



ISSN: 2038-3282

Publicato il: ottobre 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Fragility inside and outside of school: countering young people' risk behaviors through digital storytelling

Fragilità dentro e fuori la scuola: contrastare i comportamenti a rischio dei giovani mediante il digital storytelling

di

Barbara Bruschi

barbara.bruschi@unito.it

Fabiola Camandona

fabiola.camandona@unito.it

Melania Talarico

melania.talarico@unito.it

Università degli Studi di Torino

Abstract:

This paper illustrates the activities carried out as part of the pilot project "Radicalization and Extremism in Adolescents and Young Adults," funded by the Fondazione CRT (Cassa di Risparmio Torinese) and launched between 2022 and 2023, thanks to the collaboration between the GRIST association (Italian Group of Study on Terrorism) and the Department of Philosophy and Educational Sciences of the University of Turin. The project implemented a digital storytelling activity with the primary objective of investigating, the presence of risk behaviors among students in two Turin schools characterized by socioeconomic and cultural differences. The results highlight the need for educational intervention that considers not only individual frailties, but also those of the school context, in which the educational balance between teachers and students must be enhanced as much as possible to work on issues of hatred, extremism and radicalization.

Keywords: digital storytelling, young people, radicalization, extremism, risk behaviors.

Abstract:

Il presente contributo illustra le attività svolte nell'ambito del progetto pilota “Radicalizzazione ed estremismo negli adolescenti e giovani adulti” avviato negli anni 2022/2023 e finanziato dalla Fondazione CRT (Cassa di Risparmio Torinese), con capofila l’associazione GRIST (Gruppo Italiano di Studio del terrorismo) e in collaborazione con il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione dell’Università di Torino. È stata realizzata un’attività di digital storytelling con l’obiettivo di individuare possibili comportamenti a rischio tra gli studenti di due istituti scolastici torinesi diversi per estrazione socioeconomica e culturale. I risultati evidenziano la necessità di un intervento educativo che consideri non solo le fragilità individuali, ma anche quelle del contesto scolastico in cui l’equilibrio educativo fra docenti e studenti deve essere quanto più valorizzato per lavorare sui temi d’odio, di estremismo e di radicalizzazione.

Parole chiave: digital storytelling, adolescenti, radicalizzazione, estremismo, comportamenti a rischio.

1. Introduzione

Le manifestazioni di odio si presentano in forme varie e pervasive all'interno di una società caratterizzata dalla massiccia proliferazione di informazioni.

Tuttavia, questi fenomeni non sono nuovi e la miniserie *Under the Bridge*, andata in onda su Netflix, è un buon esempio da cui partire. Questo film non si limita a descrivere un crimine brutale, realmente accaduto, ma offre una rappresentazione incisiva delle dinamiche sociali e psicologiche, utili a questa trattazione, che possono condurre i giovani all'estremismo e alla radicalizzazione. L'alienazione, l'assenza di sostegno e il crescente senso di vuoto esistenziale che caratterizzano i protagonisti, come Warren, il ragazzo complice dell'omicidio, riflettono situazioni reali in cui i giovani, privi di punti di riferimento solidi e di una comunità attenta, risultano particolarmente vulnerabili all'influenza di comportamenti devianti. I protagonisti del film si collocano in quella che Beelman (2020) definisce fase ontogenetica del radicalismo, in cui i fattori sociali e individuali di rischio, giocano un ruolo importante. L'omicidio di Reena Virk racconta una storia di brutalità evidenziata dall'indifferenza della società adulta, simboleggiata dalla polizia che ha etichettato la giovane come Bic (accendino "usa e getta"). Questo tragico evento mette in luce le carenze educative e la mancanza di fiducia verso i giovani, creando un vuoto che spinge alcuni protagonisti della storia verso le gang, alla ricerca disperata di un senso di appartenenza e protezione (Di Profio, 2022). Il film evidenzia come l'odio e la violenza possono prosperare in un ambiente sociale privo di empatia e comprensione: la comunità giudicante, l'assenza della scuola e della famiglia.

Per queste ragioni, nel contesto attuale, il ruolo della scuola e delle comunità educative è cruciale per contrastare queste tendenze, poiché come suggeriscono alcuni studi, lavorando sul senso di appartenenza, è possibile migliorare la relazione con i propri studenti e prevenire determinati comportamenti a rischio (Chapman et al., 2013). Il senso di appartenenza risulta fondamentale per riflettere sulla dimensione del benessere psicologico e fisico degli adolescenti, come dimostra lo

studio di Sieving et al. (2017), che evidenzia come la relazione di alta qualità fra mentore e studente a scuola è significativamente associata a comportamenti sociali, accademici e di salute positivi. Pur essendo ambientato negli anni '90, il film rispecchia dinamiche ancora presenti nella società odierna, in cui l'isolamento sociale e la mancanza di un supporto adeguato possono spingere i giovani verso l'adozione di atteggiamenti radicali. Ciò conferma la necessità di interventi educativi mirati che affrontino tali fragilità.

A partire da queste premesse, l'obiettivo del presente studio è esplorare e indagare le rappresentazioni dei giovani adolescenti riguardo ai temi del radicalismo e dell'estremismo religioso, con particolare attenzione ai vissuti di fragilità che potrebbero indirizzare i giovani verso comportamenti sempre più rischiosi. Questo contributo si focalizza su un progetto di digital storytelling (DST) finalizzato a esplorare le rappresentazioni di questi fenomeni tra i giovani. Le narrazioni, infatti, possono rivelare gli aspetti più profondi dell'essere umano, offrendo una via di apprendimento e miglioramento personale. Per tale motivo, si è scelto di utilizzare il DST, con il coinvolgimento di circa 75 studenti e studentesse di due scuole del torinese, diverse per estrazione socioeconomica e culturale.

2. Adolescenza e scienze cognitive

L'adolescenza è ampiamente considerata una fase delicata della vita, caratterizzata da una fragile costruzione dell'identità e dalla necessità di appartenere a una comunità di riferimento per entrare nell'età adulta in modo equilibrato. Sebbene il bisogno di relazionarsi con gli altri sia una prerogativa dell'essere umano, durante l'adolescenza il cervello è particolarmente plastico e influenzabile (Siegel, 2019). In questo periodo, i giovani iniziano a formare opinioni proprie e a sviluppare una prospettiva personale, spesso autocentrata sui propri bisogni. Tuttavia, soprattutto coloro che provengono da contesti socioculturali svantaggiati rischiano di non avere le stesse possibilità per affrontare le sfide della vita adulta, il che può portare a disadattamento sociale e devianza (Cardinali, 2017).

Un approccio che cerca di sostenere lo sviluppo positivo dei giovani, in particolare quelli provenienti da contesti marginalizzati, è il framework Critical Positive Youth Development (CPYD), il quale si concentra sul rafforzamento della voce dei giovani e sulla loro partecipazione a iniziative di cambiamento sociale e sistemico. Tale approccio evidenzia come lo sviluppo dell'identità e della consapevolezza critica in un ambiente positivo e di supporto possa favorire la crescita personale e il contributo attivo alla comunità (Gonzalez et al., 2024). Il CPYD propone una visione dei giovani come agenti di cambiamento, in grado di riconoscere e contrastare le narrative dominanti che li emarginano, attraverso l'uso di narrazioni personali e counternarratives (Solórzano & Yosso, 2002). All'interno di questo scenario la famiglia gioca un ruolo cruciale nello sviluppo dei valori sociali e morali. Un ambiente familiare equilibrato e aperto favorisce una crescita in una dimensione di libertà positiva, necessaria per acquisire gli strumenti utili nella vita adulta, mentre un contesto ostile può generare complicanze. Tuttavia, secondo il modello biopsicosociale di Bronfenbrenner (1994), anche le reti amicali, la scuola e l'individuo stesso hanno un ruolo centrale nello sviluppo. In questo modo, costruendo un senso di appartenenza e connessione a una comunità permette di supportare il processo di riflessione critica e crescita personale (Lerner et al., 2005; Gonzalez et al., 2024).

Gli studi sul neurosviluppo mostrano che il cervello adolescente attraversa numerosi cambiamenti in un breve periodo. Le componenti cerebrali maturano a ritmi diversi: mentre i cambiamenti emozionali e comportamentali legati alla pubertà avvengono rapidamente, la maturazione delle funzioni neurocognitive e delle capacità di autoregolazione è più lenta e graduale. Infatti, le ricerche di Giedd

e Thomson (Monniello, Quadrana, 2011) hanno dimostrato che, durante la pubertà, il cervello subisce una rapida crescita, soprattutto nei lobi frontali, responsabili del controllo degli impulsi, della regolazione delle emozioni e dei processi decisionali. Queste funzioni esecutive raggiungono la piena maturazione solo all'inizio dell'età adulta. Solo intorno ai 25 anni le sinapsi più utilizzate e stimolate durante la giovinezza diventano stabili, mentre prima avviene il cosiddetto pruning sinaptico, un processo che elimina circa il 50% delle sinapsi inutilizzate (Gramigna, 2014 in Muschitiello, 2023). Come osserva Muschitiello (2023), lo sviluppo delle aree cerebrali dedicate alle funzioni cognitive, come il giudizio critico e riflessivo, si consolida verso i 30 anni, rendendo l'adolescenza una fase particolarmente delicata per la formazione delle idee e della conoscenza di sé e degli altri.

Il cervello dell'adolescente è descritto come «una Ferrari nuova di zecca [...] è su di giri, ma non sa dove andare» (Jense, Nutt, 2015 p. 26). Pertanto, le decisioni degli adolescenti non sono irrazionali, poiché la capacità cognitiva si sviluppa bene intorno ai 15 anni; tuttavia, il senso di gratificazione risulta più elevato spingendoli a cercare continuamente situazioni che appaghino questo bisogno. Dato che alcune strutture cerebrali non sono ancora completamente connesse, gli adolescenti hanno maggiori difficoltà a esercitare un controllo cognitivo in situazioni potenzialmente pericolose e tendono a ignorare i propri errori, spingendosi verso comportamenti a rischio per ottenere gratificazione immediata.

3. Radicalismo

È ormai riconosciuto che l'espansione dei canali di comunicazione amplifica fenomeni come il cyberbullismo e l'odio online, evidenziando la crescente necessità di un ruolo attivo della scuola nella promozione di relazioni interpersonali equilibrate per contrastare tali dinamiche. Fenomeni come il body shaming, l'estremismo sociale e il radicalismo stanno diventando sempre più comuni, trasformando ciò che un tempo era straordinario in una preoccupante quotidianità (Bentivegna, Rega, 2020).

Il radicalismo si manifesta come un insieme di atteggiamenti rigidi e intransigenti di fronte a problemi complessi, caratterizzati da una visione unidirezionale che esclude qualsiasi forma di compromesso (Bötticher, 2017). Gli attori di questi fenomeni sono molteplici, ma come sottolinea Fumagalli (2019), vi è sempre un portatore d'odio, un gruppo target e una base comune di credenze. Il portatore, tipicamente una figura influente, trova successo poiché le sue idee fanno presa su un gruppo che condivide le stesse convinzioni, spesso composto da individui fragili che vedono in lui una guida.

La distorsione delle informazioni e la polarizzazione delle narrazioni alimentano comportamenti aggressivi e rafforzano l'odio verso un nemico idealizzato, come dimostrato dall'impatto mediatico nella rappresentazione dell'alterità, che non solo esacerba l'ostilità, ma contribuisce anche alla radicalizzazione. In un contesto sociale sempre più competitivo e frammentato, la pressione sociale enfatizza comportamenti individualisti piuttosto che comunitari. Bauman e Bordoni (2013) avevano già previsto questa tendenza, analizzando le difficoltà delle nuove generazioni nel costruire un'identità che fosse anche collettiva.

Il radicalismo giovanile trova terreno fertile anche attraverso piattaforme come i giochi online, dove i giovani possono entrare in contatto con gruppi estremisti. La pandemia di coronavirus ha aggravato la situazione, con un aumento dei discorsi e dei crimini d'odio, legati all'insicurezza economica e sociale. La radicalizzazione giovanile è spesso correlata a questa fase della vita, che include lo sviluppo del concetto di sé (Iannello, Musso et al., 2021).

I giovani sono frequentemente coinvolti in episodi di estremismo violento, sia come vittime sia come esecutori, poiché tendono ad agire in modo più impulsivo e a correre maggiori rischi rispetto ad altre fasce d'età (Giachery, 2024). Questi comportamenti sono spesso legati a situazioni di fragilità e trovano terreno fertile nelle cosiddette “echo chambers” online, dove si accettano solo informazioni che confermano le convinzioni preesistenti, alimentando così posizioni sempre più estreme (Longo, 2019).

La letteratura distingue tra fattori di spinta (push factors) e fattori di attrazione (pull factors) nella radicalizzazione (Vergani et al., 2020). Tra i fattori di spinta ci sono sentimenti di risentimento, crisi personali e attrazione per la violenza, mentre i fattori di attrazione includono il senso di obbligo morale, l'appartenenza a un gruppo e il desiderio di potere e avventura. I giovani possono essere introdotti a gruppi radicali tramite l'influenza dei pari o a causa di insuccessi scolastici, isolamento sociale e difficoltà di integrazione (Guerini, Biagioli, Proli, 2022). È quindi urgente identificare precocemente situazioni di disagio per intervenire con un approccio costruttivo

4. Il progetto radicalizzazione ed estremismo nei giovani adolescenti

Il progetto Radicalizzazione ed estremismo nei giovani adolescenti si è sviluppato durante il periodo compreso tra la fase COVID e il suo seguito (2020 – 2023). Il progetto è stato Finanziato dalla Fondazione CRT (Cassa di Risparmio Torinese) il cui partner Capofila è stato l'Associazione GRIST¹ (Gruppo di ricerca italiano sul terrorismo) con la collaborazione dei Dipartimenti di Filosofia e Scienze dell'Educazione e di Psicologia di Torino. A causa della pandemia è stato necessario interrompere i lavori e grazie alla proroga concessa dalla Fondazione, è stato possibile riprenderli a partire dal 2023.

Il progetto si è diviso in diverse fasi di realizzazione e come vedremo nel prossimo paragrafo ha previsto l'impiego della metodologia del digital storytelling, come filo conduttore del lavoro.

I laboratori di digital storytelling sono stati realizzati in due momenti differenti nel 2023. Gli obiettivi hanno riguardato:

- Scoprire attraverso le storie, la presenza di vissuti di fragilità e dei comportamenti a rischio
- Scoprire forme di rappresentazione di estremismo sociale
- aiutare i ragazzi a riflettere su alcune tematiche inerenti alla fragilità, al cambiamento e alla devianza

Le prime attività hanno coinvolto l'Istituto Tecnico nel mese di marzo. Nel periodo tra ottobre e novembre sono state realizzate le attività con il Liceo Classico

5.1. Soggetti coinvolti

Per procedere alla realizzazione dei laboratori narrativi stato necessario operare un'attenta ricognizione sul territorio degli istituti. Questa prima parte progettuale, di disseminazione e coinvolgimento delle scuole della città di Torino è risultata particolarmente delicata e importante.

La prima fase del progetto ha coinvolto un Istituto tecnico con indirizzi economico, tecnico e tecnologico, situato nel quartiere Rebaudengo. Questa area è attualmente soggetta a processi di

¹ Al progetto hanno partecipato gli autori del presente contributo e i membri dell'Associazione: Carmine Munizza, Francesco Gianfrotta, Elvezio Pirfo, Luca Pirfo e Chiara Bele.

riqualificazione sociale, culturale ed economica, caratterizzata da una significativa presenza di studenti di diversa etnia e giovani di seconda generazione.

La seconda fase ha visto la partecipazione di un Liceo Classico di Torino, situato nella zona della Crocetta. Questa realtà presenta un vantaggio economico e socioculturale superiore alla scuola menzionata precedentemente.

Complessivamente, sono stati coinvolti 53 studenti e studentesse delle classi quarte nelle attività, di cui 31 provenienti dall'Istituto tecnico e 22 dal Liceo Classico

6. Metodologia: il digital storytelling

Come anticipato nei primi paragrafi, è stato scelto di impiegare il digital storytelling per la costruzione dei laboratori e per indagare gli obiettivi individuati all'interno del progetto. Il digital storytelling (DST) consiste nella creazione di brevi video racconti che narrano una storia da un punto di vista personale. Joe Lambert (2013), uno dei fondatori della metodologia, identifica i seguenti elementi chiave del DST:

- Dimensione emozionale: consente di entrare in contatto con il proprio vissuto e quello degli altri, favorendo l'apprendimento.
- Punto di vista personale: la voce narrante umanizza il racconto, facilitando l'immedesimazione e un apprendimento significativo.
- Dramatic question: una domanda problematica che stimola la riflessione e incoraggia il narratore a considerare prospettive alternative.
- Colonna sonora: suoni, rumori e musica che intensificano l'aspetto emotivo della storia e ne arricchiscono l'interpretazione.
- Ritmo adeguato: garantisce coerenza e fluidità, evitando sovraccarichi cognitivi.
- Economicità della narrazione: i diversi elementi compongono un video racconto finale di breve durata (dai 3 ai 10 minuti massimo) che permette di esprimere molto con un numero limitato di immagini, parole e testo.
- Immagini: comunicano significati complessi, difficilmente esprimibili a parole o testo.

L'unione di questi elementi favorisce la creazione di una narrazione coinvolgente e significativa, favorendo l'apprendimento attraverso l'esperienza personale e la riflessione. Secondo Spanjaard et al. (2022), il DST stimola l'impegno sia individuale che collaborativo degli studenti, migliorando la loro soddisfazione complessiva. Inoltre, in un contesto di apprendimento misto (blended learning), il DST si dimostra efficace nell'incoraggiare la collaborazione tra i partecipanti, aumentando le interazioni sociali e il coinvolgimento cognitivo.

Inoltre, Gladstone e Stasiulis (2017) sottolineano che il DST è una pratica partecipativa utilizzata in contesti di ricerca interdisciplinare per dare voce a gruppi emarginati. L'approccio, basandosi sulla narrazione personale, permette ai partecipanti di riflettere sulle proprie esperienze di vita, promuovendo al contempo la consapevolezza critica e il cambiamento sociale. Pertanto, il DST è particolarmente applicabile in contesti di marginalità sociale e risulta contribuire in modo significativo all'esplorazione e alla costruzione di relazioni più solide fra gli attori coinvolti nel processo di narrazione (Rodriguez, 2021).

6.1. I gruppi di lavoro

Il progetto ha previsto la realizzazione di tre laboratori di digital storytelling (due nell’Istituto Tecnico uno presso il Liceo Classico) a cui ha fatto seguito la somministrazione di questionari psicologici.

Si precisa che la realizzazione dei gruppi si è suddivisa nella seguente maniera a causa di un atteggiamento oppositivo da parte di una buona maggioranza degli studenti dell’Istituto Russell.

Infatti, in questo caso è stato previsto di suddividere i 31 studenti in due gruppi: il primo gruppo ha optato per un laboratorio di narrazione individuale, mentre il secondo di tipo collettivo. In quest’ultimo caso è stato previsto di dividere il macro-gruppo in altri cinque sottogruppi, con la realizzazione di digital storytelling corali, anziché individuali. Il liceo Classico ha previsto la partecipazione di un unico gruppo di 22 persone di 4 sezioni classe differenti. I ragazzi hanno lavorato individualmente, ma confrontandosi all’interno di piccoli gruppi (3-4 membri ciascuno). La condivisione di quanto scrivevano all’interno di piccoli gruppi ha funzionato bene, nell’ottica di permettere loro di esprimersi in uno spazio “protetto” non essendo tutti appartenenti alla stessa classe.

6.2. Fasi di lavoro

Nella tabella 1 si riportano le fasi di progettazione del digital storytelling.

Gli incontri hanno avuto una durata complessiva di circa 12 ore, divise in due ore ogni incontro. Gli appuntamenti sono stati organizzati in modo ravvicinato, così da permettere agli studenti di non perdere di vista il focus e l’attenzione sul progetto.

Incontri	Fasi	Descrizione attività
<i>Primo incontro</i>	1. Creazione e condivisione della dramatic question (DQ).	L’equipe di lavoro crea le DQ da impiegare (una o anche più) e la condivide con i partecipanti durante il primo incontro. Quest’ultima può essere riformulata, laddove non risponda ai bisogni narrativi ed educativi delle persone. Le dq individuate sono state le seguenti: <ol style="list-style-type: none"> 1. Per me è giusto quando... 2. Ritrovarsi cambiati 3. Rispettare per me è.. 4. Ciò che gli altri non vedono 5. Mi sento parte di un gruppo quando 6. Uscire dai margini 7. Camminare lungo i bordi 8. Siamo come (solo per gruppo collettivo)
	2. Creazione e socializzazione dei draft della storia.	Dopo aver scelto la DQ, ogni individuo inizia con la creazione della bozza della propria storia. Quest’ultima viene condivisa con l’intero gruppo e con i facilitatori, affinché tutti possano offrire punti di vista nuovi e alternativi, nell’ottica di negoziare e co costruire insieme i significati.
<i>Secondo incontro</i>	3. Utilizzo dello storyboard	Conclusa la stesura della storia, a ogni partecipante viene distribuito lo storyboard, uno strumento per riorganizzare i materiali multimediali prima di averli materialmente scelti. Lo storyboard serve per aiutare i partecipanti a collegare le parti della storia e i suoi significati, con le immagini, la musica e le parole chiave.
	4. Ricerca dei materiali multimediali.	Ogni partecipante individualmente crea o ricerca i differenti materiali multimediali (immagini, video, voce, musiche/ suoni o rumori). Per ciò che concerne le immagini, si possono usare dei device dei proprietari (come smart phone e tablet), oppure ricercare e scaricare le immagini da internet. Tutti gli elementi comprese le musiche, devono rispettare i diritti sul copyright e pertanto,

		<p>vengono scelte licenze creative commons libere e condivisibili. Infine, viene registrata la voce, attraverso dispositivi di registrazione o device come smartphone e tablet.</p>
Terzo incontro	5. Montaggio con il software.	<p>Scelti tutti gli elementi ognuno di essi viene montato all'interno di un software per computer o con app su device mobili (a seconda delle esigenze delle persone e degli obiettivi del progetto). I facilitatori aiutano i partecipanti anche in questa fase, ponendosi il più possibile da supporto, evitando di sostituirsi al narratore.</p>
	6. Restituzione del lavoro svolto e raccolta dei dati.	<p>Si visionano tutti i video racconti realizzati dai partecipanti e li si commentano insieme. In questa fase viene data una restituzione del lavoro svolto, ripercorrendo insieme il processo di costruzione della storia, sia da parte del gruppo del DST che di coloro che non sono coinvolti direttamente, come familiari o componenti dell'istituto.</p>

6.3. Raccolta dati e analisi

I digital storytelling sono stati anonimizzati al fine di rispettare la privacy dei narratori. Complessivamente, sono stati prodotti 34 video-racconti individuali e 5 narrativi di gruppo. I dati testuali emersi dai video sono stati analizzati utilizzando una content analysis tematica, che ha evidenziato categorie ricorrenti come il cambiamento personale, il rispetto e l'accettazione sociale. Parallelamente, dal gruppo di lavoro² è stato somministrato un questionario basato su scala Likert con 18 domande chiuse volte a misurare la percezione di sé in quattro momenti temporali: passato, presente, futuro probabile e futuro desiderato. Il questionario ha coinvolto un totale di 65 studenti, con l'obiettivo di confrontare le risposte tra i due gruppi socioculturali. L'analisi quantitativa delle risposte chiuse è stata condotta utilizzando il test di Mann-Whitney per verificare la significatività statistica tra i due gruppi di studenti, con una correzione di Bonferroni per tenere conto delle molteplici comparazioni ($p < 0.05/18$). I risultati hanno evidenziato differenze significative tra gli istituti. Ad esempio, gli studenti del Liceo hanno mostrato un punteggio più alto per la risposta "Vorrei essere un'altra persona" ($p=0.001$) e "Mi sento solo/a" ($p=0.002$). Per contro, per la risposta "Sono felice" ($p < 0.001$), gli studenti del Liceo D'Azeglio hanno ottenuto un punteggio significativamente inferiore rispetto ai loro pari dell'Istituto Tecnico. Le caratteristiche sociodemografiche aggregate mostrano una forte discrepanza tra i due gruppi in termini di retroterra culturale ed economico, influenzando in parte le risposte fornite durante il progetto di DST e nei questionari.

7. Risultati emersi dal laboratorio DST

Di seguito si riportano i risultati dell'attività. In totale sono stati realizzati stati realizzati 34 dst individuali e 5 dst di gruppo. Nella tabella 2 si riportano i risultati ottenuti in cui vengono riportati alcuni estratti delle narrazioni.

² Si ricorda che la somministrazione dei questionari è stata svolta dai membri dell'Associazione: Carmine Munizza, Francesco Gianfrotta, Elvezio Pirfo, Luca Pirfo e Chiara Bele.

Tabella 2. Risultati analisi di contenuto

Macro categoria	Sotto categoria
a) Cambiamento personale e trasformazione	<p>Conflitto interiore e crescita: Molte riflessioni collegano il cambiamento a un conflitto interno o all'evoluzione dei pensieri. L'idea che il cambiamento sia una parte naturale della vita, che si verifica attraverso lotte personali ed esperienze, è ricorrente. Questa lotta può portare a sentimenti di incertezza e disagio, soprattutto quando si affrontano paure o si cambia percezione di sé.</p> <p><i>“Quando tutto era perfetto in quella bolla che mi proteggeva da ogni cosa. Quando qualunque cosa facevo, causava una risata. Quando stare in piscina o sulle piste da sci di mio padre, era l'unica cosa che contava. Ora è tutto diverso”</i> (Narratore)</p> <p>Superare le paure: Il cambiamento è spesso legato al superamento delle paure e delle sfide personali, con l'idea che affrontare queste paure porti a una trasformazione mentale e fisica. Affrontare le proprie paure è visto come necessario per il cambiamento, ma viene anche riconosciuto che può essere estremamente difficile, sia mentalmente che fisicamente <i>“Qualche volta vengo messo al secondo posto per paura di agire”</i> (Narratore);</p> <p><i>“A volte ci capita di non sentirci abbastanza o di essere inferiori [...] altre volte ci sentiamo inferiori perché le persone che ci fanno sentire così non ci danno la stessa fiducia che noi diamo a loro, questi fatti ci portano alla delusione verso noi stessi, ma anche verso gli altri”.</i> (Narratore)</p> <p>Il processo di superamento delle paure è accompagnato da stress e ansia, evidenziando il lato oscuro del cambiamento.</p>
Rispetto	<p>Il rispetto è descritto come il fondamento per qualsiasi interazione sana, permettendo l'accettazione e l'espressione aperta senza giudizio. Emerge l'influenza dell'educazione ricevuta dai genitori, sottolineando l'importanza di rispettare <i>“coloro che hanno modellato la nostra crescita individuale”</i> (Narratore).</p>
Accettazione	<p>Il rispetto implica l'accettazione degli altri nonostante le differenze, considerando la diversità come una forza piuttosto che una divisione. In un DST si affronta la felicità di riconoscersi e accettarsi all'interno della comunità LGBT+</p>

	<p><i>“Mi sento parte di un gruppo quando faccio parte della comunità LGBT+” (Narratore), suggerendo un percorso verso l'accettazione sociale e l'inclusione. A volte per essere accettati è necessario appartenere a un gruppo e cambiare anche la propria personalità:</i></p> <p><i>“troviamo persone che vogliono far parte di un gruppo e cambiano la loro personalità e il loro atteggiamento solamente per sentirsi accettati” (Narratore)</i></p> <p>In questa categoria emergono anche i temi del razzismo e dei pregiudizi. La necessità di dimostrare di essere diversi dagli stereotipi imposti dagli altri può creare una pressione significativa. Inoltre, la perdita di amicizie è vista come un aspetto negativo del crescere e del cambiare. Questo può essere un'esperienza dolorosa e può causare un senso di perdita e isolamento. <i>“A volte ci sono persone che reputi amiche e in realtà non lo sono più” (Narratore)</i></p>
Uscire dai margini	<p>Sfida alle zone di comfort: c'è una forte enfasi sulla necessità di spingersi oltre la propria zona di comfort per promuovere la crescita personale e la trasformazione. Uscire dai margini" è associato al superamento delle aspettative altrui e alla scoperta di nuove qualità in se stessi, come dimostra il racconto di un episodio in cui un ragazzo ha scoperto nuove capacità grazie alla musica. Questo processo è visto come un motore di cambiamento positivo <i>“Uscire dai margini vuol dire spingersi oltre i limiti e raggiungere dei risultati positivi” (Narratore)</i> Il concetto di uscire dai margini è presentato come qualcosa di positivo, ma riconosce implicitamente che molte persone hanno una resistenza naturale a farlo. Questa resistenza può derivare dalla paura dell'ignoto, dalle regole della società o dal desiderio di rimanere in una zona di comfort sicura, il che può limitare la crescita personale e il progresso.</p> <p><i>“Uscire dai margini non è un atto di ribellione fine a se stesso, ma il superamento di questa uniformità forzata. Un potente motore di cambiamento” (Narratore)</i></p> <p><i>“Grazie al margine è possibile definirsi... il consiglio non è soltanto di essere consapevoli delle proprie qualità, ma di andare sempre in cerca di nuovi stimoli e sfide.” (Narratore)</i></p> <p><i>“Uscire dai margini implica un cambiamento nei quali in molti si perdono e nei quali altri si ritrovano perché non si sentono soffocare dalle rigide regole che troviamo nella nostra società” (Narratore)</i></p>
Sofferenza e Autodistruzione	Autodistruzione e Conflitto Interiore: In alcune narrazioni, soprattutto quelle che trattano di "Camminare lungo i bordi",

	<p>emerge una sofferenza profonda che porta a comportamenti autodistruttivi, come il tagliarsi per sentirsi meglio. Questi racconti riflettono una lotta interiore e un senso di disperazione che caratterizza l'esperienza di alcuni individui.</p> <p><i>“Non parlare per paura di essere identificate come ricercatrici di attenzioni. Ci si convince che l'unica via sia quella di non raccontare ed è quello il momento nel quale la propria visione cambia” (Narratore)</i></p> <p><i>“L'unica ragione che ti permette di vivere è l'egoismo di non far soffrire gli altri. Si arriva a un punto tale in cui non si vuole morire, ma si vuole soltanto non essere nati... Così piano piano si sceglie la strada dell'autodistruzione che può avvenire in modi diversi” (Narratore)</i></p>
Pressione sociale e conformismo	<p>Maschere e Ruoli Sociali: La narrazione legata a "Ciò che gli altri non vedono" parla della necessità di costruire un travestimento per affrontare l'adolescenza, nascondendo i propri problemi dietro una facciata spensierata. Questo crea un senso di isolamento e alienazione, riflettendo la pressione sociale che porta a nascondere la propria vera identità.</p> <p><i>“Un adolescente inizia a vivere l'angoscia di dover mascherare i propri problemi, sforzandosi di dover apparire spensierato di fronte agli altri. Questa maschera crea un senso di isolamento perché non ci sentiamo di condividere ciò che realmente proviamo con gli amici e con la famiglia”</i></p> <p>Conflitto con le Aspettative Sociali: "Uscire dai margini" è associato alla necessità di liberarsi dalle aspettative sociali e dai ruoli imposti dalla società. Tuttavia, la pressione di conformarsi a questi schemi può creare un senso di oppressione, portando a un conflitto interiore.</p>
Scelte e identità	<p>Incertezza e Confusione: "Camminare lungo i bordi" esplora la difficoltà di fare scelte quotidiane che influenzano la vita in modo permanente, e la confusione che ne deriva. Questo tema mette in luce l'incertezza e i dubbi che accompagnano il processo decisionale, nonché la difficoltà di comprendere la propria identità in un mondo in continua evoluzione. “</p> <p><i>“La vita è un intricato labirinto di strade, con scelte da prendere” (Narratore)</i></p>

8. Discussioni

Partendo dal lavoro svolto nei laboratori e confrontandolo con gli obiettivi prefissati, emergono diversi fattori che evidenziano alcune situazioni di rischio tra gli adolescenti delle scuole coinvolte

nel progetto. Un'analisi qualitativa dei digital storytelling evidenzia che entrambi i gruppi, seppur con modalità espressive e rappresentative diverse, presentano elementi di fragilità individuale e sociale. I digital storytelling realizzati dall'Istituto tecnico risultano più tangibili, affrontando tematiche centrali come il cambiamento, il giudizio, il pregiudizio e il senso di libertà. Questi narratori affrontano una costante ricerca di accettazione sia a livello individuale che all'interno di un gruppo. Il cambiamento può essere vissuto come conflitto o come necessità, e "Camminare lungo i bordi" o "Uscire dai margini" spesso implica superare se stessi per affrontare le sfide della vita e ritrovarsi migliorati. Gli storytelling si concentrano principalmente sull'esterno e sull'ambiente, con l'introspezione interiore che riflette sulla necessità di esprimersi liberamente davanti agli altri oltre che per sé stessi. L'amicizia, centrale nell'adolescenza, viene considerata un elemento importante per la crescita personale. Quando un partecipante afferma: *"Quando cresci inizi a capire chi sono le persone vere, chi sono quelle false"* (Narratore), si sottolinea la necessità di prendere decisioni positive o negative.

I digital storytelling del liceo invece, affrontano temi come ansia, depressione, anoressia e morte. Nonostante queste tematiche siano comuni nell'ambito adolescenziale, emerge un sentimento di oppressione e repressione di sé, soprattutto in relazione allo studio e alle prospettive future. A differenza del primo Istituto, questi storytelling sono più introspettivi e concentrati sul sentirsi insufficientemente autodeterminati e autoefficaci nel fronteggiare le difficoltà. Non sono presenti particolari riferimenti al pregiudizio o al giudizio esterno, ma piuttosto si riflette su esperienze vissute personalmente con l'obiettivo principale di sentirsi liberi.

9. Conclusioni

In sintesi, è possibile affermare che gli studenti partecipanti al progetto hanno messo in luce diversi elementi di fragilità, principalmente concentrati su tre dimensioni: la fragilità individuale (riguardante l'accettazione di sé, la depressione e la gestione dello stress e dell'ansia emotiva); la fragilità legata alla sfera sociale (che comprende pregiudizi, oppressione sociale e incertezza per il futuro); e la sensazione di impotenza di fronte al cambiamento (sia esso positivo o negativo, e la necessità di fare scelte significative). Tale constatazione spinge a riflettere sull'importanza di implementare strategie di ascolto e creare spazi di confronto tra i giovani. Questo approccio mira a fornire loro gli strumenti necessari per affrontare le difficoltà incontrate, senza dover intraprendere percorsi complessi e rischiosi. In tal modo, si favorisce la costruzione di percorsi più positivi e orientati al benessere dei giovani.

10. Prospettive future

Questa ricerca ha permesso evidenziato criticità inerenti non solo alcuni vissuti dei giovani, ma anche le fragilità dei contesti scolastici. Infatti, nel caso dell'Istituto tecnico gli studenti e le studentesse hanno adottato un comportamento oppositivo rispetto all'attività, dovuto alla presenza di un background sociale e scolastico non particolarmente favorevole. Si è notata infatti la difficoltà dei giovani a partecipare con motivazione all'attività e una scarsa attenzione di alcuni docenti verso il processo educativo dei laboratori. Nel caso del liceo invece, alcuni comportamenti della classe hanno lasciato il sospetto che sia il corpo docente che i familiari non fossero più d'accordo nell'implementazione dell'attività, portando alcuni studenti e studentesse a non concludere il proprio digital storytelling e a non volerlo condividere. Queste dinamiche hanno portato i ricercatori a

riflettere sull'importanza di costruire in un prossimo futuro, insieme ai docenti e agli studenti, dei percorsi che mirino principalmente a lavorare sul concetto di benessere anche all'interno della realtà scolastica.

Riferimenti bibliografici:

- Bauman, Z., & Bordoni, C. (2013). Uguali e diversi nella società liquida. *Reggio Emilia: Aliberti Editore*
- Beelmann, A. (2020). A social-developmental model of radicalization: A systematic integration of existing theories and empirical research. *International Journal of Conflict and Violence (IJCIV)*, pp. 14, 1–14.
- Bentivegna, S., & Rega, R. (2020). I discorsi d'odio online in una prospettiva comunicativa: Un'agenda per la ricerca. *Mediascapes journal*, (16), 151-171.
- Borum, R. (2011). Radicalization into violent extremism II: A review of conceptual models and empirical research. *Journal of strategic security*, 4(4), 37–62.
- Bötticher, A. (2017). Towards academic consensus definitions of radicalism and extremism. *Perspectives on terrorism*, 11(4), 73-7
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43.
- Cardinali, C., & Luzi, M. (2017). *Devianza Minorile: Interpretare l'adolescenza nella società contemporanea*. Edizioni Nuova Cultura.
- Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M., & Shochet, I. (2013). School-based programs for increasing connectedness and reducing risk behavior: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 25, 95-114. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9216-4>
- Di Profio, L. (2022). Etica della sostenibilità: contrasto alla povertà educativa e possibili scenari della praxis. *Sustainable and Responsible Management*, 3, 10-30.
- Fumagalli, C. (2019). Discorsi d'odio come pratiche ordinarie. *Biblioteca Della Libertà*, 54(224), 55–75. https://doi.org/10.23827/BDL_2019_1_3
- Giachery, G. (2024). Il preludio dell'estremo: Adolescenza e violenza. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 19(1), 13-27.
- Gladstone, B. M., & Stasiulis, E. (2017). Digital storytelling method. *Handbook of research methods. In health social sciences*, 1.
- Gonzalez, M., Kokozos, M., McKee, K., & Byrd, C. (2024). Storytelling through a Critical Positive Youth Development Framework: A Mixed Methods Approach. *Journal of Youth Development*, 19(1), 2.
- Gramigna, A. (2014). *Neurobiologia dell'educazione*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Guerrini, V., Biagioli, R., & Proli, M. G. (2022). L'importanza della coesione sociale e del senso di appartenenza tra i giovani per prevenire forme di disagio e di estremismo. L'esperienza del Cine Community. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2021(15), 66-73.
- Iannello N. M., Musso P., Palermi A. L., Bartolo M. G., Servidio R., Scardigno R., Cheah C. S.L., Lo Coco A., Costabile A. (2021). Il processo di radicalizzazione nei giovani. Una rassegna sistematica dei fattori di rischio e di protezione nel contesto europeo. in *Giornale italiano di psicologia, Rivista trimestrale*, 3/2021, pp. 635-662, doi: 10.1421/103759
- Jensen, F. E., & Nutt, A. E. (2015). *Il cervello degli adolescenti*. Edizioni Mondadori.

- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. London. Routledge.
- Lamonica, V., & Bartolini, M. (2023). La valutazione dei progetti di inclusione: uno spazio di confronto teorico per l'elaborazione della complessità. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*. pp. 83-84
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdóttir, S. Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A. E., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D., & von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Longo, E. (2019). Dai big data alle «bolle filtro»: nuovi rischi per i sistemi democratici. *Percorsi costituzionali*, 12, 29-44.
- Monniello, G., & Quadrana, L. (2011). Mente adolescente e neuroscienze. *Funzione Gamma*, (26).
- Muschitiello, A. (2023). I rischi dello sviluppo adolescenziale onlife. Riflessioni e prospettive di biopedagogia. *Q-Times webmagazine*, (1), 104-116.
- Nuzzaci, A. (2020a). The right of children to use cultural heritage as a cultural right. *Open Journal of Social Sciences (JSS)*, 8(4), 574-599. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.84042>.
- Rodríguez, C. L., García-Jiménez, M., Massó-Guijarro, B., & Cruz-Gonzalez, C. (2021). Digital storytelling in education. *A systematic review of the literature*. *Rev. Eur. Stud.*, 13,13.
- Siegel, D. J. (2019). *La mente adolescente*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Sieving, R. E., McRee, A. L., McMorris, B. J., Schlafer, R. J., Gower, A. L., Kapa, H. M., Beckman, K. J., Doty, J. L., Plowman, S. L., & Resnick, M. D. (2017). Youth-Adult Connectedness:: A Key Protective Factor for Adolescent Health. *American journal of preventive medicine*, 52(3 Suppl 3), S275–S278. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2016.07.037>
- Solórzano D. G., & Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23-44. <https://doi.org/10.1177/107780040200800103>
- Spanjaard, D., Garlin, F., & Mohammed, H. (2023). Tell me a story! Blending digital storytelling into marketing higher education for student engagement. *Journal of Marketing Education*, 45(2), 167-182.
- Tkhostov, A., Rasskazova, E., Falkovskaia, L., Kiseleva, A., & Emelin, V. (2020). Radical thinking predicts socially desirable appraisals of self-regulation in adolescents with delinquent behavior. *European Psychiatry*, 63.
- Vergani, M., Iqbal, M., Ilbahar, E., & Barton, G. (2020). The three Ps of radicalization: Push, pull and personal. A systematic scoping review of the scientific evidence about radicalization into violent extremism. *Studies in Conflict & Terrorism*, 43(10), 854-854.

Filmografia:

Under the bridge, Quinn Shephar, Stati Uniti, 2024.