



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

DIGITAL STORYTELLING E  
APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO  
DEGLI EDUCATORI:  
UNA REVIEW DELLA LETTERATURA

Studente:

ANGELA PANTANO

MATRICOLA: 2029467

Docente:

Prof. OTTAVIA TREVISAN

ANNO ACCADEMICO 2023-2024

Il successo non è mai definitivo,  
il fallimento non è mai fatale;  
è il coraggio di continuare che conta  
(“Sir Wiston Churchill”).

# CONTENTS

SIGLE E ABBREVIAZIONI	4
ABSTRACT	5
ABSTRACT	6
INTRODUZIONE	7
CAPITOLO 1 SFONDO TEORICO	9
1.1 La figura dell'educatore: cenni storico-legislativi	9
1.2 L'apprendimento organizzativo	11
1.3 Il valore educativo del Digital Storytelling	15
CAPITOLO 2 PRISMA SUL DIGITAL STORYTELLING PER LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI EDUCATORI IN OTTICA DI APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO	21
2.1 Focus e domanda di ricerca	21
2.2 Metodologia PRISMA	22
2.2.1. Criteri di inclusione per la revisione della letteratura	23
2.2.2. Le fonti utilizzate: Scopus e Google Scholar	24
2.2.3. Analisi dei dati	26
CAPITOLO 3 RISULTATI	29
3.1. Caratteristiche degli studi esaminati	29
3.2. Evidenze dalla letteratura	40

3.2.1. Il Digital storytelling per l'apprendimento organizzativo e informale	40
3.2.2. Lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo attraverso il DST	43
CAPITOLO 4 DISCUSSIONE E CONCLUSIONI	46
BIBLIOGRAFIA	49
1. Fonti	49
2. Documenti legislativi	51
Sitografia	52
Indice	53

## SIGLE E ABBREVIAZIONI

DST: Digital Storytelling

## ABSTRACT

Questa tesi esplora il ruolo del Digital Storytelling (DST) nell'apprendimento organizzativo degli educatori, evidenziando come questa metodologia potrebbe arricchire e potenziare il loro sviluppo professionale.

Attraverso una revisione sistematica della letteratura basata sul protocollo PRISMA, la tesi analizza studi che indagano l'efficacia del DST nella formazione degli educatori, considerando l'evoluzione della figura dell'educatore e l'importanza dell'apprendimento organizzativo.

La ricerca sottolinea come il DST, integrato con approcci metodologici sperimentali, offra nuove prospettive per il miglioramento delle competenze professionali degli educatori nel contesto europeo, promuovendo un'apprendimento riflessivo e collaborativo.

La revisione sistematica della letteratura ha esaminato 14 studi sperimentali condotti tra il 2018 e il 2022, limitatamente al contesto europeo. Questa analisi mirava a valutare l'efficacia del digital storytelling come strumento di supporto allo sviluppo professionale dei docenti. I risultati ottenuti suggeriscono che il digital storytelling può effettivamente svolgere un ruolo positivo in questo ambito.

## ABSTRACT

This thesis explores the role of Digital Storytelling (DST) in the organizational learning of educators, highlighting how this methodology could enrich and enhance their professional development.

Through a systematic literature review based on the PRISMA protocol, the thesis analyzes studies investigating the effectiveness of DST in educator training, considering the evolution of the educator's role and the importance of organizational learning.

The research emphasizes how DST, integrated with experimental methodological approaches, offers new perspectives for improving educators' professional competencies within the European context, promoting reflective and collaborative learning.

The systematic literature review examined 14 experimental studies conducted between 2018 and 2022, exclusively within the European context. This analysis aimed to assess the effectiveness of digital storytelling as a support tool for teachers' professional development. The findings suggest that digital storytelling can indeed play a positive role in this area.

## INTRODUZIONE

Negli ultimi cinquant'anni, l'evoluzione della figura dell'educatore ha seguito da vicino le trasformazioni del contesto sociale. Questa professione, nata negli anni '60, si è adattata e si è evoluta in risposta ai cambiamenti significativi che hanno caratterizzato la società nel corso del tempo (Crispoldi, 2008). Oggi, chi sceglie di intraprendere la professione di educatore si trova di fronte a una realtà profondamente influenzata dal mondo digitale, con tutte le sfide e le opportunità che ne derivano.

La riflessione sulla figura dell'educatore e sulla sua trasformazione all'interno del tessuto sociale ha costituito la motivazione che ha guidato e motivato la ricerca condotta per il presente elaborato. La presente indagine è stata guidata dal seguente quesito: in quale misura gli educatori possono utilizzare i nuovi strumenti tecnologici per arricchire e potenziare il loro sviluppo professionale e promuovere quello che è definito come apprendimento organizzativo?

Innanzitutto, è opportuno delineare il concetto di apprendimento organizzativo. Esso viene definito già al termine del secolo scorso come la condivisione e la trasformazione di informazioni, esperienze e valutazioni da parte di soggetti singoli in un gruppo per la creazione di una conoscenza condivisa (Argyris e Schön, 1998). Questo significa che l'apprendimento è situato nell'ambito delle interazioni sociali ed è legato alla capacità di mettere in discussione le proprie



routine e di adottare una mentalità di apprendimento continuo disponibile a far proprie le esperienze altrui ed imparare da esse (Alessandrini, 2007).

L'utilizzo del nostro innato desiderio di condividere le esperienze di vita quotidiana e le idee tramite narrazioni, comunemente noto come storytelling (Petrucco & De Rossi, 2009), si è poi adeguato al mutare del contesto sociale. Questa pratica si è evoluta attraverso l'uso dei mezzi digitali, dando vita a una forma più moderna conosciuta come digital storytelling, che è stata poi il focus d'indagine della ricerca. Ci si è chiesti: il digital storytelling può essere un supporto efficace per la formazione e lo sviluppo professionale degli educatori?. Le radici del Digital Storytelling risalgono al movimento American Community Theatre degli anni '90, che ha ispirato la creazione del Center for Digital Storytelling a San Francisco (Lambert, 2009) il cui utilizzo oggi consente lo sviluppo delle classiche competenze chiave accompagnate da quelle critiche e partecipative (Petrucco, 2009), in grado di giungere al già citato apprendimento organizzativo.

La presente tesi consiste in una revisione sistematica della letteratura dedicata alla crescita e al perfezionamento delle competenze degli educatori nel loro campo. La revisione è stata effettuata utilizzando il protocollo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses), finalizzato a fornire una sintesi qualitativa e una revisione bibliografica della letteratura. Il PRISMA comprende una checklist costituita dai passaggi item, seguiti durante la redazione della revisione sistematica, ed una flowchart con lo scopo di rappresentare graficamente il processo di selezione degli studi inclusi nell'indagine (Rodríguez et al., 2021). L'elaborato di ricerca è strutturato nei seguenti capitoli.

Nel primo viene fornita una base teorica per comprendere l'evoluzione della figura dell'educatore, partendo dalla sua nascita ed esplorando come sia cambiata nel tempo. Questo è lo sfondo sul quale la nostra indagine si staglia, per esplorare elementi di novità emersi di recente nella letteratura.

Il secondo capitolo costruisce il nucleo centrale della ricerca: procedendo all'analisi degli studi selezionati, seguendo il protocollo PRISMA si esplorano modalità, contenuti, risultati, punti di forza e di debolezza dell'uso del DST come strumento di formazione e sviluppo professionale degli educatori

Con il terzo, capitolo si discutono i risultati emersi dall'analisi degli studi in relazione alla domanda di ricerca.

Infine, il quarto ed ultimo capitolo riassume quanto emerso per una risposta più comprensiva all'esplorazione.

Alla luce di ciò, è infine presentata una riflessione critica sull'intero studio e una valutazione dell'argomento che vada a rispondere all'interrogativo di partenza.

# CAPITOLO 1 . SFONDO TEORICO

## 1.1 **La figura dell'educatore: cenni storico-legislativi**

Quella dell'educatore è oggi una figura diffusa in molti servizi. La nascita vera e propria dell'educatore come categoria professionale riconosciuta comparve per la prima volta in Italia negli anni 60, in un'epoca di forte rinnovamento culturale e sociale, in cui cambia anche il modo di pensare gli interventi educativi. Si inizia a dare maggiore importanza a quei contesti che possono favorire dinamiche di socializzazione: nasce l'interesse verso l'ambiente di vita quale luogo privilegiato di partecipazione sociale ma anche di espressione dei bisogni, coinvolgendo soggetti territorialmente attivi (istituzioni scolastiche di diverso ordine e grado, comunità educative e di assistenza, associazioni socioculturali) nel campo dell'educazione e dell'animazione socioculturale. Il lavoro del personale educativo, che sino alla fine degli anni 50 risulta fortemente contraddistinto da una spinta volontaristica, è la risultante della mancanza di una precisa definizione del ruolo professionale dell'educatore, spesso confuso con altre figure volontaristiche, connotate da forti doti vocazionali e abilità legate al contesto dell'animazione, ma generalmente prive di quella che oggi definiamo formazione di base (Brandani & Nuzzo, 2003).

Il quadro culturale dell'educatore si arricchisce di nuove potenzialità e campi d'intervento: non è più soltanto una figura professionalmente dedicata all'assistenza

di soggetti emarginati e in difficoltà, ma entra nel campo della prevenzione del disagio e delle attività di animazione rivolte a tutti (Crispoldi, 2008).

Si diversifica l'intervento educativo e si assiste al moltiplicarsi di servizi rivolti a utenze specifiche (disabilità, tossicodipendenza, psichiatria, minori, famiglia), alla nascita di servizi di prevenzione rivolti a tutte le fasce d'età e alla contemporanea riduzione delle strutture totalizzanti come gli istituti (Brandani & Nuzzo, 2003). Il contesto socioculturale nel quale l'educatore si trova a operare dalla fine degli anni 70 si costituisce a partire dall'approvazione di due importanti interventi legislativi: il primo è la riforma dei trattamenti psichiatrici con la Legge 13 maggio 1978 n. 1803 (Legge Basaglia), che prevede la chiusura dei manicomi e stabilisce, per la prima volta, la volontarietà delle cure psichiatriche. Il secondo intervento legislativo è l'istituzione del Servizio Sanitario Nazionale nel quale si affida un ruolo di primaria importanza alla cura e alla promozione del benessere dei cittadini attraverso azioni di prevenzione di situazioni potenzialmente dannose. Queste due riforme portano a una nuova spinta associativa, che trova il suo culmine nel 1992 con la costituzione dell'Associazione Nazionale Educatori Professionali (ANEP), attualmente presente sul territorio nazionale con sezioni regionali e molto attiva sul fronte della valorizzazione, della tutela e dello sviluppo della professionalità degli educatori (ANEP, n.d.).

Il riconoscimento giuridico arriva con il Decreto del Ministero della Sanità n. 520 dell'8 ottobre 1998 nel quale, oltre alla definizione del profilo professionale, delle funzioni e degli ambiti lavorativi, si definisce il percorso formativo per accedere alla professione (Ministero della Sanità, n.d.).

A determinare una svolta epocale per la categoria è stata l'approvazione nel 2017 della cosiddetta Legge Iori, che ha permesso all'educatore e al pedagogo di ottenere il proprio riconoscimento in ambito normativo, tracciando una differenza tra le due qualifiche professionali (Presidenza della Repubblica, n.d.).

Volendo aprire una riflessione, che vada oltre la distinzione sul piano didattico dei percorsi universitari, all'educatore dovrebbe, inoltre, essere garantita una formazione permanente di qualità non soltanto rivolta all'approfondimento degli aspetti tecnico-operativi e di specializzazione della pratica lavorativa, ma che sia anche in grado di fornire chiavi interpretative per la gestione della complessità, cui il lavoro dell'educatore si riferisce e che lo contraddistingue (Crispoldi, 2008).

I contenuti di tale formazione dovrebbero essere organizzati e veicolati con un'attenzione specifica agli aspetti motivazionali e di soddisfazione nel lavoro, a una presa di coscienza e consapevolezza dell'importanza e della centralità degli strumenti propri del lavoro educativo (progettazione, valutazione e documentazione) che devono essere valorizzati proprio in quanto specifici della professionalità educativa che contribuiscono a costituire (Crispoldi, 2008). La consuetudine dell'educatore a operare con e nella complessità gli consente di inquadrare il proprio agire educativo in una logica di valorizzazione della professionalità, orientata alla progettazione, valutazione e documentazione dei percorsi e delle relazioni che caratterizzano il lavoro dell'educatore (Cardini & Molteni, 2003).

Si va affermando sempre più un pensiero che vede i processi educativi e formativi nella loro globalità, rispetto allo sviluppo personale e sociale: l'accento è posto sempre più sulla responsabilità nelle organizzazioni lavorative, sull'etica del lavoro, vedendolo come opportunità di crescita e di confronto a livello identitario

oltre che professionale. Trattare il tema della formazione in campo lavorativo, in termini educativi e formativi, significa, dunque, capire in primo luogo come le persone acquisiscono conoscenze e abilità che mettano loro in grado di svolgere in modo adeguato il proprio lavoro, ricercando costantemente un punto d'incontro tra le esigenze e i bisogni dell'individuo e quelli dell'organizzazione, tra il sapere individuale e il saper fare organizzativo (Schön, 1993).

È proprio in questa logica di sviluppo professionale che, a partire dal confronto dialettico tra i professionisti coinvolti a diverso titolo in ambito educativo, può derivare l'opportunità preziosa per la figura dell'educatore di "interrogare" le pratiche professionali quotidiane, contribuendo a sviluppare un vero e proprio apprendimento organizzativo (Rossi, 2005).

## 1.2 L'apprendimento organizzativo

Con il concetto di Apprendimento Organizzativo, Argyris e Schon (1998- "Learning Organization") definiscono l'insieme dei processi che consentono di leggere i contesti organizzativi, le relazioni tra persone, organizzazioni e società, e i loro significati dal punto di vista della conoscenza. Attraverso la partecipazione a tali processi i membri di una organizzazione individuano errori o anomalie e le correggono, ristrutturando in questo modo i piani di azione e gli indirizzi strategici dell'organizzazione, contribuendo a creare/produrre nuova conoscenza, che non fa riferimento esclusivamente alla dimensione teorica ma anche all'azione.

“L'apprendimento organizzativo avviene quando i membri dell'organizzazione agiscono come attori di apprendimento per l'organizzazione, quando cioè,

informazioni, esperienze, scoperte, valutazioni di ciascun individuo diventano patrimonio comune dell'intera organizzazione fissandole nella memoria dell'organizzazione, codificandole in norme, valori, metafore e mappe mentali in base alle quali ciascuno agisce" (Argyris e Schön, 1998).

L'elemento della memoria collettiva del gruppo è l'idea di base su cui poggia la specificità dei processi di apprendimento organizzativo. Non si tratta, dunque, di una mera sommatoria di apprendimenti individuali, ma di trasformazione della capacità cognitiva del gruppo in virtù del contributo apportato dalle singole esperienze e riflessioni degli individui (Fabbri, 2003).

Uno dei messaggi chiave che emergono dalla ricerca sul tema è la sottolineatura della visione dell'apprendimento come fenomeno di interazione sociale (Wenger, 2006; Bandura 1997; Senge, 1990). I processi di apprendimento nelle organizzazioni si comprendono facendo riferimento ai processi di interazione sociale e quindi alla condivisione di conoscenze e credenze. Apprendere ha a che fare in questo caso con il partecipare, il divenire membro di una comunità perché le relazioni sociali sono importanti per la trasmissione del sapere, l'acquisizione di capacità e lo sviluppo relazionale dell'identità.

“Ciò significa che prima di tutto l'apprendimento è situato nel campo dell'interazione e delle condizioni materiali” (Wenger, 2006).

Questa ultima affermazione/considerazione si attesta intorno all'idea che l'apprendimento non si possa studiare come fenomeno astratto ma piuttosto come

espressione di una partecipazione, poiché per la trasmissione del sapere, l'acquisizione di capacità e lo sviluppo relazionale dell'identità diventano centrali le relazioni sociali, gli artefatti con i quali si apprende, la qualità delle esperienze e la loro significatività. Gli studi che guardavano all'apprendimento come fenomeno individuale vengono quindi ad essere messi in discussione dall'ipotesi di fondo che l'apprendimento sia un fenomeno che ha intrinsecamente connessioni con il contesto nel quale prende forma e si radica.

Al riguardo, una prima ipotesi epistemologica sull'apprendimento è quella che lo ha studiato come un fenomeno cognitivo, cioè come un processo che coinvolge principalmente delle attività mentali del singolo soggetto. In questo senso, si afferma una definizione di apprendimento "come processo che ha luogo nella testa o nella mente delle persone". Ne consegue che l'apprendimento può essere studiato nelle sue dimensioni individuali e, seppur supportato da interventi formativi o azioni educative, risulta in ultima analisi un'attività legata in gran parte al sistema delle conoscenze e alle strutture di conoscenza del soggetto (Gherardi, Nicolini, 2004).

Un secondo quadro teorico di riferimento, il costruttivismo, riporta il fenomeno dell'apprendimento ad una più complessa dinamica di interazione tra l'attività individuale di elaborazione di informazioni e il contesto sociale-organizzativo di riferimento. L'apprendimento non è solo visto come un'attività personale, ma come il risultato di una dimensione collettiva di interpretazione della realtà (Gherardi, Nicolini, 2004).

Necessario a questo punto integrare le due prospettive sopra descritte con una terza che permette di rappresentare l'apprendimento come un processo inserito all'interno delle organizzazioni: la teoria dell'apprendimento sociale. Si passa da una



visione dell'apprendimento intesa come acquisizione di nuove informazioni, a quella di apprendimento come un rapporto mutevole di partecipazione nel mondo (Wenger, 2006). Partecipare, essere parte di qualcosa, implica che l'apprendimento non sia un processo propriamente individuale, ma un qualcosa che ha origine dall'incontro scontro con altre persone, con eventi, e più in generale con le organizzazioni delle quali si fa parte. L'apprendimento, quindi, non può prescindere dalla collaborazione, secondo Wenger, le persone sono portate a condividere le proprie conoscenze in quanto parte della conoscenza applicabile (Wenger, 2006)

Il rapporto tra le persone che compongono le organizzazioni, risulta fondamentale e influenza il modo in cui si apprende. Dunque, per poter beneficiare di un apprendimento a tutto tondo si deve far veramente parte di un'organizzazione, per innescare tutta quella serie di interscambi tra le persone che sono indispensabili soprattutto per il sapere che è più difficile da codificare e che invece si trasmette molto più facilmente con la pratica, conversando e condividendo. Si va delineando un concetto di apprendimento come arma in risposta al cambiamento, legato al concetto di sopravvivenza stessa di una impresa, non solamente immagazzinamento di nuova conoscenza fine a sé stessa, ma l'utilizzo della conoscenza che, oltre a ciò, va di pari passo all'analisi delle situazioni attuali e future (Fabbri, 2003).

La nozione di Learning Organization identifica dunque le organizzazioni come sistemi che apprendono, ovvero come entità che processano informazioni e conoscenze sia di tipo esplicito sia tacito e generano valore. In altri termini, in una organizzazione che apprende tutti i componenti contribuiscono a ridefinire, arricchire, tradurre in linguaggio comune le diverse abilità (Alessandrini, 2011).

Dal punto di vista dell'organizzazione il processo di apprendimento può essere definito come un'attività di rilevazione e di correzione dell'errore. In tal senso, un primo livello di apprendimento, per così dire, risolve i problemi che si presentano e avviene quando le persone individuano discrepanze tra le azioni messe in atto e i risultati desiderati e cercano di correggerle modificando le proprie azioni. Nel caso di single-loop learning si agisce solamente sulle azioni, è il processo elementare dell'apprendimento, legato al concetto di learning by doing (apprendimento tramite l'azione) e si verifica quando si affrontano problemi semplici o comunque propri della routine aziendale. In più non si mettono in discussione i valori, gli obiettivi e le strutture.

Quando si verificano problemi complessi, a differenza del single-loop learning si compie un passo in più, non ci si limita solamente a modificare le proprie azioni in corrispondenza di risultati non conformi, ma si mettono in dubbio le motivazioni che le guidano, e si modificano in una certa misura norme, procedure, politiche ed obiettivi. Il double-loop learning dipende fortemente dalla motivazione e dall'impegno che gli individui facenti parte dell'organizzazione posseggono, entra in gioco il bisogno di ricercare la verità e il senso di responsabilità stesso delle persone (Alessandrini, 2007).

Un apprendimento acquista valore, piuttosto, se, attraverso processi di tipo riflessivo, conduce alla consapevolezza dell'erroneità del comportamento individuale o di gruppo. Per ottenere tale risultato è necessario andare ad indagare le motivazioni effettive che hanno generato il comportamento erraneo, e riflettere sulle modalità per "migliorare" il comportamento diminuendo la possibilità di incorrere in futuro,

nell'esercizio della propria professionalità, nella tipologia di "errori" indagata (double-loop learning/apprendimento a doppio circuito) (Alessandrini, 2007).

L'apprendimento è visto anche come disapprendimento (unlearning) delle routine, capace di rimettere in discussione le conoscenze e le routine cognitivo-comportamentali più consolidate (Alessandrini, 2007). Ne deriva che il vero sviluppo dell'apprendimento è quello che si verifica con l'apprendere ad apprendere (Consiglio dell'Unione Europea, n.d.), cioè con la disponibilità costante delle organizzazioni alla messa in discussione delle routine.

In termini più concreti, l'apprendimento organizzativo si verifica quando gli individui all'interno di un'organizzazione sperimentano una situazione problematica e, nell'interesse dell'organizzazione, la indagano (Fabbri, 2003). La mancata corrispondenza tra i risultati attesi e i risultati effettivi dell'azione, induce gli individui ad attivare nuovi processi di pensiero e nuovi corsi d'azione che conducono a modificare l'immagine dell'organizzazione, così da allineare risultati e aspettative (Colazzo, 2009).

Solo così la riflessione sui comportamenti può trasformarsi in innovazione, cioè in un contenuto comportamentale più ricco e più ampio, in grado di produrre reali cambiamenti nella teoria organizzativa in uso. Se tali cambiamenti sono incorporati ed immagazzinati in memorie collettive, trapiantati in modalità operative, trasformati in cultura e istituzionalizzati, possiamo sostenere che si è determinato effettivamente un processo di apprendimento. L'apprendimento, in quanto incremento della conoscenza è, dunque, considerato come un processo che attraverso l'informazione emergente dagli errori, diventa condizione per una migliore interazione tra organizzazione (in quanto collettività) e ambiente.

### 1.3 Il valore educativo del Digital Storytelling

Volendo definire il concetto di Digital Storytelling, potremmo affermare che esso consiste in una narrazione creata tramite l'utilizzo di una serie di tecnologie e contenuti di natura digitale (Di Bari, 2016). All'atto pratico, i digital storytelling sono prodotti multimediali che si realizzano organizzando contenuti digitali in un sistema coerente, retto da una struttura narrativa, in modo da ottenere un racconto costituito da molteplici elementi di vario formato (video, audio, immagini, testi, mappe, ecc.) (Petrucco, 2013).

Il digital storytelling non narra grandi storie, ma storie del quotidiano, narrazioni che riguardano tutti e per questo sono coinvolgenti e spesso motivanti anche quando veicolano concetti astratti, attivando processi come quello dell'identificazione (Petrucco & De Rossi, 2013).

Le radici di questa nuova forma espressiva possono essere rintracciate nell'American Community Theatre Movement (Lambert, 2009) ed in particolare in una performance teatrale, realizzata negli anni 90 da Lambert e Atchley, durante la quale venivano proiettati su un ampio schermo immagini e filmati di storie di vita (Lambert, 2013). Il successo dello spettacolo instillò in Atchley e Lambert l'idea che anche persone con scarsa o nessuna esperienza nel settore multimediale fossero in grado di produrre, grazie alle nuove tecnologie, potenti storie personali. Dopo queste prime esperienze, quindi, i due studiosi, fondano a San Francisco, in California, il Center for Digital Storytelling (1993), uno dei centri più accreditati a livello mondiale per lo studio del digital storytelling. Il Centro organizza, oltre ad altre

attività, Digital Storytelling Workshop, laboratori creativi di narrazione digitale, per piccoli gruppi, con target differenti (bambini, adolescenti, adulti) per esplorare le possibilità delle pratiche di narrazione digitale a servizio di comunità (StoryCenter, n.d.).

Il centro progetta e realizza tali workshop in giro per il mondo per raccontare, attraverso l'uso di strumenti digitali, storie di vita capaci di riconnettere, creare nuovi legami, sentirsi partecipi di una comunità. Il gruppo di artisti, educatori e professionisti della comunicazione che costituisce il team di esperti del Centro è riuscito negli anni ad applicare il digital storytelling a molti contesti: dalla scuola alle aziende, dall'arte all'impegno politico. La metodologia del digital storytelling, infatti, si è evoluta, e il Centro ha ridefinito il proprio approccio concentrando l'attenzione sui cosiddetti training packages utili agli educatori e resi disponibili in piattaforme di apprendimento aperte al fine di sensibilizzare gli operatori della formazione ai temi emergenti dell'educativo come il benessere, la salute, la prevenzione della violenza, le disabilità, i servizi sociali, ecc.... Il lavoro del centro, nel corso degli anni, ha così contribuito a trasformare il modo in cui i professionisti del mondo della formazione e dell'educazione (insegnanti, educatori, formatori) e del mondo dei media (pubblicitari, giornalisti, ecc....) pensano al potere della voce personale e quindi della narrazione (Mittiga, 2018).

L'inventare e il raccontare storie sono attività tipicamente umane. Da sempre, infatti, l'uomo ha narrato alla comunità di appartenenza per mantenere e tramandare memorie e conoscenze.

Il concetto di storytelling come lo concepiamo oggi è correlato all'esigenza dell'uomo di condividere non solo le proprie esperienze e pensieri, ma anche le

emozioni dell'umanità, che possono trovare nella narrazione il mezzo più proficuo di espressione (Petrucco & De Rossi, 2009).

La ricerca sulle potenzialità formative ed educative della narrazione è di attuale importanza negli studi più recenti dell'area pedagogico-educativa, con particolare riferimento alle implicazioni derivate dai processi del pensiero narrativo (Mittiga, 2018). Il presupposto di fondo si basa sull'assunto che il pensiero è gestito dall'individuo in due differenti modalità tra loro complementari: una legata al pensiero razionale, che funziona attraverso il ragionamento logico, lineare e sequenziale; l'altra, quella del pensiero narrativo, che attiva lo sviluppo dei processi interpretativi della realtà e fornisce un senso alle azioni umane, organizzando le esperienze in racconti (Bruner, 1991). Ciò permette l'attivazione di processi riflessivi e trasformativi attraverso lo sviluppo di una modalità di funzionamento non lineare, ma reticolare (De Rossi, 2009).

Sebbene la narrazione sia un processo personale del pensiero, essa rispecchia inevitabilmente la cultura del gruppo o della comunità in cui si esplica (Smorti, 1994). Attraverso la narrazione è possibile attivare veri e propri processi di costruzione di nuove conoscenze e quindi di apprendimento, che permettono agli individui di strutturare l'esperienza, costruendo l'interazione con il mondo esterno (processi di sense-making). La mente, quindi, non è mai isolata nei processi di apprendimento, ma funziona nel mondo e con il mondo ed è costantemente influenzata dagli incontri con gli altri, dalle esperienze e dai contesti in cui si trova a interagire (De Rossi, 2009).

L'attività narrativa dell'uomo nell'era digitale è caratterizzata dall'ampliamento delle forme e delle possibilità della narrazione: le persone oggi

dispongono sia dei mezzi necessari per raccontare la propria storia, sia dei canali per diffonderla e condividerla in maniera più o meno immediata. In altre parole, la maggiore disponibilità di strumenti tecnologici, l'utilizzo di interfacce sempre più semplici ed intuitive e la diffusa accessibilità all'informazione, hanno ormai riconfigurato il ruolo del consumatore: egli ha perso il suo carattere passivo, diventando un fruitore attivo e partecipativo, capace di produrre contenuti e creare delle connessioni, per costruire delle storie che diano significato alle stesse informazioni (Mittiga, 2018).

Nell'attuale contesto della società dell'informazione diventa significativa la metodologia del digital storytelling, che, attraverso la manipolazione di più codici e formati della narrazione orale, scritta, visuale, permette l'apprendimento e lo sviluppo di competenze non solo alfabetiche ma anche compositive/espressive, tecnologiche e critiche e partecipative (Petrucco, 2009).

Si tratta delle competenze chiave, individuate dalla Commissione del MIUR nel 2008, su suggerimento del Parlamento europeo, per definire le dimensioni della competenza digitale del «curricolo tecnologico». Esse comprendono ad esempio la capacità di lavorare in gruppo o all'interno di comunità di pratiche con un obiettivo comune, che condividono informazioni, conoscenza e intenzionalità (Petrucco, 2010). Lo sviluppo di questa "intelligenza sociale", concetto che richiama la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (Goleman, 2006), permette di avere un ruolo attivo nella partecipazione alle comunità e di sviluppare l'empatia necessaria a gestire le relazioni interpersonali in modo costruttivo (Gardner, 2005).

Per quanto concerne le caratteristiche, la letteratura è concorde nell'individuare 7 elementi salienti, che qualificano un Digital Storytelling e lo differenziano da altri prodotti multimediali (Lambert, 2009).

Innanzitutto, l'obiettivo di un Digital Storytelling è quello di permettere ad un narratore di sperimentare la potenza dell'espressione personale e di rivelare sé stesso mediante il racconto di qualcosa di significativo (punto di vista).

Una storia digitale deve essere in grado di mantenere viva l'attenzione del pubblico, i temi e le domande attorno a cui ruotano i racconti devono avere un carattere universale, facilmente condivisibile, in modo che il lettore si senta invogliato ad investire nella narrazione (domanda cruciale).

Le storie digitali più efficaci, inoltre, evocano un'emozione da parte del pubblico, che consente il coinvolgimento e l'immedesimazione nella storia (contenuto emotivo). Per essere realmente efficace una storia digitale non necessita di molte parole, immagini o effetti speciali (economia della narrazione), ma si basa su un armonico equilibrio tra questi elementi, che stabilisce e dà forma al flusso narrativo (ritmo).

Di fondamentale importanza risulta sia l'utilizzo della voce narrante, che aiuta l'audience a comprendere il carattere soggettivo e personale della storia, sia l'utilizzo della colonna sonora, inteso come elemento strategico della narrazione che accompagna lo svolgersi del racconto, sottolineandone ad esempio alcuni momenti particolari, i cambi di contesto, ecc. (Lambert, 2013).

Un ulteriore aspetto da evidenziare è la rilevanza della dimensione della quotidianità: il Digital Storytelling non narra grandi storie, ma storie del quotidiano, storie di studenti, impiegati, docenti; narrazioni che riguardano tutti e per questo



sono coinvolgenti e spesso motivanti, anche quando veicolano concetti astratti, contribuendo a rendere l'apprendimento un'esperienza piacevole e interessante. In questo senso, il Digital Storytelling sostiene un apprendimento "profondo" (deep learning), che permette di stabilire connessioni tra informazioni nuove e elementi già posseduti e conosciuti (Petrucco, De Rossi, 2013).

Tale processo di apprendimento si caratterizza per essere attivo, perché i destinatari sono spesso coinvolti attivamente nella produzione dell'artefatto digitale; intenzionale perché deve essere chiaro quali saranno le finalità e il target di riferimento; cooperativo, perché permette ai fruitori di contribuire alla realizzazione del prodotto; autentico, perché i contenuti disciplinari proposti sono affini e vicini alle esperienze di vita dei destinatari; costruttivo, perché i destinatari di riferimento devono rielaborare le conoscenze.

Un Digital Storytelling, quindi, si configura come il risultato di un processo attivo già nella fase di progettazione, intenzionale per chi lo realizza, cooperativo perché frutto della collaborazione di più soggetti, autentico perché racconta esperienze e vissuti reali e costruttivo perché veicola dei messaggi ben definiti (Petrucco & De Rossi, 2013).

Il Digital Storytelling viene concepito come un approccio educativo che integra l'uso di dispositivi digitali con i tradizionali metodi narrativi, favorendo un processo costante di apprendimento, che non termina con la realizzazione del prodotto multimediale: scrivendo un racconto digitale ci si rende conto dell'importanza che acquistano i sentimenti e le emozioni personali legati ad un evento, evento su cui ci si ferma a riflettere, lo si elabora nuovamente per poi comunicarlo ad altri (sviluppo del pensiero critico).

Dopo aver esaminato l'evoluzione della figura dell'educatore in Italia, il concetto di apprendimento organizzato e quello di digital storytelling si può ora analizzare se, e in che modo, il DST possa essere impiegato come strumento per la formazione e la crescita professionale degli educatori attraverso i canali digitali, con l'obiettivo di promuovere un apprendimento di tipo organizzativo. E quali sarebbero i benefici di tale approccio nella promozione di un apprendimento di tipo organizzativo all'interno delle istituzioni educative? Per affrontare la domanda posta, è stata condotta un'analisi che si è basata sulla revisione di articoli di ricerca esistenti. Questa revisione ha coinvolto articoli che descrivono ricerche empiriche condotte sull'argomento, fornendo descrizioni complete che abbracciano diverse fasi, dalla presentazione della situazione iniziale all'analisi dei processi di formazione e/o sviluppo professionale a cui sono stati sottoposti gli educatori, fino ai risultati ottenuti. Tutti gli studi analizzati esplorano l'uso del Digital Storytelling come strumento formativo e migliorativo delle competenze già possedute, indagando i pro e i contro ed offrendo dei punti di riflessioni per potenziare il suo utilizzo per questo scopo in questo ambito.

## CAPITOLO 2. PRISMA SUL DIGITAL STORYTELLING PER LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI EDUCATORI IN OTTICA DI APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO

### 2.1 Focus e domanda di ricerca

Considerato che nel precedente capitolo si è approfondito lo sfondo teorico dei concetti chiavi che costituiscono la base fondamentale del presente elaborato, in questa sezione sono presentate le fasi dello studio effettuato. Ciò partendo dall'individuazione della domanda di ricerca: *può il digital storytelling costituire un supporto efficace per la formazione e lo sviluppo professionale degli educatori, in un'ottica di apprendimento organizzativo?*

Tale focalizzazione riflette la consapevolezza della crescente importanza del digitale nel contesto educativo contemporaneo e la necessità di esplorare approcci innovativi che possano influenzare positivamente la pratica degli educatori, esaminando anche se e in che modo l'apprendimento organizzativo possa agevolare questo processo.

La ricerca si è realizzata secondo la procedura PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), partendo quindi da una selezione accurata di parole chiave, per la ricerca di produzioni scientifiche pertinenti su diversi database:

- Digital storytelling;
- Professional development;

- Cooperative learning;
- Organizational of learning;
- Education;
- Educator;
- Management development;
- Training.

La scelta delle keyword è stata fatta fine di ottimizzare e restringere la gamma di risultati, garantendo che gli articoli analizzati fossero rilevanti e in linea con gli obiettivi della ricerca.

La ricerca è stata condotta mediante una combinazione strategica delle diverse parole chiave, tenuto conto delle specifiche modalità di ricerca adottate dai vari database consultati. L'intero processo è esaminato dettagliatamente, punto per punto, nei successivi paragrafi.

## **2.2 Metodologia PRISMA**

Per strutturare la ricerca si è adottata la metodologia PRISMA pubblicata originariamente nel 2009, della quale abbiamo una versione aggiornata al 2020 (Page, 2021).

Questa metodologia è stata concepita con l'obiettivo di fornire ai revisori sistematici uno strumento chiaro e trasparente per rendere conto del motivo per cui la revisione è stata condotta, descrivere le azioni intraprese e presentare i risultati ottenuti. La sua composizione complessiva è composta da due elementi chiave:

- la flow-chart: una rappresentazione grafica del processo di screening, selezione e inclusione degli articoli, che offre un'illustrazione chiara e

intuitiva del flusso di lavoro seguito durante la revisione sistematica, inserita nel prossimo paragrafo;

- una checklist: composta da 27 item che guidano ogni aspetto del processo di ricerca, dalla fase iniziale di definizione del titolo fino alle conclusioni finali, fornendo indicazioni specifiche e dettagliate (Maraolo, 2021), seguita per la stesura dell'elaborato ma non riportata nello stesso.

Nei prossimi tre sottoparagrafi di questo capitolo, ci concentreremo su l'esplicazione dettagliata degli elementi chiave che costituiranno la struttura metodologica fondamentale della nostra indagine: i criteri di inclusione per la ricerca, le fonti utilizzate e l'analisi dei dati.

### *2.2.1. Criteri di inclusione per la revisione della letteratura*

Una volta individuate e selezionate le parole chiave rilevanti, il processo di analisi si è focalizzato sulla determinazione della letteratura ideale per l'inclusione nella revisione. Al fine di stabilire i criteri di inclusione, si è adottato un approccio ponderato considerando tre fattori.

Innanzitutto, è emersa la necessità di concentrarsi sulla geolocalizzazione, decidendo di includere ricerche, analisi, studi e documentazioni di casi svolti nel continente europeo. Questa selezione ha consentito di concentrare l'attenzione su ricerche e contributi con una prospettiva più rilevante e contestualizzata per l'analisi. La decisione di limitare la ricerca al contesto europeo è stata guidata dalla volontà di analizzare le dinamiche e le sfide specifiche affrontate dagli educatori in Europa e il loro modo di superarle. I sistemi educativi variano notevolmente da un continente

all'altro, concentrarsi sull'Europa consente di affrontare questioni più pertinenti al contesto locale e soluzioni consone anche al nostro Paese.

Il secondo criterio è stata la pertinenza della popolazione/target di riferimento, che ha limitato l'inclusione ai soli documenti che prendevano in considerazione educatori. Questa restrizione ha contribuito a delimitare il campo di studio, assicurando che gli studi inclusi fossero direttamente pertinenti all'argomento dell'educazione e all'impiego degli educatori in tale contesto, nonché ambito del mio percorso di studio, e quindi, dell'argomento di questa tesi.

Il terzo criterio è relativo alla tipologia di materiale, escludendo tutto ciò che non fosse parte di ricerca sperimentale. Questa decisione è stata presa per garantire un approccio basato su evidenze empiriche, puntando a un corpus di studi che potesse fornire dati solidi. L'esclusione di materiali non sperimentali ha contribuito a concentrare l'analisi su contributi che offrono una base empirica più robusta, potenziando così la validità e l'affidabilità della revisione.

Per quanto riguarda altri parametri, come l'anno di pubblicazione, non sono state stabilite regole rigide di esclusione. Ciò è stato fatto deliberatamente per garantire una gamma più ampia di contributi e riflessioni, permettendo così una visione più completa e aggiornata del panorama di ricerca sull'argomento preso in esame.

### *2.2.2. Le fonti utilizzate: Scopus e Google Scholar*

In fase iniziale di pianificazione della ricerca delle fonti si è orientata verso quattro piattaforme: Scopus, Eric, Web of Science e Google Scholar. Le prime tre

rappresentano database specializzati noti per la loro ricchezza di contenuti accademici provenienti da una vasta gamma di discipline. Google Scholar, d'altra parte, è un motore di ricerca accademico globale che offre un accesso rapido ad un'ampia copertura di articoli, libri e materiali accademici.

Nel corso dell'esplorazione, si è reso evidente che la vastità di informazioni ottenibili da tutte le fonti sarebbe potuta risultare eccessiva per l'ambito della revisione della letteratura. Di conseguenza, si è effettuata una riflessione critica sulla quantità e la varietà degli articoli recuperati da ciascuna fonte: la decisione è stata quella di concentrare la ricerca su due fonti: Scopus e Google Scholar, selezione motivata dalla combinazione di affidabilità, accessibilità e vastità di materiale.

Scopus rappresenta un database sottoposto a revisione paritaria (peer review), il che significa che gli articoli ivi presenti sono stati valutati da esperti del settore prima di essere pubblicati. Questo processo di valutazione non solo assicura l'affidabilità del materiale disponibile, ma consente anche di condurre un'analisi dell'impatto che le pubblicazioni hanno avuto nel campo accademico di appartenenza.

Google Scholar, al contrario, è un motore di ricerca accademico che incorpora una vasta gamma di fonti, alcune delle quali potrebbero non essere sottoposte a revisione paritaria prima della pubblicazione. La quantità di materiale presente è soggetta a un costante aggiornamento, riflettendo così la sua natura dinamica e la prontezza nell'offrire informazioni sempre aggiornate.

In entrambi i database si sono considerati i parametri di inclusione ed esclusione per effettuare ricerche a partire dalle parole chiave sopra menzionate, sia individualmente sia in combinazione (tramite operatori booleani). La tabella 1 fornisce

una panoramica delle prime evidenze emerse da tale ricerca - poi raffinate in fasi successive del PRISMA.



Tabella 1

Risultati prima esplorazione su database

Parole chiave e loro combinazioni	Risultati (n°)	
	Scopus	Google scholar
Digital storytelling + Education	95	
Organization of learning + Educator	73	
Coop learning + Educator	36	
Digital storytelling + Educator	21	
Digital storytelling + Training	15	
Organization of learning + Education	13	
Storytelling + Educator + Professional development	5	
Storytelling + Coop learning	4	
Digital storytelling + Organization of learning	3	
Digital storytelling + Coop learning	3	
Digital storytelling + Organization of learning + Education	2	
Storytelling + Education + Organization of learning	2	26
Storytelling + Education + Management development	2	

Parole chiave e loro combinazioni	Risultati (n°)	
	Scopus	Google scholar
Digital storytelling + Education	95	
Digital storytelling + Cooperative learning	2	2
Storytelling + Professional development	1	18
Storytelling + Management development	1	
	Totale: 278	Totale: 46
Totale:	324	

### 2.2.3. Analisi dei dati

L'analisi di questi primi risultati fornisce spunti su quali temi sono più trattati nella letteratura e quali potrebbero necessitare di ulteriori indagini. Le combinazioni di parole chiave "Digital storytelling + Education" e "Digital storytelling + Educator" hanno mostrato i numeri più elevati di pubblicazioni trovate su Scopus, con rispettivamente 95 e 73 articoli (si veda Tabella 1). Questo indica un forte interesse e una ricca base di ricerca sui temi del digital storytelling applicato all'educazione e alla formazione degli educatori, sottolineando l'importanza e la popolarità del digital storytelling come strumento educativo e di sviluppo professionale.

Al contrario, temi specifici come "Digital storytelling + Cooperative learning" e "Storytelling + Management development" hanno mostrato un numero

decisamente inferiore di articoli (2 articoli ciascuno su Scopus), indicando aree potenzialmente sottostudiate. Questo potrebbe suggerire opportunità per ricerche future in queste aree specifiche, dove esiste ancora ampio spazio per contributi originali e approfondimenti.

La combinazione "Digital storytelling + Organizational learning + Education" ha prodotto un numero relativamente basso di articoli (solo 3 su Scopus), suggerendo che l'incrocio tra questi tre ambiti specifici – digital storytelling, organizzazione dell'apprendimento e educazione – è ancora poco esplorato, nonostante la potenziale ricchezza di intersezioni tra queste tematiche.

Inoltre, la distribuzione dei risultati tra Scopus e Google Scholar mostra una predominanza di pubblicazioni su Scopus per la maggior parte delle combinazioni di parole chiave, il che riflette la natura di Scopus come database di articoli peer-reviewed e la sua focalizzazione su pubblicazioni accademiche di alta qualità. Tuttavia, la presenza di 46 articoli trovati su Google Scholar evidenzia anche l'importanza di questo motore di ricerca per accedere a una gamma più ampia di materiali accademici, inclusi lavori che potrebbero non essere ancora stati sottoposti a peer review o che sono pubblicati in fonti meno tradizionali.

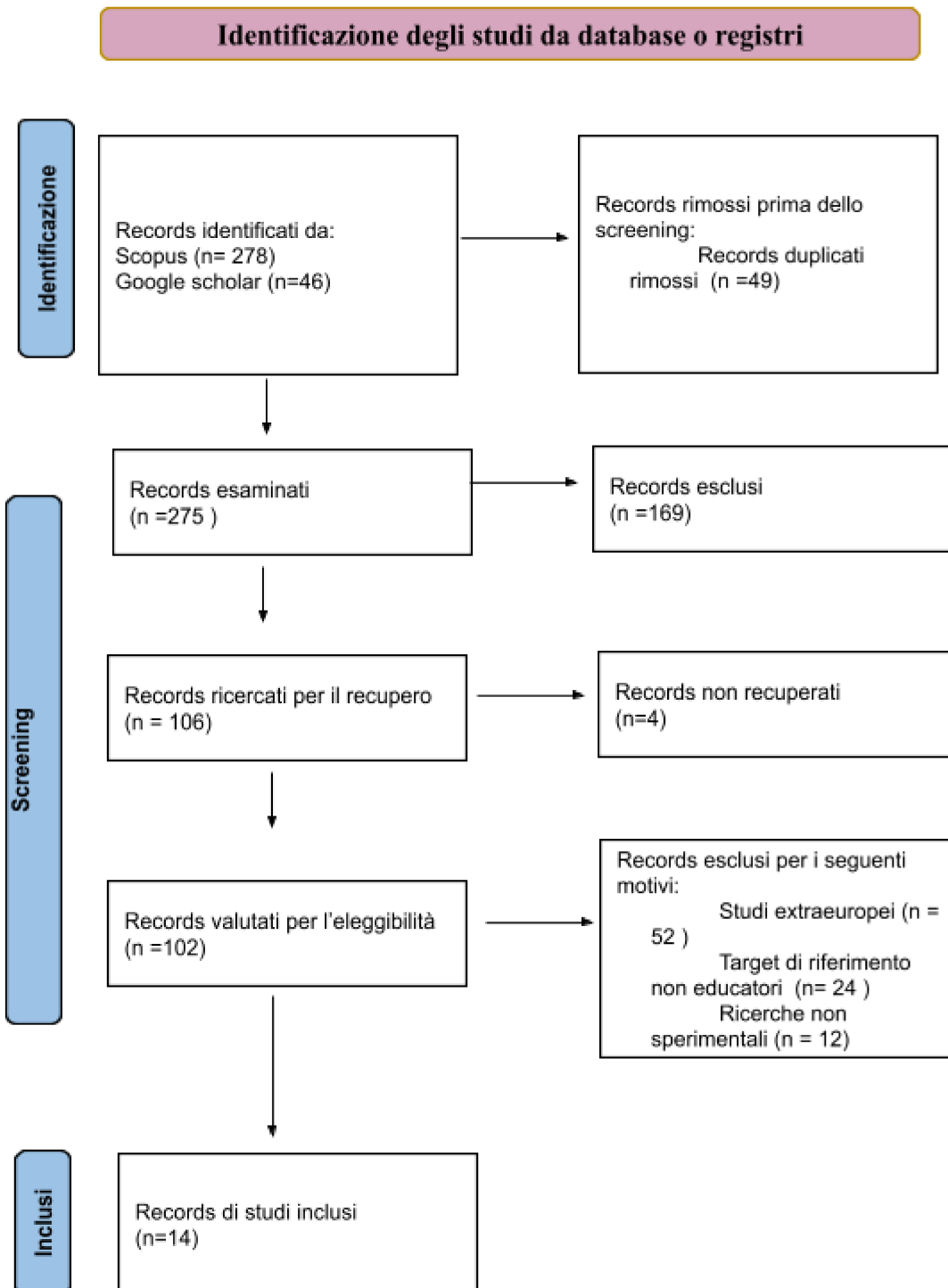
La Figura 1 (a pagina successiva) riporta le fasi di scrematura ed identificazione dei contributi più rilevanti secondo la metodologia PRISMA. In riferimento alla figura 1:

- nella fase di identificazione sono stati individuati 409 contributi nelle banche dati, di cui 49 articoli duplicati sono stati rimossi, così come alcuni studi marcati come non idonei dagli strumenti di automazione basati sui criteri di esclusione;

- nella fase di screening sono stati esaminati 360 articoli. Di questi, 169 sono stati esclusi e 191 sono stati ricercati per il recupero. Dei 191 articoli, 4 non sono stati recuperati poichè inaccessibili o da fonti non attendibili, mentre 173 sono stati esclusi per i criteri imposti all'inizio della ricerca;
- gli articoli inclusi nella ricerca sono stati in totale 14.

**Figura 1**

*PRISMA 2020 Flow-chart*



## CAPITOLO 3

### RISULTATI

#### 3.1. Caratteristiche degli studi esaminati

In questa sezione della tesi saranno studiati e confrontati i 14 articoli risultati idonei dopo la fase 2 di screening della metodologia PRISMA. La domanda che ha avviato lo studio è stata quella scelta all'inizio della ricerca: *"Può il digital storytelling costituire un supporto efficace per la formazione e lo sviluppo professionale degli educatori, in un'ottica di apprendimento organizzativo?"*.

Le caratteristiche degli studi esaminati, riassunte nella tabella 2, che accomunano tutti gli articoli sono:

- Gli studi sono stati condotti in Paesi europei;
- Gli studi coinvolgono educatori come partecipanti o soggetti di studio;
- Gli studi sono di natura sperimentale, con un approccio metodologico che mira a valutare gli effetti del digital storytelling attraverso un'analisi empirica e controllata.

Tabella 2

Caratteristiche degli studi inclusi nel PRISMA

Caratteristiche degli studi inclusi nel PRISMA

Autori	Titolo	Anno	Geocalizzazione	Key-words dell'articolo
Martina Albanese Silvana Nicolosi	Una metodologia innovativa per le famiglie al nido	2022	Italia, Palermo	- Competenze riflessive/narrative; - Rielaborazione critica; - Apprendimento riflessivo; - Processi collaborativi (Costruzione collaborativa della conoscenza) - Uso Tecnologie digitali (TIC); - Covid-19
Francesca Amenduni, Essi Ryymin, Katja Maetoloa, Alberto Cattaneo	Facing Disruptive Changes With Informal Workplace Learning Strategies: The Experience of European Companies	2022	Europa (Finlandia, Svizzera, Italia)	- Tecnologie digitali (TIC); - (Strategie di) Apprendimento informale nei luoghi di lavoro - Costruzione collaborativa della conoscenza
Alessandra Anichini, Cosimo Di Bari, Monica Dalbon, Fabrizia Lunel	Digital storytelling per l'infanzia	2021	Italia, Trento	- Digital storytelling, - Digital documentation, - Media Education, - Digital competence,
Elisabetta De Marco, Salvatore Colazzo	Digital storytelling nei percorsi della	2021	Italia, Palermo	- Digital storytelling (come strumento di riflessione didattica),

	formazione dei docenti: una revisione della letteratura			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formazione degli insegnanti,</li> <li>- Competenze professionali,</li> <li>- Pensiero/ pratiche riflessive</li> </ul>
Angela Elkordy e Jessica Iovinelli	Competencies, culture, and change: A model for digital transformation in K-12 educational contexts	2021	Germania e Australia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trasformazione digitale,</li> <li>- k12 education,</li> <li>- Competenze e cultura organizzativa</li> <li>- Gestione del cambiamento</li> </ul>
Cinzia Ferranti, Corrado Petrucco.	Activity Theory e Digital Storytelling come strumenti per lo sviluppo di competenze professionali in ambito accademico	2021	Italia, Padova	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Digital storytelling (come strumento sviluppo competenze),</li> <li>- Activity Theory (come strumento sviluppo competenze);</li> <li>- Professional skills di futuri educatori (riflessione critica)</li> </ul>
Mercedes González-Sanmamed, Iris Estévez, Alba Souto-Seijo, Pablo-César Muñoz-Carril	Digital Learning Ecologies and Professional Development of University Professors	2020	Spagna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educazione continua,</li> <li>- Sviluppo professionale,</li> <li>- Apprendimento informale,</li> <li>- Risorse digitali</li> </ul>
Vesna B. Kravarušić	Factors of Professional Activity of Educators in Pedagogical Practice	2021	Repubblica di Serbia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppo di relazioni partecipative</li> <li>- Sviluppo professionale continuo</li> </ul>
Victoria I. Marín, Gemma Tur, Jane Challinor	An interdisciplinary approach to the development of	2018	Regno Unito e Spagna	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apprendimento riflessivo,</li> <li>- Storytelling,</li> <li>- Artefatti digitali</li> </ul>



	professional identity through digital storytelling in health and social care and teacher education			
Laura Occhini, Nicolina Bosco, Alessandra Romano	Digital Storytelling. Apprendere dall'esperienza per costruire identità professionali narrative	2021	Italia, Siena	- digital storytelling; - Pensiero critico-riflessivo - Competenze professionali sviluppo
Anna Parola, Raffaele Di Fuccio, Federica Somma, Orazio Miglino	Educational Digital Storytelling: Empowering Students to Shape Their Future	2022	Italia	- Educational digital storytelling, - crescita professionale
Stefano Pasta, Marco Rondonotti	Competenze mediaeducative e tecnologie di comunità. Nuove direzioni per il lavoro socio educativo territoriale	2020	Italia, Novara	- Digital storytelling, - Tecnologie - Animazione sociale
Giuseppe Annacontini, Anna Paola Paiano	How to Assess a Meaningful Technology-Integrated Tool for the Reflective Educators	2019	Italia	- Educatore riflessivo; - Pensiero riflessivo/pratica riflessiva; - Digital Storytelling personale; - Rubrica di autovalutazione

Marianna Capo

Pronti partenza e via! Il nido si racconta: il laboratorio di sviluppo professionale degli educatori dei nidi PAC del Comune di Napoli

2021

Italia, Napoli

- Digital Storytelling;
  - Sviluppo professionale;
  - Esigenze formative educatori;
  - Riflessione critica su pratiche educative;
  - Documentazione
-

La tabella 2 presenta una descrizione dei 14 articoli focalizzati sul digital storytelling nell'ambito educativo, distribuiti su anni che vanno dal 2018 al 2022. Gli anni più rappresentativi sono il 2021 e il 2022, con un notevole numero di pubblicazioni. La predominanza di pubblicazioni in questi anni è attribuita a diversi fattori che hanno influenzato il campo dell'educazione e l'adozione di tecnologie digitali. Alcuni articoli forniscono spiegazioni esplicite per questa tendenza per via della pandemia di COVID-19. Il periodo del 2020-2022 è infatti stato fortemente influenzato dalla pandemia di COVID-19, che ha portato a una rapida transizione verso l'insegnamento e l'apprendimento online in risposta alla chiusura delle scuole e delle università. Questo potrebbe aver accelerato l'adozione del digital storytelling come strumento didattico, data la sua efficacia nel coinvolgere gli studenti in un ambiente di apprendimento virtuale e nella facilitazione dell'apprendimento a distanza, ma anche come strumento per la formazione e lo sviluppo di figure professionali come quelle degli educatori. Inoltre, negli ultimi anni, si è assistito a significativi avanzamenti tecnologici che hanno reso gli strumenti digitali più accessibili, intuitivi e potenti.

Per quanto concerne la geocalizzazione, i luoghi considerati includono principalmente l'Italia, con diverse città come Palermo, Trento, e Napoli, ma anche paesi europei, come Finlandia, Svizzera, Germania, Australia, Spagna, Serbia, Regno Unito, evidenziando una distribuzione geografica variegata. Il focus comune tra gli articoli è l'uso del digital storytelling come strumento di sviluppo professionale e formazione per educatori e docenti, con una particolare attenzione alle competenze riflessive, alla rielaborazione critica, e all'apprendimento collaborativo. Tali studi sperimentali mirano a valutare l'efficacia del digital storytelling attraverso analisi

empiriche, con un approccio metodologico uniforme che sottolinea l'importanza della tecnologia digitale nello sviluppo professionale.

Dopo aver esaminato attentamente tutti gli articoli, è stato individuato l'utilizzo di sette temi chiave fondamentali per ottimizzare l'analisi e facilitare l'identificazione dei concetti, oggetti di studio, presenti nei testi. Le keywords individuate, la cui presenza negli articoli è riassunta nella tabella 3, includono: digital storytelling, pensiero critico e riflessivo, competenze e sviluppo professionale, conoscenza collaborativa, competenze digitali e TIC, apprendimento informale, apprendimento organizzativo. In questo modo, come visibile nei prossimi paragrafi, gli articoli sono stati studiati per concetti.

**Tabella 3***Key-words contenute negli articoli analizzati*

	Digital storytelling	Pensiero critico e riflessivo	Competenze e sviluppo professionale	Conoscenza collaborativa	Competenze digitali e TIC	Apprendimento informale	Apprendimento organizzativo
Annacontini G., Paiano A. P. (2019)	×	×					
Capo M. (2021)	×	×	×				×
Albanese M., Nicolosi S. (2022)		×		×	×		×
Amenduni F., et al., (2022)				×	×	×	×
Anichini A., et al., (2021)	×				×		
De Marco E., Colazzo S. (2021)	×	×	×				×
Elkordy A., Iovinelli J. (2021)			×		×		×
Ferranti C., Petrucco C. (2021)	×	×	×				×
González-Sanmamed M., et al., (2020)			×		×	×	
Kravarušić V. B. (2021)		×	×	×		×	
Marín V. I., et al., (2018)	×	×			×		

Occhini L., et al., (2021)	×	×	×				
Di Fuccio R., et al., (2022)	×		×				
Pasta S., Rondonotti M. (2020)	×		×		×		

Per fornire una definizione dei concetti indagati:

- Digital Storytelling: è l'arte di raccontare storie utilizzando strumenti digitali, come immagini, suoni, video e testo. Questo metodo coinvolge il pubblico in modo più interattivo ed emotivo rispetto alla narrazione tradizionale. Nei 14 articoli analizzati l'attributo "digitale" si riferisce all'uso di tecnologie digitali per creare, condividere e distribuire le storie proposte dagli educatori che hanno preso parte agli studi. Questa modalità sfrutta strumenti come computer, tablet, software di video editing, piattaforme di condivisione online e altri mezzi tecnologici per arricchire il racconto con elementi multimediali quali testo, immagini, video, e audio, offrendo dimensioni aggiuntive rispetto al tradizionale storytelling. La tecnologia digitale permette agli educatori, autori delle storie, di raggiungere un pubblico globale con facilità, pubblico diverso dal proprio contesto di appartenenza e di lavoro. Nel digital storytelling, inoltre, la facilità di documentazione e archiviazione delle storie digitali permette agli autori di riflettere sulle proprie esperienze, analizzare processi di crescita personale o professionale, condividere e conservare queste riflessioni con altri, favorendo così un'apprendimento profondo e significativo (Di Bari, 2016);
- Pensiero critico e riflessivo: si riferisce alla capacità di analizzare, valutare e riflettere in modo critico su informazioni, idee e situazioni magari non vissute in prima persona ma su cui si può riflettere dopo averne ascoltate le dinamiche raccontate da altri. Queste competenze consentono di prendere

decisioni informate e di risolvere problemi in modo efficace (Annacontini, Paiano, 2019);

- Competenze e sviluppo professionale: questo include l'insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per avere successo nella specifica area professionale, adattandosi ai cambiamenti (Rossi, 2005);
- Conoscenza collaborativa: indica la condivisione e lo sviluppo della conoscenza attraverso la collaborazione tra individui o gruppi. Si basa sull'idea che l'interazione e lo scambio di idee favoriscano l'innovazione e il raggiungimento degli obiettivi comuni (Fabbri, 2003);
- Competenze digitali e TIC: queste competenze riguardano la capacità di utilizzare efficacemente le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) per ottenere, valutare, gestire e comunicare informazioni. Sono essenziali nell'era digitale per partecipare pienamente alla società e al lavoro (Amenduni et al. 2022);
- Apprendimento informale: è il processo di apprendimento che avviene al di fuori delle strutture formali, come scuole e università. Può includere esperienze di vita quotidiana, auto-apprendimento e apprendimento attraverso interazioni informali con gli altri (González-Sanmamed et al. 2020) ;
- Apprendimento organizzativo: si riferisce al processo attraverso il quale le organizzazioni acquisiscono, condividono e utilizzano conoscenze per migliorare le prestazioni e raggiungere gli obiettivi. Coinvolge spesso la creazione di una cultura che favorisce l'apprendimento continuo e l'innovazione (Fabbri, 2003).



### **3.2. Evidenze dalla letteratura**

Ciò che si evince sin dai primi articoli letti è che il digital storytelling nell'ambito dell'educazione rappresenta soprattutto una metodologia che unisce l'arte del racconto tradizionale con gli strumenti digitali per creare esperienze di apprendimento coinvolgenti e significative in particolar modo per per gli studenti. Questo approccio, considerandolo ora dal punto di vista degli educatori, incoraggia la creatività e l'espressione personale, ma fornisce anche un mezzo efficace per mettere in pratica ciò che si è appreso attraverso lo sviluppo professionale, specialmente nell'ambito dell'apprendimento organizzativo (Elkordy, Iovinelli, 2021). Attraverso la narrazione digitale, gli educatori possono sviluppare e raffinare le proprie competenze pedagogiche, integrando tecnologie innovative ma spesso al solo fine di migliorare l'interazione con gli alunni e facilitare un apprendimento più coinvolgente e significativo specialmente tra pari (Parola, et al. 2022).

Altri studi esaminati si concentrano sull'utilizzo DST come strumento per il miglioramento e lo sviluppo professionale degli educatori. Questa analisi mette in luce il potenziale del DST non solo come risorsa didattica per gli studenti, ma anche come mezzo attraverso il quale gli educatori possono riflettere sulla propria pratica, esplorare nuove strategie pedagogiche e rafforzare le proprie competenze comunicative e tecnologiche. Il DST offre agli educatori l'opportunità di narrare le proprie esperienze ad altri educatori, magari di posti geograficamente (e anche culturalmente) distanti, promuovendo una riflessione critica e un apprendimento collaborativo che supporta la crescita professionale nel contesto educativo contemporaneo.

### *3.2.1. Il Digital storytelling per l'apprendimento organizzativo e informale*

Prendendo in considerazione il concetto di sviluppo professionale, il digital storytelling emerge anche come un'opportunità unica che permette di trasferire le competenze acquisite dalla pratica quotidiana nella conoscenza comune, per arricchire l'esperienza di formazione degli altri educatori: che era poi la domanda di ricerca dalla quale è partito lo studio (Kravarušić, 2021).

Ciò potrebbe essere reso possibile dall'esplorazione e dalla sperimentazione dei nuovi strumenti tecnologici e dalle piattaforme digitali, che possono essere essenziali per collaborare, condividere idee e risorse e imparare gli uni dagli altri (Elkordy, Iovinelli, 2021), creando così un ambiente di apprendimento collettivo e collaborativo.

A tal proposito emerge più volte l'importanza dello sviluppo di competenze digitali e l'avvicinarsi alle TIC, utilizzate nei vari studi sperimentali sia per mettere in contatto tra loro educatori di posti geograficamente distanti (Amenduni et al. 2022), sia per la registrazione di video-meeting la cui visione sarebbe servita ad un pubblico ancora più ampio in futuro (Albanese, Nicolosi, 2022), sia per la condivisione di questi su varie piattaforme utilizzate (Anichini, et al. 2021).

Per queste tre diverse ragioni si associa la dicitura storytelling all'attributo digital.

Attraverso le TIC, quindi, gli educatori possono accedere a contenuti educativi di alta qualità e condividere conoscenze e esperienze con colleghi da tutto il mondo, grazie a una collaborazione facilitata, un apprendimento reciproco e continuo: il tutto promuove anche le competenze comunicative e sociali degli stessi, importanti per lo sviluppo professionale (Kravarušić, 2021).

Il digital storytelling, permettendo agli educatori di documentare e narrare le esperienze educative in modi innovativi, facilita una comunicazione più efficace e rafforza la collaborazione. Questo approccio promuove un'apprendimento più riflessivo e collaborativo, essenziale per l'innovazione delle pratiche educative e di cui verrà approfondita l'utilità nel paragrafo 3.2.2. Gli educatori, attraverso la narrazione digitale, diventano co-costruttori di conoscenza, arricchendo il loro percorso professionale e migliorando l'ambiente di apprendimento per i bambini (Capo, 2021).

In vari studi, l'analisi qualitativa del contenuto del digital storytelling rappresenta un metodo di ricerca che consente di esplorare e comprendere in modo approfondito i fattori individuali e organizzativi che supportano l'apprendimento, con un particolare focus sulle strategie di apprendimento informale sul posto di lavoro, metodologia che offre una panoramica ricca e dettagliata delle dinamiche coinvolte.

In primo luogo, l'analisi è stata utilizzata per identificare i fattori individuali che influenzano l'apprendimento sul posto di lavoro. Questi fattori possono includere le motivazioni personali, gli obiettivi di carriera, le preferenze di apprendimento e le capacità cognitive degli individui. Attraverso l'analisi dei dati raccolti, è possibile individuare i pattern ricorrenti e le sfumature nei modi in cui gli individui affrontano l'apprendimento informale sul posto di lavoro (González-Sanmamed et al. 2020) consentendo agli educatori e di adottare approcci più mirati e personalizzati per sostenere l'apprendimento dei dipendenti.

In secondo luogo, ha aiutato a comprendere come i fattori organizzativi influenzano l'apprendimento sul posto di lavoro. Questi fattori possono includere la cultura aziendale, il clima organizzativo, le politiche e le pratiche di sviluppo

professionale degli educatori, nonché la disponibilità di risorse e supporto per l'apprendimento (Kravarušić, 2021). Attraverso quest'analisi è stato possibile individuare le strutture e i processi organizzativi che favoriscono o ostacolano l'apprendimento informale sul posto di lavoro, specialmente nel confronto con educatori appartenenti a paesi diversi (Amenduni, et al. 2022).

Inoltre, è stato utile capire quali strategie di apprendimento informale vengono adottate dagli educatori sul posto di lavoro. Queste strategie possono includere l'apprendimento attraverso l'osservazione e l'imitazione, la partecipazione a reti informali di conoscenza, la ricerca e la condivisione di risorse online, il mentoring e il coaching informale (Pasta, Rondonotti, 2020).

E se attraverso l'analisi dei dati qualitativi, è stato possibile identificare le strategie più efficaci utilizzate dagli educatori per acquisire nuove conoscenze e competenze sul posto di lavoro, fornendo preziose informazioni per migliorare le pratiche di apprendimento informale (Amenduni, et al. 2022) è stato anche utile capire quali elementi sono d'ostacolo all'aggiornamento professionale: programmi che non corrispondono alle reali esigenze individuali, disorganizzazione dei corsi, mancanza di risorse finanziarie e/o sostegno necessario per dividere lavoro dallo sviluppo professionale (Elkordy, Iovinelli, 2021).

L'evidenza di questi ostacoli è però servita per capire che conoscenza collaborativa e apprendimento organizzativo in un contesto di apprendimento informale potrebbe essere un'ottima strategia per riuscire a potenziare le competenze di base e maturare quelle ancora non possedute per svilupparsi professionalmente (De Marco, Colazzo, 2021).

### *3.2.2. Lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo attraverso il DST*

Secondo degli altri studi, la riflessività rappresenta un altro aspetto che viene fuori come qualcosa di positivo dal digital storytelling nell'educazione e nella formazione degli educatori: questo poiché favorisce un approccio critico e contestuale alle pratiche educative, concetto che implica una forma di razionalità euristica-riflessiva, che pone l'accento sull'osservazione e la riflessione sulle azioni svolte per comprendere appieno le tecniche applicate e le strategie perseguite. Nel contesto educativo, la riflessività va oltre la mera pratica quotidiana, trasformandosi in una riflessione critica che spinge gli educatori a esaminare attentamente le basi teoriche, pratiche e ideologiche delle loro azioni. Questo tipo di riflessione permette loro di interrogare e sfidare le rappresentazioni sociali preesistenti e i significati normativi, favorendo un'analisi più profonda e consapevole delle dinamiche educative (Ferranti, Petrucco, 2021).

Gli educatori che adottano un approccio riflessivo diventano essenzialmente "ricercatori in un contesto pratico". Utilizzando le proprie competenze e pratiche professionali come strumenti di indagine, sono in grado di modificare, ampliare e migliorare la conoscenza nel loro campo. Questo processo dinamico non solo promuove l'innovazione e il miglioramento continuo delle pratiche educative, ma contribuisce anche alla crescita professionale degli educatori stessi (Annacontini, Paiano, 2019).

L'argomentazione a favore della riflessività nell'educazione e nella formazione degli educatori si basa sulla sua capacità di favorire la consapevolezza critica, la trasformazione delle pratiche e la costruzione di una conoscenza più approfondita e contestualizzata nel campo lavorativo ma anche in quello personale.

In un mondo in rapida evoluzione, in cui le sfide educative diventano sempre più complesse, la riflessività rappresenta un fondamentale strumento per affrontare tali sfide in modo efficace ed eticamente responsabile (Occhini, et al. 2021).

Il cambiamento della prospettiva concettuale attraverso l'apprendimento narrativo si basa proprio sull'importanza della riflessività nel campo educativo, facilitando la consapevolezza di nuove esigenze formative. La narrazione funge da strumento di riconoscimento reciproco, permettendo agli individui di riflettere sul loro "sé narrato" e sul "sé come altro". Questo processo è suddiviso in tre aree principali di seguito spiegate (Annacontini, Paiano, 2019):

- Area del Sé: enfatizza l'importanza dell'autoconsapevolezza e della gestione dei propri pensieri, emozioni e azioni. Questa capacità, radicata nell'ermeneutica, permette di vivere pienamente le situazioni, favorendo una comprensione profonda della propria vita quotidiana;
- Area delle Relazioni: si concentra sulla capacità di comprendere e gestire i pensieri, le emozioni e le azioni altrui, promuovendo l'empatia e la comunicazione efficace;
- Area della Pianificazione: implica la capacità di anticipare scenari futuri e di elaborare strategie d'azione pertinenti, sviluppando una visione prospettica e adattiva.

Le abilità narrative e riflessive servono per cogliere significati profondi, condividere emozioni, formare linguaggi, e diffondere conoscenze, culture e valori. Questo processo richiede un'attenzione particolare all'organizzazione di contesti e pratiche che favoriscano l'azione riflessiva, permettendo un apprendimento dall'esperienza che sia veramente trasformativo (Ferranti, Petrucco, 2021). La

narrazione, inoltre, gioca un ruolo chiave nell'esplorazione della propria identità e nella costruzione del sé, attraverso il dialogo continuo tra passato e futuro, e tra il sé e il mondo. La capacità di narrare e riflettere su di sé stimola la metacognizione e una maggiore comprensione emotiva, facilitando l'auto-costruzione e l'ottimizzazione del pensiero. La qualità emotiva delle narrazioni, essenziale per attivare questi processi, evidenzia l'importanza del dialogo interiore e della riflessione come fondamenti dell'apprendimento significativo e trasformativo (Marín, et al. 2018).

L'ultimo aspetto indagato da uno studio sul legame tra DST e pensiero riflessivo coinvolge il ruolo delle figure genitoriali nella formazione degli educatori. Attraverso connessioni a distanza, gli educatori hanno avuto l'opportunità di sviluppare un pensiero critico sul proprio lavoro grazie ad un confronto con i genitori. Questa fase dello studio evidenzia il valore della collaborazione e della partecipazione dei genitori nel processo formativo degli educatori: coinvolgendo i genitori attraverso il digital storytelling, gli educatori hanno potuto ottenere una prospettiva unica e complementare sulla loro pratica educativa, ottenendo l'opportunità di riflettere sulle proprie azioni e decisioni alla luce delle prospettive e delle esperienze dei genitori che hanno potuto anch'essi esprimere dinamiche familiari ed esigenze dei bambini, migliorando così la qualità dell'interazione e della collaborazione tra genitori ed educatori. Dopo aver visionato le schede di valutazione compilate dai genitori tramite un google forms, la loro partecipazione attiva ha contribuito a ridurre il divario tra teoria e pratica, consentendo agli educatori di contestualizzare e applicare in modo più efficace le conoscenze acquisite durante la formazione (Albanese, Nicolosi, 2022).

## CAPITOLO 4: DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Come emerso dagli studi sperimentali presenti nella tabella 2, il digital storytelling per lo sviluppo professionale degli educatori offre un mix di vantaggi e potenziali, senza mancare di elementi che più di essere considerati dei veri e propri “contro” possono essere visti come elementi da definire meglio per ottimizzarne l’efficacia nella pratica.

Tra i pro, ritroviamo sicuramente il fatto che gli educatori possono sfruttare il DST per sviluppare e raffinare le proprie competenze pedagogiche, integrando tecnologie innovative per migliorare l’interazione con i colleghi e facilitare un apprendimento informale più coinvolgente, specialmente se abbinato a tecnologie diverse per diverse situazioni.

L’utilizzo di strumenti e piattaforme digitali nel DST permette agli educatori di acquisire competenze tecnologiche rilevanti, come quelle legate all’utilizzo delle TIC, essenziali nel contesto educativo contemporaneo.

Gli studi rintracciati durante questo PRISMA suggeriscono che il punto di forza potrebbe essere la facilità di condivisione di esperienze e conoscenze tra educatori appartenenti anche a contesti culturali e geografici distanti, promuovendo la riflessione critica e l’apprendimento collaborativo: consente agli educatori di narrare le proprie esperienze a una comunità più ampia, favorendo la creazione di reti professionali e la collaborazione a distanza. Questo approccio supporta la crescita professionale e l’innovazione nelle pratiche didattiche grazie allo scambio di racconti



su esperienze e idee magari non ancora vissute in prima persona, che potranno presentarsi in futuro o che sono state presentate in passato ma non efficacemente gestite per una questione di formazione “incompleta”.

Per quanto riguarda gli aspetti negativi emersi dallo studio, le barriere tecnologiche possono rappresentare una sfida per gli educatori che desiderano utilizzare il Digital Storytelling come strumento pedagogico se non si hanno le competenze tecnologiche avanzate necessarie per sfruttare appieno il DST, limitando così la sua accessibilità. Inoltre, la creazione di narrazioni digitali di alta qualità richiede tempo e risorse, che potrebbero essere scarse in contesti educativi già impegnativi. In aggiunta, le disparità nell'accesso alle risorse digitali possono creare divari tra gli educatori, con alcuni che possono accedere a strumenti e piattaforme digitali di alta qualità, mentre altri potrebbero non averne accesso. Inoltre, la vasta quantità di contenuti generati attraverso il DST può essere travolgente per alcuni, rendendo difficile filtrare le informazioni rilevanti per la propria pratica professionale. Le preoccupazioni sulla privacy e sulla sicurezza rappresentano un'altra sfida. La condivisione di esperienze e riflessioni personali online richiede attenzione per garantire la protezione dei dati degli educatori. Infine, c'è il rischio che il DST possa diventare superficiale, concentrando l'attenzione sugli strumenti digitali piuttosto che sul contenuto.

Dopo aver condotto l'analisi approfondita degli studi sperimentali condotti sull'argomento, e aver riflettuto sulle considerazioni degli educatori e sui risultati emersi dalle sperimentazioni, la risposta alla domanda di ricerca iniziale - "può il Digital Storytelling (DST) essere uno strumento per lo sviluppo professionale degli educatori in ottica di apprendimento organizzativo?" - è positiva.

I risultati degli studi indicano chiaramente che il DST può effettivamente contribuire allo sviluppo professionale degli educatori e all'apprendimento organizzativo. I vantaggi derivanti dall'utilizzo sono ben visibili e includono la promozione della riflessione critica, l'innovazione pedagogica, il coinvolgimento attivo degli educatori e la collaborazione tra colleghi.

Sebbene siano state identificate alcune limitazioni nell'utilizzo del DST, come le barriere tecnologiche, il dispendio di tempo e le preoccupazioni sulla privacy e sulla sicurezza, queste possono essere superate mediante opportune strategie di risoluzione. Ad esempio, fornendo formazione tecnologica agli educatori, incoraggiando la condivisione delle risorse e delle conoscenze tra colleghi e adottando politiche di sicurezza dei dati efficaci, è possibile affrontare e mitigare queste sfide.

Dunque, i benefici derivanti dall'utilizzo del DST superano di gran lunga le sfide associate: l'incorporazione di questa metodologia nel contesto educativo può portare a un'esperienza formativa professionale più coinvolgente, significativa e stimolante per gli educatori, con effetti positivi sia sulle loro competenze professionali che sull'organizzazione nel suo complesso.

## BIBLIOGRAFIA

### 1. Fonti

ALBANESE, M., E NICOLOSI, S. (2022). Una metodologia innovativa per le famiglie al nido: il Digital storytelling tra competenze riflessive e narrative. *Media education*, 13(2), 131-140.

ALESSANDRINI G., (1995). Apprendimento organizzativo. La via del Kambrain, Unicopli.

ALESSANDRINI, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Carocci-Le Bussole.

ALESSANDRINI, G. (2011). I processi di condivisione della conoscenza nelle organizzazioni: contesto e apprendimento. *Riflessioni sistemiche*, 5, 5-12.

AMENDUNI, F., RYYMIN, E., MAETOLOA, K, CATTANEO, A. (2022). Facing disruptive changes with informal workplace learning strategies: The Experience of European Companies. *Frontiers in Psychology*, 13, 889850.

ANICHINI, A., DI BARI, C., DALBON, M, LUNEL, F. (2021). Digital storytelling per l'infanzia. *IUL Research*, 2(4), 280-293.

- ARGYRIS C., & SCHÖN D. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo, pratiche*. Guerini (Trad.It. a cura di F. Carmagnola e M. Tommasini Organizational Learning. Theory, Method, and Practice, pubblicato da Currency Doubleday, 1978).
- BANDURA, A., (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it. Edizioni Erickson.
- BRANDANI W. e NUZZO, A. (2003). *Storia ed evoluzione della professione*, M. Cardini, & L. Molteni (a cura di), L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro, Carocci.
- BRUNER, J. (1991). La costruzione narrative della «realtà». In M. Ammaniti & D. N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 125-140). Laterza.
- CAPO, M. (2021). Pronti partenza e via! Il nido si racconta: Il laboratorio di sviluppo professionale degli educatori dei nidi PAC del Comune di Napoli. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 137-170.
- CRISPOLDI, S. (2008). *Strumenti di ricerca per l'educatore sociale*. Morlacchi.
- DE ROSSI, M. e PETRUCCO, C. (2013). *Le narrazioni Digitali per l'educazione e la formazione*. Carocci.

- DE ROSSI, M. e PETRUCCO, C. (2018). *Didattica dell'Animazione. Contesti, metodi e tecniche*. Carocci.
- DI BARI C. (2016). *Educare l'infanzia nel mondo dei media*. Anicia.
- DE MARCO, E., COLAZZO, S. (2021). Digital storytelling nei percorsi della formazione dei docenti: una revisione della letteratura. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 89-105.
- ELKORDY, A., IOVINELLI, J. (2021). Competencies, culture, and change: A model for digital transformation in K-12 educational contexts. *Digital transformation of learning organizations*, 203.
- FABBRI T. (2003). *L'apprendimento Organizzativo-teoria e progettazione*. Carocci.
- FERRANTI, C. PETRUCCO, C. (2021). Activity Theory e Digital Storytelling come strumenti per lo sviluppo di competenze professionali in ambito accademico. *Italian journal of educational research*, (26), 118-128.
- GARDNER, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson.
- GOLEMAN D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Rizzoli.

GONZALEZ-SANMAMED, M.G.S., ESTEVEZ, I. E., SOUTO-SEIJO, A. S. S., MUNOZ-CARRIL, P. C. M. C., (2020). *Digital learning ecologies and professional development of university professors*.

GHERARDI, S., NICOLINI D. (2004). *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*. Carocci.

KRAVARUSIC, V. (2021). Factors of Professional Activity of Educators in Pedagogical Practice. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(3), 385-398.

LAMBERT, J. (2009). *Digital storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Digital Diner. Press.

LAMBERT, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Digital Diner. Press.

MARIN, V. I., TUR, G. CHALLINOR, (2018). An interdisciplinary approach to the development of professional identity through digital storytelling in health and social care and teacher education. *Social Work Education*, 37(3), 396-412.

MITTIGA, S. (2018). Il valore educativo del digital storytelling. *Media Education*, 9(2).

NANNICINI A. (1998). Narrazione, formazione e letteratura. In C. Kaneklin, G. Scaratti (a cura di) *Formazione e narrazione*, 83-99. Raffaello Cortina.

OCCHINI, L., BOSCO, N., ROMANO, A. 2021. Digital Storytelling. Apprendere dall'esperienza per costruire identità professionali narrative. *Studium educationis Rivista semestrale per le professioni educative*, (2), 028-038.

PAIANO, A., ANNACONTINI, G. (2019). How to assess A meaningful technology integrated tool for the reflective educators. *Digital Education Review*, (35), 36-61.

PAROLA, A., DI FUCCIO, R., SOMMA, F., MIGLINO, (2022). O. Educational Digital Storytelling: Empowering Students to Shape Their Future. In *International Conference on Psychology, Learning, Technology* (pp. 119-129).

PASTA, S. RONDONOTTI, M. (2020). Competenze mediaeducative e tecnologie di comunità. Nuove direzioni per il lavoro socioeducativo territoriale. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 17(2), 377-398.

PETRUCCO, C. (2010). Web 2.0 e social software: per una didattica in aperta all'informale. In (a cura di), *Didattica dei Social software e del web 2.0* (pp. 19-62).

PETRUCCO, C. e DE ROSSI, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e*

*nelle organizzazioni.* Carocci.

ROSSI, B. (2005). Innovazione e apprendimento nelle comunità di pratiche. Materiali di pedagogia delle organizzazioni. In B. Rossi (Ed.), *Sviluppo professionale e processi di apprendimento. Nuovi scenari lavorativi.* Carocci.

SCHÖN, D.(1993). *Il professionista riflessivo.* Dedalo.

SENGE, P.M. (2019). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo.* Editoriale Scientifica (Trad.It. a cura di L.M. Sicca; *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, pubblicato da Currency Doubleday, 1990).

SMORTI, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale.* Giunti.

WENGER, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità.* Cortina Raffaello.

ZAGO, G. (2017). *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 9-14). Franco Angeli.



## 2. Documenti legislativi

Decreto Ministeriale 8 ottobre 1998, n. 520, Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'Educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502.

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (GU Serie Generale n.302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62). n. d. LEGGE 27 dicembre 2017, n. 205. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020. (17G00222) Consultata in data 16/04/2023 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg>

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (GU Serie Generale n.98 del 28-04-1999). n.d. DECRETO 8 ottobre 1998, n. 520. Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502. Consultata in data 16/04/2023 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/04/28/099G0190/sg>.

Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018/C 189/01). n.d. Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Consultata in data 24/04/2023 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Legge 27 dicembre 2017, n. 205, Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.

## SITOGRAFIA

Center for Digital Storytelling (STORYCENTER) n.d. What we do  
Consultata in data 14/04/2023 <https://www.storycenter.org/about>

Associazione Nazionale Educatori Professionali (ANEP) .n.d. Chi siamo.  
Consultata in data 16/04/2023 <https://anep.it/associazione1>