



STUDI E RICERCHE

Digital Storytelling. Apprendere dall'esperienza per costruire identità professionali narrative*

Laura Occhini

Assistant Professor of Clinical Psychology | Department of Social, Political and Cognitive Sciences – DISPOC | University of Siena (Italy) | laura.occhini@unisi.it

Nicolina Bosco

Researcher of Teaching and Learning Methods | Department of Social, Political and Cognitive Sciences – DISPOC | University of Siena (Italy) | nicolina.bosco@unisi.it

Alessandra Romano

Associate Professor of Teaching and Learning Methods and Special Education | Department of Social, Political and Cognitive Sciences – DISPOC | University of Siena (Italy) | alessandra.romano2@unisi.it

Digital Storytelling. Learning from experience to build narrative professional identities

Abstract

The paper describes an exploratory study conducted with 138 students enrolled in the Bachelor's degree in Education at the University of Siena. It is based on some considerations concerning the experimentation of image-based methodologies in Higher Education courses. It analyses the emerging themes, the learning outcomes, and the acquisition of professional competences that the digital storytelling elicited in the group of university students. Research questions concerned how, and to what extent, it is possible to encourage the development of creative and critical-reflective thinking by stimulating students to use iconic artifacts, and which image-based methods are promising in teaching in Higher Education. We carried out a thematic content analysis, counting the recurrent items in the digital artifacts produced by participants. The analysis of the digital storytelling highlighted that the method is effective in its function of scaffolding for the narrative construction of professional identity.

Keywords

image-based methodologies, digital storytelling, narrative identity, learning, creativity

Il lavoro descrive uno studio esplorativo condotto con 138 studenti/esse del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione presso l'Università degli Studi di Siena, a partire da alcune riflessioni sull'uso di metodologie didattiche basate sull'immagine. Nello specifico, analizza i temi emergenti, i risultati di apprendimento e l'acquisizione di competenze professionali che la sperimentazione della metodologia del digital storytelling ha elicitato con studenti/esse universitari. Gli interrogativi di ricerca sono stati come è possibile sostenere lo sviluppo di pensiero creativo e critico-riflessivo stimolando studenti/esse all'uso di artefatti iconici e quali metodi image-based è promettente adottare nella didattica universitaria. Abbiamo adottato un'analisi del contenuto tematico dei digital storytelling, che ha evidenziato che il metodo risulta particolarmente efficace nella sua funzione di scaffolding per la costruzione narrativa dell'identità professionale.

Parole chiave

metodologie image-based, digital storytelling, identità narrativa, apprendimento, creatività

* Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle tre Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Nicolina Bosco è Autrice dell'introduzione e del § 1, Laura Occhini è Autrice dei § 2 e 3, Alessandra Romano è Autrice del § 4 e 5. Le Autrici dichiarano che non sussistono potenziali conflitti di interesse per questo articolo.

1. Coltivare le capacità di pensiero creativo all'università

Promuovere lo sviluppo di conoscenze e di abilità centrate sul pensiero critico e creativo di studenti/esse universitari è una delle principali sfide che l'università è chiamata ad affrontare (Livingston, 2010; Ramalingam *et alii*, 2020). Quale può essere il ruolo degli artefatti iconici nello sviluppo di abilità creative? Come facilitare l'applicazione delle metodologie *image-based* nei corsi universitari?

Queste sono solo alcune delle domande che guidano la stesura di questo contributo, volto a descrivere uno studio esplorativo che raccoglie e analizza gli artefatti digitali, i temi emergenti e i frammenti di storie di vita di studenti/esse che hanno preso parte a un laboratorio didattico centrato sull'uso delle metodologie visive all'interno di un insegnamento universitario presso l'Ateneo di Siena.

L'interesse scientifico verso tale approccio metodologico unisce strettamente la didattica alla ricerca poiché permette di pensare a pratiche di insegnamento creative (*teaching creatively*) volte allo sviluppo del pensiero critico e creativo (*teaching for creativity*) (Rivoltella, 2019), valorizzando le narrazioni facilitate dall'uso delle immagini.

La lettura e la descrizione dell'uso di tale metodologia è interdisciplinare, collaborativa e situata, così come lo è la prospettiva di studio e di ricerca delle Autrici, ed è centrata sulla riflessione scientifica multi-metodo e multi-paradigmatica dell'uso delle immagini in università (Tisdell *et alii*, 2012).

2. Metodologie didattiche *image-based* in *Higher Education*

Inserite all'interno delle metodologie attive dello sviluppo (Fabbri, Romano, 2017; Romano, 2021), le metodologie *image-based* promuovono la riflessione critica su problemi di vita quotidiana, valorizzando la partecipazione attiva dei *learner* a partire dall'utilizzo di artefatti quali immagini, video, foto (Wall *et alii*, 2012).

La flessibilità e l'interdisciplinarietà le rendono adattabili a differenti contesti formativi con scopi che possono essere di tipo didattico-educativo, empirico e impiegabili con gruppi ad alto tasso di eterogeneità (Bosco, 2020).

Sul piano prettamente metodologico è possibile distinguere due aspetti chiave, centrali nei processi di insegnamento-apprendimento *image-based*, ossia la *reflection* e la *reflexivity*. La *reflection* può essere intesa come un processo retrospettivo che richiama le esperienze pregresse, i ricordi e le emozioni; la *reflexivity* contempla un processo che è anche introspettivo poiché permette l'analisi e la reinterpretazione delle proprie esperienze (Watt, Wakefield, 2017). La revisione e la messa in discussione delle modalità attraverso cui si costruiscono i significati, avviene esplorando il materiale visivo che rende più concreto il materiale di studio (Triacca, 2020). L'analisi e la discussione delle immagini prodotte da studenti/esse sostiene un'appropriazione degli oggetti da apprendere e facilita l'acquisizione di abilità che possono essere impiegate nei futuri ambienti di lavoro (Walkington *et alii*, 2011).

L'approccio *participant-centered* pone gli studenti al centro del proprio processo di apprendimento e li rende parte fondamentale del processo di *inquiry*, grazie al quale possono esplorare, insieme agli altri, i significati veicolati dalle immagini. Nella pratica didattica questo si traduce nella scelta di coinvolgere gli studenti in un processo di apprendimento, che richieda loro la produzione di immagini e la loro successiva analisi con l'obiettivo di creare connessioni con specifici elementi didattici dell'insegnamento nel quale viene implementato (Watt, Wakefield, 2017). Le immagini diventano così il dispositivo pedagogico e trasformativo (Mezirow, 1991) attraverso cui potenziare le esperienze di apprendimento attivo, ancorandolo ad aspetti della propria vita quotidiana.

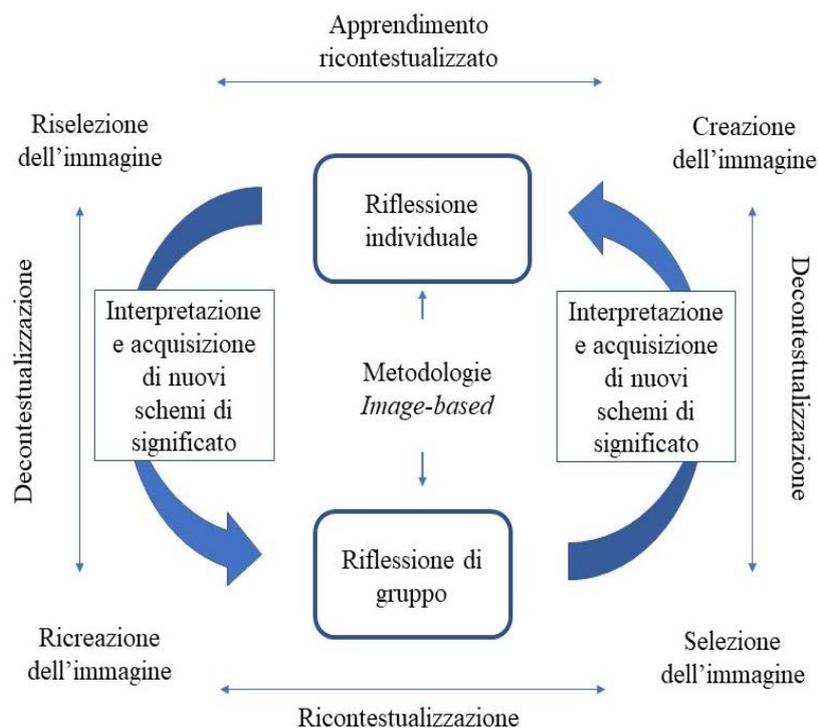


Fig. 1 - Il processo di apprendimento image-based nella pratica didattica universitaria (Adattamento da Bosco, 2020)

La declinazione teorica e operativa delle metodologie *image-based* viene supportata dal modello del *visual framing* (Bock, 2020) secondo il quale le immagini possono essere contestualizzate, decontestualizzate e ricostruite secondo le lenti osservative delle persone coinvolte. Tale modello permette di distinguere il *framing* dal *frame*, intesi rispettivamente come modalità attraverso cui comunicare e interpretare i concetti che vengono appresi – *framing* – e come l'uso iconografico e simbolico della rappresentazione della realtà – *frame* (Rivoltella, 2019). Il processo di apprendimento deriva dall'unione tra l'immagine e la rappresentazione dei contenuti che essa vuole veicolare e può essere pensato come caratterizzato da due fasi principali: una fase di decontestualizzazione e una di ricontestualizzazione, che descrivono l'uso in aula degli artefatti iconici. Attraverso la creazione e la selezione delle immagini, infatti, gli studenti/esse possono contestualizzare ciò che viene narrato, ossia gli elementi teorici dell'argomento da apprendere, e ri-situarli nel contesto di vita (Bock, 2020). Il materiale visivo che viene presentato delinea così un processo di apprendimento *image-based* che prevede la selezione delle immagini, l'organizzazione e l'integrazione della teoria e del materiale iconico a essa collegata, l'integrazione di contenuti individuali e di gruppo che emergono e l'associazione degli aspetti teorici acquisiti e presentati con dispositivi multimediali. La figura 1, sintetizza il processo di apprendimento *image-based* che può essere facilitato in aula nella pratica didattica universitaria.

A fronte di questo quadro teorico e metodologico, i paragrafi che seguono descrivono uno studio di caso sull'uso del *digital storytelling* all'interno di un laboratorio didattico *image-based* che ha visto coinvolti 138 studenti/esse del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Siena.

3. La ricerca: metodo e campione

Il gruppo di 138 studenti ha partecipato al laboratorio dell'insegnamento di Psicologia dello sviluppo (a.a. 2019-2020), affrontando il tema della memoria autobiografica nell'infanzia (Bauer, Larkina, 2019; Ross *et alii*, 2020), i correlati cognitivi ed emotivi coinvolti nella costruzione delle tracce mnestiche (Valentino *et alii*, 2018) e, in specifico, il ruolo che la narrazione delle storie autobiografiche ha nella strutturazione e consapevolezza identitaria (McLean *et alii*, 2020).

La richiesta di produrre un *digital storytelling* come esercitazione ci è apparsa, in quest'ottica, la soluzione più stimolante in quanto i diversi canali semiotici utilizzati in questa metodologia forniscono differenti tipi di informazione (cognitive, emotive, culturali, sociali) che vengono fattivamente integrate nell'artefatto per costruire un significato narrativo organico ma anche – e soprattutto – identitario (Alonso *et alii*, 2013; Occhini *alii*, *in press*).

La maggioranza delle partecipanti appartiene al genere femminile (131 donne e 7 uomini) con una percentuale che vede predominare quest'ultimo con il 95% delle presenze. A questo proposito è utile ricordare che il corso di laurea in oggetto ha una significativa presenza femminile che, nei diversi anni accademici, varia dall'85% al 90% e, quindi, lo scarto osservato tra componente maschile e femminile può considerarsi pienamente rappresentativo della tipologia di comunità universitaria del corso di laurea (Occhini, 2018). L'età media del campione è di 20,7 anni (min 18-max 45) con una decisa predominanza di giovani fra i 19 e i 20 anni (99-72% circa). Una parte del campione (30-22%) ha fra i 21 e i 25 anni e l'iscrizione al corso universitario è frutto di una riprogettazione esistenziale che risulta evidente anche dagli elaborati presentati alla fine del progetto. Il 5% dei partecipanti (7 persone) rientra nella fascia d'età che va dai 27 ai 45 anni; per costoro, la scelta di intraprendere la carriera universitaria è il risultato di un ripensamento professionale e, in alcuni casi, è finalizzata alla prospettiva di un avanzamento di carriera (vedi fig. 2).

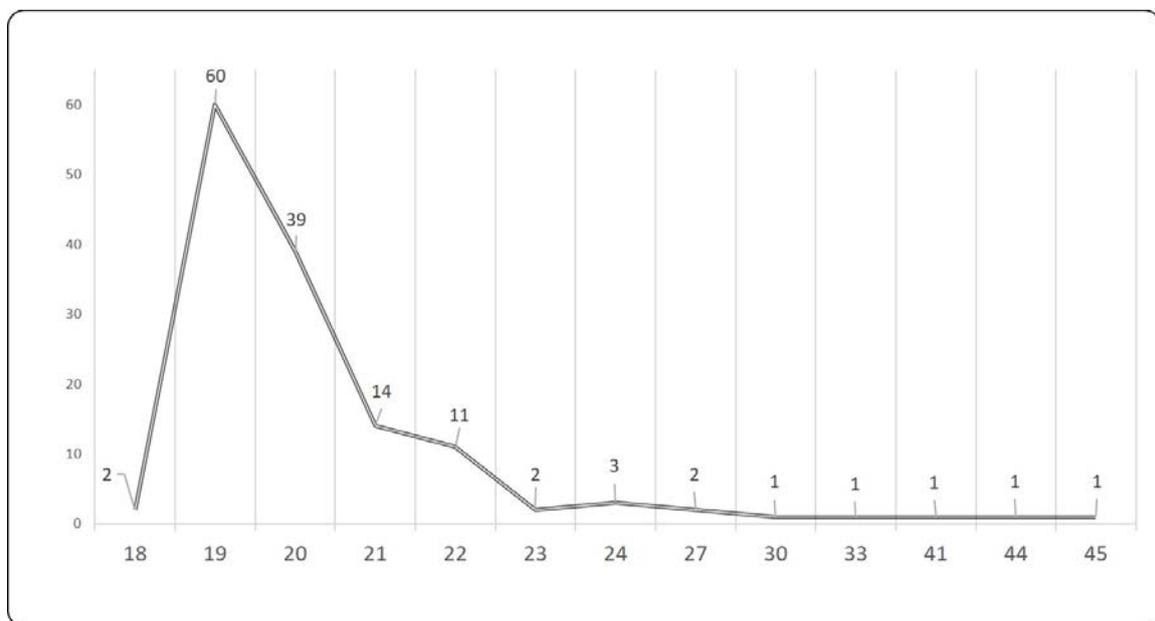


Fig. 2 - Andamento del campione per età

Agli studenti, durante la parte iniziale del laboratorio, è stata proposta una traccia di lavoro articolata in sei fasi:

1. sono stati visionati, in aula, 4 *digital storytelling* a contenuto biografico come esempio per apprendere le modalità con le quali lavorare.
2. È stato poi concesso un periodo di riflessione che servisse ai partecipanti per individuare un elemento del proprio percorso esistenziale (episodio, persona, fase, tema); quello da loro ritenuto fondamentale per descrivere la propria identità. In questa fase, volutamente, abbiamo optato per non fornire indicazioni o preferenze su specifici argomenti per non indirizzare le scelte individuali dei partecipanti.
3. Abbiamo chiesto di fornire, nel primo *frame* dello *storytelling*, le proprie generalità anagrafiche e una parola che corrispondesse al loro modo di presentarsi agli altri – “*Se ti fosse chiesto di descriverti attraverso una sola parola, quale parola useresti? Io sono...*”.
4. Ognuno di loro ha costruito il proprio *storytelling* con gli strumenti a disposizione attraverso supporti visivi, vocali, musicali e iconografici. Il tempo massimo dell'elaborato finale non doveva superare i 3 minuti. Per la consegna del lavoro è stato concesso un mese.

5. Al momento della consegna dell'artefatto è stata firmata la liberatoria per autorizzare l'uso del materiale ai fini degli scopi di ricerca ed è stata realizzata una breve intervista all'autore di ogni *storytelling* con lo scopo di rilevare:
 - a. il vissuto emotivo dominante;
 - b. la riflessione sull'utilità del processo individuativo compiuto per lo svolgimento del compito;
 - c. la riflessione sull'utilità dello strumento dal punto di vista della futura professione di educatore: come utilizzarlo con bambini, adulti, caregiver, persone fragili, come e a quali condizioni ha sostenuto processi di costruzione dell'identità narrativa e professionale (Chen, Chuang, 2021);
6. Restituzione dell'esperienza e formalizzazione dell'apprendimento del metodo¹. In questa fase abbiamo restituito l'analisi degli artefatti digitali a studenti/esse, validando con loro l'interpretazione dei risultati.

L'analisi del contenuto tematico si è articolata come segue: le tre ricercatrici hanno preso visione indipendentemente e in parallelo degli artefatti digitali. In seguito, è stata organizzata una prima fase di analisi dei contenuti tematici emergenti attraverso una tabella a doppia entrata che facilitasse la rilevazione delle parole/identità, delle occorrenze più comuni o *assi tematici* (relazione con i nonni, lutto, famiglia, bullismo, malattia, ecc.). In processi iterativi di revisione e confronto, le occorrenze, a loro volta, sono state suddivise in *sub-unità tematiche*, che ricorrono più frequentemente nelle narrazioni e che – spesso – corrispondono a persone, eventi significativi e identificativi (relazione con i fratelli o altre figure familiari, esperienza specifica di malattia, tipo di bullismo subito, ecc). La visione degli artefatti finali ha evidenziato una quantità di contenuti e di dati che, ci è sembrato, potessero costituire l'impalcatura per una ricerca qualitativa in un'ottica interdisciplinare che integrasse il piano della metodologia didattica con l'analisi del contenuto tematico e restituisse una proposta di dispositivo formativo-riflessivo (vedi tabella 1)².

<i>Assi tematici</i>	<i>Sub-unità tematiche</i>	<i>Occorrenze</i>
Nonni		44
Famiglia (generalizzata - 24)	padre 3	63
	madre 8	
	fratelli 27	
	violenza assistita 1	
Malattia (generalizzata - 8)	disturbi alimentari 5	39
	disturbi dell'apprendimento 9	
	disagio psicologico 9	
	morbo di Alzheimer 8	
Tatuaggio		21
Lutto		20
Bullismo (generalizzato - 12)	body shaming 6	16
Divorzio genitori	padre assente 9	11
Sradicamento		9
Amicizia		13
Legame sentimentale (generalizzato - 5)	partner violento 1	7
	tradimento 1	

Tab. 1 - Analisi delle Occorrenze Tematiche

- 1 Si rimanda al § 4. Metodologie performative e apprendimento trasformativo. Il *digital storytelling* nella formazione di futuri professionisti creativi.
- 2 Nota metodologica. I contenuti rilevati sono risultati particolarmente complessi e hanno richiesto molteplici fasi iterative di analisi del contenuto. Nel contesto di questo studio, quindi, abbiamo optato per una restituzione generale dei risultati, riservando a lavori successivi l'approfondimento di singoli nuclei tematici emergenti.

4. La ricerca: temi narrativi emergenti

La fase di analisi dei contenuti qualitativi, descritta nel paragrafo precedente, è stata preceduta dal tentativo di caratterizzare il gruppo di partecipanti in base alla parola che ogni persona ha utilizzato per descriversi e definire la propria identità. Il senso di questa scelta è quello di correlare qualitativamente il tratto caratteristico in cui lo studente si riconosce con il tipo di narrazione che trasmette nello *storytelling*.

Utilizzando lo schema del modello teorico dei *Big Five* (McCrae, Costa, 2013) abbiamo quindi raggruppato le parole/identità in cinque dimensioni descrittive di personalità. La scelta di rifarci a questo costrutto interpretativo trova la sua ragione metodologica in recenti studi nazionali e internazionali, che legano gli aspetti dell'espressione della personalità all'identità narrativa e alle parole con cui questa viene comunemente trasportata in forme verbali e iconiche (Gamberini, 2020; Fioroni, 2020; Booker 2021; McAdams, 2021). Quando le persone provano a definire se stesse, tendono a costruire i resoconti della loro esistenza organizzandoli intorno ad alcuni eventi significativi (*Building Blocks of Life*) che si basano su immagini mnemonicamente ed emotivamente vivide, chiaramente circoscrivibili temporalmente: scorci della trama familiare, esperienze, personaggi chiave estrapolati da temi culturali predominanti nel momento storico in cui vengono elaborati o anche eventi collettivi che segnano storicamente passaggi epocali e generazionali. Ciò vale tanto per la narrazione autobiografica scritta quanto per le tracce verbali e/o iconografiche (McAdams, McLean, 2013; Kim, Li, 2021; Occhini, 2021). La nostra identità narrativa è, quindi, ciò che ricordiamo di noi stessi rispetto alla realtà che abbiamo vissuto, ciò che rivestiamo di significato emotivo e come lo riformuliamo per raccontarci agli altri (McLean *et alii*, 2020) ma anche come lo riassumiamo per descriversi attraverso degli aggettivi.

Il nostro campione, quindi, si descrive perlopiù attraverso l'uso di termini positivi (vedi figura 3) che prevalgono significativamente sugli elementi negativi nell'espressione della propria identità. Alla *instabilità emotiva* (a cui corrispondono le parole "paranoica", "ansiosa", "lunatica", "impulsiva") e all'*introversione* ("timida/o", "insicura") con i quali si identifica il 18% del campione, si contrappone il restante 62% che si descrive attraverso i poli positivi delle dimensioni dell'*estroversione* (con una prevalenza del termine figurato "solare", scelto da 9 studentesse su 21, e "felice"³). Interessante la dimensione dell'*amicalità* (*agreeableness*) in cui prevalgono gli aggettivi "sensibile", scelto da 9 studentesse su 20, "empatica" e "altruista". Tra gli studenti che hanno scelto di descriversi con i termini che riportano alla dimensione dell'*apertura all'esperienza* (*openness* – "curiosa", "sognatore", "creativa", "idealista") c'è una netta prevalenza (7 su 8) di giovani fuorisede, che hanno basato il loro *digital storytelling* su narrazioni di viaggi, di attività di volontariato all'estero o di esperienze di scoutismo.

3 Si è scelto di inserire all'interno di questa categoria le parole che rientrano nel contenitore emotivo della gioia e della felicità così come indicato anche nella letteratura più recente (Ziapur *et alii*, 2018).

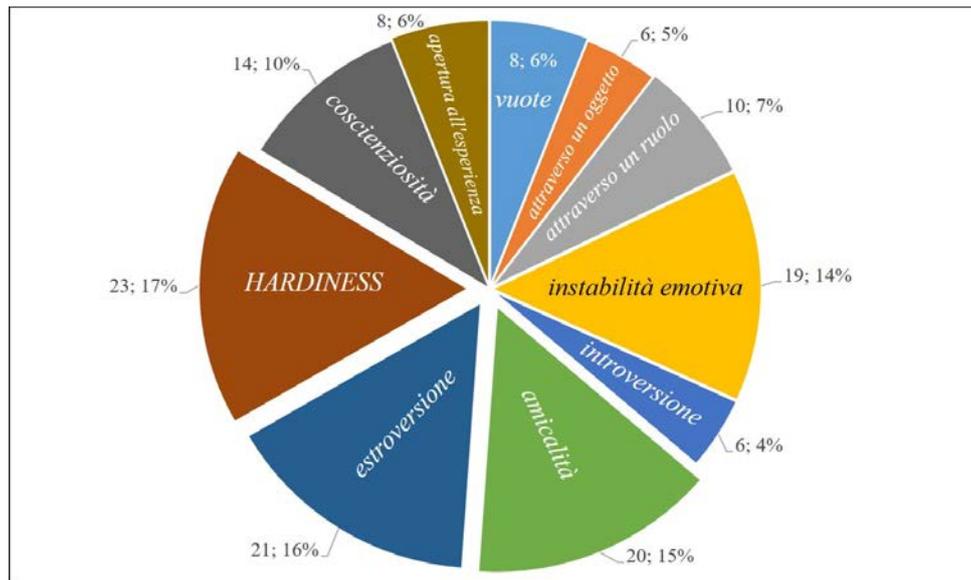


Fig. 3 - L'identità in una parola: "Io sono..."

Un elemento dell'identità del campione, però, sfuggiva alle cinque dimensioni standardizzate del *Big Five*, mentre ci è sembrato assai coerente con il concetto di *hardiness*⁴ e con le tre disposizioni comportamentali (le "3C" dell'*hardiness*) che lo caratterizzano: *commitment-control-challenge* ossia: impegno nell'uso delle proprie competenze; consapevolezza delle proprie capacità e fiducia nel poter gestire le situazioni attraverso queste; tendenza a interpretare la complessità e la difficoltà di una situazione in termini di sfida adattiva più che come problema inibente (Maddi *et al.*, 2002, Maddi, 2004). Le parole utilizzate per l'autodefinizione, infatti, riguardano la determinazione nel perseguire gli obiettivi ("determinata", "pervicace", "guerriera"), la forza di sopportare le avversità ("coraggiosa", "sfida") o l'assunzione del rischio per "[...] uscire dalla zona di comfort per essere se stessa". L'*hardiness* è quello che contraddistingue il 17% del nostro campione, è il tema descrittivo che include più persone e che si riconnette alla costruzione dell'identità professionale.

Comparando i descrittori identitari con l'analisi dei temi contenutistici si è rilevato come sia possibile raggruppare le narrazioni in tre grandi macroaree narrative, a cui sono riconducibili tutte le occorrenze (vedi tab. 1). La gran parte degli *storytelling*, infatti, rispecchia la caratteristica *hardiness* del campione, la necessità di descriversi in termini di cambiamento positivo e riscatto. Ne forniamo una sintetica descrizione.

Macroarea Turning Point – La maggioranza dei partecipanti si è raccontata attraverso quelle fasi della vita che possono essere definiti "momenti di svolta" (Tisdell *et alii*, 2012) e che dal punto di vista della memoria assumono la funzione di *trigger events* per l'innescare di intensi vissuti emotivi, per riflessioni sul sé o per slanci motivazionali. I due *turning point* più comuni nelle narrazioni sono il divorzio dei genitori e il lutto. Quest'ultimo, in particolare, viene spesso rappresentato nella sua fase di accettazione e di riorganizzazione più che in quello della disperazione e narrato in virtù della nostalgia della persona perduta ma anche dell'apporto arricchente nella strutturazione identitaria del narrante (Rolbiecki *alii*, 2021).

Particolarmente ricorrenti i temi del viaggio/crescita in paesi stranieri, in culture profondamente diverse, in luoghi in cui si esercita l'aiuto/cura come forma di volontariato o come professione. Significativo – e indubbiamente da approfondire – il tema dello sradicamento di studenti provenienti da paesi extraeuropei,

4 L'*hardiness* viene definito come il tratto di personalità che permette all'individuo di opporre una reazione emotiva e cognitiva efficace agli eventi avversi e di reagire a essi in maniera propositiva e combattiva. Non deve essere confuso con il concetto di resilienza, che riguarda la capacità di resistere e di controllare gli effetti negativi di una esperienza più che di reagire ad essa nel tentativo di modificarne l'impatto (Maddi, 2002). L'*hardiness* (robustezza) è un vero e proprio tratto di personalità descritto alla fine degli anni '70 per identificare gli individui che, nonostante fossero stati esposti a ripetuti eventi esistenziali stressanti, avevano mantenuto un buon livello di salute e di stabilità adattiva (Occhini *et alii*, 2017).

che si sono trasferiti in Italia dopo aver trascorso parte della loro vita nel paese d'origine: la memoria della cultura di appartenenza si mescola con la cultura diversa a cui si avvicinano con entusiasmo, curiosità e, spesso, ironia. C'è nostalgia ma non rimpianto.

Anche l'iscrizione all'università viene vissuta come un punto di svolta della propria esistenza, soprattutto per quanto riguarda le studentesse più adulte proiettate verso la realizzazione professionale o la riprogettazione della propria vita.

Macroarea Redemption Theme – Il tema del riscatto prevale, con narrazioni orientate alle prefigurazioni di nuovi scenari e corsi di azione. Riportiamo alcuni esempi:

- a) affermazione del sé – la studentessa che racconta di aver deciso di troncare la relazione con il fidanzato violento, trasferendosi in una nuova città per sfuggire a quell'esercizio di potere relazionale maschile che le aveva impedito di continuare a studiare dopo le scuole secondarie superiori;
- b) acquisizione di consapevolezza – la giovane con disturbo specifico dell'apprendimento che, nonostante gli ostacoli, riesce a intraprendere una brillante carriera universitaria (“[...] allora non sono una scema come urlava il mio insegnante di matematica. Allora posso farcela”). L'università diventa un'arena di riscatto, ma anche il luogo dove ricostruire ex novo la propria identità di persona professionalmente promettente;
- c) cambio di prospettiva – legato al lutto che obbliga a un ripensamento e a un riaggiustamento in virtù della “mancanza” ma anche a una malattia (propria o di un familiare) che obbliga a modificare stili di vita e uso del tempo costringendo a una riorganizzazione dei ritmi esistenziali.

Macroarea Adverse Childhood Experiences – In letteratura, le esperienze avverse in età infantile sono considerate come eventi di vita che condizionano significativamente il benessere psicologico e fisico del bambino e del futuro adulto, esponendolo a un maggior rischio di vulnerabilità e fragilità rispetto a malattie e disagi psicologici (Felitti, 2017). Gli *storytelling* che abbiamo ottenuto dal laboratorio ci raccontano che, alcuni degli elementi ambientali avversi, sono presentificati nel vissuto dei giovani in forma di motivazione al riscatto o, in alternativa, in forma di bisogno di distacco. Il divorzio dei genitori, con il padre che diventa una figura assente in 9 casi su 10 narrati, apre a sentimenti di ostilità e di chiusura che si traducono comunemente in diffidenza generalizzata (Demir-Dagdas, 2021). Il bullismo viene narrato come esperienza che determina impotenza, come rabbia non agita nei confronti di insegnanti ritenuti indifferenti, soprattutto quando fa riferimento a forme di *ableism*, *disablism* o *enablism* nei confronti di alunni o studenti con DSA (Bê, 2019) o come forma di aggressività relazionale legata al *body shaming*.

5. Metodologie performative e apprendimento trasformativo. Il *digital storytelling* nella formazione di futuri/e professionisti/e creativi/e

L'ancoraggio al quadro interpretativo che viene proposto dal campo degli studi sulle metodologie performative nella teoria trasformativa offre nuove categorie di analisi delle pratiche didattiche, dei sistemi di azione e dei processi di conoscenza che in esse si attivano, in cui avvengono processi di apprendimento di tipo creativo, corporeo, incarnato. I contributi più recenti in ambito internazionale sul tema (per una disamina più approfondita, vedi Tisdell *et alii*, 2012; Romano, 2021) ricompongono le dicotomie mente/corpo, materialità/immaterialità, individuale/collettivo, azione/pensiero con cui a lungo si sono studiate le condizioni che facilitano la revisione e trasformazione delle prospettive di significato (Hoggan, 2016). In quest'ottica, il *digital storytelling* costituisce un metodo che mobilita un saper fare in situazione, che intesse relazioni tra persone, eventi biografici, oggetti, linguaggi, tecnologie, istituzioni, norme legate alla realizzazione di un progetto discorsivo e narrativo (Kim, Li, 2021). Parliamo di *digital storytelling*, in questo studio, per indicare un artefatto la cui progettazione e realizzazione ha richiesto l'integrazione di più strumenti digitali insieme, quali *web app*, *webware* e contenuti personali, organizzati in un sistema coerente, retto da una struttura narrativa, al fine di ottenere un racconto distribuito in molteplici elementi di vario formato (video, audio, immagini, testi, mappe, etc.) (Rivoltella, 2019).

Vengono così tratteggiate forme di sapere presentazionale (Tyler, Swartz, 2010) che si svolgono sull'asse della partecipazione, che derivano fondamentalmente dall'esperienza biografica e sociale, e che sono interrelate con le trame della propria esperienza, dei *turning points*, di esperienze avverse. Creare conoscenza,

rivedere le proprie prospettive di significato e apprendere nuove prospettive più aperte e inclusive sono accadimenti simultanei che hanno luogo nella costruzione narrativa dello *storytelling* (vedi, ad esempio, la *macroarea Redemption Theme*).

La conoscenza che la sperimentazione del *digital storytelling* consente di stimolare non è contenutistica, decontestualizzata, astorica, apolitica e pronta per essere trasmessa nelle aule universitarie (Baim, 2015). La conoscenza discorsiva, relazionale e autoriflessiva elicitata nel *fare della costruzione* del *digital storytelling*, produce una più chiara comprensione di sé, identificando gli assunti distorti pregressi che inducono dipendenza, che sono diventati disfunzionali, che generano miscugli tra passato e presente (Leutner, *et al.*, 2017; Mezirow, 1991; Tisdell *et alii*, 2012).

La costruzione discorsiva e narrativa del *digital storytelling* sostiene i *learner* nell'attraversare i seguenti meccanismi: a) lo "spacchettamento" della propria esperienza, b) la differenziazione di sentimenti, interpretazioni soggettive, azioni, attori, contesti, conseguenze, c) il decentramento rispetto all'identificazione *con ciò che è successo*, e d) il superamento di posizionamenti polarizzati (*io versus altri, io versus mondo, giovani versus adulti, figli versus genitori, etc.*) e di impasti emozionali negativamente connotati. I vecchi schemi di significato vengono riorganizzati in modo da incorporare le nuove consapevolezze: si riesce a vedere la propria esperienza in maniera più inclusiva, a capirla più chiaramente e a integrarla meglio nella propria identità.

Nella teoria di Mezirow (2004, p. 17), i discenti possono essere sostenuti nel raggiungimento dei tre livelli di riflessività critica, che includono la riflessività concettuale (ad esempio, *sto usando modi stereotipati di interpretare gli eventi*), la riflessività psichica (ad esempio, *ho paura dello scontro, quella separazione mi ha fatto sentire abbandonato*) e la riflessività teoretica (ad esempio, *perché sto usando modi stereotipati di interpretare gli eventi? Perché esprimo giudizi di valore? Perché ho paura dello scontro? Quali sono le ragioni di queste azioni o di questi sentimenti?*).

Attraverso gli step del *digital storytelling* e delle interviste ai partecipanti, emerge che studenti/esse sono supportati nell'attraversare i tre livelli di riflessività su elencati: particolare rilevanza richiede la facilitazione della fase di formalizzazione del metodo e di restituzione dei risultati, in cui si supportano processi di tipo metacognitivo e metariflessivo, che consentono ai *learner* di accedere alle competenze di riflessività teoretica. L'accesso a questo livello di riflessività consente ai partecipanti di comprendere anche l'utilità dello strumento dal punto di vista della professionalizzazione di futuri educatori/rici, intercettando, per esempio, come utilizzarlo con bambini/e, discenti esposti a fragilità, caregiver, per supportarli nella ridefinizione della loro identità narrativa.

Nel laboratorio didattico i partecipanti hanno affrontato un dilemma disorientante dal quale sono scaturiti processi di apprendimento significativi e utili al loro bagaglio di competenze professionali. La maggior parte di loro è stata spaventata dal cambiamento e dalla necessità di ricostruire la trama di esperienze per loro significative. La richiesta del *digital storytelling* ha elicitato emozioni contrastanti e al limite, resistenze, disorientamenti rispetto alla familiarità con consessi di lezione frontale (Mälkki, 2019). Di fronte al fatto di dover sperimentare attività non necessariamente già conosciute, svolte all'università, sono stati presi dal dubbio riguardo le proprie competenze e conoscenze. Spacchettare e "pensare creativamente per progettare" la costruzione dell'artefatto ha offerto loro un dispositivo di riflessione e trasformazione (Tyler, Swartz, 2012; Baim, 2015). Avere un'idea progettuale e articolare una costruzione narrativa, discorsiva e digitale – senza disdegnare gli sviluppi imprevedibili – favorisce un nuovo modo di lavorare, nel quale studenti/sse acquisiscono idee, abilità e strategie che sostengono l'apprendere dall'esperienza.

6. Considerazioni conclusive

Come ricercatrici, siamo particolarmente interessate a esplorare gli elementi trasformativi della narrazione digitale (Tisdell *et alii*, 2012). Adottando un doppio livello di analisi, non ci siamo concentrate solo sulla raccolta e l'analisi del *digital storytelling*, ma anche su come sostenere i/le futuri/e educatori/trici nell'acquisizione di una metodologia *image-based* da utilizzare nelle loro future pratiche professionali.

Questa, infatti, è riconosciuta come metodo che fornisce supporto ai processi di riflessività sull'identità professionale, attraverso una narrazione che sia contemporaneamente visiva, multimodale, affettiva. L'80% dei partecipanti, durante l'intervista successiva alla consegna del *digital storytelling*, ha confermato di esser stato stimolato a una profonda riflessione sulle proprie esperienze e soprattutto sull'efficacia del recupero

di episodi che diventano “consapevolmente” importanti per la definizione della propria identità. Dalle parole di una studentessa: “Ho capito che mi manca un pezzo, che non mi basta più. Vorrei viaggiare perché voglio incontrare la me stessa autentica”. La revisione delle prospettive interpretative che studenti/esse hanno descritto nelle loro narrazioni rappresenta molto più dell’acquisizione di conoscenze.

Lavorare con una struttura di facilitazione nella costruzione di una loro narrazione digitale, riconoscere le dimensioni emozionali e il modo in cui hanno influenzato la loro identità narrativa, sono stati elementi catalizzatori per l’apprendimento (Mälkki, 2019); in particolare quando le narrazioni digitali riguardavano il coinvolgimento e il superamento delle sfide esistenziali.

In alcuni casi, come ricercatrici, abbiamo intercettato la difficoltà di presidiare la “scommessa” didattica (cfr. Rivoltella, 2019, p. 152), di sostenere lo sviluppo di apprendimenti critico-riflessivi da parte di studenti/esse e di non cadere nella fascinazione della costruzione narrativa finalizzata alla “resocontazione di sé”. Un altro limite importante è legato alla scelta di un gruppo di partecipanti non rappresentativo: i risultati e le riflessioni emergenti da questo studio, quindi, possono essere accolte come contributi situati, la cui replicabilità e trasferibilità in altri contesti formali dovrà essere oggetto di ulteriori investigazioni. A fronte di questi limiti e criticità, l’analisi dei risultati ha permesso di far emergere guadagni conoscitivi, apprendimenti critico-riflessivi e strumentali da parte di studenti/esse, funzionali alla costruzione dell’identità professionale e all’acquisizione di dispositivi pedagogici da poter adottare nei contesti educativi per l’infanzia, nei servizi educativi e nel settore della formazione.

Nota bibliografica

- Alonso I., Molina S., Porto Requejo M.D. (2013). Multimodal digital storytelling: Integrating information, emotion and social cognition. *Review of Cognitive Linguistics*, 11(2), pp. 369-387, doi: 10.1075/rcl.11.2.10alo.
- Baim S.A. (2015). Digital Storytelling: Conveying the Essence of a Face-to-Face Lecture in an Online Learning Environment. *The Journal of Effective Teaching an online journal devoted to teaching excellence*, 15(1), 47-58.
- Bauer P.J., Larkina M. (2019). Predictors of age-related and individual variability in autobiographical memory in childhood. *Memory*, 27(1), pp. 63-78, doi: 10.1080/09658211.2017.1381267.
- Bê A. (2019). Ableism and disablism in higher education: The case of two students living with chronic illnesses. *Alter*, 13(3), pp. 179-191, doi: 10.1016/j.alter.2019.03.004.
- Bock M.A. (2020). Theorising visual framing: contingency, materiality and ideology. *Visual Studies*, 35(1), pp. 1-12, doi: 10.1080/1472586X.2020.1715244.
- Booker J.A., Brakke K., Sales J. M., Fivush R. (2021). Narrative identity across multiple autobiographical episodes: Considering means and variability with well-being. *Self and Identity*, 1-2, doi: 10.1080/15298868.2021.1895301
- Bosco N. (2020). *Immagini e apprendimento. Le metodologie image-based nella formazione dei futuri educatori*. Roma: FrancoAngeli.
- Chen H.L., Chuang Y.C. (2021). The effects of digital storytelling games on high school students’ critical thinking skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), pp. 265-274, doi: 10.1111/jcal.12487.
- Demir-Dagdas T. (2021). Parental Divorce, Parent-Child Ties, and Health: Explaining Long-Term Age Differences in Vulnerability. *Marriage & Family Review*, 57(1), pp. 24-42, doi: 10.1080/01494929.2020.1754318.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l’apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci Editore.
- Felitti V.J. (2017). Future Applications of the Adverse Childhood Experiences Research. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 10, pp. 205-206.
- Fioroni, F. (2020). Effetti della lettura sulle abilità sociali e l’identità. *Formazione & Insegnamento*, 18(4), pp. 43-50, doi: 10.7346/-fei-XVIII-04-20_04.
- Gamberini P. (2020). Il coinvolgimento delle narrazioni nell’evoluzione della personalità. *Comparatismi*, 5, pp. 140-160, doi: 10.14672/20201723.
- Kim D., Li M. (2021). Digital storytelling: facilitating learning and identity development. *Journal of Computers in Education*, 8(1), pp. 33-61, doi: 10.1007/s40692-020-00170-9.
- Leutner F. et alii (2017). From Likert scales to images: Validating a novel creativity measure with image based response scales. *Personality and Individual Differences*, 106, pp. 36-40, doi: 10.1016/j.paid.2016.10.007.
- Livingston L. (2010). Teaching creativity in higher education. *Arts education policy review*, 111(2), pp. 59-62, doi: 10.1080/10632910903455884.
- Mälkki K. (2019). Coming to Grips with Edge-Emotions: The Gateway to Critical Reflection and Transformative Learning. In T. Fleming, A. Kokkos, F. Finnegan (Eds.), *European Perspectives on Transformation Theory* (pp. 59-73). London: Palgrave Macmillan.

- Maddi S.R. (2002). The Story of Hardiness: Twenty Years of Theorizing, Research, and Practice. *Consulting Psychology Journal*, 54, pp. 175-185, doi: 10.1037/1061-4087.54.3.173.
- Maddi S.R. (2004). Hardiness: an operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(3), 279-298, doi: 10.1177/0022167804266101.
- Maddi S.R., Khoshaba D.M., Persico M., Lu J., Harvey R., Bleecke F. (2002). The Personality Construct of Hardiness: II. Relationships with Comprehensive Tests of Personality and Psychopathology. *Journal of Research in Personality*, 36(1), 72-85, doi: 10.1006/jrpe.2001.2337.
- McAdams D.P. (2021). Narrative identity and the life story. In O.P. John, Robins R.W. (eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 122-141). New York: Guilford Press.
- McAdams D.P., McLean K.C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), pp. 233-238, doi: 10.1177/0963721413475622.
- McCrae R.R., Costa P.T. (2013). Introduction to the empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. In T.A. Widiger, P.T. Costa (eds.), *Personality disorders and the five-factor model of personality* (pp. 15-27). American Psychological Association, doi: 10.1037/13939-002.
- McKee R.D., Squire L.R. (1993). On the development of declarative memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19(2), pp. 397-404. doi: 10.1037/0278-7393.19.2.397
- McLean K.C. et alii (2020). The empirical structure of narrative identity: The initial Big Three. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(4), pp. 920-944, doi: 10.1037/pspp0000247.
- Mezirow J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina (2003).
- Mezirow J. (2004). Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto. In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Occhini L. (2018). Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 75-98, doi: 10.7358/ecps-2018-018-occh.
- Occhini L. (2021). 1980-1999: il diario infantile e adolescenziale fra memoria e narrazione. In M. Lucenti (a cura di), *Ripensare gli anni '80 e '90. Infanzie e adolescenze in divenire* (pp. 51-62). Genova: Genova University Press.
- Occhini L., Bosco N., Romano A. (in press). Promoting creativity and narrative identity's expression through digital storytelling. An exploratory study. *Scuola Democratica*.
- Occhini L., Pulerà A., Felici M. (2017). Illness e comportamento di malattia. *Italian Journal of Medicine*, 5(1), pp. 46-54, doi: 10.4081/itjm.q.2017.1.
- Ramalingam D. et alii (2020). *Creative thinking: Skill development framework*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/ar_misc/40.
- Rivoltella P.C. (2019). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé Editrice Morcelliana.
- Rolbiecki A.J. et alii (2021). Digital storytelling: Narrating meaning in bereavement. *Death*, doi: 10.1080/07481187.2021.1900452.
- Romano A. (2021). Approcci semplici nella Ricerca Trasformativa. Contaminazioni in corso. *Nuova Secondaria*, 10, pp. 306-324.
- Ross J., Hutchison J., Cunningham, S.J. (2020). The Me in Memory: The Role of the Self in Autobiographical Memory Development. *Child Development*, 91, e299-e314, doi: 10.1111/cdev.13211,
- Tisdell E. et alii (2012). The Role of Digital Storytelling (about Spirituality and Cultural Identity) in Instrumental, Communicative, and Emancipatory Learning. *Adult Education Research Conference*, <https://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/48>, (ultimo accesso giugno 2021).
- Triacca S. (2020). *Didattica dell'immagine. Insegnare con la fotografia nella scuola primaria*. Brescia: Morcelliana.
- Tyler J.A., Swartz A.L. (2012). Storytelling and transformative learning. In E.W. Taylor, P. Cranton (eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (pp. 455-470). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Valentino K. et alii (2018). Preschoolers' autobiographical memory specificity relates to their emotional adjustment, *Journal of Cognition and Development*, 19(1), pp. 47-64, doi: 10.1080/15248372.2017.1418745.
- Walkington H. et alii (2011). Embedding research-based learning early in the undergraduate geography curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(3), pp. 315-330, doi: 10.1080/03098265.2011.563377.
- Wall K., Hall E., Woolner P. (2012). Visual methodology: previously, now and in the future. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(3), pp. 223-226, doi: 10.1080/1743727X.2012.723923.
- Watt S., Wakefield C. (eds.) (2017). *Teaching visual methods in the social sciences*. Oxfordshire: Taylor & Francis.
- Westphal K.S., Poortman A.R., Van der Lippe T. (2015). What About the Grandparents? Children's Postdivorce Residence Arrangements and Contact with Grandparents. *Journal of Marriage and Family*, 77(2), pp. 424-440, doi: 10.1111/jomf.12173.
- Ziapour A. et alii (2018). Correlation of Personality Traits with Happiness among University Students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 12 (4), CC26-CC29, doi: 10.7860/JCDR/2018/31260/11450.