

STORY-LAB

Un'esperienza di digital storytelling, mash-up e cultura partecipativa per la didattica

Gabriella Taddeo¹, Graziella Testaceni²,

¹ricercatrice post-doc (Politecnico di Torino)

Via Boggio 61, 10100, Torino, (TO) gabriella.taddeo@polito.it

Autrice dei par. 1;4.

²Progettista di Formazione (CSI Piemonte.)

Corso Unione Sovietica 216, 10137 Torino (TO)

graziella.testaceni@csi.it Autrice dei par. 2;3.

Il paper affronta il tema delle nuove dinamiche partecipative, veicolate dal web 2.0, all'interno di contesti didattici formali. Viene proposta l'analisi di StoryLab, un laboratorio di digital storytelling, mirato a integrare pratiche narrative, storie e mash up di contenuti mediali (fiction, film, libri, news di attualità) all'interno di un corso universitario. Il laboratorio, inserito nel progetto PRIN Cooperare, ha utilizzato un insieme di strumenti (forum, sondaggi, wikies, video sharing) e ambienti (Moodle, Second Life, più applicativi specifici per lo storytelling) per attivare nel gruppo di 55 studenti un processo partecipativo di scrittura, condivisione e creazione di una community di interessi intorno alle storie create.

L'obiettivo era quindi verificare il funzionamento degli strumenti partecipativi all'interno di un contesto strutturato di apprendimento, e analizzare il loro contributo sia per l'incremento di abilità, conoscenze, nozioni acquisite, sia, in maniera più ampia, nell'arricchimento delle competenze trasversali e di digital literacy degli studenti.

1. Introduzione. Perché il digital storytelling nella didattica.

Oggi viviamo in un mondo pervaso di storie: non solo i media, ma anche la cronaca, la politica, la comunicazione aziendale e la pubblicità costruiscono la loro identità e il loro spazio simbolico attraverso un discorso che, sempre meno sostenuto da argomentazioni razionali, si alimenta e rafforza attraverso il potere emotivo delle narrazioni, con il loro carico di miti fondativi, personaggi archetipici e progressioni esistenziali [Salmon, 2007; McDrury e Alterio, 2003; Petrucco e De Rossi, 2009].

A questo scenario si aggiunge, per le giovani generazioni, l'immersione in ambienti di rete sempre più partecipativi, socializzanti, creativi, l'utilizzo massiccio e trasversale di strumenti 2.0 del web che permettono ad ognuno, in ogni momento, non solo di fruire delle storie mainstream proposte dai media, ma anche di "scrivere la propria storia", (sia essa un post su un blog, un video su Youtube o anche una sequenza di messaggi sul proprio wall di Facebook), per poi pubblicizzarla in rete e provare a renderla protagonista dello spazio mediale.

Ciò che quindi emerge con urgenza è un nuovo spazio simbolico, che Castells [2010] definisce di “auto-comunicazione di massa”, dove forte e disinvolta è la tendenza a ibridare forme culturali eterogenee, a far conversare fonti e contenuti individuali e collettivi, a produrre storie individuali in sintonia, ma anche in contrappunto e “quasi interazione mediata” [Thompson, 1998] con il sistema delle fonti riconosciute.

Anche dal punto di vista educativo, quindi, si sta facendo avanti l’idea di valorizzare il potenziale comunicativo ed espressivo che le tecnologie di rete abilitano, favorendo l’emergere di quelle competenze trasversali -affiliazione, creatività, problem solving collaborativo e comunicazione [Jenkins, 2010]- che esse paiono indubbiamente favorire nelle giovani generazioni.

A fronte di una divaricazione sempre più ampia tra stili di insegnamento istituzionali e stili di apprendimento delle nuove generazioni [OCSE, 2008] si cercano nuove strade, nuovi prodotti ma soprattutto processi didattici, in grado di dare spazio a questa urgenza espressiva e a queste nuove competenze; parallelamente ci si interroga se, realmente, queste forme e processi di cultura partecipativa promuovano uno sviluppo critico, originale e profondo dei ragazzi coinvolti. Si cercano nuovi strumenti, tecnologie e attività, per innestare i meccanismi emotivi e partecipativi all’interno dei percorsi formativi, e allo stesso tempo si domandano nuovi parametri e modelli di analisi dei risultati: sistemi di misurazione in grado di valorizzare le nuove competenze, senza però sovvertire o sminuire i curricula tradizionali.

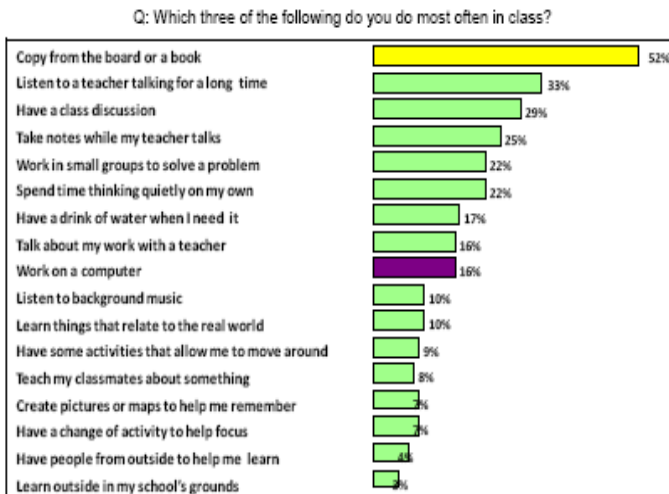


Fig 1. - Modelli di apprendimento in classe, su un campione di ragazzi di 15 anni (Fonte IPSOS MORI, 2007)

Story-lab. Un'esperienza di digital storytelling, cultura partecipativa e mash-up per la didattica.

Q: In which three of the following ways do you prefer to learn?

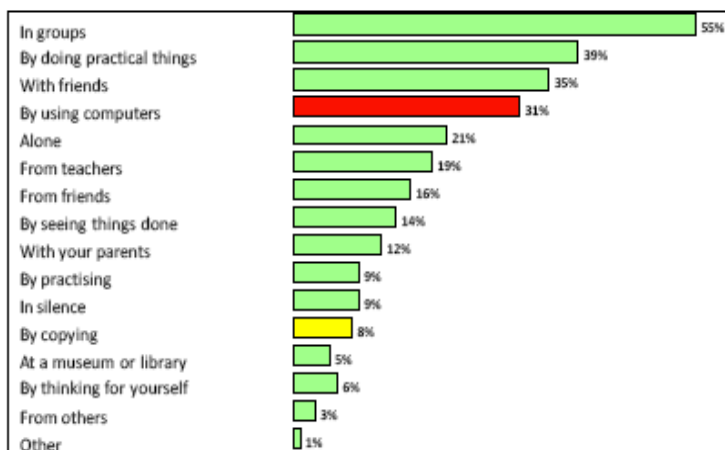


Fig. 2 - Stili di apprendimento preferiti dai ragazzi (Fonte IPSOS MORI, 2007)

A partire da questi presupposti, il progetto Storylab ha provato a portare, attraverso una sperimentazione concreta, le dinamiche partecipative, collaborative e user generated all'interno di un contesto didattico "tradizionale", quale quello di un corso universitario, e a costruire un modello dove le narrazioni, non solo quelle mediali, ma anche quelle 2.0 prodotte dagli studenti, divenissero non più corredo, postilla, grazioso esempio a latere delle nozioni da apprendere, ma parte centrale e fondativa del processo - cognitivo, ma anche emotivo e relazionale - di apprendimento [Taddeo, 2009].

Nei paragrafi 2 e 3 si fornirà una sintetica descrizione del percorso svolto, evidenziando il sistema di fonti, media e tecnologie, attività, attraverso il quale Storylab ha costruito il suo modello di storytelling partecipativo. Nel paragrafo 4, invece, si tenterà una sintetica restituzione del lavoro di analisi e ricerca empirica che è stato svolto alla fine del percorso: un'analisi multi-metodo mirata a fornire non certo risposte definitive ai complessi scenari fino ad ora elencati, ma sicuramente elementi interessanti per una interpretazione delle potenzialità e dei limiti di un tale percorso di innovazione.

2. Il progetto Storylab: attività e strumenti

La sperimentazione Story-Lab è avvenuta all'interno del PRIN Cooperare (<http://nexos.cisi.unito.it/joomla/cooperare>), progetto di ricerca finalizzato a esplorare pratiche, tecnologie e interfacce per la rielaborazione di contenuti culturali e si è innestata su un corso specifico: *Aspetti giuridici dell'utilizzo di Internet sul luogo di lavoro*, coinvolgendo un gruppo composto di ricercatori, formatori, tecnici e docenti universitari del Politecnico di Torino, CISI (Università di Torino) e CSI-Piemonte.

Il laboratorio digital storytelling è stato svolto nell'a.a. 2010-2011 con gli studenti del terzo anno della Corso di Laurea di Ingegneria del Cinema del Politecnico di Torino, come attività complementare al corso tradizionale.

La durata complessiva del laboratorio è stata di 20 ore: 10 ore in presenza e 10 ore di attività online.

Nell'ottica di favorire un processo di apprendimento basato sul "mescolamento" di fonti formali e informali e sul mash-up creativo di contenuti didattici pre-esistenti, nella prima fase del laboratorio è stata fornita agli studenti una repository di contenuti, basata su materiali diversi: mappe concettuali, dispense, un blob video sul tema (realizzato dall'Università di Torino) learning object SCORM, news dedicate.

Un primo compito proposto agli studenti, quindi, è stato quello di "riorganizzare" gli spunti proposti, molto eterogenei per stile, obiettivi e fonte di provenienza (alcune fonti tipicamente didattiche, altre provenienti dall'immaginario di film e serie tv, altre nel linguaggio tipico del blog), per costruire un discorso personale e un filo interpretativo su quello che sapevano, o immaginavano di sapere, sul tema della privacy in rete, del copyright, della pirateria e gli altri argomenti del corso.

In linea con le considerazioni di Jenkins [2010], infatti, una delle competenze digitali da sviluppare maggiormente, all'interno di un processo di complessivo rinnovamento della didattica in funzione dei nuovi strumenti e approcci cognitivi dei giovani, è proprio la capacità di selezionare la miriade di contenuti disponibili, di organizzarli e di appropriarsene attraverso un lavoro di rielaborazione critica.

Il secondo step del laboratorio ha riguardato la fase propriamente creativa e narrativa, ovvero la creazione di storie che, a partire dai contenuti didattici del corso, creassero un modello di fruizione più emozionale, esperienziale, vicino al vissuto quotidiano dei ragazzi.

A tal fine, sono stati progettati, dal punto di vista narrativo e grafico, quattro personaggi e due contesti/scenari di riferimento, che gli studenti hanno utilizzato sia come "personaggi" nella realizzazione delle loro storie, sia come "attori" per la produzione della scena video, all'interno di Second Life.

L'organizzazione delle attività e il materiale didattico a supporto sono stati strutturati attraverso la piattaforma Sloodle (Second Life Object-Oriented Distributed Learning Environment), che integra il VLE (Virtual Learning Environment - Ambiente di apprendimento virtuale) della piattaforma per l'e-learning Moodle con il mondo a 3D di Second Life (SL) (<http://nexos.cisi.unito.it/moodlesites/cooperare/>).

Moodle è un Learning Course Management System (LCMS), che permette di disegnare ambienti formativi strutturati e facilmente adattabili alle diverse esigenze didattiche. La ricchezza di risorse ed attività consente al docente e al progettista didattico di avere a disposizione una consolle di strumenti adatti sia alla didattica tradizionale che al costruttivismo sociale. Dall'altra parte, l'utilizzo di un ambiente di rappresentazione digitale come Second Life era mirato a costruire il passaggio dalla forma testuale delle storie, a quella visuale ed esperienziale, favorendo definitivamente la trasmigrazione del percorso didattico dal momento più freddo e cognitivo a quello più emotivo, identitario e sensoriale.

Story-lab. Un'esperienza di digital storytelling, cultura partecipativa e mash-up per la didattica.



Fig. 4. Il set virtuale di StoryLab in Second Life, costruito per ospitare le storie dei ragazzi

Obiettivo infatti del loro lavoro era creare una storia, sul tema della privacy, che utilizzasse i personaggi forniti, realizzando poi in SL un video, con la tecnica dei machinima, di presentazione della “scena chiave” della loro storia.

Nell’ottica di un percorso formativo effettivamente partecipato, anche la fase di valutazione delle storie, parte integrante dell’esame finale, è stata svolta in maniera partecipativa: attraverso il forum di Moodle gli studenti potevano commentare, rivedere e suggerire diversi finali o percorsi narrativi ai colleghi, mentre la scelta del vincitore era frutto, alla fine del percorso, di un processo democratico che vedeva gli stessi studenti dare un voto alle storie, insieme al gruppo docenti.

3. Ruoli e competenze necessarie

Nel modello proposto, il ruolo del docente viene profondamente riconfigurato e così le competenze e attività a lui richieste.

Innanzitutto tutto dobbiamo ricordare che, in molti contesti di formazione a distanza, il ruolo del “docente” è spesso implementato da un insieme di figure e competenze che si completano e spesso sovrappongono e che comprendono:

- l’esperto dei contenuti che scrive materialmente il corso o fornisce i materiali didattici necessari
- il docente vero e proprio che si occupa di “attualizzare” i materiali del corso, ovvero erogarli in diversi momenti, reali e virtuali, di formazione (es. didattica frontale, seminari on line ecc)
- il tutor, che si occupa di seguire e supportare operativamente gli studenti nelle diverse fasi di contatto con l’ambiente formativo e con i contenuti.

Il “docente” (nelle tre accezioni sopra delineate), quindi, ha il compito di corredare la storia e i suoi sviluppi del necessario supporto di informazioni e nozioni “tecniche”, in grado di controllare la narrazione, riportarla nei confini

definiti del “possibile”, del “legale”, del “verosimile”, fornire spunti contenutistici e consulenze necessarie allo scioglimento narrativo del problema.

Egli quindi assume il ruolo, più che di erogatore frontale di contenuti e nozioni, di story designer, orchestratore narrativo in grado di indicare nelle diverse fasi del processo gli eventuali “constrains narrativi” provenienti dall’universo tematico oggetto della formazione.

Anche il ruolo degli studenti ha caratteristiche particolari.

Nelle prime fasi del progetto l’attività di acquisizione delle conoscenze di base sulla privacy informatica è stata di tipo tradizionale, in aula supportata e approfondita in modalità di formazione a distanza. Ma già nel lavoro seminariale successivo la richiesta di individuare problemi da affrontare con tecniche narrative si è distaccata dall’ambito usuale. Il tipo di lavoro richiesto si è basato su un approccio creativo e trasversale alle conoscenze acquisite, tutt’altro che nozionistico e tendente, semmai, a porre l’accento su aspetti problematici del tema affrontato, soluzioni drammaturgiche accattivanti e tecnicamente risolvibili.

I partecipanti hanno dovuto far ricorso a competenze da soggetto, sceneggiatore e regista, in tempi brevi e con risorse tecnologiche predefinite, operando in piccoli gruppi e realizzando in toto i filmati.

Particolare interesse ha assunto la dialettica tra constrains didattici e tecnologici (un tema dato, personaggi e set preconfigurati, tecnologie per la scrittura creativa pre-definite) ed espressività creativa.

Una competenza particolare è stata quella richiesta per la creazione di un machinima, con l’uso di Second Life come set virtuale: la scelta organizzativa e didattica di fornire tutta una serie di elementi “standard” per la narrazione video, piuttosto che lasciare gli studenti creare il loro filmato con tecniche video tradizionali, era finalizzata a favorire storie e ambienti omogenei, comparabili tra loro e che potessero delineare un filo narrativo condiviso tra i diversi gruppi, e, sebbene a primo impatto è apparsa agli studenti come un vincolo creativo forte, non ha bloccato l’inventiva di alcuni, ed anche i limiti tecnici dell’ambiente sono stati affrontati, almeno da alcuni, con soluzioni originali.

4. Conclusioni: potenzialità e incognite del modello partecipativo per la didattica

Al termine del laboratorio, è stata effettuata un’analisi dei processi formativi, formali e informali, attivati durante il lavoro, realizzata attraverso un approccio multi-metodo. In particolare, gli strumenti utilizzati sono stati:

- analisi di contenuto sugli otto prodotti (storie e video) realizzati dai ragazzi;
- 40 questionari di valutazione dell’esperienza;
- 15 interviste in profondità con i ragazzi.

Si proverà a dare alcuni spunti di interpretazione dei risultati.

Un primo elemento emerso dall’analisi del contenuto delle storie video, incentrate sul tema del rapporto tra diritto e internet, riguarda il potere delle pratiche narrative di attivare processi di “auto-riflessività” [Giddens, 1996] sui contenuti didattici: attraverso la “messa in forma” narrativa, infatti, i ragazzi hanno fatto emergere non tanto il sapere oggettivo - dati e nozioni giuridiche relative alla tutela del diritto, della privacy e del copyright in rete - quanto un insieme di credenze latenti, saperi impliciti, un immaginario non solo di

Story-lab. Un'esperienza di digital storytelling, cultura partecipativa e mash-up per la didattica. contenuti, quanto anche di valori e posizioni ideologiche, e morali, legate ai temi.

La pratica della narrazione, quindi, con la creazione di personaggi, storie concrete, vissuti e situazioni empaticamente condivisibili, è sembrata effettivamente utile a far emergere dalle nozioni un piano interpretativo più profondo, un livello di elaborazione dei temi anche emozionale e ideologico.

Nell'analisi di questi processi, siamo partiti da un frame teorico alquanto ottimista riguardo le potenzialità di un tale approccio nell'attivare le abilità critiche dei ragazzi, adottando in questo senso un approccio tipico della *media literacy* [Buckingham, 2005] secondo il quale il contatto e la contaminazione tra media e formazione ha un impatto, anche sul fronte etico ed emozionale, del tutto positivo.

Tuttavia, nel nostro caso di sperimentazione, l'applicazione dello schema narrativo, e in particolare il richiamo alla fiction applicata ai contenuti didattici, non è interpretabile in maniera univocamente positiva.

Dall'analisi di contenuto dei video si evidenzia, per esempio, l'appiattimento delle storie e dei personaggi su schemi e modelli etici che potremmo definire cinici e "nichilisti": l'esistenza di personaggi doppio-ruolo, il ribaltamento del bene e male, la presenza di finali che, all'insegna del relativismo etico e della constatazione rassegnata dell'inattualità del bene, prevedono un processo di coinvolgimento a valanga nel danno e nel delitto di tutti i personaggi della storia.

Con la fine delle grandi narrazioni [Lyotard, 1988], e il declino dei modelli valoriali ad esse sottostanti, basati su una chiara progressione dal male al bene, la stessa tendenza narrativa pienamente visibile nel cinema e nella fiction contemporanea fa emergere un'interpretazione del mondo del tutto "integrata" con i suoi mali e i suoi problemi.

Un modello che, sebbene pienamente funzionale alle esigenze drammaturgiche della fiction e del cinema contemporaneo, risulta più scivoloso quando la narrazione si applica ai processi formativi, nei quali non si vuole soltanto comunicare contenuti e nozioni, quanto anche condurre a una crescita valoriale della persona.

Dalla nostra esperienza è sembrato emergere quindi che, nonostante il lavoro di narrazione partecipata metta i ragazzi in contatto più diretto con i meccanismi e le logiche valoriali della attuale produzione mediale, questa consapevolezza e padronanza è stata usata più come strumento per sagomare i contenuti didattici su questi modelli, che per destrutturarli criticamente.

Ne emerge così un quadro in cui l'immaginario mediale risulta più potente e attrattivo, per i ragazzi, del sistema di valori, idee e contenuti promossi dalla fonte formativa, fino a fagocitarne il messaggio.

Dal punto di vista metodologico, tale conclusione ci ha portato a ipotizzare alcune modifiche al percorso, prevedendo un momento specifico nel quale si attiva un confronto esplicito tra i modelli valoriali emersi dalle storie, che spesso rivelano in trasparenza gli immaginari introiettati dai ragazzi, e modelli valoriali "alternativi", più vicini all'obiettivo formativo ed etico dell'agenzia formativa.

Si tratta quindi non solo di portare i ragazzi a produrre contenuti, lasciandoli però soli a stessi nel confronto e nell'uso del loro immaginario mediale ma, come sottolinea Jenkins [2010: 89] di <<incoraggiare i giovani a riflettere di più

sulle scelte etiche che fanno come partecipanti e comunicatori e sull'impatto che queste scelte hanno sugli altri>>.

Un secondo elemento di interesse ha riguardato il valore degli *user generated contents* e della logica partecipativa a fini didattici. Dal punto di vista dei processi di apprendimento emergono dalle interviste alcuni elementi di interesse sul ruolo delle pratiche 2.0 applicate al settore della formazione.

Una prima considerazione è legata a una delle ipotesi iniziali della sperimentazione, ovvero che le pratiche partecipative e la possibilità per gli studenti di contribuire con loro storie e creazioni al palinsesto didattico del corso potesse aumentare l'appealing e l'interesse durante il percorso didattico.

In realtà, come altri studi hanno evidenziato in relazione al ruolo attivo degli utenti e alle motivazioni -pratiche, psicologiche e sociali- che li spingono a contribuire attivamente, il modello partecipativo non può essere considerato come un semplice gradiente migliorativo, da applicare indiscriminatamente a tutti i processi e situazioni formative. In particolare, alcuni intervistati evidenziano come la partecipazione funzioni solo con specifici utenti, e si applichi seguendo la dinamica dei cosiddetti differenziali di conoscenza [Tichenor et al, 1970]: coloro che hanno maggiori motivazioni, strumenti e capitale culturale sono più disponibili ad essere coinvolti in attività proattive e ad accettare il patto partecipativo ma, come evidenzia L., uno dei ragazzi intervistati (maschio 23 anni):

<<chi non ha voglia non cambia modo di porsi, quelli che di solito si mettono più in gioco sono quelli che già di loro, di solito, trainano il gruppo nello studio e nei lavori di gruppo.>>

Il modello partecipativo sembra così, nel nostro campione, non attrarre, da solo, gli studenti poco attivi, andando al contrario ad aumentare motivazioni e stili di approccio allo studio solo nei soggetti più predisposti.

A riprova che il concetto "ombrello" di nativi digitali, mostrando una fotografia di giovani tutti ugualmente capaci e coinvolti nella cultura partecipativa, deve essere considerato riduttivo e schematico: a fronte di un habitat tecno-mediale ormai saturo e a portata di mano per la maggioranza dei ragazzi, risulta determinante la ricerca di altri fattori, quali il capitale culturale e sociale, come vere leve di sviluppo di una competenza partecipativa e di una piena *media literacy* [Livingstone, 2007].

Dal punto di vista della qualità dei processi di apprendimento, viene evidenziato dai ragazzi il ruolo degli UGC (User Generated Contents) nell'avvicinare i temi e il linguaggio della didattica alle nuove generazioni.

Come osserva F. (femmina, 22 anni):

<<le storie prodotte da noi hanno di sicuro uno stile e un linguaggio che può piacere di più agli studenti, e poi possono servire come canale per conoscerci, non solo all'interno del corso, ma anche con gli studenti dei prossimi anni.>>

Emerge il ruolo dei contenuti generati dagli utenti come vettore, in grado di avvicinare i ragazzi ai contenuti didattici attraverso una contaminazione intergenerazionale di linguaggi, stili, e contenuti, ma anche un'interpretazione degli UGC come strumento di socializzazione, nel momento in cui storie e opinioni non parlano più solo di nozioni, quanto anche, indirettamente, dei loro

Story-lab. Un'esperienza di digital storytelling, cultura partecipativa e mash-up per la didattica. autori. Gli UGC, così, si configurano per il loro valore di *portfolio identitario* [Taddeo, 2005] e su questo doppio piano interpretativo (contenuti, relazioni) vengono anche vissuti e valutati dai ragazzi.

Tanto è vero che il confine tra gli autori e le loro storie è vissuto in modo molto delicato e persino critico da alcuni studenti, che si mostrano vulnerabili nell'esporsi in prima persona, con le loro produzioni, allo sguardo e al giudizio dei pari.

C. (femmina 22 anni) su questo tema afferma:

<<una cosa che non mi è piaciuta del laboratorio è la "valutazione peer to peer" da parte degli altri studenti ... non lo so perché, ma non la trovo giusta, non mi piace che siano i miei compagni a giudicare i miei lavori, anche perché poi se no entrano in gioco cose personali, faide o favoritismi tra gruppi, cose che non c'entrano niente con il contenuto del corso.>>

Testimonianza che attesta la necessità di trattare le pratiche partecipative in ambiente didattico non solo come momenti di erogazione e raccolta di contenuti, quanto anche come ambienti di socializzazione, nei quali si definiscono e rinegoziano le dimensioni relazionali degli individui e del gruppo.

Infine, alcuni giudizi sono emersi proprio in relazione ai contenuti specifici, prodotti dai ragazzi, e sull'utilità didattica di questi contenuti. Dall'analisi dei questionari è emersa una auto-valutazione piuttosto severa da parte dei ragazzi dei loro prodotti finali.

In merito a questo, come osserva L. (maschio 21 anni):

<<produrre storie, contenuti, è utile solo se non lo fai da autodidatta ... può essere utile a chi lo fa, ma solo se non rimani solo.>>

F.(maschio 22 anni), che evidenzia come

<<essere creativi non è facile ... o meglio, io uso blog e social network, ma non mi preoccupo della qualità di quello che scrivo ... scrivere storie qui è diverso, ci vuole tecnica, si viene giudicati, è necessario quindi che la creatività ci venga insegnata.>>

Appare quindi chiaro, ai ragazzi, il limite e la distinzione tra "contenuti 2.0", generati negli ambienti informali per la comunicazione e condivisione sul web, e contenuti, come questi didattici, legati a scopi ben precisi, a contesti di fruizione più strutturati, e che si inseriscono quindi in quadro di aspettative e norme ben più codificate.

Sembra quindi che, almeno nel contesto altamente specifico degli studenti universitari indagati, il pericolo di una "deriva dilettantistica" della cultura, dove tutto, persino i contenuti didattici, si uniforma e adatta allo stile di un post in rete, è esiguo, e, anzi, vengono richiesti proprio maggiori strumenti, controllo, indicazioni e guide, per superare la dimensione "gergale e ghettonizzata" [Lughi, 2009] del web 2.0, e rendere la partecipazione creativa un momento realmente conoscitivo e formativo, per gli autori e per il loro pubblico.

Bibliografia

Buckingham D. (ed.), *Youth, Identity, and Digital Media*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, MIT Press, Cambridge, 2008.

Castells M., *Comunicazione e Potere*, Università Bocconi Press, Milano, 2009.

Commissione della Comunità europea, *Realizzare uno spazio europeo nell'apprendimento permanente*. Comunicazione della commissione, COM 2001678 finale, Bruxelles, 21/11/2001.

Giddens A., *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1996.

Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969.

Hills M., *Nuovi media, nuovi fandom, nuovi approcci teorici?*, In R. Andò, *Audience reader. Saggi e riflessioni sull'esperienza di essere audience*, Guerini, Milano, 2007.

Jenkins H. (ed), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI sec.*, Guerini, Milano, 2010.

Lyotard J.F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1988.

Lughi G., "User Generated Ghetto", in *In-formazione Studi e ricerche su giovani, media e formazione*, 4, 2009, 38-51.

Ipsos Mori, *National Student Survey (Nss). Assesment of the 2007 Optional Items Statistical report..* Disponibile all'indirizzo <http://www.ipsos-mori.com/researchspecialisms/socialresearch/specareas/highereducation/nss.aspx>.

McDrury, J. & Alterio, M., *Learning through Storytelling in Higher Education: Using Reflection & Experience to Improve Learning*, Kogan Page, London, 2003.

Norman D., *La Caffettiera del masochista*, Giunti, Milano, 1990.

Petrucco C. & De Rossi M., *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma, 2009.

Salmon, C., *Storytelling: la fabbrica delle storie*, Fazi Editore, Roma, 2008.

Livingstone S., E. Helsper, *Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide*, *New Media & Society*, 9, 4, 2007, 671-696.

Taddeo G., *Lo spettatore televisivo nell'era dell'interattività*, in Bovone L. e Volontè P. (eds) *Comunicare le Identità. Percorsi della soggettività nell'età contemporanea*, Franco Angeli, Milano, 2005.

Taddeo, G., *La componente esperienziale e narrativa nell'apprendimento. Lo storytelling come pratica di rielaborazione culturale*, in *REM, Ricerche su Educazione ai Media/Research on Education and Media*, Erickson, Trento 1, 2, 2009, 267-283.

Tichenor P.J., Donohue G. A., Olien C.N.] *Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge*, in *Public Opinion Quarterly*, 34, 1970, 159-170.