



# Digital storytelling with high school students in the SILVER project

## Il digital storytelling con gli studenti delle scuole superiori nel progetto SILVER

---

Melania Talarico

Dipartimento di Scienze della vita e Biologia dei Sistemi, Università degli studi di Torino  
melania.talarico@unito.it  
<https://orcid.org/0000-0001-5097-9999>

Barbara Bruschi

Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli studi di Torino  
barbara.bruschi@unito.it  
<https://orcid.org/0000-0002-6734-0953>

Manuela Repetto

Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli studi di Torino  
manuela.repetto@unito.it  
<https://orcid.org/0000-0003-4685-1786>

---

### ABSTRACT

The evolution of technologies has led to a change in going to redefine spaces and places to live in our life. Media languages and technologies can become a valid tool to promote a critical and conscious reflection towards digital. Therefore, in this contribution, the research activity carried out within the project called SILVER. The project main objective is to promote community welfare through the development of empowerment in young and old people belonging to the Settimo Torinese area. Specifically, we will focus on the first phase of the project, which provided the realization of narrative workshop with young high school students in the Settimo Torinese area, during the 2020 lock down.

L'evoluzione delle tecnologie ha determinato un cambio di prospettiva andando a ridefinire spazi e luoghi del vivere quotidiano. I linguaggi mediali e le tecnologie possono diventare un valido strumento per promuovere una riflessione critica e consapevole verso il digitale. Pertanto, in questo contributo, verrà presentata l'attività di ricerca svolta all'interno del progetto SILVER, il cui principale obiettivo è di promuovere il welfare di comunità attraverso lo sviluppo di empowerment in giovani e anziani appartenenti al territorio di Settimo Torinese. Nello specifico ci si soffermerà sulla prima fase del progetto, che la realizzazione di laboratori narrativi con i giovani studenti delle scuole superiori del territorio di Settimo Torinese durante il lock down del 2020.

\* Il presente lavoro è frutto della collaborazione delle tre autrici ai quali si attribuiscono le seguenti parti: *par. 1 e 7* (Barbara Bruschi); *par. 2 e 3* (Manuela Repetto); *par 4, 5 e 6* (Melania Talarico).

## KEYWORDS

Digital storytelling, digital literacy, digital skills, multicode language  
Digital storytelling, alfabetizzazione di digitale, competenze digitali, linguaggio multicode

## CONFLITTI D'INTERESSE

Le Autrici dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

## 1. Introduzione

Negli ultimi anni è emersa sempre di più la necessità di aumentare i livelli di alfabetizzazione digitale. L'ultimo periodo caratterizzato dal Covid ha portato nuovamente alla luce l'esigenza di promuovere un cambiamento verso il digitale. L'Italia, come altri paesi del mondo, si è ritrovata in una situazione di emergenza che ha intaccato differenti ambiti e ha incentivato una riflessione circa i metodi che includono le tecnologie. Prendendo in considerazione il contesto italiano, il livello di competenza digitale sia nei giovani che negli adulti viene classificato come una tra i più bassi. I dati Eurostat del 2021<sup>1</sup> riportano un divario dell'8% rispetto agli altri Paesi europei. Questo gap appare ancora più significativo se consideriamo che già a partire dal 2006 la Commissione europea aveva inserito la competenza digitale tra le otto competenze fondamentali per il *lifelong learning*. La crisi pandemica ha evidenziato come il *digital divide* di primo e secondo livello sia ancora presente in Italia e rappresenti un vincolo importante per i processi di sviluppo sociale, economico e formativo. Viene dunque da chiedersi dove sia l'origine di questo divario che, almeno in apparenza, dovrebbe aver trovato soluzione negli interventi formativi introdotti dai diversi attori nazionali e internazionali. Una risposta possibile viene da Ranieri (2011) che sottolinea come troppo frequentemente le tecnologie digitali sono state considerate strumenti lontani dall'azione pedagogica e pertanto escluse dalla formazione dei professionisti e degli studenti. Questo ha fatto sì che giovani e adulti venissero in parte privati dell'opportunità di sviluppare quelle competenze sociali e di cittadinanza che sempre più sono collegate alle realtà digitali.

Alla luce di tali considerazioni, il lavoro che verrà presentato in questo contributo si inserisce in un progetto di ricerca più ampio denominato SILVER<sup>2</sup>, svolto a Settimo Torinese, in provincia di Torino tra il 2020 e il 2021. SILVER nasce con il principale obiettivo di promuovere il welfare di comunità attraverso lo sviluppo di empowerment in giovani e anziani del territorio. A tal proposito sono stati coinvolti gli studenti delle scuole superiori che in un percorso di alternanza scuola lavoro, hanno ricevuto una formazione sul digital storytelling (dst). È stato scelto di utilizzare il dst poiché si configura come una metodologia narrativa particolarmente flessibile che può essere applicata in diversi contesti: formativi, educativi,

1 <https://digital-agenda-data.eu/charts/analyse-one-indicator-and-compare-countries>

2 SILVER è l'acronimo di "Sistema integrato di lifelong learning valorizzazione del capitale umano, educazione alla cittadinanza attiva e recupero delle capacità cognitive", ed è un progetto che è stato finanziato dalla fondazione CRT (Cassa di Risparmio Torinese) nel 2020 e realizzato dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università Torino in collaborazione con la Biblioteca Archimede, l'Ospedale Civico di Settimo Torinese, e L'ASL TO4.

di cura, didattici e nel public engagement (De Jager et al., 2017; Ferranti & Petrucco, 2021). Attraverso di essa è possibile organizzare gli interventi su diversi piani di azione, che promuovono la riflessione individuale e sociale così come quella digitale (Chan et al., 2017). Pertanto, il contributo si focalizzerà nello specifico sulle attività svolte nel periodo pandemico con gli studenti, proponendo il DST come un metodo per: a) lavorare sulla dimensione narrativa e incentivare una riflessione critica circa la costruzione dei contenuti multimediali; b) migliorare l'acquisizione di abilità legate alle competenze digitali; c) promuovere una maggiore consapevolezza sull'uso dei linguaggi multimediali. Nello specifico sono stati attivati dei laboratori narrativi, il cui scopo era di aiutare i giovani a costruire dei brevi video racconti legati in particolare al territorio di Settimo Torinese.

La metodologia di analisi ha previsto l'impiego dei *Mixed Methods* il cui impianto si è costituito delle seguenti fasi:

1. somministrazione di un questionario online su competenze digitali e narrative degli studenti;
2. analisi di contenuto dei video racconti prodotti;
3. impiego di una griglia iconografica per l'analisi dei contenuti visivi.

## 2. Il digital storytelling

Il digital storytelling è considerato una modalità alternativa per promuovere e valorizzare un apprendimento attivo e riflessivo da parte del discente e vede centrale il ruolo della persona nel proprio processo di apprendimento. Grazie alle tecnologie, molti artefatti audiovisivi in un cui è compresa una narrazione possono definirsi digital storytelling. Tuttavia, in questo contributo si farà riferimento alla Scuola Californiana (Lambert, 2007a), il quale intende il digital storytelling come la creazione di contenuti che prevedono la realizzazione di brevi video racconti (da un minimo di due, tre minuti a un massimo di otto), attraverso una processualità narrativa. Joe Lambert e Dana Atchley sono gli autori di questo metodo, i quali negli anni Novanta fondano il *Center for Digital Storytelling*, divenuto successivamente *Storycenter* a Berkeley, in California. Nella pratica e nel suo contenuto, il digital storytelling da un lato offre uno spazio di condivisione delle esperienze che lega le persone a un vissuto comune (Lambert, 2009) e dall'altro incentiva i soggetti a lavorare sulla dimensione legata al digitale. Infatti, alcune ricerche in ambito didattico evidenziano come l'incorporazione di elementi multimediali nella narrazione promuova skill tecnologiche relative alla creazione e al montaggio dei contenuti (storia, immagini e video). In questo modo, gli studenti possono migliorare i propri livelli di 'alfabetizzazione digitale, ad esempio utilizzando strumenti tecnologici, tra cui telecamere, microfoni e software di editing video e usare una varietà di media per presentare idee e condividerle con gli altri in modo creativo (Chan, Churchill, Chiu, 2017). La dimensione narrativa d'altro canto incentiva il confronto e la partecipazione con l'altro, restituendo senso e valore ai propri vissuti. In questo modo, le persone, diventano attori attivi e partecipi nel processo di costruzione dei significati e dei messaggi presenti all'interno degli oggetti mediali (Buckingham, 2020). Diverse ricerche sottolineano l'importanza di impiegare il DST per ridare una rappresentazione sociale differente circa luoghi, spazi e persone o nello scardinare i pregiudizi di carattere sociale, politico e culturale (Chan, 2019; Christens, 2019; Rubegni et al., 2022). La particolare connotazione emotiva presente all'interno dei video racconti è in grado di restituire

il punto di vista personale di chi narra e di coinvolgere maggiormente i possibili ascoltatori. Seguendo le linee guida di Joe Lambert (2007b), un DST ha sette caratteristiche:

1. una narrazione coinvolgente e che sappia sorprendere come è stato accennato precedentemente;
2. la presenza della *dramatic question* per incentivare l'autore a riflettere criticamente in merito alla storia che dovrà essere narrata;
3. il punto di vista personale, il quale offre un taglio interpretativo della storia che è prettamente dell'autore/ narratore del video racconto;
4. La voce del narratore che restituisce identità alla storia e permette di immedesimarsi meglio nel racconto;
5. gli elementi multicodicali: implica la presenza di linguaggi come la musica, le immagini, i video e il testo che sono scelti dall'autore ed enfatizzano la narrazione;
6. il ritmo riguarda l'andamento della narrazione (lento o veloce);
7. l'economicità, ossia la possibilità di narrare dei contenuti significativamente importanti in poco tempo grazie alla presenza della multicodicalità.

### 3. Storytelling e dimensione narrativa

Per evidenziare le potenzialità del digital storytelling, bisogna considerare il ruolo che ricopre la narrazione. Come è noto, la dimensione narrativa permette di strutturare la realtà dando un senso e un'organizzazione a esperienze e ad azioni. Secondo Bruner, il pensiero narrativo consente di realizzare tale operazione e di guidare le persone nella costruzione di forme di conoscenza che si costituiscono all'interno di una struttura narrativa (Bruner, 1990;2006). A questo proposito è necessario focalizzarsi su due piani di riflessione. Il primo riguarda principalmente i processi di immedesimazione: la dimensione narrativa è legata alla dimensione empatica e permette di comprenderne i vissuti dell'altro. A conferma di questo pensiero, gli esperimenti legati alle neuroscienze e alle scienze cognitive dimostrano come, udire o vedere un racconto attivi nel cervello dei micromovimenti che portano la persona a vivere l'esperienza come propria (Storr, 2020). Studiosi come Gallese e Guerra (2015), nell'analisi dei testi filmici, parlano di simulazione incarnata, mentre a partire dalle ricerche in neuro narratologia, si ipotizza la centralità dei neuroni specchio nella comprensione ed elaborazione dei testi narrativi<sup>3</sup> (Ballerio, 2010; Calabrese, 2020). Su un altro piano, la narrazione può essere considerata una vera e propria competenza, permettendo alla persona di sviluppare delle *skill* traslabili anche nella vita reale. I racconti consentono di attivare processi di decostruzione dei significati, oltre a promuovere azioni di aggregazione sociale e costruzione di un sapere che può diventare condiviso e consolidato. A partire dal linguaggio nel bambino (Bowles et al., 2020), fino allo sviluppo di abilità legate all'attivazione di processi cognitivi, è possibile comprendere la struttura e le regole che compongono un racconto e attribuirne senso e significato (Mittiga, 2018). A tal proposito, risulta necessario considerare il fondamentale passaggio dal piano cognitivo e mentale a quello più concreto, attraverso cui prende

3 A tal proposito vengono ipotizzati anche dei modelli cognitivo narrativi, come quello di Herman che prevede cinque attività per spiegare come i racconti migliorino la comprensione della realtà (vedi, Cifuni, 2018).

vita lo storytelling. Raccontare, implica trasmettere delle narrazioni di invenzione o che sono tratte dalla realtà (Perissinotto, 2020) come nel caso del digital storytelling. In qualsiasi storia, deve esserci un personaggio che «orienta la sua azione, verso il superamento di almeno un ostacolo che lo separa dal suo obiettivo» (*id*, 2020, p. 15). Pertanto, la costruzione anche di un breve racconto, è costituita da questi elementi. Così come verrà discusso nel prossimo paragrafo, puntare sullo sviluppo di competenze narrative può incentivare trasversalmente quello relativo alle competenze legate alla *digital literacy*, offrendo un'opportunità per contrastare un uso scorretto e poco consapevole dei dispositivi tecnologici, che tende a enfatizzare una dimensione prettamente narcisistica (Chul Han, 2015).

### 3.1 Digital storytelling e multimedialità

Le ricerche in ambito scolastico e accademico sull'impiego digital storytelling enfatizzano l'importanza della multimedialità, intendendo quest'ultima come la presenza di più codici linguistici (visivo, uditivo, verbale e testuale) all'interno di un video racconto. Il ruolo della pluralità dei linguaggi è presente in letteratura in riferimento, ad esempio, all'uso delle immagini già a partire dall'infanzia (Bertolini, 2017) o nell'ambito formativo, con docenti e adulti (Banzato, 2014). In questi casi si sottolineano gli effetti positivi sia in termini di apprendimento che di riflessione critica sui contenuti e sulla costruzione dei significati visivi risulta importante. Nel primo caso, si cita lo studio di Hattie, che, attraverso lo strumento delle metanalisi, ha dimostrato cosa realmente funziona e non funziona in didattica. Per esempio, dai risultati di questo studio emerge che l'uso dei video migliorino l'apprendimento, rispetto alla semplice e sola lezione frontale (Hattie, 2016). La stessa efficacia riguarda l'impiego dei film in ambiti anche meno formali, come i contesti educativi e sociali, in cui il video diventa uno strumento emotivamente coinvolgente da una parte e promotore di un pensiero critico dall'altra (Wu & Chen, 2020). Questo aspetto assume valore se si considera le difficoltà che i giovani incontrano nell'acquisire gli strumenti di lettura critica dei messaggi dei media, in una società che muta costantemente, il cui sapere risulta frammentato (Wiseman et al. 2016).

La realizzazione di un testo audiovisivo, implica non solo conoscenze di tipo tecnico, ma anche relative ai diversi linguaggi che lo compongono (le immagini, il video, l'elemento musicale e testuale). La possibilità di impiegare più codici linguistici diventa un'opportunità per esprimere i propri significati attraverso modalità alternative e originali. A questo proposito è importante considerare il ruolo che immagini, musica e montaggio operano nei processi di significazione del racconto. Le immagini svolgono una funzione fondamentale sia a livello di trasmissione del messaggio che di costruzione del significato. Le diverse tipologie di fotografia possono assumere dei significati profondi e come è ormai noto, la prevalenza del visivo rispetto al verbale, acquisisce sempre più rilevanza nella vita quotidiana delle persone. L'immagine è un testo, inteso come un dispositivo di costruzione di relazione (Eugeni, 2014), cioè che crea un'interazione fra ciò che è rappresentato e ciò che viene interpretato. Da una parte si considera l'immagine come ambigua (Finocchi & Perri 2015), una costruzione che, come sostengono i semiologi, non può essere neutrale, ma incarna il punto di vista dell'autore oltre che dello spettatore. Dall'altra l'immagine ha la capacità di restituire immediatezza suscitando reazioni emotive, più forti rispetto alle parole (Amit et al., 2022). Questo non significa che la comunicazione visiva non richieda competenze specifiche, come dimostrano gli studi in ambito educativo è fondamentale l'acquisizione di

una vera propria competenza visuale per saper leggere e scrivere con l'immagine (K dra & Žakevi i t , 2019; Scarnici, 2019).

## 4. I laboratori di digital storytelling

### 4.1 Contesto e partecipanti

Come accennato nel paragrafo introduttivo, sono stati avviati dei laboratori online di digital storytelling all'interno del progetto SILVER, che, in una prima fase di lavoro, ha previsto il coinvolgimento di circa 75 studenti della scuola superiore Galileo Ferraris di Settimo Torinese. I soggetti coinvolti avevano un'età compresa fra i 17 e i 19 anni e frequentavano le classi IV e V.

In totale erano presenti 66 studenti e le classi nella loro composizione risultavano disomogenee. Per quanto riguarda le quinte erano presenti 23 alunni/e da una parte e 9 dall'altra. Allo stesso modo anche le classi IV erano costituite da 23 alunni/e in un gruppo e 11 nel secondo. Questo ha avuto delle ricadute dal punto di vista della ricerca, in quanto a causa della numerosità delle classi e per mantenere una coerenza metodologica, è stato necessario optare per la realizzazione di video racconti collettivi anziché individuali.

### 4.2 Metodo e strumenti

La ricerca ha previsto l'impiego di una metodologia *Mixed method* che ha riguardato la creazione di questionari pre-intervento realizzati con Google Moduli per indagare il livello di competenze digitali e narrative dei partecipanti; dall'altra l'impiego del digital storytelling come metodo qualitativo e narrativo atto a promuovere una riflessione critica nei soggetti in questione.

Inoltre, sono state raccolte le storie dei partecipanti ed è stata realizzata una classificazione della tipologia di immagine attraverso l'uso di una griglia strutturata iconografica per comprendere la tipologia e la relazione semantica nell'impiego dell'elemento visivo.

### 4.3 I questionari di autovalutazione

Prima che gli studenti iniziassero a lavorare all'interno dei gruppi di lavoro è stato chiesto loro di rispondere a un questionario per l'autovalutazione delle competenze in tre ambiti:

1. Digitale: in cui sono state inserite l'uso degli strumenti tecnologici, la produzione di contenuti digitali, l'impiego dei social e la conoscenza dei software di creazione dei contenuti multimediali;
2. storytelling: la conoscenza del digital storytelling, la fruizione di contenuti narrativi su diversi tool (libro, video, podcast ec...), la differenza tra descrizione e racconto;
3. coding: la conoscenza del coding e la sua applicazione.

In questa sede ci si concentrerà esclusivamente sulla competenza digitale e sullo storytelling.

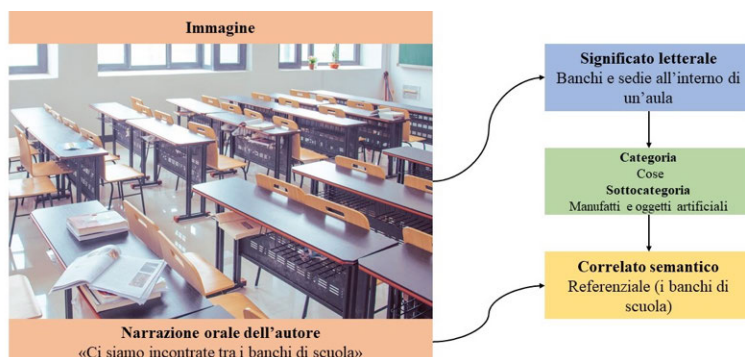
#### 4.4 La griglia iconografica

Per comprendere le modalità secondo cui gli studenti applicano gli elementi visivi, sono state prese in considerazione la frequenza delle immagini e la tipologia di relazione semantica che studenti e studentesse applicano. Pertanto, è stata realizzata una griglia iconografica composta da differenti categorie e sottocategorie (vedi *tabella 1*).

Sovra categorie	Sottocategorie	Significato letterale	Relazione semantica
Cose	<i>Paesaggi</i>		
	<i>Manufatti e oggetti artificiali</i>		
	<i>Oggetti naturali</i>		
Persone	<i>Uomini</i>		
	<i>Donne</i>		
	<i>Bambini</i>		
	<i>Gruppo di persone</i>		
	<i>Parti del corpo</i>		
	<i>Neutrali</i>		
Animali	<i>Domestici</i>		
	<i>Selvatici</i>		
	<i>Insetti</i>		
Astratto	<i>Immagini astratte</i>		
	<i>Schemi teorici</i>		

**Tabella 1. Griglia analisi iconografica.**

Per ogni categoria, attraverso l'osservazione di ciascun video racconto, è stato inserito il significato letterale dell'immagine analizzata (ciò che realmente rappresenta) e il suo correlato semantico. La *figura 1* riporta un esempio di analisi dell'immagine.



**Figura 1. Schema di analisi e categorizzazione dell'immagine.**

Al fine di raccogliere correttamente i dati ogni video racconto preso in esame è stato analizzato seguendo le seguenti fasi:

- Segmentazione dei frame visivi: ogni immagine è stata classificata attribuendo ad essa un codice di riferimento;
- categorizzazione dell'immagine attraverso la griglia iconografica;
- individuazione del correlato semantico corrispondente: ci si è basati sul racconto del narratore per comprendere la relazione semantica fra l'oggetto visivo e l'enunciato verbale;
- comparazione e calcolo della frequenza: le immagini sono state raggruppate e comparate da un punto di vista del significato letterale uguale e del correlato semantico (es. referenziale, metaforico o privo di significato).

#### 4.5 Il laboratorio di digital storytelling

Il laboratorio è stato articolato in sette incontri di due ore ciascuno per un totale di 14 ore.

Come strumento di lavoro è stato utilizzato google classroom messo a disposizione dall'Istituto Galileo Ferraris e le piattaforme di riferimento sono state principalmente google meet e webex<sup>4</sup>. Nella tabella 2 vengono illustrate le fasi del progetto e le relative tempistiche.

Fase 1	Presentazione del laboratorio e delle attività di Icebreaking: ai partecipanti è stata chiesta di provare a creare una storia attraverso l'impiego dei dadi narrativi. Questa fase è stata utile per comprendere il livello di narrativa degli studenti e delle studentesse.	Primo incontro
Fase 2	Scelta della dramatic question DQ e stesura della prima bozza del racconto: sono state fornite una serie di DQ. Ogni gruppo aveva la possibilità di sceglierne una sola. Di seguito si riportano le dramatic question utilizzate durante il laboratorio: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sulle tracce del bello</li> <li>- Il nostro punto di incontro</li> <li>- Oltre quei palazzi</li> <li>- Scatti di Settimo</li> <li>- Passeggio e mi ritrovo lì</li> </ul>	Secondo e terzo incontro
Fase 3	Rivisitazione della bozza del racconto e uso dello storyboard: una volta conclusa la storia è stato chiesto a ogni gruppo è stato chiesto di compilare uno storyboard online per organizzare cognitivamente la costruzione dei diversi significati.	Quarto incontro
Fase 4	Ricerca dei materiali multimediali: sono stati forniti siti di riferimento per ricercare materiali free copyright o con licenza <i>creative commons</i> . È stato chiesto agli studenti di privilegiare l'uso di foto scattate con i propri dispositivi.	Quinto incontro
Fase 5	Montaggio del video racconto: i video sono stati montati attraverso software per pc come moviemaker o app per dispositivi telefonici come filmigo.	Sesto incontro
Fase 6	Condivisione con il gruppo classe: alla fine di ogni laboratorio si è dedicato un incontro alla condivisione e al feedback finale in merito al percorso svolto da ogni singolo gruppo. Tutti i video sono stati visionati e commentati da ogni partecipante.	Settimo incontro

**Tabella 2. Fasi di realizzazione del laboratorio di digital storytelling**

4 La scelta di utilizzare questa seconda piattaforma è dipesa dall'impossibilità di avviare break out room con meet, in quanto la scuola non disponeva della licenza di riferimento per svolgere questo tipo di attività.



## 5. Risultati: i dati del questionario

In generale le classi si sono composte con una percentuale molto alta di giovani donne. Le risposte ricevute nel questionario sono state in totale 66 (classi IV, 34 studenti) (classi V, 32 studenti).

Di seguito si riportano i dati raccolti relativi alla dimensione delle competenze digitali.

### 5.1 Competenze digitali

Il grafico 1 è riferito alla domanda “Quanto tempo occupano i dispositivi elettronici durante le tue giornate?” Con tre opzioni di valutazione:

1. tanto, lo uso spesso: implica un impiego dei dispositivi oltre le sei ore;
2. mediamente, lo uso qualche ora al giorno: dalle due alle quattro ore circa;
3. poco, non lo uso quasi mai: un uso dei dispositivi di circa un’ora al giorno.

È stato chiesto inoltre di indicare quale dispositivo venisse impiegato con più frequenza.

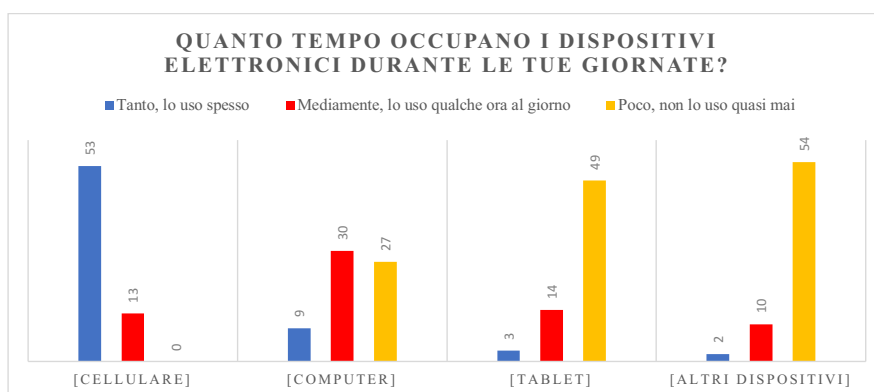
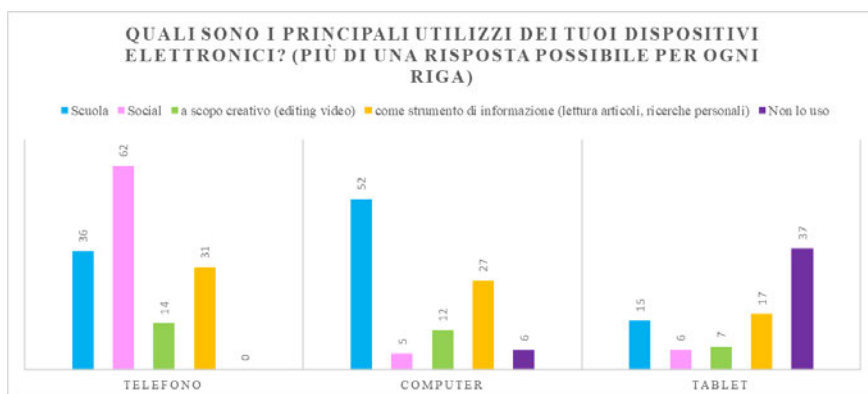


Figura 2. Risposte alla domanda su tempo di fruizione dei dispositivi digitali – classi quarte e quinte.

Aggregando i dati delle due classi (figura 2), risulta evidente un uso piuttosto prevalente dello smartphone (53 studenti lo usano con molta frequenza rispetto a 13), mentre 30 studenti su 66 usano mediamente il pc e 27 lo usano poco o quasi mai. 49 studenti non usano quasi mai il tablet e 14 ne fanno un impiego medio.

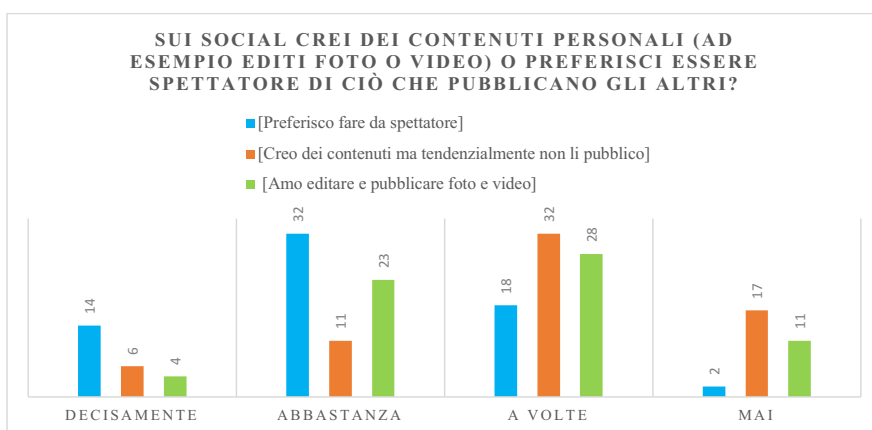


**Figura 3. Risposte alla domanda sui principali utilizzi (IV e V).**

Alla domanda “Quali sono i principali utilizzi dei tuoi dispositivi elettronici?” (figura 3), gli studenti hanno risposto che: il cellulare viene utilizzato per navigare sui social, a seguire è presente un utilizzo nel contesto scolastico, come strumento di informazione e infine a scopo creativo per esempio nell’editing dei video.

Al contrario il computer ha una maggiore frequenza nei contesti scolastici e viene utilizzato poco per navigare sui social, del tutto come strumento di informazione e per fini creativi. Una parte degli studenti dichiara di non usarlo.

Infine, il tablet risulta lo strumento meno impiegato, la maggior parte dichiara di non possederlo e per quanto riguarda i diversi usi, una leggera frequenza più alta si evince nel suo impiego a scuola e come strumento di informazione.



**Figura 4. Risposte alla domanda su creazione dei contenuti sui social network – classi quarte e quinte.**

La terza domanda (figura 4) riguardava la creazione dei contenuti personali sui social network. In questo caso la maggior parte degli studenti preferisce essere spettatore piuttosto che autore. È infatti una minoranza quella che realizza contenuti, i quali spesso non vengono pubblicati. Mentre per quanto riguarda la ca-

tegoria editare e pubblicare foto e video, 23 studenti su 66 dichiarano di farlo con una certa frequenza, mentre 28 su 66 solo a volte.

Per l'editing video, solo metà degli studenti (50%) dichiara di aver già svolto questa attività; il restante ha prevalentemente dichiarato di non averlo mai fatto (45.5%) oppure di non sapere cosa significhi editare (4.5%). I programmi di editing presentati nella domanda successiva riguardano principalmente, Instragram, Tik Tok, in alcuni casi gli studenti sanno utilizzare altri software come Inshot o programmi di editing con il telefono.

È stato possibile notare che, coerentemente con le risposte date alle precedenti domande, gli studenti tendono con esperienza di editing utilizzano applicazioni social (97%), come tik tok, mentre l'uso di programmi specifici ha una frequenza più bassa (circa la metà: 46%) e a prevalere sempre l'uso delle app per cellulare (12 su 16 rispondenti che dichiarano di usare programmi specifici).

In linea con le aspettative del team di ricerca, è inoltre stato chiesto se gli studenti fossero a conoscenza di programmi impiegati per fare coding e realizzare storie digitali. In questo caso, ci si è focalizzati su Scratch. Solo il 3% ha risposto affermativamente, mentre il 33% ha risposto negativamente e il 64% ha dichiarato di non aver mai sentito parlare del programma.

## 5.2 Lo storytelling

La prima domanda della sezione sullo storytelling indaga se gli studenti conoscessero il digital storytelling.

La maggior parte delle risposte è risultata negativa: il 38% (25 risposte) non ne aveva mai sentito parlare, mentre il 32% (21 risposte) ne aveva sentito parlare, ma non approfonditamente. Circa un altro terzo, infine (30%), dichiarava di conoscerlo.

La successiva domanda (figura 5) ha riguardato il coinvolgimento emozionale. Si nota una preponderanza nell'impiego dei video, (circa 31 risposte) a seguire le storie raccontate a voce (18 risposte), i libri 16 risposte e i racconti orali e testuali (una sola risposta).



Figura 5. Narrazioni e coinvolgimento – classi IV e V.

È stato chiesto di motivare la propria risposta. Per quanto riguarda il video, molti studenti hanno dichiarato che risulta più coinvolgente per i seguenti motivi:

- aumenta la propria attenzione grazie all'uso delle immagini e delle musiche di sottofondo;
- la lettura risulta più noiosa rispetto alla possibilità di guardare un video;
- i concetti presentati in un video sono più semplici da capire;
- si percepisce un maggiore coinvolgimento rispetto al libro.

Chi invece ha scelto sulla storia raccontata a voce si è focalizzato sui seguenti aspetti:

- la voce rende più coinvolgente ed espressivo il racconto;
- è più semplice da ascoltare rispetto al libro che può annoiare;
- si percepisce un maggior coinvolgimento rispetto al libro ed è più alto il livello di immedesimazione;
- si riesce a seguire meglio i concetti e risulta più semplice concentrarsi.

Il libro viene preferito in quanto:

- il coinvolgimento e l'immedesimazione sono più alti;
- il livello di concentrazione aumenta e permette di comprendere nei dettagli la storia di riferimento;
- è più apprezzato leggere e sfogliare le pagine di carta piace.

Per sondare le competenze narrative, è stato chiesto di spiegare la differenza fra descrizione e racconto, la maggior parte ha riportato che la descrizione è caratterizzata di annotazioni di eventi o di informazioni, non ha quella valenza emozionale che caratterizza i racconti. Nel secondo invece è presente questa componente che permette un maggior livello di immedesimazione e di coinvolgimento. In linea generale da un punto di vista delle conoscenze era chiara la differenza. Tuttavia, in merito alla domanda "Ti viene chiesto di scrivere un tema o un racconto che cosa fai?" La maggior parte degli studenti dichiara di avere delle idee, ma non sapere da dove partire per scrivere o che in linea di massima dipende dall'argomento.

## 6. Risultati: le storie dei partecipanti

In totale sono stati realizzati 15 video racconti su 17 gruppi di lavoro<sup>5</sup>. A livello generale è possibile affermare che il digital storytelling è stata riconosciuta, da tutti i presenti, come un'attività alternativa rispetto alle metodologie didattiche conosciute dagli studenti. In particolare, gli studenti hanno potuto lavorare molto anche se a distanza dividendosi i compiti e i ruoli. Ogni digital storytelling presenta una negoziazione dei punti di vista relativi al territorio di Settimo Torinese. Le studentesse e gli studenti hanno incontrato una certa difficoltà ad esprimersi

5 Un solo gruppo ha realizzato una storia scritta, mentre un secondo non ha portato a termine il proprio video racconto

narrative, soprattutto in un lavoro dove era necessario porre attenzione e riflessione critica rispetto alla costruzione dei contenuti.

Dall'analisi delle storie emergono degli aspetti interessanti che discutiamo di seguito.

## 6.1 I contenuti

Nei video racconti da un punto di vista narrativo emergono degli aspetti importanti legati soprattutto alle modalità attraverso cui è raccontato il territorio. In particolare, i racconti si concentrano sui seguenti temi: i luoghi di incontro e Settimo e la rappresentazione del covid.

Per i luoghi di incontro è stato rilevato quanto segue:

- La scuola: intesa come il punto di incontro per eccellenza da cui tutto ha inizio. Molte delle studentesse raccontano l'inizio di un'amicizia. La scuola si configura come l'incipit di quasi tutti i video racconti, da cui studenti e studentesse avviano il proprio racconto:

*"È qui a scuola che ci siamo conosciute"; "Circa quattro anni fa, tre ragazze dovevano scegliere un nuovo percorso scolastico da intraprendere, queste ragazze scelsero inconsapevolmente, tutte e tre la stessa cosa [...] queste ragazze si sono conosciute tra i banchi di scuola, in un luogo di serenità, armonia e di studio".*

- Il bar: spazio importante di socializzazione citato nella maggior parte dei video racconti, dove è possibile incontrarsi con i propri pari prima dell'entrata a scuola. "E poi ci incontravamo al bar, prima delle lezioni per chiacchierare e stare insieme"; "Il bar di fronte alla scuola era il nostro luogo di incontro"; "Ci incontravamo sempre al bar prima di entrare in classe e affrontare la prima ora di lezione".
- I parchi della città: "vogliamo ricordare Settimo con spensieratezza, iniziamo dal Parco della Mezza Luna che collega Settimo a San Mauro" con questa frase una delle narratrici introduce i luoghi di felicità e di spensieratezza che ha caratterizzato le proprie estati, collegando il proprio vissuto a quello delle altre compagne di avventure. Il parco è vissuto anche come luogo di evoluzione e trasformazione. In particolare, in questo digital storytelling uno dei narratori racconta del proprio trasferimento a Settimo da una regione del Sud Italia "Siamo in un parco nuovo a Settimo Torinese" continuando il proprio racconto enfatizzando il cambiamento intercorso tra gli anni dell'infanzia e quello dell'adolescenza "Oggi abbiamo deciso di ritornare in quel parco, ma non era come ce lo ricordavamo, i bimbi non giocavano tra loro, tutti erano con il proprio telefono". In questo unico caso viene denunciata da parte dei narratori, la presenza di una continua connessione ai dispositivi digitali, vissuto come un cambiamento negativo nei termini del fare comunità e dello stare insieme.
- La caserma abbandonata della città: luogo di ritrovo dove affrontare le sfide e scacciare la paura citato in unico video racconto:

*"L'unico posto a cui non è possibile accedere è la caserma, che è uno dei nostri posti preferiti. La prima volta che ci siamo trovate di fronte a questo palazzo dai molteplici piani, eravamo spaventate [...] All'interno era ancora più brutto, ma, nonostante ciò, è stato un luogo di ritrovo per tutti".*

La situazione covid: molte delle storie presentano una dualità tra presente e passato, data la situazione covid, enfatizzano i luoghi di ritrovo e le attività che possono essere svolte o meno. Da un punto di vista emozionale emergono i vissuti di nostalgia, esplicitando i legami di amicizia e di relazione familiare. Emergono inoltre i seguenti aspetti:

- il protagonismo: ogni studente e studentessa ha cercato di valorizzare il proprio vissuto in relazione a quello degli altri componenti del gruppo, ci si è focalizzati principalmente sulle relazioni amicali, su ciò può far star bene all'interno di Settimo. In particolare, vengono rappresentati luoghi come vie o negozi che hanno un significato personale per il gruppo.
- Settimo come luogo di cultura e formazione: in un digital storytelling in particolare, Settimo è considerata la città da cui hanno preso avvio dei percorsi formativi: "Abbiamo condiviso molte esperienze insieme, spesso nella biblioteca di Settimo, dove abbiamo partecipato a vari progetti, tra cui uno molto significativo per noi". Infatti, vengono ricordati progetti avviati al di fuori del contesto scolastico, presso la Biblioteca di Settimo Torinese.

## 6.2 Le immagini

Le immagini che ricorrono con maggior frequenza riguardano la categoria manufatti e oggetti artificiali (56 immagini) e le persone (55 immagini in totale suddivise in donne, 37, uomini 3, bambini 4 e gruppi di persone 9). Nel primo caso, ricorrono spesso figure legate a edifici e negozi di ristorazione, come per esempio la scuola e il bar o alla rappresentazione di sedie e banchi scolastici e bicchieri da aperitivo. Nel secondo per lo più vengono raffigurate giovani donne abbracciate o molto vicine le une con le altre. Si tratta di selfie nella maggior parte dei casi, mentre per quando riguarda gli uomini, le foto di riferimento rappresentano per esempio la disabilità o l'indirizzo di studi di riferimento. Gli uomini, infatti presentano delle difficoltà motorie e sono accompagnati da oggetti come il deambulatore o la carrozzina.

Entrando nel dettaglio si evince che:

- le foto sono legate a correlati semantici referenziali, prediligendo una forma di narrazione più verbale a discapito di quella visiva.
- Nella categoria delle donne è molto frequente l'uso dei selfie e l'impiego di immagini di "donne vicine" rappresentano concetti come l'amicizia, il sostegno, l'aiuto reciproco e la spensieratezza.
- Nell'uso dei selfie, la narrazione orale è a volte slegata da quella visiva, tale per cui vi è una difficoltà da parte del narratore a costruire i significati visivi.
- Le immagini dei luoghi non sono direttamente coerenti con quelli enuncianti nella narrazione orale. Nello specifico, quando per esempio si parla del bar della scuola, vengono spesso usate foto prese dalla rete raffiguranti altre tipologie di ristorazione. Allo stesso modo, l'impiego delle immagini della cittadina di Settimo sono anch'esse spesso prese da internet (foto di archivio della città).
- La presenza di immagini legate per esempio al parco della città è rappresentata di solito attraverso l'uso di immagini di donne che si abbracciano.
- La presenza di tazzine, cocktail e bicchieri di vino richiamano il senso della convivialità e dello stare insieme.
- È presente una stereotipia delle immagini: l'idea di amicizia è sempre correlata

a foto in cui sono rappresentate donne abbracciate e sorridenti; il divertimento è particolarmente collegato alla rappresentazione della festa e del ballo in luoghi come la discoteca; le sedie e i banchi scolastici, così come gli edifici e le piazze della città sono prettamente legati a una descrizione dei luoghi di riferimento.

## 7. Discussioni e conclusioni

Sulla base dei risultati ottenuti è possibile fare diverse considerazioni tenendo in considerazione due livelli.

Il primo riguarda il ruolo degli studenti nel progetto. In linea con le ipotesi dei ricercatori le competenze digitali risultavano piuttosto basse. Sono emerse differenti difficoltà durante gli incontri in termini soprattutto di costruzione dei significati: l'impiego di immagini come selfie o video realizzati con Instagram e Tik tok, spesso si discostavano dalla narrazione scritta. Il progetto ha comunque permesso agli studenti di confrontarsi con una pratica che ha promosso una costante riflessione e negoziazione dei significati, portandoli a ripensare il territorio come un luogo fatto di relazione e di incontri. Questo porta a focalizzare l'attenzione sul secondo livello di riflessione che riguarda in particolar modo il ruolo dell'educatore e delle competenze richieste dal mondo digitale. Il concetto chiave riguarda l'alfabetizzazione che richiede un alto grado di partecipazione al cambiamento sociale. In questo caso non possiamo non tenere in considerazione il *DigCompEdu* (Punie & Redecker, 2022), il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori, un framework concettuale condiviso che insieme ad altri importanti documenti come il *Digital Education Action Plan* (European Commission, 2020) e il PNRR (Governo Italiano, 2021), offre punti di svolta e di sviluppo delle competenze digitali. La definizione dei requisiti relativi al piano della competenza servirà a insegnanti ed educatori per lavorare su tre diversi piani (Caena, Redecker, 2019):

1. micro: per guidare la pratica dei professionisti attraverso l'impiego di strategie e metodi alternativi a quelli già presenti, che vedono nel digitale una potenzialità;
2. meso: per creare comunità di pratica, creare collaborazione e confronto;
3. macro: permette di fornire standard di riferimento circa la formazione iniziale e nella formazione continua del professionista.

## Riferimenti bibliografici

- Amit, E., Danziger, S., & Smith, P. K. (2022). Medium is a powerful message: Pictures signal less power than words. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 169, 104132. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2022.104132>
- Ballerio, S. (2010). Stefano Calabrese, *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto* [book review]. *Enthymema*, 1, 268–274. <https://doi.org/10.13130/2037-2426/591>
- Bowles, R. P., Justice, L. M., Khan, K. S., Piasta, S. B., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2020). Development of the Narrative Assessment Protocol-2: A tool for examining young children's narrative skill. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 390–404. [https://doi.org/10.1044/2019\\_LSHSS-19-00038](https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00038)
- Banzato, M. (2014). Digital storytelling nella formazione iniziale dei docenti. Potenzialità e

- limiti nella pratica educativa. *Formazione & insegnamento*, 12(3), 165–180. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1126>
- Bertolini, C. (2017). Il Digital Storytelling nella scuola dell'infanzia: tra teoria e pratica. *Form@re*, 17(1), 144–157. <https://dx.doi.org/10.13128/formare-20238>
- Bruner, J. (1990). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie*. Bari: Laterza.
- Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, 37, 230–239. <https://doi.org/10.1344/der-2020.37.230-239>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Calabrese, S. (2020). Simulazione incarnata e letteratura. *Formazione & insegnamento*, 18(4), 67–76. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-04-20\\_06](https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-04-20_06)
- Chan, B. S., Churchill, D., & Chiu, T. K. (2017). Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach. *Journal of International Education Research (JIER)*, 13(1), 1–16. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144564>
- Chan, C. (2019). Using digital storytelling to facilitate critical thinking disposition in youth civic engagement: A randomized control trial. *Children and Youth Services Review*, 107, 104522. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104522>
- Christens, B. D. (2019). *Community power and empowerment*. Oxford University Press. Oxford. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190605582.001.0001>
- Chul Han, B. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Notte Tempo. Milano
- Cifuni, S. (2018). David Herman e la mente che narra. *Comparatismi*, 3, 130–151. <https://doi.org/10.14672/20181418>
- De Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C., & Boydell, K. M. (2017). Digital storytelling in research: A systematic review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548–2582. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>
- Eugeni, R. (2014). *Analisi semiotica dell'immagine: pittura, illustrazione, fotografia*. EDUCatt Università Cattolica.
- European Commission (2020). *Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age* [COM/2020/624 final]. Brussels: European Commission. Retrieved September 30, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624>
- Ferranti, C., & Petrucco, C. (2021). Activity Theory e Digital Storytelling come strumenti per lo sviluppo di competenze professionali in ambito accademico. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 26, 118–128. <https://doi.org/10.7346/sird-012021-p118>
- Finocchi, R., & Perri, A. (2015). Iconismo e immagini digitali: una sfida alla semiotica visiva?. *Testo e Senso*, 16, 8. Retrieved September 30, 2022, from <https://testoesenso.it/index.php/testoesenso/article/view/345>
- Francis, V. (2016). Spazi urbani e pratiche digitali. Verso una nuova forma di azione educativa. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 11(2), 41-53. <https://doi.org/10.13128/RIEF-19520>
- Gallese, V., & Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico: Cinema e Neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, 237–250. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53745>
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile. Insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Krause, J., & Žakevič, R. (2019). Visual literacy practices in higher education: what, why and how?. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1580438>
- Lambert, J., (2007b). *Teacher's guide to script writing and seven elements* [Unpublished Handout]. Center for Digital Storytelling.
- Lambert, J., (2007a). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Lambert, J., (2009). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community* (3rd ed.). Berkeley, CA: Digital Diner Press.



- Mittiga, S. (2018). Il valore educativo del digital storytelling. *Media Education*, 9(2), 308–328. Retrieved September 30, 2022, from <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8816>
- Governo Italiano. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #nextgenerationitalia*. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Perissinotto, A. (2020). *Raccontare: strategie e tecniche di storytelling*. Bari: Laterza.
- Punie, Y., & Redecker, C. (Eds.). (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* [EUR 28775 EN]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Pisa: ETS.
- Rubegni, E., Landoni, M., Malinverni, L., & Jaccheri, L. (2022). Raising Awareness of Stereotyping Through Collaborative Digital Storytelling: Design for Change with and for Children. *International Journal of Human-Computer Studies*, 157, 102727. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102727>
- Scarnici, A., (2019) *La scrittura tra tecnologie e nuovi ambienti di apprendimento*. In C. Angelini, & F. Bocci (Eds.), *L'arte di scrivere* (pp. 44–51). Milano: FrancoAngeli. Retrieved September 30, 2022, from <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/499>
- Storr, W. (2020). *The science of storytelling: Why stories make us human and how to tell them better*. Abrams.
- Wiseman, A. M., Mäkinen, M., & Kupiainen, R. (2016). Literacy through photography: Multimodal and visual literacy in a third grade classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 537–544. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0739-9>
- Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>