

***Digital storytelling*: un'applicazione didattica per ripensare ai media attraverso i media**

Alessia Scarinci

Tutor: Javier Díaz Noci

Curs: 2009/2010

Treballs de recerca dels programes de postgrau del Departament de Comunicació

Departament de Comunicació

Universitat Pompeu Fabra

Abstract: Il presente progetto intende proporre una ricerca che effettui una indagine centrata sui ragazzi al fine di studiare, attraverso delle autobiografie digitali (*digital storytelling*) prodotte dagli stessi, le pratiche culturali-mediali e le rappresentazioni che essi hanno dei media, in relazione ai contesti d'uso significativi, come casa, scuola, gruppo dei pari. I media fanno parte delle attività quotidiane dei bambini che li impegnano in pratiche di socializzazione, di apprendimento, di gioco e di costruzione delle identità e della conoscenza. I *digital storytelling*, inseriti in un contesto scolastico, saranno impiegati come metodologia didattica per l'acquisizione di conoscenze tecnologiche e strumento atto alla investigazione. I DST, come pratica culturale dei ragazzi, costituiranno il nostro campo per l'osservazione delle modalità d'uso dei media da parte dei giovani e delle loro capacità di ricombinare i linguaggi e creare nuovi contenuti. Forniranno, inoltre, la possibilità di accedere all'universo simbolico infantile per comprendere il significato che le tecnologie rivestono nella loro quotidianità.

Resumen: El presente trabajo de investigación propone un proyecto de investigación centrado en los pre-adolescentes para estudiar, a través de autobiografías digitales (*digital storytelling*, DST) producidas por ellos, las prácticas cultural-medial y las representaciones que ellos han construido sobre los medios, en relación con los contextos de uso significativos, como el hogar, la escuela o su grupo de par. Los medios forman parte de las actividades cotidianas de los niños quien los emplean en prácticas de socialización, aprendizaje, juego y de construcción de la identidad y del conocimiento. Los *digital storytelling*, insertados en el contexto escolar, serán empleados como metodología didáctica para la adquisición de competencias tecnológicas y como instrumento de la investigación. Los DST, como práctica cultural de los chicos, constituirán nuestro campo para la observación de las modalidades de uso de los medios por parte de los jóvenes y sus capacidad de recombinar lenguajes y construir contenidos. Los DST proporcionaran, además, la posibilidad de acceder al universo simbólico infantil para comprender el significado que las tecnologías tienen en sus cotidianidad.

Abstract: This project describes an educational research that aims at investigating children's media culture through the analysis of autobiographical digital stories. These digital texts will also be studied in order to single out children's representation of ICT in contexts like the home, the school and the group of peers. Media and more generally ICT are part of everyday life of children and kids and have an important role in socialization, learning, play and identity building activities. The practice of digital story telling will be employed as a research-intervention tool and a pedagogical device, it will be used to solicit authentic and multimodal descriptions of media diets and also to foster the acquisition of a better media expressiveness. Through a triangulation of qualitative research methods, based on content and narrative analysis, I wish to study children's point of view on their everyday media experience investigating the semantic of their "digital" understanding of reality.

Keywords: digital storytelling, kids, mediated cultural practices, narrative, representation.

Indice

Capitolo 1: Introduzione del lavoro	7
Capitolo 2: Contestualizzazione del tema	
2.1 Il consumatore come autore delle narrazioni. La cultura partecipativa e le DST	12
2.2 Re-mediare il testo	16
2.3 I <i>digital storytelling</i> come pratica del narrare	19
2.4 Il dibattito scientifico sui DST	21
2.5 Uso dei DST nella ricerca	25
Capitolo 3: Oggetto del problema, obiettivi e ipotesi	
3.1 Introduzione al problema	30
3.2 L'oggetto del problema	32
3.2.1 Le pratiche medialità dei bambini/ <i>tweens</i>	32
3.2.2 Le narrazioni e le rappresentazioni	41
3.3 Obiettivi e ipotesi	44
3.3.1 Gli obiettivi	44
3.3.2 Le ipotesi	46
Capitolo 4: La metodologia	
4.1 La metodologia qualitativa	48
4.2 Triangolazione	51
4.3 Ricerca etnografica	53
4.4 L'analisi del contenuto	59
4.5 L'analisi narrativa	67

Capitolo 5: La struttura della tesi di dottorato

5.1 Pianificazione della tesi di dottorato	77
5.2 La struttura: <i>Work Package</i> e <i>Task Analysis</i>	78
5.3 Cronogramma	80
Bibliografia	81

Capitolo 1

Introduzione

Il presente lavoro ha l'obiettivo di studiare e analizzare le pratiche mediali e le rappresentazioni che sui media si sono costruiti i ragazzi/*tweens*, all'interno e in relazione ai differenti contesti sociali e di pratica. Questo si realizzerà attraverso l'uso dei *digital storytelling*, narrazioni digitali, in quanto pratica culturale dei giovani.

I DST sono brevi storie di carattere personale o accademico che i *digital storytellers* trasformano in video della durata di pochi minuti, aggiungendo la propria voce a immagini, titoli, effetti e transizioni che scorrono sullo schermo, a volte accompagnati da suoni o musica (Snelson & Sheffield, 2009; Ohler, 2006, Banaszewski, 2005; Bull & Kajder, 2004; Robin, 2005). La potenzialità di questo strumento sta nella possibilità che esso offre di coniugare due mondi fra loro molto diversi: da un lato storie, fiabe, racconti, narrazioni autobiografiche, dall'altro i nuovi media, gli strumenti tecnologici innovativi, computer, macchine fotografiche, telecamere e software come programmi di editing, di elaborazione delle immagini o dei suoni e così via.

La realizzazione di una narrazione digitale autobiografica da parte dei ragazzi, quindi, fornirà il campo per lo studio delle modalità d'uso delle tecnologie e le capacità creative di ricombinazione e ri-mediatizzazione di contenuti e linguaggi, che creano nuove forme espressive e comunicative, infine permette di comprendere e analizzare i significati costruiti sui media digitali.

La ricerca sarà incentrata sui ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 13 anni di alcune classi delle scuole medie inferiori della regione Puglia, in Italia. Tale fascia di età, che possiamo definire *tweens* (preadolescente), è ritenuta da diversi autori quali Livingstone (2002: 4), Ito (2009: 8), Piromallo Gambardella (2006: 173), Hengst (2004: 189-198) la più significativa per il rilevamento dei consumi mediatici. Diversamente dall'infanzia, il cui consumo è maggiormente legato all'uso della televisione, i *tweens* iniziano a sviluppare un interesse nei confronti delle nuove tecnologie e in particolare di internet (Piromallo Gambardella, 2006: 173; Buckingham, 2002: 98). Gli strumenti tecnologici non sono più usati per puro

intrattenimento ludico ma si affermano come dispositivi per la costruzione della propria identità e la produzione di contenuti e prodotti originali e creativi attraverso la manipolazione di immagini, musica, video, etc. (Piromallo Gambardella, 2006: 173; Hengst, 2004: 190; Buckingham, 2002: 98-125; Livingstone, 2002: 4-13; Jenkins et al., 2006: 6). Inoltre le pratiche infantili e giovanili e i loro stili di vita in rapporto alle tecnologie saranno studiati e analizzati all'interno dei contesti d'uso, come l'ambiente domestico, scolastico e dei pari.

Lo studio prende le mosse dai cambiamenti apportati dallo sviluppo e dalla pervasività mediale nel modo di esperire delle persone e in particolar modo dei giovani, i quali attraverso la ricombinazione di codici e linguaggi hanno sviluppato nuove forme espressive e comunicative (Livingstone, 2002: 42-43).

La maggiore disponibilità e accessibilità ai media ha reso i bambini e i giovani dei soggetti competenti e alfabetizzati, capaci di utilizzare e consumare i media. Sono consumatori critici in possesso di indicatori personali per la scelta, la valutazione e l'interpretazione dei contenuti mediali da fruire e riusare per la costruzione di proprie storie (Morcellini, 2005: 22-23; Buckingham, 2002: 122). I cambi tecnologici hanno modificato inoltre la relazione con i media. Questa, infatti, non si basa più solo sulla fruizione del mezzo (vedere, ascoltare, etc.) ma viene intesa in termini di uso e consumo partecipativo (Livingstone, 2002: 9).

La generazione digitale o la generazione dei "nativi digitali", come è stata definita da Prensky (2001: 1), consapevole del suo ruolo di produttore, è in grado di padroneggiare il funzionamento delle tecnologie e di sperimentare nuove combinazioni e articolazioni dei codici linguistici dei media al fine di conferire una nuova forma agli oggetti mediali come un *bricoleur* (Piromallo Gambardella, 2006: 157).

I media fanno parte delle attività quotidiane dei bambini e delle loro pratiche non solo istituzionali ma anche nelle attività tra pari (Ito et al., 2008: vii). È attraverso i media che svolgono le principali attività, come il gioco, la socializzazione, lo studio, la comunicazione e la costruzione di identità e costruiscono la conoscenza (Livingstone, 2002: 1).

In questo contesto si inseriscono i *digital storytelling*, intesa come nuova pratica comunicativa e del narrare, in grado di potenziare le capacità espressive dei soggetti e in particolare dell'infanzia. Le narrazioni digitali diventano, dunque, luogo della produzione culturale dei bambini e dei *tweens*, spazio di condivisione della espressione culturale e della partecipazione attiva per la creazione di nuove relazioni tra gli arrangiamenti testuali e le convenzioni simboliche con le tecnologie al fine di costruire nuovi significati e ri-mediare i contenuti mediali attraverso le loro personali produzioni (Burgess, 2006: 5-6; Petrucco, De Rossi, 2009: 74; Jenkins, 2010; Hengst, 2004: 198).

Nella nostra ricerca i DST saranno utilizzati come strumento, medium interpretativo degli usi, in termini di produzione, e delle rappresentazioni dei media, fungendo da percorso di autoconoscenza e da filtro ermeneutico per comprendere la realtà sociale. I digital storytelling saranno applicati come metodologia didattica all'interno di alcune classi (partecipanti al progetto Cl@ssi 2.0) delle scuole medie inferiori della regione Puglia, in Italia, sviluppando una ricerca intervento volta a elaborare un percorso di educazione ai media (*digital literacy*) attraverso la metodologia dello *storytelling* e di analisi delle rappresentazioni e degli usi mediali.

Gli studenti saranno impegnati nella realizzazione di una storia autobiografica, personale che racconti il loro rapporto con le tecnologie – una storia sulla loro cosiddetta “dieta mediale” e su come i media fanno parte della loro via quotidiana – attraverso l'uso creativo e personale dei differenti codici mediali. La progettazione e il montaggio delle narrazioni digitali avverranno durante le attività extra-scolastiche previste sottoforma di laboratorio di DST. Questo contesto laboratoriale offrirà agli studenti la possibilità potenziare le proprie capacità espressive, comunicative e riflessive e di sviluppare un senso critico nella comprensione e analisi media utilizzati quotidianamente (Petrucco, De Rossi, 2009: 72).

I *digital storytelling*, oltre ad essere usati come metodologia didattica più coinvolgente ed immersiva, saranno usati come strumento per la raccolta di informazioni e dati relativi alle pratiche mediali dei *tweens* all'interno di contesti significativi. La fase della manipolazione dei contenuti mediali e delle tecnologie per

la realizzazione della narrazione digitale da parte dei ragazzi costituirà il nostro campo per la conduzione di osservazioni dirette.

Le narrazioni digitali costituiranno anche il dato che sarà analizzato attraverso l'analisi del contenuto e l'analisi narrativa, fornendo così l'accesso all'universo simbolico infantile. Partendo dalla potenzialità della narrazione e dell'approccio autobiografico potranno essere studiate le rappresentazioni. Le narrazioni sono interpretazioni del mondo, espressioni del proprio punto di vista e delle proprie esperienze, mezzo per costruire e trasmettere la memoria, dispositivo immaginifico e creativo.

Le narrazioni autobiografiche, quindi, favoriscono l'emersione delle connessioni e delle rappresentazioni che i soggetti si costruiscono intorno alla realtà (Petrucco, De Rossi, 2009: 98-99).

Attraverso l'uso delle narrazioni digitali, dunque, sarà possibile indagare le esperienze mediali dei bambini a partire dalle loro personali prospettive, evitando così di attribuire all'infanzia e alla preadolescenza visioni e pratiche che in realtà appartengono alla visione degli adulti (Buckingham, 2002: 126; Hengst, 2004: 198; Skovmand, Schroder, 1992: 3).

La rilevanza del presente studio può essere individuata su un doppio livello metodologico.

Lo studio delle rappresentazioni e delle pratiche mediali attraverso i DST permetterà di operare dei cambiamenti nelle metodologie didattiche per l'alfabetizzazione mediale, *digital literacy*.

Le narrazioni digitali, come si evince dalla letteratura scientifica di riferimento, sono spesso usate in contesti educativi per favorire una migliore conoscenza delle tecnologie e delle sue caratteristiche comunicative (Ohler, 2006: 47). Nel nostro caso però i *digital storytelling*, considerati come luogo di pratica culturale dei bambini e strumenti per la produzione di testi, favoriranno e faciliteranno una concreta conoscenza delle reali pratiche mediali, cioè permettono di comprendere le modalità d'uso e le conoscenze e competenze tecnologiche in possesso degli studenti. La riflessione su un nuovo approccio metodologico-didattico potrà avere così luogo a

partire dalle conoscenze/competenze pregresse, acquisite e costruite nei contesti della vita quotidiana dai soggetti.

L'uso delle narrazioni digitali, sfruttando le potenzialità espressive e rappresentative della narrazione e del linguaggio multimediale più vicino alle modalità di lettura e scrittura delle "generazioni digitali" (Robin, 2005), può essere pensato come tecnica di ricerca per la raccolta di dati.

Capitolo 2

Contestualizzazione del tema

2.1 Il consumatore come autore delle narrazioni.

La cultura partecipativa e le DST

L'attuale scenario sociale e culturale è caratterizzato da una maggiore pervasività e diffusione di strumenti e gadget tecnologici e comunicativi che hanno portato ad una esplosione dell'informazione (Wu, Yang, 2008; Ito et al., 2009: 1; Darnton, 2008). Si assiste ad una esplosione di mezzi e contenuti informativi che comportano un cambiamento nella modalità di produzione, fruizione e diffusione della comunicazione e dei linguaggi in relazione ai molteplici strumenti e alle potenzialità offerte dalla rete e dalle nuove tecnologie (Darnton, 2008).

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono entrate a far parte della nostra esperienza quotidiana, trasformando le moderne società in ambienti virtuali, in cui si inseriscono le nuove generazioni digitali, costantemente immersi in un ambiente ricco di strumenti tecnologici, capaci di "parlare" il linguaggio digitale e in grado di creare nuove forme comunicative attraverso il riuso dei diversi codici mediali (Wu, Carolyn Yang, 2008; Burgess, 2006: 2; Ito et al., 2008: vii; Ito et al., 2009: 1). Inoltre i cambi prodotti dagli apparati tecnologici hanno riconfigurato le modalità espressive, comunicative e di produzione della conoscenza degli esseri umani e quindi della stessa cultura (Ito et al., 2008: vii; Ito et al., 2009: 1). Tali apparati, analizzati secondo un'ottica tecnosociale da Jenny Weight, devono essere considerati in stretta relazione con l'uomo e con i suoi modi di esperire il mondo, poiché non solo realizzano la comunicazione ma si pongono in una posizione di mediazione tra gli esseri umani, divenendo parte integrante della esperienza quotidiana e della attività culturale, in particolare dei giovani (Weight, 2006: 413-415; Ito et al., 2008: vii; Jenkins, 2010: 53).

I nuovi media digitali, nello specifico media interattivi, online network e i media per la comunicazione sociale, interrelati ai media tradizionali (libri, televisione, radio,

etc.) generano nuove pratiche mediali e culturali, rivoluzionando il processo di produzione e partecipazione ai media stessi (Buckingham, 2002: 96; Ito et al., 2009: xv-9). La maggiore disponibilità di strumenti tecnologici, quali fotocamere digitali, videocamere e software per l'editing low-cost, da parte della "gente ordinaria" (Burgess, 2006: 1) e la crescente accessibilità alla informazione e alla comunicazione sta riconfigurando il rapporto produzione e consumo (Buckingham, 2002: 96; Jenkins, Deuze, 2008: 5; Burgess, 2006: 2). I nuovi media possono essere considerati, come suggeriscono Jenkins e Deuze, "degli acceleratori della crescente integrazione tra cultura e commercio" (2008: 5). Negli ultimi decenni, a seguito della maggiore disponibilità di risorse offerte dai nuovi media, si è assistito ad un passaggio da un processo di ricezione/fruizione del tipo *top-down*, che pone il soggetto in una posizione di passività nei confronti dei mezzi di comunicazione e della cultura prodotta dagli stessi, ad un processo di produzione/partecipazione del tipo *bottom-up* (Jenkins, Deuze, 2008: 5; Jenkins, 2006: 18). Secondo Henry Jenkins il cambio essenziale dei media deve essere rintracciato nel concetto di partecipazione: definisce la nuova cultura partecipativa (*participatory culture*) come "la cultura in cui fan e altri consumatori sono invitati a una attiva partecipazione nella creazione e circolazione di nuovi contenuti" (2006: 257). Gli utenti diventano, quindi, dei creatori mediali (*user-generated content*), co-costruttori e produttori di contenuti ma soprattutto cittadini attivi della cultura e della società a cui partecipano (Jenkins et al., 2006: 6; Jenkins, Deuze, 2008: 6; Beer, Burrows, 2010: 4). Gli utenti hanno appreso ad usare le diverse tecnologie, sono capaci di padroneggiare i diversi codici ricombinando, in una logica convergente, vecchi e nuovi media per ottenere nuovi linguaggi e nuovi contenuti mediali che saranno distribuiti dagli stessi utenti (Jenkins, Deuze, 2008: 7; Jenkins, 2009: 163; Petrucco, De Rossi, 2009: 75).

Tale aspetto della "remixabilità" dei media e dei contenuti mediali, tipica della cultura digitale, risponde al paradigma della convergenza mediale, intesa sia come processo tecnologico che culturale (Jenkins, Deuze, 2008: 7). Storie, idee, immagini, conoscenze e contenuti sono, dunque, ri-mediati attraverso la scrittura mediale, dando origine a nuovi testi e generando nuove forme di espressione culturale (Petrucco, De Rossi, 2009: 16-74; Jenkins et al., 2006: 46-47).

Podcast, blog, game modding, ecc., sono considerate come nuove forme di espressione creativa entrate a far parte delle pratiche sociali e culturali dei giovani utenti (Jenkins et al., 2006: 6). I consumatori dell'era digitale, nel ruolo di attori, registi, co-scrittori e co-creatori, usano le proprietà e i linguaggi dei nuovi media per la creazione e distribuzione di storie personali, divenendo degli *storytellers* (Wu, Yang, 2008; Burgess, 2006: 6-9). Navigando attraverso i media gli *storytellers* esplorano un mondo fatto di storie e sono capaci di trasformare la propria esperienza quotidiana e quindi privata, in una cultura pubblica e condivisa attraverso un processo di ri-mediatizzazione (Burgess, 2006: 9; Bryan, Levine, 2008: 42).

Le narrazioni digitali (*digital storytelling*) esprimono una nuova modalità di produzione e scrittura attraverso i media digitali di storie personali, in grado di amplificare la voce dello *storytellers* e potenzia le sue capacità espressive (Bryan, Levine, 2008: 46; Burgess, 2006: 6).

Le *storytelling* si basano sulle quotidiane pratiche comunicative del narrare storie ed esperienze personali, capaci di dare senso e significato a eventi particolari (Burgess, 2006: 9; Bryan, Levine, 2008: 42; Wu, Yang, 2008). L'impiego dei media digitali crea un ponte con il sociale che favorisce un'intersezione tra la narrazione e i processi sociali (Petrucco, De Rossi, 2009: 77-81; Burgess, 2006: 6). Inoltre l'uso e la combinazione personale di più formati (audio, video, immagini, musica, etc.) per la realizzazione di una storia che comunica significati personali, non solo arricchisce le possibilità espressive e comunicative del soggetto ma lega l'atto del narrare alla esperienza umana e al contesto in cui tale esperienza si compie (Wu, Yang, 2008; Petrucco, De Rossi, 2009: 24). Le narrazioni, e le narrazioni digitali nello specifico, contribuiscono, quindi, alla diffusione di contenuti "veri ed esperienziali della società" (Petrucco, De Rossi, 2009: 81) e possono per questo essere considerate come artefatti culturali capaci di dotare di senso eventi particolari.

Le potenzialità offerte dai media audiovisivi e visivi, per esempio, facilitano il processo di costruzione e produzione delle interpretazioni della realtà che ci circonda (Petrucco, De Rossi, 2009: 35). Come sostiene Gunther Kress, le immagini svolgono una funzione di rappresentazione della realtà che difficilmente potrebbe essere data dall'uso del tradizionale testo, facilitandone la comprensione e la lettura (Kress, 2003:

155-156). La rappresentazione grafica, iconica, visuale di un testo o di una storia permette al lettore di definire le forme e i significati delle informazioni e creare così nuove storie, in virtù del paradigma costruttivista e partecipativo promosso dai nuovi media (Cairo, 2008: 16).

Gli artefatti multimediali, come i *digital storytelling*, permettono, quindi, la creazione e la rappresentazione delle informazioni in una forma più coinvolgente e attrattiva rispetto anche alle tradizionali forme testuali ed orali (Petrucco, De Rossi, 2009: 67).

Ma quali sono state le trasformazioni che hanno interessato il testo e la narrazione e che hanno portato al passaggio dal contesto della scrittura/lettura monomediale al contesto della scrittura/lettura multimediale? Il testo, così come la strutturazione delle idee, con la diffusione dei nuovi media ha subito profonde modificazioni poiché le tecnologie incorporano molteplici forme comunicative (immagini, audio, video, etc.) apportando dei cambiamenti nelle modalità di scrittura e lettura dello stesso (Kress, 2003: 16). In particolare si osserva che il testo tradizionale permette una lettura lineare, sequenziale, per la struttura chiusa e data che fa del medium un "oggetto chiuso di lettura" (Maragliano, Martini, Penge, 1999: 22) e che offre al lettore la possibilità di comprendere la distribuzione spaziale del contenuto all'interno del testo (Kress, 2003: 16). Diversamente il testo elettronico, multimediale, è caratterizzato dall'ipertestualità, ovvero dalla possibilità di muoversi, nella lettura e scrittura tra testi possibili e differenti, in uno spazio virtuale in cui poter procedere in maniera casuale e personale (Maragliano, Martini, Penge, 1999: 40-41; Kress, 2003: 16).

È attraverso la modalità ipertestuale della scrittura e lettura che è stato possibile esplorare nuove modalità di esperire e creare delle narrazioni sempre più connesse ad ambienti *media-rich* (Bryan, Levine, 2008: 44; Maragliano, Martini, Penge, 1999: 42). In questo contesto si sono sviluppate i *digital storytelling*, che si basano sulla combinazione dell'ipertesto con le nuove tecnologie (Bryan, Levine, 2008:44-46).

2.2 Re-mediare il testo

Il processo di ripensamento tecnologico ha favorito, principalmente, il passaggio dalla monomedialità, che caratterizza la forma narrativa tradizionale, alla multimedialità, che invece consente un'integrazione e interazione a livello sensoriale, linguistico e tecnologico tra la parola, il suono e l'immagine, favorendo la gestione di nuovi canali comunicativi (Maragliano, Martini, Penge, 1999: 15-24). In questo modo la scrittura e la narrazione superano il carattere sequenziale, lineare e chiuso che contraddistingue quella tradizionale, della stampa e del libro, per accedere ai canoni della scrittura ipertestuale composta da una struttura reticolare, aperta e flessibile, capace di creare dei nodi tra testi, immagini e suoni (Diaz Noci, 2003a: 1-2; 2003b: 20).

I paradigmi attraverso i quali gli strumenti della comunicazione rendono possibile l'integrazione e la concettualizzazione delle esperienze e conoscenze sono: il paradigma della scrittura tradizionale, che si presenta chiuso, lineare e razionale; quello dei prodotti massmediali e multimediali caratterizzati da circolarità, immersività e flessibilità (Fragno, 2003: 199-200).

I media digitali hanno portato a un ampliamento delle capacità di scrittura, espressive e intellettive dell'essere umano, e moltiplicato le potenzialità comunicative dei mezzi (de Kerckhove, 1999: 221; Diaz Noci, 2003: p. 15). Il nuovo modo di procedere della scrittura che caratterizza l'ipertesto, superando la chiusura strutturale dei testi tradizionali a favore di una maggiore apertura e reticolarità dei contenuti, immerge il lettore in un contesto più flessibile e aperto all'esplorazione di diversi itinerari conoscitivi (Garcia de Torres, Pou Amerigo, 2003: 49).

Il nuovo modo di procedere della scrittura estende e potenzia il sistema sensoriale dell'essere umano per la presenza del materiale audio visuale (De Kerckhove, 1999: 19-33); imita il processo di ragionamento umano in quanto si procede per associazioni di idee (Garcia de Torres, Pou Amerigo, 2003, p. 74); privilegia la funzione selettiva del cervello, per poter discernere e cercare nel mare di informazioni presenti in internet e sollecitando nuove forme di pensiero come quello abducente che richiede differenti capacità percettive e cognitive. Questi ultimi aspetti fanno emergere, infine, una maggiore partecipazione del soggetto che rappresenta il

cambio essenziale apportato dei media digitali. Jenkins parla di *participatory culture* per indicare il superamento della ricezione passiva dei messaggi e dei contenuti da parte del pubblico-utente verso modalità più collaborative e co-costruttive per la produzione di nuovi significati (Jenkins, 2006: 4-5).

Per comprendere il cambio avvenuto durante lo sviluppo tecnologico che ha portato all'affermazione delle nuove modalità di scrittura, come l'ipertesto, è necessario adottare una prospettiva storica che consideri il cambio dei mezzi come un processo continuo, come il paradigma della convergenza che considera i media legati tra loro da un processo di *re-mediation* (Thorburn, Jenkins, 2003: 10). Il concetto di rimediatizzazione usato da Thorburn e Jenkins indica il processo di reinterpretazione dei media esistenti, ossia nel passaggio da uno strumento di comunicazione ad un altro, non si ha la scomparsa di uno a favore dell'altro, così come sostengono gli esponenti del paradigma della rivoluzione digitale (Jenkins, 2006: 6), bensì si assiste ad un lungo periodo di coesistenza dei media, vecchi e nuovi, durante il quale stili e contenuti di quelli precedenti sono potenziati, ampliati e contenuti, sviluppando nuove funzioni sempre però sulla base dell'esistente – un esempio indicato dagli autori è quello delle novelle, come risultato di un insieme di vecchie forme che imitano diversi generi letterari e che allo stesso tempo coesistono con la televisione e i film (Thorburn, Jenkins, 2003: 3-10).

Il testo tradizionale, quindi, secondo la prospettiva della convergenza mediale, non perde rilevanza a favore dell'ipertesto ma ne costituisce la base (Diaz Noci, 2003b: 21).

Il testo scritto rappresenta la prima forma di comunicazione umana supportata da una tecnologia, la scrittura, per l'appunto, che costituisce una delle evoluzioni tecnologiche più importanti verificatesi nella storia dell'umanità, come riportato da Robert Darnton (Darnton, 2008; Diaz Noci, 2003b: 19). La scrittura è stato il primo strumento che ha consentito l'immagazzinamento dei suoni della lingua parlata, per consentirne un uso duraturo nel tempo, permettendo, inoltre, la razionalizzazione delle esperienze e loro rappresentazione (De Kerckhove, 1999: 49-131-132; McLuhan, 1973: 28).

La stampa – invenzione di Gutenberg che ha portato all'evoluzione del libro moderno,

prima c'erano i manoscritti - ha poi consentito una maggiore diffusione della cultura, delle idee, dell'informazione e delle conoscenze, ponendosi così al centro di diversi movimenti politici, intellettuali, letterari, economici (Jean Martin, 1992: 16-17).

Secondo McLuhan la stampa, infatti, ha avuto un grande impatto nella storia occidentale, essendo stata la tecnologia che ha portato le società alla riforma protestante, al razionalismo, al nazionalismo (McLuhan, 1973). Per McLuhan bisogna analizzare i criteri strutturali che caratterizzano i media per poterne comprendere l'impatto sugli aspetti sociologici e psicologici della società (McLuhan, 1996: 29-30). Con la nascita del libro moderno si assiste innanzitutto a un cambio nella modalità di scrittura (rispetto ai manoscritti): c'è una maggiore attenzione alle regole ortografiche, l'uso di un sistema più logico della punteggiatura, la divisione del testo in paragrafi (Jean Martin, 1992: 23). Le nuove tecniche di composizione hanno reso l'accesso alla lettura più semplice e rapido e cambiato le forme di lettura, non più pubblica bensì individuale, con conseguente miglioramento e diffusione dell'alfabetizzazione e dell'educazione (Jean Martin, 1992: 24; Darnton, 2008).

Un ulteriore ripensamento del testo, della testualità e delle modalità di produzione si è avuto con lo sviluppo delle tecnologie della comunicazione elettronica e in particolar modo con l'avvento del computer e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che presentano diversi canali e livelli di comunicazione (come i forum, le chat, i blog, ecc.) e che, quindi, comportano nuovi e differenti stili di testo e contenuti multimediali e interattivi (Garcia de Torres, Pou Amerigo, 2003: 53).

Gli strumenti offerti dalle tecnologie digitali generano un sistema di risorse elettroniche capaci di interagire tra loro attraverso dei collegamenti ipertestuali, quindi una tipologia di informazione ipermediale (Diaz Noci, 2003a: 1).

I contenuti ipermediali sono il risultato dell'unione dell'ipertesto e del multimediale, sono, infatti, realizzati in vari formati (video, audio, testo, ecc.) e collegati tra loro tramite link elettronici (Diaz Noci, 2003a: 5; Garcia de Torres, Pou Amerigo, 2003: 51).

L'ipertesto trasforma e amplia la tradizionale forma narrativa, lineare, chiusa e sequenziale (tipica del libro) rendendola più dinamica, reticolare e aperta, componendo le informazioni in un modo del tutto nuovo più vicino al processo di

elaborazione delle idee dell'essere umano (Landow, 1997: 64; Ware, Warschauer, 2005: 433).

L'ipertesto si ha a partire da un testo che viene scomposto, atomizzato, e ogni parte viene poi saldata con altri testi, immagini, video, audio, audio visuale, testi, ecc., attraverso dei nodi, rendendo il testo ipertestuale più interattivo, lasciando cioè libertà al lettore/fruitori/autore la possibilità di personalizzare il proprio percorso (Landow, 1997: 63-65). La multimedialità, quindi, potenzia le capacità espressive della scrittura e della scrittura ipertestuale attraverso l'integrazione di testi, immagini, suoni e video e l'uso di più strumenti tecnologici digitali, aspetti che ritroviamo nei *digital storytelling* (Garcia de Torres, Pou Amerigo, 2003: 51-72; Ware, Warschauer, 2005: 433).

2.3 I *digital storytelling* come pratica del narrare

I *Digital Storytelling* sono brevi storie di carattere personale o accademico che i *digital storytellers* trasformano in video della durata di pochi minuti, aggiungendo la propria voce a immagini, titoli, effetti e transizioni che scorrono sullo schermo, a volte accompagnati da suoni o musica (Snelson & Sheffield, 2009; Ohler, 2006, Banaszewski, 2005; Bull & Kajder, 2004; Robin, 2005). La potenzialità di questo strumento sta nella possibilità che esso offre di coniugare due mondi fra loro molto diversi: da un lato storie, fiabe, racconti, narrazioni autobiografiche, dall'altro i nuovi media, gli strumenti tecnologici innovativi, computer, macchine fotografiche, telecamere e software come programmi di editing, di elaborazione delle immagini o dei suoni e così via.

Con lo sviluppo dei media digitali si è assistito ad un processo di ri-mediatizzazione delle pratiche narrative tradizionali, le quali hanno acquisito una nuova forza e forma: combinando la logica ipertestuale con la strategia multimediale gli eventi sono trasformati in parole, immagini, suoni, video (Bryan, Levine, 2008: 42-44; Rodriguez Illera, Londoño Monro, 2009: 6). Il digitale si è inserito nello *storytelling*, divenendo il contenuto di un altro medium, secondo l'accezione mcluhaniana del "il contenuto di

un medium è sempre un altro medium” (McLuhan, 1996: 29; Petrucco, De Rossi, 2009: 55).

I *digital storytelling* si sono affermati come pratica del “raccontare storie” attraverso l’impiego di strategie multimediali a partire dagli anni ’90 con il *Center for Digital Storytelling*, dell’Università di Berkley, fondato da Joe Lambert e Dana Atchley (Petrucco, De Rossi, 2009: 50; Bryan, Levine, 2008: 44). Lo sviluppo e la diffusione di tale pratica culturale si è avuta in concomitanza con la proliferazione degli strumenti tecnologici e di Internet che hanno reso possibile la partecipazione di tutti gli individui ai e con media, trasformandoli in autori e co-autori delle storie e dei contenuti fruiti (Burgess, 2006: 1; Petrucco, De Rossi, 2009: 49).

L’impiego dei media nel racconto di storie amplifica le potenzialità espressive e comunicative della narrazione e fanno riemergere la caratteristica tradizionale delle storie di collante culturale in grado di creare aggregazione sociale (Petrucco, De Rossi, 2009: 50; Burgess, 2006: 6). Il potere aggregante e coinvolgente delle narrazioni digitali è relazionato alle possibilità offerte dalla rete e dai software sociali che permettono la creazione di legami tra le persone impegnate in una rete di connessioni globale in cui partecipare attivamente per la produzione e circolazione di contenuti (Petrucco, De Rossi, 2009: 50; Ito et al., 2009: xv-23). Strumenti come web logs, youtube, flicker, *social network*, etc., permettono la condivisione da parte degli utenti di storie personali, di interpretazioni personali della realtà, ma anche di commentare e ampliare tali storie attraverso personali narrazioni (Bryan, Levine, 2008: 47). In questo modo la narrazione attraverso le tecnologie ricrea e rinsalda i legami sociali della comunità coinvolta e partecipa in una nuova dimensione narrativa per la costruzione di significati e interpretazioni condivise (Petrucco, De Rossi, 2009: 51).

Lo scopo della narrazione, nonostante i passaggi e le trasformazioni che hanno coinvolto le pratiche narrative ed espressive, rimane quello di comunicare significati (Wu, Yang, 2008; Rivoltella, 1994: 2).

La pratica narrativa da sempre ha caratterizzato le relazioni inter-umane in tutte le epoche e culture, costituendo lo strumento per eccellenza per la costruzione e la trasmissione del sapere e di visioni della realtà, sia in forma orale che scritta

(Rodriguez Illera, Londoño Monroy, 2009: 5-6). La narrazione può essere considerata, come suggeriscono Petrucco e De Rossi, un “medium creato dalla mente” per poter rappresentare, comprendere e riflettere sulle esperienze e sugli eventi (2009: 24). Sono strumenti dal forte potenziale generativo di significato (*making sense*) e metacognitivo, in quanto permette la riflessione e l’interpretazione soggettiva della realtà influenzata dai sistemi valoriali e personali del soggetto (Lambert, 2007: 1; Petrucco, De Rossi, 2009: 41). La capacità interpretativa e di comprensione dell’uomo, infatti, si basa sulla struttura narrativa della mente: il processo di comprensione è attivato da forme di pensiero narrativo che danno significato alle azioni e alle esperienze (Lambert, 2007: 1).

La costruzione di racconti si basa, secondo Lambert, su alcune ragioni: riprendendo la teoria cognitivista sostiene che l’abilità narrativa dell’uomo è data da una necessità della nostra mente per ritenere, ricordare degli eventi, delle esperienze. Le narrazioni digitali si inseriscono in questo contesto e fungono da supporto alla nostra mente, ampliando la capacità di ricostruzione della memoria attraverso immagini, video, audio e altri supporti tecnologici. La sovraesposizione ai messaggi mediali, la circolazione di contenuti mediali attraverso più media, inoltre, ha portato il consumatore a una appropriazione di tutte le informazioni veicolate diventando un esperto nell’uso delle tecnologie. Perde, infatti, il suo carattere passivo, ma si fa attivo e partecipativo, capace non solo di creare delle connessioni tra i differenti contenuti mediali ma di riutilizzarli per costruire delle storie (*storytellers*) che diano significato alle stesse informazioni (Jenkins, 2006; Lambert, 2007: 3).

2.4 Il dibattito scientifico sui DST

Le narrazioni digitali, come evidenziano Rodriguez Illera e Londono Monroy, hanno avuto una rapida diffusione che ha riempito ogni spazio della comunicazione, immergendoci in un universo narrativo che mescola differenti stili e canali comunicativi (Rodriguez Illera, Londono Monro, 2009: 6).

Il presupposto di partenza per la produzione di un *digital storytelling* è che tutti hanno una storia da raccontare, le tecnologie potenziano il significato della storia da trasmettere, amplificando la voce del narratore (Bull & Kajder, 2004: 47; Burgess, 2006: 1).

Da una ricognizione della letteratura di riferimento emerge che esistono due modelli di *digital storytelling*: un modello classico, sviluppato dal *Center for Digital Storytelling* di Berkley, che prevede la narrazione di storie autobiografiche in formati digitali attraverso un audio narrazione in prima persona e che presentano una struttura lineare e chiusa, simile a quella della narrativa tradizionale (Snelson, Sheffield, 2009: 160-165; Rodriguez Illera, Londoño Monro, 2009: 6). L'altro modello, invece, è caratterizzato da una maggiore interattività, sono narrazioni, cioè, che offrono la possibilità di modificare la storia e co-costruirla divenendo co-autori, in quanto la struttura non è predefinita dall'inizio ed utilizzano, infine, più elementi medialità (immagini, testi, audio, video, musica) senza l'impiego di un audio narrazione (Snelson, Sheffield, 2009: 160-165; Rodriguez Illera, Londoño Monro, 2009: 6).

Le narrazioni digitali che appartengono al secondo modello rappresentano i *digital storytelling* di nuova generazione che utilizzano gli strumenti e sfruttano le potenzialità offerte dalla Web 2.0 (Bryan, Levine, 2008: 42-51).

Per il lavoro che si intende sviluppare e per la finalità che si pone, ovvero comprendere, attraverso l'analisi delle narrazioni digitali, le rappresentazioni che i bambini hanno dei media digitali e loro consumo, si farà riferimento alle caratteristiche del modello classico di *digital storytelling*.

Le tipologie di storie che possono essere sviluppate con i media digitali sono elencate da Joe Lambert in "Digital storytelling cookbook" (2007), testo che funge da linea guida per la produzione di *digital storytelling* secondo il modello classico:

- Storie che raccontano persone importanti.: narrare di relazioni con persone amate o che sono state di ispirazione e che sono state significative per la crescita personale; raccontare per onorare la memoria e il ricordo di persone che hanno svolto un ruolo importante nella propria vita.
- Storie che raccontano eventi della propria vita: storie che rievocano ricordi di esperienze, viaggi, avventure passate.

- Storie che raccontano un posto della propria vita: descrivere luoghi che sono stati e sono importanti, in cui si è vissuta una parte della propria vita, ricordi della stanza dell'infanzia.
- Storie che raccontano ciò che facciamo: raccontare l'attività che si svolge, del proprio lavoro, degli interessi e delle conoscenze che sono stati importanti per lo sviluppo dell'attività e preparazione a questa.
- Altre storie: in quest'ultima tipologia rientrano storie d'amore, di guarigioni, di ostacoli e di crisi superate, di scoperte e di processi di apprendimento (Lambert, 2007: 6-8).

Per la produzione dei digital storytelling bisogna possedere e/o acquisire determinate competenze e conoscenze che riguardano le modalità tradizionali di scrittura e narrazione, capacità creative, competenze tecnologiche e di produzione mediale e capacità di sviluppo di progetti (Banaszewski, 2005: 7; Ohler, 2006: 47; Bryan, Levine, 2008: 44).

I *digital storytelling* possono essere un momento di apprendimento e di alfabetizzazione tecnologica, di sviluppo di capacità di sintesi, di ricerca e organizzative più stimolanti e creative delle metodologie tradizionali (Robin, 2005; Petrucco, De Rossi, 2009: 39). La metodologia dello *storytelling* è ampiamente impiegata nei contesti formativi ed educativi come strategia di alfabetizzazione alla lettura e alla scrittura in quanto oltre al semplice dominio dei segni grafici della scrittura, l'uso delle narrazioni digitali favorisce l'acquisizione delle regole per la costruzione del testo e quindi anche la gestione dei processi delle attività cognitive (Petrucco, De Rossi, 2009: 39).

Rodriguez Illera e Londoño Monro, nello studio condotto sulle DST e loro uso pratico in un contesto educativo universitario, hanno posto l'accento sia sugli aspetti motivazionali di un lavoro/apprendimento per progetto, centrato sullo studente che trova nell'uso dei media un supporto alla propria voce; sugli aspetti narrativi ed espressivi delle narrazioni digitali che in un contesto educativo si caricano di un ulteriore valore che è quello di apprendere ad utilizzare i sistemi di rappresentazione e di espressione digitale per poter trasmettere adeguatamente il proprio messaggio (Rodriguez Illera, Londoño Monro, 2009: 8-9).

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, Jason Ohler sostiene che la produzione dei *digital storytelling* costituisce un'opportunità di apprendimento della natura e dei meccanismi persuasivi della cultura mediale e dell'influenza che i media hanno sulle percezioni del mondo, acquisendo e sviluppando delle competenze critiche nei confronti dei mezzi di comunicazione in cui ci si trova immersi (Ohler, 2006: 47). Bisogna quindi che gli studenti imparino ad apprendere con i media e imparino a pensare criticamente sui media (Ohler, 2006: 47). Inoltre Ohler afferma che l'uso dei DST, oltre a sviluppare competenze tecnologiche, facilitano lo sviluppo del pensiero critico e migliorano l'esposizione scritta e le capacità espressive (Ohler, 2006: 44-46). Un ulteriore aspetto, non meno importante, da considerare è lo sviluppo del pensiero creativo ad opera dei *digital storytelling* (Wu, Yang, 2008). In questo contesto la creatività deve essere intesa nel suo carattere espressivo, comunicativo, che attiene alle forme espressive fluide e spontanee, come la improvvisazione di un discorso, di una storia, un disegno o produzione di contenuti medialità e come forma del pensiero umano, ovvero come capacità di pensare in qualcosa di nuovo che permetta la risoluzione di problemi e di porne di nuovi, di rompere con l'esistente introducendo qualcosa di nuovo (de la Torre, 1991: 27-156-160; Obradors Barba, 2007: 27-61). È dunque un concetto che si lega alla pratica, all'azione del creare ed elaborare un prodotto o testo (Navarra, 1991: 370; Obradors Barba, 2007: 80). Il processo di creazione di una storia digitale stimola e attiva il processo creativo, abilita le competenze tecnologiche e il talento nella produzione mediale, al fine di sviluppare una personale modalità espressiva (Wu, Yang, 2008).

In generale, quindi, emerge un'attenzione ai *digital storytelling* come strumenti motivanti in grado di potenziare le abilità espressive e creative degli studenti o soggetti che le producono: nella creazione di una narrazione digitale ci si sente più motivati in quanto ci si percepisce autori e produttori, si ha infatti la fase della ideazione della storia, sua sceneggiatura, scelta delle immagini, dei suoni, delle musiche, la registrazione della propria voce narrante, inoltre le tecnologie consentono di esprimere maggiormente la propria creatività e risultano strumentali alle difficoltà che gli studenti o le persone incontrano nel processo di scrittura (Banaszewski, 2002; Robin, 2005).

Infine risultano utili non solo per l'apprendimento di competenze tecnologiche (*digital literacy*), ma possono essere impiegate come metodologia di insegnamento e apprendimento attiva e costruttiva, che stimola alla discussione, al confronto, alla riflessione e alla condivisione attraverso la narrazione di storie personali, autobiografiche; che motiva alla ricerca, allo studio e alla partecipazione attiva alle attività di classe con uso di narrazioni storiche (Robin, 2005). Le narrazioni digitali, infatti, da un punto di vista teorico, possono essere relazionate al paradigma costruttivista. Il racconto di storie in un contesto educativo permette la contestualizzazione dell'apprendimento in ambienti significativi e di promuovere dei processi dialogici di interazione riflessiva (Petrucco, De Rossi, 2009: 40). La narrazione è portatrice di contenuti veri ed esperienziali della società, e questo aspetto fa sì che l'apprendimento possa essere legato a contesti reali in cui si verifica l'esperienza (Petrucco, De Rossi, 2009: 81).

2.5 Uso dei DST nella ricerca

Lo studio che si intende realizzare muove dal rinnovato interesse nei confronti delle applicazioni narrative nella didattica (Rodriguez Illera & Londono Monroy, 2009: 6). Le narrazioni nei processi di apprendimento, infatti, costituiscono validi strumenti pedagogici volti a motivare e a costruire valori e obiettivi condivisi, ma soprattutto a costruire sé stessi (Petrucco, De Rossi, 2009: 25).

Il lavoro di ricerca si propone di applicare i *digital storytelling* come metodologia didattica all'interno di alcune classi delle scuole medie inferiori della regione Puglia, in Italia, sviluppando una ricerca intervento volta a elaborare un percorso di educazione ai media (*digital literacy*) attraverso la metodologia dello *storytelling*. Questo permetterà, inoltre, di studiare e comprendere in che modo i bambini rappresentano il rapporto che hanno con le tecnologie all'interno del contesto familiare e scolastico, utilizzando, quindi, le narrazioni digitali come strumento di investigazione sociale.

Il nostro lavoro di ricerca si inserisce nel contesto italiano caratterizzato da un forte

processo di digitalizzazione dei contesti educativi, scolastici e formativi. Tale processo è mosso dalla necessità di creare delle infrastrutture adeguate, attraverso l'implementazione nel sistema scolastico italiano della strumentazione tecnologica e della connessione in rete, che permettano di rispondere alle esigenze intese in termini di sviluppo di competenze emergenti dalla società dell'informazione. La *Recommendation of the European Parliament and of the Council* del 18 dicembre del 2006, stabilisce che il compito dell'educazione e della formazione è di offrire ai giovani la possibilità di sviluppare e acquisire le competenze chiave al fine di consentire un maggiore adattamento ai cambi sociali e renderli cittadini attivi (2006/962/EC). Tra le otto competenze individuate dalla Raccomandazione Europea, la "competenza digitale" fa riferimento allo sviluppo di abilità tecniche, del pensiero critico, della creatività nella produzione di contenuti, di capacità espressive attraverso nuovi linguaggi e uso degli strumenti in modo innovativo (Rivoltella, 2009).

Il Ministero della Pubblica Istruzione italiana ha per questo motivo avviato differenti programmi per lo sviluppo delle tecnologie didattiche al fine di promuovere e favorire l'educazione degli studenti alla multimedialità, l'introduzione di questa nella didattica per migliorare i processi di apprendimento-insegnamento (Tanoni, 2009).

In linea con il programma di introduzione delle ICT nelle scuole e lo sviluppo di competenze digitali è il Piano di intervento "Scuola Digitale" promosso dal MIUR e dall'Agenzia per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica. L'obiettivo è di sviluppare e potenziare l'innovazione didattica attraverso l'uso delle tecnologie informatiche.

Il progetto di ricerca si svolgerà presso alcune classi delle scuole medie inferiori della Regione Puglia che partecipano al progetto Cl@ssi 2.0, progetto facente parte del Piano di Intervento "Scuola Digitale".

I *digital storytelling*, utilizzati come metodologia didattica per attività extra-scolastiche, offriranno una opportunità di *media literacy* più stimolante e coinvolgente rispetto ad altre metodologie didattiche, ma soprattutto immergono gli studenti in un ambiente tecnologico a loro noto che facilita l'acquisizione di competenze e abilità tecnologiche e l'uso critico dei media (Ohler, 2006:47).

Quando si parla di alfabetizzazione (*literacy*), da un punto di vista pedagogico, si fa

riferimento allo sviluppo delle condizioni che permettano “una piena ed egualitaria partecipazione sociale” (The New London Group, 1996). Si intende quindi, in un senso ristretto, il mero insegnamento e apprendimento della lettura e scrittura, caratterizzato da monocultura e monolinguaggio (The New London Group, 1996; Banaszewski, 2005: 6). Diversamente, nell’era del digitale e della società della informazione, si rende necessario l’apprendimento di più linguaggi a seguito della varietà e molteplicità di testi, forme testuali e culture diffuse con i nuovi media (The New London Group, 1996; Kress, 2003: 16). Il New London Group ha coniato il termine “*multiliteracy*” con cui si riferisce alle differenti alfabetizzazioni necessarie nell’odierna società al fine di garantire la partecipazione sociale e i diritti di cittadinanza (1996). La *multiliteracy* si fa necessaria in uno spazio culturale e sociale caratterizzato da una moltiplicazione di discorsi e di modalità di creare significati, in cui il testuale si relaziona al visuale, in cui la comunicazione si fa multimediale e globale (The New London Group, 1996).

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 critiche (Banaszewski, 2005: 5-9; Petrucco, De Rossi, 2009: 39; Ohler, 2006: 47).

Gli studenti saranno impegnati nella realizzazione di una storia autobiografica, personale che racconti il loro rapporto con le tecnologie – una storia sulla loro cosiddetta “dieta mediale” e su come i media fanno parte della loro via quotidiana – attraverso l’uso creativo e personale dei differenti codici mediali. La progettazione e il montaggio delle narrazioni digitali avverranno durante le attività extra-scolastiche previste sottoforma di laboratorio di DST. Il laboratorio, come luogo in cui poter sperimentare, elaborare, toccare, esplorare (Trincherò, 2002), sarà organizzato in una prima fase teorica durante la quale saranno fornite le nozioni basilari per l’uso di software per l’editing e le caratteristiche comunicative degli strumenti tecnologici a disposizione. La seconda fase sarà dedicata alla introduzione dei *digital storytelling*, fornendo degli esempi di racconti digitali, successivamente si passerà alla fase di ideazione, progettazione, realizzazione e montaggio delle narrazioni. La fase di

ideazione e progettazione della storia in quanto narrazione composta anche da elementi filmici, prevede una iniziale rappresentazione visuale attraverso gli strumenti del *visual portrait* e dello *storyboard* (Ohler, 2006: 45; Petrucco, De Rossi, 2009: 61). Il *visual portrait* o *storymap* (Ohler, 2006: 45) è uno strumento che permette di descrivere la storia nella sua struttura, cioè gli intrecci, gli eventi, gli elementi dinamici che la caratterizzano al fine di creare una sorta di mappa emozionale della narrazione (Petrucco, De Rossi, 2009: 61-64; Ohler, 2006: 45). La costruzione dello *storyboard* consente di pianificare la storia da un punto di vista più tecnico, ovvero di stabilire il contenuto della sceneggiatura e gli elementi e i codici comunicativi che si utilizzeranno, attraverso il disegno delle scene e degli eventi (Petrucco, De Rossi, 2009: 65). Entrambi gli strumenti facilitano la visualizzazione dei componenti della narrazione, loro progressione, sulla base dei quali è possibile selezionare e raccogliere le immagini, la musica, l'audio, etc., più utili per lo sviluppo della propria storia (Ohler, 2006: 45-46).

A seguito di questa fase preparatoria si avrà la realizzazione della narrazione digitale attraverso il montaggio dei differenti formati scelti e selezionati da ogni studente.

Il laboratorio sulle DST svolge una duplice funzione: educativa e investigativa.

Da un punto di vista educativo il laboratorio crea uno spazio motivante in cui poter acquisire alcune competenze culturali e abilità sociali, necessarie anche per la produzione di contenuti multimediali, quali (dal white paper di Jenkins et al. 2006: 4):

- appropriazione: la capacità di ricombinare i contenuti mediali e significati;
- distribuzione cognitiva: l'abilità di far interagire i significati con degli strumenti al fine di ampliare le capacità mentali;
- giudizio: la capacità di valutare la credibilità delle differenti risorse di informazione;
- navigazione transmediale: la capacità di seguire il flusso delle storie e delle informazioni attraverso più e differenti media;
- *networking*: l'abilità di ricercare, sintetizzare e divulgare le informazioni.

Offre, inoltre, l'opportunità di potenziare le proprie capacità espressive, comunicative e riflessive e di sviluppare un senso critico nella comprensione e analisi media utilizzati quotidianamente (Petrucco, De Rossi, 2009: 72). Si favorisce quindi un

apprendimento con i media ma soprattutto sui media in quanto si analizzano le caratteristiche comunicative delle immagini, dei suoni e delle parole potenziando le capacità di lettura e scrittura con i media (Ohler, 2006: 47; Banaszewski, 2005: 10).

Da un punto di vista investigativo il laboratorio costituisce un contesto di fruizione e produzione mediale consentendo la possibilità di effettuare delle osservazioni etnografiche sulle pratiche culturali e mediali dei ragazzi, oggetto di indagine, e loro pratiche rielaborative dei contenuti mediali. Inoltre le narrazioni digitali, sfruttando le potenzialità dell'approccio autobiografico, si fanno strumento per lo studio e accesso all'universo simbolico infantile, alla loro cultura mediale per comprendere il ruolo svolto dalle tecnologie della comunicazione nel quotidiano.

Capitolo 3

Oggetto del problema, obiettivi e ipotesi della investigazione

3.1 Introduzione al problema

Il progetto di ricerca intende effettuare una indagine centrata sui ragazzi al fine di studiare, attraverso delle autobiografie digitali prodotte dagli stessi, le pratiche culturali-mediali e le rappresentazioni che essi hanno dei media. In linea con gli studi condotti da Sonia Livingstone e da Mizuko Ito et al., sul rapporto tra i media e i bambini/giovani, si è scelto un approccio *children-centered* o *focus on youth* (Livingstone, 2002: 11-12; Ito et al., 2009:7-8). Tale approccio di studio si incentra soprattutto sulle pratiche medialità dei bambini e dei giovani, considerati come attori sociali, realtà collettiva e categoria singolare facenti parte della struttura sociale, quindi, non più contenitori passivi ma collaboratori e consumatori attivi e consapevoli dei media (Buckingham, 2002: 18-54; Qvortrup, 2004: 26; Livingstone, 2002: 11; Ito et al., 2009: 7). Le pratiche infantili e giovanili e i loro stili di vita in rapporto alle tecnologie sono studiate e analizzate all'interno dei contesti d'uso, come l'ambiente domestico che, secondo la ricerca *Children, Young People and the Changing Media Environment* condotta dalla Livingstone, costituisce il primo luogo significativo in cui si utilizzano i media (Livingstone, 2002: 12). La casa si sta trasformando in un luogo della cultura mediale e multimediale, integrando l'audio-visuale, l'informazione e i servizi di telecomunicazione (Livingstone, 2002: 1). Lo stesso Buckingham ha evidenziato come la proliferazione e la maggiore disponibilità degli strumenti medialità abbia delle implicazioni sulle possibilità di accesso dei bambini alle tecnologie in casa: sempre più bambini, infatti, dispongono di un computer personale, di un televisore in camera o di un cellulare personale (Buckingham, 2002: 96-97).

Le pratiche di produzione e d'uso dei nuovi media, come evidenziato dai risultati del progetto condotto da Ito et al. "*Digital Youth Project*", sono motivate e guidate dai generi di partecipazione (*genres of participation*) relazionati a dei contesti d'uso specifici (Ito et al., 2009: xvi). Con il termine di generi di partecipazione (guidata

dall'amicizia e guidata dagli interessi) si indicano le caratteristiche sociali, culturali e tecnologiche presenti nelle pratiche mediali e i diversi gradi di impegno che stimolano l'utilizzo e la produzione attraverso i media in riferimento a differenti contesti sociali e culturali dei giovani (Ito et al., 2009: 19-20). Tali generi di partecipazione fanno emergere differenti rappresentazioni d'uso delle tecnologie in relazione allo scopo e al contesto.

I soggetti della ricerca saranno i ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 13 anni di alcune classi delle scuole medie inferiori della regione Puglia, in Italia. Tale fascia di età, che possiamo definire *tweens* (preadolescente), è ritenuta da diversi autori quali Livingstone (2002: 4), Ito (2009: 8), Piromallo Gambardella (2006: 173), Hengst (2004: 189-198) la più significativa per il rilevamento dei consumi mediatici. Diversamente dall'infanzia, il cui consumo è maggiormente legato all'uso della televisione, i *tweens* iniziano a sviluppare un interesse nei confronti delle nuove tecnologie e in particolare di internet (Piromallo Gambardella, 2006: 173; Buckingham, 2002: 98). Gli strumenti tecnologici non sono più usati per puro intrattenimento ludico ma si affermano come dispositivi per la costruzione della propria identità e la produzione di contenuti e prodotti originali e creativi attraverso la manipolazione di immagini, musica, video, etc. (Piromallo Gambardella, 2006: 173; Hengst, 2004: 190; Buckingham, 2002: 98-125; Livingstone, 2002: 4-13; Jenkins et al., 2006: 6).

Lo scopo della nostra ricerca è di analizzare e studiare le pratiche d'uso dei media e loro significati per i *tweens* nei differenti contesti sociali e di pratica. In questo quadro i *digital storytelling*, come pratica culturale dei giovani, costituiscono lo strumento, il medium interpretativo degli usi, in termini di produzione, e delle rappresentazioni dei media, fungendo da percorso di autoconoscenza e da filtro ermeneutico per comprendere la realtà sociale.

La narrazione è interpretazione del mondo, espressione del proprio punto di vista e delle proprie esperienze, mezzo per costruire e trasmettere la memoria, dispositivo immaginifico e creativo. Attraverso l'uso delle narrazioni digitali, quindi, è possibile indagare le esperienze mediali dei bambini a partire dalle loro personali prospettive, evitando così di attribuire all'infanzia e alla preadolescenza visioni e pratiche che in

realtà appartengono alla visione degli adulti (Buckingham, 2002: 126; Hengst, 2004: 198; Skovmand, Schroder, 1992: 3).

I *digital storytelling* diventano luoghi della produzione culturale dei bambini e dei *tweens*, spazio di condivisione della espressione culturale e della partecipazione attiva per la creazione di nuove relazioni tra gli arrangiamenti testuali e le convenzioni simboliche con le tecnologie al fine di costruire nuovi significati e ri-mediare i contenuti mediali attraverso le loro personali produzioni (Burgess, 2006: 5-6; Petrucco, De Rossi, 2009: 74; Jenkins, 2010; Hengst, 2004: 198).

Le domande di partenza della nostra ricerca che definiscono l'oggetto del problema, sono:

- Quali sono le pratiche culturali e mediali che maggiormente caratterizzano gli usi dei media digitali dei bambini/*tweens*?
- Come i bambini si rappresentano le tecnologie della comunicazione?
- Secondo i bambini, che ruolo hanno i media nell'infanzia e nella società?

3.2 L'oggetto del problema

3.2.1 Le pratiche mediali dei bambini/*tweens*

Il dibattito scientifico sul rapporto tra i media e l'infanzia è sempre stato caratterizzato da una duplice posizione nei confronti di tale relazione, generando due distinte fazioni dei pessimisti/apocalittici e degli ottimisti/integralisti (Livingstone, 2002: 2; Buckingham, 2002: 54).

L'innovazione tecnologica e mediale ha fatto emergere diversi timori da parte degli adulti nei confronti del bambino sempre più immerso in un universo mediatico (Buckingham, 2002: 9; Livingstone, 2002: 1). Le vite delle nuove generazioni sono, infatti, ricche di immagini, suoni, video, circondati da informazioni e strumenti per la comunicazione a cui possono accedere con sempre maggiore facilità (Buckingham, 2002: 9; Ito et al., 2009: 1-5).

Le immagini generate dal panico diffusosi nel mondo adulto si riferiscono all'infanzia come incompetente, incapace, vittima, contenitore passivo, ma soprattutto decretano

la morte dell'infanzia sotto il potere persuasivo dei media e della televisione (Buckingham, 2002: 17-54; Olsen, 2004: 150). L'idea generata da queste visioni è di un'infanzia bisognosa dell'intervento dell'adulto, in quanto incapace di accedere ai linguaggi mediali e particolarmente sensibile e influenzabile dalla violenza trasmessa dai media per cui necessita di protezione (Olsen, 2004: 151; Ito et al., 2008: ix). Il bambino e la sua cultura è sotto il controllo sistematico e istituzionale dell'adulto nell'accesso alle informazioni e ai mezzi di comunicazione al fine di preservarne una crescita mentale sana (Ito et al., 2008: ix; Drotner, 1992: 54).

Il reale problema generato dalla diffusione dei nuovi media e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione – come evidenziano alcuni autori quali Maragliano (2006: 157), Ito et al., (2008: ix), Buckingham (2002: 54), Livingstone (2002: 1) – è di aver ridotto, o addirittura annullato, il “potere relazionale tra l'autorità degli adulti e la voce dei giovani” (Ito et al., 2008: ix). Con l'avvento dei media “post-scrittori”, ovvero radio, telefono, televisione, computer, etc., il ruolo di mediatore e tutore degli adulti nella relazione bambino-media è venuta meno, in quanto tali mezzi parlano direttamente al bambino e fanno di quest'ultimo un utente capace di parlare il linguaggio mediale e possessori di competenze tecnologiche (Maragliano, 2006: 157; Ito et al., 2008: ix).

Ben più positive sono le immagini degli integralisti sviluppate, solo di recente, nei confronti del rapporto tra le tecnologie e l'infanzia (Buckingham, 2002: 54). Nella società del consumo i bambini sono considerati come soggetti competenti e alfabetizzati per l'uso e il consumo mediatico, sono lettori sofisticati dei messaggi mediali e posseggono una naturale saggezza nella scelta dei prodotti tecnologici e nel loro consumo (Buckingham, 2002: 54-62; Landi, 2006: 159; Olsen, 2004: 151). Sono consumatori critici in possesso di indicatori personali per la scelta, la valutazione e l'interpretazione dei contenuti mediali da fruire e riusare per la costruzione di proprie storie (Morcellini, 2005: 22-23; Buckingham, 2002: 122).

Inoltre le tecnologie, secondo la posizione ottimista, offrono ai bambini nuove opportunità per una più democratica partecipazione alla società, nuovi spunti e possibilità di sviluppo della creatività, della collaborazione, delle forme di auto-espressione e realizzazione personale (Livingstone, 2002: 2; Buckingham, 2002: 54-

59). Sono i luoghi della socializzazione immediata, in cui condividere e co-costruire conoscenza e identità, in cui realizzare esperienze comunicative, ludiche e creative (Morcellini, 2005: 33-34; Livingstone, 2002: 8).

Si inizia a parlare di cultura infantile e giovanile e di pratiche culturali e mediali a partire dal cambio che si è verificato nel modo di definire i bambini e i giovani in rapporto ai media, ma soprattutto in seguito alle rivoluzioni mediali che hanno portato ad una maggiore assunzione di potere da parte del pubblico, il quale riveste una posizione più attiva rispetto ai media con cui interagisce (Drotner, 1992: 54; Buckingham, 2002: 106; Livingstone, 2002: 8). La relazione non si basa solo sulla fruizione del mezzo (vedere, ascoltare, etc.) ma viene intesa in termini di uso e consumo partecipativo (Livingstone, 2002: 9).

La generazione digitale o la generazione dei “nativi digitali”, come è stata definita da Prensky (2001: 1), consapevole del suo ruolo di produttore, è in grado di padroneggiare il funzionamento delle tecnologie e di sperimentare nuove combinazioni e articolazioni dei codici linguistici dei media al fine di conferire una nuova forma agli oggetti mediali come un *bricoleur* (Piromallo Gambardella, 2006: 157).

I media fanno parte delle attività quotidiane dei bambini e delle loro pratiche non solo istituzionali ma anche nelle attività tra pari (Ito et al., 2008: vii). Il loro uso è prevalentemente sociale, mail, *instant messaging*, chat etc., sono usati per favorire la partecipazione sociale e l’espressione della propria identità (Jenkins et al., 2006: 7).

I gadget tecnologici, i social network, sono gli strumenti che caratterizzano le culture giovanili e che li impegnano in pratiche di socializzazione, di apprendimento, di gioco e di costruzione delle identità e della conoscenza (Ito et al., 2009: 2). Tali pratiche sono relazionate ai contesti d’uso e motivate da differenti gradi di partecipazione centrati sulle relazioni sociali e sugli interessi (Ito et al., 2009: 21). I generi di partecipazione basati sulle relazioni, secondo lo studio condotto da Ito et al., attengono alle pratiche della negoziazione quotidiana tra pari che si svolge in contesti scolastici ed extra-scolastici e attraverso i *social network* (Ito et al., 2009: 21). La partecipazione alle reti sociali reali e online costituisce la risorsa primaria per lo sviluppo di amicizie, del senso di appartenenza ad un gruppo/comunità in cui poter

co-costruire e ridefinire le norme sociali e definire e costruire la propria identità in relazione all'altro (Ito et al., 2009: 21-28-30).

Il genere di partecipazione centrato sugli interessi prevede un uso creativo delle tecnologie finalizzato alla creazione di contenuti originali e personali e per la costruzione di relazioni e gruppi basati sulla condivisione di interessi comuni (Ito et al., 2009: 21-22).

Le pratiche culturali, come si è avuto modo di dimostrare, sono state l'oggetto di studio di differenti ricerche etnografiche condotte da studiosi quali Sonia Livingstone (2002), il gruppo del *Digital Youth Project* composto da Mizuko Ito, Matteo Bittanti, Danah Boyd, et al. (2009), Pier Cesare Rivoltella (2003). Dai risultati di questi studi sono emerse alcune pratiche principali e significati dei media che li legano in particolar modo alle attività che possono essere svolte attraverso i media (Jenkins et al. 2006: 7).

Rivoltella, a seguito di uno studio per la progettazione di modelli e metodi per l'educazione online e quindi maggiormente legati all'uso della rete, sostiene che bisogna considerare il fenomeno di internet e delle tecnologie in un'accezione pragmatica, come sistema di azioni (2003: 10-11-125). Considerare tali fenomeni secondo il paradigma pragmatico significa considerare in particolar modo i media e la rete come uno scenario di azione in cui i soggetti sono "impegnati [...] in pratiche di costruzione e scambio di significati che i radicano nei contesti di appartenenza [...]" (Rivoltella, 2003: 11). Dallo studio condotto da Rivoltella emergono tre tipi di azioni possibili attraverso la rete e le tecnologie, ovvero comunicazione, socialità e didattica (Rivoltella, 2003: 11-125-144-162), a cui ne aggiungiamo una quarta, cioè l'identità a seguito della breve ricognizione delle ricerche svolte nell'ambito delle pratiche mediali e della relazione tra bambini e tecnologie (Ito et al., 2009: 1-2-17-23-28; Hull, Katz, 2006: 2-3-5).

a) L'area della comunicazione

Il termine comunicazione indica la capacità di trasmettere, condividere, scambiare significati tra due o più partecipanti (Anolli, 2002: 26; Rivoltella, 2003: 125).

La comunicazione presenta una natura relazionale e interpersonale poiché lo scambio comunicativo avviene tra due interlocutori che producono e ricevono messaggi attraverso un canale/mezzo e un codice/simbolo (Galliani, 2004: 17; 1999: 14).

Lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e della rete hanno amplificato questa capacità trasmissiva creando nuovi e molteplici canali e stili per la diffusione di messaggi, oltre a potenziare le capacità espressive e intellettive dell'uomo di immagazzinare il sapere e le esperienze e trasformarle in forme facili da trasmettere e usare (McLuhan, 1973: 28; Garcia de Torres, Pou Amerigo, 2003: 53).

L'applicazione delle nuove tecnologie ai linguaggi (della parola, del corpo e dell'ambiente) della comunicazione, attraverso la registrazione, conservazione dei messaggi e loro trasmissione a distanza, comporta una mediatizzazione della comunicazione e quindi dei linguaggi che si moltiplicano: linguaggi della parola stampata, delle immagini, del suono, ecc. (Galliani, 1999: 14-16).

La comunicazione mediatizzata e soprattutto mediata dal computer ha cambiato i modi della produzione e dello scambio comunicativo, innanzitutto i media digitali e la rete svincolano dalla condivisione dello spazio e del tempo, liberano la comunicazione dai confini e limiti dei contesti fisici e geografici in quanto le interazioni si svolgono in ambienti virtuali al cui interno si creano nuove forme sociali e relazionali (Calvani, Rotta, 2000: 36; Rivoltella, 2003: 133-134-137-138).

I nuovi media generano dei circuiti di interazioni e di scambi più estesi: le interazioni possono essere del tipo uno-uno, uno-molti e molti-molti, favorendo così la formazione di comunità virtuali e un senso di gruppaltà che troviamo nelle discussioni nei forum e nel brainstorming in rete e che sono funzionali alla negoziazione e alla condivisione delle informazioni e co-costruzione del sapere (Calvani, Rotta, 2000: 36-37).

La rete e le nuove tecnologie hanno amplificato le capacità comunicative e relazionali dell'uomo, che viene immerso in un ambiente più dinamico e interattivo, in cui ai codici linguistici si affiancano quelli visuali e audio-visivi (Calvani, Rotta, 2000: 38; Rivoltella, 2003: 138). Hanno modificato, inoltre, le modalità di accesso alle informazioni e al sapere, privilegiando forme più esplorative, selettive e circolari

favorite dall'immersione in ambienti multimediali che integrano parola, suono e immagine (Galliani, 2006: 91).

Gli strumenti offerti dalla rete, in particolare dal web 2.0, favoriscono nuovi modi di produzione delle informazioni dando maggiore risalto agli aspetti sociali attraverso dispositivi che facilitano l'interazione, come chat, blog, forum, social network, ecc., privilegiando l'aspetto della connettività e della possibilità comunicativa sempre e ovunque e che raggiunge ogni luogo (Celentano, Colazzo, 2008: 72; Bennato, 2009). Questi dispositivi tecnologici generano delle conversazioni distribuite offrendo diversi punti di ingresso ai lettori e co-autori: un blogger, per esempio, pubblica una riflessione a cui altri posso apporre dei commenti, sviluppando molteplici conversazioni e scambi e favorendo una comunicazione diffusa (Bryan, Levine, 2008: 44; Bennato, 2009).

Gli strumenti del Web 2.0 e le tecnologie digitali, quindi, consentono non solo l'accesso a contenuti e informazioni già esistenti ma hanno semplificato le "attività di creazione, modifica e pubblicazione" di contenuti e informazioni personali, divenendo così fruitore e autore della rete (Celentano, Colazzo, 2008: 71-73).

I media hanno quindi velocizzato i processi, semplificato le procedure, amplificato le capacità espressive e comunicative degli utenti, ma soprattutto reso disponibile l'accesso alle informazioni, ai servizi, ai database *everytime e everywhere* rispondendo così ad un bisogno di democratizzazione dell'informazione (Celentano, Colazzo, 2008: 73).

b) L'area della socialità

Una delle caratteristiche emergenti delle tecnologie della informazione e della comunicazione, avutasi a patire dall'evoluzione del Web 2.0, è l'essere dei *social media*. Questo termine fa riferimento alla capacità dei media di facilitare la condivisione di contenuti da parte degli utenti (Bryan, Levine, 2008: 42). Le tecnologie offerte dal Web 2.0, infatti, permettono di socializzare, ovvero di mettere in comune, le proprie conoscenze, esperienze, idee, opinioni, attraverso l'affissione di post nei blog, la costruzione di contenuti di una pagina Wiki, la produzione di video pubblicati in youtube, ecc. (Bryan, Levine, 2008: 42-44; Celentano, Colazzo, 2008: 71-

72-73; Snelson, Sheffield, 2009: 160-161). È dunque possibile, per esempio, caricare dei video, delle foto, in un social network per condividerli con un pubblico più o meno ampio ed interagire attraverso commenti, valutazioni, riflessioni, ecc. (Snelson, Sheffield, 2009: 160; Bryan, Levine, 2008: 42).

I media digitali promuovono la collaborazione tra gli utenti, la condivisione delle esperienze e la partecipazione attiva alle attività in rete, alle conversazioni, superando così la logica di una ricezione passiva dei messaggi e contenuti a favore di modalità più collaborative e co-costruttive per la produzione di nuovi significati da parte di un'utenza considerata come autore/attore/regista (Jenkins, 2006: 4-5; Celentano, Colazzo, 2008: 72).

I social media offrono la possibilità di creare dei network, delle reti di interazione che si determinano tra i soggetti dando vita a delle comunità virtuali (Rivoletta, 2003: 144-145; Celentano, Colazzo, 2008: 71-73). I *social network*, per esempio, sono delle piattaforme all'interno delle quali poter costruire un proprio profilo e gestire una rete di contatti (Bennato, 2009). Le tecnologie riproducono virtualmente gli spazi fisici in cui si instaurano relazioni amplificandone le potenzialità, in quanto è possibile costruire delle reti sociali molto più ampie (Bennato, 2009). I *social network*, infatti, permettono di costruire delle reti relazionali che nel mondo reale sarebbero difficili poiché non visibili, diversamente in uno spazio sociale virtuale è possibile vedere tutte le connessioni che si creano e quelle esistenti a tutti i membri della propria rete (Bennato, 2009). Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, inoltre, offrono molteplici strumenti per la comunicazione che facilitano e potenziano le possibilità comunicative e relazionali: le chat, le bacheche, i forum, le e-mail, permettono una comunicazione a distanza con tutti (Celentano, Colazzo, 2008: 72; Bennato, 2009). Questi strumenti e applicazioni dei social media favoriscono la creazione di comunità virtuali e la diffusione del neotribalismo digitale, come riportato da Celentano e Colazzo (Celentano, Colazzo, 2008: 73-74).

c) L'area della didattica

I nuovi media creano degli ambienti di sviluppo in cui l'utente è sia lettore che autore, costruttore critico e creativo delle proprie conoscenze. Inoltre hanno moltiplicato i tempi, i luoghi e i modi di costruzione della conoscenza (Fragnito, 2003).

Il carattere flessibile dei media, offre l'opportunità di poter definire in maniera autonoma il proprio percorso di apprendimento, grazie alla libera esplorazione di diversi itinerari conoscitivi e a nuclei contenutistici aperti affinché il processo di auto-apprendimento sia reticolare e personalizzato (Calvani, Rotta, 2000: 38). Si delineano, così, più modi di acquisire e rappresentare la conoscenza, in virtù di una esplosione di bisogni culturali e comunicativi e della necessità di forme di apprendimento più coinvolgenti, rapide e gratificanti. La conseguenza in ambito tecnologico è l'uso dei mezzi di comunicazione in senso personalizzato e de-localizzato (Morcellini, 2005: 45).

Internet e i media digitali diventano un contesto di educazione e apprendimento non formale, in cui si attivano processi di socializzazione e di elaborazione delle categorie, scalzando la scuola dal posto di unica agenzia formativa. Oggi si parla di policentrismo formativo, per cui sono implicati in questo processo la famiglia, la scuola, i media, il gruppo dei pari (Rivoltella, 2003: 165-166).

Le nuove tecnologie, inoltre, per le caratteristiche fin qui esaminate, offrono un ambiente in cui poter costruire la propria esperienza formativa attraverso la ricerca e l'esplorazione, attivando strategie di apprendimento ludiche e motivate da bisogni e problemi situati e obiettivi condivisibili (Varisco, 1999: 118-119; Rivoltella, 2003: 164).

Ma è soprattutto l'aspetto interattivo dei media digitali che favorisce i processi di costruzione sociale della conoscenza (Celentano, Colazzo, 2008: 33).

I blog, i wiki, *l'instant messaging*, sono dispositivi che favoriscono la diffusione e condivisione dei contenuti e delle esperienze, il pensare insieme, la collaborazione, cooperazione e negoziazione di soluzioni tra i membri della rete sociale generando degli apprendimenti collaborativi e co-costruiti all'interno di un ambiente informale (Celentano, Colazzo, 2008: 83; Lévy, 2002: 17). La narrazione e la comunicazione che si svolge negli ambienti virtuali offre ai soggetti delle possibilità per la creazione del

sapere e delle rappresentazioni delle realtà attraverso lo scambio intersoggettivo (Ferrarini, 2008).

Gli strumenti della comunicazione digitali, riprendendo Lévy, svolgono soprattutto una funzione sociale, cioè di messa in comune delle forze mentali dei vari partecipanti, che partecipano, ognuno secondo le proprie capacità e qualità, al processo di costruzione di immagini collettive, favorendo lo sviluppo e l'ampliamento reciproco delle potenzialità sociali e cognitive (Lévy, 2002: 31; Ferrarini, 2008).

d) L'area della identità

Le generazioni dell'era digitale, immersi in ambienti sociali/virtuali, sono impegnati in processi di negoziazione e di sviluppo non solo della conoscenza ma anche della propria identità (Giannini, Ligorio, Fraccascia, 2006; Ito et al., 2009: 1). La partecipazione a social network da parte dei bambini e dei giovani utenti costituisce un momento di auto-produzione e costruzione di se stessi e di ripensamento della propria identità (Weber, Mitchell, 2008: 26; Ito et al. 2009: 15). In questi e per questi ambienti si costruiscono, dunque, delle identità: identità che possono essere virtuali, dei "secondi sé", proiezioni di sé stessi o di ciò che si vorrebbe essere in un universo sintetico (Celentano, Colazzo, 2008: 81; Giannini, Ligorio, Fraccascia, 2006).

L'identità è considerata come un processo di costruzione continuo, fluido e aperto a negoziazioni, dunque sociale, poiché è dallo scambio e incontro con l'altro che ci si arricchisce e ci si forma (Weber, Mitchell, 2008: 43; Lévy, 2002: 34; Giannandrea, 2006). Le nostre identità sono costruite, decostruite e ricostruite attraverso le relazioni dialettiche, sono dunque negoziate e sperimentate nei contesti relazionali in cui si è inseriti (Weber, Mitchell, 2008: 44).

I media e il loro utilizzo favorisce questa costruzione: le produzioni video, le foto, i post, i blog, ecc., sono tutte basate sull'uso di logiche narrative orientate alla formazione dell'identità (Weber, Mitchell, 2008: 27; Celentano, Colazzo, 2008: 83). Nell'era digitale l'interazione con i media attiva continui processi di trasformazione identitarie: pubblicando post, video, immagini, messaggi, si rimescolano e cambiano le idee e l'immagine che si vuole dare di sé (Giannini, Ligorio, Fraccascia, 2006; Weber, Mitchell, 2008: 44).

Nello studio di Weber e Mitchell viene evidenziata la nozione di identità *bricolage*. Con questo concetto si esprime questa costante costruzione dell'identità cui si aggiungono e tolgono pezzi, che cambia attraverso le interazioni con il mondo digitale e non digitale, ed appare come qualcosa che si crea in azione (Weber, Mitchell, 2008: 44).

Come nel bricolage, le identità evolvono sperimentando, contrastando elementi, creando e modificando significati in relazione anche ai contesti, mentre i media digitali offrono strumenti e potenzialità che favoriscono questo processo di azione (Weber, Mitchell, 2008: 44).

In questo bricolage di identità, di continue costruzioni e decostruzioni, si corre però il rischio di una eccessiva frammentazione e parzialità delle identità, perdendo il senso del sé (Weber, Mitchell, 2008: 43).

3.2.2 Le narrazioni e le rappresentazioni

La letteratura scientifica analizzata nel paragrafo precedente per definire uno degli oggetti del problema che sarà investigato in questa ricerca, evidenzia le pratiche mediali più diffuse tra i giovani. Le pratiche permettono di comprendere le prospettive d'uso che i giovani hanno dei media e quindi il significato che attribuiscono agli oggetti tecnologici.

A partire dalla pratica intesa in termini di produzione di testi, come i *digital storytelling*, e nel consumo dei media è possibile investigare le esperienze mediali e le rappresentazioni che essi si sono creati sui media digitali in merito alla loro funzione nella vita quotidiana e in relazione a differenti contesti d'uso (scuola, famiglia, gruppo dei pari, etc.) (SKovmand, Schroder, 1992: 3).

Le narrazioni e le rappresentazioni costituiscono un tema centrale della nostra ricerca, considerate in particolar modo per il loro potenziale euristico nella investigazione dei significati della realtà.

Lo studio delle rappresentazioni attraverso l'analisi delle narrazioni permetterà di intendere il reale significato che i bambini attribuiscono alle tecnologie e all'universo mediale in cui si trovano immersi.

Le rappresentazioni sono generalmente considerate come principi organizzatori e modi specifici di esprimere la conoscenza in una società. Come scrive lo stesso Moscovici le rappresentazioni sono "sistemi cognitivi con una logica e un linguaggio propri. Non sono semplicemente "opinioni su...", "immagini di..." o "atteggiamenti nei confronti di..." ma "teorie" o "branche di conoscenza" vere e proprie, utili per la scoperta e l'organizzazione della realtà" (Moscovici, 1973: 15).

Le rappresentazioni offrono delle categorie comuni che servono agli individui per identificare se stessi in relazione con il mondo (Bruner, Goodnow, Austin, 2003: 1-2; Bruner, 1998: 27-29). Le immagini, le opinioni attraverso le rappresentazioni assumono una forma simbolica o di concetto, sono uno strumento di conoscenza che conferisce a un oggetto assente una immagine (Chartier, 1992: 57). Tali immagini possono essere connesse a oggetti reali o giocare sul piano della relazione simbolica, lo scopo, comunque, resta lo stesso: creare dei significati attraverso la manipolazione di idee e forme (Chartier, 1992: 51-58).

La costruzione di significati, che configurano la realtà o una parte di essa a seconda della soggettiva interpretazione fornita dal soggetto, si basa sulla relazione tra il segno e l'oggetto, arbitraria o reale, e sul sistema di simboli condivisi (Bruner, 1998: 76-77; Chartier, 1992: 51).

Emerge una stretta connessione tra l'attività simbolica, usata dagli esseri umani per attribuire significati, con il linguaggio (verbale, pittorico, visuale, etc.) e con le pratiche comunicative, di lettura e scrittura, e culturali (Chartier, 1992: 51-52; Bruner, 1998: 20-27). È, infatti, attraverso i dispositivi simbolici prodotti dall'uomo (dal sistema numerico a quello alfabetico, dal testo stampato a quello multimediale) e la loro manipolazione che si costruiscono e producono significati e nuove forme di pensiero (Bruner, 1998: 35-36). Questi sono influenzati anche dagli stessi media, i quali hanno apportato diversi cambiamenti nelle modalità di costruzione di senso e di pensiero e si sono fatti portatori di differenti rappresentazioni, che nel caso dei media assumono un significato ideologico e culturale (Chartier, 1992: 51-52-56).

L'attribuzione di senso al mondo dipende, quindi, dalle capacità degli esseri umani di interiorizzare il linguaggio basato sul sistema di segni che permette l'interpretazione e la formulazione di rappresentazioni (Bruner, 1998: 77).

Il significato, inoltre, assume una forma culturale, in quanto, come afferma Bruner, "è un fenomeno mediato dalla cultura", quindi, condiviso e negoziato tramite la comunicazione e i processi di interazione tra le persone (1998: 76). Tra le forme di comunicazione più importanti usate dall'uomo per condividere e trasmettere significati, la narrazione permette di costruire delle relazioni semantiche tra i fenomeni sociali e di interagire con il sistema di convenzioni culturali in cui si vive (Bruner, 1998: 77-83-84).

La narrazione può essere considerata come lo strumento che facilita l'espressione delle proprie opinioni, delle proprie interpretazioni e immagini prodotte sulla realtà, è dunque un "medium creato dalla mente" (Petrucco, De Rossi, 2009: 24) per rappresentare eventi (Bruner, 1998: 75).

La metodologia dello storytelling, racconto di storie, è fondato sulle capacità riflessive e immaginative dell'uomo attraverso le quali riformula la cultura e la realtà con cui entra in contatto (Bruner, 1998: 110). Queste capacità attivano dei processi trasformativi, che attraverso l'assimilazione e l'accomodamento delle conoscenze, favoriscono la costruzione di nuovi significati (Petrucco, De Rossi, 2009: 41). Gli oggetti con cui si entra in contatto, infatti, generano una conoscenza che viene investita dei vissuti e associata a delle conoscenze pregresse dei soggetti (Petrucco, De Rossi, 2009: 41; Bruner, 1998: 109). In questo modo la realtà non appare più come data ma come una presupposizione, una immagine, ovvero una rappresentazione soggettiva (Petrucco, De Rossi, 2009: 40-41-94).

L'approccio autobiografico, che sarà utilizzato nel racconto sui media, consiste nel raccontare delle storie in cui si è il protagonista e nell'attivare un processo auto-riflessivo che facilita la presa di coscienza del proprio vissuto e dei propri significati, aiutando a rileggere il proprio passato e poter modificare il presente e il futuro (Bruner, 1998: 110-111-115).

Le narrazioni autobiografiche favoriscono l'emersione delle connessioni e delle rappresentazioni che i soggetti si costruiscono intorno alla realtà (Petrucco, De Rossi, 2009: 98-99).

Il nostro studio cercherà, infatti, di comprendere le rappresentazioni, le immagini e le credenze degli studenti delle medie inferiori di una regione italiana attraverso l'analisi di *digital storytelling*. La realizzazione di una narrazione digitale autobiografica da parte dei ragazzi fornirà il campo per lo studio delle modalità d'uso delle tecnologie, le pratiche mediali, e le capacità creative di ricombinazione e rimediatizzazione di contenuti e linguaggi al fine di creare nuove forme espressive e comunicative, infine permette di comprendere e analizzare i significati costruiti sui media digitali.

La letteratura scientifica ha messo in evidenza i diversi e possibili usi dei digital storytelling in particolar modo in relazione ad attività educative, nel nostro contesto saranno sfruttate, inoltre, le caratteristiche della narrazione e dell'approccio autobiografico per poter indagare le rappresentazioni.

L'interpretazione e l'analisi delle rappresentazioni offre un'occasione per comprendere se le pratiche d'uso e le prospettive dei *tweens* siano influenzate dai contesti in cui si utilizzano maggiormente e il ruolo che i media svolgono nella loro vita quotidiana, al fine di poter approntare e sviluppare una nuova metodologia didattica per una più funzionale *digital literacy o multiliteracies*.

3.3 Obiettivi e ipotesi

3.3.1 Gli obiettivi

I nuovi media hanno modificato il modo di esperire delle persone e in particolar modo dei giovani, i quali attraverso la ricombinazione di codici e linguaggi hanno sviluppato nuove forme espressive e comunicative (Livingstone, 2002: 42-43). Questi cambiamenti hanno fatto emergere anche nuove modalità d'uso dei media dando origine a nuove pratiche culturali legate soprattutto alle attività possibili tramite gli strumenti tecnologici.

In questo contesto i *digital storytelling* si sono affermati come pratica culturale ed espressiva caratterizzate da una narrazione più aperta e reticolare. Le narrazioni potenziata dai differenti linguaggi e formati tecnologici svolgono la funzione di rappresentazione e organizzazione delle informazioni in modo più coinvolgente e attraente sia rispetto alla dimensione emozionale che alle tradizionali forme espressive del linguaggio scritto o orale (Petrucco, De Rossi, 2009: 67).

Gli obiettivi centrali del progetto che si propone sono:

- 1) Analizzare e comprendere le pratiche medialità dei *tweens* attraverso l'uso dei media digitali. Le pratiche medialità si sono modificate nel corso degli anni a seguito delle evoluzioni avutesi nell'ambito tecnologico che hanno modificato l'ecologia mediale in cui si è immersi e in cui le nuove generazioni crescono e apprendono (Ito et al., 2009: xiii). I media si fanno sempre più pervasivi e l'accesso agli strumenti tecnologici coinvolge quasi tutti i bambini in quanto si ha una maggiore disponibilità degli stessi (Ito et al., 2009: 1). Le tecnologie sono ormai parte integrante della vita dei bambini ed è attraverso i media che svolgono le principali attività, come il gioco, la socializzazione, lo studio, la comunicazione e la costruzione di identità e conoscenza (Livingstone, 2002: 1). Per poter comprendere quali sono le pratiche e le attività dei bambini di alcune classi del sud Italia sarà approfondita la letteratura di riferimento al fine di individuare le pratiche maggiormente diffuse in Europa e in Italia. Inoltre, la produzione di testi/narrazioni multimediali, DST, consentirà di effettuare un'analisi dell'uso reale dei media, del ruolo delle tecnologie digitali nelle attività quotidiane e nei differenti contesti e delle capacità di interpretazione e reinterpretazione dei contenuti medialità al fine di realizzare dei prodotti originali.
- 2) Analizzare e determinare le rappresentazioni che i *tweens* si sono costruiti dei media digitali. Questo aspetto sarà analizzato attraverso l'analisi delle narrazioni digitali. Le narrazioni svolgono una funzione di strutturazione delle esperienze, sono uno strumento interpretativo della realtà e attivano processi di significazione e comprensione delle azioni umane (Bruner, 1998: 19-20-75). I racconti sono lo strumento per poter comprendere le rappresentazioni,

queste, infatti, sono organizzazioni di conoscenze che consentono di presentare qualcosa che non è presente fisicamente ad un pubblico attraverso una forma simbolica o concetto, dandone così significato e senso (Entman, 2001: 9363; Palmonari, Emiliani, 2009: 12). Tali percezioni di senso possono inoltre essere veicolate da mezzi e costruite socialmente sulla base di sistemi valoriali e di credenze condivisi e comuni (Palmonari, Emiliani, 2009: 13; Entman, 2001: 9363). Al fine di comprendere le modalità di costruzione delle rappresentazioni e il rapporto tra la narrazione e la costruzione di significati, saranno condotti, inoltre, degli studi preliminari sulle teorie delle rappresentazioni e teorie narrative.

3.3.2 L'ipotesi

Sulla base degli obiettivi che si intende perseguire, l'ipotesi da verificare è: le rappresentazioni dei bambini sui media e loro pratiche sono influenzate dalle rappresentazioni e punti di vista veicolati dai contesti di uso e dalle culture mediali di riferimento.

La formulazione della presente ipotesi si basa su due assunti ricavati dalla breve analisi della letteratura scientifica di riferimento.

- 1) Il primo deriva dagli studi condotti da Sonia Livingstone (2002: 10) e Ito et al. (2009: xx-6), dalle cui ricerche emerge che per l'accesso e l'uso delle tecnologie da parte dei bambini e dei giovani svolge un ruolo decisivo l'ambiente, il contesto d'uso. La contestualizzazione dell'uso è quindi un aspetto importante per la definizione delle pratiche mediali e per la comprensione dei significati attribuiti alle tecnologie.
- 2) A questo aspetto si relazione l'assunto che la costruzione della rappresentazione è un processo sociale e condiviso (Palmonari, Emiliani, 2009: 13). Come sostiene Bruner, infatti, i significati costruiti dagli esseri umani sono relazionati alla cultura di riferimento e alle persone con cui si interagisce (1998: 28-29-77). La stessa pratica di scrittura e lettura di un testo, come evidenzia Chartier, è connessa al contesto, a degli spazi, a dei costumi e a

delle abitudini che ne determinano la comprensione e l'attribuzione di senso (1992: 51).

Capitolo 4

La metodologia della ricerca

In questo capitolo ci soffermiamo sulle ragioni delle scelte metodologiche e discutiamo i riferimenti teorici, gli obiettivi, gli strumenti di raccolta ed analisi dei dati che saranno adottati.

I *digital storytelling* sono considerati come metodologia didattica basata sul racconto di storie attraverso i media che stimola e potenzia le capacità espressive, comunicative e tecnologiche dei giovani, che motiva all'apprendimento in quanto si è autori, registi e produttori della propria storia. Si diventa protagonisti delle proprie storie e nella produzione di contenuti attraverso la partecipazione attiva alle pratiche culturali, di cui i DST sono il contenuto e non solo il medium.

La nostra indagine ha l'intento di comprendere le rappresentazioni dei media digitali attraverso lo studio dei contesti di fruizione mediale e l'analisi etnografica delle pratiche culturali infantili. Le narrazioni digitali, in questa ricerca, oltre ad essere oggetto delle nostre analisi, saranno lo strumento per accedere all'universo simbolico infantile, alla loro cultura mediale e comprendere che ruolo hanno le tecnologie della comunicazione nel quotidiano. Inoltre la ricerca e l'uso dei DST è orientata alla creazione di un contesto di digital literacy, per una alfabetizzazione ai media e con i media che risponda alle odierne necessità in termini di competenze che i soggetti devono possedere in un'ottica di *multiliteracy* così come è intesa dal New London Group (1996).

4.1 La metodologia qualitativa

Il progetto di ricerca si propone di condurre uno studio di tipo qualitativo in relazione alla natura degli obiettivi preposti che prevedono lo sviluppo di una riflessione sui significati costruiti dai soggetti della nostra indagine sui media, partendo dalle esperienze di tutti i giorni (Flick, 1998: 2).

La scelta metodologica è motivata dalle possibilità offerte dalle tecniche qualitative di indagare i fenomeni, gli eventi e le esperienze dei soggetti a partire dal soggetto stesso, ovvero dal suo personale punto di vista (Flick, 1998: 16-26; Lobe, Livingstone, et al., 2008: 6). Gli strumenti della ricerca qualitativa, come afferma Uwe Flick, permettono di comprendere il soggetto o i soggetti, le situazioni sociali in cui sono coinvolti e i differenti ruoli sociali e culturali da essi assunti, ma soprattutto le strategie utilizzate per dare ordine e significato alla realtà sociale e culturale e orientate alla ricostruzione delle strutture che danno origine all'azione e al significato (1998: 16-26). Le interpretazioni, le conoscenze, le esperienze, le attività quotidiane e loro organizzazione sono, quindi, gli elementi che consentiranno di accedere alle rappresentazioni costruite e co-costruite dai soggetti del nostro studio in contesti specifici del loro agire quotidiano (Garfinkel, 1984: vii-11; Mason, 2002: 63).

L'applicazione della ricerca qualitativa al nostro studio permette di raggiungere degli obiettivi di tipo:

- Contestuali: identificazione e comprensione della forma e natura di ciò che esiste (Ritchie, Spencer, 1994: 174). Nel nostro caso, di comprendere quali sono le esperienze condotte dai soggetti, quali sono le percezioni e le rappresentazioni che sostengono le pratiche studiate in contesti specifici.
- Valutativi: valutare l'efficacia di ciò che esiste (Ritchie, Spencer, 1994: 174). Verificare se le rappresentazioni, le prospettive sulle pratiche e le pratiche mediali stesse subiscono una influenza dal contesto d'uso.
- Strategico: identificare teorie, azioni o piani (Ritchie, Spencer, 1994: 174). Comprendere quali azioni metodologiche possono favorire una migliore alfabetizzazione ai media.

La ricerca qualitativa si compone di una moltitudine di approcci presenti nelle scienze umane e sociali, tra cui emergono tre principali prospettive che traggono origine da tre matrici teoriche prototipiche (Flick, 1998: 1-2-16).

Una prima tradizione si rifà all'interazionismo simbolico e alla fenomenologia, dove testi prodotti da "singoli individui" sono studiati in relazione all'ambiente e ad altri individui (Flick, 1998:17-18). L'imperativo metodologico di questa prospettiva è guidato dalla ricostruzione del punto di vista dei soggetti attraverso una traiettoria di

analisi autobiografica e narrativa (Flick, 1998: 18). La seconda prospettiva teorica trova origine nell'“etnometodologia” (Garfinkel, 1984: 11) e studia il processo di produzione dei significati e dell'ordine sociale, in situazioni istituzionali e quotidiane, attraverso l'analisi del linguaggio, della comunicazione e del discorso (Flick, 1998: 19). I dati sono raccolti attraverso *focus group*, osservazione partecipante e registrazione audio e video di interazioni spontanee (Flick, 1998: 20-21). Infine la terza applicazione della ricerca qualitativa è la prospettiva strutturalista e psicoanalitica negli studi sociali, che è caratterizzata da una ricostruzione ermeneutica delle strutture profonde della società generatrici di significati e delle azioni (Flick, 1998: 22-23).

Dalle prospettive qualitative emerge un comune denominatore che riguarda la riflessione sul linguaggio come costruttore di significati, e sul *logos* inteso come aspetto fondante delle esperienze sociali e culturali (Flick, 1998: 26). Le principali tecniche adottate in questo caso sono ancora la registrazione di interazioni spontanee e l'uso di materiale visuale (foto o film), analizzate per mezzo della teoria semiotica o di altre strategie interpretative.

In questo contesto i DST, considerati come artefatti culturali e multimediali, permettono di organizzare, rappresentare e scambiare la realtà in forma grafica, testuale, narrativa, sonora e audio-visuale, rendendola un testo da interpretare e comprendere proprio attraverso dei “concetti sensibilizzanti” (Flick, 1998: 1), idee chiave, prodotti dal soggetto stesso (Petrucco, De Rossi, 2009: 55-67). I sistemi di segni, creati dall'essere umano, come il linguaggio, la scrittura, l'arte grafica, producono, infatti, delle conseguenze sul modo di pensare e interagire con il mondo (Hull, Kantz, 2006: 5; Bruner, 1998: 36). Le pratiche mediali e culturali, quindi, sono l'espressione delle attività quotidiane dei soggetti, materiali e mentali, e a partire dalle quali è possibile riflettere e costruire dei significati condivisi sulla realtà (Schroder, Skovmand, 1992: 3; Olsen 2004: 152).

Per una migliore lettura e comprensione delle pratiche e delle rappresentazioni ad esse relazionate, si è ritenuto opportuno ricorrere ad una strategia investigativa che esaminasse il fenomeno in oggetto da diversi punti di vista, teorici e metodologici, per offrire maggiori tracce interpretative al ricercatore.

La struttura della ricerca, infatti, si predispone su un doppio livello di analisi, ovvero osservativo e testuale, partendo da una analisi previa della letteratura scientifica di riferimento. In tal senso lo studio sarà condotto, in una prima fase, utilizzando un approccio piuttosto naturalistico caratterizzato da una vicinanza del ricercatore all'oggetto di studio e ai suoi soggetti, attraverso gli strumenti della ricerca etnografica (Hammersley, Atkinson, 1994: 20). Il nostro studio si propone, attraverso un processo induttivo-generativo-costruttivo-soggettivo, di indagare e osservare in maniera partecipata le pratiche mediali dei bambini/*tweens*, in specifici contesti, come quello scolastico, familiare e dei pari, al fine di desumere, scoprire le categorie di azione soggettive che danno senso e significato a tali azioni quotidiane – rappresentazioni dei media e loro importanza e funzioni nei contesti di vita sociale e privata (Goetz, LeCompte, 1988: 30-31; Ito et al., 2009: 6).

Le metodologie di analisi del contenuto e di analisi narrativa costituiscono il secondo livello di indagine della nostra ricerca. Sono metodi di interpretazione centrati sul soggetto e sulle sue produzioni che permettono di analizzare i contenuti e le strutture che compongono i testi (DST) a partire da una loro scomposizione e descrizione delle parti al fine di comprenderne l'architettura e i suoi meccanismi interni per comprendere il senso del testo e raggiungere una conoscenza più approfondita dell'oggetto di studio (Cassetti, Di Chio, 1991: 17-23).

4.2 Triangolazione

Gli oggetti della nostra ricerca, pratiche mediali e rappresentazioni, si presentano come aspetti sociali radicati nelle consuetudini, nei gesti e nelle parole, il più delle volte impliciti. La natura stessa della rappresentazione e la presenza dei digital storytellig, come testo da interpretare porta al ricorso a più fonti possibili per avere un'immagine dell'oggetto di studio più dettagliata e complessa, che permetta al ricercatore di condurre le proprie riflessioni con maggiore sicurezza. Questo comporta la necessità di adottare, come sostenuto precedentemente, una prospettiva multi-metodologica, il cui obiettivo è di combinare risultati diversi offerti da diverse

tecniche in un unico discorso sulle pratiche mediali e le rappresentazioni che possa portare ad un risvolto anche in ambito pedagogico (Denzin, Lincoln, 2003: 8; Denzin, 2006: 450; Flick, 1998: 229).

Nelle scienze sociali la triangolazione è generalmente intesa come una risorsa metodologica che consiste nella combinazione di più tecniche di indagine in modo da ridurre i *bias* di una singola osservazione nel confronto di più dati (Tarrow, 1995: 474). Inoltre l'uso di differenti metodi e di risorse dati permette di confrontarci con l'emergere di più prospettive sullo stesso oggetto di studio e quindi ottenere una più ricca esplorazione del fenomeno (Lobe, Livingstone, et al., 2008: 9; Denzin, Lincoln, 2003: 8; Flick, 2009: 445).

La triangolazione può essere definita come combinazione di diversi metodi, gruppi di studio, setting e teorie relative ad un unico fenomeno, ma può anche essere considerata come strategia capace di promuovere la qualità nell'ambito della ricerca qualitativa (Flick, 2009: 444-445). Soprattutto però la possiamo considerare come approccio per il corretto svolgimento della ricerca qualitativa (Flick, 2009: 444).

Denzin ha sviluppato quattro tipi di triangolazione (Denzin, 2006: 450; Flick, 2009: 444):

- *Data triangulation*: la combinazione di differenti dati, esaminati in tempi, luoghi e persone differenti.
- *Investigator triangulation*: l'uso di diversi osservatori o intervistatori, di ricercatori che investighino lo stesso campo per controllare e correggere la soggettività di un solo studioso. Una sorta di controllo tramite "giudici indipendenti".
- *Theory triangulation*: studiare i dati con differenti prospettive ed ipotesi.
- *Methodological triangulation*: incrociare differenti tecniche di indagine sia qualitative che quantitative, per cogliere diversi aspetti dello stesso fenomeno.

Per il nostro caso di studio si adotterà una triangolazione metodologica, per poter comprovare la esattezza di ciò che ha raccolto con un'altra (Goetz, LeCompte, 1988: 36) e per garantire una maggiore profondità allo studio del fenomeno di interesse.

4.3 Ricerca etnografica

La ricerca etnografica costituisce il primo livello di analisi nella nostra ricerca, ovvero il piano osservativo.

L'approccio etnografico ha spesso trovato un impiego all'interno degli studi sui media e sulle relazioni tra questi e i soggetti/bambini. In particolare le investigazioni condotte da Ito e il gruppo del *Digital Youth Project* (2009), da Sonia Livingstone (2002; 2008), per cui gli strumenti etnografici sono stati usati per indagare i *patterns* nelle pratiche sociali e culturali a partire dal punto di vista dei partecipanti (Ito et al., 2009: 6). I media sono analizzati come attività della vita quotidiana dei bambini e quindi studiati in relazione ai differenti contesti di fruizione e produzione (Livingstone, 2002: 3).

Il nostro studio si propone di utilizzare la ricerca etnografica e suoi strumenti di indagine al fine di catturare le pratiche medialità tipiche dei *tweens*, intese in termini soprattutto di produzione di contenuti attraverso i *digital storytelling* che saranno usati come dato di analisi e strumento di raccolta. Tali pratiche saranno indagate all'interno dei contesti d'uso più frequenti, come l'ambiente scolastico, familiare e dei pari.

L'etnografia è un metodo di ricerca sociale che consente di effettuare degli studi, descrizioni e ricostruzioni di scenari e gruppi culturali in relazione alla cultura di riferimento, avendo a disposizione molteplici informazioni (Goetz, LeCompte, 1988: 28; Hammersley, Atkinson, 1994: 15). Questo metodo permette di descrivere e ricreare le credenze, le pratiche culturali, gli artefatti e le conoscenze prodotte da un determinato gruppo di persone attraverso un lavoro che pone il ricercatore in stretto contatto con tale gruppo, partecipando o meno alla vita quotidiana dei soggetti in esame al fine di raccogliere numerosi dati (Hammersley, Atkinson, 1994: 15; Goetz, LeCompte, 1988: 28).

Goetz e LeCompte definiscono l'etnografia, piuttosto che un prodotto, un processo il cui scopo è studiare la vita umana e poter, a partire da questa, ricostruire la cultura di appartenenza e prodotta (Goetz, LeCompte, 1988: 28). La raccolta di dati fenomenologici, ovvero di dati che rappresentano la concezione del mondo dei

partecipanti, permette di studiare, come anche nel nostro caso, le costruzioni mentali, i sistemi cognitivi, attraverso i quali i soggetti organizzano il mondo e la realtà con cui entrano in contatto e che vivono quotidianamente (Goetz, LeCompte, 1988: 28; Bruner, 1998: 76-77; Moscovici 1973, p.15).

L'uso di strategie empiriche e naturalistiche, quali l'osservazione partecipante e no, le interviste, favorisce uno studio delle interazioni sociali e un'analisi olistica della società e dei fenomeni globali che la interessano (Hammersley, Atkinson, 1994: 15; Goetz, LeCompte, 1988: 29). Attraverso un approccio costruttivo e soggettivo, porta alla individuazione e ricostruzione delle categorie specifiche impiegate dai soggetti per la concettualizzazione delle proprie esperienze e derivate dai comportamenti messi in atto nei contesti culturali e sociali, rendendo possibile anche la determinazione del processo di causa ed effetto che influenza l'agire e il rappresentare in relazione ad un determinato fenomeno (Goetz, LeCompte, 1988: 29-30-31).

Nel caso oggetto della nostra ricerca l'osservazione della produzione dei *digital storytelling* e l'analisi delle narrazioni permetterà di definire le pratiche mediali messe in atto in contesti definiti (scuola, casa, gruppo dei pari), la relazione esistente tra la pratica e il contesto d'uso e rilevare una prima serie di categorie interpretative usate dai *tweens* nella determinazione delle proprie esperienze.

Le strategie per mezzo delle quali si raccoglieranno le informazioni, sono state definite sulla base degli obiettivi e del marco concettuale della ricerca. Generalmente nell'etnografia le tecniche usate per la raccolta dati sono l'osservazione, l'intervista, gli strumenti disegnati dal ricercatore e l'analisi del contenuto degli artefatti umani (Goetz, LeCompte, 1988: 125).

Per la nostra ricerca si è scelto di combinare a tecnica dell'osservazione con quella delle interviste.

L'osservazione

L'osservazione, come parte di altri metodi e quindi in un'ottica di strategia multi-metodica (Mason, 2002: 86; Lobe, Livingstone et al., 2008; 10), permette di osservare

in che modo i bambini si relazionano alle tecnologie, il modo in cui le usano e interagiscono con esse all'interno dei contesti specifici e significativi per loro.

La categoria dell'osservazione si compone al suo interno di mezzi alternativi di raccolta come l'osservazione partecipante e non partecipante la cui distinzione consiste nella partecipazione o meno dell'osservatore/ricercatore alle interazioni dei soggetti osservati (Goetz, LeCompte, 1988: 125).

La nostra ricerca consta di una fase formativa, di training per gli studenti, soggetti di studio, che avrà luogo in un contesto extra-scolastico e che costituirà il nostro campo per l'osservazione. Si opterà, dunque, per la variante dell'osservazione partecipata in quanto sia il contesto di studio che la sua conduzione comporta una interazione tra il ricercatore e i soggetti partecipanti immersi nel *setting* di ricerca (Goetz, LeCompte, 1988: 126-153; Mason, 2002: 84). Questo tipo di osservazione consente di ottenere dai soggetti partecipanti delle definizioni della realtà e i costrutti attraverso i quali organizzano il proprio mondo (Goetz, LeCompte, 1988: 126). L'aspetto che più interessa di questo metodo è la possibilità di raccogliere informazioni, dati, sul campo e quindi di poter osservare le interazioni che i bambini hanno con i media e i loro usi all'interno dei contesti naturali (Lobe, Livngstone et al., 2008: 12). Nel nostro caso, infatti, gli studenti saranno osservati nei processi di progettazione e produzione dei digital storytelling, ovvero nei momenti di costruzione e realizzazione di una narrazione che racconti del rapporto con i media attraverso l'uso dei media stessi.

Compito dell'osservatore/ricercatore è di registrare ciò che accade all'interno della situazione sociale e della scena composta dalle pratiche mediali dei *tweens* (Goetz, LeCompte, 1988: 128; Hammersley, Atkinson, 1994 121). Tale registrazione avviene sulla base degli obiettivi prefissati dal ricercatore, che faciliteranno l'individuazione di dati rilevanti, e attraverso il supporto di una griglia per l'osservazione composta da domande chiave da seguire (Goetz, LeCompte, 1988: 128-129) e che sarà costruita in seguito sulla base degli obiettivi determinati.

L'intervista

L'intervista è stata selezionata quale tecnica di ricerca qualitativa che contribuisce alla costruzione della realtà e della conoscenza attraverso lo scambio comunicativo, verbale, tra due interlocutori (Sierra, 1998: 277-279; Kvale, 1996: 2; Lobe, Livingstone et al., 2008: 11). In tal senso nel lavoro che si intende svolgere l'intervista svolge un ruolo importante nella comprensione del modo in cui i partecipanti intendono le tecnologie, loro costruzioni in rapporto agli usi reali delle stesse nei differenti contesti di vita quotidiana (Lobe, Livingstone et al., 2008: 8). Un ulteriore aspetto dell'intervista è relazionato alla possibilità dell'investigatore di sviluppare ciò che Sidney Tarrow definisce "*process tracing*" (2005: 472). Mediante questo processo il ricercatore stabilisce connessioni tra le diverse fasi di un fenomeno in modo che possa identificare le ragioni che spingono a determinate decisioni (Tarrow, 2005: 472). Questo riportato alla nostra ricerca permette di identificare non solo le pratiche medialità comuni e quotidiane dei soggetti ma anche come da queste si possano generare delle rappresentazioni sui media specifiche e se possano essere influenzate dai contesti in cui si svolgono tali pratiche.

L'intervista offre la possibilità di penetrare nel significato delle azioni, permette di comprendere il mondo a partire dalla prospettiva soggettiva, di spiegare il significato dell'esperienza e costruire differenti versioni del mondo sociale in un determinato contesto (Miller, Glassner, 1997: 99; Denzin, 2001: 25).

Esistono diverse forme di intervista, poiché diverse sono le forme del conversare (Kvale, 1996: 5). Tra queste si possono distinguere le interviste strutturate, semi-strutturate e aperte (Goetz, LeCompte, 1988: 133; Denzin, 2001: 25).

L'intervista strutturata si presenta come un questionario cui somministrazione è orale e uguale per tutti i soggetti, viene usata in situazioni che richiedono una amministrazione consistente dei rispondenti e per ottenere dati facilmente quantificabili (Goetz, LeCompte, 1988: 133; Fontana, Frey, 1998: 649-650). La semi-strutturata costituisce una variante della precedente, infatti, le domande poste sono le stesse per tutti ma l'ordine può variare a seconda della reazione dei partecipanti (Goetz, LeCompte, 1988: 133). Infine l'intervista aperta, non standardizzata, non si articola in domande e non ha una struttura, ma si presenta come una specie di guida

per l'intervista centrata su temi principali che costituiscono gli obiettivi della ricerca (Kvale, 1996: 27-34; Goetz, LeCompte, 1988: 134).

Per la nostra ricerca si adotterà la tipologia di intervista strutturata data la necessità di gestire numerosi rispondenti. I soggetti intervistati saranno i docenti e i genitori al fine di comprendere se e in che modo gli usi e le rappresentazioni di questi ultimi possano influire sulle pratiche e sulle prospettive dei *tweens*. La selezione del campione genitore e docenti non avverrà sulla base di criteri specifici, sarà di tipo casuale (Flick, 2006: 131). Il numero sarà approssimativamente di due docenti per scuola (si pensa ad una scuola per capoluoghi di provincia Foggia, Bari e Lecce, che partecipano al progetto Cl@ssi 2.0), di sei genitori per capoluogo e di cinquanta ragazzi, ai quali sarà somministrato un questionario, oltre ad essere i produttori dei DST.

Le domande dell'intervista, costruite in base agli obiettivi stabiliti, si propongono di indagare gli usi (fruizione e produzione) mediali nei differenti contesti di vita (casa, scuola, gruppo dei pari), quali sono le attività favorite e quali le motivazioni (generi di partecipazione) che guidano le pratiche. L'interpretazione dei dati, in relazione agli altri risultati ottenuti dai diversi metodi di indagine e metodologie di analisi, forniranno un quadro non solo sui consumi mediali ma anche delle rappresentazioni che i *tweens* si sono costruiti intorno ai media e loro funzione nella vita quotidiana.

I digital storytelling nella ricerca etnografica

Uno dei temi centrali della nostra ricerca è costituito dai *digital storytelling*, come nuova pratica del comunicare, che produce nuove forme espressive attraverso la ri-mediazione dei codici e dei linguaggi. Nel quadro metodologico i DST si inseriscono come strumenti, tecnica per la raccolta di dati soggettivi, autobiografici, oltre a costituire il dato stesso oggetto di analisi (analisi del contenuto e narrativa).

Le narrazioni digitali, come strumento e dato aggiuntivo, sfruttano le potenzialità della narrazione per conoscere e comprendere il mondo esperienziale e immaginativo dei partecipanti (Flick, 1998: 98; Hammersley, Atkinson, 1994: 121; Joyce, 2008: 1).

L'uso dei DST per questo scopo si inserisce nell'ambito della ricerca sociale caratterizzata dalla concezione per cui gli oggetti di studio possono essere considerati dei soggetti e che in quanto tali sono in grado di raccontare delle storie (Hammersley, Atkinson, 1994: 121). Inoltre non si deve tralasciare un altro aspetto principale che costituisce i *digital storytelling*, ovvero la maggiore flessibilità offerta dalla narrativa nella esposizione delle proprie esperienze (Flick, 1998: 98). Di questa si sfrutta il potere espressivo del linguaggio, la capacità di presentare descrizioni, spiegazioni, valutazioni di una varietà quasi infinita su ogni aspetto del mondo e di se stesso (Hammersley, Atkinson, 1994: 123).

La narrazione, intesa come metodo di ricerca, parte dai racconti personali, autobiografici degli intervistati, per individuare i significati attribuiti al mondo e spiegare specifici comportamenti (Joyce, 2008: 2-5; Flick, 1998: 100-101; Hammersley, Atkinson, 1994: 123). Ma i racconti non sono solo semplice espressione delle rappresentazioni che si è costruiti sul mondo ma sono parte del mondo stesso e per questo formati dal contesto in cui hanno luogo (Hammersley, Atkinson, 1994: 122).

I DST, come supporto alla ricerca etnografica per la raccolta di racconti autobiografici attraverso le tecnologie, possono essere giustificati sulla base del fatto che viviamo in una società cinematografica in cui si conosce solo attraverso lo sguardo riflessivo degli apparati tecnologici (Denzin, 2001: 23). Quindi, rileggendo ciò che ha scritto Denzin a proposito delle interviste narrative, possiamo sostenere che le tecniche per la raccolta di dati devono cercare di acquisire un carattere più riflessivo, che si adatti agli aspetti della società dell'informazione, e diventare una esperienza condivisa fatta di *performance* (Denzin, 2001:24). In tal senso il metodo dello *storytelling*, per sua natura, si fa veicolo per la produzione di testi e di performance etnografiche in merito a se stessi e la società (2001: 24).

Attraverso le performance narrative dei soggetti, le loro storie e i racconti di se stessi, si definiscono e rappresentano i significati culturali (Denzin, 2001: 27; Joyce, 2008: 5).

Compito dell'etnografo è quindi di stimolare il racconto di storie (*storytelling*) attraverso la formulazione e definizione di un tema che si riferisca ai topic della

ricerca e il più possibile legato agli interessi e alle esperienze del soggetto/*performer* (Hammersley, Atkinson, 1994: 124; Flick, 1998: 99).

L'uso dei *digital storytelling*, racconti di storie con i media digitali, favorisce la narrazione, in particolare dei bambini della generazione digitale, poiché si sollecita a creare, giocando, un racconto che parli di se stessi e della loro relazione con le tecnologie, superando così gli ostacoli legati all'espressione, alle resistenze, alla mancanza di stimoli giusti, e si avvicina al linguaggio degli intervistati, liberi di esprimersi attraverso il linguaggio usato nella vita di tutti i giorni, quello digitale.

Il tema-stimolo che sarà proposto ai *tweens* delle scuole medie inferiori, verterà sul loro rapporto con le tecnologie. Sarà chiesto di raccontare una storia sulla loro cosiddetta "dieta mediale" e su come i media fanno parte della loro vita quotidiana attraverso l'uso creativo e personale dei differenti codici linguistici-mediali.

4.4 L'analisi del contenuto

L'analisi del contenuto costituisce il primo dei due metodi interpretativi utilizzati nell'ambito della nostra ricerca, che permette di condurre l'analisi sul piano testuale. Tale metodologia di analisi sarà usata per analizzare un corpus costituito da circa cinquanta *digital storytelling* prodotti dai bambini al fine di giungere a dei risultati che considerino le unità di analisi complesse di carattere narrativo ed enunciativo. La definizione del corpus si basa sul numero, approssimativo, degli studenti appartenenti alle classi delle scuole media inferiori che partecipano al progetto Cl@ssi 2.0 promosso dal MIUR – Ministero Pubblica Istruzione.

Il momento dell'analisi di un testo (filmico, multimediale) è stato definito da Casseti e Di Chio come un complesso di operazioni di scomposizione e ricomposizione delle parti che lo compongono, a fine di individuarne i componenti, l'architettura e la dinamica e comprenderne i meccanismi interni (Casseti, Di Chio, 1991: 17).

In questa fase di scomposizione attraverso la tecnica di analisi del contenuto il testo appare come un "contenitore di dati" (Casseti, Di Chio, 1999: 235), la cui descrizione e interpretazione consente di catturare il senso del testo (Casseti, Di Chio, 1999: 235;

Cassetti, Di Chio, 1991: 23). Il testo composto da unità di contenuto permette di riflettere sui contesti in cui viene prodotto e di attribuire loro dei significati (Cassetti, Di Chio, 1999: 136).

L'analisi del contenuto si presenta come una tecnica di ricerca che consente di estrarre dal testo, in maniera sistematica e oggettiva, delle conclusioni, delle inferenze generalizzabili e replicabili al fine di identificarne il significato e giungere al relativo contesto (Bos, Tarnai, 1999: 657; Krippendorff, 1983: 37; Snelson, Sheffield, 2009: 161). Secondo Krippendorff l'analisi deve essere condotta "in rapporto e giustificata in relazione al contesto dei dati" (Krippendorff, 1983: 40). Il contesto, infatti, indica l'ambiente all'interno del quale si verificano le azioni dando loro significato. Nel nostro caso di studio dei *digital storytelling* interessa, infatti, poter relazionare le rappresentazioni che si generano con il contesto di uso, come il contesto familiare e scolastico.

Inoltre, tradizionalmente, l'analisi del contenuto è utilizzata soprattutto per lo studio di materiale scritto, stampato, Krippendorff però ha ampliato questa definizione includendo nel processo di analisi i dati composti da immagini, mappe, suoni, segni, simboli, etc., i quanto costituiscono essi stessi dei testi (Snelson, Sheffield, 2009: 161). Ne deriva che gli stessi *digital storytelling* possono essere oggetti di analisi del contenuto.

La nostra ricerca condurrà un'analisi di contenuto di tipo intensivo-qualitativo, poiché l'obiettivo principale dello studio è di esplorare i significati e i valori soggiacenti ai racconti, DST, usati per rappresentare e interpretare la realtà mediale in cui vivono i soggetti partecipanti (Ruiz Collante, 2009: 296).

Rilevante, dunque, per l'analisi che si sta improntando, è la possibilità di rilevare e descrivere le caratteristiche della comunicazione – il cosa viene detto, il come e a chi – in relazione al contesto del racconto – chi lo produce, per chi, perché (Krippendorff, 1983: 54; Hammersley, Atkinson, 1994: 122).

L'analisi dei fenomeni simbolici, verbali e non verbali, delle narrazioni digitali e loro interpretazione si svilupperà attraverso la scomposizione del testo in unità di contenuto o meglio definite in "unità di classificazione" (Cassetti, Di Chio, 1999: 240).

Il testo e le immagini prodotte dai *digital storytelling* sono composte da oggetti, persone, parole, situazioni, etc., immersi in uno scenario che si disvela davanti a noi e che offrono una serie di contenuti che li definiscono e li connettono all'interno della storia (Cassetti, Di Chio, 1991: 125-127).

L'analisi di contenuto procede attraverso lo studio delle unità semantiche componenti il testo (Cassetti, di Chio, 1999: 250). Tali unità di analisi del contenuto, necessarie per la scomposizione del testo, sono definite sulla base degli obiettivi della ricerca e possono essere classificate in (Cassetti, Di Chio, 1999: 239):

- parole, come unità semplice all'interno del testo e che corrisponde ad un sostantivo o aggettivo;
- temi, cioè le affermazioni, le valutazioni o gli argomenti che saranno ridotti ad azioni, comportamenti e attori. Indicano le unità di contenuto intorno alle quali si organizza il testo e definiscono quindi il nucleo principale della trama (Cassetti, Di Chio, 1991: 128);
- documento interno.

Altre categorie utili per la scomposizione del testo e secondo le quali comprendere il mondo posto in scena sono la categoria degli informanti e la categoria dei motivi (Cassetti, Di Chio, 1991: 127). La prima indica tutti gli aspetti che definiscono i caratteri sulla scena, ovvero personalità, età, genere, etc. (Cassetti, Di Chio, 1991: 127; Cassetti, Di Chio, 1999: 239). La seconda invece offre la possibilità di rilevare le presenze emblematiche ripetute, le sequenze con valore semantico che indicano lo spessore del mondo rappresentato che forniscono una spiegazione aggiuntiva alla trama (Cassetti, Di Chio, 1991: 128; Cassetti, Di Chio, 1999: 239).

Per la raccolta delle unità di informazione-contenuto si è soliti utilizzare una griglia di analisi, una scheda, composta generalmente da una serie di domande aperte o chiuse, in base alla possibilità o meno di definire delle risposte a priori (Cassetti, Di Chio, 1999: 240).

Il primo passo che si dovrà compiere nella nostra ricerca per lo studio del corpus di *digital storytelling* prodotti dai *tweens*, è di definire le unità di contenuto che permetteranno di rispondere alle nostre domande di ricerca. Le unità di classificazione del documento interno, del tema, degli informanti e degli elementi

mediali, saranno raccolte in una scheda di analisi e sviluppate sottoforma di domande aperte e chiuse.

Nella scheda saranno, quindi, indicate:

- le informazioni generali (unità del documento interno) riguardanti il testo e che ne permettono la sua identificazione:

1. DST

Informazioni generali della narrazione digitale per la precisazione delle componenti che compongono la narrazione da analizzare.

Componenti	Informazioni
Titolo	_____
Autore/i	_____
Genere?	_____
Attori principali	_____
Collaboratori	_____
Docente-tutor	_____
Durata	_____
Strumenti di ripresa	_____
Tecnologie di post-produzione	_____
Note particolari	_____

- i temi, ovvero le affermazione e gli argomenti sviluppati nelle scene che indicano le attività svolte quotidianamente con i media, le relazioni tra le forme d'uso e l'ambiente sociale e le persone significative per i soggetto, etc., un esempio:

Il bambino, le sue attività e le persone (analisi sequenze)

Ascoltare la radio	Genitori	
	Fratelli/sorelle	
	Nonni	
	Altri parenti	
	Amici	
	Compagni di scuola	
	Solo	

Fare fotografie	Genitori	
	Fratelli/sorelle	
	Nonni	
	Altri parenti	
	Amici	
	Compagni di scuola	
	Solo	
Caricare foto e video	Genitori	
	Fratelli/sorelle	
	Nonni	
	Altri parenti	
	Amici	
	Compagni di scuola	
	Solo	
Produrre video	Genitori	
	Fratelli/sorelle	
	Nonni	
	Altri parenti	
	Amici	
	Compagni di scuola	
	Solo	
Guardare la televisione	Genitori	
	Fratelli/sorelle	
	Nonni	
	Altri parenti	
	Amici	
	Compagni di scuola	
	Solo	
Ascoltare la musica	Genitori	
	Fratelli/sorelle	
	Nonni	
	Altri parenti	
	Amici	
	Compagni di scuola	
	Solo	
Giocare al computer	Genitori	
	Fratelli/sorelle	
	Nonni	

	Altri parenti	
	Amici	
	Compagni di scuola	
	Solo	
Usare console videogame	Genitori	
	Fratelli/sorelle	
	Nonni	
	Altri parenti	
	Amici	
	Compagni di scuola	
	Solo	
Navigare in internet	Genitori	
	Fratelli/sorelle	
	Nonni	
	Altri parenti	
	Amici	
	Compagni di scuola	
	Solo	
Consultare siti	Genitori	
	Fratelli/sorelle	
	Nonni	
	Altri parenti	
	Amici	
	Compagni di scuola	
	Solo	
Conversare in chat/MSN	Genitori	
	Fratelli/sorelle	
	Nonni	
	Altri parenti	
	Amici	
	Compagni di scuola	
	Solo	
Usare telefono cellulare	Genitori	
	Fratelli/sorelle	
	Nonni	
	Altri parenti	
	Amici	
	Compagni di scuola	
	Solo	

Temi emergenti dal racconto

- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Amicizia | <input type="checkbox"/> Studio |
| <input type="checkbox"/> Famiglia | <input type="checkbox"/> Gioco |
| <input type="checkbox"/> Collaborazione | <input type="checkbox"/> Ricerca |
| <input type="checkbox"/> Amore | <input type="checkbox"/> Solitudine |
| <input type="checkbox"/> Istituzioni sociali | <input type="checkbox"/> Sport |

Ambienti e luoghi principali

Casa	
Scuola	
Casa di amici	
Chiesa	
Ludoteca	
Parco	
Altro	

- informanti, forniscono informazioni sui personaggi presenti sulla scena:

Protagonista, personaggio principale

- Chi è, cosa fa, età, genere

b) Altri personaggi

- Chi sono, età, genere, cosa fanno

- elementi mediali, tale unità consentirà di individuare non solo i media che compaiono all'interno delle scene rappresentate ma anche gli elementi mediali specifici utilizzati per la costruzione della storia (video, immagini, foto, disegni, voce narrante, etc.):

Contenuti visuali

- foto
- disegni
- video
- altro

Manipolazione dei contenuti visuali

Successivamente alla raccolta dei dati, si procederà alla fase computativa attraverso (Cassetti, Di Chio, 1999: 244):

- l'analisi delle frequenze: si tratta di quantificare le unità di analisi ricorrenti di uno o dei vari testi e valutare così le rappresentazioni ricorrenti;
- l'analisi delle contingenze: cerca di quantificare la confluenza, ovvero la presenza all'unisono di una o più unità di analisi in uno stesso testo; verificare se un tema è correlato ad un altro (pratica legata al contesto d'uso, per es.);
- l'analisi della valutazione: rileva la presenza e l'intensità delle valutazioni, positive e non, contenute nel testo in relazione ad un determinato oggetto.

Per la nostra ricerca i dati ottenuti dall'analisi del contenuto saranno computati tramite l'analisi delle contingenze e l'analisi delle valutazioni. La prima per poter comprendere i temi principali emersi dalla narrazione e le loro possibili relazioni, per creare così delle possibili connessioni tra gli usi delle tecnologie, gli ambienti e le persone, considerate significative, con cui sono utilizzati. L'analisi delle valutazioni permetterà invece di rilevare e ricostruire le prospettive e le immagini costruite intorno ai media da parte dei ragazzi.

Non è esclusa la possibilità di effettuare anche un'analisi delle inferenze in particolar modo riferita agli elementi medialità per poter rilevare i media maggiormente usati, le modalità d'uso più frequenti e quindi il livello di produzione o di fruizione insito nel loro utilizzo.

4.5 L'analisi narrativa

L'analisi narrativa sarà impiegata come secondo metodo interpretativo nella nostra analisi, a livello testuale, dei *digital storytelling* prodotti dai ragazzi sulle tecnologie digitali.

Il processo di scomposizione del testo, come affermato nel precedente paragrafo, consente di individuare gli elementi che lo compongono e che ne facilitano la comprensione (Cassetti, di Chio, 1991: 17). Tale scomposizione, in base alla metodologia impiegata, può far emergere gli elementi di contenuto – il chi, il cosa, il dove – che permettono una descrizione generale del testo, mentre ad un livello più profondo, gli elementi strutturali e di funzionamento che lo compongono e su cui si basa la narrazione della storia, superando i limiti dell'analisi del contenuto e implementandone i risultati ottenuti (Cassetti, di Chio, 1999: 249-250; Bal, 1987: *passim*).

In questa fase di analisi interessa studiare il testo attraverso il quale si racconta la storia, comprendendo i nessi, i legami che si stabiliscono tra gli avvenimenti e le azioni che si sviluppano nel corso della stessa (Cassetti, di Chio, 1999: 266; Bal, 1987: *passim*). L'attenzione sarà posta, quindi, sulla struttura narrativa, ovvero sulle modalità organizzative degli elementi costitutivi del testo, al fine di comprendere il modo in cui viene ordinato e costruito il mondo in un testo volto a raccontare eventi ed esperienze (Cassetti, di Chio, 1999: 266; Bal, 1987: *passim*).

La nostra analisi avrà il suo centro nella narrazione. Diversi sono stati gli studi e le teorie sviluppati nel corso del tempo intorno a questo argomento, tra i più importanti si possono ricordare la corrente del formalismo russo con gli studi sulla morfologia della fiaba di Propp, la critica strutturalista di Barthes e Levi-Strauss, la rigorosa semiotica di Greimas (Rivoltella, 1994: 1; Garcia Landa, 1998: 61; Segre, 1996: 21).

L'origine dell'analisi narrativa è rintracciabile nella morfologia propperiana a partire dalla quale si sono avute differenti discipline tra cui la narratologia, l'area di studio della narratività ovvero degli aspetti che rendono narrativo un testo (Greimas, 1980: 5; Cassetti, di Chio, 1991: 171; Chatman, 1989: 9; Calabrese, 2009: 3).

Gli studi di Propp sono volti a comprendere i principi organizzativi dei discorsi narrativi mediante l'interpretazione della storia come struttura narrativa composta dalla relazione delle azioni compiute dai personaggi (Greimas, 1980: 5). Tali sfere di azioni sono definite come funzioni, concetto di grande interesse per Propp, che le considera come l'operato del personaggio, determinato inoltre dal significato che ha per lui al fine dello svolgimento della vicenda (Calabrese, 2009: 4; Greimas, 1980: 6-7). Sono astrazioni delle azioni compiute dai personaggi, sono degli elementi costanti del racconto che consentono di identificarne le strutture e le chiavi costruttive che si ripetono (Garcia Landa, 1998: 36-39-63).

A partire dagli studi di Propp sulla morfologia dei racconti sono emersi quindi degli schemi ripetitivi nella struttura della storia, elementi essenziali della narrazione che possono essere così rappresentati (Cassetti, di Chio, 1991: 172-173; Garcia Landa, 1998: 33; Greimas, 1980: 10; Chatman, 1989: 46-47):

- l'inizio: caratterizzato da un avvenimento, ovvero qualcosa che succede in maniera intenzionale, accidentale, personale, collettiva, etc.;
- lo svolgimento: l'avvenimento è compiuto o subito da qualcuno. Emerge la dimensione del personaggio il quale compie l'azione (ruolo dell'eroe) o la subisce (ruolo della vittima). Le azioni hanno luogo in un ambiente che lo accompagna o completa, tale relazione costituisce la categoria dell'esistente;
- la fine: gli eventi accaduti comportano dei cambiamenti, delle trasformazioni che si manifestano in una serie di rotture rispetto ad uno stato precedente.

L'enfasi, come si può osservare, è posta sull'azione, ovvero sulla storia intesa come contenuto o catena di eventi che comportano delle trasformazioni, e suoi elementi basilici come i personaggi (agenti che attuano la storia), gli avvenimenti e gli ambienti (Chatman, 1989: 19; Garcia Landa, 1998: 19-61-64).

La narrazione può essere dunque definita come una "rappresentazione semiotica di una serie di avvenimenti" (Garcia Landa, 1998: 14), in tal senso la dimensione narrativa emerge come un fenomeno presente in molte forme testuali e quindi come atto del linguaggio (Garcia Landa, 1998: 14; Rivoltella, 1994: 2). La narrazione è così intesa nel suo aspetto pragmatico, come atto del narrare (Garcia Landa, 1998: 14; Rivoltella, 1994: 2; Cassetti, di Chio, 1991: 172). Dal punto di vista pragmatico ciò che

interessa della narrazione è la mediazione narrativa, l'azione costituente che permette ai soggetti di narranti di interagire (Rivoltella, 1994: 2; Cassetti, di Chio, 1991: 172). Ma la narrazione può essere anche intesa come contenuto del narrare, ovvero come oggetto che si è originato dall'atto narrativo e che costituisce la storia in se (Cassetti, di Chio, 1991: 172). La narrazione in questo caso è osservata da un punto di vista strutturale-sistemico, quindi come un porre in relazione i fatti accaduti ai personaggi che ne sono protagonisti (Rivoltella, 1994: 2; Garcia Landa, 1998: 19).

Partendo da quest'ultima prospettiva si è andata costituendo un'ulteriore definizione, riportata da Cassetti e di Chio, secondo cui la narrazione è "una concatenazione di situazioni in cui hanno luogo avvenimenti e in cui operano personaggi situati in ambienti specifici" (1991: 172; Rivoltella, 1994: 2). Da questa definizione è possibile evincere tre principali fattori strutturali che delineano le categorie di base della narrativa, cioè (Cassetti, di Chio, 1991: 173-174; Rivoltella, 1994: 4):

- l'esistente (qualcuno che agisce in un ambiente), tale categoria, che rappresenta ciò che è interno alla storia, si suddivide in due sottocategorie, ovvero personaggi e ambiente. Quest'ultimo è definito dagli elementi presenti nella trama e a sua volta può essere suddiviso in ambiente in cui attuano i personaggi e in situazione in cui operano, cioè le coordinate spazio-temporali che definiscono la sua presenza (Cassetti, di Chio, 1991: 176);
- la categoria dell'evento (il fatto che l'esistente fa capitare o che succede) indica dei momenti di transizione da uno stato a un altro causati o sperimentati dall'attore, costituisce dunque la trama della storia (Chatman, 1989: 43-44-45);
- la trasformazione è la conseguenza delle azioni e degli avvenimenti accaduti che producono dei cambiamenti di stato finali, è un processo comporta il passaggio da una situazione ad un'altra (Cassetti, di Chio, 1991: 198).

Le categorie ora descritte costituiscono la struttura narrativa che può essere esaminata a partire da tre distinti livelli di analisi: fenomenologico, formale e astratto (Rivoltella, 1994: 5; Cassetti, di Chio, 1991: 177-188-198; 1999: 267). Ciascuno dei livelli è caratterizzato dalla possibilità di censire i differenti aspetti costituenti la narrazione, attraverso un processo di formalizzazione che permette all'analisi di

passare da un approccio psicologico-empirico a uno formale-epistemico (Rivoltella, 1994: 5). Le tre categorie della narrativa individuate, quindi, si articolano secondo distinte modalità, in base ai livelli di analisi (Rivoltella, 1994: 5; Casseti, di Chio, 1999: 267). Nello specifico:

Livello di analisi fenomenologico

A questo livello si presta attenzione alle manifestazioni evidenti e specifiche dei vari fattori, cioè dei personaggi, azioni e trasformazioni che vengono considerati rispettivamente come persona, comportamento e cambio (Casseti, di Chio, 1999: 267-268).

Il personaggio inteso come *persona* è analizzato nelle sue caratteristiche psicologiche e sociali, quindi dotato di un profilo intellettuale, emotivo e comportamentale caratterizzante (Rivoltella, 1994: 6; Casseti, di Chio, 1999: 268; 1991: 178; Garcia Landa, 1998: 82).

Le azioni si organizzano in *comportamenti*, intese come strategie messe in atto dai personaggi per il raggiungimento dei propri scopi, relazionate a fonti concrete e inscritte in specifici contesti (Rivoltella, 1994: 10; Casseti, di Chio, 1991: 189). Tali comportamenti possono essere volontari/involontari, individuali/collettive, transitive/intransitive, e producono dei cambiamenti nell'ambiente circostante e sui soggetti stessi che li compiono (Rivoltella, 1994: 10; Casseti, di Chio, 1999: 268). Per questo motivo il comportamento di un personaggio deve essere classificato come tipo di azione realizzata e descritto per il rilievo sociale "esercitato in funzione dell'adattamento sociale del personaggio" (Rivoltella, 1994: 10).

Infine le trasformazioni sono percepite come *cambiamenti* che interessano il personaggio, il quale li subisce o li attua (Rivoltella, 1994: 13; Casseti, di Chio, 1999: 268). I cambiamenti possono essere osservati da una prospettiva legata all'attore di cui si possono studiare le trasformazioni relative al carattere (modo di essere) e/o al comportamento (modo di fare), favorendo un'analisi del personaggio nei suoi aspetti psicologici e sociali dall'inizio alla fine del racconto (Rivoltella, 1994: 13; Casseti, di Chio, 1991: 199). Un altro punto di vista da cui osservare i cambiamenti è a partire dall'azione come motore del cambio, di cui esistono alcune varianti come: cambi

lineari o divisi, effettivi o apparenti, logici o cronologici (Cassetti, di Chio, 1999: 268; 1991: 200).

Livello di analisi formale

Da un livello più immediato e caratterizzante, quello fenomenologico, si passa a un livello più generalizzante che tende ad individuare i “tipici dell’universo narrativo” (Rivoltella, 1994: 13), privilegiando le forme e le classi ricorrenti a cui possono riferirsi i personaggi, le azioni e le trasformazioni (Cassetti, di Chio, 1999: 268). Da questo punto di vista le tre categorie del personaggio, azione e trasformazione diventano ruolo, funzione e processo (Cassetti, di Chio, 1999: 268-269; Rivoltella, 1994: 7-11-13).

Il personaggio passa dall’essere considerato nella sua identità (psicologica e sociale) all’essere considerato nel suo *ruolo* giocato all’interno della storia (Rivoltella, 1994: 7; Cassetti, di Chio, 1999: 269; Garcia Landa, 1998: 82). Diventa una parte codificata, un tipo generalizzabile e comune nelle altre strutture narrative, caratterizzato da alcuni specifici aspetti: attivo/passivo, il personaggio è agente o paziente, ovvero responsabile dell’azione o colui che la subisce; protagonista/antagonista, il personaggio o i personaggi rivestono un ruolo di azione globale, capaci di orientare l’azione in base ai propri bisogni; modificatore/conservatore, il soggetto agisce in maniera positiva o negativa, comportando una sua classificazioni in stereotipi, come buono/cattivo, vittima/carnefice (Rivoltella, 1994: 7; Cassetti, di Chio, 1999: 269; 1991: 179-180).

L’evento viene generalizzato attraverso la *funzione* svolta all’interno della narrazione (Rivoltella, 1994: 11). Le azioni sono sintetizzate in tipi standard di azioni possibili e ripetibili, le funzioni appunto (Cassetti, di Chio, 1999: 269; 1991: 190). La funzione è stata definita da Propp come “l’azione del personaggio in quanto descritta a partire dal punto di vista del significato che essa rivesta in rapporto allo svolgersi della vicenda narrata” (Rivoltella, 1994: 11), lo stesso studioso, nella sua analisi morfologica dei racconti/fiabe, inoltre, ne ha individuato ben trentuno ricorrenti nelle storie, successivamente ridotte e rielaborate (Rivoltella, 1994: 11). Tra le classi di funzioni possiamo individuare: la privazione, generalmente la si può individuare

all'inizio della storia e consiste nell'atto del sottrarre qualcosa di importante a qualcuno; l'allontanamento, che segue la privazione, è sia intesa come perdita che come ricerca di una soluzione per cui il personaggio intraprende un viaggio; il viaggio inteso come spostamento sia fisico-geografico che come percorso psicologico-conoscitivo; la proibizione, come rinforzo alla privazione iniziale ma anche tappe, esperienze effettuate dal personaggio nel corso del suo viaggio; etc. (Rivoltella, 1994: 11; Cassetti, di Chio, 1999: 169; 1991: 190-191).

Le trasformazioni sono, infine, intese come processi, ovvero forme canoniche del cambio che possono essere qualificate come processi di miglioramento o di peggioramento (Cassetti, di Chio, 1991: 201; Rivoltella, 1994: 13).

Livello di analisi astratto

In questa prospettiva di analisi i personaggi, gli eventi e le trasformazioni sono percepiti a un livello totalmente astratto. Perdono i loro caratteri e si fanno strutture narrative in cui svolgono una funzione determinata, che permettono di individuare l'organizzazione superficiale della manifestazione del contenuto (Cassetti, di Chio, 1999: 270; Courtes, 1980: 51-60). L'analisi a questo livello è condotta in riferimento al modello attanziale della sintassi, il quale favorisce l'individuazione delle strutture semio-narrative della narrazione (Courtes, 1980: 60-78; Garcia Landa, 1998: 82). Questo modello è stato sviluppato da Greimas, a partire dagli studi morfologici di Propp, e si basa su un processo di astrazione del quadrato semiotico che consente, ad un livello profondo, di individuare la struttura elementare di significazione e le relazioni logico-semantiche che offrono la possibilità di organizzare l'universo concettuale e di rendere conto dell'articolazione del senso all'interno di un micro-universo di significato (Courtes, 1980: 53-54-61-79; Garcia Landa, 1998: 82-83). Da un punto di vista sintattico, e quindi a un livello più superficiale, è possibile osservare le operazioni compiute dal soggetto semiotico (confronto-scontro tra soggetti e oggetti), delineando così le condizioni per lo sviluppo della narratività, costituita da una sequenza ordinata di azioni e situazioni (Courtes, 1980: 79-80).

Nel modello attanziale il personaggio/attore si fa *attente*, cioè un ruolo, un elemento il cui valore è dato dalla struttura di azioni in cui è inserito (Garcia Landa, 1998: 82;

Cassetti, di Chio, 1999: 270). L'attante può essere considerato sia come una posizione rivestita nel disegno generale della narrazione sia come operatore che attiva determinate dinamiche, è dunque una categoria generale che ha luogo a partire dalle relazioni instaurate con gli altri attanti (Cassetti, di Chio, 1991: 182; Rivoltella, 1994: 7). Greimas ha individuato tre coppie attanziali: soggetto/oggetto, opponente/adiuvante, destinante/destinatario (Rivoltella, 1994: 7; Courtes, 1980: 62-64-65; Cassetti, di Chio, 1999: 270; 1991: 184-186).

Soggetto/oggetto

La prima coppia, soggetto e oggetto, esprime la relazione tra il soggetto, colui che vuole realizzare/conseguire/raggiungere qualcosa ovvero l'oggetto (Rivoltella, 1994: 8; Cassetti, di Chio, 1991: 184; Courtes, 1980: 62). Il soggetto si muove verso l'oggetto spinto da un desiderio/bisogno, per cui mette in atto dei comportamenti, attiva cioè delle performance per il suo conseguimento (Rivoltella, 1994: 8; Courtes, 1980: 62; Cassetti, di Chio, 1991: 184). Il soggetto è inoltre dotato di competenze, cioè possiede le condizioni necessarie per attuare, quindi oltre al "fare", il soggetto "vuole fare", "sa fare" e "può fare" (Cassetti, di Chio, 1991: 184). Affinché il soggetto possa agire e sviluppare dei comportamenti, deve esserci un mandato, una spinta da parte di qualcuno o qualcosa verso l'oggetto (Rivoltella, 1994: 8; Cassetti, di Chio, 1991: 184). L'oggetto rappresenta il qualcosa verso cui sono dirette le azioni del soggetto, obiettivo reale o ideale dei suoi desideri e per questo è rivestito di una dimensione del desiderio, verso cui si muove, e dalla dimensione della manipolazione, su cui opera (Cassetti, di Chio, 1991: 184; Rivoltella, 1994: 8).

La relazione tra il soggetto e l'oggetto corrisponde, dunque, alla relazione attivo-passivo (Courtes, 1980: 62).

Adiuvante/opponente

La seconda coppia del modello attanziale, adiuvante e opponente, intersecandosi con la precedente coppia, costituiscono la struttura di base della *fabula* (Rivoltella, 1994: 8). Possono essere rappresentati come due classi di funzioni, in relazione al soggetto, che forniscono aiuto o ostacolano, opponendosi (Courtes, 1980: 65-66). L'adiuvante collabora attivamente con il soggetto per il raggiungimento del suo obiettivo e realizzare il proprio mandato; l'opponente, invece, si comporta in maniera opposta,

agendo in modo contrario e ostacolando il soggetto nella ricerca dell'oggetto (Rivoltella, 1994: 9; Casseti, di Chio, 1991: 186).

Destinante/destinatario

Infine, la coppia destinante-destinatario nel modello attanziale si giustifica in relazione all'oggetto, il quale, come visto prima, si colloca sull'asse del desiderio, ma anche su quello della comunicazione (Courtes, 1980: 65). Il destinante è considerato il punto di origine dell'oggetto, fonte di ciò che si sviluppa nella storia e depositario delle competenze del soggetto e dispensatore di premi e punizioni (Rivoltella, 1994: 9; Casseti, di Chio, 1991: 185; Courtes, 1980: 65). Il destinatario è identificato in colui che riceve l'oggetto e a cui si rivolge il destinante sia come mandante che come sanzionatore (Rivoltella, 1994: 9; Casseti, di Chio, 1991: 185).

Come sottolineano Casseti e di Chio ogni attante può essere definito da ulteriori aspetti come: di stato o di azione sulla base delle relazioni instaurate con gli altri attanti che possono essere di unione o di trasformazione; pragmatico o cognitivo, se l'azione è diretta e concreta su qualcosa o è ad un piano mentale (1991: 185-186).

Passiamo adesso a definire le altre variabili, dell'evento e della trasformazione secondo la prospettiva di analisi astratta.

L'evento si trasforma in *atto*, cioè ciò che fa essere (Rivoltella, 1994: 11). Gli avvenimenti sono identificati, a questo livello, come strutture relazionali che riguardano il soggetto e l'oggetto (Casseti, di Chio, 1991: 193). Questa relazione indica le due possibili forme che possono assumere gli enunciati narrativi: enunciati di fare ed enunciati di essere (Rivoltella, 1994: 11; Casseti, di Chio, 1999: 270). Gli enunciati di essere determinano una relazione di giunzione (a sua volta articolata in congiunzione e disgiunzione) tra il soggetto e l'oggetto che definisce lo stato del soggetto (Casseti, di Chio, 1999: 270; Rivoltella, 1994: 12). I due ruoli attanziali principali, infatti, si interdefiniscono reciprocamente, il soggetto è tale solo se in relazione con l'oggetto, a cui il soggetto si congiunge (relazione di giunzione) in funzione del suo valore (oggetto-valore) che determina realmente le dinamiche narrative (Courtes, 1980: 62-63).

Gli enunciati di essere, invece, guidano alla formazione di relazioni di trasformazione, ovvero di passaggio da uno stato ad un altro (Casseti, di Chio, 1991: 194; Rivoltella,

1994: 12). Queste forme di azione, per il loro carattere generale, consentono di riordinare in maniera più compatta le funzioni viste a livello di analisi formale (Cassetti, di Chio, 1991: 194). È possibile, infatti, individuare una corrispondenza tra l'enunciato di stato disgiuntivo alle funzioni della privazione, dell'allontanamento; l'enunciato di trasformazione al viaggio, etc. (Cassetti, di Chio, 1991: 194).

L'ultima variabile da considerare a livello astratto è quella della trasformazione che viene in questa fase catalogata come *variazione strutturale* della narrazione (Rivoltella, 1994: 14). Le variazioni strutturali sono operazioni logiche alla base dei cambiamenti del racconto (Cassetti, di Chio, 1991: 204). Cassetti e di Chio hanno individuato cinque variazioni possibili (1991: 204-205; Rivoltella, 1994: 14):

- la saturazione: la situazione di arrivo è la conclusione logica che si presenta uguale a quella iniziale;
- l'inversione: la situazione iniziale si converte, cambia nel suo opposto al finale;
- la sostituzione: la conclusione della storia sembra non aver legami con lo stato iniziale;
- la sospensione: lo stato iniziale non giunge ad una conclusione e il finale resta aperto ad ogni possibile soluzione;
- la stasi narrativa: non si verificano variazioni e si rimane in uno stato di permanenza dei dati iniziali.

Nell'ambito della nostra ricerca, l'analisi dei *digital storytelling* prodotti dai ragazzi sarà condotta sui tre livelli fin qui esaminati.

I livelli di analisi fenomenologico e formale permetteranno di individuare le caratteristiche generali che contraddistinguono le tecnologie, le modalità di uso, le tecnologie utilizzate, etc., al fine di rilevare il ruolo e le funzioni che le tecnologie rivestono nella vita quotidiana dei ragazzi e stabilire delle categorie generali relative alle pratiche.

Il livello di analisi astratto permetterà di studiare la dimensione narrativa del DST e identificare i ruoli attanziali rivestiti dalle tecnologie nella narrazione dei ragazzi al fine di comprenderne le rappresentazioni e il sistema valoriale legato all'oggetto tecnologico. Se, per esempio, la tecnologia (oggetto) fosse rappresentata nella

narrazione in una posizione attiva rispetto al ragazzo (soggetto) nell'atto del comunicare, emergerebbe una visione del mezzo come strumento di fruizione e questo favorirebbe la comprensione delle pratiche d'uso dei media e la posizione che il soggetto ha rispetto agli stessi. Inoltre la prospettiva astratta consentirebbe di riflettere sul modo in cui l'oggetto-tecnologia viene valorizzato e quindi definire il tipo di valorizzazione (come definiti da Floch) attribuito all'oggetto: pratica, corrispondente ai valori utilitari; utopica, comprende i valori esistenziali come l'identità, per esempio; valorizzazione ludica, cioè negazione dei valori utilitari; critica, valori contraddittori a quelli esistenziali (Deni, 2002: 80).

Capitolo 5

La struttura della tesi di dottorato

5.1 Pianificazione della tesi di dottorato

La tesi di dottorato sarà strutturata sulla base di specifici pacchi e attività di lavoro da sviluppare nel corso dei tre anni previsti.

Il primo pacco di lavoro – meta analisi della letteratura scientifica – raccoglie tutte le attività propriamente di analisi e studio della letteratura di riferimento per poter costruire un quadro teorico e di contestualizzazione del tema scelto. La durata sarà in media di sette mesi. In particolare, in questa fase saranno studiati, da un punto di vista sociologico, i cambi sostanziali che l'evoluzione tecnologica ha apportato nell'ambito della comunicazione e della società, evidenziando le trasformazioni che hanno interessato il pubblico/consumatore. Si affronterà un'analisi delle ricerche prodotte nell'ambito degli usi e delle pratiche mediali al fine di individuare le attività svolte con e attraverso le tecnologie più comuni e i contesti di uso più frequenti e significativi per i soggetti. Sarà approfondito l'argomento dei *digital storytelling*, loro evoluzione e loro impiego nei differenti contesti, in particolare educativo, per comprenderne le potenzialità espressive e comunicative. Un ulteriore approfondimento sul tema si effettuerà mediante un'analisi dei principali studi psicopedagogici condotti sulle narrazioni e sull'approccio autobiografico e la loro relazione con la costruzione delle rappresentazioni individuali e collettive. Tale aspetto sarà approfondito anche attraverso un'analisi di tipo sociologico, al fine di individuare i meccanismi di costruzione delle rappresentazioni e le influenze da parte del contesto. Infine si condurrà uno studio approfondito delle metodologie di ricerca e di analisi che si intende impiegare al fine di poter comprendere le modalità di funzionamento e, nel WP successivo, costruire le griglie per la raccolta dei dati.

Il secondo *work package* costituisce la fase di preparazione all'esperienza, saranno, quindi, progettati e testati gli strumenti per la raccolta dati, al fine di garantirne la funzionalità in fase operativa. Si condurranno le attività di campionamento e

selezione dei soggetti partecipanti: in linea generale saranno selezionate una scuola per alcuni dei capoluoghi di provincia (Foggia, Bari, Lecce) della regione Puglia, partecipanti al progetto Cl@ssi 2.0, e per ogni scuola sarà selezionata una classe. Il campionamento dei docenti e dei genitori, sottoposti ad intervista, avverrà in maniera casuale. Infine si avrà la pianificazione e l'organizzazione dei laboratori di DST durante i quali si condurrà un training sulle tecnologie, i software da impiegare per la costruzione dei *digital storytelling* e avrà luogo la loro pianificazione, progettazione e produzione. Per lo svolgimento di questa fase sono previsti dai quattro ai cinque mesi di lavoro.

Il terzo work package riguarda l'avvio e la conduzione della ricerca, fase operativa della durata di un anno e mezzo. Un primo momento sarà dedicato alla realizzazione delle interviste ai genitori e insegnanti, non si esclude la possibilità di condurre le interviste in fase di svolgimento dei laboratori. Con l'attivazione dei laboratori saranno somministrati i questionari ai ragazzi e si svolgeranno le attività di osservazione sul campo e di produzione dei DST. Le attività laboratoriali avranno una durata di circa tre settimane per classe, complessivamente si calcola che il tempo dedicato alla esperienza sarà di tre-quattro mesi circa. L'analisi dei dati prodotti e delle narrazioni digitali costituiscono l'ultimo task di questo pacco di lavoro.

L'interpretazione dei dati ottenuti dall'analisi e la redazione della tesi rappresentano il nostro ultimo pacco di lavoro, che durerà circa sei mesi.

5.2 La struttura: *Work Package e Task Analysis*

WP1: Revisione della letteratura scientifica

T1.1: Analisi dei cambi tecnologici nell'ambito della comunicazione e della società

T1.2: Analisi della letteratura scientifica sulle pratiche medialità diffuse

T1.3: Studio della letteratura sui *digital storytelling*

T1.4: Analisi degli studi sulla narrazione e la costruzione delle rappresentazioni

T1.5: Studio delle metodologie di ricerca e analisi

WP2: Preparazione della ricerca

- T2.1: Progettazione degli strumenti di raccolta dati
- T2.2: Test degli strumenti
- T2.3: Definizione delle tecniche di campionamento e selezione delle classi e dei soggetti partecipanti
- T2.4: Pianificazione e organizzazione del piano lavorativo dei laboratori di *digital storytelling*

WP3: Case study

- T3.1: Interviste a genitori e insegnanti per raccogliere atteggiamenti, usi e rappresentazioni sui nuovi media digitali
- T3.2: Somministrazione questionari ai bambini per una prima indagine degli usi e sulle conoscenze tecnologiche
- T3.4: Attivazione laboratori, training sulle narrazioni digitali e loro produzione
- T3.5: Osservazione sul campo
- T3.6: Analisi dei DST realizzati e dei dati prodotti

WP4: Redazione tesi di dottorato

- T4.1: Interpretazione dei dati
- T4.2: Scrittura della tesi

Bibliografia

Anolli, Luigi (2002). *Psicologia della comunicazione*. Bologna: il Mulino.

Bal, Mieke (1987). *Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.

Banaszewski, Thomas M. (2005). *Digital storytelling: supporting digital literacy in grades 4 - 12*. Thesis Master of Science in Information Design and Technology, Georgia Institute of Technology May 2005.

Beer, David; Burrows, Roger (2010). Consumption, Prosumption and Participatory Web Cultures: An introduction. *Journal of Consumer Culture* 2010; 10; 3.

Bennato, Davide (2009). I social network come metafore degli spazi sociali. En: <http://www.tecnoetica.it/2009/09/04/analisi-dei-social-media-e-metafore-dei-social-network/>. Consultato il 15 gennaio 2010.

Bos, Wilfried; Tarnai, Christian (1999). Editorial. Guest Editor's introduction. *International Journal of Educational Research*, 31 (1999) 657- 658.

Bruner, Jerome; Goodnow, Jacqueline J.; Austin, George A. (2003). *A study of thinking*. New York: Wiley.

Bruner, Jerome (1998). *Actos de significado. Mas allá de la revolucion cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Bryan, Alexander; Levine, Alan (2008). Web 2.0 storytelling. Emergence of a new genre. *EDUCAUSE review*, November/december 2008.

Buckingham, David (2002). *Creceer en la era de los medios electronico*. Madrid: Morata.

Bull, Glen; Kajder, Sara (2004). Digital Storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*. 4 (32), 46-49. Disponibile in: http://cs2.cust.educ.ubc.ca/cs2ed/400/cs2ed_readings/display%2024.pdf. Consultato il 5 novembre 2009.

Burgess, Jean (2006) Hearing Ordinary Voices: Cultural Studies, Vernacular Creativity and Digital Storytelling. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 20(2):pp. 201-214.

Cairo, Alberto (2008). *Infografia 2.0 visualizacioin interactiva de information en prensa*. Alamut.

Calabrese, Stefano (2009). *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*.

Bologna: Archetipo libri.

Calvani, Antonio; Rotta, Mario (2000). *Fare formazione in internet. Manuale di didattica online*. Trento: Erickson.

Cassetti, Francesco; di Chio, Federico (1999). *Analisis de la television. Instrumentos, metodos y practicas de investigacion*. Barcelona: Paidos.

Cassetti, Francesco; di Chio, Federico (1991). *Como analizar un film*. Barcelona: Paidos.

Celentano, Maria Grazia; Colazzo, Salvatore (2008). *L'apprendimento digitale. Prospettive tecnologiche e pedagogiche dell'e-learning*. Roma: Carocci.

Chartier, Roger (1992). *El mundo como representacion. Historia cultural: entre practica y representacion*. Barcelona: Gesida.

Courtes, Joseph (1980). *Introduccion a la semiotica nerrativa y discorsiva*. Buenos Aires: Hachette.

Darnton, Robert (2008). The Library in the New Age. *New York Review of Books*, Volume 55, n. 10.

De Kerckhove, Derrik (1999). *La piel da la cultura. Investigando la nueva realidad electronica*. Barcelona: Gedisa.

De la Torre, Saturnino (1991). ¿Cómo sistematizar la estimulación creativa? En: Ricardo, Marin Ibáñez; Saturnino, de la Torre (coord.). *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens-Vives.

Dena, Christy (2008). Emerging Participatory Culture Practices: Player-Created Tiers in Alternate Reality Games. *Convergence*, 14; 41.

Deni, Michela (2002). *Oggetti in azione. Semiotica degli oggetti: dalla teoria all'analisi*. Milano: FrancoAngeli.

Denzin, Norman K. (2006). *Sciological methods. A sourcebook*. Chicago: Aldine Transaction.

Denzin, Norman K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 2001; 1; 23. Disponibile in: <http://qrj.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/1/23>

Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. (2003). *Strategies of qualitative inquiry*.

London: Sage.

Diaz Noci, Javier (2003a). La scrittura ipertestuale. *Seminario intensivo disciplinare della comunicazione e tecnologia multimediale*, Facoltà di Scienze Sociali e della comunicazione, Università del Paese Basco, 10-14, novembre 2003.

Diaz Noci, Javier; Salaverría, Ramón (coords.) (2003b). *Manual de redacción ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.

Drotner, Kirsten (1992). Modernity and media panics. In: Michael, Skovmand; Kim Christian, Schroder (eds.). *Media Cultures. Reappraising transnational media*. London-New York: Routledge.

Entman, R. M. (2001) Mass Media, Representations in. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 9363-9368.

Ferrarini, Roberta (2008). Narrazione e costruzione democratica del sapere nel cyberspazio. *Form@re*, n. 58 ottobre 2008. Disponibile in: http://formare.erickson.it/archivio/ottobre_08/4_FERRARINI.html. Consultato il 19 gennaio 2010.

Flick, Uwe (2009). *An introduction to qualitative research. Edition 4*. London: Sage.

Flick, Uwe (1998). *An introduction to qualitative research. Edition 4*. London: Sage.

Fontana, Andrea; Frey, James H. (2000). The interview: from structured questions to negotiated text. In: Norman K., Denzin; Yvonna S., Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research. 2nd ed.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Fragnito, Riccardo (2003). Ricerca tecnologica e nuovi saperi. In: Luciano, Galliani. *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*. Lecce: Pensa Multimedia.

Galliani, Luciano (1999). I linguaggi e i processi. In: Luciano, Galliani; Francesco, Luchi; Bianca Maria, Varisco. *Ambienti multimediali di apprendimento*. Lecce: Pensa Multimedia.

Galliani, Luciano (2004). *La scuola in rete*. Bari-Roma: Laterza.

Galliani, Luciano (2006). Comunicazione educativa e didattica dei media. In: Teresa, Grange Sergi; Maria Giovanna, Onorati. *La sfida della comunicazione all'educazione. Prospettive di media education*. Milano: Franco Angeli.

Garcia de Torres, Elvira; Pou Amerigo, Maria Jose (2003). Características de la comunicación digital. In: Javier, Diaz Noci; Ramón, Salaverría (coords.). *Manual de redacción ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.

- Garcia Landa, José Angel (1998). *Accion, relato, discurso. Estructura de la ficcion narrativa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Garfinkel, Harold (1984). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Giannandrea, Lorella (2006). Tempo, spazio e costruzione dell'identità nelle comunità di pratica. *Form@re*, n.41 gennaio 2006. Disponibile in: http://formare.erickson.it/archivio/gennaio_06/1_GIANNANDREA.html. Consultato il 19 gennaio 2010.
- Giannini, Linda; Ligorio, M. Beatrice; Fraccascia, Vito Fabio (2006). Icity: una città virtuale per costruire identità. *Form@re*, n. 42 febbraio 2006. Disponibile in: http://formare.erickson.it/archivio/febbraio_06/5_GIANNINI_LIGORIO_FRACCASCIA.html. Consultato il 20 gennaio 2010.
- Goetz, Judith Preissle; LeCompte, Margaret D. (1988). *Etnografia y disenyo cualitativo en investigacion educativa*. Madrid: Morata.
- Greimas, Algirdas Julien (1980). Las adquisiciones y los proyectos. Estudio preliminar de A.J. Greimas. In: Joseph, Courtes. *Introduccion a la semiotica narrativa y discorsiva*. Buenos Aires: Hachette.
- Hammersley, Martyn; Atkinson, Paul (1994). *Etnografia. Metodos de investigacion*. Barcelona: Paidos.
- Hengst, Heinz (2004). Modelli d'infanzia nelle trasformazioni socioculturali di oggi. In: Heinz, Hengst; Helga, Zeiher. *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Hull, Glynda A.; Katz, Mira-Lisa (2006). Crafting an Agentive Self: Case Studies on Digital Storytelling. *Research in the Teaching of English*, volume 41 n1, p43-81 Aug 2006.
- Ito, Mizuko et al. (2008). "Foreword." *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Edited by Katie Salen. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. vii-ix.
- Ito, Mizuko; Horst, Heather; Bittanti, Matteo; Boyd, Danah; Herr-Stephenson, Becky; Lange, Patricia G.; Pascoe, C.J.; Robinson, Laura (2009). *Living and learning with new media: summary of findings from the digital youth project*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jean Martin, Henri (1992). La imprenta. In: Raymond, Williams (Ed.). *Historia de la comunicacion vol. 2. De la imprenta a nuestro dias*. Barcelona: Bosh.

Jenkins, Henry (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press.

Jenkins, Henry (2009). *Fans, blogueros y videojuegos: la cultura de la colaboración*. Barcelona [etc.]: Paidós.

Jenkins, Henry (2010). Entrevista a Henry Jenkins. Cultura participativa y nuevas alfabetizaciones. *Cuadernos de pedagogía*, n.398 febrero 2010.

Jenkins, Henry; Deuze, Mark (2008). Editorial: Convergence Culture. *Convergence* 2008; 14; 5.

Jenkins, Henry; Purushotma, Ravi; Clinton, Katherine; Weigel, Margaret; Robison, Alice J. (2006). *Confronting the Challenges of the participatory culture: Media education for the 21 century*. MacArthur Foundation.

Joyce, Maria (2008) An exploration of narrative as a research method. None. (Submitted). Disponible in: <http://eprints.lincoln.ac.uk/1760/>

Kress, Gunther (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.

Krippendorff, Klaus (1983). *Analisi del contenuto: introduzione metodologica*. Torino: ERI.

Kvale, Steiner (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: SAGE Publication.

Lambert, Joe (Ed.) (2007). *Digital storytelling cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling, Digital Diner Press.

Landi, Paolo (2006). La pubblicità per i bambini e i bambini nella pubblicità. In: Marina, D' Amato (a cura di). Per una sociologia dell'infanzia. Dinamica della ricerca e costruzione delle conoscenze. *Childhood and Society/Infanzia e Società*, Special Issue Vol. 2 (2006), no 1-2. New York: Lulu Press.

Landow, George P. (1997). *Hypertext 2.0: the convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press.

Lévy, Pierre (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.

Livingstone, Sonia (2002). *Young people and new media*. London: Sage.

Lobe, Bojana; Livingstone, Sonia; Olafsson, Kjartan; Simões, José Alberto (eds) (2008). *Best Practice Research Guide: How to research children and online technologies in comparative perspective*. London: EU Kids Online.

Maragliano, Roberto (2006). Pochi bambini molti media. In: Marina, D' Amato (a cura di). Per una sociologia dell'infanzia. Dinamica della ricerca e costruzione delle conoscenze. *Childhood and Society/Infanzia e Società*, Special Issue Vol. 2 (2006), no 1-2. New York: Lulu Press.

Maragliano, Roberto; Martini, Ornella; Penge, Stefano (a cura di) (1999). *I media e la formazione* Roma: Carocci editore.

Mason, Jennifer (2002). Qualitative interviewing. In: Jennifer, Mason. *Qualitative researching*. London: SAGE.

McLuhan, Marshall (1973). *La Galaxia Gutenberg: génesis del "Homo Typographicus"*. Madrid: Aguilar.

McLuhan, Marshall (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.

Miller, Jody; Glassner, Barry (1997). The 'Inside' and the 'Outside'. Finding realities in interviews. In: David, Silverman (Ed.). *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: SAGE Publication.

Morcellini, Mario (2005). *La TV fa bene ai bambini*. Roma: Meltemi.

Moscovici, Serge (1973). Introduzione. In Claudine, Herzlich. *Health and Illness: A Social psychological analysis*. London: Academic Press.

Navarra Mallart, Juan (1991). La creatività en la expresion escrita comunicativa. In: Ricardo, Marin Ibáñez; Saturnino, de la Torre (coord.). *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens-Vives.

Obradors Barba, Matilde (2007). *Creatividad y generación de ideas: estudio de la práctica creativa en el cine y la publicidad*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona. Coeditores: Universidad Jaume I, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Valencia.

Ohler, Jason (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*. December 2005/January 2006. Disponibile in: <http://www.jasonohler.com/pdfs/digitalStorytellingArticle1-2006.pdf>. Consultato il 5 ottobre 2009.

Olsen, Jasper (2004). Dove sta il pubblico infantile? In: Heinz, Hengst; Helga, Zeiher. *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.

Palmonari, Augusto; Emiliani, Francesca (a cura di) (2009). *Paradigmi delle rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.

Petrucchi, Corrado; De Rossi, Marina (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.

Piromallo Gambardella, Agata (2006). Il bambino tecnologico tra locale e globale. In: Marina, D' Amato (a cura di). Per una sociologia dell'infanzia. Dinamica della ricerca e costruzione delle conoscenze. *Childhood and Society/Infanzia e Società*, Special Issue Vol. 2 (2006), no 1-2. New York: Lulu Press.

Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

Qvortrup, Jens (2004). I bambini e l'infanzia nella struttura sociale. In: Heinz, Hengst; Helga, Zeiher. *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.

Ritchie, L; Speer, L. (1994). *Qualitative data for applied policy research*. London: Routledge.

Rivoltella, Pier Cesare (1994). L'analisi della narrazione: aspetti teorici e di metodo. In: Roberto, Giannatelli; Pier Cesare, Rivoltella (a cura di). *Teleduchiamo*. Torino-Leumann: Elledici.

Rivoltella, Pier Cesare (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*. Trento: Erickson.

Rivoltella, Pier Cesare (2009). Editoriale. Formare le competenze nella società digitale. *REM*, volume 1, n.2 dicembre 2009. Disponibile in: http://www.erickson.it/erickson/pFriendlyProduct.do?cat_id=null&id=2214. Consultato il 7 aprile 2010.

Robin, Bernard R. (2005). *The Educational Uses of Digital Storytelling*. Houston, Tex: University of Houston. Disponibile in: <http://www.coe.uh.edu/digital-storytelling/>. Consultato il 13 ottobre 2009.

Rodriguez Illera, José Luis, Londono Monroy, Gloria (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 2(1), Maio 2009. Disponibile in: <http://eft.educam.pt>. Consultato il 5 ottobre 2009.

Segre, Cesare (1996). La critica semiologica in Italia. *Quaderns d'Italia* 1, 1996 21-28.

Sierra, Francisco (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. In: Luis Jesus, Galindo Caceres (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México [etc.]: Addison Wesley Longman.

Skovmand, Michael; Schroder, Kim Christian (eds.) (1992). *Media Cultures. Reappraising transnational media*. London-New York: Routledge.

Snelson, Chareen; Sheffield, Annie (2009). Digital storytelling in a Web 2.0 World. *TCC09 online conference*. Disponibile in:

etec.hawaii.edu/proceedings/2009/snelson.pdf. Consultato il 20 novembre 2009.

Tanoni, Italo (2009). Editoriale. Le Lavagne Multimediali Interattive (LIM) e la scuola digitale. *Form@re*, n. 64 novembre 2009. Disponibile in: <http://formare.erickson.it/wordpress/?p=1888>. Consultato il 22 marzo 2010.

Tarrow, Sidney (1995). Bridging the Quantitative-Qualitative Divide in Political Science. *The American Political Science Review*, Vol. 89, No. 2 (June, 1995), pp. 471-474.

The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Educational review*, volume 66, n. 1, Spring 1996.

Thorburn, David; Jenkins, Henry (2003). *Rethinking media change. The aesthetics of transition*. Massachusetts: MIT Press.

Trincherò, Roberto (2002). Apprendere in rete: laboratori virtuali e condivisione dell'esperienza. *Fom@re*, n. 14 ottobre 2002. Disponibile in: <http://formare.erickson.it/wordpress/?p=507>. Consultato il 20 marzo 2010.

Varisco, Bianca Maria (1999). Le teorie e le pratiche didattiche. En: Luciano, Galliani; Francesco, Luchi; Bianca Maria, Varisco. *Ambienti multimediali di apprendimento*. Lecce: Pensa Multimedia.

Wan-Chi Wu and Ya-Ting Carolyn Yang (2008). The Impact of Digital Storytelling and of Thinking Styles on Elementary School Students' Creative Thinking, Learning Motivation, and Academic Achievement. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Volume 2008, Number 1.

Ware, Paige D.; Warschauer, Mark (2005). Hybrid literacy texts and practices in technology-intensive environments. *International Journal of Educational Research* 43 (2005) 432-445.

Weber, Sandra; Mitchell, Claudia (2008). Imaging, Keyboarding, and Posting Identities: Young People and New Media Technologies. *Youth, Identity, and Digital Media*, Pages 25-47. Disponibile in: <http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/dmal.9780262524834.025>. Consultato il 17 gennaio 2010.

Weight, Jenny (2006). I, Apparatus, You: A Technosocial Introduction to Creative Practice. *Convergence*, 12; 413. Disponibile in: <http://con.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/4/413>. Consultato il 30 marzo 2010.