

# Narrazioni digitali ed educazione fra pari per immaginare il futuro desiderabile

## Digital narratives and peer education to imagine the desirable future

Angela Spinelli

Docente a contratto Didattica generale – Università degli Studi di Roma Tor Vergata  
angela.spinelli@uniroma2.it

### Abstract

Starting from studies dealing with digital storytelling in the educational field (Özkaya, 2022), the work presents the results of an experience carried out with young people in disadvantaged situations and within a non-formal educational context. The most innovative elements of the proposal concerned the joint use of the peer education methodology (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002) and the work of building digital stories focused on the desirable future. This element has proven to be extremely interesting from an educational point of view and from the multimodal analysis (Ledin, Machin, 2020) of the DS elements of attention emerge to guide the actions of educators in the use of digital technologies aimed at promoting transversal skills.

**Keywords:** digital storytelling, peer education, multimodal analysis

A partire dagli studi che si occupano di *digital storytelling* (DS) in ambito educativo (Özkaya, 2022) il lavoro presenta i risultati di un'esperienza svolta con giovani in situazioni di svantaggio, all'interno di un contesto educativo non formale. Gli elementi di maggiore innovazione della proposta hanno riguardato l'uso congiunto della metodologia della *peer education* (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002) e del lavoro di costruzione delle storie digitali incentrate sul futuro desiderabile. Questo elemento si è rivelato estremamente interessante sotto il profilo educativo e dall'analisi multimodale (Ledin, Machin, 2020) dei DS emergono elementi di attenzione per orientare l'agire degli educatori/trici nell'uso delle tecnologie digitali finalizzate alla promozione di competenze trasversali.

**Parole chiave:** digital storytelling, peer education, analisi multimodale

**Citation:** Spinelli A. (2024). Digital narratives and peer education to imagine the desirable future. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 196(1), 19-30.

**Copyright:** © 2024 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** <https://doi.org/10.7346/aspei-012024-02>



## Digital Storytelling e peer education: la partecipazione come elemento caratterizzante

Le pratiche incentrate sulla produzione di *digital storytelling* come artefatti cognitivi finalizzati alla promozione di apprendimenti affondano le radici metodologiche in discipline fra loro diverse. Parimenti, l'uso che nel tempo se ne è fatto, ha dato vita a orientamenti che riguardano tanto le pratiche educative, quanto le metodologie della ricerca qualitativa.

Robin (2012, 2016) descrive il *digital storytelling* finalizzato all'apprendimento come una narrazione di breve durata, che utilizza diversi codici comunicativi, registrata su supporto digitale, con una centratura autobiografica che chiama direttamente in causa il punto di vista del narratore. Secondo questa definizione, la metodologia coniuga le caratteristiche di processo, legate alla sua derivazione socio-educativa, e le caratteristiche di prodotto insite nei *software*, nei supporti e nella produzione degli artefatti a cui dà origine. La sua diffusione comincia nei primi anni 2000, con una progressiva attenzione che ha avuto il suo culmine nel 2018 (Özkaya, 2022).

La caratura educativa del processo è testimoniata dall'attenzione data alle attività di organizzazione, preparazione e produzione dell'artefatto finale. È, infatti, necessaria:

un'attenzione particolare alla preparazione e all'organizzazione prima dell'inizio del processo di creazione fisica [...]. In realtà, la nostra esperienza ci ha insegnato che ogni aspetto del processo di narrazione digitale, dalla progettazione iniziale allo sviluppo finale, è importante e ciascuno può potenzialmente migliorare o peggiorare il progetto finale creato da uno studente<sup>1</sup> (Robin, 2012, p. 48. Traduzione dell'Autrice).

L'attività narrativa contribuisce al processo di apprendimento attraverso l'analisi e la ri-significazione delle esperienze e conoscenze precedenti (McDrury, Alterio, 2003), che possono essere trasformate in una storia significativa per sé e per gli altri. È bene considerare che le narrazioni centrate su di sé, sia che abbiano un approccio autobiografico, sia che si sviluppino in una prospettiva evolutiva centrata sul futuro, sono eventi relazionali anche in assenza di un interlocutore reale: “infatti, anche quando si stendono memorie e considerazioni sulla propria vita

1 “a strong focus on preparation and organization before the physical creation process begins and stresses the importance of key components of the digital storytelling process, including selecting a meaningful topic, developing a well-crafted script, working with high quality media files and including students in an ongoing evaluation process. In actuality, our experience has taught us that every aspect of the digital storytelling process, from the initial design through the final development, are all important and each one has the potential to enhance or detract from the final digital storytelling project that a student creates” (Robin, 2012, p. 48).



in completa solitudine, e nonostante queste siano di natura più che privata, la mente si popola di interlocutori reali o immaginari che raccolgono quelle parole” (Starace, 2004, p. 19).

È stato dimostrato che la narrazione elaborata durante il lavoro di produzione di un DS in un contesto educativo favorisce l’acquisizione di competenze sociali, di cittadinanza e culturali (Gregori-Signes, 2014) e aumenta la fiducia in se stessi (Smeda, Dakich, Sharda, 2014). Inoltre, il rapporto *Partnership for 21st Century Skills* (2004) evidenzia anche la crescita delle *digital, global, technology, visual e information literacies*. In anni più recenti, e con un panorama tecnologico decisamente mutato, Özkaya (2022) scrive:

se si esamina la letteratura [...], si può notare che gli studi hanno analizzato l’effetto delle storie digitali sulle capacità di pensiero critico dei partecipanti, sulle competenze di alfabetizzazione digitale, sui loro risultati scolastici, sulla motivazione, sulle attitudini all’apprendimento e sulle competenze linguistiche. Inoltre, le meta-analisi hanno dimostrato che le storie digitali possono influenzare positivamente i risultati scolastici e le abilità di lettura degli studenti<sup>2</sup> (Özkaya, 2022, p. 380. Traduzione dell’Autrice).

Al di là delle ricerche empiriche di indirizzo *evidence-based* la letteratura si è adoperata anche in compiti di natura più prescrittiva che sottolineano il nesso con il pensiero riflessivo, la dimensione sociale e l’orizzonte etico del lavoro di creazione delle storie:

la metodologia dello storytelling come risorsa per l’educazione e la formazione assume così la caratteristica di un metodo inteso a promuovere uno sviluppo generativo tra l’esperienza, l’osservazione della stessa e le intuizioni che ne derivano. Il ruolo riflessivo che questo processo gioca nell’educazione sta attualmente ricevendo considerevole attenzione nel mondo della ricerca pedagogica. L’impegno delle metodologie basate sullo storytelling è ritenuto fondamentale in diversi contesti di educazione e formazione in prospettiva di life-long education, sia in termini cognitivi che emotivi, dall’infanzia alla formazione in età adulta, fino al suo uso in termini prettamente autobiografici (Petrucco, De Rossi, 2009, p. 39).

Sul versante della ricerca di orientamento qualitativo il DS si posiziona tra i metodi creativi per la ricerca sociale (Giorgi, Pizzolati, Vacchelli, 2021). Condi-

2 “when the literature in this area is reviewed, it can be seen that studies have investigated the effect of digital stories on participants’ critical thinking skills, digital literacy skills, their academic achievement, learning motivation and attitudes, and language skills. In addition, meta-analyses have shown that digital stories can positively affect students’ academic achievement and literacy skills” (Özkaya, 2022, p. 380).



vide con altri metodi, ad esempio il video partecipativo e il video diario, alcune caratteristiche a cominciare dalla possibilità per i partecipanti di essere attivi e di avere margini di intervento e di co-progettazione rispetto alla ricerca stessa. Il processo e il prodotto della ricerca condotta attraverso la produzione di narrazioni digitali sono spesso il risultato di un approccio partecipativo che si presta alla negoziazione e co-costruzioni di significati condivisi e nuovi rispetto ad altre posture di indagine. Sono, quindi, metodi che permettono ai partecipanti di essere “attivi e riflessivi” (ivi, p. 78). Inoltre, considerano il corpo e la corporeità parte integrante dell’esperienza di narrazione e di ricerca, rispondono ad una sollecitazione “andata definendosi più chiaramente dalla metà degli anni ’90, di considerare la corporeità come un oggetto privilegiato della riflessione sociologica” (*ibidem*). I video digitali hanno la capacità di evocare esperienze corporee e di renderle disponibili come soggetto del racconto, della ricerca e dell’autoriflessione.

Per queste caratteristiche, le narrazioni digitali, si prestano ad essere strumenti di promozione di azione sociale e di apprendimenti trasformativi nel senso originario del termine (Mezirow, 2003) e hanno un impatto sulle comunità in termini di identità, di sviluppo locale e di incidenza sulle *policies* (Giorgi, Pizzolati, Vacchelli, 2021).

La scelta di utilizzare i DS all’interno di un’esperienza partecipativa e collaborativa aiuta il protagonismo e l’autodeterminazione delle persone che vi prendono parte. Questo è, anzi, uno degli obiettivi impliciti o espliciti di questi modelli di intervento educativo e di ricerca. Non è un caso che il loro utilizzo riguarda, oggi, tanto i campi di lavoro e indagine dell’educazione formale, non formale e informale, quanto le comunità emarginate (de Jager *et al.*, 2017) e le condizioni di vita sempre più emergenziali a cui una gran parte della popolazione mondiale è ormai esposta (Liguori, 2023).

Il potenziale della costruzione di storie digitali condivise, sotto il profilo epistemologico, offre – secondo i ricercatori – la possibilità di generare una conoscenza nuova e diversa, capace di sfidare gli schemi consolidati e codificati:

il DS potrebbe, infatti, essere accolto dalle nuove generazioni di ricercatori come una pratica sostenibile, in quanto le sue numerose *interruzioni* [rispetto alla tradizione precedente, n.d.A.] possono generare spazi per la co-creazione e l’auto-rappresentazione. In linea con l’etica e i principi del DS, queste *interruzioni* potrebbero stimolare tutti i soggetti coinvolti nel processo di ricerca a mettere in discussione il proprio modo di pensare e ad andare oltre ciò che è stato codificato da altri e anche dalla propria pratica<sup>3</sup> (Liguori *et al.*, 2023, p. 10. Traduzione dell’Autrice).

3 “DS could in fact be embraced by the new generations of researchers as a sustainable practice all the more, as its many disruptions can generate spaces for co-creation and self-representation to emerge. In line with the DS ethos and principles, those disruptions could stimulate everyone involved in the (research) process to challenge their own way of thinking and go beyond what was codified by others and by their own practice too” (Liguori *et al.*, 2023, p. 10).



La produzione di DS è caratterizzata da modalità di lavoro collaborative all'interno di gruppi o comunità che, in alcuni casi, non sono rappresentate in altri contesti narrativi *mainstream* o, anche, che sono oggetto di discriminazioni di diverso genere. Questa peculiarità rende il processo di creazione e produzione dei DS un lavoro dalle caratteristiche partecipative e si qualifica per l'esplicito intento trasformativo.

L'innesto metodologico tra DS e *peer education* (PE), perciò, possiede una sua coerenza teorica proprio nella condizione *empowered* a cui aspirano. Anche la PE, infatti, fa della partecipazione un tratto distintivo: il protagonismo giovanile è centrale e si manifesta nella possibilità di esercitare la propria autodeterminazione e agentività, diventando così co-costruttori di un processo.

Lo studio dei modelli della *peer education* suddivide questa metodologia in base al grado di partecipazione che attiva nei giovani coinvolti, che va da un minimo del modello puro, in cui obiettivi, progettazione e valutazione sono svolti dagli adulti ad un modello *empowered*, che si propone come: “un insieme di processi *fra e con* gli adolescenti in relazione e non più un insieme di processi *su, per o attraverso* gli adolescenti” (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002, p. 82).

È dunque possibile affermare che tutte le attività di *peer education* hanno una vocazione di tipo sociale, almeno in un duplice senso:

- traggono valore e forza da una visione sociale dell'apprendimento, che considera il gruppo nelle sue potenzialità generatrici, avvicinandosi – in questo – alle teorie costruttiviste e alle metodologie cooperative e collaborative;
- è possibile riconoscere alla base dei percorsi una vocazione civica, che si manifesta come educazione alla cittadinanza, attraverso il dialogo, la partecipazione e forme democratiche di discussione all'interno del gruppo.

Dal punto di vista pedagogico la PE non ha una teorizzazione consolidata, è più un *umbrella term* (Shiner, 1999, p. 564) sotto il quale si raccolgono pratiche di diversa natura che hanno a cuore il protagonismo degli adolescenti e che in genere sono orientate a promuovere stili di vita e comportamenti sani. Echi di fondamenti teorici, tuttavia, possono essere individuati nella zona di sviluppo prossimale – che Vygotskij (1987) ha definito come la distanza tra il livello effettivo di sviluppo in autonomia e il livello di sviluppo potenziale determinato attraverso la guida di un adulto o in collaborazione con un proprio pari più capace – e nel costrutto di autoefficacia di Bandura. Questo Autore propone una lettura della personalità come un crocevia di variabili ambientali, attributi individuali e comportamento (Bandura, 1995), che si influenzano vicendevolmente attraverso un processo di autoregolazione che dipende, anche, dalla percezione di poter incidere sulla realtà esterna. Ciò avviene tanto a livello individuale, quanto a livello collettivo. Sentirsi autoefficaci promuove processi auto-regolati di sviluppo del sé ed è un comportamento che può essere appreso attraverso l'esperienza diretta di



gestione efficace o anche attraverso l'esperienza vicaria, di qualcuno che – simile a noi – “ce l'ha fatta”.

In uno dei suoi testi più recenti, Bandura affronta l'analisi dell'autoefficacia proprio in relazione allo sviluppo adolescenziale (Bandura, 2012). In questa scritto l'adolescenza è implicitamente descritta come una condizione che possiede un potenziale di sviluppo superiore alle difficoltà e ai turbamenti con cui è comunemente rappresentata. Sembra esserci un collegamento con la visione ottimistica dell'adolescenza, propria della *peer education*, e con la sua inclinazione a considerare una fase della vita in cui la speranza di poter agire e la realizzazione di questa speranza hanno un fondamento possibilistico, quando non realistico. L'autoefficacia ha, perciò, uno stretto rapporto con l'agentività intesa come la capacità di una persona di auto-organizzarsi, in dialettica con l'ambiente esterno e le condizioni date, per creare circostanze di riuscita dei propri progetti, intenzioni e desideri.

Dunque, la partecipazione è un elemento di processo che caratterizza le due metodologie e che può essere determinato sulla base di una scala che va dalla semplice consultazione alla scelta più radicale della co-progettazione (Hart, 1992). Questa scelta, come si è visto, influenza tanto la produzione dell'artefatto, quanto il processo educativo e le metodologie della ricerca.

## Il futuro desiderabile e l'uso delle tecnologie

L'impianto teorico descritto sopra ha influito in modo determinante sulla progettazione e sullo svolgimento dell'esperienza del progetto europeo Erasmus+<sup>4</sup> “PRESTO. *Peer Education and Digital Storytelling for young people*”.

Il progetto si è svolto da febbraio 2022 a luglio 2023 ed ha coinvolto due organizzazioni italiane ed una portoghese. La *Key Action* di riferimento è stata *Partnerships for cooperation and exchanges of practices* e l'obiettivo principale ha riguardato la formazione degli educatori/trici (beneficiari di primo livello) all'uso della metodologia della *peer education* finalizzata alla produzione di *digital storytelling* da parte di ragazzi/e tra i 14 e i 19 anni (beneficiari di secondo livello) in

4 Contratto n. 2021-1-IT01-KA210-VET-000034545 (KA2 - Partenariato su Piccola Scala). I riferimenti di progetto sono scaricabili dal portale dedicato: <<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2021-1-IT01-KA210-VET-000034545>>. Mentre il *Tool Kit* finale è consultabile al seguente link: <<https://www.social-hub.it/presto-toolkit/>>.

L'attività di ricerca svolta sul progetto, che non è possibile riportare in questa sede, è stata presentata al Convegno nazionale SIPED (Firenze, 15-17 giugno 2023) e al IX Congresso nazionale CKBG (Salerno, 13-15 settembre 2023).



condizione di svantaggio o marginalità sociale. La formazione degli educatori/trici è stata incentrata sul miglioramento delle loro competenze metodologiche per la promozione della partecipazione e del protagonismo giovanile e si è svolta attraverso un corso introduttivo e una supervisione delle attività educative svolte con i giovani. Sulla base di questo impianto generale le azioni di progetto possono essere così sintetizzate:

- formazione iniziale sui temi della *peer education* e dello *storytelling digitale*;
- attività di supervisione *on the job* durante lo svolgimento della formazione con i beneficiari di secondo livello (realizzati nei due paesi coinvolti);
- scambio di esperienze e mutuo apprendimento tra le due organizzazioni sulle pratiche educative realizzate in ciascun sito pilota e ai risultati della supervisione;
- raccolta delle raccomandazioni ed elaborazione di scenari per la realizzazione di attività successive ispirate alla metodologia di progetto.

Complessivamente sono stati coinvolti 12 educatori/trici (6 in Italia e 6 in Portogallo) e 16 giovani (9 in Italia e 7 in Portogallo) in *setting* di lavoro differenziati (due scuole secondarie di secondo grado, in orario extra-scolastico e con partecipanti provenienti da classi differenti e un *bootcamp* residenziale).

Le attività di progetto sono state volte a formare i beneficiari di primo livello sulle due metodologie e, in seconda battuta, hanno coinvolto ragazzi/e in condizioni di fragilità. Questa parte delle attività ha avuto come obiettivo la creazione di DS sul futuro desiderabile e si è svolta all'interno del gruppo dei pari con la facilitazione degli educatori per analizzare competenze pregresse, potenzialità, desideri e progetti di vita possibili. La capacità narrativa, la trasposizione su supporto tecnologico multimediale e l'attivazione collaborativa all'interno dei gruppi hanno caratterizzato l'impianto educativo, creando un *setting* accogliente e uno spazio sicuro, non giudicante.

Il futuro desiderabile è stato l'orizzonte di senso all'interno del quale immaginare le storie individuali con lo scopo di aiutare i partecipanti a immaginare percorsi di vita futuri. Contestualmente, il lavoro con le tecnologie digitali per la ricerca delle immagini, dei suoni e dei *software* o delle *app* per la costruzione della versione *digital* della propria storia hanno stimolato l'uso ragionato, e allo stesso tempo creativo, di conoscenze e competenze digitali, che sono maturate durante lo svolgimento delle attività, tanto negli educatori, quanto nei giovani.

Il collegamento fra *peer education*, futuro desiderabile e approccio narrativo digitale è stato adottato allo scopo di creare un modello di intervento educativo volto ad accrescere competenze di varia natura, da quelle trasversali e quelle digitali.

Il collegamento con il futuro desiderabile, esplicitato come significativo per riflettere su se stessi, sulla propria storia e sui propri desideri, risulta evidente nella ricostruzione dell'esperienza degli educatori ed è un punto di forza per dare: “la



possibilità ai ragazzi di proiettarsi nel loro futuro, il dare voce ai loro desideri e renderli tangibili grazie alla realizzazione del video personale, e il dare a questi ragazzi la possibilità di fare un lavoro introspettivo”<sup>5</sup>. Contestualmente l’approccio narrativo si è dimostrato efficace per facilitare l’attività di analisi, la conoscenza reciproca, l’ingaggio e la partecipazione rispetto al compito e – infine – per promuovere un clima di lavoro informale, familiare ed intimo: “l’esperienza è stata molto importante per i ragazzi della scuola, ed è servita loro per riflettere su stessi, per avere delle aspettative positive verso il futuro, ma anche a rendere reali le difficoltà che hanno nel rendere reale e concreto quello che vogliono per se stessi”<sup>6</sup>.

Il collegamento tra narrazione e futuro desiderabile, che ha qualificato il progetto già a partire dal suo disegno iniziale, è probabilmente una delle intuizioni più riuscite in termini educativi ed è uno degli elementi che ritorna in modo ricorrente sia nel lavoro di ricostruzione del quadro teorico, sia nella fase di analisi e critica delle attività svolte.

Il futuro desiderabile è stato elemento di riflessione personale e di discussione all’interno del gruppo dei pari e la possibilità di pensarlo come una storia da rendere attraverso il montaggio di immagini, video, testi ha sollecitato ulteriormente la percezione di essere proiettati verso il non ancora, verso quei “10 anni” a venire oggetto di interesse e riflessione.

Da rilevare, dunque:

- da un lato la concordanza del lavoro di narrazione del proprio futuro desiderabile alle intenzioni progettuali, che sono state collegate alla promozione della conoscenza di sé, all’individuazione di competenze, alla promozione di un pensiero critico prospettico e del senso di auto-efficacia;
- dall’altro, un oscillare tra un futuro desiderabile realistico, quando non realizzabile, e un desiderio più prossimo al sogno, alla fantasia, ad una ambizione scollegata dal piano di realtà. Questa seconda condizione è stata testimoniata nei resoconti osservativi degli educatori e visibile nei DS prodotti e condivisi al termine delle attività.

Gli elementi che hanno qualificato i DS dei giovani sono stati principalmente due: la narrazione di un futuro desiderabile legato ad un’aspettativa professionale verosimile e potenzialmente realizzabile e quello di fantasia, inteso o come un sogno irrealizzabile (es.: vincere i mondiali) o come l’interpretazione della propria vita come un film (es.: Batman).

Seguendo le indicazioni della prospettiva di analisi multimodale (Ledin, Ma-

5 Cit. dalle interviste di progetto.

6 *Ibidem.*





chin, 2020) degli artefatti cognitivi, nella loro versione di storie digitali (Herman, 2003), nei *digital* prodotti all'interno del progetto è possibile individuare le seguenti caratteristiche, fra quelle indicate come tipiche delle narrazioni digitali (Alonso Belmonte, Porto, Molin, 2013):

- la storia è scritta da un punto di vista personale e trasmette contenuti emotivi;
- il prodotto finale non ha lo status di fattura professionale, ma si presenta come un lavoro *home made*;
- è molto breve;
- le immagini, o le *clips*, utilizzate definiscono il contenuto emotivo e culturale della storia.

L'analisi multimodale dei DS ha permesso di individuare un elemento di interesse caratterizzante il rapporto tra competenza tecnologica e centratura sul compito di apprendimento, caratterizzato dal *focus* sul futuro desiderabile. In realtà, la maggiore competenza tecnologica di alcuni educatori e giovani non ha influito sulla qualità della storia, sul suo sviluppo narrativo, né sulla centratura sul futuro desiderabile. Infatti, alcuni dei prodotti migliori sotto il profilo tecnico hanno avuto come contenuto narrativo un futuro desiderabile non realizzabile, come quello di diventare super eroi o calciatori. Di contro, alcuni prodotti tecnicamente meno sofisticati sono stati occasione di riflessione approfondita sulle proprie aspirazioni, spazi di azione e all'esplorazione di percorsi possibili per il futuro.

### Conclusioni: tecnologie, consapevolezza di sé e processi educativi

L'approccio *peer* si è dimostrato il cuore pulsante del progetto, che ha influito sul lavoro di costruzione delle storie dei giovani, sulla elaborazione dei DS e sull'ingaggio degli educatori che hanno condotto le attività. È stato l'elemento che i professionisti coinvolti hanno riportato come qualificante l'attività progettuale, in modo più incisivo anche rispetto alle tecnologie digitali. La sua centralità emerge anche dal collegamento che i professionisti hanno individuato tra *peer education*, collaborazione interna al gruppo, partecipazione e ruolo facilitante dell'educatore/operatore.

In questo quadro la partecipazione è il risultato del lavoro svolto all'interno del gruppo dei pari, molto legata alla dimensione non formale dell'esperienza di apprendimento e – di contro – poco legata all'uso dei propri *device* o di altri prodotti digitali.

Molto importante è stato il ruolo di facilitazione svolto dagli educatori, che hanno assunto una posizione di prossimità rispetto ai giovani, guidando in modo poco direttivo l'attività, delegando al gruppo alcune scelte, sostenendo la conoscenza reciproca e intervenendo in modo diretto solo per rispondere a richieste



esplicite, del singolo o del gruppo, riguardanti questioni tecniche legate al compito di scrittura della storia e di produzione del *digital storytelling*.

La partecipazione e la collaborazione, dunque, non hanno avuto un legame evidente con l'uso delle tecnologie, che invece hanno influito molto sul processo di creazione delle storie. L'analisi multimodale dei *digital* ha evidenziato un lavoro di risignificazione delle immagini e dei video utilizzati, per riadattarli al proprio punto di vista, integrandoli all'interno di una storia originale.

Tutte le narrazioni prodotte contengono una proiezione di se stessi di medio termine, alcune sono dei sogni, scollegati tanto dalle condizioni di partenza, quanto da una concreta realizzazione; altre – invece – sono aspirazioni più concrete e realizzabili, che contengono un'analisi delle caratteristiche del sé che le rendono praticabili o quantomeno desiderabili.

In tutti i DS la tensione narrativa è rivolta a ciò che verrà, con cenni al passato funzionali solo a descrivere gli aspetti delle storie individuali preparatori e propeudeutici allo sviluppo successivo: sono questi i passaggi in cui i narratori descrivono le proprie origini, i punti di partenza o di svolta, le proprie caratteristiche distintive, da valorizzare o da superare in ottica di cambiamento e crescita. In questo passaggio è contenuta un'apertura verso il mondo esterno: ciò che è desiderato individualmente, diventa anche desiderabile socialmente, e lo dimostra la tensione presente in alcuni *digital* verso condizioni o professioni che fanno dell'altruismo, della cura e del sostegno al prossimo la cifra del futuro immaginato.

Nella *Cronistoria* una delle educatrici scrive: “i futuri desiderabili che prendono vita sono dei più svariati, c'è chi parte dalle proprie capacità, competenze e interessi reali, chi invece preferisce scrivere e improntare il proprio *moodboard* sulla fantasia, perché nel mondo reale non riesce a ritrovare se stesso”<sup>7</sup>. Questa lettura dell'esperienza è tanto più significativa se interpretata congiuntamente alle parole individuate dai ragazzi e dalle ragazze per identificare l'elemento più apprezzato del lavoro svolto: speranza; ragionare; pensarsi fra 10 anni; sognare il domani; superare gli ostacoli senza arrendersi<sup>8</sup>.

Connaturato alla proposta educativa del progetto, dunque, è l'uso di un linguaggio e di uno stile narrativo orientato per lo più al futuro, nelle sue diverse accezioni di desiderabilità. La crescita delle competenze professionali è stata marginale, ciò che ha qualificato l'attività è la valorizzazione delle potenzialità: “fra le competenze e il futuro desiderabile secondo me c'è un momento in cui la persona viene valorizzata per tutto quello che si riesce a individuare, mappare e quindi aprire delle visioni di un futuro desiderabile e lavorare sulle competenze secondo

7 *Cronistoria* delle attività.

8 Cit. dai resoconti di progetto.



me deve procedere sempre in parallelo con una visione e attività di orientamento”<sup>9</sup>.

La crescita e la promozione delle competenze digitali e trasversali sono oggetto di interesse e cura educativa in quanto elementi che concorrono al miglioramento della vita del singolo e possono aiutare a rispondere a situazioni di svantaggio sociale, culturale o economico. Offrono, insomma, opportunità per fronteggiare con maggiore consapevolezza l’ambiente esterno e di pensarlo come modificabile a partire dalla propria possibilità di agire e interagire con esso.

Un dato molto evidente è che l’accezione di competenza come percorso di crescita personale ha caratterizzato profondamente le pratiche educative del progetto anche in rapporto alle competenze educative possedute dagli operatori che hanno orientato il lavoro dei gruppi.

La prospettiva del futuro desiderabile ha permesso all’interno del gruppo dei pari una riflessione sulla *ricostruzione del senso del possibile*, questione educativa radicale che è confluita nella produzione dei singoli *digital storytelling* e nell’uso consapevole delle tecnologie necessarie per la loro elaborazione e produzione.

## Riferimenti bibliografici

- Alonso Belmonte M. I., Porto D., Molin S. (2013). Multimodal digital storytelling. *Review of Cognitive Linguistics*, 11, 2, 369-387.
- Bandura A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento: Erickson.
- de Jager A. et alii, (2017). Digital Storytelling in research: A systematic review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548-2582.
- Giorgi A., Pizzolati M., Vacchelli E. (2021). *Metodi creativi per la ricerca sociale. Contesto, pratiche, strumenti*. Bologna: il Mulino.
- Gregori-Signes C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250.
- Hart R. A. (1992). *Children’s Participation: from Tokenism to Citizenship*. Firenze: UNICEF International Child Development Centre, Spedale degli Innocenti.
- Herman D. (2003). Stories as a tool for thinking. In D. Herman (ed.), *Narrative theory and the cognitive sciences* (pp. 163-192). Stanford: CSLI Publications.
- Ledin P., Machin D. (2020). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Bloomsbury.
- Liguori A. et alii (2023). What Digital Storytelling Means to the New Generation of Researchers. *Social Sciences*, 12, 485, 1-10.

9 Cit. dalle interviste di progetto.



- McDrury J., Alterio M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education: using reflection and experience to improve learning*. London: Kogan Page.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento trasformativo. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Özkaya P. G. (2022). Investigating Research Trends on Digital Storytelling: A Bibliometric and Visualized Analysis. *International Journal of Progressive Education*, 18, 1, 379-396.
- Partnership for 21st Century Skills (2004). *Learning for the 21st century: A report and MILE guide for 21st century skills*. Washington: Department of Education.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B. (2002). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*. Trento: Erickson.
- Petrucco C., De Rossi M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Robin B.R. (2012). What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling. *Digital Education Review*, 22, 3, 7-51.
- Robin B.R. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29.
- Shiner M. (1999). Defining peer education. *Journal of Adolescence*, 22, 555-566.
- Smeda N., Dakich E., Sharda N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21.
- Starace G. (2004). *Il racconto della vita. Psicoanalisi e autobiografia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Vygotskij L. S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

