

Riflessività e narrazione autobiografica per una cittadinanza digitale

Reflexivity and autobiographical storytelling for digital citizenship

ENZA SIDOTI – DOROTEA RITA DI CARLO¹

Within nowadays information and knowledge society, training paths are exposed to changes due to technological development. These technological hints offer a plurality of communicative tools that endlessly extend the possibility of narrating, talking about oneself, telling oneself and being recognized. In this regard, the present paper deals with Digital Storytelling, with images, music, narration and voice woven together, offering new tools to revisit the narration, intertwining multimedia, interactivity and the web, with traditional practices. All this leads us to consider digital storytelling as a sort of modern version of the ancient art of storytelling (Rule, 2010). The educational challenge aims to promote a new dimension of expressive language providing a personal and professional development of identity to consciously participate in the digital world.

KEYWORDS: REFLECTIVE PRACTICE, PROFESSIONAL PROFESSOR IDENTITY, AUTOBIOGRAPHY, PERSONAL TRAINING, DIGITAL CITIZENSHIP

Introduzione

A diciassette anni dalla distinzione di Marc Prensky fra i nativi digitali e immigrati digitali², ancora oggi, emerge l'esigenza di un utilizzo saggio delle nuove tecnologie. Il concetto di tecnologie sembra rimandare alla competenza umana espressa nella migliore applicazione che la cultura del tempo rende possibile. Tuttavia, il diluvio informativo, che accompagna la rivoluzione digitale, non rende il mondo più saggio né tanto meno più informato. Nell'attuale dimensione storica, le tecnologie indubbiamente più rilevanti attengono alla comunicazione (*Information and Communication Technologies* o ICT), a causa del loro straordinario impatto sociale. Sono note, ormai, le attitudini attribuite da Prensky³ ai nativi digitali, che acquisiscono informazioni molto velocemente, elaborano le informazioni in multitasking, preferiscono la grafica al testo, preferiscono accedere all'informazione in modo casuale piuttosto che sequenziale e operano meglio quando sono connessi in rete. L'educazione, difatti, non sfugge a questa nuova dimensione. La scuola costituisce un luogo che si pone come banco di prova per la costruzione del sé, dei propri valori, della propria

autostima e delle proprie strategie per affrontare la realtà quotidiana e lavorativa. Il divario tra scuola e mondo del lavoro, tuttavia, si fa sempre più evidente. La grave situazione italiana in tema di lavoro e occupazione risulta drammatica, la quale registra un balzo indietro di quasi dieci anni, collocandosi al quart'ultimo posto per lavoratori occupati, con il tasso di disoccupazione oltre il 16% rilevando una distanza di 15 punti percentuali dagli obiettivi posti da Europa 2020. Il livello di disoccupazione giovanile (15/24 anni) ha raggiunto il tasso record del 44,2%⁴. Già nel 2010, un rapporto dell'OECD, *Off to a Good Start? Jobs for Youth* evidenziava la necessità di un maggiore equilibrio fra studio e lavoro e affermava che l'educazione doveva fornire le opportune abilità richieste dal mercato del lavoro, chiedendosi se le abilità acquisite nel corso degli studi, fossero spendibili nel mercato del lavoro. In tutti i Paesi dell'area OECD è stata riconosciuta, quale essenziale priorità, l'investire nei giovani, provvedendo le giuste abilità e strategie per migliorare la corrispondenza tra le abilità acquisite a scuola e quelle richieste dal mercato del lavoro, per facilitarne la transizione. Il sistema educativo e formativo dovrebbe trasmettere i

valori fondamentali della convivenza e fornire una preparazione tecnica. È fondamentale un rapporto sempre più stretto tra la qualità dell'istruzione, finalizzata all'acquisizione di un sapere, proprio della formazione di un cittadino, e di un sapere complementare, non scisso da quello generale, proprio della formazione legata al lavoro. Attraverso l'interazione tra il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro, creando ambienti di apprendimento efficaci ed efficienti, si offre la possibilità di vivere importanti esperienze di apprendimento situato che permettano di conoscere il mondo del lavoro, di sviluppare competenze professionali e trasversali utili per chi è chiamato ad apprendere per tutta la vita⁵. Secondo Grimaldi, Porcelli e Rossi⁶, si impone, dunque, la necessità di «integrare l'obiettivo dell'occupabilità con quello della pensabilità di un lavoro che abbia valore per sé» (p. 45). È proprio in questa direzione che, nell'ambito della strategia Europa 2020, emerge l'attenzione per l'esperienza di vita e per l'autobiografia, nelle quali si concretizzano i vissuti che si rivelano come potenzialità di sviluppo⁷ per una politica comunitaria a sostegno dei giovani. Il mondo della scuola e della formazione devono offrire il loro apporto fondamentale alla radicale operazione di ripensamento del paradigma sociale e culturale attuale. La scuola deve, oggi più che mai, impegnarsi a ripensare il proprio futuro, definendo gli strumenti, gli ambienti, le tappe e le leve strategiche per raggiungere obiettivi di evoluzione. Una di queste leve strategiche può essere rinvenuta nell'istruzione e nella formazione permanente, nell'era attuale permeata dalle nuove tecnologie. Il Consiglio Europeo afferma, infatti, che «l'Europa è indiscutibilmente entrata nell'era della conoscenza, dunque, è giunta l'ora di attuare un'istruzione e una formazione permanente»⁸. In altri termini, «le nuove tecnologie devono essere apprese e utilizzate strutturalmente all'interno di modelli tecnologici dell'educazione, di natura pedagogica e didattica, del significato dell'educazione»⁹. L'utilizzo di tecnologie partecipative e pragmatiche, all'interno dei contesti scolastici, può consentire un salto di qualità in ambito formativo, poiché permette la creazione di ambienti di apprendimento aperti e flessibili, in grado di abbattere le frontiere spazio-temporali, facilitare la diffusione del sapere e promuovere un collegamento-orientamento al mondo post-scuola, tramite buone prassi educative volte a

favorire futuri lavoratori capacitanti. Per coloro che, oggi, vogliono continuare – o iniziare – a educare, è necessario sondare tutte le potenzialità educative dei nuovi *media*. Il ricorso alle odierne tecnologie didattiche digitali nell'apprendimento può permettere il superamento del vecchio paradigma, puntando a una fusione tra sapere e componente sociale e facilitando il passaggio dalla società dell'informazione alla società della conoscenza¹⁰.

Pratica riflessiva come metacompetenza strategica

All'inizio del XX secolo, John Dewey introdusse il concetto di riflessione in campo pedagogico e, da allora, il suo lavoro ha rappresentato un punto fermo per gli studi successivi sulla professionalità docente¹¹. In Italia, si è parlato di riflessione nei termini di posizione riflessiva¹², di pensare riflessivo¹³, di apprendimento riflessivo¹⁴, e soprattutto di pratica riflessiva¹⁵ dedicando particolare spazio alla formazione degli insegnanti e alle professionalità educative. Secondo Dewey¹⁶, il pensiero riflessivo nasce dalla condizione di incertezza e problematicità che si genera nel corso dell'esperienza. La riflessività è legata, inoltre, alla significatività, poiché il significato che la persona attribuisce al proprio apprendimento è il risultato dell'interpretazione dell'esperienza, che genera nuova conoscenza grazie alla condivisione delle competenze possedute¹⁷. Pultorak, ancora, sottolinea che «il valore e l'efficacia delle decisioni prese e i loro effetti dipende dalla capacità di saperle esaminare in tutti i loro aspetti e chiede grande capacità di riflessione critica»¹⁸. L'approccio fenomenologico alla conoscenza ha sostenuto il valore della riflessività e ai significati che ognuno attribuisce alle proprie esperienze nella costruzione del sapere. Il metodo fenomenologico è scientificamente fondato sul ritorno alle cose stesse, ossia sul percorso che consente di risalire dai discorsi e dalle teorie pre-formulate all'essenza del reale¹⁹. Come evidenzia Mortari, «il soggetto che riflette è un io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa. Solo attraverso l'atto della riflessione la mente può diventare consapevole della qualità degli atti cognitivi compiuti e dunque è un atto cognitivo della stessa qualità dell'oggetto cui si dirige»²⁰. Già nell'opera di Dewey²¹ veniva messo in evidenza lo stretto raccordo tra esperienza e pensiero, riflessione e pratica in ogni processo educativo che miri ad una

crescita della conoscenza grazie alla utilizzazione dell'osservazione e ad una metodologia sistematica e consapevole. Con le parole di Luigina Mortari «una buona pratica implica ideazione e progettazione a partire dall'esperienza vissuta, ed è quindi un contributo soggettivo che consente la costruzione di un sapere esperienziale»²². Come rileva Morin «non è più soltanto a posteriori che la conoscenza interviene: è anche nel corso stesso della conoscenza, del pensiero e dell'azione; così il pensiero può pensarsi facendosi, nel suo movimento stesso. Possiamo sempre mettere il nostro punto di vista nell'orbita del meta-punto di vista (riflessivo) e farlo ritornare al punto di vista pilota, integrando ad esso la lezione della riflessività, in altre parole modificando la conoscenza, il pensiero o l'azione in virtù della presa di coscienza»²³. Secondo questa opportunità, ogni conoscenza finisce per configurarsi nei termini di una meta-competenza, perché è uno strumento flessibile, adattivo, strategico, capace di permettere ad ogni persona di apprendere ad apprendere in una prospettiva di formazione continua. È attraverso il concetto di metacompetenza che diventa possibile da parte dell'individuo, costruire i propri percorsi di conoscenze e di assumersi la responsabilità dei propri orientamenti utilizzando al meglio l'insieme degli apprendimenti formali, non formali ed informali, lungo tutto il corso della vita²⁴. L'apprendimento si traduce in competenza quando «l'apprendimento effettivo è concomitante con l'azione (conoscenza in azione) ed è funzionale alla produzione di nuove conoscenze»²⁵. La capacità da parte degli individui di costruire nuove competenze durante il percorso di formazione sembra trarre origine da un processo di evoluzione individuale che permette di «superare la percezione di un universo chiuso e di uno spazio limitato e di delineare un orizzonte aperto nel quale l'individuo diventa capace di rimettere in gioco le proprie capacità, le possibilità di ricostruire e di ridefinire i suoi strumenti di conoscenza e di azione»²⁶. Proprio in funzione dell'importanza di una cittadinanza attiva diviene importante concepire la formazione e la conoscenza in un nuovo modo. Quaglino parla, in proposito, di competenze strategiche²⁷. L'apprendimento di competenze strategiche si connota come autodiretto, riflessivo e trasformativo, arricchisce le competenze professionali in termini di riflessività nell'azione,

flessibilità ed autonomia, valutazione della complessità, per le quali la dimensione sociale e organizzativa costituisce un'importante cornice di senso

Comunità di pratica e cittadinanza digitale

Domenico Lipari descrive il costrutto di Comunità di pratica attraverso un ragionamento orientato ad esaminare due concetti fortemente intrecciati tra di loro, grazie ai quali è possibile pervenire ad una definizione di Comunità di pratica: il primo concetto riguarda la dimensione dell'apprendere; il secondo esplora la nozione di pratica. La Comunità di pratica è caratterizzata dal suo essere spontanea, dal fatto di generare apprendimento organizzativo e dalla comune identificazione dei suoi membri. Partecipare alle attività della comunità è il modo per acquisire conoscenza, per cambiare, per apprendere in situazioni in cui il sapere non è separato dal fare. Come hanno messo in evidenza Brown e Digid²⁸ apprendere non è un'attività disgiunta dal lavorare e dall'organizzare, l'apprendimento è connesso al processo lavorativo stesso. In una comunità che apprende, dunque, non si può non rilevare la centralità della dimensione comunicativa e relazionale che nella formazione continua e permanente tale dimensione va considerata sia come strumento che come obiettivo (in quanto parte costitutiva della professionalità educativa)²⁹. La tecnologia può rendere la scuola una comunità di pratica ad alta valenza riflessiva³⁰. Scuola e comunità sono intimamente connessi e l'appartenenza ad una comunità è un potente fattore di apprendimento. Apprendimento significa infatti dare significato alla realtà, valorizzare l'esperienza, rinforzare l'identità professionale all'interno del proprio contesto. Oggi, la comunità di pratica, seppur mantenendo i propri valori e le proprie qualità, compie un salto in avanti mettendosi al passo con i tempi, associandosi e integrandosi a quella che Henry Jenkins³¹ definisce cultura partecipativa. In essa sono intrinseche le capacità di senso critico e di riflessività che consentono di partecipare con competenza al mondo digitale. Le community sono basate sul concetto di apprendimento intenzionale perché la partecipazione è libera e pertanto si offre la possibilità di lavorare sulla metacognizione e quindi sulla consapevolezza del funzionamento dei propri processi di apprendimento. Learning communities del Cognition and Technology Group at Vanderbilt³², si

fondano su strategie di problem solving di situazioni e contesti reali e dunque sono orientate alla creazione di un pensiero critico³³. Le comunità d'apprendimento sono ancorate alla possibilità di sviluppare un contesto dove si presentano problematiche significative³⁴ e che si risolvono mediante la collaborazione. Lo scopo è quello di creare un ambiente collaborativo volto alla condivisione di contenuti per poi creare nuovi spunti e nuovi contributi su cui riflettere al fine di migliorare la propria pratica lavorativa³⁵⁻³⁶. Anche la comprensione dei concetti è regolata dalla comprensione pratica coinvolta, che crea una relazione con gli oggetti in quanto utilizzabili ed aventi una funzione³⁷. In questo senso si compie un passaggio da ambienti di apprendimento ad ambienti di pratica, la cui caratteristica va ricercata proprio nella condivisione di pratiche circoscritte su specifiche tematiche, attraverso l'uso della tecnologia e della rete. A questo punto è possibile parlare di ambienti di apprendimento 2.0 che si differenziano dagli ambienti tradizionali per il fatto che sono multimediali, interattivi e sociali e che precludono l'uso della tecnologia. Questo nuovo ambiente di apprendimento richiede altre competenze da quelle tradizionali, come: selezionare le informazioni, navigare sul web, mantenere attiva attenzione e concentrazione sugli aspetti che realmente interessano³⁸. Nella recente letteratura, la competenza digitale è interpretata come «il saper usare le tecnologie digitali in modo creativo per creare nuova conoscenza, innovare processi e prodotti»³⁹. Come raccomanda il Parlamento Europeo (Raccomandazione del 18 dicembre 2006), la competenza digitale deve configurarsi come elemento centrale per vivere la cittadinanza in modo attivo e responsabile, per favorire un'effettiva crescita dell'utilizzo consapevole e diffuso del digitale⁴⁰. Alla luce dei cambiamenti che le tecnologie della comunicazione hanno apportato al panorama educativo in termini di identità, riflessività e dialogo, scuola e nuovi media dovrebbero promuovere il concetto di cittadinanza. Riflettere sul problema della cittadinanza è una sfida epistemologica complessa e articolata. In tal senso, Ariemma afferma che «l'idea di cittadinanza è da sempre legata ad una dimensione locale e nazionale, quindi 'chiusa', in contrapposizione ad una prospettiva 'aperta', globale e sovranazionale; si tratta, cioè, di un modello che, nel momento stesso in cui si presenta quale

'inclusivo', perché ad esso partecipano tutti coloro che ne condividono ethos, costumi, apparato normativo, contemporaneamente risulta 'esclusivo', dato che da esso sono esclusi gli 'altri', tutti coloro che non condividono la 'cultura' della comunità nella quale si trovano a vivere»⁴¹. Parlare di cittadinanza e di paradigma di senso vuole altresì dire la necessità di interrogarsi anche sull'ambiente in cui gli educatori sono chiamati a operare, per comprenderne le richieste formative, interpretarle e tradurle in termini di un processo di maturazione comunitario⁴². Offrire alle nuove generazioni un'idea di cittadinanza adatta alle molteplici dinamiche dell'oggi, vuol dire riuscire a coniugare, in quello spazio dell'incontro proposto dalla Callari Galli⁴³, il locale con il globale, in una dimensione che si inverte nel 'glo-cale'. Nel corso degli anni la definizione di competenza digitale si è sviluppata ed arricchita notevolmente includendo, ad esempio, oltre che la pura dimensione tecnologica, anche quella cognitiva, etica, partecipativa e di cittadinanza digitale⁴⁴⁻⁴⁵⁻⁴⁶.

Da qui, pertanto, la necessità di rimodulare un'idea di cittadinanza, alla luce, delle nuove sfide formative [...], una nuova, rinnovata, rinvigorita idea di cittadinanza che [...] va declinata come attiva, consapevole, tesa a valorizzare il soggetto perché attenta alla dimensione locale, nazionale, individuale, ma al tempo stesso proiettata 'oltre', perché inevitabilmente, necessariamente, rivolta ad una dimensione sovranazionale: europea, planetaria, globale⁴⁷.

Pratiche di apprendimento autodiretto

L'apprendimento autodiretto viene definito da M.S. Knowles⁴⁸, precursore dell'apprendere ad apprendere, come il costrutto-base dell'educazione degli adulti. Per Knowles, dunque, autodirezione nell'apprendere è, necessariamente meta-apprendimento. Nel volume *Self-directed Learning*, in particolare, Knowles ha posto la questione del formarsi da sé, muovendo dal concetto che chi prende l'iniziativa nell'apprendimento, vale a dire chi si pone attivamente nella relazione con l'insegnante, impara in modo più efficace e stabile. La relazione insegnante-allievo rappresenta un punto di forza rispetto ad una nuova idea di scuola, come ambiente volto a promuovere e valorizzare i processi di sviluppo della

persona, intesa come totalità. Il principale e più interessante vantaggio dell'utilizzo di un approccio auto-diretto, secondo Ruiz de Zarobe⁴⁹, è la ridefinizione dei ruoli del docente e dello studente. L'apprendimento auto-diretto offre al discente la possibilità di prendere un ruolo molto più attivo, e dunque molto più mirato ai propri bisogni e obiettivi. Il docente, a sua volta, assume un ruolo secondario, cioè quello di orientare il discente quando ne avrà bisogno, promuovendo così lo sviluppo dell'autonomia personale dell'adulto. Appare importante focalizzare l'attenzione sulle opportunità offerte dal digitale e dalla comunicazione in rete per favorire la crescita di una comunità locale e globale⁵⁰. Nelle pratiche di apprendimento autodiretto, il soggetto che si rende responsabile di tale processo di controllo deve essere altamente motivato e impegnato a costruire significati nuovi attraverso la riflessione critica e le pratiche collaborative. Essere soggetto responsabile del proprio apprendimento significa dunque riconoscere, potenziare e arricchire le proprie strutture di conoscenza⁵¹, anche 'educando cognitivamente' habitus già in essere attraverso modellamenti, cambi d'abito, appunto, mentali e comportamentali⁵². In *Self-directed Learning* (1975), Knowles fornisce definizioni e assunti fondamentali secondo cui gli esseri umani possono perfezionare le loro capacità e le esperienze dei soggetti in apprendimento. Per Knowles, l'apprendimento autodiretto è motivato da vari incentivi interni, tra cui il bisogno di autostima, la curiosità, il desiderio di riuscire, la soddisfazione conseguente alla realizzazione di un compito. Si deve a Brockett and Hiemstra⁵³ una sintesi dei principali contenuti sull'argomento e la realizzazione del modello *Personal Responsibility Orientation* (PRO). Questo modello riconosce differenze e somiglianze tra l'apprendimento autodiretto, inteso come metodo di istruzione, e il soggetto che si autodirige, inteso come insieme di caratteristiche di personalità. La responsabilità personale fa riferimento ad individui che affermano e riconoscono i propri pensieri e le proprie azioni. Tuttavia, il limite dell'applicazione di questo modello processuale è che i soggetti – gli adulti nello specifico – non sono mai del tutto consapevoli dei loro bisogni formativi, intesi «come rappresentazioni di problemi educativo-formativi che impediscono o inibiscono lo sviluppo, professionale e personale, dell'individuo»⁵⁴. Per questo motivo Knowles

insiste sul fatto che il cambiamento, in quanto pratica trasformativa del sé, si realizza nella relazione con gli altri e all'interno di specifici contesti di apprendimento. Nel puntualizzare la natura della relazione educativa tipica del costruito, G.P. Quaglino puntualizza che l'autodirezione nell'apprendere non va confusa con l'autodidassi⁵⁵, ma come una forma di apprendimento che avviene all'interno di un contesto sociale dove il soggetto è in grado di partecipare, interagire, dialogare, confrontarsi.

Quaglino ha inoltre affermato che il fine dell'autodirezione nell'apprendere oscilla tra la conoscenza e la cura di Sé, dove l'apprendimento si muove lungo un doppio binario didattico-pedagogico: apprendimento di Sé e apprendimento da Sé. L'apprendimento di sé sollecita il soggetto a reinterpretare il rapporto tra il Sé e il mondo, a intervenire in prima persona nella risoluzione delle situazioni anziché delegare a terzi tale impegno⁵⁶. Infine, rendendosi capace di restituire senso e prospettiva alla biografia personale anche attraverso l'esercizio pedagogico del reinterpretare e ricollocare il rapporto tra il sé e il mondo⁵⁷, il soggetto impara ad auto-imparare divenendo protagonista del personale progetto esistenziale di crescita lungo tutto l'arco della vita.

Autobiografia e Digital Storytelling nello sviluppo dell'identità professionale

Nei paesi anglosassoni, troviamo ricerche atte a sostenere le ricadute positive in termini di facilitazione del processo di riflessione e di autoanalisi degli insegnanti in formazione⁵⁸, oltre che sul piano delle competenze comunicative e didattiche⁵⁹. In pedagogia, l'autobiografia sta occupando uno spazio sempre più centrale, pratico e teorico. È stata proprio l'educazione degli adulti a riaffermare, con la cura di sé, il valore dell'autobiografia come metodo formativo, assegnandole un ruolo-cardine nella costituzione di ogni adultità personale⁶⁰. Il cuore della formazione all'adultità è l'autoeducazione spiega Demetrio: la riflessione su sé stessi e con sé stessi per promuovere e sviluppare le proprie capacità, acquisire più autonomia. L'autobiografia è intesa non soltanto come approccio di ricerca ma anche e soprattutto come importante potenzialità formativa per l'adulto in formazione, per il suo carattere trasformativo e pertanto si

individua nei percorsi biografici la base imprescindibile e la risorsa principe su cui sviluppare e costruire progetti formativi, adatti alla domanda educativa che esprime la necessità di apprendere ad apprendere come competenza strategica nell'age of learning. Attraverso la pratica autobiografica si sviluppa una nuova percezione del sé (prospettive di significato) che consente di riflettere sull'uso della conoscenza e sulle condizioni di apprendimento e costruzione delle competenze. In tutto questo, lo strumento autobiografico stimola chi scrive all'ascolto e alla riflessione; imparare ad ascoltarsi per saper ascoltare, rispettare, relazionarsi con gli altri e soprattutto accettare le differenze. Formenti e Demetrio si riferiscono all'autobiografia come ad uno strumento in grado di favorire anche processi di crescita e di empowerment personale. Gli autori indicano le principali motivazioni⁶¹ legate all'uso della metodologia autobiografica nelle pratiche socio-educative e formative con gli adulti. La conoscenza di sé equivale, socraticamente, a una sorta di reminiscenza della natura originaria, in grado di annientare l'inesplorabile distanza storica nella distanza interiore. Questa è l'essenza dell'autobiografismo di Rousseau per come descritto nella dichiarazione programmatica che apre le *Confessions*: «*Je forme une entreprise qui n'eut jamais d'exemple, et dont l'exécution n'aura point d'imitateur. Je veux montrer à mes semblables un homme dans toute la vérité de la nature; et cet homme, ce sera moi*»⁶². È in questa profondità dell'introspezione che risiede, agli occhi di Rousseau, l'originalità della sua indagine autobiografica, che si configura - sin da questa dichiarazione d'intenti - come un'operazione squisitamente filosofica che consente di giungere alla conoscenza, se non diretta per lo meno analogica, della natura 'prima'. Una simile conoscenza è tuttavia sterile se non viene applicata alla natura 'seconda' (o, se si preferisce, alla dimensione sociale). Non solo, come si è constatato, un ritorno allo stato di natura non è né possibile né auspicabile, ma la natura prima, se lasciata a se stessa, mostra sorprendentemente la sua insufficienza. L'idea che esista un'essenza autentica della natura umana riveste agli occhi di Rousseau una funzione determinante nell'indirizzare l'agire umano nel mondo, in quanto «*l'homme doit être ce qu'il est*»⁶³. Nell'ultimo decennio l'attenzione dei ricercatori in campo educativo si è

focalizzata sull'applicazione didattica dello *storytelling* sia nelle sue forme tradizionali che nei formati digitali. La peculiarità di questa risorsa risiede nel ruolo primario rivestito dal momento riflessivo, un aspetto che suscita molto interesse soprattutto per la pedagogia⁶⁴. Da sempre la narrazione costituisce un fondamentale strumento attraverso il quale l'uomo assolve a una duplice funzione: si riappropria della propria esperienza e diviene uomo politico inteso come individuo che contribuisce a definire il sentimento comune della società in cui vive e di cui diviene parte integrante. [...] La narrazione, intesa come possibilità che promuove l'agire riflessivo è dunque in prima istanza un atto conoscitivo e comunicativo che si svolge in due momenti: da una parte la riappropriazione del vissuto, che avviene attraverso l'attribuzione di senso ai fatti, dall'altra la condivisione della conoscenza acquisita, rappresentata attraverso l'utilizzo di artefatti linguistici⁶⁵. Il *digital storytelling* è inteso come combinazione di tecniche tradizionali di scrittura narrativa con la presenza di elementi multimediali (immagini, testi, video e suoni) orientata alla produzione di brevi video digitali⁶⁶⁻⁶⁷. Il *digital storytelling* viene utilizzato come "facilitatore" di pratiche riflessive⁶⁸⁻⁶⁹ per potenziare la capacità narrativa nella relazione apprendimento/insegnamento attraverso l'uso di tecnologie. Molto si è scritto sull'efficacia del *digital storytelling* rispetto allo sviluppo del pensiero riflessivo⁷⁰⁻⁷¹⁻⁷² che deve essere pensato come ambiente di apprendimento cooperativo digitale, in cui si esercita creatività e pensiero inventivo. Questo nuovo ambiente è volto all'inclusione e alla acquisizione delle competenza chiave di cittadinanza digitale, che consentono di sviluppare abilità cognitive e meta-cognitive che favoriscono l'agire riflessivo. Dalla letteratura emerge che il DST è una metodologia valida anche per esplorare le capacità degli insegnanti di essere professionisti riflessivi, e quindi rappresenta un metodo euristico per raccogliere dati sulle loro percezioni e riflessioni⁷³. La combinazione di narrazione personale ed elementi multimediali dà luogo a quelle che Ohler⁷⁴ definisce «*blended telling stories with digital technology*», nelle quali l'abilità narrativa si fonde con le potenzialità tecnologiche. Perché il livello di apprendimento non si limiti alla sola teoria o a concetti astratti da assimilare, bisognerà mettere il docente in grado di sperimentare metodi e strategie che potrà

utilizzare nella sua classe: apprendimento cooperativo e collaborativo, *flipped classroom*, narrazioni digitali, pensati come strumenti dell'apprendere ad apprendere nell'ottica della formazione continua. Questo faciliterà anche la costruzione di comunità di pratica e contribuirà ad abbattere il tradizionale monadismo che affligge i docenti, sostituendolo finalmente con la possibilità di condividere problemi, scelte, processi e prodotti in

ambienti collaborativi atti alla diffusione delle buone prassi educative e didattiche⁷⁵.

ENZA SIDOTI

Università di Palermo

DOROTEA RITA DI CARLO

Pedagogista

¹ Il presente contributo, frutto della collaborazione delle due autrici, è così suddiviso: Enza Sidoti ha redatto i paragrafi: 1,2,4. Dorotea Rita Di Carlo ha redatto i paragrafi: 3,5.

² M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Centro Studi Erickson, Trento 2013, p. 32.

³ Ibidem, p. 23.

⁴ ISFOL Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro 2014. Available at: <http://www.isfol.it/primo-piano/diffuso-il-rapporto-di-monitoraggio-isfol-2014>.

⁵ R. Sicurello, *Potenzialità e sfide del modello di apprendimento in alternanza scuola-lavoro*, in «LifeLong Lifewide Learning», 12, 2016, p. 28.

⁶ A. Grimaldi, R. Porcelli, A. Rossi, *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*, 2015. Available at: <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/1054>.

⁷ P. Di Rienzo - P. Serreri, *Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze*, «Pedagogia Oggi», 1, 2015.

⁸ Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles 2000.

⁹ L. Guerra (a cura di), *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*, Edizioni Junior, Parma 2010.

¹⁰ L. Galliani, *La scuola in rete*, Laterza, Roma-Bari 2004.

¹¹ D. Smith, T. Lovat, *Curriculum: action on reflection*, Social Science, Wentworth Falls 1991.

¹² M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

¹³ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*, Carocci, Roma 2003.

¹⁴ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

¹⁵ L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano 2008.

¹⁶ J. Dewey, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1973.

¹⁷ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

¹⁸ E.G. Pultorak, *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first century teachers and students*, Rowman & Littlefield Education, New York 2010.

¹⁹ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica* [1913], Einaudi, Torino 2002, p. 43.

²⁰ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 154.

²¹ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione* [1929], La Nuova Italia, Firenze 1951.

²² L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 13.

²³ E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli 1989, p. 215. Trad. it. parziale di *La Méthode III. La connaissance de la connaissance/1*, Paris-Seuil, 1986.

²⁴ C. Montedoro, D. Pepe (a cura di), *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Isfol, Roma 2007.

²⁵ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.

²⁶ C. Montedoro, *Dalle pratiche formative al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta: il ruolo delle competenze strategiche*, in C. Montedoro (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, Franco Angeli, Milano 2004.

²⁷ G. P. Quaglino, *Da uno scenario dell'apprendere a un repertorio del far apprendere*, in C. Montedoro (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Milano 2002.

- ²⁸ J. S. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated Learning and the Culture of Learning*, in «Education Researcher», vol. 18, n. 1, 1989.
- ²⁹ A. Tartarelli, *Il gruppo*, OPPI, Milano 1990.
- ³⁰ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.
- ³¹ G. Cappello, *Nascosti nella luce. Media, minori e Media Education*, Franco Angeli, Milano 2009.
- ³² CTGV (Cognition and Technology Group at Vanderbilt), *Anchored instruction and situated cognition revisited*, in «Educational Technology», n. 33, 1993, pp. 52-70.
- ³³ M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge MA 1991.
- ³⁴ L. B. Resnick, *Learning in school and out*, in «Educational Researcher», n. 16, 1987.
- ³⁵ D.M. Brown, *Pulling it together: a method for developing Service Learning and community partnership based in critical pedagogy*, National Service Fellow Research, 2001.
- ³⁶ J. Preece, *Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability*, John Wiley & Sons. Chichester, England 2000.
- ³⁷ M. Heidegger, *Logic. The question of truth*, Editore Indiana University press, Bloomington 1976.
- ³⁸ H. Rheingold, *Perché la rete ci rende intelligenti*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- ³⁹ S. Troia, *DigComp 2.1: presentazione del modello italiano*, (2017, November 23). Retrieved from: <http://www.cittadinanzadigitale.eu/blog/2017/11/23/digcomp-2-1/>
- ⁴⁰ F. Avvisati, S. Hennessy, R.B. Kozma, S.V. Lancrin, *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*, in «OECD Education Working Papers», 90, 2013.
- ⁴¹ L. Ariemma, *Per un'educazione ad una cittadinanza inclusiva. Prospettive pedagogiche*, in «Pedagogia oggi», n. 1, 2013, p. 101.
- ⁴² L. Ariemma, *Per un'educazione ad una cittadinanza inclusiva. Prospettive pedagogiche*, in «Pedagogia oggi», n. 1, 2013.
- ⁴³ M. Callari Galli, *Analisi culturale della complessità*, In M. Callari Galli - F. Cambi - M. Ceruti (a cura di), *Formare alla complessità*, Carocci, Roma 2003, pp. 65-125.
- ⁴⁴ A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola. Modelli, strumenti, ricerche*, «Italian Journal of Educational Research», n. 5, 2014.
- ⁴⁵ K. Ala-Mutka, *Mapping digital competence: towards a conceptual understanding*, SP: Institute for Prospective Technological Studies, Sevilla, 2011.
- ⁴⁶ A. Ferrari, Y. Punie, B. N. Brečko, *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
- ⁴⁷ L. Ariemma, *Per un'educazione ad una cittadinanza inclusiva. Prospettive pedagogiche*, in «Pedagogia oggi», n. 1, 2013, p. 109.
- ⁴⁸ M. Knowles, *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Association Press, New York 1975.
- ⁴⁹ Y. Ruiz De Zarobe, *Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas: una experiencia en la universidad*, in «Didáctica (lengua y literatura)», 9, 2005, pp. 183-194.
- ⁵⁰ M. Deuze, *Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture*, *The Information Society* 22, 2, 2006, pp. 63-75.
- ⁵¹ D.R. Garrison, *An analysis of the control construct in self-directed learning*, in Long H.B., (a cura di), *Emerging Perspectives of Self-directed Learning*, Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, Norman, OK 1993, pp. 27-44.
- ⁵² M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.
- ⁵³ R.G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*, Routledge, London 1991.
- ⁵⁴ F. Boichicchio, *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*, Carocci, Roma 2012.
- ⁵⁵ G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- ⁵⁶ F. Boichicchio, *Autoformazione*, in G.P. Quaglino, *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- ⁵⁷ F.P. Romeo, *La memoria come categoria pedagogica*, Libellula, Tricase (LE) 2014.
- ⁵⁸ P. J. Rich, M. Hannafin, *Video annotation tools technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection*, «Journal of Teacher Education», 1, 2009, pp. 52-67.

- ⁵⁹ L.A. Bryan & A. Recesso, *Promoting Reflection among Science Student Teachers Using a Web-Based Video Analysis Tool*, «Journal of Computing in Teacher Education», n. 1, 2006, pp. 31-39.
- ⁶⁰ L. Formenti, (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erikson, Trento 2009, p. 77.
- ⁶¹ L. Formenti, *La formazione autobiografica*, Guerini e associati, Milano 1998 pp. 128-130.
- ⁶² J. J. Rousseau ET, *Édition du Tricentenaire-Œuvres complètes*, a cura di R. Trousson e F. Eigeldinger, Slatkine-Champion, Paris-Genève, 24 vol., 2012, p. 67.
- ⁶³ S. Goyard-Fabre, *La Philosophie des Lumières en France*, Klincksieck, Paris 1972.
- ⁶⁴ A. Affede, *Lo «storytelling» nella mediazione educativa*, in Cataldo L., *Dal Museum Theatre al Digital Storytelling. Nuove forme della comunicazione museale fra teatro, multimedialità e narrazione*, Franco Angeli, Milano 2011.
- ⁶⁵ A. Affede, *Orientamenti e prospettive della mediazione narrativa*, in Cataldo L., *Dal Museum Theatre al Digital Storytelling. Nuove forme della comunicazione museale fra teatro, multimedialità e narrazione*, Franco Angeli, Milano 2011.
- ⁶⁶ J. Ohler, *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*, Thousand Corwin Press, Oaks 2008.
- ⁶⁷ J. Lambert, *Digital Storytelling: capturing lives, creating community*, Life on the Water, Berkeley CA 2010.
- ⁶⁸ B. Thompson Long - T. Hall, *Design-based research for technology-enhanced reflective practice in initial teacher education*, «Journal of Educational Technology», 2015, 31(5).
- ⁶⁹ K. Daniels, *Exploring the impact of critical reflection through the use of service-learning and digital storytelling*, «Journal on School Educational Technology», v9, n, 2013, pp. 1-9, Jun-Aug.
- ⁷⁰ M. Jenkins - J. Lonsdale, *Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection*, In «ICT: Providing choices for learners and learning», Singapore 2007.
- ⁷¹ A. P. Généreux - & W. A. Thompson Lights, *Camera, Reflection! Digital Movies: A Tool for Reflective Learning*. «Journal of College Science Teaching», 37(6), 2008, pp. 21-25.
- ⁷² J. Sandars, & C. Murray, *Digital storytelling for reflection in undergraduate medical education: A pilot study*. «Education for Primary Care», 20(6), 2009, pp. 441-444.
- ⁷³ B.T. Long, *Digital storytelling and meaning making: Critical reflection, creativity and technology in pre-service teacher education*, Lillehammer 4th International Storytelling Conference, 2011, pp. 1-27. https://www.academia.edu/793639/Digital_Storytelling_and_Meaning_Making_Critical_Reflection_Creativity_and_Technology_in_Pre-service_Teacher_Education
- ⁷⁴ J. Ohler, *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*, Thousand Oaks (CA): Corwin Press 2008.
- ⁷⁵ D. Persico, F. Pozzi, *The role of representations for the development of a participatory culture of Learning Design among educators*, in D. Parmigiani - V. Pennazio - A. Traverso, eds., *TEE-SIREM Winter Conference Proceedings*, (pp. 365-372), ATEE aisbl, Brussels, Belgium 2013.