

Scrittura e narrazione digitale nella formazione docente: evoluzione e impatti

Viviana Vinci*, Carmela Paladino**, Pierangelo Berardi***

Riassunto: L'articolo esamina l'evoluzione delle pratiche narrative e di scrittura, che si stanno progressivamente orientando verso il digitale, con implicazioni educative e significativi impatti nell'ambito della formazione. Vengono esplorati i vantaggi e le sfide legate all'integrazione della scrittura digitale nella pratica educativa, come la valorizzazione di forme espressive multimodali e la creazione di ambienti inclusivi. Inoltre, vengono analizzate alcune implicazioni future dell'uso dell'Intelligenza Artificiale nella scrittura professionale degli insegnanti, sollevando interrogativi su come bilanciare creatività umana e algoritmica. L'articolo si concentra in particolare sul valore della documentazione come *topos* elettivo di formazione dell'insegnante e di sviluppo professionale, considerando lo scrivere come una *competenza che si apprende*. A partire da tali premesse, l'articolo esplora inoltre il ruolo di una particolare scrittura professionale – il *digital storytelling* – nella formazione iniziale dei docenti, focalizzandosi su un'indagine condotta sulle percezioni dei futuri insegnanti specializzati. L'analisi delle risposte evidenzia una crescente consapevolezza dell'importanza della narrazione digitale come mezzo per migliorare l'apprendimento, favorire l'inclusione e sviluppare competenze comunicative. Sebbene la conoscenza teorica del *digital storytelling* sia ampiamente diffusa, l'uso effettivo in aula rimane limitato.

Parole chiave: formazione docente, *digital storytelling*, documentazione, narrazione, intelligenza artificiale.

English title: Digital Writing and Storytelling in Teacher Education: evolution and impacts

Abstract: The article examines the evolution of narrative and writing practices, which are progressively shifting towards digital formats, with educational implications and significant impacts on teacher training. It explores the advantages and challenges associated with integrating digital writing into educational practice, such as enhancing multimodal expressive forms and creating inclusive learning environments. Furthermore, the article analyzes some future implications of Artificial Intelligence in teachers' professional writing, raising questions about how to balance human and algorithmic creativity. Particular attention is given to the value of documentation as a key element in teacher education and professional development, considering writing as a learned skill. Building on these premises, the article also explores the role of a specific professional writing practice – digital storytelling – in initial teacher education, focusing on a study conducted on the perceptions of future specialized teachers. The analysis of responses highlights a growing awareness of the importance of digital storytelling as a means to enhance learning, foster inclusion, and develop communication skills. Although theoretical

* Università di Foggia. Email: viviana.vinci@unifg.it

** Università di Foggia. Email: carmela.paladino@unifg.it

*** Università di Foggia. Email: pierangelo.berardi@unifg.it

L'articolo è frutto della collaborazione degli autori; in particolare Viviana Vinci è autrice del paragrafo 5; Carmela Paladino è autrice dei paragrafi 1, 2; Pierangelo Berardi è autore dei paragrafi 3, 4. Tutti e tre gli autori hanno contribuito all'articolo e ne hanno revisionato e approvato la versione presentata.

knowledge of digital storytelling is widely disseminated, its actual use in the classroom remains limited.

Keywords: teacher training, digital storytelling, documentation, narration, artificial intelligence.

1 Scrittura e narrazione: significati, evoluzione e implicazioni educative

La scrittura, con le parole di Cosimo Laneve (2023),

è procedura ordinativa, specifica dell'essere umano, con la quale organizza spazialmente e temporalmente la sua esistenza e la realtà circostante conferendo loro – per il possibile – un senso e costruendo un “mondo”, soltanto se propone una decodificazione della realtà e se riesce a proclamare l'onorabilità del vivere contro una caotica insensatezza (Laneve, 2023, p. 12).

Analizzare le sue linee evolutive implica un affondo sulle trasformazioni sociali, culturali e antropologiche che hanno caratterizzato le relazioni sociali, per intere generazioni. E su una linea del tempo millenaria, tali cambiamenti si caratterizzano per progressività, innovazione e, talvolta, brusche accelerazioni, che inevitabilmente si contestualizzano e accompagnano le più ampie trasformazioni sociali. Proprio tale dinamismo ha consentito, dapprima, la trasmissione orale del sapere, delle memorie, dei canti, delle narrazioni e, non per ultima, della scrittura. Già nelle primordiali pitture rupestri, nei graffiti, nelle incisioni di concetti, oggetti, scene di caccia, anche propiziatorie, gli uomini raccontano, implicitamente, un evidente *bisogno di lasciare traccia* di sé stessi, della quotidianità, della storia. Non è un caso che sia proprio la scrittura a determinare l'inizio della Storia, intesa come voglia di attestare, documentare e tramandare l'oralità che aveva caratterizzato, fino a quel momento, la preistoria. Un atto restituito dallo stesso significato etimologico del verbo scrivere, dal latino *scriptūra*, der. di *scriptus*, part. pass. di *scribere*, che rimanda alla rappresentazione visiva, mediante segni grafici convenzionali, delle espressioni linguistiche. Tale azione intenzionale – quella narrativa – si evolve con il mutare dei linguaggi e dei *media*, così come si evolve la stessa storia dell'uomo come evoluzione protesica, con l'utilizzo di *media* di comunicazione e trasmissione intergenerazionali diversi: dai miti alle fiabe popolari, dalle leggende e dalla novella all'epica, dalla tragedia alla commedia, dal dramma e dal teatro, al romanzo, al cinema e dai fumetti, ai *media* e ai nuovi *media* (Bonaiuti *et al.*, 2017; Cambi e Pinto Minerva, 2023). La comprensione degli eventi e delle scelte umane intenzionali avviene proprio grazie al dispositivo narrativo, capace di puntualizzare aspetti culturali, storici e valoriali. *Logos* e *praxis* risultano di fatto inseparabili nell'agire socioculturale (Bruner, 2006). La narrazione si investe di funzioni diverse, strettamente concatenate tra loro, nel tempo e nello spazio. Rappresenta il paradigma originario del pensiero, sia in senso sincronico sia in quello diacronico (Cambi, 2009). Vivere e narrare si intrecciano, fino a fondersi indissolubilmente in un “orizzonte pratico della

trasformazione della soggettività (Perla, 2019, p. 10) e determina “il chi dell’azione” (Ricoeur, 1993).

Alla narrazione si riconosce una funzione di resistenza, nel periodo delle persecuzioni cristiane. Fu possibile, allora, salvaguardare la narrazione religiosa e la sua forza comunicativa, attraverso un simbolo in grado di rievocare un significato implicito, opposto a quello che il paganesimo loro attribuiva. Umberto Eco (1975) aveva, a questo proposito, sottolineato la valenza convenzionale dei segni, ricordando il simbolismo cristiano (il pesce – *ichthys* – o la croce, per fare due esempi, hanno assunto significati nascosti e opposti rispetto alla lettura ufficiale dell’epoca). Narrazione che si nutre del cambiamento e che rispecchia un passaggio linguistico, dal latino al volgare, evidente nelle opere di Dante e Petrarca, e nella Scuola Siciliana.

E, ancora, narrazione come resoconto dei viaggi e delle esplorazioni. Si pensi a Marco Polo o ai mercanti, soprattutto nei secoli più floridi delle Repubbliche Marinare. In un contesto vivace e cosmopolita, lo scambio epistolare dei mercanti, fatto di considerazioni di carattere privato e di notizie inerenti ai loro commerci, si univa ai rapporti e alle relazioni compilate puntualmente da funzionari e diplomatici, per descrivere i paesi esplorati e gli avvenimenti che vi si verificavano (Bergamini, 2013). La narrazione assume una funzione salvifica, che alimenta speranza, nel corso del 1348, nella cornice storica dell’Europa devastata dalla Peste nera. Boccaccio lo chiarisce nel Proemio del *Decameron*: “[...] intendo di raccontare cento novelle, o favole o parabole o istorie che dire le vogliamo, raccontate in dieci giorni [...]”. Le novelle rappresentano una varietà di contesti, di voci e di culture. In un clima sopraffatto dalla superstizione e ancorato all’idea del castigo divino, rappresentano l’unico antidoto, fondato sull’ascolto e sulla condivisione, a una pandemia ignota e inspiegabile.

L’invenzione della stampa a caratteri mobili da parte di Gutenberg rappresenta uno spartiacque nella storia dell’umanità proprio per il cambiamento e la rivoluzione che porta con sé. Marshall McLuhan le riconosce carattere rivoluzionario (Bergamini, 2013). Come tutte le grandi rivoluzioni storiche, la stampa inevitabilmente sconvolge la società contemporanea, che era caratterizzata da una percentuale altissima di analfabetismo e, al contempo, da un clima culturale dinamico che si stava aprendo al mondo, all’inedito e alla scoperta. In questo, si riconosce quanto l’avvento della stampa abbia modificato l’intero assetto cognitivo dell’uomo (Frabboni e Pinto Minerva, 2013), implicando una convivenza uomo-macchina che rende più labili i confini e l’intersezione stessa dei due ambiti. Narrazione, comunicazione e, in senso più stretto, informazione, cambiano notevolmente lo scenario democratico che gradualmente si sviluppa fino alla pubblicazione dei giornali, nel XVIII secolo, veicolo di informazione e di opinione pubblica (Bergamini, 2013).

Nel Novecento, la narrazione irrompe nella memoria, abbatte il muro del silenzio. E insieme instaura il dialogo che Perla (2019) definisce “intergenerazionale” sullo sfondo storico di una “macro-trasformazione che investe ogni aspetto della vita sociale, politica, culturale del tempo” (Perla, 2019, p. 12). Un secolo,

denso di storia, durante il quale il racconto viene inciso dal “Chi”, nel tentativo delle persone di ridare un senso al loro vissuto, alla deportazione e allo sterminio. E allora si inizia a narrare in un senso nuovo.

La narrazione è in grado di promuovere il cambiamento sociale. Le narrazioni di resistenza, di lotta per i diritti, di innovazione, sono quelle che ne hanno palesato la forza intrinseca e che hanno accompagnato, argomentato, ogni movimento storico.

Quando il bisogno di racconto abbandona la sua individualità e chiede condivisione, le storie non sono più nostre e di fronte allo svolgersi temporale dell’esistenza, con sensibilità pedagogica, dobbiamo solo sperare che la sorte le porti sotto gli occhi di chi cresce, per annodare (o meglio, riannodare) un nesso intergenerazionale che necessita di essere nutrito, pena l’interruzione del dialogo fra vecchi e giovani: grande e sottovalutato rischio del nostro tempo (Perla, 2019, p. 10).

Rappresentata metaforicamente da Cambi (2009) come *porta grande*, la narrazione assume una funzione di tipo formativo nell’individuazione, innanzitutto, di una comune parabola esistenziale, nel comune sviluppo delle differenze proprie e altrui, nel riconoscimento e nella valorizzazione delle differenze stesse e nella necessità, dunque, di abitare il dialogo. La narrazione vince il confine e assume il carattere della globalità, della trasversalità e, insieme, riduce, sintetizza, frammenta e deresponsabilizza. Contestualmente, viene sollecitata una

specifica riflessione pedagogica sulla necessità di assicurare il rispetto e la massima valorizzazione del potenziale intellettuale e linguistico di ciascun soggetto (Frabboni e Pinto Minerva, 2013, p. 96)

nella consapevolezza che gli usi pratici del linguaggio hanno un peso nella storia e nella cultura dell’umanità tutta.

② Scrivere e narrare nell’era digitale

Il tentativo di procedere nella ricostruzione storica dell’intreccio tra memoria, narrazione e scrittura comporta una riflessione sull’intenzionalità della trasmissione, perché si dilata nell’ottica della condivisione globale dell’era digitale. Paradossalmente, la fondamentale caratteristica della scrittura, ovvero la capacità di utilizzare in uno spazio lineare il flusso di parole che si susseguono nel tempo (Manetti, 2014), viene messa oggi in discussione da una nuova interpretazione emersa nel XXI secolo. Infatti, la trascrizione, lo spazio lineare, il tempo e, ancor di più, il flusso di parole, assumono aspetti diversi con l’avvento delle nuove tecnologie, le forme, le “pratiche mediali” e la conseguente radicale e generale trasformazione “del panorama globale dei media” (Buckingham, 2020, p. 3).

Scrivere su un foglio bianco equivale a farlo su un dispositivo digitale? Tempo e spazio conservano gli stessi confini se relazionati al *network*? A fronte della frammentarietà, dell’utilizzo quasi automatico di *emoji* e abbreviazioni, è ancora identificabile un flusso di parole? In chiave squisitamente educativa e pedagogica,

quale impatto hanno tali cambiamenti? E, più specificamente, quale ruolo assumono gli insegnanti e quanto la loro formazione impatta su quella degli studenti?

Per analizzare i processi messi in atto nella repentina evoluzione degli ultimi vent'anni (e in un periodo assai più recente, in riferimento all'avvento dell'Intelligenza Artificiale), bisogna tener presente che

il loro utilizzo sta comportando una serie di cambiamenti nella nostra vita quotidiana: tramite l'uso della tecnologia, facciamo cose in modo diverso, e facciamo cose che prima non avremmo fatto. Computer, internet, tablet e smartphones sono sempre più alla portata di tutti, nonostante non tutti posseggano le competenze necessarie per il loro uso (Ferrari e Troia, 2015, p. 2).

Contestualmente, è necessario notare i cambiamenti sociali e culturali generati dalla rivoluzione in atto. Nella scrittura, tuttavia, è insita la riflessione, la lentezza, l'elaborazione e la rielaborazione dei pensieri. In questo senso, la scrittura rappresenta uno dei dispositivi più importanti di promozione della riflessività, di condivisione e trasmissione di valori, in quanto rappresenta il mezzo più influente per trarre significato dall'esperienza (Laneve, 1997; 2009; 2023; Mortari, 2007; Striano, 2001; Perla, 2012; 2017; 2019). Nell'attività di scrittura va riconosciuta anche l'intenzionalità del gesto grafico che asseconda il pensiero e lo rende fluido, capace di dare e rendere capacitante il soggetto, di incidere la sua memoria. Si mettono in campo specifiche attività quali, tra le altre, la concentrazione, l'attenzione e la riflessione, che si amplificano in relazione all'organizzazione dello spazio. Per la scrittura manuale siamo dinanzi a un articolato processo al contempo individuale e collettivo, singolare e sociale;

se nella scrittura manuale troviamo al contempo elementi narrativi ed elementi metacomunicativi, nella scrittura digitale rimane vivo solo l'aspetto narrativo, comunicativo, esterno e oggettivo, perdendosi del tutto quello interiore, cinestetico-corporeo e non-verbale (Travaglini, 2022, p. 37).

A livello educativo diventa sempre più opportuno, allora, tanto *narrare* quanto *scrivere per narrare*, mediante un processo consapevole che nasce dalla trasversalità delle metacompetenze. La narrazione, con l'avvento della scrittura, è diventata un esercizio irrinunciabile di elaborazione (o di celebrazione) dell'esperienza e di lotta all'evanescenza del dato che, altrimenti, sarebbe consegnato all'oblio (Demetrio, 2008).

Assumere una postura resistente, di rifiuto e nostalgica diffidenza verso l'innovazione e la mediazione digitale, non appare proficuo, quanto invece la volontà di accompagnare criticamente e decostruttivamente i processi di cambiamento in atto. Si tratta di cambiamenti medialti che hanno sempre avuto effetti (di interiorizzazione, estroflessione, disabilitazione) sulla cognizione umana e sulla continua modifica (condizionamento o radicamento) delle pratiche abitudinarie che le tecnologie tengono a favorire (Bonaiuti *et al.*, 2017). Anche Platone stigmatizzava l'uso della scrittura manuale, imputandole la colpa di limitare gravemente i processi mnemonici: nel *Fedro* (e altrove) criticava la scrittura (allora un nuo-

vo *medium*), perché indeboliva la memoria; con la nascita e diffusione di questa nuova tecnica, la memoria avrebbe subito un duro colpo (Bonaiuti *et al.* 2017; Travaglini, 2022). Il processo della scrittura va perciò letto e inquadrato, decostruttivamente e criticamente, all'interno dei processi di cambiamento culturale in atto, nelle traiettorie intergenerazionali e di costruzione del sé (Perla, 2019), con l'impegno di educare *al digitale e attraverso il digitale*, calibrando la proposta educativa alla fascia d'età di interesse, nell'ottica di uno sviluppo globale, sostenibile, etico e armonioso. Tale impegno si dilata a fronte della velocità dello sviluppo tecnologico che trova, nella disponibilità sociale, la forza per irrompere nel quotidiano. Buckingham (2020) riflette a più riprese sugli aspetti più rilevanti della *Media Education* per definire un Manifesto che assume un significativo sguardo sul mondo dell'educazione ai *media*, appunto, quale "elemento chiave di un approccio pedagogico" (Buckingham, 2020, p. 54).

③ Dalla *Media Education* all'ibridazione della scrittura (e della formazione) con l'Intelligenza Artificiale

Lo sviluppo in chiave globale dello stile comunicativo dell'era digitale chiama in causa l'importanza della *Media Education* di "comprensione critica", senza il bisogno "di fingere che i media [...] non hanno nulla a che fare con l'apprendimento", con il rischio di rendere inconsistente la proposta educativa (Buckingham, 2020, p.13). *Web* e *social network* hanno democratizzato e reso accessibile la parola, la scrittura, la narrazione, superando i vincoli spazio-temporali di una comunicazione non mediata e introducendo nuove dinamiche nei sistemi simbolici, convenzionali, linguistici e culturali. I segni grafici non sono più esclusivamente ancorati a tradizioni culturali specifiche, ma diventano strumenti universali di espressione, che non necessitano di incorporare peculiarità linguistiche e culturali di un determinato e specifico gruppo. Da un punto di vista didattico, l'ingerenza del digitale nel quotidiano viene spesso identificata e interpretata nella frammentarietà e irregolarità della scrittura degli studenti. Eppure, i ragazzi del XXI secolo, attraverso i dispositivi digitali, amano scrivere, narrare e condividere ciò che scrivono e che narrano, autorizzando *follower* di tutto il mondo a irrompere e a partecipare nella loro storia: questo processo – interpretato nella sua dimensione più costruttiva, ossia come risposta a un bisogno di narrazione avvertito anche dalle nuove generazioni – dovrebbe indurre a interrogare il mondo della ricerca e della formazione per rendere nuove forme di scritture medialità sempre più organizzate, interiorizzate, formative.

Scrivendo si adottano scelte e, assieme, si attiva un processo di apprendimento. Che vuol dire

imparare a vivere, nel senso di esaminare le condizioni esistenti, vagliare le possibilità e le alternative e tendere verso un cambiamento di comportamento (Frabboni e Pinto Minerva, 2013, p. 94),

anche in chiave squisitamente professionalizzante. Nel meccanico *copia-e-incolla*, nelle abbreviazioni, nell'utilizzo delle *emoji* si bypassano tutta una serie di azioni e di intenzioni che, nella loro velocità e nella loro accessibilità, evidenziano tanto la necessità di continuare a praticare la cura dell'organizzazione dello spazio e della riflessività, quanto di prendere consapevolezza della "composizione multimediale delle proposte espressive dell'umanità". Sembra, così, diffondersi una scrittura "sociale, impersonale e aliena da sé" (Travaglini, 2022, p. 42). A fronte della difficoltà di prendere le distanze da questo mondo fortemente mediato, occorre riflettere sulla qualità della formazione professionale di docenti, formatori e educatori, al fine di favorire lo sviluppo di competenze e di pratiche didattiche critiche e consapevoli (Buckingham, 2020).

Inoltre, alla luce dell'impatto crescente dei nuovi modelli di Intelligenza Artificiale, si ritiene sempre più opportuna una riflessione anche sui temi della scrittura digitale mediata dai cosiddetti Large Language Models (LLM). L'intelligenza artificiale conversazionale, come ChatGPT, è in grado di comprendere, analizzare e generare testi in modo fluido e coerente, offrendo agli utenti suggerimenti, correzioni e stimoli creativi (Wei *et al.*, 2022).

Sebbene l'IA possa stimolare il processo di narrazione di sé, resta comunque centrale il dibattito sui limiti epistemologici di tale tecnologia (Balleri, 2024). È fondamentale chiarire che i sistemi come ChatGPT non possiedono una vera comprensione del linguaggio umano, sebbene abbiano la capacità di riconoscere *pattern* complessi e generare testi coerenti, deficitaria della profondità riflessiva, della capacità critica e creativa che, naturalmente, caratterizza la scrittura umana, strettamente legata alla memoria e all'emotività soggettiva (Mirfakhraie, 2023). Approcciarsi a pratiche di autentica narrazione di sé, che esige profonda riflessione ed elaborazione emotiva, non esclude aprioristicamente l'utilizzo e il supporto tecnico dell'IA. Strumenti come Grammarly, diffusi in ambito educativo, forniscono *feedback* in tempo reale per migliorare la grammatica, lo stile e la struttura dei testi degli studenti (Huang *et al.*, 2020). Tuttavia, l'utilizzo acritico di tali strumenti solleva preoccupazioni legate al rischio di apprendimento passivo e di standardizzazione dei contenuti prodotti: il ricorso eccessivo e inconsapevole alla tecnologia potrebbe inficiare lo sviluppo delle competenze linguistiche e della creatività individuale, nonché ridurre la capacità di riflessione, di analisi e di metacognizione della conoscenza da parte degli studenti (Carr, 2010; Turkle, 2011).

In termini pedagogico-didattici, diventa imprescindibile la promozione di una cultura dell'apprendimento tesa a valorizzare la riflessione, la rielaborazione personale e l'espressione autentica (Sebastiani e Pellegrini, 2024). Sull'onda del recente sviluppo tecnologico, si palesa la necessità non solo di educare a un approccio etico, consapevole ed efficace degli strumenti di scrittura assistita, al fine di comprenderne potenzialità e limiti, ma anche di intendere l'IA come mentore narrativo, in grado di fornire *feedback* sulla coerenza testuale o sulla progressione narrativa; come supporto tecnico alla revisione stilistica; o, ancora, come strumento per stimolare la riflessione critica sul linguaggio e sul processo di scrittura,

analizzando i suggerimenti forniti e valutandone la pertinenza e l'impatto sul significato.

4 Verso le scritture professionali degli insegnanti: indagine su percezioni dei futuri docenti specializzati sul *digital storytelling*

La possibilità di creare una narrazione tramite l'utilizzo di una serie di tecnologie e contenuti di natura digitale si identifica, fra tante, con una particolare forma di scrittura professionale degli insegnanti (Perla, 2012; 2017): il *digital storytelling*. Si tratta di organizzare dei contenuti digitali all'interno di una struttura che abbia un elemento narrativo, "prendere frammenti di rumore e plasmarli, impastarli fino a convertirli in messaggi dotati di significati" (Bauman, 2009, p. 39). Il risultato sarà un racconto (anche trascritto) costruito tramite un elemento multimediale tra video, audio, testi, mappe, immagini. Il *digital storytelling* promuove la conoscenza mediante la costruzione, invenzione e l'organizzazione testuale capace di raccontare una storia. Al centro del processo di apprendimento vi sono lo studente e la sua creatività. Inoltre, favorisce lo scambio collaborativo delle conoscenze, spingendo gli studenti alla comunicazione, potenzia anche lo spirito critico e aiuta a sviluppare la capacità di cercare interpretazioni aggiuntive di fronte a una nuova tematica o una struttura concettuale e ad armonizzare i diversi codici comunicativi (tra gli altri anche immagini, foto, *emoji*) per rispondere alle esigenze di studenti con differenti stili di apprendimento e bisogni educativi speciali (Beltramini, n.d.). Nel *digital storytelling* si ripristina

la memoria autobiografica in quanto la stessa è direttamente impegnata nella registrazione dell'esperienza e dei dati che definiscono la persona e ne ricostruiscono il percorso dell'esistenza; essa è responsabile della codificazione che si traduce in narrazione (Albanese e Compagno, 2024, p. 118).

Al fine di comprendere l'efficacia comunicativa del *digital storytelling* come specifica forma di scrittura professionale in grado di potenziare la creatività del docente e il possibile impatto sulla formazione iniziale dei futuri insegnanti specializzati, è stata condotta un'indagine esplorativa, che ha visto partecipare 107 docenti pre-servizio e in servizio frequentanti nel 2025 il Tirocinio Formativo Attivo Sostegno presso l'Università degli Studi della Basilicata (specificatamente l'indagine è stata svolta durante i laboratori di Didattica Speciale; Codici comunicativi dell'educazione linguistica; Interventi psico-educativi e didattici con disturbi relazionali).

La scelta di un'indagine esplorativa sul *digital storytelling* non è casuale, soprattutto nell'ambito della formazione iniziale dei futuri insegnanti specializzati, in quanto dispositivo altamente inclusivo che consente di armonizzare i diversi codici comunicativi per rispondere alle esigenze di studenti con differenti stili di apprendimento e bisogni educativi speciali. Si tratta, come noto, di un dispositivo multimediale che consente di coinvolgere gli studenti a più livelli, promuovendo

l'espressione del sé, facilitando l'apprendimento linguistico e supportando lo sviluppo di competenze relazionali (Dibattista e Morgese, 2012).

Nell'accostarsi al *digital storytelling*, tre dimensioni in particolare sono ritenute fondamentali per la riflessione e la ricerca didattica: quella didattico-narrativa, quella comunicativa e quella innovativa/inclusiva. La prima dimensione si riferisce alla capacità del *digital storytelling* di semplificare concetti, potenziare la creatività e rendere più coinvolgenti i contenuti; la seconda dimensione focalizza l'attenzione sulla capacità del *digital storytelling* di promuovere le competenze espressive e comunicative degli studenti; infine, la terza dimensione indaga il valore attribuito dal *digital storytelling* in termini di inclusione.

L'indagine ha previsto le seguenti fasi:

1. i corsisti, divisi in piccoli gruppi, hanno sviluppato uno *script* collaborativo e prodotto un *object learning* condiviso, scegliendo un *focus* tematico legato al laboratorio;
2. al termine della fase di condivisione e restituzione delle risorse digitali è stato somministrato un questionario CAWI (Computer Assisted Web Interviewing), comprendente domande a risposta aperta, chiusa e a scelta multipla (N. 105; *Tasso di risposta*: 98,13). Il questionario, organizzato in quattro sezioni con un totale di venti domande, mira a descrivere il valore percepito del *digital storytelling* quale pratica per promuovere la competenza di scrittura e narrazione in ambito educativo. In particolare, l'indagine è incentrata sulle percezioni generali, sull'autopercezione delle competenze digitali, sulle percezioni dei vantaggi del *digital storytelling*, sulla percezione degli obiettivi comunicativi raggiungibili con il *digital storytelling* e, infine, sulle criticità percepite (tab.1).

Domande	Tipologia
Quanto ti senti a tuo agio nell'utilizzare le tecnologie digitali in generale?	Domanda di scala Likert 1-5
Quanto ritieni che la tua formazione finora ti abbia preparato all'uso delle TIC nella didattica?	Domanda di scala Likert 1-5
Hai mai utilizzato il <i>digital storytelling</i> in ambito educativo o professionale?	Domanda a risposta chiusa
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> possa migliorare l'apprendimento rispetto ai metodi tradizionali?	Domanda di scala (1-10, Non necessario - Indispensabile)
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> possa migliorare la tua competenza comunicativa?	Domanda di scala (1-10, Non necessario - Indispensabile)
Indica due aggettivi per indicare i principali vantaggi del <i>digital storytelling</i> in ambito educativo	Domanda a risposta aperta

Pensi che il <i>digital storytelling</i> sia una tecnica comunicativa efficace per (massimo 2 opzioni)?	Domanda a risposta chiusa
A livello comunicativo, quali criticità riscontri nell'utilizzo del <i>digital storytelling</i> ?	Domanda a risposta aperta
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> migliori la capacità di comunicare idee complesse in modo chiaro e coinvolgente?	Domanda di scala (1-10, Per niente efficace - Estremamente efficace)
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> possa avere un impatto significativo sulle abilità di comunicazione degli studenti?	Domanda di scala (1-10, Per niente efficace - Estremamente efficace)

Tabella 1. Item selezionati per l'indagine e relativa tipologia di domanda.

Al sondaggio hanno partecipato 105 futuri docenti, prevalentemente di genere femminile (femmine N = 98; 93,66%; maschi N = 7; 6,33%). L'età degli intervistati è distribuita con prevalenza di persone di età superiore ai 40 (N = 79; 75,23%); la maggioranza (n = 67; 63,80%) ha dichiarato di aver conseguito il diploma; di avere esperienze lavorative come insegnanti (N = 99; 94,28%).

Le risposte al questionario sono state analizzate utilizzando approcci qualitativi e quantitativi. I dati raccolti e qui presentati (per economia di spazi, sono stati selezionate solo alcune domande) sono stati elaborati con il *software* Microsoft Excel. In generale, i futuri docenti manifestano una percezione moderatamente positiva delle proprie competenze digitali e si sentono mediamente a proprio agio nell'utilizzo. Emerge, però, uno scarto tra la competenza digitale e il giudizio della preparazione attualmente ricevuta attraverso la formazione pregressa.

L'analisi dei dati evidenzia che il *digital storytelling* è solo in parte conosciuto dai futuri docenti: più della metà degli intervistati ha dichiarato di averne solo sentito parlare (53,8%), mentre una quota consistente lo ha utilizzato occasionalmente (43,4%). Solo una piccola percentuale riferisce un suo uso frequente in ambito scolastico (2,8%) (fig. 1).

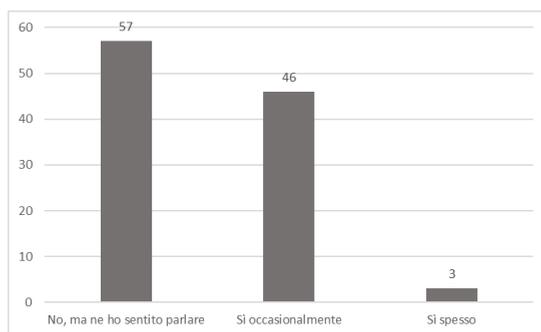


Figura 1. Hai mai utilizzato il digital storytelling in ambito educativo o professionale?

Questo dato suggerisce una discreta familiarità teorica, ma una bassa integrazione effettiva nella didattica quotidiana. Inoltre, il campione in esame ritiene che il *digital storytelling* migliori i *learning outcomes* e le capacità di comunicare idee complesse in modo chiaro e coinvolgente, oltre a potenziare le capacità comunicative degli alunni (tab. 2).

Item	Media	Dev. St.
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> possa migliorare l'apprendimento rispetto ai metodi tradizionali?	7,81	1,71
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> possa migliorare la tua competenza comunicativa?	8,09	1,62
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> migliori la capacità di comunicare idee complesse in modo chiaro e coinvolgente?	7,89	1,72
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> possa avere un impatto significativo sulle abilità di comunicazione degli studenti?	8,02	1,47

Tabella 2. Media e deviazione standard delle valutazioni sull'efficacia percepita del digital storytelling in ambito educativo e comunicativo (scala 1-10).

L'indagine ha, anche, riguardato la percezione dei vantaggi del *digital storytelling*; infatti, gli aggettivi utilizzati per descriverlo in ambito educativo restituiscono una visione complessivamente positiva, nella quale prevalgono aspetti legati alla sfera emotiva, relazionale e motivazionale.

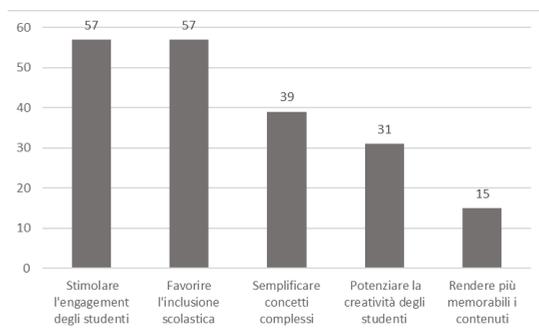


Figura 2. Frequenze relative agli obiettivi comunicativi per cui i partecipanti ritengono efficace il digital storytelling. Ogni partecipante ha potuto selezionare fino a due opzioni.

I partecipanti, quando interrogati sugli obiettivi comunicativi che il *digital storytelling* può contribuire a raggiungere, hanno individuato con maggiore frequenza la capacità di stimolare l'engagement degli studenti (N = 57) e quella di

favorire l'inclusione scolastica (N = 57). Seguono la semplificazione di concetti complessi (N = 39) e il potenziamento della creatività (N = 31), mentre risulta meno frequentemente indicata la possibilità di rendere i contenuti più memorabili (N = 15) (fig. 2).

Infine, sebbene la maggioranza non abbia indicato delle criticità legate all'uso del *digital storytelling* (N = 50), emergono risposte utili per riflessioni comuni, come la carenza di strumenti tecnologici adeguati e la necessità di formazione specifica e continua, per utilizzare il *digital storytelling* in modo efficace.

L'analisi condotta, inoltre, ha prodotto risultati da considerare per quanto riguarda il potenziamento della creatività. Il coefficiente di correlazione ($r = 0,20443$) indica una relazione positiva, seppur di intensità moderata, tra l'utilizzo del *digital storytelling* e lo sviluppo della creatività. Questo valore, pur non essendo particolarmente elevato, suggerisce comunque che esiste un'associazione rilevabile tra le due variabili. Ciò che conferisce particolare rilevanza a questo risultato è il suo *p-value* di 0,0356. Questo valore ci permette di affermare, con un livello di confidenza del 96,44%, che la correlazione osservata non è frutto del caso, ma riflette una relazione autentica presente nella popolazione di riferimento. È possibile interpretare i dati come un'evidenza che il *digital storytelling* contribuisce effettivamente al potenziamento della creatività degli studenti. La significatività statistica ci offre una base solida per sostenere che questo dispositivo didattico ha un impatto reale. Questa conclusione è rafforzata dall'analisi qualitativa, che ha evidenziato *feedback* uniformemente positivi. La convergenza tra i dati quantitativi (significatività statistica) e quelli qualitativi (percezioni positive) fornisce un quadro coerente che supporta l'efficacia del *digital storytelling* come strumento per stimolare la creatività nel contesto educativo.

5 Narrazioni digitali multimodali, documentazione e formazione dei docenti: evidenze e scenari futuri

L'analisi ha evidenziato una crescente consapevolezza, da parte dei futuri insegnanti, tanto del bisogno di narrazione nell'esperienza scolastica, quanto di un necessario accompagnamento formativo al *saper* scrivere e documentare.

In particolare, il *digital storytelling* è emerso come una forma narrativa multimodale, in grado di organizzare e valorizzare la pluralità dei linguaggi utilizzati oggi nella costruzione di significati. Sul piano didattico, questa modalità narrativa si configura come un *medium* per dare forma all'agire didattico attraverso il racconto e trasformare concetti astratti in esperienze vissute, integrando (in forme più "accattivanti", creative e motivanti) parole, immagini, suoni e movimenti. Inoltre, da un punto di vista specificatamente comunicativo, il *digital storytelling* promuove lo sviluppo della competenza espressiva, supportando nelle capacità di narrare, argomentare, strutturare testi e combinare codici comunicativi diversi. Il *digital storytelling*, come narrazione digitale multimediale,

consente di narrare storie significative in grado di rappresentare la percezione collettiva del reale attraverso il cosiddetto processo di *re-storification*, ovvero di una “ristoricizzazione” che ricompona la narrazione della memoria di una determinata comunità (Perla, 2012, p. 11).

In quanto scrittura professionale¹ (Pastré, Mayen e Vergnaud, 2006; Kaddouri, 2006; Perla, 2017), assume, inoltre, un valore formativo e diviene *topos* elettivo di formazione dell’insegnante e di sviluppo professionale, guardando allo scrivere come *competenza che si apprende*, che si specializza in relazione a *media* e a contesti diversi (Laneve, 1997; Perla, 2017) e che consente, agli insegnanti e ai formatori, di affinare lo “sguardo” sulla complessità che caratterizza i contesti organizzativi nei quali essi operano.

Il *digital storytelling* può essere inteso sia come scrittura di *scaffolding* allo sviluppo professionale (Perla, 2012) che interpella l’insegnante a vari livelli, ossia quello della progettazione didattica, quello della riflessione sull’azione (e nell’azione), sia come ricerca sul “fare formazione”, quindi come traccia del lavoro formativo dell’insegnante e *medium* dalla funzione euristica, trasformativa, ermeneutica, clinica (Perla, 2012).

Esso diviene anche opportunità per promuovere, nei percorsi di formazione degli insegnanti, la *competenza documentale* del docente, dove per documentazione non intendiamo una mera compilazione, puramente burocratica e compilativa, ma una competenza assai complessa e sofisticata con funzionalità specifiche: processi intenzionali di selezione e interpretazione dei dati dell’esperienza, con lo scopo di renderli comunicabili ad altri, condivisione e scambio delle pratiche e dei saperi sviluppati all’interno dell’esperienza scolastica, partecipazione e accessibilità della società all’esperienza scolastica, costruzione negoziale del sapere, possibilità per l’insegnante di mettere ordine nella molteplicità degli eventi previsti e imprevisti e di analisi, rielaborazione critica e riflessiva dei significati emergenti, valorizzazione del patrimonio professionale della comunità di docenti, emersione degli impliciti dell’agire didattico (Perla, 2012; 2017; 2019; Vinci, 2021).

La scrittura può svolgere una funzione professionale e professionalizzante, in quanto “diventa, in un percorso accurato e meticoloso di ricerca, fonte di ulteriore sapere” (Perla, 2019, p. 11). La scrittura diventa una forma “culturalizzata” che è utile socializzare, rendere fruibile per altri scopi: auto-formazione, formazione scolastica. Perla sottolinea l’impegno nella fedeltà alla veridicità della parola scritta e concepisce la documentazione in un’accezione ampliata, legata all’eredità e alla “capacità di attestazione”. In questo contesto, riconosce nell’*epochè* l’elemento chiave che collega l’agire educativo e formativo (Perla, 2019). Questa prospettiva appare cruciale per approfondire l’analisi e sviluppare una proposta sulla scrittura professionale nella formazione dei docenti.

Consapevoli della complessa (e mai definitiva) transizione dallo scrivere analogico allo scrivere digitale, occorre riflettere sullo scenario attuale, il quale pre-

¹ La *scrittura professionale* “è tale se riferita a un mestiere che prevede il ricorso ad essa come espressione del proprio sapere e della propria tecnica” (Perla, 2017, p. 71).

senta un panorama di ibridazioni tecnologiche che schiude orizzonti ancora in larga parte inesplorati sul piano della ricerca didattica: il ruolo dell'Intelligenza Artificiale nell'evoluzione della scrittura professionale degli insegnanti e, più in generale, nella narrazione educativa. L'IA può essere una preziosa risorsa per arricchire i processi narrativi, offrendo supporti creativi, adattivi e inclusivi, ma solleva anche interrogativi etici e pedagogici. Come bilanciare la creatività umana con quella algoritmica, evitando che il valore narrativo venga sacrificato a favore del solo miglioramento della *performance*?

Gli scenari futuri sembrano aprire nuovi scenari verso l'espansione dell'interazione multimodale – attraverso voce, gesti, immagini e scrittura manuale digitalizzata. Si apre, infatti, la strada a forme di scrittura aumentata: l'IA sarà in grado di assistere in tempo reale, di ampliare idee e di offrire stimoli contestuali. L'agire educativo sarà investito dell'arduo compito di preservare l'integrità e l'autenticità della scrittura umana, intesa non solo come competenza, ma come autentico processo formativo identitario (Laneve, 2023) e professionale. Più nello specifico, la scrittura a mano continua a rivestire un ruolo fondamentale nello sviluppo motorio fine e nella costruzione del sé, motivo per il quale la sua progressiva sostituzione con interfacce digitali assistite da IA richiede una attenta e critica riflessione (Lovecchio, 2024). Integrare l'IA nella scrittura significa, quindi, interrogarsi non solo su quanto potenzialmente sarà generato, ma su ciò che merita di essere pensato, narrato e scritto, con consapevolezza e responsabilità.

Riferimenti bibliografici

- Albanese M., Compagno G. (2024). Scrittura e memoria: nessi neurodidattici per l'apprendimento. Un espediente narrativo nella formazione dei futuri insegnanti di sostegno. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 5. <https://doi.org/10.4454/graphos.94>.
- Balleri L. (2024). Autobiografia tra scrittura manuale, digitale e Intelligenza Artificiale. Un viaggio nella costruzione del sé. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 6. <https://doi.org/10.4454/graphos.105>.
- Bauman Z. (2009). *Vite di corse. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: il Mulino.
- Beltramini C. (n.d.). *Digital storytelling*. Metodologie Didattiche. <https://www.metodologiedidattiche.it/digital-storytelling/>.
- Bergamini O. (2013). *La democrazia della stampa. Storia del giornalismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Bruner J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Buckingham D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Milano: Mondadori.
- Cambi F. (2009). Narrazione e intercultura: un incontro cruciale. *La Ricerca*, 12 (172), pp. 261-264.

- Cambi F., Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis.
- Carr N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York: W.W. Norton & Company.
- Demetrio D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dibattista L., Morgese F. (2012). *Il racconto della scienza: digital storytelling in classe*. Roma: Armando.
- Eco U. (1975). *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani.
- Ferrari A., Troia S. (2015). *DIGCOMP Le competenze digitali per la cittadinanza*. http://www.cittadinanzadigitale.eu/wpcontent/uploads/2015/11/digcomp_Ferrari_Troia.pdf.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari-Roma: Laterza.
- Huang H.-W., Li Z., Taylor L. (2020). The effectiveness of using Grammarly to improve students' writing skills. In *Proceedings of the 5th International Conference on Distance Education and Learning (ICDEL '20)* (pp. 122–127). ACM. <https://doi.org/10.1145/3402569.3402594>.
- Kaddouri M. (2006). Quelques considerations transversales a propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. In F. Cros (a cura di). *Écrire sur savor développer des compétences professionnelles*. Paris: l'Harmattan.
- Laneve C. (1997) (a cura di). *Theuth e il papiro. Percorsi di didattica della scrittura*. Milano: Led.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Laneve C. (2023). L'artigianalità della (mia) pagina: sono un mozartiano incallito. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 4, pp. 9-20. <https://www.graphos.info/index.php/graphos/article/view/75/62>.
- Lovecchio N. (2024). L'intelligenza artificiale bloccherà lo sviluppo della motricità fine? *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 6, pp. 45-54. <https://doi.org/10.4454/graphos.101>.
- Manetti G. (2014). *La nascita e l'evoluzione della scrittura*. In U. Eco (a cura di). *Storia della civiltà europea* (ed. in 75 ebook). Antichistica 13.
- Mirfakhraie R. (2023). ChatGPT and human intelligence. Noam Chomsky responds to critics. *Monthly Review Online*. April 24. <https://monthlyreview.org/2023/04/24/chatgpt-and-human-intelligence-noam-chomsky-responds-to-critics/>.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006). Note de synthèse: la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 145-198.
- Perla L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla L. (2017). DocumentAZIONE = ProfessionalizzAZIONE? *Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti* (pp. 69-87). In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (Eds.). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla L. (2019). *Tessere la vita. Scrittura e Sessantotto in cinque microstorie da leggere a scuola: una ricerca didattica*. Milano: FrancoAngeli.

- Ricœur P. (1993). *Sé come un altro* (tr. it). Milano: Jaca Book.
- Sebastiani R., Pellegrini S. (2024). Oltre la simulazione: Intelligenza artificiale e la rivoluzione della scrittura. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 6. <https://doi.org/10.4454/graphos.108>.
- Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Liguori Editore.
- Travaglini R. (2022). Scrittura a mano versus scrittura digitale: conflitto o integrazione? *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 1, pp. 35-46. <https://doi.org/10.4454/graphos.8>.
- Turkle S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Vinci V. (2021). La documentazione per la valutazione. *Nuova Secondaria*, 38(9), pp. 445-457.
- Wei J., Tay Y., Bommasani R., Raffel C., Zoph B., Borgeaud S., Yogatama D., Bosma M., Zhou D., Metzler D., Chi E.H., Hashimoto T., Vinyals O., Liang P., Dean J., Fedus W. (2022). Emergent abilities of large language models. *Transactions on Machine Learning Research*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2206.07682>.