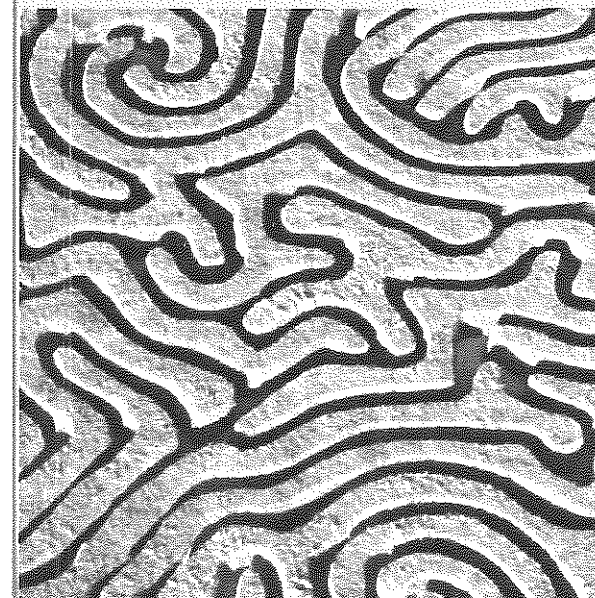


Formazione di genere

Racconti, immagini, relazioni
di persone e famiglie

A cura di Isabella Loiodice

saggi



EDUCAZIONE per tutta la vita

FrancoAngeli

Scheda dettagliata
Catalogo SBN

Ricerca: Autore = loiodice (parole in AND) AND Titolo = formazione di genere (parole in AND)

Scheda: 2/2

Livello bibliografico: Monografia

Tipo documento: Testo a stampa

Titolo:

Formazione di genere : racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie / a cura di Isabella Loiodice

Pubblicazione:

Milano : Angeli, 2014

Descrizione fisica:

192 p. ; 23 cm

Collezione:

ETV : Educazione per tutta la vita. Saggi ; 7

Numeri:

[ISBN] 978-88-917-1038-3

Comprende:

Narrazioni di genere / Nadia Setti | Setti, Nadia

Nonni e nipoti : un'alleanza educativa possibile / Manuela Ladogana | Ladogana, Manuela

In bilico tra passato e presente : l'educazione dei nuovi padri / Anna Grazia Lopez | Lopez, Anna Grazia

L'orientamento come percorso di inclusione sociale e sostegno alla genitorialità / Francesco Mansolillo | Mansolillo, Francesco

Donne competenti e bambini disobbedienti. Brevi riflessioni su una letteratura di genere ai margini / Barbara De Serio | De Serio, Barbara

"Album di famiglia": genitori e figli nella letteratura per l'infanzia / Rossella Caso | Caso, Rossella

Il racconto digitale come risorsa interculturale. Un'esperienza didattica / Anna Dipace, Rosaria Pace | Dipace, Anna | Pace, Rosaria

Nomi:

Loiodice, Isabella

Luogo normalizzato:

IT Milano

Lingua di pubblicazione:

ITALIANO

Paese di pubblicazione:

ITALIA

Codice identificativo:

IT\ICCU\PUV\1415544

Permalink:

<http://id.sbn.it/bid/PUV1415544>

Dove si trova:

[P] BO0098 - UBOBU - Biblioteca Universitaria di Bologna - Bologna - BO

BO0465 - UBOSE - Biblioteca di Scienze dell'Educazione Mario Gattullo - Alma Mater Studiorum Università di Bologna - Bologna - BO

[P] FI0098 - CFICF - Biblioteca nazionale centrale - Firenze - FI

[P] MC0263 - UMCSF - Biblioteca di Scienze dell'educazione e della formazione del Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli studi di Macerata - Macerata - MC

[P] MI0185 - MILNB - Biblioteca nazionale Braidense - Milano - MI

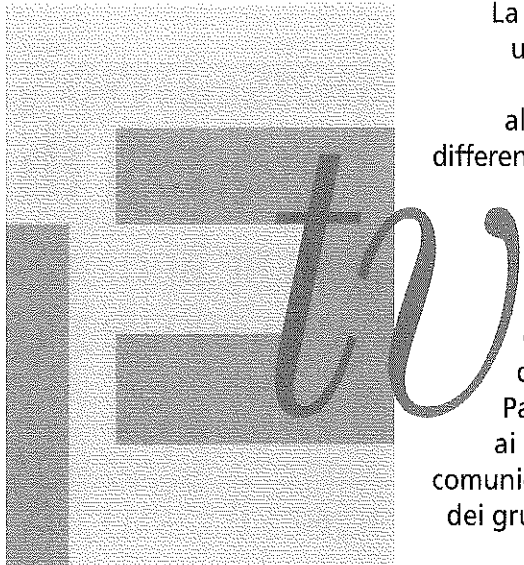
MI1359 - MILEL - Archivio della produzione editoriale della regione Lombardia - APE-RL - Milano - MI - Servizi di consultazione temporaneamente sospesi.

[P] PD0327 - PUV11 - Biblioteca di Scienze dell'educazione dell'Università degli studi di Padova - Padova - PD

[P] RM0267 - BVECR - Biblioteca nazionale centrale - Roma - RM

[P] RM0573 - EVEBC - Biblioteca Centrale 'G. Marconi' del CNR - Roma - RM

[P] RN0030 - UBORI - Biblioteca centrale Campus di Rimini Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Sede di Rimini - Rimini - RN



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

Direzione

Liliana Dozza

Comitato scientifico

Luciano Bellini, *UPS -Ecuador, Quito - Cuenca - Guayachill*

Giulia Cavrini, *Libera Università di Bolzano*

Laura Cerrocchi, *Università di Modena e Reggio Emilia*

Gina Chianese, *Libera Università di Bolzano*

Duccio Demetrio, *Università di Milano Bicocca*

Liliana Dozza, *Libera Università di Bolzano*

Piergiuseppe Ellerani, *Università di Lecce*

Idoia Fernández, *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Cindy Kline, *Niagara University*

Isabella Loiodice, *Università di Foggia*

Günther Pallaver, *Universität Innsbruck*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Pilar Ruiz de Gauna Bahillo, *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

Simonetta Olivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Miguel Ángel Zabalza, *Universidad de Santiago de Compostela*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Metodi e criteri di valutazione

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

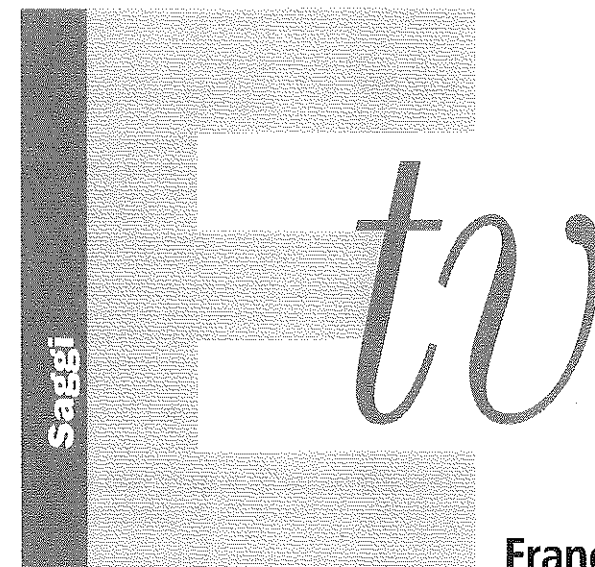
Comitato di redazione

Barbara Bocchi, Giancarlo Bussadori, Cinzia Zadra

Formazione di genere

Racconti, immagini, relazioni
di persone e famiglie

A cura di Isabella Loiodice



FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati
possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page
al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo volume è stato pubblicato con il supporto finanziario della Commissione Europea al progetto presentato dall'Università degli Studi di Foggia e dal titolo "Dalla coppia alla famiglia. Nuovi modelli educativi tra generi e generazioni" nell'ambito di un Erasmus Intensive Programme, 2012-2013. La Commissione non è responsabile dell'uso che si potrà fare del presente volume né delle informazioni in esso contenute.

Progetto grafico di copertina: Elena Pellegrini

Copyright © 2014 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2014 2015 2016 2017 2018 2019 2020 2021 2022 2023

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Digital Print Service srl - sede legale: via dell'Annunciata 27, 20121 Milano;
sedi operative: via Torricelli 9, 20090 Segrate (MI) e via Merano 18, 20127 Milano

Indice

Introduzione	pag.	9
<i>di Isabella Loiodice</i>		
Donne adulte all'università. Raccontarsi per formarsi	»	13
<i>di Isabella Loiodice</i>		
1. La formazione continua all'Università	»	13
2. Il Laboratorio di bilancio di competenze all'Università di Foggia	»	16
3. La narrazione di sé nei dossier di Bilancio di competenze	»	18
4. L'intreccio tra vita personale, formativa e professionale	»	20
5. Storie, storie e ancora storie... tra cura e formazione	»	24
Riferimenti bibliografici	»	27
Narrazioni di genere	»	28
<i>di Nadia Setti</i>		
1. La percezione del canone, dell'identità normalizzata e normativa: racconti, storie, personaggi	»	28
2. L'esperienza	»	33
3. Crisi	»	35
Riferimenti bibliografici	»	38
Family learning e riflessività familiare	»	39
<i>di Daniela Dato</i>		
1. Genitorialità e lifelong learning	»	39
2. Family learning e generatività	»	42

3. "Intangible good"	pag.	48
4. Attenzione, partecipazione e dialogo	»	50
Riferimenti bibliografici	»	55
Modèles de la famille en changement <i>di Annie Benveniste</i>	»	57
1. Articulation production et reproduction	»	58
2. Repenser les frontières entre sexe biologique et sexe social (genre)	»	60
3. Mariages de femmes en pays bantou	»	62
4. Transvestissement ou troisième sexe	»	63
Bibliographie	»	66
In bilico tra passato e presente: l'educazione dei nuovi padri <i>di Anna Grazia Lopez</i>	»	68
1. Mutamenti sociali e trasformazioni familiari	»	68
2. Paternità in trasformazione	»	69
3. Rispondere al cambiamento attraverso l'educazione alla paternità	»	73
Riferimenti bibliografici	»	76
Femminilizzazione della società e politiche pubbliche: critica di un paradigma emergente <i>di Irene Strazzeri</i>	»	77
1. La femminilizzazione della società: un paradigma emergente	»	77
2. Sessismo democratico: un cambio di paradigma	»	80
3. La giustizia incompiuta: sentieri post-egualitari	»	82
Riferimenti bibliografici	»	86
Nonni e nipoti. Un'alleanza educativa possibile <i>di Manuela Ladogana</i>	»	87
1. Premessa	»	87
2. La vecchiaia. Un'età inquieta	»	90
3. Dare rilevanza alle relazioni nonni-nipoti	»	91

4. Per concludere. Ritessere la trama delle generazioni	pag.	93
Riferimenti bibliografici	»	94
L'orientamento come percorso di inclusione sociale e sostegno alla genitorialità <i>di Francesco Mansolillo</i>	»	96
1. Premessa	»	96
2. La povertà come stato di disagio socio-economico	»	97
3. Sostegno alla genitorialità e inclusione sociale	»	102
4. L'orientamento come strumento per contrastare la povertà, favorire l'inclusione sociale e sostenere la genitorialità	»	105
5. Conclusioni	»	109
Riferimenti bibliografici	»	110
Donne competenti e bambini disobbedienti. Brevi riflessioni su una letteratura di genere ai margini <i>di Barbara De Serio</i>	»	112
1. E se ti dicessi di no? I ruoli familiari nell'educazione di genere	»	112
2. Discriminazioni di genere tra i banchi di scuola. Quando i libri non parlano di donne	»	115
3. Un antico enigma: il genere tra natura e cultura	»	119
4. Promuovere la parità tra i sessi. La lettura come strumento di valorizzazione delle differenze	»	123
5. Il ruolo delle donne educatrici: quando il potere diventa strumento di formazione	»	126
Riferimenti bibliografici	»	129
La duplice debolezza di Medea. Su donna e famiglia nel mondo classico <i>di Giuseppe Solaro</i>	»	132
"Mio padre m'ha messa in errore". Relazioni di genere e relazioni generazionali nel medioevo italiano: il caso di Compiuta Donzella <i>di Daniele Cerrato</i>	»	140
Riferimenti bibliografici	»	148

“Album di famiglia”: genitori e figli nella letteratura per l’infanzia	pag.	150
<i>di Rossella Caso</i>		
1. Una premessa	»	150
2. Stereotipi sessisti negli albi illustrati	»	151
3. Bambini e bambine “in famiglia”	»	155
Riferimenti bibliografici	»	162
Il racconto digitale come risorsa interculturale. Un’esperienza didattica	»	165
<i>di Anna Dipace e Rosaria Pace*</i>		
1. Il racconto come esperienza didattica: con e oltre i media digitali	»	165
2. I media digitali: da soggetto a strumento della narrazione	»	167
3. Project-Based Learning e Authentic Task	»	170
4. Project-Based Micro-Learning	»	172
5. Il debriefing: la fase di valutazione	»	175
Riferimenti bibliografici	»	177
Antichi e nuovi immaginari tra differenza e indifferenza	»	179
<i>di Maria Vinella</i>		
1. Corpo femminile e culto della nudità	»	179
2. Il simbolismo del corpo della Terra Madre	»	180
3. L’immagine delle antiche Dee della Vita	»	182
4. Da Venere a Dafne, da Proserpina alle Sirene	»	183
5. La figura della Strega nell’Europa Medievale	»	185
6. L’uomo-artista e la modella	»	186
7. Conclusione	»	188
Riferimenti bibliografici	»	190
Gli autori	»	191

Il racconto digitale come risorsa interculturale. Un'esperienza didattica

*di Anna Dipace e Rosaria Pace**

1. Il racconto come esperienza didattica: con e oltre i media digitali

Il lavoro descrive un'esperienza didattica nell'ambito della quale il racconto digitale ha rappresentato una valida forma di comunicazione tra studenti provenienti da paesi diversi, con lingue e culture differenti. Le azioni laboratoriali avviate nell'ambito dell'Erasmus Intensive Programme (IP), infatti, sono state realizzate con l'obiettivo di favorire l'interazione e lo scambio culturale tra i partecipanti a tale "programma di studio di breve durata", come viene definito l'Erasmus IP. Ma, soprattutto, tali attività hanno rappresentato una possibilità concreta di condivisione di esperienze transnazionali, ben oltre gli obiettivi meramente didattici.

Il linguaggio digitale, assieme alle altre risorse messe in campo nel corso dell'esperienza didattica, è stato utilizzato sia come *strumento condiviso* per la scrittura di un elaborato mediale, sia come oggetto di riflessione sulle possibilità della comunicazione contemporanea. Con riferimento al primo aspetto, che si potrebbe definire funzionale, le modalità espressive e i codici linguistici multimediali (immagini, suoni, brevi frammenti testuali) sono stati utilizzati dagli studenti in forma libera, per creare una presentazione su un tema specifico. Con riferimento al "meta livello" di analisi, invece, al termine dell'esperienza di produzione digitale sono state condizionate riflessioni sulle grammatiche e sulle potenzialità espressive dei media digitali.

Il workshop sulle *scritture intergenerazionali*, dunque, è stato ideato con

* Le due autrici hanno condiviso i contenuti del contributo. Tuttavia a Rosaria Pace si deve la scrittura dei paragrafi 1 e 2; ad Anna Dipace la scrittura dei paragrafi 3, 4 e 5.

la finalità di comprendere come è cambiato l'uso dei media nella loro funzione di strumento di racconto. Si è trattato di un vero e proprio esercizio di scrittura digitale, che ha contribuito a rispondere alla domanda: in che modo è possibile utilizzare le risorse linguistiche multimodali per facilitare l'espressione interculturale?

L'attività didattica, pertanto, ha avuto una connotazione fortemente esperienziale e una logica "flipped", invertita rispetto alla consueta strutturazione teoria-prassi. Alla tradizionale illustrazione teorica, con la presentazione dei formati e delle tecniche di produzione multimediale e multimodale (video, PowerPoint, testo navigabile, presentazione interattiva ecc.), è stata sostituita una traccia libera, nella quale ciascun gruppo di studenti, attraverso un lavoro collaborativo, ha avuto modo di sperimentare e di valorizzare le proprie competenze per la creazione di un racconto.

Alla pista tematica del viaggio – spostamento dal proprio contesto fisico – è stata aggiunta una richiesta di riflessione intergenerazionale su diversi piani temporali, come indicato nella traccia di lavoro:

- descrivi come *tuo nonno* racconterebbe il suo viaggio, riflettendo sugli strumenti di comunicazione con cui avrebbe narrato e vissuto l'esperienza;
- descrivi come *tu* racconteresti il tuo viaggio, riflettendo sugli strumenti di comunicazione con cui narreresti e vivresti l'esperienza;
- descrivi come *tuo figlio* racconterebbe il suo viaggio, riflettendo sugli strumenti di comunicazione con cui narrerà e vivrà l'esperienza.

I piani del racconto hanno coinvolto aspetti molteplici, con riferimento alla collocazione spaziale e temporale dei soggetti narranti, così come agli strumenti e ai linguaggi utilizzati.

Inoltre, gli studenti hanno deciso di uscire dall'aula per cercare risorse integrative e fonti documentali nella città, raccogliendo la voce degli abitanti e la loro esperienza.

Tab. 1 – Sintesi degli elementi coinvolti nella narrazione.

GLI ELEMENTI DELLA NARRAZIONE	
I temi di riflessione	
<i>Le modalità di comunicazione nel passato, nel presente e nel futuro</i>	I media come risorsa narrativa: dalla cartolina alle ipotesi di comunicazione "disintermediata" e immateriale.

<i>Il viaggio come esperienza autobiografica</i>	Tema in grado di accogliere suggestioni autobiografiche e di coinvolgere emotivamente pur senza una incursione invadente nel piano personale.
La pratica	
<i>I formati del racconto</i>	Presentazione multimediale, breve video, traccia audio, fumetto ecc.
<i>Le fonti per la costruzione narrativa</i>	Immagini, fotografie e materiali custoditi nei propri archivi digitali. Testimonianze degli abitanti della città.
<i>Gli strumenti per la narrazione</i>	Carta, penna, tablet, cellulare, computer: tutto quello di cui si dispone per raccogliere i frammenti del racconto e per fissarli in una storia digitale.

L'esperienza didattica, in sintesi, ha coinvolto gli studenti in una sequenza di attività che si può schematizzare come segue:

- progettazione del racconto ed elaborazione dello storyboard in aula;
- ricerca dei materiali, online e offline;
- montaggio degli elementi in formato multimediale;
- condivisione del racconto con gli altri studenti;
- confronto sugli elaborati e riflessione sull'attività didattica.

Inoltre, le attività sono state realizzate in forma collaborativa, con la creazione di due gruppi di lavoro, eterogenei per expertise in relazione all'uso dei media, per conoscenze ed esperienze pregresse in relazione alla comunicazione digitale e per provenienza geografica.

2. I media digitali: da soggetto a strumento della narrazione

«I believe that digital storytelling is a signature pedagogy of the 'New Humanities', engaging an interdisciplinary integration of critical thought and creative practice» (Benmayor, 2008, p. 188) afferma Rina Benmayor. Secondo la stessa autrice, inoltre, le narrazioni digitali rappresentano una forma di "pedagogia sociale", poiché il processo di creazione delle storie digitali richiede azioni di condivisione e di esposizione del narrato, nell'ambito di un processo collaborativo (ibidem).

L'attività di gruppo, pertanto, è stata al centro dell'esperienza didattica, realizzata in aula per brevi frammenti temporali e "distribuita" nei luoghi della città.

Anche le risorse utilizzate sono state eterogenee: materiali archiviati nelle memorie digitali degli studenti, immagini scattate per le vie di Foggia, inter-

viste ai passanti, risorse online. Il lavoro, inoltre, ha permesso l'attivazione di alcune dinamiche estremamente interessanti nell'ambito degli attuali processi di comunicazione. In particolare, tra gli elementi peculiari del percorso narrativo, sono emersi i seguenti processi:

- *autorialità distribuita*: la scrittura collaborativa della storia e la sua ricostruzione multimediale hanno valorizzato le expertise di ciascuno studente in termini di uso dei software e di elaborazione digitale;
- *scrittura e lettura multiplatforma*: gli studenti hanno scelto autonomamente di scrivere e di raccogliere le tracce del racconto con diversi strumenti mediali. Dal registratore audio allo smartphone, dal computer al quaderno, gli autori hanno colto le potenzialità dei differenti media per registrare e per narrare i singoli frammenti della storia. I diversi dispositivi, pertanto, sono stati utilizzati in base alle *affordances* di ciascuno, in relazione alle specifiche capacità di soddisfare le esigenze narrative;
- *convergenza*: al termine della fase di raccolta dei materiali grezzi il racconto è stato aggregato in un unico prodotto mediale, per scelta degli stessi studenti. La presentazione in forma audiovisiva è stata quella privilegiata da entrambi i gruppi. Il supporto visivo della narrazione digitale, infatti, si rivela particolarmente adatto in contesti in cui i narratori hanno differenti provenienze geografiche e background linguistici (Clarke, Adam, 2012);
- *notiziabilità*: la costruzione narrativa ha impegnato gli studenti nella selezione degli elementi da esporre e dei contenuti da condividere con i destinatari del progetto multimediale. In tal modo ciascun gruppo si è cimentato nell'applicazione del principio di notiziabilità, attraverso la selezione degli elementi tematici rilevanti e per questo posti al centro del racconto multimediale (Paparella, 2007);
- *crowdsourcing*: tra le azioni più singolari messe in atto dagli studenti vi è stata la ricerca di fonti e di materiali all'interno della città, attraverso la richiesta di collaborazione ad alcuni cittadini foggiani, i quali sono diventati una "risorsa" per la risoluzione di alcuni problemi conoscitivi (ad es. descrizione del viaggio di un nonno), secondo un tipico meccanismo di *crowdsourcing* (Howe, 2006; 2008);
- *riflessione*: al termine della costruzione dell'elaborato è avvenuta la condivisione del progetto e il confronto in aula – attraverso una discussione guidata – teso a favorire tre diversi processi: analisi/interpretazione, teorizzazione e riflessione sulla storia (Benmayor, 2008). Gli studenti, infatti, hanno dapprima individuato il messaggio e il significato della propria narrazione e hanno rivelato le strategie utilizzate per veicolarli attraverso l'elaborato (analisi/interpretazione). In seguito, gli stessi autori hanno individuato gli elementi teorici e i concetti utilizzati a supporto della costruzione della storia (teorizzazione). Infine, ciascun gruppo ha avviato una rifles-

sione sugli elementi appresi al termine dell'elaborazione della storia (idee, informazioni ecc.) e sullo stesso processo di creazione digitale, attraverso la condivisione delle scelte contenutistiche e narrative.

L'intero processo di elaborazione, inoltre, ha permesso agli studenti di cimentarsi nella composizione multimodale, in forma più o meno esplicita, consentendo loro di adoperare forme di alfabetizzazione legate a cinque aree – linguistica, visiva, gestuale, uditiva e spaziale – secondo le categorie designate da Gunther Kress (2000; 2003; 2010) per definire le componenti degli elaborati multimodali. Tale tipologia di testi, compositi e complessi, richiede appropriate strategie e specifici strumenti di lettura e di valutazione.

La modalità di valutazione prescelta nel caso dell'esperienza in oggetto è legata ai processi di *peer assessment*, come illustrato nella sezione successiva del lavoro. In fase preliminare rispetto all'azione di valutazione, è stato individuato un possibile esempio di rubric per i testi multimodali. Di seguito i campi della rubric, tradotta e adattata da un recente lavoro di Hsiu-Ting Hung, Yi-Ching Jean Chiu and Hui-Chin Yeh (2013).

Tab. 2 – Rubric per valutare i testi multimodali, tradotto da Hung, Chiu, e Yeh, 2013, p. 402.

Aree dell'analisi	Elementi per la valutazione
<i>Progettazione linguistica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Il contenuto è comprensibile e privo di errori grammaticali? • Il testo appare strutturato in maniera logica e organizzata? • In che modo il piano linguistico dell'elaborato multimodale agevola o limita la comprensione del messaggio?
<i>Progettazione visiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> • L'autore utilizza un tema grafico all'interno della composizione? • Il colore e gli elementi tipografici appaiono progettati in maniera accurata e coerente con le scelte grafiche? • L'autore fa un uso significativo degli elementi visivi disponibili, ad esempio degli elementi grafici, per fornire coesione al testo? • In che modo il piano grafico del testo multimodale agevola o limita la comprensione del messaggio?
<i>Progettazione gestuale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • L'autore ha inserito elementi animati o effetti per presentare i contenuti in maniera dinamica? • Se è stata utilizzata l'animazione, essa contribuisce in maniera significativa a integrare e a completare altre modalità di comunicazione, fornendo coesione al testo? • In che modo il piano gestuale del testo multimodale agevola o limita la comprensione del messaggio?

Aree dell'analisi	Elementi per la valutazione
Progettazione uditiva	<ul style="list-style-type: none"> • L'autore fa uso di elementi uditivi all'interno del testo, come la musica, gli effetti sonori o il narrato? • Se sono stati utilizzati, gli elementi uditivi contribuiscono in maniera significativa a integrare e a completare altre modalità comunicative, favorendo la coesione dell'elaborato? • In che modo il piano uditivo del testo multimodale agevola o limita la comprensione del messaggio?
Progettazione dello spazio	<ul style="list-style-type: none"> • L'autore adotta un formato specifico per strutturare gli elementi spaziali? • L'autore utilizza elementi quali l'allineamento del testo e i margini per integrare e completare altre modalità comunicative, ai fini della coesione testuale? • In che modo il piano spaziale del testo multimodale agevola o limita la comprensione del messaggio?

A partire dal modello esposto si prevede il confronto con gli stessi studenti in successive azioni didattiche, per implementare gli elementi della rubrica in chiave di co-progettazione dei dispositivi di valutazione, tra pari e con il docente.

Inoltre, come rilevato nel corso dell'esperienza, è utile sottolineare che le dinamiche di produzione multimodale hanno coinvolto gli studenti in un processo "socialmente e culturalmente situato". La narrazione, infatti, è stata realizzata attraverso l'uso di risorse semiotiche multimodali disponibili, ma anche attraverso la rielaborazione creativa, l'integrazione e l'interpretazione degli elementi per lo specifico contesto comunicativo (Alonso, Molina, Porto 2013; Kress, 2000, 2003, 2010; van Lier, 2004; Yu-Feng, 2012). Tale processo incoraggia il ruolo attivo dell'autore nell'elaborazione di nuovi significati, attraverso la scelta di elementi differenti in relazione allo stile della narrazione, agli elementi grafici, alla sintassi e all'organizzazione testuale, alla tipologia semiotica (Yu-Feng, 2012).

Un esercizio, in definitiva, che ha attivato processi didattici "significativi", come ampiamente illustrato nelle successive parti di questo lavoro.

3. Project-Based Learning e Authentic Task

La progettazione dell'attività collaborativa assegnata ai partecipanti è stata strutturata a partire dalla metodologia del Project-Based Learning orientata alla realizzazione di un compito autentico (Herrington, 2006). I diversi gruppi di lavoro hanno sviluppato, senza una precisa indicazione da parte dei

docenti, brevissime narrazioni digitali. I video sono stati realizzati attraverso l'integrazione originale di molteplici linguaggi e media digitali grazie all'impegno significativo e collaborativo di tutti i partecipanti.

In particolare, il compito assegnato ai partecipanti è stato progettato tenendo ben presenti alcune delle caratteristiche di un authentic task secondo il modello di Jan Herrington (2006).

Tab. 3 – Caratteristiche del compito autentico progettato.

Caratteristica generale di un authentic task (Herrington, 2006)	Caratteristiche generali del compito assegnato
Mal-strutturato	Agli studenti è stato chiesto di realizzare un racconto intergenerazionale senza soffermarsi sulle caratteristiche e senza fornire precise indicazioni sui formati e sui linguaggi.
Attiene al mondo reale	L'attività assegnata rappresenta un problema reale che l'utilizzo delle nuove tecnologie hanno messo in risalto. Il tema della narrazione del viaggio ha subito dei notevoli mutamenti rispetto alla possibilità di raccontare l'esperienza di viaggio.
Prevede il coinvolgimento collaborativo e cooperativo	Agli studenti è stato chiesto di lavorare in gruppo e di decidere insieme come risolvere il problema posto. Il compito da svolgere rimanda necessariamente alla condivisione, alla negoziazione, alla costruzione sociale della conoscenza.
Invita alla riflessività	L'attività proposta ha favorito la riflessione e l'amplificazione cognitiva. Gli studenti hanno dimostrato spirito di collaborazione, autonomia, consapevolezza e responsabilità.
Aprire a molteplici soluzioni inedite ed originali	Per raggiungere l'obiettivo, gli studenti hanno messo in atto una serie di strategie, tra cui la <i>riflessione</i> che induce al confronto durante l'azione e l'esplorazione che induce a porre domande permettendo di risolvere i problemi in forma nuova. Agli studenti non è stato chiesto di realizzare uno specifico prodotto per rispondere al compito assegnato. Nonostante tutto, essi hanno realizzato delle brevi narrazioni digitali attraverso l'ausilio di media digitali di cui potevano liberamente disporre.

Il Project-Based Learning (PBL) è considerato da molti studiosi una eccellente metodologia didattica in grado di favorire e di promuovere l'apprendimento autodiretto e autoregolato (Hung, Hwang, Huang, 2012). Inoltre, il

PBL si basa sulle conoscenze e sulle abilità pregresse e rappresenta una strategia didattica efficace orientata a risolvere problemi in contesti reali in maniera del tutto indipendente e originale. Il PBL rappresenta un approccio che richiede agli studenti l'attivazione di processi cognitivi di alto livello e si esprime attraverso l'analisi, la raccolta dei dati, la valutazione e la creazione di un prodotto finale.

Una delle caratteristiche principali dell'attività svolta è rappresentata dal ruolo centrale che hanno assunto le nuove tecnologie nella elaborazione del prodotto finale, ma anche nella fase di analisi e di raccolta dei dati. L'efficacia dell'integrazione delle tecnologie nel sistema educativo dipende in gran parte dalla sua capacità di coinvolgere gli studenti attraverso la progettazione di attività significative (Sadik, 2008) che permettano loro di costruire le conoscenze in modi innovativi e originali attraverso un impegno cognitivo e pratico (Herrington, Oliver, Reeves, 2003). In letteratura sono presenti numerose definizioni (Lim, Nonis, Hedberg, 2006; Lim, Tay, 2003) relative alla definizione e analisi del concetto di impegno (engagement). L'elemento comune a tutte si rintraccia nella condivisione di un impegno in termini di consapevolezza, motivazione intrinseca, sforzo cognitivo e livello attentivo.

Nel PBL agli studenti è richiesto un impegno notevole che richiede strategie di co-costruzione di significati e favorisce la collaborazione nella soluzione del problema e nella produzione di contenuti correlati ad esso.

4. Project-Based Micro-Learning

La combinazione delle due metodologie didattiche a cui si è fatto riferimento per la progettazione del laboratorio, il PBL (Project Based Learning) e il ML (Micro Learning), sembra dare luogo a una sperimentale attività di Project-Based Micro Learning.

Tra le peculiarità dell'attività proposta assumono un ruolo di particolare importanza:

- *gli strumenti*: i partecipanti potevano disporre di media digitali e analogici forniti dal contesto (computer, videoproiettori, libri, carta, penna), ma anche strumenti personali (smartphone o tablet, fotografie, video personali, per esempio);
- *i formati* dei prodotti da realizzare per lo svolgimento del compito autentico: a titolo puramente esplicativo sono stati forniti alcuni esempi di possibili consegne, come video, ma anche presentazioni multimediali, fumetti, testi scritti ecc.;
- *i tempi*: il laboratorio sulle narrazioni digitali è stato realizzato in un tempo

molto breve poiché inserito in un calendario piuttosto denso di attività didattiche. Nello specifico, il laboratorio si è aperto alle 10 del mattino e si è concluso nel tardo pomeriggio;

- *gli spazi*: i partecipanti sono stati lasciati liberi di svolgere il compito dove hanno ritenuto opportuno sulla base di scelte condivise nel piccolo gruppo.

Relativamente agli *strumenti* (a cui hanno fatto riferimento per la raccolta dei dati e la produzione dei contenuti) e ai *formati* (ovvero ai linguaggi che hanno scelto di utilizzare per la realizzazione del prodotto finale), è emersa una singolare coincidenza che ha previsto che tutti i gruppi abbiano scelto di utilizzare la forma narrativa attraverso la produzione di un breve video digitale. In effetti, la narrazione rappresenta un sistema di attribuzione di senso che risponde alla particolare predisposizione dell'uomo a raccontare e raccontarsi. La rappresentazione narrativa delle esperienze favorisce la produzione delle storie che possono considerarsi come strumenti concettuali per strutturare, organizzare e riflettere sulla costruzione della conoscenza e sui processi di apprendimento significativo (Doyle, Carter, 2003).

Rispetto agli *spazi* e al *tempo*, la progettazione didattica può essere ricondotta al concetto di MicroLearning secondo la definizione offerta da Theo Hug (2005). In particolare, lo studioso individua varie forme di microlearning e le identifica attraverso le seguenti dimensioni:

- *tempo*: relativamente al breve sforzo, ai costi operativi, al grado di consumo di tempo, al tempo misurabile, al tempo soggettivo ecc.;
- *contenuti*: piccole o molto piccole unità, argomenti e problemi piuttosto contenuti e circoscritti ecc.;
- *curriculum*: parte di impostazione curricolare, parti di moduli, elementi di apprendimento informale ecc.;
- *formati*: frammenti, sfaccettature, episodi, "pepate di conoscenza", elementi di abilità ecc.;
- *processi*: attività separate, concomitanti o reali, situate o integrate, gestione dell'attenzione, metodo iterativo, consapevolezza ecc.;
- *medialità*: face-to-face, attività mono-mediali vs. attività multi-mediali, (inter-) medialità, oggetti d'informazione o oggetti di apprendimento, valore simbolico, capitale culturale ecc.;
- *tipo di apprendimento*: ripetitivo, attivista, riflessivo, pragmatico, conceptualist, costruttivista, connettivista, comportamentista, apprendimento per esempio, attività o esercizio fisico, obiettivo o orientamento al problema, apprendimento in classe, action learning, conscio contro inconscio ecc.

La diffusione di spazi e tempi si traduce in una combinazione di micro, formal e informal learning. La disponibilità a spostarsi anche all'esterno del

contesto universitario per la raccolta dei dati e anche la possibilità di utilizzare il tempo in modo libero e soggettivo hanno concesso ai partecipanti una maggiore libertà che si è tradotta in un interessante coinvolgimento e impegno nella realizzazione del prodotto finale. Nell'ottica di un accesso ubiquo alla formazione assume evidentemente un'importanza sempre maggiore la necessità del superamento della netta separazione tra percorsi formali e quelli informali.

Le attuali progettazioni didattiche si presentano sempre più aperte e flessibili e basate su interazioni peer-to-peer tra i partecipanti sul principio dell'autoefficacia e sulla personalizzazione dei percorsi (Blackmore, 2010). Anche il richiamo sempre più costante ad approcci basati sulla progettazione di contenuti e sulla risoluzione di problemi autentici rappresentano il crescente orientamento verso soluzioni ispirate ai concetti di *microlearning*, *ubiquitous learning*, *situated learning*.

La tabella che segue mette a confronto i livelli di apprendimento formale e informale e dimostra come le attività realizzate all'interno del laboratorio didattico si collocano come proposte che incontrano sia il paradigma formale che quello informale dell'educazione.

Tab. 4 – Livelli e dimensioni dell'apprendimento secondo la logica di separazione dei contesti formali e informali (Malcom, Hodkinson, Colley, 2003).

Dimensioni dell'apprendimento	Formale	Informale
<i>Processi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Il compito è definito e strutturato dal docente. • Processo didattico controllato e gestito dal docente. • Prevede il supporto pedagogico del docente. • Richiede necessariamente una valutazione (formative or summative). 	<ul style="list-style-type: none"> • Incidentale nella quotidianità. • Processo democratico e negoziato. • Prevede il supporto pedagogico di amici, parenti o colleghi. • Non richiede il momento della valutazione. Si basa sui feedback formativi da parte dei pari.
<i>Setting</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizzazione in contesti educativi formali. • Condizioni temporali predefinite. • Programmazione curricolare e progettazione degli obiettivi di apprendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Localizzazione in posti di lavoro, comunità locali, casa. • Diffusione temporale senza limiti di restrizione. • Assenza di una programmazione predefinita, assenza di obiettivi e di certificazioni esterne.

Dimensioni dell'apprendimento	Formale	Informale
<i>Proposte</i>	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprendimento rappresenta il principale focus dell'attività. • L'apprendimento è progettato per soddisfare le esigenze determinate esternamente dagli altri (insegnante prevalente, commissione esaminatrice, organi ministeriali). 	<ul style="list-style-type: none"> • L'attività è lo scopo principale e prevalente. L'apprendimento è accidentale e non determinato da obiettivi iniziali. • La proposta è determinata e avviata dal protagonista del processo e non richiesta dall'esterno.
<i>Contenuti</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Focus sulla acquisizione di livelli di conoscenza esperta/comprendimento e pratiche. • Enfasi sulla conoscenza proposizionale. • Focus su alti livelli di conoscenza. • Obiettivi rigidamente specificati e strutturati. 	<ul style="list-style-type: none"> • Focus sullo sviluppo di conoscenza che deriva dall'esperienza. • Enfasi sulla pratica quotidiana e sulle competenze professionali nei contesti lavorativi. • Nessun focus sui livelli di conoscenza. • Obiettivi flessibili, negoziabili e caratterizzati da serendipità.

5. Il debriefing: la fase di valutazione

Dopo la fase di analisi, raccolta e produzione dei contenuti, i partecipanti sono stati invitati a presentare il lavoro nella fase di *debriefing*. Attraverso un'analogia con la metodologia degli Episodi di Apprendimento Situati (EAS) che, come suggerisce Pier Cesare Rivoltella, riconduce «all'alveo della didattica metacognitiva» (Rivoltella, 2013, p. 83), nell'ultima fase è stata prevista la condivisione dei risultati dell'attività. Come negli EAS, il debriefing è stato realizzato sul doppio versante degli studenti (*peer e self assessment*) e dei docenti (*teacher assessment*) attraverso un *brainstorming libero* e la tecnica dell'*answer & question*. Le attività valutative si sono realizzate su due livelli:

- 1) *peer e self assessment*: sviluppo di competenze critiche attraverso il pensiero riflessivo e riflessione sulla produzione per individuare eventuali punti di debolezza su cui eventualmente riprendere a lavorare;
- 2) *teacher assessment*: apprezzamento dei lavori prodotti, correzione di

eventuali misconceptions, discussione generale rispetto agli obiettivi previsti nella fase di avvio dell'attività didattica.

Seppure il laboratorio didattico realizzato non richiedeva una formale attività di valutazione degli apprendimenti, le attività in fase di debriefing hanno previsto un momento di valutazione condivisa. In particolare, dopo aver mostrato i materiali prodotti, i gruppi hanno provato a scambiarsi feedback formativi nell'ottica del *peer assessment* e del *self assessment*. Tali metodi di valutazione favoriscono lo sviluppo di competenze metacognitive autoriflessive e argomentative; in una prospettiva di lifelong learning promuovono l'empowerment dei soggetti coinvolti (McConnell, 2002) e quindi la formazione di professionisti responsabili e riflessivi.

Il ricorso a strumenti digitali connessi ad internet (LIM, netbook, tablet ecc.) e la valorizzazione di contenuti e strumenti «autoprodotti dagli studenti, stimola modelli di apprendimento basati su un approccio attivo, in cui le conoscenze vengono costruite in maniera collaborativa, a partire dalla risoluzione di situazioni problematizzanti che inducono la riflessione» (Parmigiani, Pennazio, 2012, pp. 100-101).

Considerato che, come già specificato, il laboratorio didattico non prevedeva una valutazione diagnostica degli apprendimenti, è stato possibile ricorrere a modelli valutativi non tradizionali, in linea con l'originalità della proposta didattica. Continuando a considerare il riferimento al modello degli EAS a cui si è già fatto riferimento, risulta efficace il richiamo al panorama metodologico dell'Embedded Assessment. Tale modello di valutazione rappresenta un'utile strategia poiché si svincola da limiti temporali e spaziali, permettendo a Pier Cesare Rivoltella (2013, p. 170) di usare la definizione di *valutazione diffusa* per descriverla efficacemente. In effetti, il prodotto realizzato può essere inteso come *authentic-embedded-task* poiché rappresenta un'attività didattica che comprende intrinsecamente anche la prova di valutazione.

Durante il debriefing gli studenti, grazie alla tecnica dell'Answer & Question, è stato favorito lo scambio costruttivo di opinioni che hanno rappresentato feedback formativi in un'ottica costruttiva e di condivisione. Il momento della valutazione è stato realizzato come un processo formativo e di partecipazione che ha rappresentato un valore aggiunto del laboratorio didattico oltre che un'azione di auto-orientamento e di metacognizione.

La relazione tra diffusione delle tecnologie digitali portatili e l'approccio didattico project-based ha promosso il coinvolgimento dei partecipanti, favorendo l'attivazione e la mobilitazione di fattori motivazionali, ma anche il

raggiungimento di obiettivi cognitivi significativi. Inoltre, il ripensamento dello scenario dell'educazione aperta e della valutazione diffusa e distribuita, in una prospettiva di apprendimento ubiquo, ha favorito la realizzazione di una progettazione didattica innovativa.

Sul piano dei processi di apprendimento, l'esperienza realizzata mette in evidenza il passaggio a una gestione del tutto aperta, dinamica e flessibile della progettazione didattica. Si tratta di scenari che permettono una riflessione sull'ipotesi di una possibile connessione tra evoluzione e sviluppo tecnologico in quanto tale e i cambiamenti in corso nei modelli e nei paradigmi della formazione.

Riferimenti bibliografici

- Alonso, I., Molina, S. e Porto, M.D. (2013). Multimodal digital storytelling. Integrating information, emotion and social cognition. *Review of Cognitive Linguistics*, 11(2), 369-387.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7 (1), 188-204.
- Blackmore, C. (2010). *Managing systemic change: future roles for social learning systems and communities of practice?* London: Springer.
- Clarke, R. e Adam, A. (2012). Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*, 11(1-2), 157-176.
- Doyle, W. e Carter, K. (2003). Narrative and learning to teach: Implications for teacher-education curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 129-137.
- Herrington, J. (2006). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 1, 3164-3173.
- Herrington, J., Oliver, R. e Reeves, C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59-71.
- Howe, J. (2006). The Rise of Crowdsourcing. *Wired*, 14(6), 1-4.
- Howe, J. (2008). *Crowdsourcing: Why the Power of the Crowd Is Driving the Future of Business*. New York: Crown Publishing Group.
- Hug, T. (2005). Micro Learning and Narration Exploring possibilities of utilization of narrations and storytelling for the designing of "micro units" and didactical micro-learning arrangements. *Fourth Media inTransition conference: The Work of Stories*. Retrieved April 18, 2014, from <http://web.mit.edu/comm-forum/mit4/papers/hug.pdf>.
- Hung, C.-M., Hwang, G.J. e Huang, I. (2012). A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students Learning Motivation, Problem-Solving Com-

- petence and Learning Achievement. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 368-379.
- Hung, H.T., Chiu, Y.C. e Yeh, H.C. (2013). Multimodal assessment of and for learning: A theory-driven design rubric. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 400-409.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope, M. Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182-202). London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Lim, P., e Tay, Y. (2003). Information and communication technologies (ICT) in an elementary school: Students engagement in higher-order thinking. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(4), 425-451.
- Lim, P., Nonis, D. e Hedberg, J. (2006). Gaming in a 3D multiuser virtual environment: Engaging students in science lessons. *British Journal of Educational Technology*, 37(2), 211-231.
- Malcolm, J., Hodkinson, P. e Colley, H. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Research Centre.
- McConnell, D. (2002). The experience of collaborative assessment in e-learning. *Studies in Continuing Education*, 23(1), 73-92.
- Paparella, N. (2007). La scrittura multimediale come problema didattico. In P. Limone (a cura di). *Nuovi media e formazione* (pp. 109-129). Roma: Armando.
- Parmigiani, D. e Pennazio, V. (2012). Web e tecnologie 2.0 a scuola: strategie di apprendimento formali ed informali. *TD Tecnologie Didattiche*, 2(2), 35-40.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Yu-Feng, D.Y. (2012). Multimodal Composing in Digital Storytelling. *Computers and Composition*, 29, 221-238.