



Edutainment: apprendimento ludico della Storia Medievale

Elisabetta Lucia De Marco (Università del Salento)

1. Didattica della storia

La didattica della storia, e più in generale, le didattiche disciplinari risentono della crisi che ha investito due assi portanti della didattica: la logica trasmissiva e l'egemonia dei libri di testo. La didattica disciplinare punta, infatti, a coniugare le preoccupazioni psico-pedagogiche per il "come" insegnare con quelle politico-epistemologiche del "cosa" insegnare. La didattica disciplinare si propone, perciò, come un approccio scientifico al problema di individuare i mezzi più efficaci per insegnare in modo efficace. Per garantire efficacia ai processi di apprendimento l'adattamento risulta decisivo. Il superamento della logica trasmissiva si gioca sul campo dell'adattamento inteso come azione di mediazione o di regolazione della distanza tra contenuti culturali e soggetti in apprendimento, tra struttura logica dei contenuti e struttura psicologica e meccanismi di apprendimento (Damiano, 2016). Ciò non segue logiche astratte e svincolate dai reali processi di apprendimento ma si alimenta nel continuo monitoraggio dei risultati concreti conseguiti da determinati studenti in dati contesti. A questo proposito numerose sono le iniziative sul territorio finalizzate alla riflessione, alla documentazione e alla formazione dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado che si occupano di didattica della storia. Dal volume *Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza. Riflessioni e proposte per il curricolo verticale e per la definizione delle competenze*¹ si evince che la

proposta della Storia soffre oggi, in modo molto accentuato, di una pervasiva debolezza di *appeal* che retroagisce sulla motivazione allo studio e quindi sulla formazione delle nuove generazioni. [...] È nel campo della storia che si registrano ancora "alti livelli di nozionismo, ciclicità ripetitiva delle programmazioni, l'irruzione di visioni fortemente ideologiche, disattente alle cautele dell'analisi e della ricerca"².

¹ Il volume *Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza. Riflessioni e proposte per il curricolo verticale e per la definizione delle competenze* pubblicato a cura del **Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia – USR Lombardia**, Ledizioni, Milano, 2021 rappresenta l'esito di una proposta progettuale di carattere formativo e di ricerca sull'insegnamento della storia che ha coinvolto un centinaio di scuole lombarde e molteplici soggetti tra enti, fondazioni, archivi, associazioni e centri di ricerca storica negli anni scolastici 2016-2019. Link: <https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/20220421prot9876/>

² Ivi, p. 15.

Ecco, quindi, che la ‘didattica della storia’ si presenta come un banco di prova di grande interesse per il rinnovamento dell’insegnamento proprio perché è chiamata a offrire competenze abilitanti, oltre che nozioni e cognizioni, e a interagire con i significati, più che riproporre staticamente il già dato. Entro un simile scenario appare prioritario porsi il problema di come insegnare la storia e il pensare storicamente. Una domanda chiave riguarda la didattica: se rinunciamo al modello trasmissivo e, di conseguenza, al binomio lezione-libro di testo come si riconfigura la didattica della storia? La questione è stata affrontata nel corso degli ultimi decenni da discussioni sulla natura del rapporto tra pedagogia e storia. In particolare Brusa ritiene che l’emarginazione della didattica della storia è l’esito di una mancata risoluzione di un lungo conflitto tra pedagogia e storia, che è stata «accusata dai pedagogisti di essere “storia” e dagli storici di essere “pedagogia”, rimanendo stritolata tra le due discipline»³.

Di certo, oggi, le forme di comunicazione culturale influenzano tanto la pedagogia quanto la storia facendole convergere verso nuovi *format* di fruizione/produzione dei contenuti capaci di generare processi di apprendimenti informali e piacevoli. L’universo mediale e dell’intrattenimento offrono numerose opportunità di accesso a contenuti di natura storia; pensiamo semplicemente all’uso diffuso di videogame di ispirazione storica⁴, al moltiplicarsi degli archivi digitali di raccolta di memorie storiche⁵ o al successo dei podcast di natura storica⁶. Come utilizzare queste risorse per potenziare i processi di apprendimento e l’acquisizione del pensiero storico o la “postura” scientifica dello storico? La questione si sposta dal piano dei contenuti a quello delle strategie didattiche. Lo schema classico “spiegazione, ascolto, valutazione” è entrato in crisi lasciando un “vuoto” metodologico. Sul versante delle cosiddette didattiche partecipative o attive, il digitale offre molteplici possibilità di ricerca di materiali in rete ma ciò non è sufficiente. In linea teorica è possibile accedere a una molteplicità di risorse ma resta sottesa la difficoltà a riconoscere ad esempio l’autorevolezza delle fonti, l’autenticità dell’informazione, la manipolazione e l’uso della fonte. Anche attingendo a banche dati ed enciclopedie appositamente costruite da enti e/o professionisti del settore nazionali e internazionali i problemi della didattica della storia permangono nella loro complessità. Come utilizzare le risorse digitali accessibili in rete in un’ottica di potenziamento del pensare storicamente?

³ Brusa, A. (2006). *Quale storia? Intervista sulla didattica, l’insegnamento e la ricerca storiografica* consultabile al link: https://storicamente.org/02intervista_brusa

⁴ Su Wikipedia è possibile consultare una pagina dedicata ai “Videogiochi a tema storico” continuamente aggiornata dagli utenti: https://it.wikipedia.org/wiki/Categoria:Videogiochi_a_tema_storico

⁵ A titolo puramente esemplificativo si rimanda all’archivio del Patrimonio Storico dell’Indire dedicato alla valorizzazione di materiale documentario di interesse storico-pedagogico: <https://www.indire.it/patrimoniostorico/>. È possibile reperire in rete un enorme quantità di archivi istituzionali e/o privati che raccolgono documenti e altre tipologie di fonti storiche su svariati temi storici (es. la shoah, le guerre mondiali, la resistenza, ect.)

⁶ Per consultare una classifica dei migliori podcast di storia in lingua italiana consultare il link <https://podcast-italia.com/storia/>

2. Public History e processi narrativi

Accanto a questa esigenza di ripensamento della didattica della storia si assiste ad una sorta di “accerchiamento” dello spazio tradizionale riconosciuto alla storia. Gli spazi virtuali si configurano come luoghi in cui avviene la discussione, il confronto e la ricostruzione (anche in termini di contro-narrazione) storica. I format tipici dell’attuale industria culturale e le dinamiche della “cultura convergente” influiscono sui meccanismi di produzione di conoscenze storiche. Ignorare questi meccanismi o “arroccarsi” su posizioni di difesa dei domini disciplinari significa perdere di vista la complessità dei fenomeni alla base dei processi di ricostruzione storica. Si assiste oggi al proliferare di usi pubblici della storia e all’allargamento progressivo dei meccanismi di produzione di storie. In questo senso numerosi spunti di ricerca oggi sono forniti dalla *Public History* che si occupa di studiare il rapporto tra “discorsi” sul passato, sempre più allargati in termini di produttori/fruitori, e identità collettive che sono all’origine delle narrazioni storiche, prodotte dalla rielaborazione delle *basic narratives* nei diversi contesti (istituzionali, informali, materiali) di vita degli individui. Questa nuova forma di storia, dunque, è pubblica in primo luogo perché riconosce come proprio interlocutore una vasta ed eterogenea platea di produttori/consumatori di storia che si estende ben oltre la comunità scientifica di riferimento; in secondo luogo perché accentua una tendenza intrinseca alla ricerca storica, ovvero quella di essere un «processo sociale» condiviso e orientato alla comunicazione dei propri risultati. La storia, quindi, valorizzata nella sua valenza pragmatica, come esigenza di risposta al «bisogno sociale di orientare la vita quotidiana attraverso il tempo». Dal punto di vista didattico ciò appare particolarmente rilevante perché si tratta di adottare metodologie in grado di ristabilire un rapporto diretto tra lo studio del passato e l’azione del presente in un’ottica di valorizzazione del processo sociale condiviso alla base della ricostruzione storica che esita nell’assunzione di una consapevolezza storica orientata all’azione. La pragmaticità dell’insegnamento della storia e la valenza pubblica che questa disciplina ha assunto nel corso degli ultimi decenni ha determinato uno sviluppo della “didattica della storia” incentrata su forme di insegnamento e di apprendimento “attivanti” capaci di stimolare e supportare lo sviluppo di competenze critiche e di analisi dei fenomeni progressivi. Questo modo di intendere la didattica della storia condivide con la *public history* l’enfasi posta sullo studio del passato inteso quale prassi effettiva di ricerca orientata all’azione. Dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*⁷, in particolare per l’insegnamento della storia nella scuola secondaria di primo grado emerge la

⁷ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo*, 2012, p. 41, Link: http://www.scuolagiuntini.it/wp-content/uploads/2021/01/Indicazioni_Nazionali_curricolo_2012.pdf

necessità che questa non si riduca alla narrazione di un fiume di fatti “imbalsamati” e innumerevoli, ma sia una “educazione alla scoperta”, fondata sulla capacità di interrogare il passato per rispondere alla complessità del presente. Dal punto di vista didattico ciò significa sviluppare un metodo di indagine e una consapevolezza storica che si traduce in processi di interpretazione dei dati e fonti che provengono da luoghi ed epoche distanti dalla propria e da azioni di ricerca non lineari. La comprensione storica, spesso infatti, compromessa dall’astrattezza dei contenuti storici percepiti come lontani dalla realtà quotidiana, oggi, trova, nei linguaggi “alternativi” e mediali un supporto vicino alla sfera esperienziale dei bambini e degli adolescenti. Le Indicazioni Nazionali in vari passaggi, suggeriscono il ricorso ad una varietà di risorse, tra cui i media, che «ampliano, strutturano e consolidano questa dimensione di apprendimento»⁸. Le piste di ricerca intercettate da questo tema riguardano: 1. i cambiamenti nel modo di fruire e selezionare i contenuti culturali da insegnare, anche quelli che rientrano nel sapere disciplinare della storia; 2. i mediatori didattici indispensabili a trasformare quei contenuti in competenze storiche a lungo termine con ricadute, non indifferenti, sulla partecipazione attiva alla vita democratica. Da qui nasce l’esigenza di una continua ricerca e sperimentazione di linguaggi e metodi che stimolino l’interesse degli studenti verso la storia e gli accadimenti contemporanei e ne promuovano l’apprendimento. Alcune linee di ricerca suggerite dalla *public history* e le innovazioni introdotte dalle Indicazioni Nazionali aprano il varco vari tempi della storia a partire ad esempio dall’importanza attribuita al patrimonio culturale, alle trasformazioni dei territori, alla storia ambientale e a tutti quei percorsi che possono dipanarsi dalla realtà più prossima all’esperienza dello studente e che possono contribuire in modo decisivo all’educazione alla cittadinanza. La didattica laboratoriale e i nuovi media sono fattori essenziali del rinnovamento profondo della didattica della storia e di una diversa comprensione del “fatto storico” ma anche elementi primati nella formazione del futuro cittadino. Se infatti la storia è la ricostruzione delle vicende umane nel tempo, appare riduttivo insegnarla in una logica monodimensionale senza interconnetterla strutturalmente entro cornici complesse di comprensione. Se proposta in questo modo la storia rappresenta l’“alleata” ideale per la didattica interdisciplinare e il nucleo fondativo dell’educazione alla cittadinanza.

3. Didattica laboratoriale, media e gioco.

Negli ultimi decenni si è assistito ad un rinnovamento della didattica della storia: uno degli esiti è la valorizzazione della dimensione laboratoriale intesa come uno spazio attrezzato in cui si svolge un’attività centrata su un certo oggetto culturale, luogo di sperimentazioni e di ripensamento delle pratiche di insegnamento-apprendimento della storia. Molti studiosi che hanno scritto su questo tema (Brusa, 1991; Monducci, 2018; Valseriati, 2019) hanno enfatizzato la dimensione laboratoriale della didattica della storia. Brusa (2020) pioniere e sostenitore dei

⁸ Ivi, p. 41.

laboratori intesi come «percorsi didattici articolati e finalizzati a obiettivi specifici» ha cominciato a considerare la storia come un campo per progettare attività laboratoriali. Oggi la didattica laboratoriale rappresenta un'area di convergenza di diversi interessi. Innanzitutto le numerose sollecitazioni al rinnovamento della didattica della storia nella direzione della laboratorialità, rimandano a prassi di elaborazione di ipotesi di studio e di indagine e a processi di decostruzione del dato per immaginare 'altre storie' (altre ipotesi interpretative) possibili. Inoltre la didattica laboratoriale, anche in campo storico, appare compatibile con la didattica per competenze (disciplinari e trasversali) e con lo sviluppo dei concetti/condizioni didattiche di 'esperienza in situazione' e di 'compito di realtà' e con l'acquisizione di conoscenze/abilità caratterizzanti la competenza storica. Infatti il laboratorio in quanto *spazio* attrezzato in cui si svolge un'*attività* centrata su un certo *oggetto culturale*⁹ ha una sua specificità didattica dettata dalle sue categorie fondative: dall'*oggettualità* che esprime una specificità oggettuale (es. laboratorio di storia); b) dalla *Spazialità* in cui (es. laboratorio dello storico) e con cui (es. strumenti di lavoro di uno storico) lavorare su a tale oggetto; c) dall'*Attività* che rinvia ad un "lavoro" attivo (ad una prassi e ad una poiesi). Nella didattica laboratoriale predomina l'apprendimento attivo, l'apprendere facendo vi è quindi una convergenza sull'acquisizione e la padronanza di competenze specifiche (es. sulle competenze di ricerca, di interpretazione e di consapevolezza storica).

Il punto è che il laboratorio contiene una promessa: che gli strumenti appesi alla rastrelliera possano essere adoperati dagli allievi, e non soltanto "raccontati" o "mostrati" o "spiegati" [...] Gli strumenti vanno adoperati, perché li si possa apprezzare (Brusa, 2020, p. 56).

In terzo luogo il laboratorio di storia si presta all'intreccio sia teorico sia pratico con la progettazione del curricolo verticale: in particolare, è importante l'operazione di selezione dei contenuti che si prestano in modo più efficace a quell'approccio, in base ai vari livelli scolastici degli alunni e alla distribuzione delle ore assegnate alla materia nei vari ordini di scuola.

In ultimo il laboratorio storico, inoltre, è un mediatore capace di creare, attraverso operazioni di tipo storiografico, le condizioni affinché gli allievi possano leggere il passato per comprendere più consapevolmente il presente¹⁰.

Tra le potenzialità della didattica laboratoriale nel curricolo di storia vi sono:

- l'interattività tra insegnanti e allievi;
- la mediazione didattica di tipo dimostrativo o del *come si fa*;
- la formazione di competenze storiche come sostrato costitutivo delle competenze di cittadinanza;

⁹ Baldacci, M., *Il Laboratorio come strategia didattica*, https://www.ipsiasar.it/files/Baldacci_Laboratorio.pdf

¹⁰ Perla, L. (2015). *La didattica "spettacolarizzata" per l'apprendimento della storia. Dalla ricerca al progetto*, <http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-2-122015-la-spettacolarizzazione-del-tragico/161-buone-prassi/777-la-didattica-qspettacolarizzataq-per-lapprendimento-della-storia-dalla-ricerca-al-progetto.html>

- utilizzo diretto di fonti, materiali e risorse storiche appositamente selezionate e strutturate per eseguire “operazioni storiche” complesse;
- programmazione flessibile delle pratiche laboratoriali.

4. Edutainment e didattica della storia

Nello scenario dei processi di insegnamento/apprendimento rinnovato dall’universo mediale, la didattica della storia ha assunto negli ultimi decenni una dimensione laboratoriale quale punto di approdo di un lungo lavoro di ripensamento e di sperimentazioni. L’enfasi sulla didattica laboratoriale è accompagnata anche da una progressiva apertura e “democratizzazione” dei contenuti storici. Negli ultimi decenni si è verificato un allargamento dei pubblici, e di conseguenza anche dei potenziali fruitori di contenuti storici, dovuto all’*appeal* che generano i nuovi formati tipici dell’industria dell’intrattenimento (es. videogame, format televisivi, podcast). Dentro l’universo comunicativo, ha grande rilevanza l’intrattenimento, lo spettacolo, il ludico. La fruizione di contenuti sensorialmente accattivanti con cui i “pubblici” possono stabilire varie forme di interazione genera apprendimenti informali. “Le interfacce video, con cui quotidianamente ci rapportiamo, veicolano contenuti che ci sollecitano ad interagire, restituendoci gratificazione. Massimamente quando si presentano sotto forma di storie e di giochi.” (Colazzo, 2021, p.272). Se agganciamo questo processo di *gamification*¹¹ alla didattica laboratoriale applicata all’insegnamento della storia si scorgono potenzialità inedite per un rinnovamento della didattica disciplinare. Nell’universo del “ludico” si possono svolgere quelle “operazioni storiche complesse” a cui allude un testo fondamentale per l’approccio laboratoriale nella storia *Operazione storica* di Guarracino e De Bernardi (1987). Gli autori individuano nella connessione tra attività laboratoriali e trama storica e nell’uso di una molteplicità di documenti e fonti strutturate i presupposti per permettere agli studenti di eseguire “operazioni storiche” complesse. Detto in altri termini non si può ricorrere ai giochi come semplici strumenti per motivare gli studenti a padroneggiare altri tipi di contenuti ma viceversa il gioco e le modalità interattive generate dal gioco diventano modi per esplorare e trattare la conoscenza. L’implementazione dei giochi in contesti non di gioco è efficace quando diventa parte integrante di una progettazione didattica che ne valorizzi il potenziale educativo. La progettazione, ad esempio, di una situazione di apprendimento aperta a più soluzioni in cui i soggetti sperimentano, sottoforma di gioco, strategie risolutive di uno o più problemi contribuisce a rendere l’apprendimento facile e divertente e contribuisce allo sviluppo delle abilità affettive, cognitive, psicomotorie e sociali degli studenti. Adottare il gioco in didattica significa, non semplicemente usare i videogiochi o qualsiasi altro artefatto ludico, ma progettare una situazione di apprendimento che “mette in

¹¹ Il termine *gamification* si riferisce all’applicazione di aspetti propri dei giochi (elementi di gioco, meccaniche di gioco, tecniche di *game design*) in contesti non di gioco.

gioco” problemi aperti e giocatori, strategie risolutive e dinamiche interattive (De Marco, 2021).

In campo didattico la combinazione di *gamification*, attività pratiche e tecniche di narrazione è utilizzata con successo, fornendo un modello di approccio ai temi storici in un formato *edutainment*.

5. Possibili applicazioni del digital storytelling per una didattica ludica della storia

L'accostamento dell'apprendimento al gioco e al piacere è un punto focale dell'*edutainment*. La parola *edutainment* trova la sua radice etimologica nel rapporto tra educazione (*educational*) e gioco (*entertainment*). Un modo efficace per riuscire a coinvolgere gli studenti può essere quello di combinare l'espedito dello *storytelling* con le pratiche proprie del gioco e dei media.

Il gioco è strutturato da un insieme di regole e da un obiettivo da raggiungere. L'apprendimento è un elemento integrato al gioco; i giocatori interagiscono con il gioco e imparano le regole e le strategie che poi adattano e migliorano per progredire nel gioco (Lindley & Sennersten, 2008). Tuttavia, l'apprendimento nei giochi varia in base al grado in cui le abilità e le strategie acquisite enfatizzano la “conoscenza specifica del dominio” (Ke, 2016; Tricot & Sweller, 2014). Recenti ricerche evidenziano la relazione tra conoscenze specifiche di dominio acquisite con il gioco e progettazione delle attività di gioco. Le conoscenze di dominio che si acquisiscono giocando migliorano se la progettazione dei meccanismi di gioco, è orientata a sostenere i processi di apprendimenti (Habgood & Ainsworth, 2011; Lehtinen, & Elen, 2015). Le ricerche rilevano che la debolezza dei giochi educativi è che l'apprendimento e il gioco spesso non sono ben integrati: l'abilità da utilizzare e il contenuto da apprendere non hanno una relazione semantica e significativa con gli elementi di fantasia. I giochi da utilizzare in ambito educativo presentano un problema di progettazione rilevante. Di conseguenza, i giocatori possono essere impegnati e coinvolti dalla parte ludica e non raggiungere gli obiettivi di apprendimento, oppure possono smettere di “divertirsi” perché gli elementi di apprendimento inseriti nel gioco lo rendono poco piacevole.

Il potenziale educativo dello *storytelling* si rinviene proprio nello stabilire una relazione semantica e significativa con gli elementi di fantasia ed è strettamente correlato alla narrazione intesa come dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo, in quanto soggetto socio-culturalmente situato, fa uso nella sua esperienza di vita.

Anche la nostra esperienza immediata, quello che ci è successo ieri o l'altro ieri, la esprimiamo sotto forma di racconto. Cosa ancora più significativa, rappresentiamo la nostra vita (a noi stessi e agli altri) sotto forma di narrazione (Bruner, 2002, p.53).

Attraverso la narrazione l'uomo conferisce senso e significato all'insieme di eventi, che altrimenti rimarrebbero un semplice susseguirsi di fatti, e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi

costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire. Quindi il fattore chiave che permette di dare senso alle cose e di stabilire quella rilevanza di significato con gli eventi del passato è di organizzarle all'interno di strutture narrative intese come strutture dotate di senso. La giustapposizione di eventi, legami logici fra gli elementi coinvolti; contribuisce a formare il significato globale e questo, a sua volta, dà significato a ogni singolo elemento. In questo modo la narrazione, la creazione e l'utilizzo di storie diventano un sistema di organizzazione e interpretazione della nostra esperienza. Se l'utilizzo di dispositivi narrativi, ivi compreso il *digital storytelling*, facilitano l'organizzazione e la costruzione del senso delle nostre esperienze, è necessario collocare le nostre esperienze in un continuum che le renda parte viva e vitale di una storia collettiva. Lavorare, quindi, anche sulla comprensione storica e sulle relazioni tra gli eventi storici, può aiutare a collocare la propria storia personale entro un continuum. Il risultato è un gioco che sfida i partecipanti a risolvere un problema ambientato in epoca medievale, affrontando allo stesso tempo argomenti di storia materiale, economica e sociale per raccogliere fonti e prove storiche e affrontare enigmi legati alla storia medievale.

I laboratori sono progettati con l'obiettivo di divertirsi con la storia e con i processi di costruzione storica riproducendone le dinamiche, gli scenari e nessi con il presente. Il *digital storytelling* come una modalità di interazione, di "gioco" con la storia. Secondo Jenkins (2002), la narrazione può essere integrata in un gioco (a) come una trama o una missione di sfondo, (b) un incidente localizzato o una trama sviluppata in uno o più livelli di gioco, e/o (c) un mondo di gioco aperto che permette ai giocatori di definire le proprie storie attraverso un gioco basato sull'autore o sulla costruzione di storie. In particolare, un gioco può integrare l'esperienza narrativa attraverso le azioni che il giocatore compie nella "spazialità" del mondo di gioco. In questa tipologia di giochi, l'elemento narrativo è integrato nello spazio in cui il giocatore naviga e interagisce.

6. La progettazione di laboratori di digital storytelling di storia medievale

Nella progettazione dei laboratori di *digital storytelling*, abbiamo esplorato i tre approcci sopra citati e in particolare ci siamo concentrati sulla strutturazione di un laboratorio di integrazione di tecnologie, competenze medialità e narrative nell'ambito della didattica della storia medievale destinato agli studenti della scuola secondaria di primo grado. I laboratori di *digital storytelling* sono organizzati attraverso dinamiche di gioco basate sulle sfide e meccanismi o sistemi di premialità (*gamification*¹²). Il lavoro di produzione di narrazioni digitali coinvolge docenti e studenti, divisi in piccoli gruppi, e il gioco consiste nella sperimentazione e nell'esplorazione di diversi media, opportunamente selezionati dai docenti, per progettare e realizzare semplici prodotti con diversi linguaggi e supporti tecnologici, condividendo materiali didattici e narrazioni in un

¹² Il termine *gamification* si riferisce all'applicazione di aspetti propri dei giochi (elementi di gioco, meccaniche di gioco, tecniche di *game design*) in contesti non di gioco.

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

Gli obiettivi dell’esperienza proposta sono:

- incoraggiare l’acquisizione di specifiche competenze tecnologiche, come l’editing di video, e di scrittura creativa, come l’organizzazione di uno storyboard;
- insegnare/apprendere tecniche e strategie per facilitare la creatività (brainstorming, tecniche di scrittura creative, ecc...);
- promuovere un’alfabetizzazione all’apprendimento utilizzando un approccio tecnologico;
- studiare le strategie utilizzate dal gruppo di lavoro per scrivere e condividere in modo collaborativo storie digitali.

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

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

Se la pratica del laboratorio di storia ha ormai una sua lunga tradizione, la scelta di realizzarlo con il *digital storytelling* costituisce un elemento di novità che implica non solo l’acquisizione di competenze digitali ma anche la necessità di scelte didattiche opportune, finalizzate ad esplorare le potenzialità dell’approccio narrativo nella didattica della storia.

L’obiettivo dei laboratori di storia che adottano il *digital storytelling* non è soltanto quello di trasporre online materiali tradizionalmente utilizzati per i laboratori svolti in classe: si intende invece offrire elementi per la progettazione di laboratori che valorizzino le peculiarità della narrazione, anche di tipo digitale, quale dispositivo di apprendimento. Anzitutto allargando il tradizionale approccio “cartaceo” (documenti, fonti, libri di testo) alla multimedialità e alla molteplicità

dei formati delle risorse storiche accessibili in rete: non solo testi, dunque, ma anche immagini e video. Poi valorizzando l'interattività: mappe, video, immagini, linee del tempo, giochi, mettono lo studente in condizione di esplorare i materiali in prima persona, di rispondere a domande, di scoprire collegamenti. Per rispondere alle esigenze della operatività laboratoriale, il laboratorio è stato arricchito di strumenti (*tools*), che permettono di creare storie digitali, di far interagire lo studente con le fonti visive e sonore per accompagnarlo nella loro interpretazione, e di ricostruire e rappresentare con efficacia scenari di vita mediale.

Conclusioni

L'insegnamento della storia, nelle condizioni attuali, vede ampliato il contesto di interesse; si guarda alla storia come il campo "elettivo" della formazione del futuro cittadino e della pratica della democrazia come parte integrante dell'educazione alla cittadinanza. Attraverso la didattica della Storia si realizza un'educazione alla cittadinanza attiva, un processo che porta alla costruzione di un'identità storica e culturale definita all'interno della comunità di appartenenza. In questa direzione, l'insegnamento della storia, dovrebbe essere aperto, attento alle novità culturali, fornire allo studente gli strumenti e le competenze da esercitare nella realtà di cui fa parte e farà parte. L'approccio combinatorio proposto, tra *storytelling*, mondo del digitale e dinamiche di gioco, suggerisce un'apertura per la didattica della storia alla complessità delle forme della comunicazione, che deriva dalla pluralità di media e dei linguaggi utilizzati, che, convergono in artefatti narrativi che offrono l'opportunità di recuperare all'interno dell'azione scolastica la dimensione del senso e del significato che i saperi hanno per la formazione dell'identità personale e comunitaria.

Abbracciare il digitale significa (per la scuola) prendere atto che il sapere è diventato operativo, interattivo, corporeo, dialogico e congedarsi dal sapere che l'ha sempre caratterizzata, sapere astratto, solitario, incorporeo. [...] Non c'è un sapere da contemplare, siamo immersi nel sapere, c'è un sapere da giocare. (Colazzo, 2020, p.281)

Bibliografia

- Bernardi, P., Monducci, F. (2012). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: Utet Università, 2012.
- Bruner, J. (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Brusa, A. (2020). *Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi*. In Ambrosi, L., Angelini, M. & Adorno, S., *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano: Franco Angeli.
- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.

- Colazzo, S. (2020). *A scuola per giocare*. In G. Del Gobbo, P. Federighi (a cura di) "Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti". Firenze: EditPress.
- Damiano, E. (2016). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Franco Angeli.
- De Bernardi, A., Guarracino, S. (1987). *L'operazione storica*, Milano: Mondadori.
- De Marco, E. (2021). *Digital storytelling game per una didattica ludica della storia*. In *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, 46, 2/2021, 29/06/2021, http://www.studistorici.com/2021/06/29/demarco_numero_46/
- Giovagnoli, M. (2009). *Cross-media. Le nuove narrazioni*. Milano: Apogeo.
- Habgood, M. P. J., & Ainsworth, S. E. (2011). Motivating children to learn effectively: Exploring the value of intrinsic integration in educational games. *The Journal of the Learning Sciences*, 20(2), 169–206. References.
- Jenkins, H. (2002). Game design as narrative architecture. In P. Harrington & N. Frup-Waldrop (Eds.), *First person*. Cambridge, MA: MIT Press. http://www.anabiosispress.org/VM606/1stPerson_hjenkins.pdf
- Jenkins H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini Studio (tr. it.).
- Ke, F. (2016). Designing and integrating purposeful learning in game play: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 219–244.
- Lindley, C. A., & Sennersten, C. C. (2008). Game play schemas: From player analysis to adaptive game mechanics, 216784. *International Journal of Computer Games Technology* Retrieved from: <https://doi.org/10.1155/2008/216784>
- Monducci, F. (2018). *Insegnare storia. Il laboratorio dello storico e altre pratiche attive*. Torino: Utet Università.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. CA: Corwin Press, Thousand Oaks.
- Pace, R., De Marco, E., (2012). Narrazioni digitali e social networking a scuola. Il caso di MediaEvo. In P. Limone (a cura di), *Media, tecnologie e scuola*. Progedit: Bari.
- Peñalba, E. H., Samaniego, C. R. C., & Romero, S. M. A. (2020). Digital storytelling: a tool for promoting historical understanding among college students. *Research in Learning Technology*, 28.
- Petrucco, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci
- Petrucco, C., De Rossi, M. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, no. 30, pp. 17–29.
- Torbeyns, J., Lehtinen, E., & Elen, J. (2015). *Describing and studying domain-specific serious games*. Cham, Switzerland: Springer.
- Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26(2), 265–283.
- Valseriati, E. (2019), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*. Palermo: New Digital Frontiers.

