



ISSN: 2038-3282

Publicato il: gennaio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Digital environments and artistic-cultural heritage. For a sustainable education

Ambienti digitali e beni artistico-culturali. Per un'educazione sostenibile¹

di

Orietta Vacchelli

orietta.vacchelli@unipegaso.it

Alessandro Barca

alessandro.barca@unipegaso.it

Università Telematica Pegaso

Abstract:

In the wake of the Pedagogy of the Environment, which assumes sustainability as an interpretative-regulatory presupposition of human education, in order to educate to have regard for human relationships and with nature, direct encounters with works of art and places emblematic of a territory holds a primary centrality in educational-didactic designs that aim not so much to transmit in a passive form deposited meanings, but rather to support exchanges of visions for the delineation of shared interpretations. It also means starting to interpret nature and environments, artefacts and cultural heritage, with an aesthetic sense. Such educational intentionality in digital environments offer some elements for reflection both in the field of art and heritage education and for the educational value of

¹ L'introduzione e il secondo paragrafo sono da attribuire a Orietta Vacchelli. Il terzo paragrafo e le conclusioni sono stati scritti da Alessandro Barca.

Transmedia Storytelling as an inclusive educational-didactic device. Declined according to a wide plurality of languages, it innervates a plurality of dimensions including learning-cognitive, affective-relational, emotional, motivational, etc. which have the possibility of being channeled into fertile inclusive educational designs, such as those related to museum education, aimed at pupils and students of all levels.

Keywords: Sustainability, artistic-cultural heritage, Transmedia Storytelling, inclusive teaching, museum teaching.

Abstract:

Nel solco della Pedagogia dell'ambiente che assume la sostenibilità come presupposto interpretativo-regolativo della formazione umana, per educare ad *aver riguardo* dei rapporti umani e con la natura, l'incontro diretto con opere d'arte e luoghi emblematici di un territorio riveste una primaria centralità in progettazioni educativo-didattiche che mirano non tanto a trasmettere in forma passiva significati depositati, quanto piuttosto a supportare scambi di visioni per la delineazione di interpretazioni condivise. Significa, altresì, avviare ad interpretare natura e ambienti, artefatti e beni culturali, con senso estetico. Tali intenzionalità educative in ambienti digitali offrono alcuni elementi di riflessione sia nell'ambito dell'educazione all'arte e al patrimonio, sia per la valenza didattica del Transmedia Storytelling quale dispositivo educativo-didattico inclusivo. Declinato secondo un'ampia pluralità di linguaggi, innerva una pluralità di dimensioni tra cui quelle apprenditivo-cognitive, affettivo-relazionali, emozionali, motivazionali ecc. che hanno la possibilità di essere convogliate in fertili progettazioni didattiche inclusive, come quelle relative alla didattica museale, rivolte agli alunni e agli studenti di ogni ordine e grado.

Parole chiave: Sostenibilità, beni artistico-culturali, Transmedia Storytelling, didattica inclusiva, didattica museale.

1. Introduzione

L'articolo prende le mosse da alcune questioni non più eludibili da un discorso pedagogico-didattico che approfondisce i nessi tra la formazione umana e i contesti di vita, in uno scenario come quello odierno connotato tanto da una forte pervasività del digitale, quanto dall'urgenza di ristabilire un rapporto armonico dell'uomo con l'ambiente, anche umano.

Un primo interrogativo è così formulabile: come l'esperienza di incontro diretto con beni naturali e culturali di un territorio, nelle variegate forme, iniziative e realtà preposte, può contribuire ad educare alla sostenibilità, ovvero a suscitare un cambiamento di mentalità per un agire in armonia con il pianeta e in comunità solidali e inclusive?

Difatti, «c'è bisogno di un ritorno alla comunità, ma non come forma di arroccamento identitario escludente o come via di fuga dal mondo, bensì di una comunità con un chiaro orizzonte verso cui tendere, una comunità che sa supportare processi di piena promozione umana, favorendo le potenzialità espressive delle persone e la partecipazione attiva dei suoi membri al vivere insieme» (Vacchelli, 2022, p. XVII) in processi di *governance* interconnessi tra locale e globale.

Un'ulteriore domanda implica una riflessione sugli ambienti, reali e digitali, ossia quanto in effetti le tecnologie digitali possono concorrere alla valorizzazione del patrimonio artistico-culturale in progettazioni educativo-didattiche che mirano a formare cittadini agenti del cambiamento, dotati di solide competenze di sostenibilità, come suggerisce il GreenComp (2022), quadro europeo delle competenze per la sostenibilità?

La disamina critica, specificamente contestualizzata agli spazi museali, individua nella narrazione digitale transmediale una risorsa quantomai significativa per un accostamento ai beni culturali più attivo, aperto tanto alla pluralità dei linguaggi umani nelle reciproche contaminazioni quanto ad uno 'sguardo' estetico, che non trascura il valore inclusivo delle dinamiche di ascolto e di dialogo da essa promosse.

2. Educare alla sostenibilità tra arte e beni culturali

Riscoprire la bellezza del vivere insieme, implementando comportamenti di *sollecitudine* verso l'altro e di *solidarietà* tra popoli, nell'abitare con *saggezza* il mondo rappresenta una tensione etico-educativa di primaria importanza per modificare la modalità oggi assai diffusa di instaurare i rapporti umani e con l'ambiente (Malavasi, 2020).

Secondo tale orientamento, si mira a elicitarne una rinnovata alleanza tra l'uomo e l'ambiente per favorire l'assunzione di stili di vita consoni al pieno sviluppo umano, nonché in equilibrio con gli ecosistemi naturali.

Ma quando si tende verso un simile cambiamento, il discorso pedagogico, nel riprendere principi di riferimento espressi in *La Carta per la Terra* (2000), ancora finalità educative centrali alla promozione di "un nuovo sentimento d'interdipendenza globale e di responsabilità condivisa per il benessere di tutta la famiglia umana, della grande comunità della vita e delle generazioni future".

Una simile urgenza educativa sollecita, al contempo, una riflessione circa i presupposti fondativi del pensiero contemporaneo che, talora, non sembrano comprendere le molteplici interdipendenze dell'uomo nella rete della vita. Da ciò ne scaturisce che è la stessa concezione antropologica che necessita di essere cambiata in favore di una visione «che permetta di spezzare il cerchio del dominio sulla natura, sulle cose, sull'uomo. Una visione dell'uomo che faccia riscoprire la bellezza del creato in cui siamo posti, il rispetto e la valorizzazione delle diversità e delle differenze, la riscoperta di nuovi significati come quello del condividere, [...] dello stare-con, del prendersi cura di» (Vinco, 2001, p. 33).

La pedagogia dell'ambiente (Iavarone, Malavasi, Pinto Minerva, Orefice, 2017), nel prospettare coordinate educative orientative, è foriera di un ampio dibattito tra variegati approcci nell'intento di generare un cambiamento di mentalità e di incrementare competenze di sostenibilità, ovvero formare cittadini capaci di contribuire fattivamente a creare città più sostenibili in comunità caratterizzate da maggior coesione sociale.

A tal proposito, si ritiene opportuno richiamare il GreenComp (2022), quadro europeo delle competenze per la sostenibilità, quale riferimento significativo per la progettazione di percorsi educativi volti a suscitare un pensiero critico e sistemico in *cittadini agenti etici del cambiamento*. Articolato in dodici competenze, la sostenibilità è declinata in quattro aree interconnesse: "incorporare valori di sostenibilità", "abbracciare la complessità nella sostenibilità", "visione di futuri sostenibili" e "agire per la sostenibilità". L'intento del documento, in prospettiva *lifelong* e *lifewide*

learning, è quello di far maturare conoscenze, abilità e atteggiamenti in sintonia con l'ambiente, nel rispetto dei limiti planetari.

In relazione a ciò, tra i possibili itinerari formativi la valorizzazione del patrimonio naturale e culturale rappresenta un momento essenziale e costitutivo della formazione umana che indirizza verso un nuovo modo di concepire e di vivere gli ambienti.

Poiché spesso «il nostro abitare si riduce ad un transitare indifferente dove le persone quasi non sono viste e non sono sentite» (Mortari, 2008, p. 43), educare a *sentire* con comprensione empatica i luoghi, anche nell'esplorazione di beni naturali e culturali in essi presenti, nella pluralità di appartenenze, può contribuire a supportare l'impegno partecipativo alla vita sociale e alle scelte di *governance* tra locale e globale (Santerini, 2001).

Si tratta di una precisazione di rilievo che invita a considerare le finalità di percorsi educativi strettamente coniugate con una visione *integrale* dell'uomo, per cui non solo la conoscenza razionale-cognitiva, ma anche la vita affettivo-emotiva e l'esperienza sensoriale e corporea, secondo un solido sistema valoriale, sono da implementare mediante idonei itinerari.

In aggiunta, in ordine a scelte di carattere metodologico è opportuno sottolineare che le proposte formative non sono da intendere come mera trasmissione di contenuti, benché il momento informativo non possa essere trascurato nelle forme più aggiornate e solidamente strutturate. Oltre al superamento di una simile impostazione, è il *pensiero riflessivo* nella disamina delle complesse questioni ambientali, interconnesse con le dinamiche socio-economiche (Hermes, Rimanoczy, 2018) che ha da essere incentivato.

Educare *in, con e per* l'ambiente (Birbes, 2016) diviene, dunque, un indirizzo, peculiare nell'alveo del dibattito pedagogico, auspicabile per far maturare consapevolezza a garanzia di scelte di salvaguardia e cura dell'ambiente, anche umano, in particolare per le potenzialità formative che la prospettiva dell'*Outdoor Education* può contribuire a realizzare.

Secondo un tale orientamento, nel fruire con intenzionalità educativa di beni naturali e culturali, si dischiude l'occasione dello scambio tra persone, in un riconoscimento reciproco, in cui si può dar vita ad un nuovo impulso per il personale sviluppo che unisce tanto il prendersi cura delle relazioni con le persone e con il mondo, quanto il concretizzarsi di città solidali ed inclusive.

Sembrerebbe, nell'approfondire la disamina, che quanto sin qui delineato trovi un riferimento fondamentale anche nell'undicesimo goal dell'Agenda Onu 2030 per lo sviluppo sostenibile «Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili» (ONU, 2015, p. 21). Invero, l'indirizzo in esso espresso, a fondamento di progettualità e scelte, sollecita – tra i vari target – verso la mitigazione e l'adattamento ai cambiamenti climatici, la pianificazione partecipata ed integrata verso l'inclusione, la riduzione degli impatti ambientali e la protezione del patrimonio culturale e ambientale.

Assunto che le finalità educative non sono esclusivamente legate al potenziamento della sfera cognitiva in processi di trasmissione culturale, ma implicano tutte le dimensioni proprie della condizione umana, le variegata attività nella fruizione di plurali linguaggi espressivi, sia nell'esplorazione diretta di luoghi emblematici di un territorio sia nelle sue molteplici rappresentazioni, possono divenire significativi momenti di dialogo, nutrendo i legami e la condivisione di emozioni suscitate dalle esperienze vissute.

È proprio nell'educare con l'arte che i modi di esserci-nel-mondo, di abitare spazi e paesaggi, possono prendere forma nell'espressività grafica riuscendo a raccontare anche di emozioni e rappresentazioni ad essi connessi (Garista, 2022), nonché della personale crescita.

Nell'incontrare l'altro e l'ambiente stesso – reale, rappresentato artisticamente o evocato – la proposta educativa richiede l'assunzione di un atteggiamento di *epoché*, ossia la capacità di lasciare sullo sfondo tutte quelle abitudini mentali e luoghi comuni che chiudono lo spazio alla via dei sentimenti e delle intuizioni, della memoria e dell'immaginazione.

Nel momento in cui, pertanto, viene superata ogni forma di pregiudizio, è possibile l'attivazione di un ascolto dialogico autentico di racconti e di storie di vita e di un'osservazione dell'artefatto umano in modalità non già predefinite e codificate (Iori, 2009).

In relazione a ciò, con esperienze educative di esplorazione di paesaggi, di partecipazione ad eventi espositivi o di visita a musei, nella dimensione storico-artistica, si dischiude la possibilità di stimolare uno sguardo diverso nel fruitore, «attivando un'azione fatta di esplorazione e sperimentazione che sfocia in una costruzione condivisa di nuove conoscenze e saperi» (Zuccoli, 2023, p. 9).

Quando si mira ad esplorare il bene naturale o culturale, secondo uno sguardo fenomenologico, «mettendo tra parentesi tutto ciò che già si conosce o si presume di sapere [per] dischiudere l'esperienza autentica di qualcosa o di qualcuno» (Bruzzone, 2016, p. 44), l'osservatore non rimane come spettatore passivo ma diviene un fruitore capace di intessere una relazione con l'artefatto stesso, ponendosi domande e attivando processi di problematizzazione e di svelamento di inediti significati.

“I beni ambientali possono [allora] essere colti [anche] come beni estetici. La scoperta del paesaggio e la capacità di gustarlo, compiendo al suo interno l'antico rito della 'passeggiata' corrisponde ad un'esplorazione dell'ambiente compiuta nella serenità d'animo. È, infatti, un'arte anche quella che governa le geometrie dei giardini, dei parchi, dei campi, là dove colori e forme svelano le armonie di uno spazio in cui è riconoscibile il ruolo non devastante e dominante dell'uomo” (Birbes, 2016, p. 55).

In sintesi, secondo un approccio educativo sistemico capace di tener conto tanto delle complesse dinamiche relazionali quanto di una strutturazione non frammentaria della conoscenza, ragione ed estetica, *logos e mythos* si intersecano dinamicamente cosicché la dimensione empirica e pratica non risulta mai disgiunta da quella teorico-simbolica (Dallari, 2021).

Inoltre, considerato che “l'esperienza del singolo non è distinguibile dall'*alterità*, dal contesto ambientale e dal *mondo*” (Dallari, 2012, p. 61), tale complessità può divenire espressione tangibile anche nelle opere d'arte stesse, offrendo in proposte formative lo scambio di plurali significati nello svelamento del senso dell'opera.

‘Incontrando’ l'artefatto umano, si dischiude anche la possibilità di *sentire e interpretare la bellezza*, così come nell'aprire lo sguardo su paesaggi e città: nell'osservare loro peculiarità e caratteristiche, si può scorgere e apprezzare la propria e altrui irripetibilità.

Nel tentativo di ricomporre l'alleanza dell'uomo con gli ambienti di vita, lo stupore provato di fronte alla gratuità dell'esserci delle cose del mondo può nutrire quella tensione donativa capace di generare un modo nuovo di abitare la terra, con cura.

“L'ambiente è avvicinato per la sua bellezza. Un ambiente ricco di messaggi naturali, artistici, umani, sociali, religiosi è di per sé soggetto attivo di bellezza. Saper fruire e gustare quelle porzioni di esteticità che l'ambiente offre costituisce forse la 'ragione' più profonda di una pedagogia dell'ambiente solidamente orientata alla formazione dell'uomo” (Frabboni, 1995, p. 67).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16108

Ma tutto ciò richiede di essere integrato assumendo gli approfondimenti teorici e la presentazione di esperienze concrete circa la prospettiva ambientale dei *media* proponendo l'idea di un *mezzo-ambiente* in un'interazione attiva con l'uomo, nell'ottica di valorizzazione del patrimonio culturale. Le tecnologie digitali di realtà virtuale e/o aumentata designano possibili valenze educative relativamente all'implementazione del bagaglio culturale, alla capacità di rielaborazione e alla promozione della partecipazione nella fruizione di beni artistico-culturali.

Ad esempio, la ricostruzione digitale di ambientazioni può offrire l'occasione per valorizzare l'esperienza diretta con le integrazioni da essa aggiunte; l'esperienza di realtà virtuale consente, altresì, al visitatore un'immersione piena con un coinvolgimento sia intellettuale sia emotivo (Pancioli, Macauda, 2018).

In conclusione, "lo spazio fisico/digitale si pone così come testo sincretico in quanto mette in gioco una pluralità di linguaggi e di forme espressive eterogenee in una strategia di comunicazione unitaria" (p. 218) che possono attivare nei fruitori processi di interpretazione e di costruzione di significati condivisi, riscoprendo bellezza e armonia con l'ambiente.

3. Narrazioni Transmediali: dispositivi per la "conversione digitale" degli spazi museali

L'utilizzo dei new media per le esperienze di apprendimento legato all'arte ed al patrimonio culturale, pare particolarmente utile e merita di essere sperimentato attraverso nuove sinergie tra scuola e le istituzioni culturali, in primis i musei. Indubbiamente le potenzialità dell'applicazione di tecnologie innovative all'indispensabile revisione dei racconti connessi alle collezioni museali e degli allestimenti sono innumerevoli. La stessa Chenyan Zhang (2019) definisce le narrazioni digitali come il futuro, le "nuove miniere d'oro" a cui tutti - aziende, musei, ecc - vogliono tendere per avvicinare gli utenti ai loro prodotti " *'data are the new oil', we argue that "stories are the new goldmine". In particular, immersive storytelling in VR is becoming the next multibillion-dollar gold rush, and companies as well as museums are jumping on this bandwagon to advertise their products with immersive storytelling*".

Grazie "all'irruzione del digitale", infatti, lo spazio museale si rinnova, conformandosi come un ambiente di apprendimento inedito, in cui i valori della tradizione vengono reinterpretati in chiave contemporanea innescando un connubio sinergico tra arte e tecnologia; pur conservando la propria tradizionale funzione di tutela e di conservazione della cultura, diviene così esso stesso un catalizzatore e acceleratore di nuove modalità di apprendimento atto a favorire una totale immersione sensoriale ed emozionale nell'opera d'arte e nel contesto in cui questa è stata prodotta. Integrando percorsi e dispositivi multimediali, diviene un ambiente di apprendimento non solo accessibile ma inclusivo: dalla realtà virtuale alla realtà aumentata, dalla multisensorialità - con contenuti visivi, uditivi, tattili, ecc. - alle modalità esperienziali differenziate per le diverse categorie di fruitori. "Il problema dell'accessibilità non può ridursi, infatti, a quella legata all'abbattimento di barriere fisiche, ma andrebbe esteso a varie forme di disabilità (visiva e uditiva) e soprattutto all'ancor più complesso tema dell'accessibilità cognitiva o a quella tecnologica e digitale: siamo tutti diversamente abili quando visitiamo un museo!" (Volpe, 2020, p.79).

Il museo così concepito, non è, pertanto, solo accessibile ma altamente inclusivo in quanto migliora il livello di benessere del fruitore, favorendo il godimento della cultura, delle arti e la crescita

individuale (Cataldo, Paraventi, 2023). È per tale ragione che oggi diventa ineludibile l'attenzione all'enorme potenzialità che gli ambienti digitali possono offrire soprattutto nel settore museale.

Ma a ben vedere il percorso di “conversione digitale” degli spazi museali e dei siti archeologici è purtroppo ancora *in fieri*, nonostante lo stesso MIBAC con il D.M. 113/2018 evidenzia l'imprescindibilità dei new media negli spazi museali e nelle istituzioni culturali nazionali ed internazionali (Mandarano, 2022) e questo non solo a causa di reticenze di chi vuole rimanere ancorato a vecchi *modus operandi* ma anche per chi non crede che l'educazione all'arte e al patrimonio, soprattutto nelle nuove generazioni, possa essere veicolata attraverso l'uso dei new media.

Il dibattito pedagogico, educativo-didattico e psicologico, attorno all'apparente dicotomia tra tecnologia ed educazione delle nuove generazioni, presenta le caratteristiche di un'eterna diatriba tra i detrattori e i fautori delle tecnologie. Al dilemma su come conciliare finalità educativo-didattiche e di sviluppo cognitivo, con gli obiettivi veicolati dalle tecnologie, i primi rispondono con un approccio che ha lo scopo di “proteggere” le nuove generazioni dai rischi e dai pericoli di “un'invasione dei new media”, cercando di contenere il più possibile gli eventuali danni attraverso divieti o limitazioni; i secondi, invece, vedono nelle innovazioni tecnologiche una possibilità per il miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento, un'occasione per ridurre quel gap tra educazione formale e non formale che caratterizza i contesti educativi ma, anche la certezza di una partecipazione attiva e costruttiva alla propria formazione (Pacetti, 2018). Appare chiaro, pertanto, come l'atteggiamento prevalente degli adulti nei confronti dell'accesso e utilizzo delle tecnologie da parte dei bambini/ragazzi possa essere di “delega” allo strumento o di grande entusiasmo ma anche di cauto ottimismo o di proibizione totale. Certamente l'arroccarsi su una posizione senza riflettere in modo critico rende innegabilmente sterile il dibattito, in quanto si elimina a priori ogni possibile soluzione. Si tratta, invece, di affrontare questo tema con un nuovo approccio pedagogico-didattico in grado di accompagnare le nuove generazioni nell'esperienza con i new media per educarli ad un utilizzo critico e consapevole, per renderli competenti digitalmente e protagonisti attivi delle loro conoscenze.

I nuovi media digitali non sono solo meri strumenti, ma veri e propri ambienti in grado di favorire l'apprendimento (Calvani, Bonaiuti, Menichetti, 2021) e come tali vanno trattati, perché è dall'interconnessione dei media, dei loro linguaggi, di multimodalità e multimedialità che possiamo costruire apprendimenti significativi; essi consentono di attrezzare le nuove generazioni alla complessità culturale e sociale nella quale viviamo, segnata da molteplicità di saperi, di culture, di significati, di codici (Rivoltella, 2014).

Come già affermava Papert le nuove generazioni utilizzano molteplici codici comunicativi, pertanto apprendere attraverso un'alfabetizzazione “monocodice” (1996) porta paradossalmente a un divario maggiore tra gli adulti, figli della cultura gutemberghiana e i ragazzi, figli della cultura digitale.

Per affrontare le sfide della complessità odierna è necessario che l'ambiente in cui crescono i bambini sia un ambiente in cui le tecnologie non siano viste come ostili, né strumenti di mero intrattenimento: la grande sfida della nostra contemporaneità è superare la crisi della capacità educativa della società adulta, spesso troppo cauta o superficiale, attraverso l'accompagnamento consapevole ad un nuovo modo di comprendere, elaborare e costruire le conoscenze.

Certamente il panorama cognitivo legato agli ambienti digitali e le narrazioni che possono collegarsi al patrimonio artistico, specie per i giovanissimi, hanno in comune la costante aspettativa

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16108

di evoluzione del racconto, aspettativa che, come suddetto, non è oggi soddisfatta dagli allestimenti statici delle opere d'arte dei musei e dei parchi archeologici e ancora meno dalla staticità dei racconti – didascalie, pannelli monolingua o con linguaggio tecnico/specialistico – che scaturiscono dalla stragrande maggioranza delle stanze museali e dei parchi archeologici.

L'accessibilità alla cultura, pertanto, passa da una rielaborazione dei contenuti e delle informazioni, attraverso un vero e proprio processo capace di trasformare le informazioni in narrazioni senza per questo né banalizzarle né depauperarle della loro "aura" e, attraverso di esse, arrivare a sviluppare conoscenza. In questo processo è fondamentale il ruolo delle narrazioni, che rende le informazioni accessibili cognitivamente, e dunque realmente comprensibili a un pubblico più vasto (Bonacini, 2021). Occorre, pertanto sfruttare al meglio i *new media* ed in particolare le narrazioni digitali in quanto fattori di un clima relazionale e cooperativo favorevole nonché di apprendimento significativo intorno al patrimonio artistico, rendendo possibile il soddisfacimento di quell'aspettativa di evoluzione del racconto che molto spesso e per ovvie ragioni viene negata.

Le nuove generazioni, così avvezze alle nuove tecnologie, sono sempre più attratte dalle cosiddette narrazioni transmediali dove il dispiegarsi del racconto avviene attraverso molteplici canali per creare un'unica, ma modulare, integrata ed avvolgente, esperienza di apprendimento in cui ognuno dei media coinvolti fornisce il suo specifico e distinto contributo all'avanzamento della storia; una narrazione in cui sono presenti forme scritte, segni iconici, musiche, immagini cinetiche, voci narranti, ma anche avatar animati e parlanti, *escape room* e *app game* educative, in una sintassi narrativa che si sviluppa in maniera imprevedibile e coinvolgente (Barca, 2023/a).

I primi e principali studiosi di storytelling digitale (Robin 2008; Handler Miller, 2008; Bryan 2011; Lambert 2013) concordavano - e oggi a maggior ragione - su una convinzione di base che le narrazioni digitali (crossmediali, multimodali, transmediali) costituiscono la tecnica di comunicazione e partecipazione perfetta per corrispondere alla mission educativa - *edutainment* - dei musei.

Queste nuove forme testuali, come si evince da numerosi studi effettuati, sono altamente inclusive, permettono di condividere idee e valori, sostengono la creazione di legami emotivi e affettivi promuovendo così l'empatia (Gladwin, 2020; Catala et. al., 2023), favoriscono la relazione, la co-costruzione della conoscenza, l'interdipendenza positiva e l'apprendimento collaborativo e cooperativo; grazie alla possibilità di accedere ai vari canali comunicativi (uditivi, visivi, ecc.), sono adatti agli stili di apprendimento di tutti e ciascuno. Sono, inoltre, caratterizzate dal rovesciamento dell'ordine lineare a favore di percorsi di lettura più liberi e flessibili in cui il lettore può scegliere quale ordine seguire per la fruizione dei contenuti.

Attraverso queste nuove forme narrative il giovane lettore è proiettato in uno spazio e in un tempo tutto da scoprire; può letteralmente entrare nell'intricato flusso del racconto, interagire, attraverso i vari sensi, con oggetti, ambienti e personaggi, nonché sfruttare le funzionalità che permettono collegamenti fra le sue parti e talvolta di far giungere anche a finali diversi (Barca, 2023/b).

Queste narrazioni transmediali hanno la finalità specifica di attirare l'utente - sia esso un bambino o un adulto - con storie che rendono attraente il patrimonio culturale, museo, monumento archeologico o opera d'arte che sia: raccontare un museo, un borgo antico, una scultura attraverso piccole storie, aneddoti, curiosità sono tutti argomenti strategici nella comunicazione culturale, che consentono un avvicinamento emotivo in grado di suscitare interesse nel pubblico (Maulini, 2019, p. 174).

Inizialmente nei musei si chiedeva all'utenza, attraverso queste narrazioni, di esprimere un feedback post-fruizione riguardante un'emozione suscitata da un oggetto delle collezioni, o di taggare le opere d'arte di una collezione digitale; solo in seguito, comprese le potenzialità, si sono sviluppate vere e proprie strategie di coinvolgimento diretto dei visitatori nell'aspetto produttivo dell'opera d'arte.

Se questa nuova modalità "immersiva" di lettura e comprensione e co-costruzione venisse integrata all'interno di tutti gli spazi museali potrebbe certamente apportare innumerevoli benefici soprattutto se chi ne fruisce è un giovanissimo visitatore che, attraverso questo strumento, può 'vivere' le opere, farle rivivere e interagire con esse; allo stesso modo, se questo nuovo modo di narrare, leggere ed apprendere potesse essere inserito nelle progettazioni delle istituzioni scolastiche non come metodologia innovativa ma come *habitus*, come pratica quotidiana, indubbiamente, data la sua valenza didattica inclusiva, sarebbe di notevole supporto agli allievi e ai docenti.

Attraverso la narrazione digitale il museo diventa un *habitat narrativo*, un luogo in cui la narrazione interpreta lo spazio museale stesso e lo trasforma in un ambiente da vivere e da percepire, basato su una piena condivisione delle emozioni. Un contesto così dinamico e organico si presenta in modo del tutto diverso rispetto alla visione tradizionale che ha sempre descritto il museo come tempio delle Muse, ovvero, come uno spazio produttore di un tipo di cultura destinata a pochi e chiuso alle innovazioni (Carlino, 2023).

La narrazione digitale transmediale diviene una tecnica di comunicazione e partecipazione ideale per adempiere alla funzione educativa del museo poiché permette di divulgare contenuti di carattere culturale, spesso tecnici, in modo semplice coinvolgendo il pubblico e garantendo accessibilità; le forme di narrazione e i linguaggi con le quali questa si realizza vanno in una direzione sempre più di co-partecipazione e di condivisione, al punto da rafforzare molto il legame tra musei e fruitori e da potenziare anche l'identità stessa del museo che diventa facilmente riconoscibile mediante la forma o le forme di linguaggio con le quali si rivolge al pubblico (Bonacini, 2020).

L'apprendimento con questo strumento multimodale opera per immersione - ci si immerge con più sensi: la vista, l'udito, ecc., - mentre l'apprendimento tradizionale, monomediale, opera principalmente per astrazione. Ma affinché le narrazioni transmediali e i new media in genere, diventino davvero strumenti di accesso alla cultura, è essenziale "ancorare sulle competenze dei nativi digitali, delle competenze di multiliteracy, che mettano il piccolo fruitore nelle condizioni di usare in maniera gradualmente sempre più critica e consapevole i mezzi che ha a disposizione, e nel contempo di estendere le esperienze di lettura e scrittura, padroneggiando i diversi codici per costruire significati; tanto per comunicare, quanto per interagire con il proprio tempo, facendosi attivo costruttore della propria identità, e nel frattempo, diventare un lettore" (Pace, Mangione, Limone, 2016, p. 31). Al contempo è quantomai necessario che si inizi a pensare a nuovi modelli educativi, nuove metodologie, nuove strategie, e nuovi ambienti di apprendimento fisici e non, in cui questi media siano vere opportunità di apprendimento significativo, strumenti al servizio di docenti, studenti e di chiunque abbia interesse e voglia di divulgare e acquisire cultura.

4. Conclusioni

I siti archeologici ed i musei in particolare, sono in questi ultimi anni al centro di una riflessione che tende a rivederne il senso, veicolato dalle modalità in cui le opere e gli spazi vengono organizzati,

resi fruibili e comunicati; parallelamente, si riflette sui modi in cui è possibile vivere questi spazi intesi non più come meri contenitori che custodiscono, conservano ed espongono oggetti, ma come spazi di confronto democratico e inclusivo per diverse categorie di fruitori. Chiamati a divenire centri di elaborazione culturale *dei e nei* territori, motore per lo sviluppo di una nuova cultura dell'inclusione sociale e della partecipazione attiva alla vita culturale della società, necessitano ancora di maggiore attenzione ciò soprattutto in riferimento all'eterogeneità dei fruitori: giovani nativi digitali, disabili, stranieri, ecc.. Affinché questi siti possano davvero essere vissuti da un pubblico così eterogeneo è necessario sia rinnovare un rapporto armonico con i territori, le comunità e soprattutto con i visitatori, non più passivi fruitori di un messaggio culturale spesso rilegato a pochi, ma fautori attivi e dinamici, sia rivedere la loro *vision e mission*. Non basta esporre le opere per poterle comprenderle, sono necessari dei mediatori che sostengono il visitatore e lo 'immergono' nell'opera d'arte per poterla comprendere, contestualizzare, amare anche nella sua singolare bellezza.

Con questo seppur breve e non esaustivo contributo abbiamo cercato di riflettere ed evidenziare come i new media ed in particolare le narrazioni transmediali, come si evince da numerosi studi effettuati soprattutto in quest'ultimo decennio a livello nazionale e internazionale, possono essere un valido supporto non solo alla didattica museale e non ma anche e soprattutto alla realizzazione di musei accessibili e altamente inclusivi.

Come sostiene Bonacini (2021), l'accessibilità alla cultura passa attraverso un processo atto a trasformare le informazioni in narrazioni senza per questo banalizzarle o depauperarle della loro "aura" e, attraverso di esse, arrivare a sviluppare conoscenza.

In questo processo è fondamentale il ruolo delle narrazioni, meglio se digitali, multimodali, transmediali, che rendono le informazioni accessibili cognitivamente, e dunque realmente comprensibili a un pubblico eterogeneo. È attraverso la narrazione che il museo diventa un *habitat narrativo*, un luogo in cui la stessa narrazione interpreta lo spazio museale stesso e lo trasforma in un ambiente da vivere e da percepire, basato su una piena condivisione delle conoscenze e delle emozioni; permette, inoltre, non solo di divulgare contenuti di carattere culturale, spesso tecnici in modo semplice, utilizzando molteplici canali ma coinvolge il pubblico facendolo 'immergere' totalmente nell'arte, rendendolo protagonista del proprio sapere e suggerendo modi diversi di intessere relazioni con ambienti naturali e umani.

Riferimenti bibliografici:

Barca, A. (2023/a). Alla metamorfosi del libro corrisponde una metamorfosi del giovane lettore always connected? Le narrazioni crossmediali e gli effetti nella literacy infantile. *Formazione & Insegnamento, European Journal of Research on Education and Teaching*, 21(1), 97-103.

Barca, A. (2023/b). Literacy Infantile e Digital Literacy: due entità che co-evolvono in una "Terra di mezzo" dai confini poco delineati e da uno spazio ancora da esplorare. *Nuova Secondaria*, Anno XL, 9, 151-160.

Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp. – Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. M. Bacigalupo & Y. Punie (eds). Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Birbes, C. (2016). *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

- Bonacini, E. (2020). *I musei e le forme dello storytelling digitale*. Roma: Aracne.
- Bonacini, E. (2021). *Storytelling digitale in ambito culturale e il suo ruolo in ambito educativo*. Rivista Culture Digitali <https://www.diculther.it/rivista/storytelling-digitale-in-ambito-culturale-e-il-suo-ruolo-in-ambito-educativo/> (ultima consultazione 20-12-2023).
- Bryan, A. (2011). *The new digital storytelling: creating narratives with new media*. Santa Barbara: Praeger
- Bruzzone, D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, A., Bonaiuti, G. & Menichetti, L. (2021). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Carlino, C. (2023). Digital storytelling: how to make culture inclusive through digital narratives. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, Anno 3 n. 1 suppl. Special Issue, 1-11.
- Catala, A., Gijlers, H., & Visser, I. (2022). *Guidance in storytelling tables supports emotional development in Kindergartners*. *Multimedia Tools and Applications*, 82(9), 12907–12937 <https://doi.org/10.1007/s11042-022-14049-7>
- Cataldo, L. & Paraventi, M. (2023). *Il museo oggi. Modelli museologici e museografici nell'era della Digital Trasformation*. Milano: Hoepli.
- Dallari, M. (2012). A regola d'arte (visiva). In V. Iori (ed.), *Animare l'educazione. Gioco pittura musica danza teatro cinema parole*. Milano: FrancoAngeli.
- Dallari, M. (2021). *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Trento: Il Margine.
- Frabboni F. (1995). *Semantica della città e educazione*. Venezia: Marsilio.
- Garista, P. (2022). Disegnare l'emergenza. Una via arto-grafica alla ricerca educativa. In G. Annacontini, A. Vaccarelli & E. Zizioli, (eds.), *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.
- Gladwin, D. (2020). *Digital storytelling going viral: using narrative empathy to promote environmental action*. *Media Practice and Education*, 21(4), 275-288.
- Handler Miller, C. (2008). *Digital storytelling*. Oxford: Focal Press.
- Hermes, J. & Rimanoczy, I. (2018). Deep learning for a sustainability mindset. *The International Journal of Management Education*, 16, 460-467.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Pinto Minerva F. & Orefice P. (eds.). (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Iori, V. (ed.). (2009). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- La Carta della Terra (2020). In <https://www.cartadellaterra.it> (ultima consultazione 22-12-2023).
- Luigini, A., & Panciroli, C. (eds.). (2018). *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. Milano: FrancoAngeli.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing lives, creating communities*. 4th edition New York: Routledge.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mandarano, N. (2022). *Musei e media digitali*. Roma: Carocci.
- Maulini, A. (2019). *Comunicare la cultura, oggi*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.

- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (A/RES/70/1)*.
- Pace, R., Mangione, G.R. & Limone, P. (2016). *Dimensione didattica, Tecnologica e organizzativa. La costruzione del processo di innovazione a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Pacetti, E. (2018). Ambienti digitali nella prima infanzia per giocare con l'arte. In A. Luigini, C. Panciroli (eds), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. Milano: FrancoAngeli.
- Panciroli, C., & Macaudo, A. (2018). Ambienti virtuali e aumentati per valorizzare l'arte e il patrimonio. In A. Luigini, & C. Panciroli (eds), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio* (pp. 204-220). Milano: FrancoAngeli.
- Papert, S. (1996). *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap*. Longstreet Press. (trad.it. 2006. *Connected Family. Come aiutare genitori e bambini a comprendersi nell'era di Internet*. Milano: Mimesis.)
- Rivoltella, P.C. (2014). Narrazione transmediali. Percorsi educativi nell'immaginario digitale. Di S. Fava (ed.), *Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo* (313-324). Milano: Vita e Pensiero.
- Robin, B.R. (2008). *Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom*, Theory into practice. vol. 47, n. 3, pp. 220-228
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Vacchelli, O. (2022). Introduzione. In O. Vacchelli (ed.), *Verso comunità inclusive. Formazione e ricerca per una transizione culturale e sostenibile* (pp. XV-XXV). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vinco, R. (2001). Prendersi cura. Verso una antropologia della condivisione: dalla Cura di Heidegger alla responsabilità di Lévinas. *Esperienza e Teologia*, 12, 31-47.
- Volpe, G. (2020). *Archeologia pubblica. Metodi, tecniche, esperienze*. Roma: Carocci Editore.
- Zhang, C. (2019). Digital storytelling as a business model, https://www.researchgate.net/publication/335378177_digital_storytelling_as_a_business_model (ultima consultazione Dicembre 2023)
- Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Edizioni Junior.
- Zuccoli, F. (2023). Paesaggi, natura, arte ed educazione. In C. Canonica Manz & M. Bottinelli Montandon (eds.), *Esperienza Museo. Cinque percorsi didattici per la scuola elementare sul tema Arte e Natura*. Dipartimento formazione e apprendimento. SUPSI.