storia da continuare.</i>	I gruppi di lavoro ricevono alcune tracce di avvio di storia. I ragazzi hanno il compito di continuare la storia attivando un processo di ricerca delle informazioni storiche. Si fornisce un esempio di spunto di storia da continuare: <i>il contadino si sveglia al rintocco della campana del borgo cui fanno eco altre campane lontane. Nella sua povera casa il calore è il risultato della vicinanza con il corpo della moglie e dei 5 figli che dormono nello stesso letto. A fatica si alza e comincia, per lui, una giornata qualunque. Il contadino, come anche il monaco, organizza la sua giornata sulla base del rintocco delle campane di tre ore in tre ore. Il contadino si alza prestissimo e si fa subito un triplice segno di croce in onore della Trinità. Indossa la veste di lavoro e solo dopo essersi vestito si lava le parti scoperte del corpo: le mani e il viso sempre all'interno di quell' unica stanza che funge da camera da letto per i componenti del resto della famiglia. Al rifornimento dell'acqua ci ha pensato la moglie come anche all'accensione del fuoco. Di buon'ora esce per andare ...</i> ²⁶
Approccio grafico <i>Ricerca di immagini</i>	I gruppi di lavoro, dopo aver ascoltato o letto gli avvisi di storia avviano una ricerca di immagini e notizie sulla storia medievale utilizzando motori di ricerca e siti di interesse utili alla stesura della continuazione della storia. Le risorse saranno indicate dai docenti.
Approccio per scenari <i>Ricerca di scenari medievali</i>	I gruppi di lavoro, dopo aver ascoltato o letto gli avvisi di storia e selezionato una serie di immagini e notizie sulla storia medievale navigano e/o costruiscono scenari di gioco medievali attraverso applicativi appositamente selezionati dai docenti.

5.2. Seconda game action: scrittura della storia

La seconda azione di gioco prevede la pianificazione e la strutturazione della storia. La fase di costruzione di una storia passa attraverso non solo la scrittura effettiva del racconto ma soprattutto attraverso la schematizzazione degli eventi centrali della storia e la successiva stesura di una lista di materiali necessari per creare una storia digitale. Ohler propone 3 strumenti:

- *Story Core*: ossia la presenza di 3 elementi chiave della narrazione: il problema centrale, la trasformazione del protagonista e la soluzione al problema.
- *Story Map*: è una «fleshed out version of a story core»²⁷ ossia una sola pagina che racchiude il plot e i 3 elementi chiave della storia. Questo secondo strumento è importante per mostrare graficamente la storia in un unico foglio.
- *Story Board*: strumento conosciuto e usato anche a livello cinematografico, rappresenta «a place to plan out a visual story in two dimensions»²⁸. Lo *storyboard* è uno strumento

²⁵ RODARI, Gianni, *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1973, p. 6.

²⁶ Testo della storia liberamente tratta da: FRUGONI, Arsenio, *Storia di un giorno in una città medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. 5.

²⁷ OHLER, Jason, *Digital storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2008, p. 79.

di organizzazione del tempo e dello spazio della storia sottoforma di scene. Lo *storyboard* rappresenta la visualizzazione grafica di tutte le scene. Per ogni scena da girare, fotografare o inserire, i ragazzi indicano la parte di testo corrispondente, gli effetti o le transizioni, la musica o i suoni che intendono inserire.

Lo *storyboard*, elaborato anche in formato digitale, facilita la visualizzazione delle informazioni, l'organizzazione grafica e la visione complessiva della storia, la discussione e la divergenza di idee, l'attivazione di strategie di *problem solving*, la generazione di un piano di azione. La creazione di uno *storyboard* digitale facilita il processo di costruzione di senso; infatti le scelte effettuate per la produzione della storia sono immediatamente visibili e nello stesso tempo modificabili. Inoltre gli studenti acquisiscono capacità meta-cognitiva di riflessione sul processo di costruzione di una storia in diversi modi. Alcune operazioni che, come nel caso di compilazione di uno *storyboard* tradizionale, sono svolte in modo astratto e laborioso, con l'uso delle tecnologie digitali diventano più immediate e flessibili, oltre che divertenti.

5.3. Terza *game action*: produzione della storia

La stesura di una lista di media rappresenta un passaggio operativo apparentemente privo di importanza e spesso considerato noioso dagli studenti ma fondamentale per la creazione di una storia digitale. Infatti, dopo aver scritto la storia è consigliabile produrre una lista di tutti i "media" (musiche, immagini, video, disegni) necessari per la produzione della storia digitale. In questa azione di gioco gli studenti stilano una lista dei media a partire dalle indicazioni inserite nello *storyboard*.

Gli studenti, dopo aver individuato il plot della storia, approfondito il rapporto tra storia e personaggi, elaborato episodi tipici di una giornata medievale, cercano altre risorse digitali per arricchire la storia. Si utilizzano i più comuni motori di ricerca, siti specifici di storia medievale, archivi didattici, librerie internazionali, ambienti virtuali, videogiochi. Il recupero e la selezione comporta un'attenta gestione di svariati tipi di risorse digitali. Se, ad esempio, i ragazzi devono cercare un file audio che riproduce il suono delle campane dovranno conoscere gli archivi di suoni gratuiti presenti in rete, come scaricare il file e come modificarlo, tagliarlo, archivarlo, inserirlo nel video finale.

Una fase fondamentale nella produzione della storia digitale è *l'editing* dei media. Ogni media scelto non è ancora una storia. Gli studenti aiutati dai facilitatori dei laboratori lavorano sulle grammatiche espressive sottese all'uso di ogni singola risorsa. Ogni scelta di manipolazione di "media" comporta la modifica del significato della storia. Selezionare, creare, modificare

²⁸ *Ibidem*

immagini, suoni, musiche non basta; occorre promuovere una maggiore consapevolezza sull'uso dei diversi mezzi di comunicazione a partire da una "manipolazione" o *bricolage* con i media pertinenti e adeguati.

Al processo di *editing* dell'immagine, del suono, delle musiche corrisponde una ristrutturazione della storia che «nasce quando si creano accostamenti strani, nei complessi movimenti delle immagini e nelle loro interferenze capricciose»²⁹. L'«usare le parole come un giocattolo» che Rodari evidenziava come centrale nelle sue molteplici esperienze scolastiche di creazione di storie con i bambini, può essere riconducibile a qualsiasi attività di *editing* digitale.

Gli studenti possono anche autoprodurre le risorse necessarie per allestire la storia con l'uso dei dispositivi digitali personali. Ciò aumenta l'interesse nella "ri-scrittura" o "ristrutturazione" delle storie a partire dal confronto diretto con le fonti storiche e con gli stimoli raccolti dall'esterno.

Non diversamente una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni; in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente, per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere³⁰.

Le dinamiche di gioco possono essere ulteriormente arricchite stabilendo un rapporto dinamico tra interno ed esterno della scuola. I laboratori di *game digital storytelling* non si svolgono solo all'interno delle scuole ma possono prevedere uscite, escursioni, esperienze co-progettate con altre realtà territoriali (musei storici, biblioteche, associazioni) per arricchire il bagaglio di contenuti storici da manipolare in vista della produzione delle storie digitali ambientate in periodo medievale. Inoltre si possono progettare esperienze didattiche che adottano metodologie di tipo simulativo (*role playing, imaginative play*) atte a favorire il "calarsi nei panni" o assumere il ruolo di alcuni personaggi medievali allestendo degli scenari reali di gioco.

²⁹ RODARI, Gianni, *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., p. 9.

³⁰ *Ibidem*, p. 7.

7. Conclusioni

Un numero crescente di insegnanti dimostra interesse ed entusiasmo nell'esplorare nuovi modi di insegnare finalizzati al coinvolgimento degli studenti nei percorsi curricolari. Spesso gli insegnamenti riconoscono le potenzialità dell'uso di elementi multimediali nella didattica della storia, ma non sanno come integrarli nel percorso curricolare. L'ipotesi progettuale si colloca in questa direzione: è una proposta di mediazione didattica ossia di regolarizzazione della distanza tra contenuti culturali complessi ed esigenze dei soggetti in apprendimento. I laboratori di *digital storytelling* facilitano la manipolazione e la trasformazione di contenuti storici complessi in contenuti accessibili all'apprendimento per un determinato gruppo di studenti in funzione di un determinato scopo. L'invito è quello di non ridurre a frammenti "disciplinari" ma di ricomporre in nuovi quadri d'insieme complessi uno dei grandi oggetti della conoscenza quale la storia. «Insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme»³¹.

La caratteristica narrativa si configura come una sorta di cornice, un *framework* che serve a contestualizzare la situazione ludica entro cui avvengono le dinamiche interattive e di gioco. Lo scopo del gioco, insomma, non è solo quello narrativo ma anche interattivo e manipolativo. Non è la narrazione in sé ad essere importante, quanto il percorso che gli studenti compiono per ricostruire una specifica narrazione e l'interazione che stabiliscono con l'ambiente e le dinamiche di gioco. È l'esperienza di gioco stessa, che deriva dalle dinamiche di interazione con la storia, a motivare e a coinvolgere nell'apprendimento. Il gioco, nella sua valenza formativa, è un processo di costruzione e co-costruzione di luoghi e sfondi diversi; è un fattore abilitante per costruire nuovi ambienti di apprendimento. Inoltre la narrazione consente di ripartire dalle esperienze personali e dagli aspetti della natura, della cultura, della società e della storia più prossimi ai ragazzi; ciò costituisce «una via di accesso importante per la sensibilizzazione ai problemi più generali e per la conoscenza di orizzonti più estesi nello spazio e nel tempo»³².

La proposta, infatti, coniuga le narrazioni con attività laboratoriali e ludiche allestendo un'esperienza esplorativa di apprendimento sul passato: «un lavoro indispensabile per avvicinare gli alunni alla capacità di ricostruire e concepire progressivamente il "fatto storico" per indagarne i diversi aspetti, le molteplici prospettive, le cause e le ragioni»³³. Attraverso il dispositivo narrativo gli studenti collocano l'agire umano in uno specifico tempo e spazio, attribuiscono azioni ad un soggetto individuale e/o sociale, lo dotato di intenzioni e motivazioni,

³¹ MIUR, *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, cit., p. 7.

³² *Ibidem*

³³ *Ibidem*, p.41.

lo inscrivono in rapporti di causa/effetto e/o di reciprocità con altre azioni ed eventi; l'azione viene, infine, connotata di un significato culturalmente riconosciuto e riconoscibile. L'adozione di un'ottica narrativa consente di esplorare esperienze individuali e collettive, campi e corsi di azione, situazioni problematiche di difficile interpretazione, consentendo di comprenderne e decostruirne/ricostruirne il significato culturale e sociale.

Attraverso il dispositivo narrativo si riesce a rendere visibili, esplicite, consapevoli non solo le intenzioni e le motivazioni delle azioni indagate e narrate, ma anche le strutture di conoscenza cui i soggetti si riferiscono nel pianificare e realizzare corsi d'azione nonché i processi di costruzione delle strutture di conoscenza implicati nell'agire; è in questo modo che la narrazione permette di esplicitare gli interessi conoscitivi di cui i soggetti sono portatori e le relative forme di razionalità cui fanno riferimento nel loro agire e costruire forme di conoscenza che hanno la funzione di trasformare costantemente la *praxis* declinando sempre nuove modalità di comprensione della stessa³⁴.

³⁴ STRIANO, Maura, «La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico», in *M@gm@*, 3, 3/2005, pp. 1-3.

L'AUTRICE

Elisabetta DE MARCO è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Storia Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento e socio fondatore di Éspéro - Servizi Avanzati per la Formazione. I suoi interessi di ricerca vertono sulla pedagogia dei media e sull'innovazione didattica in particolare sullo storytelling digitale. Tra le sue pubblicazioni più recenti: «Digital storytelling e service learning», in *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2, 2018, pp. 139-148; *Digital storytelling tra pratiche didattiche e questioni di ricerca*, in BRUNI, Filippo, GARAVAGLIA, Andrea, PETTI, Livia (a cura di), *Media Education in Italia. Oggetti e ambiti della formazione*, Milano, Franco Angeli, 2019, pp. 240-252.

URL: < <http://www.studistorici.com/progett/autori/#DeMarco>