

Chiara Bertone, Michele Marangi
e Gianna Pasquero (a cura di)

Social Media Corpo e Relazioni

*Steadycam: un'esperienza di
educazione al genere*

Presentazione di P.C. Rivoltella



LIVE

Erickson



Consorzio
Socio-Assistenziale
Alba Langhe Roero



Publicato nell'ambito degli interventi di prevenzione e contrasto della violenza di genere promossi dal Centro antiviolenza 21/A Bra-Alba e finanziati dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento Pari Opportunità in collaborazione con la Regione Piemonte.

EDITING

DAVIDE BORTOLI | MEDIALAB

IMPAGINAZIONE

ELISA GIAROLLI | MEDIALAB

IMMAGINE DI COPERTINA

FOTOGRAFIA DI LUCREZIA CANELOS/UNSPLASH.COM – ELABORAZIONE GRAFICA DI EMANUEL PELLEGRINI

COPERTINA

ELISA GIAROLLI | MEDIALAB

DIREZIONE ARTISTICA

GIORDANO PACENZA

© 2021 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 951500

N. verde 800 844052

Fax 0461 950698

www.erickson.it

info@erickson.it

Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.

Chiara Bertone, Michele Marangi
e Gianna Pasquero (a cura di)

Social Media Corpo e Relazioni

Steadycam: un'esperienza di educazione al genere

Presentazione di P.C. Rivoltella





Vivi. Scrivi. Pubblica. Condividi.

La nuova linea editoriale di Erickson che dà voce alle tue esperienze

È il progetto firmato Erickson che propone libri di narrativa, testi autobiografici, presentazioni di buone prassi, descrizioni di sperimentazioni, metodologie e strumenti di lavoro, dando voce ai professionisti del mondo della scuola, dell'educazione e del settore socio-sanitario, ma anche a genitori, studenti, pazienti, utenti, volontari e cittadini attivi.

Seleziona e pubblica le esperienze, le sperimentazioni e le idee che questi protagonisti hanno sviluppato e realizzato in ambito educativo, didattico, psicologico e socio-sanitario, per dare loro la possibilità di condividerle attraverso la stampa tradizionale, l'e-book e il web.

Sul sito **www.ericksonlive.it** è attiva una community dove autori e lettori possono incontrarsi per confrontarsi, dare e ricevere suggerimenti, scambiare le proprie esperienze, commentare le opere, trovare approfondimenti, scaricare materiali. Un'occasione unica per approfondire una serie di tematiche importanti per la propria crescita personale e professionale.

Indice

<i>Presentazione</i> (P.C. Rivoltella)	9
<i>Prefazione</i> (M. Coppola)	13
<i>Introduzione</i>	15
<i>Capitolo 1</i>	21
Steadycam come metodo e prassi operativa (V. Merlo, E. Pellegrini, G. Masengo e G. Pasquero)	
<i>Capitolo 2</i>	49
Fare genere, generare riflessività (C. Bertone, C. Occhetto e V. D'Agostino)	
<i>Capitolo 3</i>	63
Social Media Corpo e Relazioni. Esplorazione di un intervento Steadycam (G. Pasquero e G. Masengo)	
<i>Capitolo 4</i>	95
Il dilemma Valutazione (V. Merlo, E. Pellegrini e G. Pasquero)	
<i>Capitolo 5</i>	109
La valutazione dell'intervento (G. Pasquero e G. Masengo)	
<i>Capitolo 6</i>	125
I media come spazi partecipativi (G. Masengo e M. Marangi)	
<i>Appendice</i>	135
Steadycam tra prevenzione e media education (S. Zanatta, G. Masengo, G. Pasquero e V. Merlo)	
<i>Bibliografia</i>	169
<i>I Curatori</i>	177
<i>Il Centro Steadycam</i>	179

Ringraziamenti

Grazie a Fabio Smareglia, Ornella Revello, Maurizio Coppola, Mauro Croce, Luca Sibona, Letizia Scarsi, Giorgio Baglione, Pier Cesare Rivoltella, con i colleghi del CREMIT e del gruppo DECIDI, Edo Polidori e gli operatori del SerD di Forlì, Claudio Renzetti, Alberto Botta, Giuliana Chiesa, Elisa Colombi, Nadia Bignante, Roberta Brezzo.

Grazie anche alle ragazze e ai ragazzi del Liceo Scientifico «G. Gandino» di Bra, dell'Istituto Grafico «V. Mucci» di Bra, della Scuola Enologica di Alba, dell'Istituto per il Commercio «P. Cillario» di Alba.

*A tutte le ragazze e i ragazzi
che hanno collaborato con noi in questi anni*

Presentazione

Ciao Pier Cesare,

il nostro indirizzo preciso è Sert, Corso Michele Coppino 46 a circa 50m dalla caserma dei Vigili del Fuoco di Alba. Quando entrerai nel controviale di corso Coppino, in corrispondenza della nostra palazzina contattami che ti faccio scendere in cortile per parcheggiare (il ns accesso come Centro doc è il 46/a, ma temo che il navigatore non lo segnali).

A domani.

Sono tornato istintivamente a questa e-mail di Luca Sibona non appena ho ricevuto dagli amici di Steadycam l'invito a scrivere queste righe di presentazione del loro libro. È il 29 ottobre del 2009. Ed era la prima volta che mi recavo ad Alba per avviare una collaborazione con il Gruppo. Luca era allora il coordinatore di quello che si chiamava *Centro di Documentazione Audiovisiva ASL CN2 «Steadycam»* e il progetto — *InfoAIDS* — riguardava le campagne di prevenzione e di comunicazione riguardo all'AIDS. Michele Marangi e io avevamo in qualche modo aperto la strada su questo approccio,

semiologico e comunicazionista, a un problema che allora sembrava lontanissimo dal mondo dei media e della comunicazione: faccio riferimento al progetto PAMMY,¹ in cui Michele mi aveva coinvolto per conto del Centro Studi del Gruppo Abele tra il 2000 e il 2002 sulla scorta di un libro — *Aids e media* — che avevo curato insieme a Guido Michelone nel 1996.²

Sono tornato a quella e-mail perché dice di una storia, fatta di collaborazione scientifica, di reciproca contaminazione metodologica, soprattutto di amicizia; una storia che ha annodato le traiettorie mia, di Michele, di Valentino Merlo e di tutti gli amici di Steadycam fino a oggi. Oggi — anche se il Covid ha temporaneamente congelato i nostri frequenti seminari e le nostre riunioni ad Alba o a Milano — siamo parte di un gruppo di idee e di lavoro che abbiamo voluto battezzare DECIDI: *Definirsi Cittadini Digitali*. Un gruppo di lavoro sulla cittadinanza al tempo del digitale che ha già prodotto un libro insieme³ e che rappresenta una piattaforma di condivisione e di collaborazione stabile. Ecco perché scrivere una prefazione per questo libro è un po' come tornare a casa, scrivere dei «tuoi», con la gratitudine di poter ripercorrere a ritroso un pezzo di quello che è trascorso.

Due sono le sottolineature che mi piace fare.

La prima è relativa al progetto di Steadycam, all'idea che lo ispira. Oggi diremmo che si tratta del primo e forse di uno dei pochi spazi di lavoro e riflessione nel nostro Paese in cui si faccia *Health & Media Education*. L'intuizione è notevole.

I media, da una parte, sono uno specchio della società e dei suoi problemi, in essi si possono trovare le rappresentazioni dei vissuti, delle paure, delle aspirazioni dell'uomo di un certo tempo. Quindi

¹ Centro Studi Gruppo Abele, *Dalla peste al silenzio? Prevention of Aids through Mass Media among Mediterranean Youth*, Torino, EGA, 2002.

² G. Michelone e P.C. Rivoltella (a cura di), *Aids e media*, Roma, Koiné, 1996.

³ P.C. Rivoltella (a cura di), *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

i media rappresentano anche la malattia, i comportamenti a rischio degli adolescenti, le sostanze. Non era scontato che un SerT di zona lo comprendesse. L'esperienza di Steadycam nasce da qui: dall'idea di creare un luogo in cui documentare quello che le reti televisive nazionali trasmettevano proprio in tema di salute, aprire questo luogo a insegnanti e educatori che intendessero, a partire da questo materiale, avviare una riflessione con i loro ragazzi, suggerire che tutto questo, nella civiltà dell'immagine, possa servire a fare prevenzione.

Ma i media sono anche, a loro volta, oggetti culturali, spazio di investimento dei bisogni e della loro soddisfazione. I media contribuiscono a dettare l'agenda alla società, interferiscono sui comportamenti e sulla formazione dei valori, possono impattare sulla salute. Il nostro approccio non è preoccupato, non condivide le strategie che si ispirano al *digital detox*, anzi, sottolinea sempre le opportunità straordinarie che il digitale dischiude per le nostre vite. Ma è innegabile come oggi dal digitale possano originare (o uscire enfatizzate) alcune dipendenze senza sostanze: basti pensare al *gambling*. Qui si reperisce il secondo versante della Health & Media Education: non solo lo studio dei media come luoghi di rappresentazione, ma anche dei media come strumenti e oggetti di prevenzione.

La seconda sottolineatura è relativa a *Display*. L'idea è ancora una volta di grande interesse: creare un laboratorio esperienziale in cui il momento del consumo venga accompagnato, in tempo reale, dalla riflessione su quanto sperimentato e vissuto.

Display è un territorio da attraversare. I ragazzi entrano, si immergono nella realtà dei media, sono accompagnati dentro il tema delle diverse stanze, hanno modo di sperimentare e di sperimentarsi e poi vengono guidati dagli esperti in un'attività di *debriefing*. Il debriefing è fondamentale per trasformare una semplice attività in esperienza. L'attività interessa, diverte, appassiona, ma non produce apprendimento. L'esperienza comporta la consapevolezza di quel che si è fatto: per questo è apprendimento.

Display è anche un luogo sociale. L'esperienza del consumo è condivisa con la classe, con il gruppo. Questo rappresenta una forte discontinuità rispetto al consumo individuale che abitualmente caratterizza l'uso quotidiano dei media. Sperimentare insieme, discutere insieme, riflettere insieme, sono tutte attività che hanno un grande valore mediaeducativo perché correggono la normale destinazione individuale del consumo.

Nella prospettiva della Health & Media Education tutto questo ha grande impatto perché consente di sperimentare e allo stesso tempo elaborare insieme l'esperienza, in uno spazio protetto e accompagnati dall'esperto.

In conclusione, auguro agli amici di Steadycam di trovare in questo momento di celebrazione un'occasione per ritornare sulla storia che hanno descritto e trovare motivi per uno slancio di progettazione e presenza che sappia aprire nuove piste di lavoro per il futuro. La scuola italiana, il mondo della prevenzione, i diversi ambiti dell'intervento socioeducativo ne hanno bisogno.

Pier Cesare Rivoltella

Prefazione

La rivoluzione tecnologica, come tutti gli avvenimenti che hanno cambiato profondamente l'evoluzione dell'umanità, ha portato con sé numerose e impensabili opportunità, ma allo stesso tempo ha accelerato un processo di esposizione sociale di vulnerabilità e debolezze e ha privato le persone più fragili di qualsiasi meccanismo di tutela e difesa. Ogni giorno, pur senza volerlo, siamo investiti da una tempesta di informazioni contro la quale non abbiamo avuto il tempo di acquisire nessun dispositivo di protezione.

Questa improvvisa e apparentemente inesorabile accelerazione dei naturali ritmi biologici ha favorito lo sviluppo e la diffusione di meccanismi di depersonalizzazione e derealizzazione che, a loro volta, hanno facilitato la creazione di realtà virtuali, illusorie, nelle quali chiunque può essere ciò che vuole, ma dove nessuno conserva la propria individualità. Le affascinanti e caleidoscopiche vie di comunicazione della rete si sono rivelate una trappola perversa ed efficace ove sono rimaste imbrigliate tutte quelle personalità più deboli e già a rischio per l'assenza di un legame solido e strutturato con la propria corporeità, con la propria identità e con il mondo fisico.

In un'epoca in cui la comunicazione viaggia a una velocità neppure minimamente immaginabile fino a solo pochi anni fa, il lavoro educativo tradizionale è entrato in crisi e gli operatori sul territorio, come marinai di Seneca, si sono ritrovati a viaggiare senza rotta nell'infinito mare di internet. Il libro, con dovizia di particolari, propone un modello, coraggioso e stimolante, che, attraverso l'utilizzo di quegli stessi strumenti tecnologici che tanto allarmano la società e le istituzioni, si propone di avviare un percorso educativo finalizzato al raggiungimento di un equilibrio tra mentalizzazione e corporeità, socializzazione e individualità, condivisione e capacità critica.

Il modello Steadycam utilizza un approccio laico, razionale, evita qualsiasi giudizio o risposta emotiva e cerca di fornire strumenti pratici più che nozioni teoriche. Nei vari capitoli, gli autori analizzano dettagliatamente fenomeni di cogente attualità e forniscono basi solide a cui gli operatori smarriti possono aggrapparsi nei momenti di difficoltà. Allo stesso tempo però, come ci si aspetta da un saggio che si rispetti, l'esperienza operativa degli autori, pagina dopo pagina, stimola numerosi interrogativi, alimenta legittimi dubbi e propone molteplici spunti pratici di discussione su cui soffermarsi a meditare.

Buona lettura, ma soprattutto buona riflessione.

Dr. Maurizio Coppola

Direttore Servizio Dipendenze Patologiche
ASL CN2

Introduzione

Allarme cyberbullismo! Emergenza sexting! Dobbiamo proteggere i ragazzi dai rischi dei social!

Come sottrarsi agli imperativi temporali dell'emergenza, a costruzioni del problema già predefinite, a una ristretta idea di prevenzione, senza rinunciare ma rilanciando, spostando piani, tempi e modi dell'intervento socio-educativo?

Questo libro racconta di un'esperienza, quella del Centro Steadycam di Alba, che a partire dalla critica a visioni «lineari» degli interventi di prevenzione, fondati su una logica prescrittiva e contaminandosi con i saperi della media education, lavora su questo spiazzamento.

Tra le recenti attività di Steadycam c'è il progetto Display, dove a un'immersione nella velocità del *gaming* succede uno spazio di respiro — darsi tempo, far depositare l'esperienza per poterla comprendere, e ritrovarcisi — concepito come base fondamentale di un cambiamento di pratiche e condizione per l'esercizio di una critica trasformativa della struttura stessa dell'esperienza, dei suoi vincoli.

Il percorso stesso di scrittura di questo libro ha questo senso di rottura temporale: (ri)prendersi il tempo per meditare sul proprio percorso, comprenderlo per poterlo condividere, ma anche per trovare nuove direzioni. Un percorso tanto prezioso quanto difficile, fuori tempo e fuori luogo rispetto alle direzioni di cambiamento dei servizi e del discorso pubblico: accelerazione, semplificazione, frammentazione dei significati. Un percorso che si potrebbe considerare inutile se si pretendesse di misurarlo secondo le logiche di valutazione di produttività sempre più standardizzate che permeano le organizzazioni dei servizi tanto quanto le università.

È anche un percorso necessariamente collettivo: questa (ri)appropriazione di tempi di riflessività dentro le pratiche di intervento non può che avere una dimensione condivisa, di confronto. Nel caso di questo libro, è stato un lungo lavoro di scrittura collettiva. Del resto, è così che Steadycam ha funzionato e funziona, prendendosi tempo per un confronto interdisciplinare capace di costruire uno sguardo collettivo al di là delle urgenze. Nato all'interno del Servizio Tossicodipendenze di Alba come luogo di sperimentazione di metodi di media education attraverso gli audiovisivi su tematiche relative al mondo adolescenziale e giovanile, il Centro Steadycam ha trovato il passo giusto per durare, pur nelle molte traversie dei servizi di questi anni, ed è diventato da tempo un punto di riferimento regionale e nazionale per operatori e insegnanti.

Questo libro non si pone però come un bilancio, o una celebrazione, di questa esperienza, ma come un percorso di riflessione che esplora, a partire da pratiche concrete, le potenzialità del fare narrazione attraverso l'uso di immagini mediatiche nel lavoro socio-educativo. Ricostruendo l'esperienza multidisciplinare di Steadycam e i modi concreti con cui si è tradotta in un percorso formativo nelle scuole secondarie di secondo grado su social media e relazioni di genere, il testo mostra in particolare il fruttuoso incontro tra un percorso che, ripensando criticamente la prevenzione nei servizi, ha

trovato nel lavoro con le immagini la strada per promuovere capacità riflessive sulla propria esperienza e sul mondo, e le elaborazioni e sperimentazioni che hanno attraversato in questi anni le esperienze di educazione al genere.

Questo testo prova a ripercorrere l'esperienza del percorso formativo su «Social Media Corpo e Relazioni» realizzato dal 2017 con le scuole secondarie di secondo grado delle città piemontesi di Alba e Bra, e con altri gruppi di studenti in contesti extrascolastici. In un percorso formativo di contrasto alla violenza di genere e di educazione alle differenze, la cifra distintiva dell'approccio di Steadycam rivela le sue potenzialità: facendo uscire la produzione del genere nelle interazioni quotidiane dalla dimensione del dato per scontato, del naturale, trasformandola in pratica narrativa collettiva innescata da immagini e narrazioni mediatiche, si aprono infatti possibilità riflessive: si esplicitano e negoziano i significati del maschile e del femminile, i criteri normativi utilizzati per giudicare un'immagine o un'esperienza, si immaginano altre possibilità.

Per capire questo punto di arrivo, il testo ripercorre il processo di progettazione, che ha coinvolto un gruppo interdisciplinare composto da assistenti sociali, educatori, psicologi, esperti di media education, sociologi. Questo processo è letto esso stesso come un modo di fare genere riflessivamente, gradualmente esplicitando e negoziando significati, ricomponendoli intorno alla costruzione delle attività e alla selezione delle immagini.

L'analisi di questo processo apre a riflessioni su come una prospettiva performativa sul genere, l'impianto etnometodologico, si possa tradurre in pratiche formative fondate sull'esperienza visuale, contribuendo sia a mettere in relazione studi di genere, sociologia visuale e *media studies*, sia ad alimentare una discussione teoricamente fondata sulla contaminazione tra saperi «accademici» e saperi formativi diffusi.

Il testo che avete in mano è l'esito, come si diceva, di un lungo percorso di scrittura collettiva durato alcuni anni, a cui hanno parte-

cipato le/i protagoniste/i del Centro Steadycam: *Giuseppe Masengo*, esperto di media, cinema e videogiochi, formatore; *Valentino Merlo*, educatore professionale; *Carmen Occhetto*, psicologa/psicoterapeuta, Referente servizio prevenzione; *Giovanna Pasquero*, assistente sociale; *Stefano Zanatta*, educatore professionale; *Emanuel Pellegrini*, esperto di video, app e grafica; *Valentina D'Agostino*, psicologa/psicoterapeuta. Da sempre al Centro collabora, e ha partecipato a questo libro, *Michele Marangi*, media educator, formatore, docente di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento, Università Cattolica del Sacro Cuore. Alla sperimentazione del percorso «Social Media Corpo e Relazioni», e alla costruzione e scrittura di questo volume, ha contribuito *Chiara Bertone*, sociologa, professoressa associata e docente di Sociologia della famiglia, presidente del corso di laurea in Servizio sociale dell'Università del Piemonte Orientale.

La struttura del testo

Il capitolo 1 è dedicato a Steadycam come metodo e prassi operativa. Il metodo Steadycam è stato sviluppato nel corso degli anni in un continuo rimando tra teoria e prassi secondo le metodologie di media education. Attraverso una descrizione sistematica di questo metodo, il capitolo ripercorre i fondamenti, le azioni, le tecniche e gli strumenti per realizzare un intervento con gli audiovisivi.

Il testo prosegue entrando nel merito di come il metodo abbia preso forma nell'intervento di educazione di genere. Il capitolo 2 è un approfondimento su come un approccio orientato a «fare» insieme, produrre narrazioni a partire da immagini e materiali mediatici, si sia tradotto nel fare genere riflessivamente tra i giovani incontrati nelle scuole, e su quali ispirazioni se ne possano trarre rispetto alle strategie dell'educazione alle differenze di genere. Il capitolo mostra come interventi che hanno attivato riflessività su come si fa genere siano

stati, al tempo stesso, un disfare, mettere in discussione l'ovvietà dei confini e delle asimmetrie di potere, rendendo dicibili, immaginabili altre possibilità, e sviluppando consapevolezza rispetto alla violenza che su queste asimmetrie si fonda e si legittima, e che dalla loro ovvietà trae la sua invisibilità.

Il capitolo 3 descrive poi concretamente le caratteristiche dei percorsi realizzati con le scuole superiori nell'ambito del progetto «Social Media Corpo e Relazioni», ripercorrendone il processo di progettazione e analizzando le dinamiche che hanno innescato, con attenzione alla scelta delle immagini e alle strategie di utilizzo nella gestione dei gruppi. I modi in cui, in scuole di diversa composizione di classe e di genere, sono stati esplorati stereotipi di genere, relazioni di genere digitali e nozioni di eguaglianza e giustizia sono ricostruiti attraverso esempi di discussioni e produzione mediale da parte di studentesse e studenti.

Infine, proponiamo una riflessione sulla valutazione: come è possibile valutare i risultati di un progetto formativo di questo tipo? Strada maestra e mai lineare è il confronto tra diversi punti di vista: quelli di organizzatori/organizzatrici e partecipanti, quelli di diverse prospettive disciplinari (psicologica, sociologica, pedagogica, di servizio sociale, ecc.).

Il testo si chiude con riflessioni sul presente e sul futuro, su cosa significa ripensare la prevenzione e generare riflessività non più soltanto attraverso l'utilizzo dei media, ma attraversando la mediatizzazione della vita quotidiana.

In appendice trovano spazio alcuni approfondimenti dell'esperienza Steadycam: le riflessioni teoriche, i metodi e le pratiche. In questa parte si propone una riflessione sull'uso dei media come linguaggio per incontrare le storie delle persone, e sul senso di questo processo nell'ambito sociosanitario e educativo. Si ricostruisce la scommessa, sviluppata nel lavoro di Steadycam, di fare spazio per un'altra idea di prevenzione, dall'interno dei servizi sociosanitari,

attraverso un metodo dialogico che, a partire da un particolare lavoro con le immagini, promuova capacità riflessive sulla propria esperienza e sul mondo.

Tutti i materiali audiovisivi sono visibili durante la lettura tramite codice QR. Gli stessi si trovano raggruppati nella pagina centrosteadycam.it/smcr/.

Capitolo 1

Steadycam come metodo e prassi operativa

*Valentino Merlo, Emanuel Pellegrini, Giuseppe Masengo
e Gianna Pasquero*

*La media education da una parte viene sempre a coincidere
con l'educazione alla cittadinanza, dall'altra tende a
contaminarsi con altre metodologie incontrando il lavoro di cura.*

Pier Cesare Rivoltella, 2017a

Il metodo Steadycam è stato sviluppato nel corso degli anni in un continuo rimando tra teoria e prassi secondo le metodologie di media education (Rivoltella, 2001). A partire da una serie di prime esperienze abbastanza sperimentali, il progetto ha coinvolto diversi operatori che a livello personale utilizzavano gli audiovisivi (principalmente scene di film) per interventi educativi e/o di promozione della salute.

Attraverso azioni di formazione e sperimentazione pratica si è andati a costruire una struttura di metodo che raccogliesse i fondamenti, le azioni, le tecniche e gli strumenti per realizzare un intervento con gli audiovisivi.

Un possibile modello di metodo

I media sono una finestra che lascia entrare porzioni deformate di «esterno» e nella quale l'individuo spettatore si può specchiare (Marangi, 2004). Questa doppia natura li rende strumenti utili per due fondamentali obiettivi formativi. Il primo consiste nel far emergere nell'individuo i propri paradigmi interpretativi, la propria visione del mondo, le opinioni, le informazioni e le idee rispetto a un certo tema. Il secondo riguarda invece la possibilità di rendere consapevoli i paradigmi e gli stereotipi di rappresentazione della società.

Attraverso i media, in pratica, è possibile conoscere di più noi stessi e conoscere di più il mondo che ci circonda. Questo non avviene attraverso una ricerca di stampo classico, ad esempio tramite l'analisi del testo audiovisivo (semiotica, psicoanalitica, ecc.) finalizzata a scoprire in maniera definitiva e univoca quali messaggi l'autore vuole trasmetterci, bensì attraverso un approccio semio-pragmatico in cui il docente assume il ruolo di mediatore tra testo e fruitore ed è coinvolto in prima persona in una costruzione collaborativa del sapere.

Questa premessa si concretizza nell'intervento formativo/educativo, in cui docente e discente sono inseriti in un unico circuito di costruzione del sapere a partire dalle sollecitazioni dei media. Concretamente l'intervento è costruito con la proposta di visione di alcuni materiali visivi che diventano oggetto di lavoro prima singolo e poi di piccolo gruppo.

Le tecniche utilizzate per la gestione dell'intervento sono quelle tipiche della pedagogia di stampo attivo: il *brainstorming*, il *role playing*, la simulazione, il lavoro in piccoli gruppi e collegiale.

Fondamentale è la salvaguardia di un clima il più possibile informale e ludico che permetta di instaurare un rapporto di agio, facilitante rispetto all'espressione del proprio punto di vista e all'esposizione di impressioni «a caldo», connotate dal punto di vista emotivo.

Il modello di intervento può essere suddiviso in quattro fasi fondamentali (si veda la figura 1.1).

1. *La scelta dei materiali visivi.* La costruzione di un intervento presuppone una definizione dei contenuti visivi da utilizzare come innesco del tema di lavoro. Sempre di più si tende ad affrontare il tema o i temi ad ampio respiro, a tutto tondo, senza focalizzarsi esclusivamente sugli aspetti patologici, di abuso o di dipendenza in senso stretto. Le immagini non devono essere descrittive o didascaliche, ma evocative e possibilmente aperte al posizionamento e alle interpretazioni del pubblico.
2. *La relazione individuale con il materiale visionato.* I partecipanti devono avere la possibilità di interagire «a caldo», subito dopo la visione, per far emergere l'impatto emotivo. Questo può avvenire sia a livello assembleare, magari attraverso un brainstorming, sia a livello individuale, attraverso l'uso di bigliettini o post-it.
3. *La relazione con il materiale mediata dal piccolo gruppo.* Questa fase prevede il passaggio da una dimensione individuale a una di tipo micro-sociale, con l'interazione tra un numero ridotto di individui (5-6 persone), a cui viene affidato un mandato che faciliti la discussione e permetta il confronto e la partecipazione di tutti i membri.
4. *La sintesi e razionalizzazione.* In fase assembleare i vari gruppi relazioneranno sul lavoro svolto e sarà compito del conduttore sottolineare il sapere prodotto sia a livello individuale, sia a livello di gruppo. Il conduttore potrà porre inoltre alcune domande ai gruppi rispetto al metodo di lavoro che hanno utilizzato per giungere a eventuali scelte condivise e al coinvolgimento reale di ogni partecipante nella discussione. È importante mantenere nel gruppo un clima collaborativo dove emerga a chiare tinte la possibilità di costruire un sapere comune e condiviso. A questo riguardo il conduttore (anche se ha il mandato di esperto sui

contenuti trattati) dovrebbe porsi soprattutto come facilitatore del dibattito, esercitando una funzione di accompagnamento più che di dispensatore di «certezze». Un eventuale rimando più di tipo informativo/scientifico è collocabile nella parte finale dell'incontro.

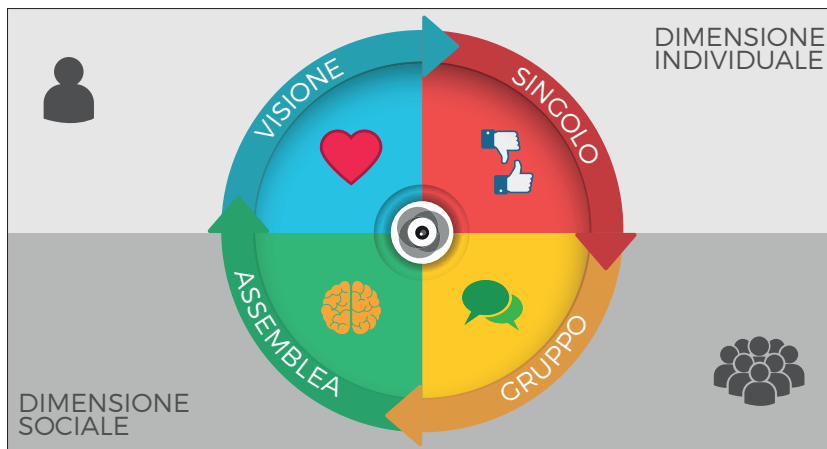


Fig. 1.1 Modello di intervento di media education diviso in quattro fasi.

Nel corso degli anni il modello a quattro fasi è stato ampliato in modo modulare aggiungendo altre tre fasi relative alla produzione mediale (si veda più avanti il paragrafo *Note sulla produzione mediale*), che si è sempre più andata sviluppando nelle esperienze di intervento.

Su questo aspetto ha sicuramente influito l'evoluzione dei dispositivi digitali, che ha abbattuto i tempi di realizzazione e praticamente annullato i tempi di montaggio e post-produzione (si veda la figura 1.2).

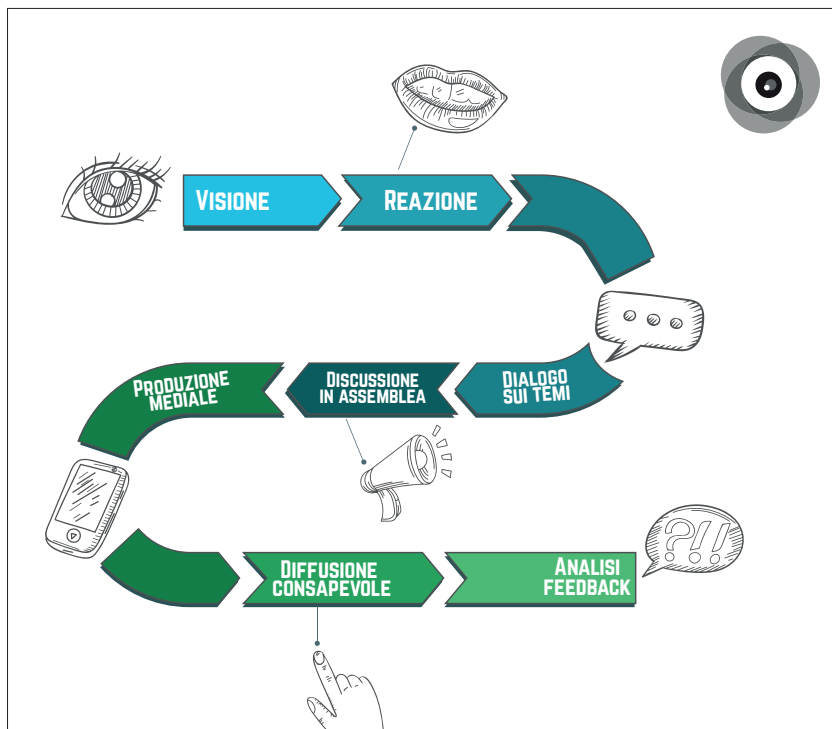


Fig. 1.2 Ampliamento del modello di intervento.

5. *La produzione.* La possibilità di realizzare prodotti visivi in poco tempo e con gli strumenti già in tasca delle persone con cui si sta lavorando ha permesso ampi sviluppi della metodologia. Produrre un messaggio (video, manifesto, meme, post per social network, ecc.) permette di lavorare su un oggetto concreto e non astratto, facilitando il coinvolgimento e sfruttando abilità tecniche e contesti comunicativi di uso quotidiano. Concretamente si richiede a singoli o a piccoli gruppi (2-3 persone) di produrre un possibile messaggio sul tema, o sui temi, su cui si sta lavorando. In plenaria poi si vedono e si discutono i prodotti, approfittando di questo momento

- per riflettere sui contenuti, dare ulteriori informazioni, migliorare la qualità e lo stile del messaggio, anche dal punto di vista tecnico.
6. *La diffusione.* In simulazione con un gruppo ristretto, o in modo più ampio in un ambiente social definito (YouTube, Instagram, ecc.), è importante provare a sperimentare la diffusione di alcuni dei materiali prodotti, in modo da far comprendere come tutti noi oggi possiamo diffondere messaggi importanti e possiamo farlo in modo consapevole.
 7. *I feedback.* Questa è forse la fase più difficile e meno praticata. Valutare e studiare quali sono state le reazioni delle persone a cui è arrivato il nostro messaggio diventa importante per capire come sia possibile fare comunicazione sociale cercando di affermare e diffondere valori e idee per noi importanti. Saper gestire i feedback, soprattutto quelli negativi (critici o palesemente offensivi) è oggi una competenza fondamentale per stare negli ambienti social (e non solo). Verificare quanto un messaggio, un tema, un modello comunicativo siano stati diffusi ci aiuta a scoprire che gli ambienti digitali sono spazi di vita da abitare facendo delle scelte a monte e pianificando la nostra presenza. Inoltre, sono spazi comunicativi potenzialmente infiniti e che permettono di arrivare in modo «friendly» e mirato a tantissime persone. Su questo aspetto le aziende commerciali sono ovviamente all'avanguardia, mentre i servizi della salute arrancano tra vincoli di policy aziendali sul digitale e impossibilità culturale e tecnica di utilizzare il web in ambito professionale.

Aspetti strutturali

Per la realizzazione di un intervento con la metodologia Steadycam sono importanti alcune indicazioni generali di metodo, che andranno poi declinate a seconda degli obiettivi che si vogliono raggiungere, dei destinatari e del contesto in cui ci si trova a operare.

Uso dei media

La realizzazione di un intervento ha una sua parte delicata e strategica nella scelta dei materiali mediali (immagini fisse, audiovisivi, riviste, ecc.) da utilizzare.

Per quanto riguarda gli audiovisivi, l'idea di fondo è di proporre degli *assemblaggi video brevi*, con una durata non superiore ai dieci minuti, in modo da permettere lo svolgimento delle attività di discussione (individuali e di gruppo) dopo la visione, all'interno di tempistiche regolate sugli orari scolastici.

Si possono utilizzare materiali omogenei, per esempio gli spot, oppure proporre sequenze tratte da formati differenti (brevi spezzoni di film, fiction, cartoni animati, TG, ecc.) e materiali reperiti dalla rete (YouTube, Vimeo, Dailymotion, Facebook, TikTok, ecc.).

In concreto, si tratta di parcellizzare il macro-tema di intervento in sottotemi più semplici e di individuare alcune visioni che possano servire da stimolo. Per fare questo si rendono necessari una conoscenza e un lavoro attento sui formati mediali che hanno differenti caratteristiche e diverse possibilità di utilizzo. I formati privilegiati nei percorsi di prevenzione sono quelli di breve durata, in particolare lo spot, il cortometraggio e il videoclip.

Lo spot è un prodotto audiovisivo realizzato per finalità commerciali. In un tempo molto breve viene messa in scena una situazione più o meno reale per promuovere un prodotto. Lo spot in maniera emozionante e coinvolgente crea un messaggio funzionale a convincere e catturare un potenziale consumatore. La sua durata può variare anche in funzione del contesto mediale in cui verrà pubblicato. Lo spot televisivo, ad esempio, ha una durata standard di 30 secondi, ma può essere prodotto in versioni più brevi (15") o più lunghe (45 o 60"). A volte la campagna pubblicitaria prevede una versione «estesa» dello stesso video, pensata per la pubblicazione su piattaforme online come YouTube, la cui durata può superare i due minuti, mentre versioni

brevissime (cinque o dieci secondi) vengono studiate per spazi più interstiziali, come i banner sui siti web e i social o le inserzioni all'interno di app. Per il lavoro educativo si preferisce utilizzare versioni di durata televisiva standard, dai 30 secondi al minuto.

Il videoclip è un video costruito per veicolare un brano musicale. È un formato particolarmente visto da ragazzi e giovani: la fruizione musicale tramite YouTube emerge infatti come uno dei consumi mediali più frequenti in Italia, a tutte le età (WeAreSocial, 2017), collocando questo formato come una delle più importanti narrazioni contemporanee. Come gli spot, anche i videoclip hanno uno scopo promozionale, ma meno esplicito: la struttura narrativa può essere più o meno marcata, avvicinando il formato a quello del cortometraggio. Lo spazio di attività con il videoclip permette di lavorare su aspetti istintivi quale piacere o fastidio delle immagini proposte o parole chiave evocate dalla visione, che aprono discussioni in merito a rappresentazioni personali o di gruppo e offrono la possibilità di stimolare abilità quali senso critico e consapevolezza.

È convenzionalmente considerato cortometraggio un film di una durata non superiore ai 30 minuti: per il lavoro educativo si privilegia la scelta di cortometraggi più brevi, di una durata generalmente inferiore ai dieci minuti. Lo sviluppo temporale più ampio permette di lavorare sugli aspetti più narrativi, come lo sviluppo della storia, la costruzione dei dialoghi o le motivazioni dei personaggi. Una possibile attività può ad esempio consistere nell'interruzione della visione allo scopo di far riscrivere la trama e il finale, attivando creatività e proponendo attraverso differenti narrazioni riflessione su tematiche/problematiche della quotidianità. Brevi sequenze di film selezionate e assemblate possono creare un montaggio da utilizzare in alternativa al cortometraggio.

Si può dare una breve indicazione anche sulle fotografie che sono catalogabili come immagini fisse capaci di documentare un momento preciso di un luogo fisico o di una persona o gruppo. In

apparenza si presentano come un formato maggiormente «oggettivo», ma le immagini fisse per il loro potere evocativo sono in alcuni ambiti di lavoro utilizzate come stimolo per far emergere parole chiave e stereotipi ed emozioni in attività introduttive e di presentazione nei laboratori attivati.

L'interazione con gli audiovisivi

Le differenti caratteristiche di formato, registro e stile (promozionale, narrativo, informativo, ecc.) permettono di lavorare sulle *emozioni* che le immagini scatenano nei partecipanti e che possono venire esplicitate attraverso domande individuali a cui si chiede una risposta immediata dopo la visione (reazione «di pancia»). I quesiti, un dispositivo capace di attivare una reazione nei partecipanti in risonanza con la visione, sono semplici e comprensibili per tutti: «Quale personaggio ti è piaciuto di più?», «Quale situazione ti colpisce maggiormente?», ecc.

I pensieri, trascritti su un bigliettino o emersi attraverso un brainstorming, sono riportati su un cartellone per aprire la discussione, dando forma a un insieme di suggestioni individuali, spesso corredate di esperienze vissute, che i ragazzi raccontano perché vicine a quanto accade nelle sequenze, e diventano una motivazione di supporto delle scelte fatte.

La lettura ad alta voce del proprio vissuto fa prendere maggiore coscienza di emozioni legate a un tema. Questa breve esplicitazione di rappresentazioni ed esperienze attiva un processo finalizzato ad aumentare la conoscenza di sé e la consapevolezza della personale visione del mondo (*life skills*).

Le visioni proposte sono il punto di partenza che deve spiazzare e coinvolgere, preparando un terreno più fecondo alla discussione di problematiche sociosanitarie, argomenti su cui soprattutto gli adolescenti in situazioni assembleari alzano bar-

riere e resistenze. Le domande su cui esprimersi al termine della visione permettono un primo livello di confronto che si collega a emozioni immediate, autentiche e vicine ai pensieri e alle credenze di chi usufruisce dei laboratori, portando il confronto su terreni non sempre prevedibili.

Un primo momento assembleare favorisce la discussione su quanto emerso, fornendo letture che evidenziano le diversità o le omogeneità delle scelte, facendo riflettere i partecipanti attraverso rimandi, in un processo dialogico, dove l'operatore si pone a un livello maggiormente paritetico rispetto ai fruitori dell'intervento.

In una seconda fase il materiale audiovisivo diventa lo stimolo per una *riflessione in piccolo gruppo* (5-6 persone), attraverso un mandato (compito) che permetta di far partecipare alla discussione tutti i membri del gruppo stesso.

I sottogruppi si formano in modo casuale per far interagire le persone meno abituate a stare insieme. Le domande anche in questo caso sono semplici, gli studenti vengono stimolati a scegliere, in relazione alle immagini viste, ad esempio «la situazione più realistica/pericolosa/piacevole...» o a costruire un finale a una delle sequenze proposte. Questa attività, rispetto alla precedente, ha come caratteristica quella di agire a livello più *razionale*: indirizza il pensiero su elementi che collegano le immagini a situazioni reali, permette a ogni singolo partecipante di riflettere e motivare la propria posizione mettendosi in gioco con il gruppo dei pari e nel contempo orienta la discussione su stili di vita e temi di salute che si intendono promuovere.

Si attivano in questo modo la capacità di stare in gruppo e una maggiore consapevolezza (life skills) di un problema/comportamento, facendo emergere prospettive multiple di opinioni e interpretazioni (metariflessione).

Collaborare e confrontarsi in un ambito più ristretto del gruppo classe favorisce il coinvolgimento degli studenti e il passaggio da una scelta emozionale a un'altra più ponderata e negoziata con i propri

pari. Stimolando senso critico, assertività, creatività tra i ragazzi si lavora per arrivare a una restituzione frutto di rielaborazione condivisa che verrà esplicitata nel gruppo allargato.

Il conduttore nella seconda fase assembleare avrà il compito di animare il dibattito, sottolineando i cambiamenti o le omogeneità tra le scelte iniziali e proponendo contenuti informativi e approfondimenti in merito ai temi della salute (intesa come benessere psicofisico e sociale) trattati.

La proposta di costruire, al termine di questa esperienza laboratoriale, una propria narrazione multimediale ribalta il ruolo di esperto e responsabilizza i ragazzi nella costruzione di un messaggio efficace.

Per preparare a questo «compito», un incontro viene dedicato all'analisi della comunicazione sociale promossa per sensibilizzare le persone a adottare comportamenti virtuosi.

I differenti formati e stili comunicativi vengono destrutturati e analizzati in merito alla loro efficacia rispetto al target di riferimento, richiedendo agli studenti di immaginare quale comunicazione sociale risulterebbe utile nel proprio contesto di riferimento.

I partecipanti, invitati a progettare un prodotto mediale, ne scelgono i contenuti, la trama, il registro narrativo e stilistico e la modalità di diffusione.

Questo permette di far sedimentare i contenuti della discussione e di farne esperienza diretta condividendo emozioni, esperienze e sapere (apprendimento autentico), aumentando senso di partecipazione e responsabilità nei ragazzi, attivando creatività personali e cooperazione tra i pari.

L'incontro conclusivo viene gestito dagli studenti che presentano i loro lavori e insieme ai conduttori si approfondiscono le scelte, i contenuti e le modalità ipotizzate per la diffusione del «messaggio», proponendo riflessioni ulteriori e proposte concrete per veicolare informazioni in merito ai temi del benessere.

La multidisciplinarietà dell'intervento

La progettazione e la realizzazione dell'intervento sono frutto di una molteplicità di sguardi che permette di realizzare un percorso multiprofessionale e multidisciplinare.

Nella fase di progettazione, individuato l'ambito su cui focalizzare gli incontri, la scelta del materiale viene fatta e discussa da operatori con formazioni differenti per evidenziare: l'aspetto sociale e educativo, quello psicologico e quello più tecnico e comunicativo. Ognuno apporta la propria competenza, le informazioni acquisite sul campo nel lavoro ambulatoriale, le tecniche di animazione e gestione dei gruppi e l'analisi del formato scelto e del suo impatto comunicativo, in una sorta di contaminazione e arricchimento reciproco.

Interagendo *in primis* come operatori di fronte ai materiali selezionati, è possibile far emergere differenti letture, che sono discusse e ampliate operando modifiche sull'impianto progettuale del laboratorio. In concreto la costruzione dell'intervento parte dalla definizione di alcune parole chiave, nodi concettuali del tema che si vuole affrontare. A partire da questi si prova a strutturare una serie di materiali audiovisivi differenti che possano mettere in scena diverse situazioni concrete in cui lo spettatore si identifichi o alle quali reagisca. In fase di preparazione si valutano tutte le possibili variabili contenutistiche, emozionali, esperienziali. Ogni professionalità differente dell'équipe collabora nell'evidenziare potenzialità e rischi da gestire nell'intervento.

L'utilizzo di materiale informativo, di formati più o meno recenti e famosi, le musiche e i montaggi sono funzionali alle domande poste al termine della visione, che tendono a far emergere vissuti ed esperienze in merito al tema che si cerca di approfondire.

La risorsa che ha permesso di sentirsi preparati e attenti a rispondere a ciò che è in quel momento l'interesse prioritario del gruppo incontrato è stato un continuo lavoro formativo e di scambio portato avanti dallo staff.

Le differenti professionalità che costituiscono il gruppo di lavoro si integrano rendendo il percorso rispondente ai bisogni dei partecipanti, proponendo approfondimenti, informazioni e riflessione critica rispetto agli stili di vita contemporanei.

Nei laboratori è prevista la co-conduzione, le metodologie interattive proposte generano una possibilità di dialogo tra i partecipanti, costruita attraverso domande capaci di far interagire differenti saperi, punto di partenza per introdurre informazioni e far emergere riflessioni.

I laboratori si presentano come uno stimolo al singolo e al gruppo per attivare un processo di empowerment rispetto alla propria salute e al proprio benessere psicofisico e sociale, una crescita educativa e sociale e un percorso di cittadinanza attiva.

Il gruppo

Il gruppo è dunque il contesto dal quale partire per favorire nuove consapevolezze. In senso più ampio sono infatti i gruppi stessi a produrre valori, atteggiamenti, mode, pregiudizi e stereotipi che danno luogo a tutta quella cultura di cui gli individui stessi sono portatori. Il contesto viene vissuto e agito in prima persona e i ricordi e la memoria delle azioni svolte al suo interno diventeranno una parte di quelle linee guida attraverso cui ogni individuo orienterà il proprio pensiero e il proprio agire.

Pertanto, il gruppo diventa non solo spazio nel quale confrontarsi e rispecchiarsi alla ricerca di una propria identità, ma anche spazio in cui dovrebbe essere permesso di esprimere la propria individualità. Tutto ciò non è sempre scontato, e la paura di essere esclusi o emarginati può portare a tenere nascoste le proprie riflessioni, quando ritenute personali e/o in controtendenza rispetto agli altri partecipanti.

Tali riflessioni nascono all'interno di una cornice psicologica sistemica, dove l'adolescente è considerato parte di diversi sistemi che contribuiscono alla sua crescita e formazione.

All'interno di tale premessa, i nostri interventi si propongono dunque di vedere il gruppo classe come contesto privilegiato (*group work*), in cui si presuppongono una coesione e una fiducia di un certo grado, e come un insieme prezioso di singole teste pensanti il più delle volte desiderose di dar voce ai propri pensieri e riflessioni. Ed è proprio tale atteggiamento, fin dal primo incontro, che permette ai gruppi di iniziare a percepirsi in maniera differente, a respirare un'aria meno giudicante, che esula da valutazioni scolastiche, che spinge a porsi in maniera riflessiva in una veste di giovane adulto che viene continuamente incoraggiato con interesse a esporre le proprie idee. Ed è in questi momenti che i ragazzi, pur avendo già delle opinioni ben precise sui loro compagni, pur essendoci dei sottogruppi all'interno della classe, si spingono a guardarsi con occhi diversi e il più delle volte a rimanere stupiti di ciò che non avevano mai notato.

Il lavoro di gruppo, quale metodologia educativa, si propone dunque di favorire lo sviluppo psicosociale dei singoli membri, cercando di promuovere le capacità espressive e di comunicazione, la creatività, la capacità di collaborare, nonché di favorire sentimenti di empatia e solidarietà (Bolocan Parisi e Ferrario, 1994).

Il dispositivo

Grande rilevanza riveste la preparazione del setting, nell'ottica del predisporre un dispositivo educativo che permetta la realizzazione di un momento pedagogico e di apprendimento.⁴ Nel corso del tempo si è andato strutturando e sperimentando — sempre secondo il modello della media education, dove teoria e prassi procedono di pari passo auto-influenzandosi — un metodo di lavoro anche rispetto

⁴ Per quanto riguarda il concetto di dispositivo educativo, facciamo riferimento ai concetti elaborati da Paul-Michel Foucault, sociologo, filosofo, psicologo e storico francese, nella rilettura pedagogica di Riccardo Massa (1987).

alla preparazione del contesto di intervento che potremmo riassumere in tre parole: Adattamento, Risonanza, Convergenza.

Il primo riferimento parte dall'idea che non esistono ricette (cosa facile da dire ma poi difficile da tradurre nel concreto) o risposte che vanno bene per tutti. La risposta a una domanda educativa (anche inespressa) può essere molto differente anche per ragazzi della stessa età e della medesima classe. L'intervento, o meglio l'occasione educativa, potrebbe permettere a ognuno di trasportare gli input nel proprio contesto personale.

Questo percorso innesca processi di risonanza della propria esperienza personale in particolare se veicolata da immagini, suoni e parole. L'utilizzo degli audiovisivi diventa centrale nell'andare a risvegliare emozioni, esperienze e vissuti in modo indiretto. Coinvolgere in interventi di promozione della salute non solo gli aspetti razionali, ma anche quelli emozionali diventa centrale in questo tipo di lavoro.

Nessuno può oggi pensare di portare conoscenze che sono di sua esclusiva appartenenza o che le persone che incontriamo non abbiano già proprie idee, esperienze e opinioni sui temi che proviamo ad affrontare. Pertanto, si rende necessaria una convergenza di saperi, un contesto dove ognuno possa portare idee, contenuti, domande. Questo significa generare saperi condivisi, attraverso un approccio veramente dialogico dove tra chi insegna e chi apprende ci si scambia continuamente il posto.

Da questa premessa si comprende l'importanza di organizzare spazi, attività e stili di conduzione coerenti con i presupposti pedagogici.

Il setting fisico

La disposizione fisica di oggetti e corpi è il primo messaggio che un intervento dà e che produce già un effetto fondamentale sul clima del gruppo. L'idea è di creare uno spazio di confronto tra pari sistemando l'aula in modo da poter lavorare sia in modo frontale, sia in cerchio, sia a piccoli gruppi. Si trasmette l'idea che si è a scuola,

ma allo stesso tempo si andranno a fare esperienze di apprendimento differenti, che ci sono adulti, ma ci sono spazi di ascolto ed è richiesta la partecipazione attiva. Un contesto in cui non esiste la «risposta giusta», ma un laboratorio dove si esplora, si discute, si stressa un tema, un problema, una domanda. Chiunque può portare contributi e diventare protagonista anche nella contestazione e nel riportare posizioni scomode.⁵

Allo stesso tempo bisogna definire l'eventuale presenza del personale docente a seconda degli obiettivi dell'intervento. La presenza di un adulto con il ruolo di docente potrebbe influire sulla libertà di espressione dei ragazzi limitandola o indirizzandola verso contenuti politicamente corretti. Al contrario, in un intervento come il nostro, dove poi il docente deve proseguire il lavoro supervisionando la produzione dei materiali dei ragazzi, diventa centrale il suo coinvolgimento, previ accordi ben precisi sul ruolo e sulla possibilità di intervenire nelle discussioni con i ragazzi.

Scelta delle attività

Il laboratorio ha come centro l'apprendere facendo, quindi l'idea che non ci sono in principio molte parole, ma ci si trova in situazione a dover «fare delle cose»: scegliere un'immagine, continuare una storia, scrivere tre parole su un post-it, ecc. Essere attivi permette di mettere in moto non solo la parte razionale, ma anche quella emozionale e viscerale. L'ipotesi è che possiamo anche scordare le informazioni ricevute, ma ricorderemo in modo positivo l'espe-

⁵ Questo discorso vale ovviamente per il setting scuola, spesso più modellato su dispositivi di apprendimento frontale, ma l'intervento e la cura del setting sono ovviamente trasferibili e ugualmente importanti nel lavoro sociale con altri gruppi, con genitori, con operatori o docenti in contesti formativi, ecc.

rienza, in un circolo virtuoso dove l'emozione riattiva la ragione nel momento della scelta.

Non secondario è l'elemento del gruppo, in un circuito virtuoso tra apprendimento formale e informale. Scansionare diverse attività, prima a livello individuale e poi a livello di piccolo gruppo, immerge le persone in un contesto coinvolgente di comunicazione e relazione, dove ciascuno può sentirsi ascoltato e può contribuire alla costruzione dei contenuti dell'intervento.

La presunzione è quella di avvicinare il più possibile il momento formativo/educativo alla dimensione di vita quotidiana fornendo maggiori strumenti per le possibili scelte di vita.

Le regole

Approcciandosi spesso a contesti scolastici, diventa centrale sovvertire in qualche modo l'ambiente circostante, ridefinire che lo spazio del laboratorio pedagogico è qualcosa di diverso dalla lezione scolastica. Questo si ottiene, come abbiamo visto, modificando il setting fisico (sedie in cerchio, assenza di libri, fogli, penne, ecc.), ma soprattutto esplicitando le nuove «regole del gioco».

In primis è necessario uscire dalla logica di valutazione dei voti e spostare l'attenzione sulla produzione di contenuti. Non si valuta in modo quantitativo il contributo, ma il coinvolgimento e la partecipazione attiva.

Questa prospettiva è corretta in quanto non si tratta di dare la risposta giusta a un quesito, ma di provare a confrontare conoscenze e rileggere esperienze personali. In tale contesto il gruppo deve essere aperto a tutti i contenuti, anche quelli apparentemente estranei o superficiali, ma che possono aprire prospettive inaspettate e spostare l'attenzione su alcuni aspetti sottovalutati.

Indirettamente questo metodo favorisce il protagonismo diffuso: si produce insieme e tutti possono collocarsi nei contenuti che

non sono di uno, ma appartengono al processo generativo della classe. Si parla e ci si ascolta perché si sta lavorando in modo divertente e coinvolgente a partire anche dalla mia esperienza.

Gli strumenti

Gli strumenti principali dell'intervento sono rappresentati dalle immagini (fisse e/o in movimento) che vengono utilizzate negli incontri. Le immagini vengono selezionate e organizzate non solo rispetto al contenuto, ma anche rispetto alle attività pratiche da realizzare dopo la visione.

Il secondo elemento centrale sarà quindi la strumentazione tecnica (video e audio) necessaria per la visione e l'ascolto. Si ricorda che, benché numerose scuole garantiscano di avere l'attrezzatura, conviene preparare un «piano B» rispetto a possibili problemi, premunendosi di PC, proiettore e cassa portatili almeno al primo incontro.

Considerata la struttura aperta dell'intervento, dove sia possibile, conviene avere una connessione internet senza restrizioni. In tale modo si ha la possibilità di utilizzare in tempo reale siti e recuperare video che si decidono di usare sul momento o vengono segnalati dagli studenti.

I ruoli in gioco

Un tale approccio presuppone la riscrittura del ruolo dell'operatore sociale durante l'intervento. Da un lato abbiamo un regista che prepara il setting, sceglie il materiale da utilizzare e progetta le attività concrete da proporre. Da un altro è necessario un mediatore che propone alcuni input e che facilita la comunicazione e il ricircolo delle idee in un clima positivo di accettazione e discussione. In alcuni casi può essere utile assumere posizioni e introdurre contenuti che il gruppo sta trascurando o qualora la discussione si vada troppo polarizzando.

Alla conclusione dei singoli incontri e del percorso, ecco arrivare il *coach*, ossia qualcuno che è in grado di restituire al gruppo un quadro del percorso fatto, pone le domande ancora inesprese o senza soluzione per prospettare la prosecuzione del percorso, traccia piste di lavoro ancora da percorrere, propone possibili azioni o future possibilità.

In questo gioco delle parti, diventa importante la conduzione a due che condivide stile e contenuti. La doppia presenza permette allo stesso tempo di condurre e osservare, raccogliere più sollecitazioni del gruppo, non orientarsi in modo monografico su un solo aspetto. È chiaro che in un'epoca di scarsità di risorse prevedere che si lavori in un rapporto 2 a 25 potrebbe sembrare poco funzionale, ma riteniamo che questo sia un aspetto di metodo fondamentale per essere efficaci e per ottimizzare le attività di laboratorio.

Questo aspetto diventa ancora più importante nell'intervento sul genere. Come vedremo nel capitolo 2, in tale contesto la scelta di una co-conduzione ha permesso di vedere in campo entrambi i generi, in modo da rinforzare nei destinatari l'identificazione e l'esplorazione di approcci possibili al tema.

Note sulla produzione mediale⁶

Nel corso degli anni hanno acquisito sempre maggiore importanza gli aspetti di intervento legati alle attività di produzione mediale. Il processo di realizzazione di un prodotto mediale (maglietta, manifesto, video, gif animata, infografica, meme, ecc.) diventa parte fondamentale della metodologia di lavoro. Attraverso l'esperienza del laboratorio di produzione si attivano competenze e si mettono

⁶ Le riflessioni di questo paragrafo sono una versione riveduta e ampliata di un lavoro seminariale realizzato dallo staff Steadycam con i colleghi del CREMIT dell'Università Cattolica di Milano nel periodo 2010/2011.

in circolo conoscenze, secondo il modello di apprendimento attivo nell'accezione di Meirieu (si veda l'Appendice), dove non è prevista la centralità della performance, ma si privilegia l'acquisizione di competenza, attraverso un processo dove ognuno può apportare il proprio contributo. Parliamo di un processo ideativo, narrativo e pratico dove si procede per prove ed errori; anzi, dove l'analisi di ciò che non funziona permette di realizzare un prodotto condiviso ed efficace.

Possibili usi

Dall'esperienza e dalla riflessione, si sono individuati alcuni possibili usi della produzione, a seconda anche degli obiettivi e della struttura degli interventi.

Può esistere un uso pedagogico. Permette di lavorare sulla consapevolezza dei comportamenti attraverso il potenziamento di alcune life skills quali senso critico, autocoscienza, decision making, problem solving, ecc., anche favorendo il passaggio di informazioni e la moltiplicazione dei punti di vista. Diventano in questo modo centrali il processo e i percorsi che si costruiscono durante l'intervento/laboratorio.

Un'altra serie di obiettivi afferisce all'area del linguaggio. Attraverso il lavoro sulle rappresentazioni e la costruzione di nuove e originali «visioni», si forniscono elementi di appropriazione e/o riconoscimento di abilità relative ai media e si pone l'accento sulle possibilità creative ed espressive. In tal modo si aprono nuove interpretazioni e idee rispetto ai temi di lavoro.

Il lavoro di produzione può, infine, essere orientato alla comunicazione esterna, ossia alla realizzazione di un prodotto mediale che poi abbia una reale vita comunicativa. Qui la centralità del percorso sarà più orientata alla qualità ed efficacia del prodotto. Con l'avvento poi dei personal e social media, il tema della distribuzione e della circolazione dei prodotti ha assunto particolare importanza. Effet-

tivamente oggi i produttori (operatori sociali, gruppi classe, singole persone, ecc.) hanno anche a disposizione un «pubblico» di coetanei, contatti web, canali tipo YouTube, Instagram, TikTok, ecc., dove diffondere i contenuti prodotti. Questo può davvero rappresentare una proficua possibilità di sviluppo della produzione mediale finalizzata alla comunicazione esterna, in particolare verso i gruppi di pari.

Modalità e tecniche di lavoro

Nel corso degli anni la produzione mediale, come metodo e tecnica di lavoro sociale, ha subito diverse evoluzioni dettate soprattutto dall'evoluzione degli strumenti e delle tecnologie per la ripresa, montaggio e produzione delle immagini. Se solo alcuni anni fa erano necessarie attrezzature specifiche quali videocamera, personal computer, software dedicati, ecc., oggi diventa possibile fare tutto con i device digitali già in possesso delle persone coinvolte negli interventi. In pochi semplici passaggi, con l'utilizzo di alcune app per smartphone gratuite, le persone sono in grado di realizzare produzioni digitali di buona qualità, o almeno al pari di quelle che già circolano nei canali distributivi informali.

Inoltre, hanno ripreso valore le immagini fisse. Social quali Instagram per i ragazzi e Facebook per gli adulti hanno rideclinato la comunicazione anche attraverso immagini fisse. Fotografie e meme⁷ diventano componenti di un nuovo linguaggio per immagini che in modo immediato ed emozionale si diffonde e genera reazioni e impressioni.

⁷ Il termine meme, che prende origine nel campo della biologia, indica un contenuto visivo (immagine ricorrente e culturalmente significativa) associato a un testo breve, che circola in rete e viene consapevolmente modificato nella parte testuale assumendo nuove declinazioni di significato. L'immagine può essere un *frame* di un film molto conosciuto, una vignetta, un quadro famoso, ecc., e l'obiettivo del meme è il divertimento, una battuta da far circolare tra gli amici.

Concretamente quindi potremmo individuare in tre macro-aree le modalità di lavoro e le attività potenziali, che andranno scelte e diversificate a seconda dei contesti, degli obiettivi e della possibile vita distributiva dei prodotti.

1. *Autoproduzione*. Rappresenta il livello base, ma allo stesso tempo il livello che può dare maggiore autonomia alle persone per diventare davvero moltiplicatori consapevoli di messaggi nei propri contesti secondo il modello *spreadable media* (si veda a questo proposito l'Appendice). All'interno di questo livello individuiamo diverse modalità concrete di lavoro, elencate di seguito.
 - a) *E poi...?* Si tratta di un livello base in cui si producono brevi narrazioni sotto forma scritta o grafica. Si parte da una visione di materiali audiovisivi di tipo narrativo (scene di film, cortometraggi, videoclip, spot, ecc.), che vengono interrotti. Successivamente viene richiesto, in un lavoro a piccoli gruppi, di proseguire e concludere la storia. Le diverse evoluzioni narrative vengono poi presentate e discusse in gruppo allargato. È un primo esercizio che attiva le capacità di proiezione, narrazione e creatività. Possono essere esperimenti preparatori per una produzione vera e propria.
 - b) *Frammenti visivi*. Consiste nel chiedere, dopo un primo incontro o addirittura prima dello stesso, alle persone di portare un video o un'immagine (prodotta o trovata in rete) che siano rappresentativi di un tema di lavoro sociale. Ad esempio: «Portate tre minuti di video che descrivano il vostro sabato sera». Si tratta di un'autoproduzione a inizio percorso che diventa poi oggetto del lavoro di laboratorio, senza interventi di contenuto o tecnici degli operatori.
 - c) *Blob*. In questo caso, gli operatori realizzano un percorso guidato di ricerca e discussione di materiali audiovisivi che vengono poi rimescolati dai ragazzi e ricostruiti in un nuovo

testo da utilizzare o in assemblee scolastiche o in altri contesti. Si veda l'esempio al seguente link (*Aperikappa2*, anno 2007).



centrosteadycam.it/smcrr

- d) *Produciamo insieme*. Il lavoro dei gruppi viene guidato a livello di ragionamento, riflessione e approfondimento dei temi di lavoro. Poi il gruppo viene invitato a produrre idea, storia, sceneggiatura e a realizzare in autonomia il prodotto. Questo percorso si rivela oggi particolarmente efficace se la produzione viene diversificata con la possibilità di avere video, manifesti e meme che sono facilmente realizzabili in poco tempo. Oggi si possono realizzare esperienze di produzione autonoma con le app anche in poco tempo, in setting formativi e inserendo piccole attività di produzione. Si veda l'esempio al seguente link (*Maria's Lovers*, 2010).



centrosteadycam.it/smcrr

- e) *Il contest*. Nell'ultima versione la produzione non è collegata a un intervento in classe, ma a un concorso di prodotti mediiali a tema sociale. In questo caso si lancia un vero e proprio concorso (individuale o a gruppi) con regolamento e specifiche modalità di partecipazione. I prodotti vengono valutati di solito da una giuria mista che abbia competenze mediiali, sociali e di marketing. L'intervento, se così lo si può ancora definire, consiste poi nell'evento pubblico di visione, discussione e premiazione dei prodotti mediiali inviati al contest. Si veda l'esempio al seguente link (*WITH THEIR EYES* dal contest MY PHONE, 2013).



centrosteadycam.it/smcrc

2. *Produzione mediata*. Un secondo gradino di lavoro di produzione prevede un lavoro in classe con i gruppi a livello di ragionamento, riflessione e approfondimento dei temi di lavoro. Poi i gruppi producono un'idea che viene discussa e co-costruita con un esperto di media esterno che poi realizzerà con loro il prodotto. È importante che l'esperto esterno non sia solamente un tecnico video, ma possibilmente un media educator con competenze di sceneggiatura, ripresa e montaggio. Si veda l'esempio al seguente link (*Azzardo – Nessuno corre*, 2018).



centrosteadycam.it/smcrc

3. *Eteroproduzione*. Il lavoro dei gruppi viene guidato a livello di ragionamento, riflessione e approfondimento dei temi di lavoro. Poi il gruppo produce un'idea che verrà realizzata da professionisti del settore. Si veda l'esempio al seguente link (*STEADYGAP ASTI – I NUMERI DEL GAP*, 2020).



centrosteadycam.it/smcrc

Criticità

La produzione mediale sui temi di salute si espone ovviamente a una serie di criticità sia di contenuto, sia di metodo. Da un lato affrontare un tema con le immagini, cercando di comunicare con adulti o coetanei, rappresenta una sfida e un modello laboratoriale che coinvolge e obbliga i destinatari a riflettere, informarsi e scegliere cosa e come comunicare. In tale contesto diventa stretto il

legame tra informazioni recuperate (dai conduttori, dalla rete, ecc.) e la loro utilità immediata per un prodotto tangibile. Dall'altro si rendono necessarie competenze di grammatica di una nuova lingua. Consapevoli che la comunicazione efficace non esiste, ma lo diventa con il lavoro e con l'attenzione ai contesti e agli ambienti di comunicazione.

Elenchiamo qui di seguito alcune criticità con cui spesso è necessario a fare i conti, a volte anche in modo inconsapevole.

- *Fattibilità*. La fantasia è una bella cosa e non sempre i mezzi o le situazioni permettono di realizzare le proprie idee. Diventa importante quindi richiamare il concetto di realizzazione possibile già in fase di ideazione dei messaggi.
- *Influenza*. Esiste il concreto rischio che chi produce il messaggio risponda alle presunte aspettative degli operatori sociali che stanno conducendo il laboratorio. Per questo è fondamentale tenere un comportamento dialogico che accoglie anche i pensieri scomodi e li trasforma in opportunità comunicative.
- *Riposizionamenti*. Spesso i ragazzi tendono a riproporre contenuti, immagini e stili già visti e mutuati dai media fruiti (come minestre riscaldate). Diciamolo chiaramente: la maggioranza delle idee di un qualunque gruppo non è utilizzabile, ma prendendo alcuni spunti e lavorandoci sopra insieme le idee prendono forma, così come i messaggi. A questo serve un lavoro laboratoriale serio, rigoroso e che non fa sconti.
- *Contesti*. Spesso il contesto vincola il contenuto e costringe a intelligenti soluzioni. Ricordiamo con il sorriso che in una scuola, realizzando un video di prevenzione, avevamo potuto riprendere i ragazzi con in mano sigarette e spinelli (finti ovviamente), ma non avevamo potuto fare analoghe riprese con i preservativi. Il rispetto del contesto, facendo i conti con questi vincoli, diventa fondamentale se vogliamo utilizzare il metodo della produzione.

- *Tecnica*. Fermo restando che oggi ognuno può scaricare una app e iniziare a montare video, non dobbiamo dare per scontato che alcune indicazioni tecniche siano necessarie ad aiutare i ragazzi a produrre in modo più efficace. La brevità, il colpo di scena in sceneggiatura, il ritmo, ecc., sono elementi che vanno imparati e su cui è importante riflettere.
- *Futuro*. In poche occasioni i prodotti vanno oltre al laboratorio e al contesto in cui sono stati prodotti. Sarebbe necessaria una seria riflessione sulla possibilità oggi di inserire nei progetti anche la fase di distribuzione e raccolta dei feedback del materiale prodotto. I costi di distribuzione ridotti e le nuove piattaforme social permetterebbero una diffusione economica e capillare. Ci si scontra qui però con le policy aziendali di enti e istituti che spesso per evitare problemi non permettono agli operatori di diffondere i prodotti.

La produzione degli operatori sociali

Un capitolo a parte dovrebbe trattare il tema della produzione degli operatori sociali. Non si tratta tanto di valorizzare quello che ogni operatore già produce e diffonde nell'informale, ma di rendere questo un'azione progettata e coerente di un servizio. Oltre ad essere presenti fisicamente, i servizi possono essere visibili e agire negli ambienti virtuali. Perché farlo? Ovviamente perché già altre forze lo fanno per scopi commerciali. Già Günter Amendt (2004) sosteneva che tutto quello che la gente comune sa sulle droghe arriva dai media. Quindi forse come servizi dovremmo provare, oggi che è possibile, a far sentire la nostra storia e a dare la nostra visione di alcuni temi sociali.

In che forme e modi provare a fare una contronarrazione dei temi, dei servizi, delle persone? Come ridare complessità a spessore a temi spesso trattati con superficialità e sensazionalismo? Chi meglio di noi operatori potrebbe provare a costruire messaggi efficaci per le persone con un problema? In un'ottica di tecnologie di comunità

sarebbe bello costruire messaggi, app, siti collaborando e discutendo con gli esperti di comunicazione, con i programmatori di soluzioni tecnologiche, in modo da mescolare le competenze e raggiungere un prodotto condiviso.

Parlandone concretamente, i prodotti degli operatori sociali potrebbero essere i seguenti.

1. Report di valutazione e restituzione del lavoro fatto: oltre ai classici report fatti di parole e slide sarebbe utile pensare a una disseminazione dei progetti attraverso materiali visivi che possano restituire un'idea delle azioni realizzate.
2. Messaggi sui temi di lavoro: realizzazione di cortometraggi, spot sociali o altro sui temi di lavoro (uso di alcol e sostanze, comunità, pubblicizzazione di servizi, ecc.) che possano in qualche modo diventare parte delle possibilità di informazione dei cittadini.
3. App di informazione e azione sociale: in questi anni sta diventando importante anche esserci nei contesti delle applicazioni per la salute da costruire insieme operatori e utenti (si pensi ad esempio a CalcolApp, app dei servizi di Verbania).
4. Presenza su alcuni social di riferimento dei diversi target, Facebook per gli adulti, Instagram e TikTok per i più giovani. Mentre andiamo in stampa la pandemia ha aiutato gli operatori a riconoscere questi spazi digitali come ambienti di lavoro. Citiamo come esempio Infopusher dei colleghi del SerD di Forlì.

Capitolo 2

Fare genere, generare riflessività

Chiara Bertone, Carmen Occhetto e Valentina D'Agostino

*La finzione è come un sistema operativo
che ci permette di intervenire sul reale.*

Raffaele Alberto Ventura, 2019

Il passaggio da una visione degli interventi di prevenzione, fondati su una logica prescrittiva — la trasmissione di informazioni e modelli normativi di comportamento —, alla promozione di capacità riflessive sulla propria esperienza e sul mondo e di capacità di aspirare ad altre possibilità (Appadurai, 2011) rappresenta le radici fruttuose dell'incontro con strategie di prevenzione della violenza di genere, e più complessivamente con percorsi di educazione al genere, che sono stati attraversati in questi anni da profonde riflessioni sul senso e l'efficacia degli interventi.

Abbandonando la tentazione di precipitarsi a proporre soluzioni (Burgio, 2012), si è (ri)partite dalla necessità di riconoscere la complessità e la pervasività della violenza di genere, mettendone a fuoco le radici sociali e culturali e le valenze che oggi assume nella formazione di identità ed esperienze maschili e femminili.

È con questo bagaglio che il percorso «Social Media Corpo e Relazioni» (SMCR) ha affrontato il lavoro con le/gli adolescenti,

scansando la cornice del panico morale sull'uso dei social media e creando spazi di riflessività e possibilità.

Prevenire la violenza, educare al genere

Affrontare la questione della violenza di genere, rappresentarla e discuterne non significa sempre contribuire a contrastarla efficacemente. Ricerche sulle rappresentazioni mediatiche della violenza di genere e sulle tante campagne sociali diffuse in questi anni ci mettono in guardia rispetto al fatto che certi modi di rappresentare la violenza possono in realtà veicolare narrazioni che riproducono le basi su cui si fonda questa violenza anziché rimuoverle (Giomi e Magaraggia, 2017).

Da un lato, nel concentrarsi sulla figura della donna come vittima di violenza si rischia di responsabilizzarla e al tempo stesso passivizzarla. Con la muta immagine della donna picchiata o umiliata, rimandando alla necessità di proteggerla, si delinea infatti una gerarchia, tra chi protegge, un soggetto (maschile?) in grado di agire, padrone dello spazio e artefice di sicurezza, e chi è protetta, in quanto soggetto debole, incapace di parlare e di agire per sé. D'altra parte, rappresentando l'uomo violento come un caso eccezionale, fuori dalla normalità, creando confini netti tra uomini mostri e uomini buoni, non si lascia spazio alla comprensione delle radici sociali della violenza, né alle strategie attraverso cui è possibile ridurla.

Interventi di prevenzione informati da una logica prescrittiva rischiano così di riprodurre modelli normativi di maschilità (quella che si sa controllare e rispetta le donne) e femminilità (quella che sa evitare i pericoli mantenendosi rispettabile), che non mettono sostanzialmente in discussione le relazioni di potere di cui la violenza di genere è espressione (Connell, 2013).

Allargando lo sguardo oltre la dinamica colpevole/vittima, si può invece riconoscere che la violenza di genere è, come dice Tamar

Pitch (1998), un «fatto sociale», parte dei modi in cui le relazioni tra uomini e donne sono costruite nella nostra società. Per questo,

solo interrogando il senso comune che costruisce i generi possiamo comprendere le radici della violenza maschile e costruire delle campagne efficaci per combatterla [...] capaci di svelare le relazioni di potere insite nei codici dell'amore romantico [...] di non iper-responsabilizzare le donne e di non rinchiudere il maschile nel binomio salvatore-mostro. Campagne capaci di sradicare la naturalezza che nutre il nostro sistema di genere binario, il nostro dualismo di genere che si fa ordine gerarchico e quindi violento (Giomi e Magaraggia, 2017, p. 113).

Questi obiettivi, collocare la questione della violenza nel contesto più ampio delle dinamiche di genere e sviluppare queste capacità riflessive, interrogando il senso comune, riguardano le strategie comunicative come anche, in modo ancora più pregnante, quelle educative.

La riflessione pedagogica sull'educazione al genere si è sviluppata in primo luogo a partire da un punto di vista femminile — *Dalla parte delle bambine*, per richiamare il fondamentale testo di Gianini Belotti (1973) — guardando alla riproduzione delle disegualianze tra uomini e donne nei processi educativi e valorizzando le esperienze femminili e le relazioni tra donne. Negli ultimi anni questo percorso si è arricchito di riflessioni e ricerche sulla maschilità: smontandone una visione monolitica e stereotipata, se ne sono esplorate le gerarchie interne e la molteplicità delle espressioni (Burgio, 2012). È stato, questo, un passo fondamentale per una lettura più comprensiva e più complessa anche della violenza di genere nelle relazioni interpersonali. Si è riconosciuto che occorre mettere al centro dell'analisi la violenza maschile non solo perché, in massima parte, la violenza di genere è agita da uomini, ma perché è un elemento costitutivo dei modi in cui la maschilità è costruita (Magaraggia e Cherubini, 2013).

Il modello dominante di maschilità nella nostra società, afferma Connell (1996), si definisce per legittimare una gerarchia di potere tra maschile e femminile, su cui si fonda la subordinazione delle donne. Questa legittimazione, però, non è mai scontata, deve essere continuamente riprodotta; per questo la posizione di «vero uomo» non è data, ma è sempre sottoposta alla prova del riconoscimento da parte degli altri uomini. La virilità è una performance che per essere convincente deve espellere elementi che possano essere associati con il femminile, dunque potenzialmente degradanti (Burgio, 2012).

La violenza è uno dei modi attraverso cui sono sorvegliati e riaffermati i confini di questo modello maschile, fondato non soltanto sulla subordinazione delle donne, ma anche di altre forme di maschilità che possano mettere in discussione la stabilità delle gerarchie sociali, ad esempio quelle fondate sulla superiorità dell'eterosessualità o della «razza bianca» (Bellasai, 2011). Omosessuali, persone di colore, popoli non europei sono stati e sono tuttora femminilizzati, inferiorizzati e resi oggetto di una violenza che si rappresenta come affermazione di potenza virile.

Le forme in cui si articola la violenza maschile possono essere più o meno evidenti e visibili, e vanno oltre la violenza praticata dagli individui, comprendendo violenza strutturale, incardinata nell'economia e nel diritto, e violenza simbolica, che nasconde le relazioni di potere e nega a chi è tenuta in condizione di inferiorità il riconoscimento di soggetto. E non sempre la violenza esprime solidità del potere maschile, anzi. Può diventare più scoperta e diretta, svelarsi nella sua brutalità, quanto più incerta diventa la possibilità di mantenere le prerogative del ruolo maschile e il proprio posto nelle gerarchie sociali:

È proprio quando, come adesso, le identità, le comunità, si rivelano illusorie, le famiglie inesorabilmente plurali e diversificate, i legami costitutivamente fragili, che il controllo diventa

violenza esplicita, segno di impotenza e frustrazione, piuttosto che di un senso di autorità legittima (Pitch, 2008, p. 10).

È dunque a partire da questa ampiezza di comprensione delle profonde radici sociali e culturali della violenza, le quali affondano nei modi in cui si riproducono le diseguglianze di genere, che si possono costruire interventi educativi efficaci, capaci di svelare queste radici e costruire altri spazi di soggettività e relazioni. Se questa è la posta in gioco, l'educazione di genere non può che andare oltre la trasmissione di conoscenza su quali dovrebbero essere le giuste regole di condotta, o le regole dei sentimenti. Oltre al piano delle conoscenze, del «sapere», occorre «valorizzare anche i piani del “saper fare”, ovvero sviluppare competenze comunicative e relazionali, e il piano del “saper essere”, indirizzato a una maggiore conoscenza del sé, dei propri valori, dei condizionamenti culturali, dei propri vissuti e delle proprie aspettative» (Gamberi, Maio e Selmi, 2010, p. 134).

Nella centralità riconosciuta alle pratiche c'è il cuore del lavoro sul genere. Maschile e femminile, per come socialmente si presentano e sono vissuti, non sono una caratteristica intrinseca dei soggetti, ma sono prodotti in una continua costruzione relazionale di differenze e gerarchie, che si realizza e consolida nelle pratiche quotidiane (Kessler e McKenna 1978). Proprio perché l'assetto attuale delle differenze di genere — cosa significa essere uomini o donne — non è un destino predefinito e inscritto nei corpi, ma una configurazione di pratiche, è attraverso le pratiche, anche quelle educative, che può essere messo in crisi, sfidato, disfatto, anche nelle sue dimensioni violente (Gamberi, Maio e Selmi, 2010).

Dati questi obiettivi, si comprende quale contributo, un approccio orientato a «fare» insieme, produrre narrazioni a partire da immagini e materiali mediatici, come quello di Steadycam, possa portare all'educazione al genere e alla prevenzione della violenza di

genere. Vedremo nei prossimi capitoli i frutti di questo incontro, nei modi in cui è stato realizzato il progetto «Social Media Corpo e Relazioni».

Le caratteristiche del metodo didattico attivo sviluppato da Steadycam ben si prestano infatti a realizzare il passaggio da un approccio classificatorio e prescrittivo orientato a definire cos'è il genere, quali caratteristiche abbiano (debbano avere) maschi e femmine e le loro relazioni, a una pratica interattiva che è al tempo stesso (ri)produzione delle differenze di genere essa stessa e spazio di riflessività su come questa (ri)produzione funziona.

Facendo uscire la produzione del genere nelle interazioni quotidiane dalla dimensione del dato per scontato, del naturale, trasformandola in pratica narrativa collettiva attraverso le immagini, si innescano infatti possibilità riflessive: si esplicitano, e si negoziano, i modi di dare senso a quanto si sta facendo, i criteri normativi che si utilizzano per giudicare un'immagine o un'esperienza. Lavorare con le immagini diventa così un'esperienza di rottura di assunti di fondo che rappresentano ciò che viene visto ma non notato, ciò che dà ai modi di viverci come uomini e donne nella vita quotidiana il loro carattere familiare, oggettivo. Questo, come vedremo, è tanto più evidente per la maschilità, che, autorappresentandosi come l'ovvio e l'universale, raramente viene guardata per le sue specificità, e nella variabilità delle sue produzioni. Con questa prospettiva possono emergere ed essere esplorate le dimensioni corporee e sessuali intesute nella trama dei generi, al di fuori di una cornice informativa e puramente prescrittiva.

Attivare riflessività su come si fa genere è dunque, al tempo stesso, un disfare, mettere in discussione l'ovvietà dei confini e delle asimmetrie di potere, rendendo dicibili, immaginabili altre possibilità, e sviluppando consapevolezza rispetto alla violenza che su queste asimmetrie si fonda e si legittima, e che dalla loro ovvietà trae la sua invisibilità.

Lavorare con le/gli adolescenti

Promuovere tra le e gli adolescenti capacità riflessive sulla propria esperienza e capacità di esplorare e aspirare ad altri modi di vivere corpi e relazioni, anche nel mondo della comunicazione online, sono stati dunque gli obiettivi del percorso di educazione al genere realizzato da Steadycam. L'attenzione interdisciplinare ha consentito di costruire questo percorso tenendo conto delle specificità psicologiche di questo momento di crescita, tra cui il ruolo cruciale che gioca il gruppo dei pari.

L'adolescenza, infatti, è spesso definita come uno sconvolgimento psicologico connesso ai cambiamenti biologici e alle trasformazioni fisiche che hanno luogo a partire dalla pubertà. Può essere vista come momento di crisi, ovvero come una «interruzione» nella tranquillità della crescita, ma anche come un processo, come un nuovo stadio dello sviluppo psicosessuale che ha inizio nell'infanzia.

In questa transizione, il corpo dunque diventa elemento centrale: si trasforma, diventa sessuato, provando nuove sensazioni ed emozioni; il tutto perlopiù senza la possibilità di controllarne più di tanto gli accadimenti. Assistiamo a sentimenti di stupore, vergogna, senso di precarietà, espropriazione ed estraneità, e compito ancora più difficile è integrare tutto ciò al proprio sé psichico in profonda trasformazione. Questo è un lavoro fondamentale e complesso dell'adolescenza, all'interno del quale possono accadere «intoppi» e crisi più o meno transitorie, ma può anche rappresentare un periodo di ridefinizione e risimbolizzazione di sé.

In estrema sintesi, le ragazze e i ragazzi sono chiamati a realizzare dei compiti evolutivi specifici:

- attuare il processo di separazione-individuazione dai propri genitori definendo una propria indipendenza sia intellettuale che affettiva;

- sostenere e supportare le complesse trasformazioni corporee innescate dalla pubertà acquisendo la capacità di pensare una nuova immagine di sé (mentalizzazione del sé corporeo);
- definire e individuare un proprio modello valoriale, un senso etico e la costruzione degli ideali personali da poter sperimentare e investire nei nuovi gruppi dei pari (Lancini e Turuani, 2009).

Il mettersi in questa nuova relazione con se stessi e con il sistema dei pari assume enorme importanza come spazio fisico e psicologico di esplorazione, sperimentazione, condivisione e confronto. È uno spazio altro rispetto a quello conosciuto finora e prevalentemente proposto da genitori e adulti.

Il gruppo dei coetanei è la nuova scena dove può essere rappresentato e condiviso il tema della propria libertà della creazione e della sperimentazione del nuovo, della scoperta del diverso, della trasgressione e del divieto. Ed è proprio durante questa fase che si sviluppa e sperimenta il potenziale creativo o distruttivo. In tale dialettica è l'aspetto vitale che dovrà essere salvaguardato al fine di poter progettare e agire la creazione del proprio futuro, rendendosi così risorsa per la società.

Identità e relazioni di genere in adolescenza

Rispetto alla costruzione di un'identità di genere, e ai modi in cui sono vissute le relazioni tra i generi, uno sguardo sociologico ci mostra come i modelli normativi con cui ragazzi e ragazze si trovano oggi a confrontarsi siano percorsi da tendenze contraddittorie.

Da un lato, ha acquisito valore la capacità creativa di costruzione del sé, del senso del proprio corpo, dei modi di essere donne o uomini, che si realizza sperimentando, esplorando possibilità e rischi. Questa valorizzazione della «plasticità» (Giddens, 1992; Ja-

mieson, 1998) si traduce, nelle relazioni, in un'idea di coppia fondata sull'intimità che, almeno in apparenza, prescinde da differenze, e gerarchie, di genere. In questo modello, a fondamento della coppia c'è la capacità di comunicare all'altro/altra il proprio sé autentico, i propri desideri, ed è a partire da questi che i partner definiscono e continuamente rinegoziano regole e senso dello stare insieme, non a partire da ruoli predefiniti, maschile e femminile. Anche rispetto alla sessualità, la dimensione della sperimentazione apre spazi per l'affermazione ed espressione di soggettività desideranti, spazi importanti e recentemente conquistati per le donne (Bertone, Ferrero Camoletto e Torrioni 2010).

Se questi cambiamenti sono stati visti, in effetti, soprattutto dal punto di vista femminile, essi comportano anche l'emersione di nuove maschilità, disponibili a sperimentare forme di espressività e affettività che, in una visione tradizionale, sarebbero viste come femminili, o quantomeno de-mascolinizzanti (McCormack e Anderson, 2010).

Accanto a queste tendenze troviamo però la forza persistente delle differenze di genere. Vediamo segnali di una nuova tendenza al rafforzamento degli stereotipi di genere nel processo di socializzazione, a partire dalla prima infanzia, che corrisponde all'inasprirsi delle disuguaglianze strutturali tra i generi in una società sempre più socialmente polarizzata. Vediamo la pervasività di uno sguardo maschile (Holland et al., 1998), condiviso da ragazzi e ragazze, che continua a sorvegliare la reputazione femminile attraverso il confine tra «donna perbene» e «donna permale» (Bertone, 2010), e che si riproduce nell'uso dei media digitali (Scarcelli, 2015). Vediamo la pressione omosociale maschile nel sostenere un modello di sessualità centrato sulla conquista e la performance, e le difficoltà femminili nel trovare spazio per una propria soggettività in copioni sessuali in cui anche il loro piacere viene ricondotto a sensibilità e competenze maschili (Bertone, Ferrero Camoletto e Torrioni, 2010). Si

presentano potentemente, in vesti vecchie e nuove, le convinzioni sulla diversa natura dei desideri e delle inclinazioni maschili e femminili, a giustificare divisioni asimmetriche del lavoro, materiale ed emotivo, nelle relazioni di coppia eterosessuali (Bertone, Ferrero Camoletto e Rollé, 2015).

È in questo contesto che occorre collocare i discorsi sulla comunicazione online delle e degli adolescenti, e in particolare i rischi di essere esposte ed esposti a nuove forme di violenza di genere: discorsi d'odio, molestie, minacce, condivisione di immagini intime. Il mondo dei social media e delle comunicazioni virtuali tra adolescenti è spesso dipinto, nel discorso pubblico, in toni tanto allarmistici quanto semplificati.

Nella sua indagine sui modi in cui le e gli adolescenti stessi le vivono, Cosimo Marco Scarcelli (2015) sostiene che lo spazio virtuale è percepito come tanto più minaccioso in quanto spazio relazionale nuovo, parzialmente sconosciuto agli adulti e sottratto al loro controllo, invitando a cogliere invece la complessità e la continuità tra esperienze dentro e al di fuori della rete.

In questo contesto, è necessario mantenere attenzione critica e sviluppare strategie per superare visioni lineari e logiche prescrittive negli interventi di prevenzione, resistendo al richiamo di rincorrere le ondate di panico morale con soluzioni tanto semplicistiche quanto inefficaci, o addirittura controproducenti.

Le forme di comunicazione digitale sono parte integrante dei cambiamenti che stanno attraversando le culture e le esperienze di genere di ragazzi e ragazze; ne esprimono e accompagnano le tendenze e le zone di resistenza e conflitto (Scarcelli, 2015).

È questo il contesto vissuto dagli adolescenti, ed è questo dunque il contesto in cui il progetto si è collocato, con l'intento di costruire spazi di riflessività rispetto ai modi in cui tecnologie e forme di comunicazione digitali contribuiscono a costruire e mediare esperienze e relazioni.

Esercizi di smontaggio: trasformare l'ovvietà dei generi in racconto

Nella progettazione del percorso educativo «Social Media Corpo e Relazioni», l'attenzione alla complessità di contesto e obiettivi di cui abbiamo dato conto si è declinata in diversi modi, nella scelta delle classi e in quella di conduttrici e conduttori, nella selezione dei materiali visivi e nella definizione delle attività.

Una scelta di fondo è stata quella di esplorare al tempo stesso le differenze tra i generi che le differenze interne ai generi: sono quindi state selezionate classi diverse sia rispetto alla proporzione di studenti e studentesse presenti, sia rispetto alla composizione di classe. Il confronto tra classi a prevalenza maschile e a prevalenza femminile ha consentito di esplorare come temi, linguaggi, riflessività assumano forme molto diverse in relazione ai diversi meccanismi dell'omosocialità maschile e femminile. Il confronto tra classi con studenti di diversa estrazione sociale ha consentito di mettere in discussione assunti sulla prevalenza di posizioni più aperte e paritarie sul genere nei ceti più alti, e di posizioni più «retrograde» negli strati meno acculturati della popolazione, e tra chi è identificato come portatore di culture altre rispetto a quella italiana. Il percorso ha mostrato, in effetti, che occorre una visione più complessa, e che maggiori strumenti culturali non necessariamente si traducono in maggiori spazi di riflessività, ma possono anche tradursi in capacità di argomentazione a sostegno del fondamento naturale e immutabile delle differenze e disuguaglianze di genere.

Un'altra scelta fondamentale è stata quella della doppia conduzione, maschile e femminile. Gamberi, Maio e Selmi (2010, p. 27) mettono a fuoco l'importanza della consapevolezza di genere del docente nella relazione educativa. Lavorare sulla consapevolezza del genere, infatti, significa anche far uscire la figura del docente da una posizione di falsa neutralità: «l'essere nella relazione educativa presuppone quindi l'essere con se stesse e con se stessi di chi insegna

ed è proprio questa consapevolezza sessuata di sé a rendere simbolicamente possibile la crescita e il progetto dei/delle propri/e allievi/e». È stata soprattutto la presenza maschile, come figura adulta disponibile a riconoscersi per la propria parzialità di genere, un elemento importante per legittimare spazi di riflessività su possibilità plurali di essere uomini.

Rispetto agli obiettivi su cui concentrare il lavoro, partendo da un pieno riconoscimento della dimensione relazionale del genere, ci si è proposti di lavorare da subito su costruzione del maschile e del femminile, e sui loro intrecci, con attenzione esplicita dunque anche alla maschilità. Questa scelta ha cercato e ottenuto l'effetto di spiazzare rispetto ad aspettative di riflessioni sul genere come «roba di donne», centrate sull'inclusione delle donne, sul cambiamento della loro posizione sociale e sui diritti conquistati, senza mettere in discussione la pretesa universale del maschile. Aprire spazi di riflessione sulla maschilità come esperienza parziale, di genere, consente di farla uscire dall'ovvio, è, come si è detto, fondamentale nel lavoro di prevenzione della violenza di genere; è anche un modo efficace per coinvolgere i ragazzi attivando riflessività sulle proprie esperienze come maschi. Soprattutto in contesti a prevalenza maschile, questo è un elemento di forte rottura rispetto a come funziona solitamente l'omosocialità maschile, che è appunto fondata su meccanismi di rafforzamento e protezione rispetto all'ovvietà, omogeneità e naturalità del maschile.

Infine, il lavoro con le immagini, che sarà descritto analiticamente nei prossimi capitoli, ha consentito di giocare a scorporare e scomporre i generi. A partire da un lavoro iniziale sugli stereotipi, si sono accompagnati i ragazzi a distinguere tra l'esperienza incorporata di essere uomini e donne, e la dimensione simbolica delle rappresentazioni del maschile e del femminile. Insieme a questo, sono stati forniti strumenti concettuali per distinguere le diverse dimensioni della costruzione del genere (corporeità, ruolo, identità, orientamento sessuale). Queste possibilità di scorporamento e scomposizione hanno

aperto inaspettati spazi di riflessione e possibilità di giocare con le rappresentazioni che hanno anche trovato, come si vedrà, traduzione nei materiali portati dagli studenti.

I prossimi capitoli mostreranno dunque come l'incontro dell'esperienza Steadycam di lavoro con le immagini con l'educazione al genere non rappresenta soltanto l'incursione in un nuovo ambito di prevenzione, ma il fruttuoso esito di una convergenza di fondo di obiettivi educativi e metodologia.

Capitolo 3

Social Media Corpo e Relazioni. Esplorazione di un intervento Steadycam

Gianna Pasquero e Giuseppe Masengo

Conoscere il mondo e cambiarlo sono la stessa cosa.

Wu Ming, 2018

Perché il genere?

Il progetto «Social Media Corpo e Relazioni» è stato ideato con la finalità di aumentare consapevolezza e senso critico in merito al tema delle relazioni web mediate e delle discriminazioni di genere esperite online.

L'evoluzione del digitale e in particolar modo l'avvento dei social media hanno creato una vera e propria rivoluzione nel campo dei processi di comunicazione. Secondo Guido Di Fraia questa forma evoluta di internet ha cambiato in modo radicale i rapporti di potere e le pratiche di accesso alla tecnologia della comunicazione, dando opportunità di presenza nello spazio pubblico e di relazione con altri impensabili sino a qualche anno fa (Di Fraia, 2012).

La costruzione della propria identità in rete (*on line*) attraverso la presenza sempre più diffusa nei social media non può oggi con-

siderarsi staccata da un processo identitario esperito (*off line*), come sottolineano molti studi in merito ai nuovi media e alla cultura digitale, che concordano sul fatto che lo spazio digitale sia materialmente reale, socialmente regolato e discorsivamente costruito (Hayles, 1999; Scarcelli, 2015).

I social network possono quindi definirsi strumenti con un grande valore identitario, grazie ai quali gli adolescenti rielaborano il proprio sé, diventando una delle tante esperienze relazionali che la vita quotidiana propone (Scarcelli, 2015).

Attraverso la rete si possono approfondire amicizie e consolidare quelle già esistenti. Nel contempo, nella relazione «senza corpo» che questo ambiente consente, è possibile sperimentare approcci non sempre semplici nel rapporto in presenza.

Le nuove generazioni affrontano questa complessità alternando il bisogno di popolarità e visibilità all'attenzione alla propria reputazione, finalizzata tra le altre cose a poter percepire un senso di «appartenenza» alla comunità dei pari (Turkle, 1997).

I social media evidenziano però una forte contraddizione. Da un lato sono vissuti come «ambienti» aperti e democratici nell'espressione di sé e delle proprie personali modalità di vivere. Dall'altro sono fortemente etichettanti nei confronti di comportamenti che si discostano dai modelli culturali socialmente condivisi.

Anche per quanto riguarda le esperienze più intime connesse alla sfera affettiva e sessuale si ripropongono le medesime dinamiche contraddittorie che spesso si esprimono attraverso commenti improntati all'odio (*haters*)⁸ e al litigio (*flaming*).⁹

⁸ *Hater* è un termine usato in internet per indicare gli utenti che generalmente disprezzano, diffamano o criticano distruttivamente una persona, un lavoro o un concetto in particolare.

⁹ Nel gergo delle comunità virtuali di internet come newsgroup, forum, blog, chat o mailing list, un *flame* (dall'inglese per «fiamma») è un messaggio deliberatamente ostile e provocatorio inviato da un utente alla comunità o a un altro

Una considerazione altrettanto importante da tenere presente è che i/le ragazzi/e spesso crescono con la mancanza di educazione da parte degli adulti per ciò che riguarda l'intimità e il proprio corpo. Così si mettono a ricercare in rete le risposte alle loro domande e al loro bisogno di confronto, con fonti da loro reputate autorevoli (Scarcelli, 2015).

L'ipotesi di un progetto di intervento su queste dinamiche/temi è nata dalla rilevazione da parte di operatori sociali, insegnanti, genitori di fenomeni di sovraesposizione delle nuove generazioni in rete, che in un contesto di forte relazionalità e propensione alla sperimentazione sembrano riproporre rigidi modelli di rapporti tra i generi.

Cosimo Marco Scarcelli, nel suo testo *Intimità digitali* (2015), dove analizza attraverso una ricerca sul campo le relazioni amorose e la sessualità degli adolescenti ai tempi di internet, sottolinea infatti questo aspetto: la ricerca effettuata mostra come il web sia spesso una riproposizione dei meccanismi di differenziazione e segregazione che affliggono la nostra società e come le aspettative di comportamento legate al genere si riproducano all'interno di ambienti digitali.

Analizzando i percorsi promossi negli anni sui temi legati agli stili di vita e consumi adolescenziali, dal Centro Steadycam si sono evidenziate alcune considerazioni in linea con quanto detto: una scarsa educazione all'affettività, un uso istintivo del social media e un nuovo modo di mettersi in relazione tra pari che sembra avvalersi di modelli culturali dettati dal marketing e di stereotipi spesso inconsapevoli sul maschile e femminile.

L'idea da cui siamo partiti è appunto quella di far emergere una fotografia su cosa, secondo i/le ragazzi/e, caratterizza la femminilità e la

individuo specifico; *flaming* è l'atto di inviare tali messaggi, *flamer* chi li invia, *flame war* («guerra di fiamme») è lo scambio di insulti che spesso ne consegue, paragonabile a una «rissa virtuale».

mascolinità oggi, di evidenziare la pluralità dei modelli, per prevenire vecchie e nuove forme di discriminazione e prevaricazione.

I media in questo lavoro sono stati sia metodo di intervento sia un «ambiente», paragonabile a una piazza, dove si manifesta il fenomeno.

Lavorare con le immagini può permettere di aumentare competenze critiche, di avere maggiore consapevolezza degli stereotipi personali e sociali (riconoscerli, nominarli, ecc.), passando da una visione individuale a una sociale, per ragionare sul tema dei diritti e delle pari opportunità.

Struttura dell'intervento

La proposta si presenta come una ricerca-azione sperimentale, supervisionata dall'Università del Piemonte Orientale, e si articola attraverso un laboratorio, suddiviso in quattro incontri, rivolto alle classi quarte della scuola secondaria di secondo grado.

La scelta di orientarci su questo specifico anno si è consolidata dopo un dibattito nell'équipe di progettazione: a fronte di laboratori seguiti in passato, si è valutato che i/le ragazzi/e di questa fascia di età fossero maggiormente maturi e pronti, per esperienze e capacità riflessiva, ad approfondire temi riguardanti le relazioni tra i generi.

Gli istituti coinvolti, nel primo anno di sperimentazione, hanno avuto precise caratteristiche: un istituto tecnico a prevalenza maschile (di seguito indicato con la sigla ITM), un istituto professionale per il commercio, a prevalenza femminile (di seguito IPF), un liceo scientifico, classe con presenza bilanciata di ragazzi e ragazze (di seguito LF/M), e un istituto grafico professionale, classe con presenza bilanciata di ragazzi e ragazze (di seguito PF/M). Attualmente il progetto viene riproposto su richiesta degli istituti superiori del territorio.

Questa selezione (attuata nel primo anno di proposta del progetto) è stata pensata per poter aver dati su come differenti contesti

scolastici possano cambiare o meno alcune esperienze e percezioni del fenomeno, partendo da stimoli riportati durante la fase di progettazione che dimostrano l'esistenza di un intreccio tra modelli di maschilità più tradizionali e classi sociali più abbienti.

Grazie al contatto con insegnanti sensibili alla tematica non è stato difficile individuare istituti interessati a partecipare alla ricerca/laboratorio, questo anche per il lavoro svolto di sensibilizzazione sul tema delle pari opportunità dagli operatori del servizio in collaborazione con altre agenzie educative del territorio.

I quattro laboratori previsti hanno avuto una durata di otto ore suddivise in quattro incontri, gestiti da due conduttori. Agli incontri era anche presente un osservatore esterno, dello staff di progettazione, per la raccolta dei dati attraverso una griglia di rilevazione (contenuti della discussione, dinamiche interattive, dimensioni dell'osservazione).

La scelta e la costruzione della scaletta dei moduli hanno richiesto un grosso lavoro all'équipe, nel tentativo di alimentare un tema ampio e complesso in alcuni possibili obiettivi e attività concrete.

Nel caso di «Social Media Corpo e Relazioni», il tema della violenza di genere è stato «ridotto» tenendo conto degli obiettivi e del tempo a disposizione. Attraverso diversi lavori di discussione e riflessione si sono trovate alcune parole chiave che potessero raccogliere la visione dell'équipe sul tema e i concetti su cui impostare il laboratorio. Ci è sembrato essenziale lavorare sul tema dell'accettazione delle differenze, anche in contrasto con l'omologazione relazionale dei social network. La chiave di lavoro sugli stereotipi culturali e veicolati dai media diventa allora la valorizzazione delle differenze, il loro riconoscimento, la valorizzazione delle interpretazioni individuali del maschile e del femminile, e così via. Un altro passo centrale è stato la riflessione sul concetto di eguaglianza, che nella nostra elaborazione amplia quello di uguaglianza e viene utilizzato in contesti educativi per diffondere una cultura dell'integrazione. Gli esseri umani non sono uguali, neanche fisicamente, pertanto diventa centrale accettare

idee, parole, look, interpretazioni diverse dalle nostre. Il concetto di eguaglianza, in questa rimodulazione in chiave educativa, rimanda all'idea che nonostante le differenze a tutti devono essere garantiti gli stessi diritti.

A seguito di queste riflessioni si è giunti a concordare una struttura che affrontasse tre nodi chiave: gli stereotipi di genere personali e sociali, le relazioni di genere digitali, dall'uguaglianza all'eguaglianza (diritti e pari opportunità).

Stereotipi personali e sociali

Il primo incontro si è articolato attraverso la proposta di due attività precise.

Attività sulle rappresentazioni personali

Questa attività ha previsto la proiezione di una sequenza di immagini fisse con un sottofondo musicale; gli studenti avevano il mandato di scegliere individualmente quali di queste rappresentassero meglio il maschile e quali il femminile. Per visionare il video, si veda il seguente link.



centrosteadycam.it/smcrr

La progettazione

Durante la fase di progettazione sono state avanzate ipotesi differenti. Inizialmente si intendeva proporre una scelta che andasse a significare ciò che delineava meglio la relazione tra i generi.

Si è scelto di far emergere attraverso le immagini stereotipi che potessero esplicitare modelli di mascolinità e femminilità secondo quel gruppo specifico di ragazzi/e. Tale soluzione è sembrata maggiormente utile per fornire dei dati significativi sulle rappresentazioni uomo/donna anche in una dimensione meno legata alla relazione di coppia.

Per la selezione di queste *immagini* sono stati seguiti alcuni criteri:

- immagini dove non fossero visibili esseri umani/o con una presenza relegata sullo sfondo;
- immagini reali non di fantasia;
- immagini con elementi naturali e elementi antropici;
- immagini che non fossero collegate a stereotipi espliciti (ad esempio, fiocco rosa/azzurro, bambole/macchinine, ecc.);
- immagini che evocassero le coppie semantiche potenza-delicatezza, caos-calma, dinamismo-staticità, quotidianità-avventura, singolare-plurale, per valutare come queste caratteristiche potessero essere percepite dai ragazzi e associate a maschile e al femminile.

La scelta definitiva è stata fatta combinando sguardi professionali differenti (educativo, pedagogico, sociale, psicologico, mediale) e discutendo in più riprese prima di strutturare una scaletta definitiva. Attraverso un brainstorming abbiamo evidenziato le nostre posizioni ed emozioni in relazione al materiale, discutendo in merito alle rappresentazioni che via via emergevano. In un secondo momento è stata messa in atto una piccola sperimentazione delle attività con alcuni/e studenti/esse delle scuole secondarie di secondo grado.

Da alcuni anni abbiamo costruito una collaborazione con un istituto di Alba (Liceo delle scienze sociali) che vede gli studenti in alternanza scuola-lavoro inseriti nell'attività di progettazione e di revisione di alcuni percorsi di prevenzione promossi dal servizio. «Social Media Corpo e Relazioni» è stato uno dei progetti discussi nella sua fase di preparazione.

Questa simulazione si è rivelata importante per osservare come l'attività veniva valutata dai/dalle ragazzi/e. Il rimando ottenuto ha dato maggiore tranquillità al gruppo di lavoro, in quanto la proposta ha suscitato interesse e aperto una discussione approfondita tra i presenti.

Il montaggio non ha seguito criteri estetici o semantici: si è ritenuto importante che la sequenza delle immagini venisse ripetuta due volte, con un ritmo lento, per favorire la visione riflessiva da parte dei partecipanti al laboratorio.

La musica inserita a commento della visione, un brano progressive rock della Premiata Forneria Marconi, è stata scelta in quanto non appartenente ai consumi musicali abituali degli adolescenti e perché interamente strumentale (le parole di un testo avrebbero potuto influenzare la scelta).

L'intervento in classe

Dopo la visione è stato chiesto ai/alle ragazzi/e di scegliere una delle immagini che rappresentasse il maschile e il femminile con la motivazione della scelta.

Questa reazione individuale immediata è legata a emozioni istintive evocate dalla proiezione, non prevede una particolare riflessione e per questo risulta vicina a percezioni e rappresentazioni autentiche dei/delle partecipanti.

Le scelte e le motivazioni sono state raccolte dall'attività di osservazione.

Nella discussione dopo la scelta individuale delle immagini alcune ragazze si esprimono in riferimento a ciò che vedono più vicino al maschile, Anna afferma che Il Veliero rappresenta meglio il maschile «perché trasmette qualcosa di immenso», Carla sostiene questa opinione e aggiunge: «L'uomo è più libero e ha maggior istinto di sopravvivenza», Paola si inserisce con un'ulteriore sottolineatura in linea con quanto si sta dicendo, infatti per lei: «il maschile è la nave come guida».

Alcune ragazze sostengono che per quanto riguarda l'immagine che descrive meglio il femminile la torta è quella più rappresentativa, per Monica perché esprime «la cucina e la dolcezza», mentre Anna sostiene che la torta «rappresenta le caratteristiche della donna». Rosy interviene in modo deciso, quasi infastidita, nella discussione ribadendo che «non si può parlare di uguaglianza se utilizziamo delle dicotomie come maschio e femmina nella scelta di immagini. Dipende dalle persone, chiunque ad esempio può essere sensibile, forte...». (IPF)

Parlando delle immagini legate al maschile, Alessandro sceglie come più rappresentativa Il veliero, «perché il capitano è maschio», e associa al femminile la torta, dicendo: «Mi sa della donna che sta in cucina»; Sergio rinforza questa associazione con un paragone: «Mia mamma prepara i dolci e anche nella pasticceria in cui vado c'è una donna». Su queste affermazioni si inserisce Federico: «La donna in cucina è tanto maschilista quanto dire che l'uomo è selvaggio. Maschilista è una parola che usano solo le donne. Femminista ribalta il concetto, ma sono due parole che usano solo le donne: non ho mai sentito un uomo dire questo».

Delle ragazze, solo Letizia risponde cercando di smentire Federico con la frase: «Mio nonno si dice da solo che è un maschilista!».

La discussione in un secondo momento procede con Sergio che incalza sul tema delle differenze tra uomo e donna dicendo: «Una donna non potrà mai fare il soldato perché c'è uno stress troppo grande che non sa gestire. L'uomo è più insensibile, più forte. Allo stesso modo ci sono più maestre donne perché sono più sensibili: io se dovessi avere a che fare con dei bambini dopo due o tre volte li metterei tutti in un angolo! Poi ci sono le eccezioni, ma la parità non esiste. I diritti comunque sono gli stessi».

Le ragazze presenti non ribattono. (LM/F)

Durante la discussione sugli stereotipi del maschile e del femminile Luca interviene affermando: «Tra 50 anni queste idee cambieranno, non ci sarà più tanta differenza tra uomini e donne», con Miriam che aggiunge: «Tutte le immagini hanno un po' di maschile e un po' di femminile».

Alcuni ragazzi cercano di banalizzare la discussione, Davide in modo scherzoso dice: «Una ragazza che rutta come uno scaricatore di porto è più maschile per me», ma Luca riprende parola e si riallaccia al discorso iniziato in precedenza aggiungendo: «A me nell'immagine del supermercato è subito venuto in mente il maschio. Tra 20 anni mi vedo così».

Alcuni ragazzi commentano con risate questa frase dicendo: «Farai il marito fallito!», mentre Giovanna non si cura di queste battute e dice: «Oggi con la parità dei sessi si stanno mischiando i ruoli. Venti o trent'anni fa era inconcepibile». (ITM)

Dalla scelta delle immagini emergono in prima battuta posizioni molto polarizzate su stereotipi classici per quanto riguarda le scelte delle immagini con relative parole associate al maschile e femminile.

I termini più ricorrenti per il maschile sono stati: forza, libertà, avventura, sportivo, coraggioso; per il femminile: dolce, fragile, tranquilla, romantica, cucina.

Il risultato delle scelte trascritto su cartelloni ha acceso il dibattito, che nell'approfondimento proposto in plenaria evidenzia situazioni meno omogenee nelle quattro classi.

Si rileva come le posizioni nelle classi a prevalenza femminile siano più aperte a commenti che sottolineano come le parole/aggettivi scelti per definire il maschile e il femminile possano essere intercambiabili.

Nella classe a prevalenza maschile i ragazzi, pur rimanendo polarizzati negli aggettivi riferiti ai due generi, fanno affermazioni consapevoli rispetto a una maggiore parità di ruoli nella società, che si potranno ampliare in futuro.

Per contro nel liceo (misto) le posizioni nella discussione assumono toni più rigidi in merito alle parole associate ai due generi

e ai ruoli di ognuno. Si rimane sostanzialmente fermi su stereotipi ricorrenti del maschile e femminile, definiti come naturali, ovvero intrinseci nelle caratteristiche di uomini e donne.

Attività sugli stereotipi sociali

Per spostare l'analisi dalle percezioni individuali emerse nel contesto classe a rappresentazioni sociali più diffuse e trovare continuità o meno in merito ai temi discussi, l'attività successiva è stata quella di proporre l'analisi di alcuni spot commerciali.

Progettazione

La scaletta delle pubblicità da analizzare si è costruita avendo chiari alcuni principi di fondo:

- pubblicità recenti;
- rappresentazione di situazioni non necessariamente di coppia;
- differenza di ruolo preminente intersecando le variabili attivo/passivo e maschio/femmina (ad esempio, maschio attivo/maschio passivo, femmina attiva/femmina passiva);
- esclusione di situazioni di quotidianità a favore di elementi simbolici o trasportati in uno spazio-tempo altro.

Questi ultimi punti, in particolare, sono stati tenuti in considerazione in funzione del mandato da assegnare ai/alle ragazzi/e che ha richiesto di individuare lo spot più realistico e di indicarne le motivazioni.

Si è pertanto cercato di avere in tutte le sequenze una componente irrealistica o non quotidiana, per non orientare troppo le scelte ed evidenziare comportamenti e tipologie di interazioni nella coppia, in gruppo e tra i sessi.

Il *formato pubblicitario*, per la sua natura commerciale e per il tipo di fruizione a cui è destinato, condensa in modo evidente le rappresentazioni di una società in un determinato periodo storico (in questo caso rispetto al genere) e lo fa restringendo il tutto in un tempo molto breve. La durata standard di una pubblicità televisiva può infatti essere di 15, 30, 45 o 60 secondi: i sei spot selezionati hanno tutti durata di 30 o 45 secondi. Il numero di spot, sei, con un tempo totale di visione di circa tre minuti, ha voluto creare un prodotto il più possibile vicino a quello che può essere un blocco di pubblicità usato nei palinsesti televisivi. Per visionare i video, si veda il seguente link.



centrosteadycam.it/smcrc

Attività in classe

In questa seconda attività, il mandato diventa di gruppo e allarga la riflessione alla dimensione sociale e alle rappresentazioni medialità del genere. Il piccolo gruppo (4-5 persone) si è ritrovato a discutere sulle diverse tipologie di modello uomo e donna messe in scena dagli spot, con il compito di scegliere la situazione più vicina alla realtà. Concentrandosi sulla parola «realistico» gli/le studenti/esse hanno confrontato quanto visto, in riferimento ai modelli culturali più vicini a loro.

Dopo la visione di una sequenza di spot commerciali, Lucia afferma che nel suo sottogruppo è stato scelto come più realistico quello della Lancia Musa, dove una donna non cede a tentazioni di oggetti quali scarpe e borse, ma sceglie di guidare la sua auto. Questo perché «rispecchia meglio la differenza tra uomo e donna, perché la donna nel corso della vita è sottoposta a molte tentazioni, ma alla fine sa fare sacrifici e riesce a optare per la scelta migliore».

Il gruppo di Anna sceglie lo spot del profumo Paco Rabanne, dove un uomo ottiene con lo schiacciare delle dita che la donna davanti a lui si spoglia e sia arrendevole nei suoi confronti, con la seguente motivazione: «Al giorno d'oggi l'uomo di potere con uno schiocco di dita può cambiare la situazione di una donna. È qualcosa che può accadere nella realtà. È più facile che l'uomo arrivi al potere anche se la donna può essere più brava. Nello spot l'uomo non è aggressivo ma piuttosto autoritario; c'è però il problema della donna succube».

Nel gruppo di Monica e Rosy lo spot realistico è quello di Dior, dove una ragazza seduce e si fa inseguire da un giovane uomo che vede immagini e foto di lei ovunque. La ragione di questa scelta sta nel fatto che «la donna sta diventando uno strumento fisico, si bada solo alla sua bellezza e l'uomo la insegue solo per quello. La donna come potere ha la bellezza, mentre per l'uomo il potere riguarda la forza e i soldi. L'unico maschio della classe dice a bassa voce: «Le donne sanno provocare». (IPF)

La discussione dopo la visione si scalda e i presenti intervengono a ruota libera. Si parla inizialmente degli spot dei due profumi che mettono in scena in modo differente il rapporto di coppia. Alcune affermazioni sono: «La donna è sensuale, l'uomo cade in tentazione facilmente» (spot Dior) secondo Lucrezia; «Non è che l'uomo schiaccia le dita e la donna fa quello che lui vuole!» (spot Paco Rabanne) dice Manuela. Marino dice che nello spot di Dior «la donna è sensuale e cerca di attirare in trappola l'uomo».

Alcuni commentano invece lo spot Wind, dove Panariello è un pirata circondato da donne che lo accudiscono divertite: «Nello spot dei bucanieri (Wind) le donne stanno facendo i cavoli loro, si stanno divertendo, se poi arriva il gonzo meglio» dice Letizia.

Sullo spot del Mulino Bianco in cui l'attore Banderas prepara le merende attorniato da donne e bambini si fanno battute scherzo-

se. Sergio afferma: «Non c'è niente di strano in un uomo che fa le brioche, e la merenda ai bambini». Ribatte Claudio: «È gay». (LM/F)

La discussione in questa classe è molto centrata sullo spot del Mulino Bianco, dove l'attore Banderas prepara la merenda ai bambini. Giorgia in proposito afferma: «Mulino Bianco è una pubblicità realistica perché è una cosa che facciamo tutti, anche un padre può preparare la colazione al giorno d'oggi».

Diana aggiunge: «Lo spot del Mulino Bianco è realistico perché il protagonista racconta di sua madre che gli preparava la colazione, e prima era così e ora la prepara anche lui».

Katy rinforza ancora quanto detto dalle compagne: «Lo spot del Mulino Bianco è reale perché gli altri sembrano senza senso, piuttosto maschilisti e discriminatori, come se le donne avessero solo quegli interessi, vestiti, borse, profumi» (ad esempio, lo spot della Lancia). (PF/M)

Il confronto che si è aperto ha toccato maggiormente le ragazze sul tema spesso ricorrente nelle pubblicità di un femminile molto sensuale e oggettivo, anche se forte e capace di scegliere come vivere.

Questo elemento è stato vissuto come poco realistico per quanto concerne la manipolazione che alcune donne della pubblicità mettevano in atto, mentre l'aspetto della determinazione è stato sentito come maggiormente vicino al carattere delle donne (IPF).

Dove la discussione è stata più accesa (in tutte le quattro classi), prendendo anche toni forti, è stato sulla pubblicità in cui un uomo prepara la merenda per mamme e bambini (Mulino Bianco). Le definizioni di maschio «fallito» (ITM) sino a «omosessuale/gay» (riferimento nel liceo, misto) si contrappongono invece a esperienze positive raccontate e confrontate che hanno favorito una riflessione su come i ruoli stiano cambiando nella quotidianità (distribuzione delle mansioni domestiche) e anche nella scelta di professioni un tempo non repute particolarmente di prestigio dagli uomini (cuoco) (PF/M).

Quanto emerso è stato messo a confronto con le scelte individuali precedentemente osservate e la mappa delle parole chiave

redatta insieme. Si è cercato nella discussione di ampliare i punti di vista facendo emergere come il tema degli stereotipi stia alla base di alcune convinzioni date per scontate che non sempre rispecchiano quello che si sperimenta nel quotidiano.

Le ragazze in modo maggiormente esplicito hanno dichiarato come ciò che succede in famiglia e nel gruppo dei pari influenzi il concetto di ruolo di genere. Approfondendo gli sguardi, attraverso il racconto di esperienze concrete, è emerso un confronto su come la realtà sia oggi complessa e articolata e come gli stereotipi ci aiutino a semplificarla. I media ne offrono un esempio.

Essere consapevoli di ciò permette di non cadere in trappole che possono trasformarsi in aspettative rigide all'interno di relazioni tra i generi e in forme più o meno forti di esclusione e discriminazione.

Relazioni di genere digitali

Il secondo incontro ha adottato un *registro narrativo*, esplorando il tema delle relazioni affettive attraverso le trasformazioni introdotte dalla mediazione degli ambienti digitali.

Prima attività sul tema

La progettazione

La considerazione da cui si è partiti è che i social media oggi sono un ambiente dove si costruiscono identità e relazioni, ma al contempo in tali ambienti si assiste al manifestarsi di forme altre di controllo sociale con fenomeni come il cyberbullismo. Ragazzi/e che sperimentano modalità di espressione di sé o di relazione con altri fuori da determinati stereotipi riconosciuti (confini) e socialmente accettati vengono in qualche maniera discriminati o vittimizzati, at-

traverso commenti denigratori e offese personali e in alcuni casi vere e proprie persecuzioni in rete.

Stare in rete non è solo un fatto individuale, ma assume anche una valenza sociale di cui spesso non si è consapevoli.

Si è trattato per questo scopo di scegliere sequenze di film, serie TV, cortometraggi e cartoni animati che rappresentassero situazioni in cui i protagonisti vivevano esperienze relazionali dove reale e virtuale si integravano nella quotidianità. Mescolare immagini di relazioni e tecnologie ha permesso di proiettare gli/le studenti/esse altrove, lasciando che la storia facesse emergere aspetti cognitivi ed emotivi.

Il registro narrativo, con la sua messa in scena di accadimenti, personaggi e dialoghi maggiormente dettagliati, ha permesso di analizzare in modo approfondito il tema delle relazioni tra i generi introdotto con il lavoro sugli stereotipi del primo incontro.

Per questa specifica attività si sono volute cercare immagini che proponessero interazioni e contesti molto differenti tra loro.

Più operatori hanno visionato diversi materiali tra film, serie TV, cartoni animati e cortometraggi, alcuni dei quali già selezionati per altri percorsi e presenti nell'archivio del Centro di Documentazione Steadycam. Questa fase ha comportato una lunga mediazione tra i componenti dello staff, rispetto ad esempio al valutare tra situazioni che mettessero insieme sia relazioni di coppia che relazioni amicali al tempo del web, oppure solamente le relazioni affettive della nostra contemporaneità.

Il criterio adottato per stimolare una riflessione in tale direzione è stato quello di selezionare scene in cui la relazione amicale e/o affettiva fosse mediata dalla tecnologia. Le sequenze scelte hanno declinato questa situazione in tre modalità differenti: una relazione tra un uomo e una voce femminile costruita dal computer, dal film *Her* di Spike Jonze (2013), una relazione esperita attraverso un videogioco on line tra due persone che scelgono un'identità nuova in rete, dall'anime *Welcome in NHK* di J. Jamamoto (2006), e una relazione

di coppia dove il dispositivo tecnologico è impiantato nei personaggi protagonisti, dalla serie *Black Mirror*, stagione 1, episodio 3, *Ricordi pericolosi* (2011). Per vedere le sequenze: centrosteadycam.it/smcrl/.

Per il montaggio è stato analizzato il problema della durata delle sequenze che doveva essere pressoché analogo (tra i due e tre minuti). Il fatto che una di queste fosse tratta da un *anime* giapponese non ha disturbato, in quanto il mandato non verteva sul realismo della situazione.

Un altro aspetto importante è stato legato alla decisione del punto esatto in cui tagliare le sequenze. Il criterio seguito ha inteso privilegiare la comprensione della situazione. Per una di queste scene c'era il dubbio se mostrare un momento di sesso esplicito: si è optato per tagliarlo in quanto complicava la comprensione della sequenza e in più non era appropriato alla proiezione in un contesto scolastico.

Nell'*anime* giapponese il taglio è stato fatto prima che si scoprisse l'identità reale di uno dei due giocatori: la suspense che ne deriva ha reso più efficace l'attività laboratoriale perché ha permesso di focalizzare l'attenzione sul tema della relazione senza corpo più che sui rischi del web.

Riviste insieme all'équipe di lavoro, le sequenze non hanno evidenziato immagini maggiormente coinvolgenti rispetto ad altre, quindi il montaggio non ha previsto un ordine di visione costruito con criteri prestabiliti.

Attività in classe

Dopo la visione è stato chiesto ai/alle ragazzi/e di scegliere individualmente, segnando le motivazioni su un foglietto, una delle narrazioni proposte. Il criterio di scelta risponde semplicemente alla domanda: «Quale scena ti ha colpito di più e perché?».

Il termine «colpire» viene utilizzato proprio perché non comporta una valenza positiva o negativa. In questo modo è possibile

lasciare che i/le ragazzi/e si posizionino all'interno di una situazione senza un giudizio di merito.

I foglietti delle scelte vengono raccolti dai conduttori e utilizzati per la conclusione dell'incontro.

Successivamente, a livello di piccolo gruppo è stato richiesto di fare una selezione sulla narrazione visiva che rappresentasse per loro la situazione più complessa da gestire e descrivendone la motivazione.

Il lavoro portato avanti ha favorito un confronto su un piano più razionale trattando un aspetto molto delicato quale quello delle relazioni affettive/amicali web mediate.

I/le ragazzi/e in una situazione di maggiore «protezione» si posizionano e sostengono la propria opinione, in maniera più assertiva e critica, provando a dare una personale motivazione alle loro scelte.

In piccolo gruppo infatti è più facile che tutti si esprimano e portino a conoscenza degli altri personali punti di vista, aspetto peraltro che viene ribadito come importante quando viene assegnato il mandato.

La discussione a seguito della visione delle sequenze è molto centrata sul tema delle relazioni senza corpo. Sergio in proposito dice: «La terza sequenza [*Her*] non è neanche una relazione». Ma Marino riflette e ribatte: «La relazione dipende dal fatto che provo dei sentimenti. Io non decido di provare dei sentimenti». Alessandro prende parola: «Non sai chi è dietro lo schermo, quindi non c'è relazione». Letizia cerca di inserirsi nella discussione e dice: «In *Lei* [*Her*] e nell'anime [cartone giapponese] non ci sono relazioni, perché lì se vuoi interrompere le relazioni basta che spegni il computer o lo schermo».

Ma con forza Sergio sentenza: «La relazione d'amore attraverso il computer non esiste. Punto». Marino però non si intimidisce e dice ancora: «Per me quella [*Her*] è una relazione reale». (LM/F)

La discussione a seguito della visione delle sequenze è vivace. Luca pone l'attenzione su aspetti attuali nelle relazioni mediate dalla tecnologia e dice: «La sequenza [*Black Mirror*] è estremizzata, ma si

fanno davvero le litigate su WhatsApp e rimane scritto. Le relazioni nell'80% del tempo non ti vedi, sei sul social». Mauro gli pone una domanda: «Tu preferisci avere una ragazza o amica con cui litighi o non litighi mai?». Mario si inserisce nella discussione dicendo: «Preferisco vivere con una che mi asseconda piuttosto che con una che a ogni passo mi rompe. Non vivrei più!». (ITM)

La discussione a seguito della visione delle sequenze prende forza con Katy che afferma: «Non è difficile da gestire la scena di *Her* perché alla fine se vuoi lo spegni e stop». Ma Diana ribatte: «Il rischio non è la dipendenza perché alla fine è un buon modo per sfogarsi, il rischio è l'isolamento». Giorgia prende parola approfondendo il tema: «È meglio per la fiducia una relazione con il computer, ma il rischio è quello di non relazionarsi più con le persone perché ti trovi molto bene nella relazione con il computer». «Però anche in *NHK-Anime* [cartone giapponese] c'è il rischio di isolamento se stai talmente bene nel mondo fantastico» ribatte Kevin.

Katy riprende parola e dice: «Chi fa uso di questi videogiochi ha una bassa autostima e ha bisogno di un modo alternativo per stare meglio».

Franco afferma: «Forse sì, perché tanti hanno paura di apparire così come sono perché hai paura di essere giudicato».

Ribadisce Lucia: «Hai paura di essere escluso e il computer ti aiuta».

Giorgia riflette e afferma ancora: «Il computer non ti andrà mai contro, con una persona il confronto può essere più costruttivo e reale». (PM/F)

Ripercorrendo quanto accaduto in classe, si riscontra un alto coinvolgimento in merito al tema delle relazioni, soprattutto perché secondo i/le ragazzi/e pochi sono i contesti in cui si riesce a parlare di affettività ed emozioni con adulti e tra i pari.

Alcuni/e studenti/esse dichiarano che spesso anche gli incontri proposti in classe da «esperti» non toccano temi legati alla loro quotidianità e quindi di loro interesse.

Parlare di esperienze personali esprimendo opinioni e vissuti in un contesto rispettoso rispecchia un bisogno esplicitato da alcuni

dei presenti, perché anche nel gruppo dei pari il tema delle relazioni affettive e amicali non è così semplice da affrontare, per la paura di esporsi e sentirsi più vulnerabili di fronte agli altri.

Ciò che più ha fatto presa è stato il tema del piacere legato a rapporti virtuali.

Piacere inteso, secondo alcune ragazze (IPF, ITM), come essere a proprio agio e serene nel sentirsi comprese da qualcuno, senza paura di essere giudicate.

Il rischio è di nascondersi dietro uno schermo e non relazionarsi con persone reali (ragazze ITM).

Altro aspetto molto dibattuto ha riguardato la comunicazione attraverso i social media, che in qualche modo ragazzi/e ritengono responsabili dell'aumento di comportamenti maggiormente controllanti e conflittuali. Ciò che viene postato rimane e le parole scritte possono essere fraintese.

Nella conduzione gli operatori hanno favorito l'emergere dei differenti punti di vista, richiamando frasi già sentite nel primo incontro e rilanciando attraverso domande l'approfondimento.

Emerge rispetto al tema delle relazioni «senza corpo» una visione che non vede una differenza netta tra quanto espresso dai ragazzi e dalle ragazze.

Entrambi i generi evidenziano rischi e vantaggi nel portare avanti legami all'interno dei social media: l'uso non chiaro delle parole, i testi scritti sui social che non si possono cancellare, la possibilità di avere uno schermo per le proprie emozioni, la possibilità di essere più riflessivi.

Poco spazio di riflessione è stato dato a comportamenti rigidi e stereotipati che possono essere presenti in rete, in quanto aspetto di minor interesse nel confronto con gli studenti dei quattro istituti coinvolti.

Seconda attività sul tema

Per avere un ulteriore approfondimento del tema, per la seconda parte dell'incontro è stato individuato un *cortometraggio*, la cui forma narrativa chiusa permettesse di operare attraverso l'interruzione della storia e la costruzione personale (o di gruppo) di una conclusione.

La progettazione

Si è scelto di utilizzare un cortometraggio molto interessante nel definire i cambiamenti di relazione tra i generi sotto il profilo della comunicazione nella società digitale, ma con un finale particolarmente stereotipato rispetto ai rapporti di potere uomo/donna.

Lo scopo è stato quello di favorire una rielaborazione dei modelli di maschile e femminile attraverso una narrazione di gruppo, esercizio che in questa fase del lavoro ha permesso di condensare anche gli stimoli e le riflessioni dei precedenti lavori.

Il dubbio iniziale è stato in merito alla complessità della storia individuata, proposta in lingua inglese senza i sottotitoli. Lo staff in questo caso ha valutato che in un secondo incontro laboratoriale, dove si presuppone di aver creato un clima di fiducia con gli studenti, si può rischiare di usare un materiale con queste caratteristiche.

Il filmato propone una vicenda ambientata nel futuro prossimo. Un giovane vive in una quotidianità pervasa dalla tecnologia che lo supporta nel cucinare, fare sport, scegliere abiti e anche negli appuntamenti amorosi. Il filmato propone un primo appuntamento dove il protagonista, aiutato da un dispositivo tecnologico, cerca di individuare gli interessi e i gusti della ragazza per riuscire a sedurla. Anche la ragazza durante l'incontro utilizza un dispositivo tecnologico, ma di potenza inferiore. Il filmato viene interrotto nel momento in

cui la giovane donna decide di proseguire la serata a casa dell'uomo.¹⁰
Per visionare il video, si veda il seguente link.



centrosteadycam.it/smc

Attività in classe

La costruzione di un ipotetico finale è sembrata utile per poter discutere sulle rappresentazioni legate a un «incontro al buio» tra due giovani, sulle sue possibili caratteristiche e anche sui rischi. Il racconto rimaneggiato nel piccolo gruppo ha attivato un processo narrativo condiviso e ha favorito lo scambio tra differenti visioni del mondo. Si è ragionato successivamente con il gruppo allargato sui giudizi e i pregiudizi che possono aver influenzato la costruzione di un finale alternativo.

Nel finale del cortometraggio la ragazza scopre di essere stata manipolata dall'uomo, capisce che la tecnologia ha mediato il loro incontro e decide di andarsene, ma viene fermata e la sua memoria «riprogrammata» dal protagonista.

Il momento conclusivo del secondo incontro riprende dalle narrazioni differenti, parole e aggettivi ricorrenti, che vengono analizzate e discusse con un approccio dialogico, costruendo dibattito e

¹⁰ *Sight* (2012), cortometraggio di Eran May-Raz e Daniel Lazo, progetto della Bezalel Academy of Arts (<http://www.robotgeniusfilms.com/>).

facendo emergere esperienze che per quel gruppo risultano indicative nel definire le relazioni tra i generi al tempo del web, mettendole a confronto con stereotipi e costruzioni mediatiche prese in considerazione nel primo incontro.

La discussione si anima con Letizia che chiede: «Perché la situazione di *Sight* non può essere al contrario?». Claudio risponde con una battuta: «Figurati se una donna sa hackerare!», e Sergio si accoda aggiungendo: «Le donne fanno fatica a fare parcheggio in retro».

Letizia ribatte: «Io parcheggio benissimo in retro!», ma viene zittita da Alessandro, che dice: «A momenti entri dentro un'altra auto nel cortile della scuola».

Marino riporta il discorso sulla sequenza dicendo: «Lo stereotipo di questo video è che l'uomo vuole conquistare la donna e le paga la cena».

Ma Letizia per rispondere alle battute precedenti afferma ancora: «Si dice che la donna sia più intelligente. Alcuni scienziati dicono che la donna ha il cervello più grande». Sergio ribatte: «Ma chi lo dice? E se non lo sai perché lo dici?».

Scherzando Marino dice: «Anche la balena ha un cervello così ma resta una balena». (LM/F)

Rispetto alla sequenza visionata Matteo afferma: «Lui L'ha violentata!».

Davide lo sostiene dicendo: «Qui la tecnologia è come la droga dello stupro».

Mauro sposta il discorso dal finale della sequenza e parla in generale dei social affermando: «Il maschio usa il social per vedere com'è la ragazza fisicamente. Va a vedere com'è, se ha un bel culo. La ragazza va a vedere con chi gira il ragazzo».

Scherzando Federico aggiunge: «Una su FB mette le foto di testa e tette e poi è ciccional!». (ITM)

Sul finale della sequenza si espongono differenti tesi. Carla dice: «I due giovani incontrano altre persone che hanno questo dispositivo, ma si accorgono che non è reale la relazione che ti fa dire o fare cose che piacciono all'altro, decidono di togliere il dispositivo e si incontrano dopo un po' di tempo e scoprono che è meglio».

Secondo Paola, «la relazione va avanti; i dispositivi andrebbero tolti: non c'è gusto se sai sempre già tutto, però se togli il dispositivo e sono reali potrebbero non piacersi».

Il parere di Katy è: «Lui continua a provarci con lei per raggiungere il successivo livello di gioco, se non riesce cambia ragazza».

Mentre Marta sostiene: «La relazione andrà avanti finché avranno i dispositivi, ma in realtà non si conosceranno mai realmente, è basata sulla finzione». (IPF)

Il video non evidenzia, per la classe a prevalenza maschile e la classe del liceo mista, un rapporto di potere all'interno della coppia protagonista del cortometraggio.

La tecnologia viene percepita come un vantaggio per chi la sa usare meglio. A fronte di ciò, però, ritornano alcuni stereotipi: una predisposizione all'informatica da parte dei maschi rispetto alle ragazze, e una maggiore vulnerabilità della donna nella coppia.

Le dinamiche emerse nella classe del liceo divengono anche svalutative nei confronti di alcune ragazze.

La narrazione proposta dall'istituto a prevalenza femminile va invece in una direzione più tranquilla, dove il cortometraggio si conclude con un legame tra i due protagonisti che può interrompersi o meno senza grosse implicazioni emotive per entrambi.

Mentre per i/le ragazzi/e dell'Istituto professionale, l'interesse si sposta su come e quanto si cambia quando si vuole bene a una persona.

Uguaglianza ed eguaglianza

Nel terzo incontro si è voluto porre il focus sulle *comunicazioni a sfondo sociale* legate ai temi trattati nel laboratorio (pari opportunità, sexting, stereotipi di genere, relazioni tra i generi).

L'obiettivo è stato duplice: ragionare sulle caratteristiche di una comunicazione efficace analizzando differenti formati e preparare a

un'esperienza di produzione mediale a sfondo sociale capace di parlare in maniera non banale di stereotipi, diritti e pari opportunità.

L'idea è quella di creare un flusso in grado di mettere in moto una riflessione costante su cosa produco, cosa posto e cosa condivido in rete nel mio quotidiano che possa favorire o ostacolare il rispetto dell'altro e il superamento di stereotipi e nuove forme di esclusione.

La progettazione

Si sono visionate immagini realizzate da pubblicitari professionisti, youtuber, scuole e centri di aggregazione.

Si è operata perciò una scelta che includesse diverse tipologie di prodotti, dai più semplici ai più sofisticati.

I criteri adottati sono stati: aprire il raggio di interpretazione delle tematiche, inserire registri differenti di fare comunicazione (comico, realistico, terroristico), utilizzare modalità di produzione diverse, commerciale, istituzionale, amatoriale, per approfondire in prima battuta un'analisi del materiale, ragionare sulle modalità comunicative e sulla loro efficacia, sondare quale declinazione del tema fosse sentita più vicina dagli studenti.

I video scelti con queste caratteristiche hanno una durata che varia dai tre minuti ai trenta secondi. Per questo in sede di montaggio si sono inseriti per primi i video più lunghi. Per visionare i video, si veda il seguente link.



centrosteadycam.it/smcrc

L'attività in classe

L'attività proposta, dopo aver individuato con un brainstorming parole chiave che le immagini hanno fatto risuonare in ognuno dei presenti e averle trascritte su un cartellone, è stata quella di chiedere ai gruppi di progettare in forma simulata un incontro scegliendo uno dei materiali visionati.

Ogni gruppo aveva un preciso target di riferimento: genitori, insegnanti, coetanei.

Il mandato ha lavorato anche in questa situazione su un livello più razionale invitando i/le ragazzi/e a riflettere sull'efficacia di un messaggio riferita a un preciso target, attivando la loro capacità di fare domande e di proporre in forma simulata (mettersi nei panni di...) un incontro di prevenzione (apprendimento autentico).

La scelta inoltre è stata propedeutica alla richiesta di produzione di materiale proposta alla fine del terzo incontro. Ragionare sul target di riferimento ha spinto ad analizzare il formato anche sotto il profilo della sua costruzione. «Il gioco di ruolo» in questo caso opera su due livelli, l'analisi del materiale video fatta con un'attenzione più tecnica e successivamente una valutazione condivisa per elaborare un percorso di riflessione adatto al target di riferimento, che permetta quindi di sensibilizzare sul tema in oggetto.

I due gruppi che hanno simulato di essere docenti hanno scelto due sequenze per la discussione. Il video sul sexting aveva la seguente motivazione riportata da Matteo: «Per quanto riguarda il fenomeno del sexting, sono leggerezze, gli studenti non ci pensano e poi vanno in depressione. Succede soprattutto a scuola, perché ci si conosce. Ad esempio, una studentessa si fa una foto osé che gira a tutti. La scuola poi raduna tutti per discutere».

L'altra scelta è stata la pubblicità sui preservativi; i ragazzi in proposito hanno detto come motivazione condivisa: «È fatta bene e ha più significati: non abusare dei social, parla di sesso che è tabù,

più sesso protetto. Può catturare l'attenzione. Il sesso è un tema che la gente sta a sentire».

«Nelle scuole superiori si parla poco di questi temi» precisa ancora Mauro.

«Se ne parla tanto alle medie, quando forse non serve molto, poi più nulla» sottolinea Giovanna.

I due gruppi che si sono calati nella parte di genitori hanno scelto di discutere la sequenza che evidenziava i rischi delle immagini postate in rete. Federico come portavoce dice: «Il corpo femminile è più accattivante di quello maschile, direi a mia figlia di non usare internet in questo modo».

Mario aggiunge: «Se da una parte una donna può essere stuprata per qualsiasi cosa, il maschio fa cazzate, la femmina è più responsabile».

Miriam precisa: «Secondo me è disuguaglianza: se io pubblico la foto in costume ottengo determinate reazioni, se la pubblica il maschio è diverso».

Mentre Luca dice: «Se vedo una foto di un ragazzo in mutande penso sia ubriaco, se vedo una ragazza no».

I gruppi che hanno scelto le immagini in qualità di rappresentanti d'Istituto hanno valutato di discutere sul video del sexting. Giusy sottolinea di approfondire questo tema: «È stata presa come protagonista una ragazza. Perché non un maschio?».

Altro video scelto è stato la pubblicità di preservativi: «È l'unico argomento di cui avrebbe senso parlare. Sensibilizzare sugli altri temi i nostri coetanei è riduttivo, toglie dal mondo reale». (ITM)

I due gruppi che hanno simulato di essere docenti hanno scelto lo spot sugli stereotipi; la motivazione è riportata da Molly: «Perché nella realtà quando nasciamo e quando cresciamo sin da subito c'è la divisione tra maschi e femmine (bambole/calcio). Anche la disparità del salario ci aveva colpito, perché anche qui la donna appare più debole dell'uomo».

Mentre i gruppi che simulavano di essere rappresentanti di Istituto hanno scelto: «Lo spot delle ragazze in costume da bagno se ci dobbiamo rivolgere a un gruppo di ragazzi pensiamo sia il più adatto perché a volte senza rendersi conto si pubblicano dei ricordi o dei bei momenti e si rischia magari di perdere la dignità» riporta Franco.

Leila aggiunge: «Inoltre questa cosa per quanto riguarda le ragazze è anche peggio: vieni criticata molto di più che se la foto fosse di un uomo. Inoltre, chi utilizza la foto per prenderti in giro potrebbe essere anche una donna».

Martin però ribadisce: «Non mi preoccupo troppo dei commenti di ragazze su una mia foto magari a petto nudo, anche se poi se fossero commenti di uomini mi darebbe fastidio».

I gruppi che hanno simulato di essere genitori scelgono di discutere sugli stereotipi. Lucia riporta: «Lo spot della realtà degli stereotipi perché vorremmo farlo vedere ai nostri figli e spiegargli attraverso le immagini delle cose sugli stereotipi». Amel aggiunge: «Gli adulti usano modalità stereotipate a volte per educare i figli». (PM/F)

Il gruppo che ha simulato di essere un docente ha scelto lo spot sul salario. Anna a nome del suo gruppo motiva: «Pensato per parlare con una classe quinta che si deve inserire nel mondo del lavoro, usarlo per spingere le donne a non scoraggiarsi, simulazione di un colloquio di lavoro. Scelto perché sembrava il video più opportuno per una classe (seconda scelta il video Foto su internet)».

Il gruppo che ha simulato di essere genitore ha scelto il video sugli stereotipi: «Lo abbiamo scelto per dare un esempio fin da piccoli, è il più corretto come messaggio. Cerca di fare cosa ti piace e di essere te stesso» dice Marta. (IPF)

Discussione dopo la visione degli spot. Sergio dice: «Lo spot sulla disparità dei salari è una farsa stupida, non lo farei vedere a nessuno. Ma quali statistiche, andiamo a vedere i documenti! Io non credo che una donna venga pagata di meno sullo stesso lavoro. Sentire questo mi dà fastidio!».

Incalza Claudio: «L'informazione sbagliata è dilagante, andiamo a vedere i dati empirici».

Alessia risponde: «Siete voi che vi vittimizzate pensando che noi pensiamo che siete cattivi».

Ma Sergio riprende la parola: «Questo è ciò che i media vogliono ribadire. C'è un vittimismo femminile».

Alessia dice ancora: «Ma siete voi che lo create».

Letizia afferma: «Secondo me era più negli anni Cinquanta che le donne erano sottopagate, adesso la differenza si sente di meno, però si enfatizza». (LM/F)

Discutere le posizioni adottate calati nel ruolo di educatori dei propri pari (*peer education*) o di adulti con le parole scelte individualmente, subito dopo la visione del materiale video, ha contribuito a cogliere aspetti intimi e aspetti culturali/sociali del tema in oggetto; sentendosi inoltre nel gioco di ruolo maggiormente responsabili nelle azioni di sensibilizzazione da portare avanti nel proprio quotidiano.

Ciò che emerge molto chiaramente in questo incontro è come il tema degli stereotipi di genere sia sentito come importante dai gruppi a prevalenza femminile.

Interessante è l'affermazione ricorrente che sono gli adulti e i genitori in particolare che devono essere sensibilizzati perché attraverso le scelte educative si perpetuano modalità rigide di indirizzare i comportamenti di bambini e bambine.

La sessualità è un tema invece di maggiore interesse nel caso dell'istituto professionale femminile.

Il fenomeno del sexting, ovvero di postare foto intime in rete, e del bullismo spesso collegato a ciò non è ritenuto dalle ragazze importante per un'azione di sensibilizzazione.

Si ritiene che ormai tutti conoscano i rischi del web, anche se le ragazze devono essere più attente a cosa postano in rete, perché sono loro ad essere più esposte.

Alcune considerazioni critiche circa il fastidio di commenti che possono essere espressi sul corpo maschile sono state dette nell'istituto grafico, riferendoli a fatti di cyberbullismo o di omosessualità. Un ragazzo infatti esplicita di aver pubblicato foto a torso nudo: i commenti positivi delle ragazze gli hanno fatto piacere, ma se tali apprezzamenti fossero stati espressi da maschi si sarebbe sentito ferito.

Al termine dell'incontro è stato chiesto ai/alle ragazzi/e di provare nelle settimane successive a produrre un messaggio sul tema del genere.

La proposta di produzione di materiale da parte degli/delle studenti/esse ha attivato un passaggio successivo che è stato finalizzato

a far emergere le loro narrazioni e nel contempo invitarli a riflettere del proprio quotidiano da un'altra angolatura.

Provare a costruire un copione anche semplice prevede discussione, valutazione di contenuti, parole e immagini che si realizzano nell'ottica di veicolare un messaggio efficace che al termine dei tre incontri risulta essere espressione di quanto lo scambio di saperi intrapreso abbia permesso di modificare o consolidare modelli di interazioni fra i generi.

Le produzioni molto di frequente si avvicinano a uno storytelling digitale che attiva un processo narrativo attingendo dalle conoscenze acquisite, dalle esperienze e i vissuti emotivi e dalle competenze di ognuno dei/delle partecipanti.

Produzione mediale

Nel quarto incontro protagonisti sono stati i/le ragazzi/e, che con i loro video e i materiali trovati in rete hanno promosso un dibattito, rendendosi disponibili ad analizzare con la classe e gli operatori gli aspetti più delicati e importanti emersi nel lavoro di produzione e ricerca e ipotizzando le modalità di diffusione di quanto costruito.

Il tema degli stereotipi è stato quello maggiormente rappresentato nelle immagini dei/delle ragazzi/e, con forti riferimenti agli aspetti educativi e culturali proposti dalla società odierna.

Questa fase del percorso attiva un'esperienza di protagonismo tra i partecipanti che «apprendono facendo» (*learning by doing*), diventando attori e non più fruitori di un intervento.

Il lavoro proposto può favorire una crescita di responsabilità e consapevolezza nella comunicazione on line. Inoltre, aumentano la collaborazione e la cooperazione tra pari, che in autonomia riflettono a posteriori su elementi emersi nelle discussioni e nei dialoghi del laboratorio.

Rispetto al compito assegnato, le quattro classi hanno lavorato in modo differente. Tre istituti (liceo, istituto grafico, istituto tecnico) hanno prodotto un breve filmato sugli stereotipi di genere, mentre l'istituto a prevalenza femminile ha portato materiali scaricati dal web, insieme a una presentazione in PowerPoint e un breve elaborato scritto. (Nel capitolo 5 sono riportati i link per accedere ai materiali).

I filmati prodotti sono stati molto semplici, riprendendo scene quotidiane dove si ribaltano gli stereotipi o brevi interviste fatte a coetanei su cosa caratterizza maschile e femminile. I/le ragazzi/e sono stati autori e attori dei prodotti mediali.

L'idea di progettare un filmato all'interno del proprio istituto ha creato curiosità e domande da parte di altri/e studenti/esse e innescato un processo di conoscenza diffusa, anche se superficiale, di quanto sperimentato nelle classi, incentivando ulteriormente il desiderio di proporre qualcosa di interessante e divertente.

Nelle situazioni in cui gli/le studenti/esse sono stati accompagnati dall'insegnante, si è evidenziata maggiore puntualità nel preparare la presentazione nel quarto incontro.

Nella classe a prevalenza femminile si è invece deciso di fare una ricerca principalmente in rete sul tema del genere in riferimento alle due parole chiave «ruolo» e «identità».

Sono stati portati brevi filmati sugli stereotipi più comuni, sull'educazione e sulla questione dell'identità di genere.

Il più discusso di questi proponeva una presentazione della propria storia fatta a un pubblico di genitori da parte di una ragazza transgender.

Il tema della sensibilizzazione di adulti e genitori si è riproposto con il discorso dell'omosessualità e di come questa possa essere accettata dalla propria famiglia, ancora prima che dalla società.

Le quattro classi sono state invitate a pensare a una modalità di comunicazione in rete fatta con i loro lavori.

L'idea è stata quella di produrre flussi comunicativi che facciano discutere in maniera responsabile sul tema, cercando di costruire un pensiero più critico rispetto a quello che si posta e si condivide sui social, che va al di là del progetto stesso, in un'ottica di cittadinanza attiva.

Se il modo di comunicare sui social diventa più responsabile e attento, genera un circolo virtuoso che può a catena influenzare alzando il livello di attenzione e consapevolezza su come le parole e le immagini siano strettamente collegate alla visione di mondo e alla cultura alla quale apparteniamo.

Capitolo 4

Il dilemma Valutazione

Valentino Merlo, Emanuel Pellegrini e Gianna Pasquero¹¹

Agisci in modo da aumentare le possibilità di scelta.

Heinz von Foerster

Se vuoi conoscere veramente qualcosa, prova a cambiarla.

Kurt Lewin

Mumble mumble

Esistono due scuole di pensiero che sostanzialmente sono anche due caratteri archetipici umani. C'è chi prima di fare una cosa studia a tavolino tutte le possibili variabili e poi procede. C'è chi incomincia a fare, interrompe, ci ripensa, corre a procurarsi un attrezzo che gli mancava... Anche nel mondo pedagogico e sanitario convivono queste due anime, soprattutto nei cosiddetti interventi di prevenzione e/o promozione della salute, oscillando tra la diffusione di buone prassi basate su evidenze scientifiche a interventi che metto-

¹¹ Per alcuni elementi di questo capitolo si ringraziano i colleghi del DORS Piemonte – Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute per indicazioni, segnalazioni e contenuti prodotti (<https://www.dors.it>).

no al centro l'interazione tra operatori e destinatari alla ricerca di un percorso educativo co-costruito, che procede per tentativi ed errori in un processo esplorativo.

Chi ha ragione? Dipende ovviamente dal contesto, dagli oggetti, dalle persone, dai fenomeni...

Soprattutto oggi, con l'evoluzione digitale, un mondo nuovo, sconosciuto, sempre in movimento, si rende necessario rimettere in discussione i paradigmi conosciuti alla ricerca di nuove chiavi di interpretazione di quello che sta succedendo alle persone.

Steadycam ha sempre cercato, secondo un modello più sperimentale, di utilizzare metodi e strumenti di valutazione differenti a seconda degli obiettivi, dei tempi e dei contesti di realizzazione degli interventi.

La difficoltà affrontata in questi anni è stata quella di provare a valutare non più i singoli interventi, ma di trovare alcuni riferimenti e modelli possibili per valutare il metodo, o meglio: per capire se attraverso la media education fosse più efficace il lavoro culturale di tipo preventivo.

Come spiegato nel capitolo 1, un lavoro di tipo culturale, che affronta temi complessi difficilmente riconducibili a dinamiche di tipo causale, rende molto complesso il discorso della valutazione. I comportamenti si originano mescolando una serie di fattori provenienti dalle singole personalità e dall'ambiente in modo interdipendente (si veda a proposito la teoria del campo sviluppata da Kurt Lewin).

Abbiamo cercato in modo sperimentale di andare a cercare quale fosse il «cuore» dei nostri interventi. Cosa possiamo davvero tentare di valutare? Di solito tre dimensioni: le conoscenze, i valori/credenze, i comportamenti (figura 4.1).

Come si vede nella figura, i tre livelli sono, ovviamente, intersecanti e si completano a vicenda, ma tenere fermo il focus su uno dei tre livelli ci ha aiutato molto a comprendere quale tipologia di valutazione fosse più funzionale ai nostri obiettivi e alla metodologia utilizzata.

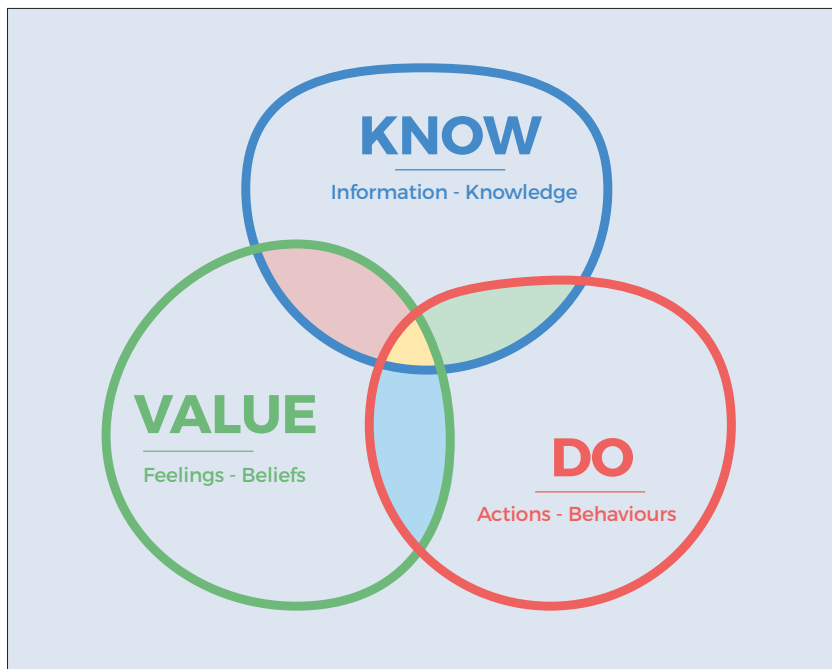


Fig. 4.1 Livelli di valutazione. Immagine liberamente ispirata a quella utilizzata dalla dott.ssa Eleonora Tosco nel corso di formazione *Il PRP/PLP 2019: la comunicazione in promozione della salute*, organizzato dall'ASL CN2, ottobre 2019.

Ad oggi i nostri modelli di valutazione vanno strettamente a lavorare sul livello 2, legato agli aspetti culturali e sociali, con una parola chiave di fondo che è la (auto)consapevolezza. Sappiamo da tempo che il centro del nostro intervento sono gli atteggiamenti che le persone che incontriamo hanno nei confronti del tema che trattiamo, ma forse in senso più ampio, lavorando spesso con ragazzi giovani, anche degli atteggiamenti con cui in generale approcciano il loro progetto di vita.

Come evidenziato dal modello tripartitico di Rosenberg e Hovland (1960), gli atteggiamenti sono un costrutto psicologico

determinato da tre aspetti: Cognitivo (informazioni e credenze relative all'oggetto di lavoro), Affettivo (reazioni emotive), Comportamentale (vicinanza o lontananza). Questa concettualizzazione ci ha aiutati molto a orientare la nostra azione di valutazione, permettendoci di tenere insieme gli aspetti di metodo, quelli operativi e quelli etico-culturali.

In concreto ad oggi la valutazione Steadycam lavora su tre livelli che potremmo riassumere in tre parole chiave: impatto, conoscenza, azione.

- *Impatto.* Tutta una serie di azioni e di strumenti di valutazione va nella direzione di rileggere insieme ai destinatari l'esperienza formativa in modo da rendere espliciti valori, credenze e atteggiamenti nei confronti dei temi trattati. Sottolineiamo qui l'importanza del livello emotivo che ogni intervento/tema di lavoro suscita anche in relazione con le esperienze e le storie dei singoli.
- *Conoscenza.* L'aspetto cognitivo legato agli atteggiamenti è importante sia nella fase di ingaggio dell'intervento sia nella fase finale di valutazione. Utilizzare i media per partire dalle conoscenze già in essere per migliorarle, smontarle, ricostruirle insieme, diventa per noi un elemento molto importante per verificare se davvero la nostra azione ha innescato un movimento.
- *Azione.* Il movimento è infatti il terzo livello. In un'epoca di sovraccarico di stimoli e informazioni diventa importante cercare di emergere dal rumore di fondo in modo intelligente e creativo. Paradossalmente ci interessa provare a mettere le persone in movimento rispetto a certi temi di salute più che fornire l'informazione giusta e corretta. Il nostro intervento è efficace quando risvegliamo attenzione, quando aiutiamo le persone a individuare alcune possibili strategie che possano aiutare a stare bene, ad esempio dove prendere informazioni corrette, o come produrre e diffondere messaggi di prevenzione funzionali e che possano circolare nei canali informali. Distribuire (o almeno dichiarare la disponibilità

a farlo) messaggi di marketing sociale dal basso è un buon segnale di riuscita di un intervento di promozione della salute.¹²

Tutti e tre livelli prevedono, a seconda dei contesti, strumenti di valutazione più o meno agili, a partire dalle scale Likert, fino al differenziale semantico e a nuovi strumenti mediali che stiamo sperimentando.

Media education e valutazione

La valutazione degli interventi di promozione della salute si è ovviamente interfacciata con le teorie e le pratiche della media education ibridandosi e trovando proprie dimensioni.

Un prezioso riferimento sulla strutturazione di percorsi valutativi in attività formative con queste caratteristiche ci è stato fornito dagli studi del prof. Rivoltella dell'Università Cattolica di Milano.

La cornice del suo lavoro parte da un'osservazione del mondo anglosassone e dalle definizioni che nell'ambito dell'educazione vengono utilizzate per la valutazione degli apprendimenti.

Due specifici termini definiscono appunto le aree di osservazione, uno riferito all'aspetto del contenuto appreso (*assessment*, ovvero misurare il risultato degli apprendimenti), l'altro che considera il processo attraverso il quale le persone apprendono (*evaluation*, il monitoraggio e la valutazione dei processi educativi e formativi).

L'utilizzo dei media vecchi e nuovi come stimolo per l'analisi di fenomeni sociali e la gestione dell'aula con lavori in piccoli gruppi

¹² L'idea del movimento circa il tema dell'informazione in campo sanitario nasce dalle suggestioni e dal concetto di «verità veloce» raccontato da Baricco in *The Game*: «La verità-veloce è una verità che per salire alla superficie del mondo — cioè diventare comprensibile ai più e per essere rilevata dall'attenzione della gente — si ridisegna in modo aerodinamico perdendo per strada esattezza e precisione e guadagnando in sintesi e velocità» (2018, p. 283).

permettono di veicolare contenuti in maniera coinvolgente. La guida dell'educatore/formatore innesca la discussione e il racconto di esperienze stimolando la capacità di riflessione e di criticità. Il lavoro approfondito nel piccolo gruppo accresce la possibilità di espressione dei singoli e la produzione mediale permette un apprendimento esperienziale dove l'aspetto tecnico (conoscenza del funzionamento delle tecnologie) e quello dei contenuti appresi vengono espressi con linguaggi e codici narrativi attuali e attraverso strumenti di osservazione e analisi possono attestare se il lavoro formativo abbia aumentato conoscenza e criticità rispetto a un tema.

Dati significativi rispetto all'implementazione di life skills quali consapevolezza e senso critico, capacità di analisi e risoluzione di problemi in merito all'utilizzo della media education nei percorsi educativi/formativi, sono stati rilevati da alcune ricerche nordamericane (Frost e Hobbs, 1999; 2000) effettuate su programmi educativi che inserivano la media education in un percorso scolastico della durata annuale (Concord High School di Concord, New Hampshire). Tali studi attraverso un gruppo di studenti campione e un altro di controllo hanno attestato come la media education sia in grado di aumentare la capacità di analisi e la criticità dei ragazzi fornendo a loro maggiori strumenti per decodificare situazioni complesse (Rivoltella, 2017b).

Gli interventi di promozione della salute proposti in ambito scolastico sono da annoverare tra gli interventi educativi che hanno come obiettivo quello di promuovere maggiore consapevolezza nei comportamenti individuali e negli stili di vita dei soggetti incontrati.

In tale ambito, quindi, per poter misurare il raggiungimento degli obiettivi è necessario individuare delle variabili misurabili attraverso degli indicatori riproducibili e definendo un livello standard da raggiungere per discriminare tra giudizio positivo e negativo.

La letteratura considera le azioni di promozione della salute come un processo attraverso il quale le persone accrescono le capacità necessarie per il controllo su azioni e decisioni che riguardano la

propria vita (WHO, 2009). Il cambiamento che ne deriva nel mondo anglosassone viene denominato con un unico termine: *empowerment*.

Progettare e valutare empowerment significa in estrema sintesi progettare interventi che possano favorire l'aumento di capacità e consapevolezza delle persone, in merito ai loro stili di vita, e la media education per le caratteristiche sopra descritte può ritenersi un metodo estremamente efficace. Interessante a tal proposito è proporre una riflessione sul lavoro di Glenn Laverack (2001), che individua una lista dei domini di influenza attraverso i quali l'empowerment si esprime e che rappresentano una sorta di traduzione operativa (tabella 4.1).

TABELLA 4.1
I domini di influenza (Laverack, 2001)

Domini	Descrizione
Partecipazione comunitaria	Partecipazione in attività in piccoli gruppi o in più larghe organizzazioni
Sviluppi di leadership locali	Connessa alla precedente, evidenzia responsabilità nell'avvio e nella conduzione
Utilizzo di strutture organizzative	Attivo utilizzo delle strutture presenti e l'eventuale attivazione di nuove
Valutazione dei problemi	Capacità di individuare problemi e possibili soluzioni e azioni necessarie.
Mobilizzazione delle risorse	Avvenuta mobilitazione di risorse interne e negoziazione di risorse esterne.
Chiedersi il perché	Capacità di valutare criticamente le cause dei problemi e il modo in cui la comunità stessa o agenti esterni ne favoriscono gli effetti negativi
Legami con altri	Capacità di cercare e gestire partnership interne ed esterne alla comunità finalizzate allo sviluppo
Consulenti esterni	Capacità di integrare in modo efficace con agenti esterni per poi rendersi da questi autonomi
Gestione dei programmi	Capacità di condurre le azioni necessarie al raggiungimento degli obiettivi

Secondo l'autore gli interventi di promozione della salute andrebbero progettati intorno a tali capacità fondamentali e valutati attraverso tecniche osservative e narrative. All'interno di queste aree è possibile descrivere un continuum che, partendo dall'osservazione dell'assenza della capacità, individua quegli elementi che presentandosi mostrano un progredire all'interno del processo e del suo sviluppo.

Lo stesso autore parla poi di *double tracking* (*doppio binario*), sostenendo come sia nella progettazione sia nella valutazione dei progetti di promozione della salute risulti possibile delineare due strade parallele, una per il processo per raggiungere gli obiettivi di salute, l'altra per incrementare l'empowerment.

Tale lavoro potrebbe risultare poco in linea con un modello che intende valutare la validità di un intervento all'interno di un setting prevalentemente scolastico, in quanto le aree sopra elencate identificano domini connessi a un intervento di comunità. Ma provando a considerare l'ambiente scolastico come «ambiente comunitario», tali domini possono essere riconducibili ad attitudini e abilità che gli studenti sono stimolati a implementare e rendere spendibili e misurabili con un adeguato impianto valutativo.

A tal proposito la partecipazione, lo sviluppo di leadership, la mobilitazione e l'utilizzo di strutture possono riferirsi a una differente partecipazione e promozione di momenti formativi e di scambio all'interno della classe e degli istituti di riferimento, mentre la capacità di farsi domande, interagire con altri e creare legami si collega ad abilità e life skills precise, quali appunto la consapevolezza, la conoscenza di sé e la capacità empatica.

Gli strumenti di valutazione utilizzati a tale scopo sono: il diario di bordo, l'osservazione partecipata effettuata con caratteristiche narrative o attraverso griglie che rilevano la partecipazione dei singoli, le domande, le riflessioni, la capacità di rielaborare contenuti e di esplicitare in modo chiaro opinioni e proposte.

I processi valutativi sono collegati anche all'efficacia dell'audiovisivo nel far analizzare temi di salute, aumentarne le informazioni e far crescere nel contempo la conoscenza e l'utilizzo di codici narrativi digitali per una consapevole comunicazione costruita dal basso, che si concretizza con prodotti tangibili (video, meme, ecc.), oggetto di una successiva analisi sia qualitativa (scelta di immagini, correttezza delle informazioni, efficacia comunicativa), sia quantitativa (numero di materiali prodotti).

Nella produzione mediale, i ragazzi e le ragazze sono invitati, al termine del laboratorio, a progettare e concretizzare una loro piccola produzione sui temi affrontati.

Produrre informazione è lasciare una tangibile traccia di quanto attraverso l'esperienza laboratoriale si è interiorizzato, stabilendo nel lavoro di gruppo criteri di contenuto e stilistici per diffondere informazione.

L'analisi dei materiali prodotti è a tutti gli effetti un tassello importante della valutazione di percorso, che va a costruire anche la possibilità di progettare ipotesi di diffusione di tale materiale attraverso forme differenti in presenza o nel web, altro passaggio valutabile in termini quantitativi e qualitativi (quali social, con che frequenza, ecc.).

Studi di caso per una valutazione dinamica e integrata

Oltre agli aspetti di valutazione fin qui descritti, vorremmo soffermarci su tre casi concreti che stanno emergendo dall'esperienza del Centro Steadycam e che in modo esemplificativo ci stanno indicando vie dinamiche di valutazione.

Kahoot! Valutare attraverso il gioco

All'interno dell'esperienza Display, dove i ragazzi delle scuole primarie e secondarie di primo grado realizzano una gita scolastica

sulle tecnologie digitali, abbiamo introdotto due modalità di riletture e restituzione dell'esperienza particolari. Abbiamo chiamato l'ultima attività della gita «il porto», a significare il momento in cui si approda e si termina un viaggio che però prevede già una nuova partenza. In questa ora vengono svolte tre attività.

Per primo, attraverso un gioco quiz sulla piattaforma Kahoot!,¹³ i ragazzi a squadre valutano gli argomenti che hanno incontrato nel percorso. Il gioco permette in modo dinamico e divertente di gareggiare sui contenuti. In seguito, il conduttore (animatore) riprende le domande sottolineando i concetti e le parole chiave della giornata.

In seconda battuta, attraverso la piattaforma menti.com,¹⁴ i ragazzi valutano la giornata e suggeriscono agli educatori possibili miglioramenti del servizio. Anche in questo caso la modalità ludica e di utilizzo dei device dei ragazzi stessi aiuta a realizzare un momento di restituzione al gruppo in modo fluido e quasi naturale, come quando dopo una camminata ci si volta e istintivamente si osserva la strada percorsa.

In terzo luogo, si rivede insieme il video della giornata realizzato dai docenti e, attraverso foto, musica e scritte significative, si conclude anche emozionalmente un percorso di formazione.

Ci sembra un buon esempio di valutazione integrata nell'intervento, quasi come se l'attività valutativa fosse un pezzo delle attività, non perché siamo costretti a farla, ma secondo una logica di completamento dell'intervento stesso. Così si raccolgono in modo

¹³ «Kahoot! è una piattaforma di apprendimento basata sul gioco, utilizzata a scopo educativo nelle scuole e in altre istituzioni educative. I suoi giochi di apprendimento, Kahoots, sono quiz a scelta multipla che possono essere scritti dagli utenti e sono accessibili tramite un browser web o attraverso l'app Kahoot» (<https://it.wikipedia.org/wiki/Kahoot!>).

¹⁴ Mentimeter è una piattaforma che permette di costruire sondaggi e *wordcloud* con feedback immediati. Può essere utilizzata per realizzare brainstorming digitali o raccogliere valutazioni e contenuti in tempo reale.

dinamico e cooperativo molte informazioni utili per la valutazione del processo e del risultato.

Comunicare Salute.¹⁵ Valutare attraverso la produzione

La produzione mediale (video, meme, post, ecc.) diventa oggetto di lavoro oltre che metodologia di intervento. Le azioni del progetto prevedono la produzione di comunicazione non tanto da parte di professionisti del settore della comunicazione, ma in collaborazione tra operatori, ragazzi e utenti dei servizi. Questo permette da un lato di avere una serie di prodotti concreti che si possono analizzare e utilizzare come valutazione e rilettura dell'intervento, dall'altro di rendere concreti ai partecipanti oggetti di lavoro che spesso sono trattati in modo astratto o comunque razionale. L'idea è quella di provare a intersecare in un prodotto aspetti cognitivi, emozionali e comportamentali. L'analisi dei prodotti può poi portare a diverse informazioni utili sia per la valutazione sia per la riprogettazione degli interventi: tipologia di contenuti, stili narrativi, stereotipi, ecc.

¹⁵ Come costruire e diffondere messaggi di promozione della salute efficaci nell'era dei social network? Il progetto, promosso dall'ASL CN2 e finanziato dalla Fondazione CRC, si propone di lavorare sull'*Health Literacy*, ovvero la competenza di saper leggere, decodificare ed elaborare informazioni relative alla propria salute. Per fare questo il progetto realizzerà innanzitutto una fotografia dell'uso delle tecnologie digitali nell'ambito della prevenzione sanitaria che porti alla definizione di protocolli e piani di sviluppo del marketing sociale tra gli enti del territorio. Parallelamente verranno realizzate formazioni specifiche per integrare le competenze degli operatori sanitari con nuove competenze digitali utili allo svolgimento del loro ruolo nell'ambito della promozione della salute. Infine verranno realizzati laboratori con studenti per la produzione di messaggi di prevenzione in un'ottica di *peer education*. Il tutto sarà finalizzato alla realizzazione concreta di campagne di comunicazione sociale che lavorino secondo le logiche dei media digitali (orizzontalità, interattività e partecipazione).

Il passo successivo alla produzione è la disponibilità o la progettualità nell'essere distributori attivi nei canali informali di messaggi di salute. In una recente sperimentazione, a Forlì,¹⁶ un gruppo di operatori dei servizi ha provato a costruire delle narrazioni a partire dalle proprie attività di servizio. L'esperienza ha permesso di riflettere sulle rappresentazioni dei servizi per le dipendenze e non solo, e di ipotizzare che una parte del lavoro come operatori possa rivolgersi alla comunicazione mediale su temi di salute e sulle possibilità di accesso ai servizi. Ma la parte più interessante dell'esperimento è stata la possibilità di diffondere i prodotti realizzati nel contesto chiuso dei partecipanti alla formazione e di raccogliere un feedback immediato. L'idea di distribuire, o di essere disposti a farlo, alcuni messaggi di salute potrebbe diventare davvero una modalità per valutare la qualità e l'impatto dei prodotti e attraverso l'attivazione dei partner coinvolti verificare quanto l'intervento realizzato abbia innescato dei movimenti attivi di moltiplicazione dei messaggi. Questo diventa possibile soprattutto se i prodotti sono realizzati da loro e se in qualche modo ritengono di poter spendere la propria credibilità nelle reti informali.¹⁷

¹⁶ L'esperienza è stata realizzata da Michele Marangi e Valentino Merlo all'interno dell'evento formativo «La Scuolina 2019», promosso dall'équipe del SerT di Forlì.

¹⁷ Le stesse grandi case di distribuzione nelle valutazioni di successo di una serie o di un film stanno da tempo utilizzando, accanto agli indici di ascolto, il grado di coinvolgimento come parametro di valore per le inserzioni pubblicitarie: «serie di culto come *Lost*, *Heroes* e *Desperate Housewives* della ABC canalizzano l'attenzione degli spettatori meglio di spettacoli come *American Idol* o *Ballando con le stelle*, sebbene questi li guardino più persone» (Rose, 2014). Allo stesso modo, chi studia i nuovi modelli di diffusione dei contenuti medialia sottolinea come si sia passati da un modello «per appuntamenti» a un modello «basato sul coinvolgimento» (Jenkins, Ford e Green, 2013, cap. 3 *Il valore del coinvolgimento nei media*).

Nel capitolo successivo esporremo come è stato valutato il progetto «Social Media Corpo e Relazioni» in modo da evidenziare quali criteri e principi siano stati seguiti. In particolare segnaliamo già: l'approccio multidisciplinare, il coinvolgimento dei ragazzi con grande attenzione alla qualità delle interazioni innescate nel contesto dell'intervento, l'attenzione alla produzione mediale come narrazione anche dell'esperienza realizzata.

Capitolo 5

La valutazione dell'intervento

Gianna Pasquero e Giuseppe Masengo

*Non tutto si può misurare,
tutto si può valutare.*

M. Croce

La valutazione dell'intervento è stata fatta attraverso un questionario di gradimento somministrato alle classi e analizzando i materiali prodotti dagli studenti e dalle studentesse. Il questionario finale, proposto alle classi, ha avuto l'obiettivo di sondare l'impatto del progetto sui ragazzi e le ragazze incontrate.

La struttura ideata è semplice: si compone di quattro domande che abbiamo cercato di rendere il più possibile chiare e immediate. A seguito riportiamo i quesiti proposti analizzandone nei paragrafi successivi i dati più significativi:

1. Riassumete in tre parole il progetto «Social Media Corpo e Relazioni» a cui avete partecipato
2. Elementi positivi del progetto
3. Elementi negativi del progetto
4. Consigli e considerazioni.

Le parole dei ragazzi e delle ragazze

Un elemento importante della valutazione è stato demandato alla percezione e alle impressioni dei/delle ragazzi/e coinvolti nel laboratorio. La partecipazione durante gli incontri è stata buona e diffusa all'interno delle classi coinvolte. Le griglie utilizzate durante gli interventi hanno evidenziato come i temi trattati nel percorso fossero attuali e rispondenti a un bisogno di discussione non facile da trovare su questi temi all'interno dei percorsi didattici. Le parole più usate per definire il progetto sono state: interessante, attuale, coinvolgente.¹⁸

Coinvolgente, interessante, divertente, confronto, discussione, attuale, utile. (IPF)

Interessante, riflessione, consapevolezza, costruttivo, utile, diretto, attuale, cambiamento. (PF/M)

Interessante, utile, riflessivo, coinvolgente, semplice, formativo, informativo, chiaro, cultura, confronto, pratico. (ITM)

Interessante, concreto, coinvolgente, attuale, diverso, istruttivo, riflessivo, cultura, ripetitivo, simpatico, discussione. (LM/F)

I gruppi in maniera omogenea hanno dichiarato di essere stati partecipi nel confrontarsi su un tema quotidiano che però poco viene considerato nei contesti scolastici.

Ciò che è stato molto apprezzato riguarda la modalità di conduzione, mai giudicante e non direttiva nell'orientare la discussione e il clima rispettoso e piacevole.

I media come linguaggio e i lavori in piccolo gruppo sono stati giudicati stimolanti e utili per coinvolgere rispetto a un tema spesso

¹⁸ Di seguito si utilizzano le sigle presentate nel capitolo 3: ITM per l'istituto tecnico a prevalenza maschile; IPF per l'istituto professionale per il commercio a prevalenza femminile; LF/M per il liceo scientifico con presenza bilanciata di ragazzi e ragazze; PF/M per l'istituto grafico professionale con presenza bilanciata di ragazzi e ragazze.

banalizzato come quello degli stereotipi. Soprattutto le pubblicità, che sono ritenuti «prodotti» semplici, coinvolgenti, che attivano delle reazioni meno razionali e più immediate.

In particolare, nell'istituto a prevalenza maschile viene evidenziato come lavorare in classe con questo metodo migliori i rapporti tra i compagni e permetta di conoscersi meglio.

I piccoli gruppi facilitano il dialogo e soprattutto ci si sente più tranquilli nell'esprimere il proprio pensiero o punto di vista.

La criticità del progetto emersa nei questionari di tutti gli istituti coinvolti riguarda il poco tempo a disposizione.

A questo si aggiunge per alcuni/e ragazzi/e la fatica di aver individuato ore della tarda mattinata o spezzate dall'intervallo, che si presentano come più dispersive e meno adatte a tenere alta l'attenzione.

La presenza di un osservatore è stata ritenuta non utile solo nell'istituto a prevalenza maschile, mentre alcune ragazze nell'istituto a prevalenza femminile hanno valutato negativamente il non aver approfondito sotto un profilo più psicologico l'aspetto delle relazioni. Questo punto non è stato meglio specificato, ma la sensazione dei conduttori è stata di aver dato nell'ultimo incontro poco tempo (per questioni organizzative) all'approfondimento dei numerosi e complessi materiali portati dalla classe.

Nei questionari del liceo scientifico viene indicato come importante il coinvolgimento attivo degli insegnanti in percorsi di questo tipo. Infatti, secondo alcuni/e studenti/esse discutere a scuola di argomenti bollati come «non utili» o non in linea con la didattica è in realtà un percorso educativo, permette di uscire da schemi rigidi di apprendimento dando la possibilità a ragazzi e ragazze di confrontarsi e comprendere meglio se stessi e gli altri.

Per alcuni parlare di un tema quotidiano che interessa la vita di tutti, ma che spesso non si approfondisce neppure con i propri amici, aiuta a riflettere su gesti quotidiani nei rapporti tra i generi e su difficoltà che si sperimentano nelle relazioni affettive.

Si sottolinea inoltre come la conduzione maschile sia stata per molti, sia ragazze che ragazzi, un valore aggiunto rispetto a un tema che spesso si ritiene maggiormente «sponsorizzato» dalle donne e per alcuni anche strumentalizzato.

Elementi positivi

È uno dei pochi se non l'unico progetto che abbiamo fatto che apre la mente e aiuta a creare una propria opinione su argomenti importanti.

Progetto significativo per il proprio modo di vivere.

Trattato dei temi importanti c'è stata molta collaborazione e opportunità di ragionare e confrontarsi su argomenti che soffocano la nostra società.

Ascolto reciproco delle opinioni, lavori di gruppo, importante usare video e immagini.

La presenza di un educatore. (IPF)

Discussioni di gruppo.

Avere conoscenze in più su questi argomenti e la consapevolezza che alcuni comportamenti sono sbagliati.

Aver creato gruppi di lavoro dove si è riusciti a confrontarsi.

La realizzazione del filmato ha aiutato a migliorare il nostro lavoro di squadra, siamo riusciti a mettere insieme idee diverse e a confrontarci nel migliore dei modi. (PF/M)

Ci ha dato la possibilità di dire le nostre opinioni e fare un dibattito.

Bello il lavoro a gruppi.

Ha coinvolto tutti e hanno avuto tutti lo spazio per esprimersi senza essere giudicati dai formatori.

Le conoscenze dei formatori, l'organizzazione delle attività, produzione ed elaborazione finale degli studenti.

La conduzione di Stefano l'educatore. (ITM)

Affrontare argomenti quotidiani di cui spesso non si parla, confrontarsi ed esprimersi liberamente.

Le cose che ci hanno fatto vedere erano interessanti.

Poter esprimersi con classe e creare qualcosa noi.

Molto interattivo, quindi bello e interessante.

Argomenti della vita quotidiana che fanno riflettere.

Non esprime solo rischi e pericoli, cose da fare o non fare, nessuno ci ha imposto regole ma abbiamo solo esposto idee ragionandoci su. (LM/F)

Elementi negativi

Troppo poco tempo per parlare dei temi proposti.

Purtroppo il tempo è stato poco per questo alle volte non abbiamo concluso i discorsi trattati.

Si è trattato un argomento troppo discusso oggi anche se in modo diverso e leggero. (IPF)

Poco tempo per parlare di questi temi.

Arricchire ai video delle informazioni. (PF/M)

Poco tempo, bisogna avere più tempo per discutere.

Un incontro in più. (ITM)

Non farlo le ultime ore di lezione.

Troppi pochi incontri.

Poche ore per esprimere le opinioni di tutti.

Farlo fuori dalla classe.

Basato su un solo grande argomento. (LM/F)

Consigli e considerazioni

Secondo me si dovrebbe applicare questo progetto a tutte le scuole e anche agli adulti e insegnanti.

Far parlare persone che portino testimonianze su certi fatti.

Discuterne in classi più miste. (IPF)

Parlare di più di argomenti come identità sessuale, orientamento sessuale e violenza di genere.

Fare un'assemblea il progetto è molto importante.

Approfondire di più il tema delle relazioni di coppia.

Proporre il progetto ai miei amici. (PF/M)

Ha permesso di avere chiarezza nella confusione delle diverse tematiche trattate.

Parlare anche della violenza sulle donne, portare più statistiche.

Continuare a parlare di questo progetto sia nelle scuole che fuori.

Organizzare nella nostra scuola un'assemblea di istituto che parli dei temi trattati. (ITM)

È ottimo parlare di relazioni perché più si cresce più è difficile rapportarsi con gli altri.

Ottima cosa usare le pubblicità perché attivano l'attenzione e le reazioni di pancia.

Ampliare il materiale di discussione.

Proporre più spesso interventi come questo nella scuola.

Coinvolgere i professori così oltre alle ore del progetto ne potremmo parlare in classe. (LM/F)

Risultati del percorso

Ragazzi e ragazze ridefiniscono l'agenda

Mentre l'ansietà sociale rispetto alle relazioni di genere e ai/ alle giovani si concentra su ciò che appare nuovo, soprattutto il web come spazio pericoloso, le urgenze e i punti di interesse — e di conflitto — tra i/le ragazzi/e sono altri, legati alla struttura profonda della costruzione dei generi e alla materialità delle relazioni di potere. I discorsi su social e relazioni di genere riprendono i frame diffusi nelle rappresentazioni mediatiche, centrati sulla pericolosità di questi spazi per le relazioni e, soprattutto, per la reputazione delle ragazze, sono ripresi facendo riferimento al senso comune più che come modi utili per dare senso alla propria esperienza.

L'altro tema che appare ma in modo marginale e in una diversa prospettiva è quello della violenza di genere. I termini e i frame prevalenti delle rappresentazioni mediatiche della violenza di genere (il femminicidio, le figure dell'uomo violento e della donna vittima) sono ripresi a volte, sia nelle discussioni, sia soprattutto nei materiali presentati, ma sembrano appartenere a un piano di discussione più astratto, sganciato dalle esperienze.

Le dimensioni di violenza che appartengono all'esperienza — quella psicologica nelle relazioni sociali e intime, quella strutturale delle disegualanze — sono discusse con altri termini e altri frame,

messe in relazione in modo più ampio con ciò che significa, per loro, essere donne e uomini.

Anche nei materiali presentati queste rappresentazioni sono riprese non sempre in modo scontato: ad esempio, attraverso uno sguardo sul maschile, su come le identità maschili si formino attraverso complicità omosociali fondate su disprezzo e riduzione a oggetto delle donne.

Tensioni tra persistenze e cambiamento

Il tipo di lavoro con cui si è avviato il percorso, a partire dai significati del maschile e del femminile attraverso le immagini, ha attivato ragazze e ragazzi, in quanto è stato vissuto non come un esercizio scontato e con un intento normativo predefinito e prevedibile, ma come uno spazio aperto, un'opportunità di esplorare ciò che è solitamente dato per scontato, ciò che resta indiscusso perché ovvio ma che è al tempo stesso cruciale nella propria esperienza di crescita.

Rispetto a questo, dalle discussioni sembrano emergere un'oscillazione e una tensione tra due narrazioni. Da un lato, è utilizzata una narrazione del mutamento, che riconosce che sono avvenuti grandi cambiamenti nella posizione delle donne, che hanno ormai ottenuto parità di diritti. È una narrazione che assume particolare concretezza quando diventa distanziamento dai genitori e dalla loro generazione. Nei contesti a prevalenza maschile, soprattutto, la narrazione del mutamento evoca anche un lato oscuro, diventa «troppa parità», la difficoltà di contenere la forza di un femminile misterioso e minaccioso, travolgente.

La narrazione opposta è quella della naturalizzazione, il riferimento a differenze fondamentali (rispetto alle quali si mobilitano anche indefiniti riferimenti alla «scienza» a sostegno del senso comune) che giustificano l'impossibilità di un mutamento, la rassegnazione

all'esistente per le ragazze e per tutti, in fondo, l'accettabilità morale delle disuguaglianze. È questa la narrazione che appare più potente, ma oggetto di maggiori conflitti, nel dare senso all'esperienza di ragazze e ragazzi, nello scontro tra una generica idea di libertà di essere quello che si vuole e la realtà di relazioni sociali segnate dal doppio standard nella valutazione dei comportamenti maschili e femminili (per l'uomo «è più facile» gestire la reputazione), e di relazioni di coppia segnate dalla possessività (più riconosciuta dalle ragazze) e dall'incorporamento (reale e virtuale) di ruoli tenacemente persistenti (il cacciatore, la seduttrice, ecc.).

Ancoraggi materiali

Rispetto a un discorso pubblico che, spesso, tratta stereotipi di genere e possibilità di cambiamenti in termini culturali e simbolici, dalle discussioni dei/delle ragazzi/e emerge un forte senso della materialità delle relazioni di potere tra i generi. Questa materialità non appare soltanto rispetto alla gestione dei corpi, ma soprattutto in merito alla sorveglianza di quello femminile e ai limiti nelle possibilità di agire, vestirsi, spostarsi per le ragazze. È anche una questione di risorse: sono infatti identificati come temi centrali anche aspetti che potremmo aspettarci distanti dall'esperienza degli/delle studenti/esse, come le disparità di salario (portate soprattutto dalle ragazze, ignorate o negate piuttosto dai ragazzi), ed è evocata in tutta la sua materialità l'importanza del potere (maschile) dei soldi.

È sui fondamenti e funzionamenti materiali delle disuguaglianze di genere che sembra concentrarsi una parte importante dell'attenzione dei/delle ragazzi/e, più che sulle specifiche forme che disuguaglianze e violenza di genere assumono nel mondo virtuale. O, meglio, sembra esserci forte consapevolezza che il mondo virtuale non è altro, un mondo a parte, ma è parte inscindibile della costruzione di relazioni e identità di genere molto reali. Così, ad esempio, la relazione di

coppia segnata dalla gelosia, anche quando espressa attraverso nuovi strumenti virtuali, «è un tipo di relazione conosciuta, pur essendoci la tecnologia».

Moltiplicare le possibilità

L'esercizio di scorporare e scomporre i generi consente di aggirare l'opposizione tra persistenze (naturalizzate) e mutamento, aprendo possibilità di pensare la pluralità, forme diverse di ricomposizione di elementi maschili e femminili. Questa possibilità appare dirompente e fruttuosa, anche se difficile da articolare, soprattutto rispetto alla maschilità, aprendo spazi per far emergere una pluralità di modi di essere uomini, spazi i cui confini, nell'esperienza dei ragazzi, sono solitamente sorvegliati dall'omofobia. È, questo, un meccanismo che scatta in certi casi, nel giudizio su tratti troppo femminili di alcuni uomini rappresentati nelle immagini («Banderas gay»), ma che appare marginale rispetto all'interesse di ragazzi, e ragazze, nel cogliere l'occasione per esplorare questi spazi. Su questo si concentrano anche molti dei materiali più originali prodotti: ad esempio, un video su modi di fare maschili e femminili diversamente incorporati da uomini e donne. Difficilmente, invece, si aprono spazi per mettere in discussione la rilevanza stessa della differenza maschile/femminile.

Analisi e riflessioni sulla produzione

Un altro elemento utile per la valutazione del percorso è stata l'analisi dei prodotti medialti cercati in rete o realizzati dai/dalle ragazzi/e.

Un primo elemento che emerge è che una sola classe ha effettuato la ricerca di materiali in rete, mentre le altre tre si sono organizzate nel realizzare un video autoprodotta.

Abbiamo provato a individuare tre assi semantici utili ad analizzare la totalità dei prodotti.

Un primo asse riguarda l'*aspetto performativo della comunicazione*, ovvero l'azione che il messaggio comunicativo vuole provocare nel fruitore. L'asse muove da un polo debole, che definiamo *descrittivo*, in cui il prodotto presenta una situazione senza esplicitare indicazioni sui comportamenti da adottare o da evitare; all'opposto il polo forte, *prescrittivo*, dove viene enunciato un messaggio preciso su come ci si dovrebbe comportare.

Si colloca sul polo descrittivo il video della bambina per strada sola filmata in una situazione dove risulta vestita bene e pulita e in un'altra dove è vestita male e sporca, senza alcuna didascalia o voce narrante (4). Un altro esempio è il PowerPoint su adolescenti e sessualità (14), che espone alcuni dati e considerazioni senza invitare a comportamenti specifici. Il video dell'istituto tecnico (16) si avvicina al descrittivo, ma aggiunge uno slogan finale che veicola una rilettura di quanto presentato, senza però dare indicazioni di comportamento.

Al polo opposto, quello prescrittivo, si può collocare il video presente su Facebook (15) in cui una ragazza si rivolge al padre esortandolo a fare attenzione all'uso del linguaggio, in quanto un linguaggio sessista fa diventare gli uomini violenti.

In generale ci sembra che i prodotti finali, sia quelli originali che quelli selezionati online, siano maggiormente orientati verso il polo descrittivo.

Un secondo asse, più pertinente alla messa in scena dei prodotti, muove dal *quotidiano* allo *straordinario*, sulla base della presenza o meno di elementi di fantasia o appartenenti a contesti poco comuni.

I prodotti originali realizzati dai/dalle ragazzi/e si collocano pienamente nella messa in scena del quotidiano, con azioni e atteggiamenti relativi alla vita di tutti i giorni (ad esempio: cucinare, servire il caffè, guardare la televisione, telefonare, utilizzare un computer, ecc.). Anche tra i prodotti cercati online la maggioranza privilegia un

contesto quotidiano: l'eccezione più significativa è riscontrabile nello spot dell'acqua Vitasnella (9), dove viene messo in scena un computer attraverso cui alcune persone possono modificare in tempo reale la proiezione olografica del corpo di una ragazza.

In generale, pertanto, l'analisi dei prodotti evidenzia come il tema sia stato affrontato nelle sue componenti più realistiche, evidenziandone la pervasività e la vicinanza con il vissuto quotidiano.

Il terzo asse si fonda su una domanda: il messaggio veicolato dal prodotto esprime un punto di vista maschile/femminile o valido per tutti? Rispetto a questo individuiamo un polo, che definiamo *monofocale*, dove il messaggio esprime chiaramente la visione di uno dei due generi; al polo opposto, *bifocale*, il messaggio veicola le prospettive di entrambi i generi.

A una nostra analisi appaiono sbilanciati il video prodotto da Facebook (9) già citato in precedenza e il filmato prodotto dall'istituto grafico professionale (12), che mette in scena solamente situazioni dove le ragazze riescono a dimostrare la capacità di affrontare situazioni dove inizialmente venivano svalutate, mentre non avviene il contrario.

Il video prodotto dall'istituto tecnico (16) appare invece equilibrato per la presenza di situazioni viste sotto una prospettiva maschile e una femminile.

Interessante anche lo spot dell'acqua Vitasnella (9), dove la ragazza protagonista viene sottoposta ai giudizi da un gruppo composto sia da uomini che da donne.

Oltre ai tre assi identificati, è possibile collocare i prodotti sulla base di come viene declinato il tema proposto: ci si è concentrati maggiormente su ruolo di genere, identità di genere e orientamento sessuale.

Dall'analisi emerge che tre istituti si sono orientati sul tema del ruolo di genere, mentre solo l'istituto professionale per il commercio ha portato all'attenzione materiali che riguardavano orientamento sessuale e identità di genere.

Una riflessione in merito a ciò è indirizzata al fatto che durante il laboratorio ci si è maggiormente soffermati a discutere su stereotipi collegati al ruolo di genere e questo può aver influenzato la scelta dei prodotti.

A seguire vengono elencati e riassunti i lavori dei quattro istituti, con link per la visione dei materiali.

Istituto professionale per il commercio

Gli/le studenti/esse non hanno prodotto nulla, ma hanno selezionato materiale divisi in piccoli gruppi. È l'unica classe tra quelle coinvolte nel progetto che ha portato prodotti su identità di genere e orientamento sessuale.

Identità di genere: video della ragazza transgender, narrativo, storia di vita, testimonial, genitori che si confrontano, tema dell'educazione di genere, tutto al positivo.

Orientamento sessuale: due spot: portoghese narrativo, ironico, generazionale, semplice, stereotipo negli occhi dello spettatore, doppio stereotipo sugli omosessuali e sugli anziani (anziane pettegole); bambini e coppie, come le persone si scelgono, infanzia idilliaca... stereotipo sull'infanzia?, impatto piacevole bambini perfetti, buoni, creativi, vestiti bene, colpevolizza gli adulti?, «buon selvaggio», divertente, suscita tenerezza.

Ruolo di genere: la maggioranza dei materiali riguarda stereotipi al femminile, nella pubblicità Vitasnella interessante perché sottolinea come gli stereotipi sul femminile siano presenti sia nelle donne che negli uomini, femminile come immaginario della nostra società non come immaginario maschile, «materiale su bambini schiaffo» sembra un po' costruito, piacevole ma ingannevole, nessuno fuori dal coro, bambina bella, bambini belli e bravi, spot punta su di te sembra fotografare la realtà, difensivo sulle donne legato al tema delle pari opportunità.

Uno spot riguardava stereotipi più generali legati alla provenienza etnica delle persone, bambina se vestita bene viene vezzeggiata e aiutata, se vestita male, sporca, viene confusa con una rom e mandata via.

Materiali:

- 1-10. Materiale reperito in rete
11. Materiale in pdf.

I materiali sono visionabili al seguente link.



centrosteadycam.it/smcr

Istituto grafico professionale

Gli/le studenti/esse hanno lavorato sul ruolo di genere, ribaltando il quotidiano.

Disequilibrato, più dal punto di vista del superamento degli stereotipi sulle ragazze, cose che i maschi sembrano fare meglio dove risultano più brave le ragazze, normativo, presenza di slogan finale che lavora sull'identità di genere ma il video e sui ruoli di genere. lavoro collettivo di tutta la classe.

Materiali:

12. Video autoprodotta *La differenza sta nelle nostre menti.*

Il materiale è visionabile al seguente link.



centrosteadycam.it/smcr

Liceo scientifico

Gli/le studenti/esse hanno elaborato un video di finzione e del materiale in formato pdf, e hanno lavorato su un video tratto da Facebook.

Video di finzione: stereotipi sulla norma sociale, puoi fare e non puoi fare, sia per i ragazzi che per le ragazze, non c'è uno slogan, sembra dire funziona così, non c'è ribaltamento di ruoli nel finale, situazioni concrete e quotidiane, messa in scena di ruoli e sulla relazione sociale, passività nell'accettazione dei ruoli no reazione alla norma.

Video Facebook: normativo quotidiano, ruolo di genere, sessualità, stereotipi solo dal punto di vista femminile, forte come impatto, deterministico (da questo succede questo): chi fa battute sessiste sarà in futuro uno stupratore.

Materiale pdf: informazioni, interessante scegliere di fare un lavoro sulla sessualità, gruppo misto.

Materiali:

13. Video autoprodotta *Stereotipi*
14. Materiale in pdf (visibile su centrosteadycam.it/smcrc)
15. Video Facebook *Caro papà*.

I materiali sono visionabili ai seguenti link.



centrosteadycam.it/smcrc



centrosteadycam.it/smcrc

Istituto tecnico

Gli/le studenti/esse hanno preparato un video.

Stereotipi, erotizzazione nella rappresentazione del femminile, maggior disinvoltura delle ragazze nel raccontare i loro lati maschili, esprimere con il corpo il maschile e femminile, video esplorativo, cura

di sé, elemento di femminilità (stereotipo) dichiarato sia dai ragazzi che dalle ragazze, narrativo, documentaristico, prova a fare una fotografia, messa in scena di atteggiamenti, il maschile e femminile dentro di te, ruolo di accompagnamento dell'insegnante.

Materiali:

16. Video autoprodotta.

Il materiale è visionabile al seguente link.



centrosteadycam.it/smcv

Capitolo 6

I media come spazi partecipativi

Giuseppe Masengo e Michele Marangi

Ci sono piccoli o grandi eventi che emblematicamente ci fanno capire a che punto siamo. Sono puntini con un numerino di fianco e se qualcuno si prende la briga (e anche il divertimento) di provare a unirli può darsi che alla fine intraveda un disegno.

Anonimo

Dove siamo, dove andiamo. Tre storie

Nell'agosto del 1997 a Scotts Valley, in California, Marc Randolph e Reed Hastings fondano *Netflix*. La neonata società si occupa di noleggio di videocassette VHS e DVD: gli utenti possono prenotare i dischi via internet e riceverli direttamente a casa tramite posta. Tra i suoi rivali c'è Blockbuster. Oggi Netflix produce e distribuisce film e serie TV in quasi tutti i Paesi del mondo, escluse Cina, Corea del Nord e Siria. L'accesso ai suoi contenuti è immediato, tramite streaming online, sia da computer che da dispositivi mobili come smartphone e tablet. Al termine di ogni puntata di una serie TV, la puntata successiva inizia automaticamente dopo cinque secondi: se l'utente non preme stop, la visione può proseguire per ore e ore. Blockbuster è fallito nel 2013.

Il videogioco *Fortnite: Battle Royale*, prodotto dalla Epic Games, è stato messo a disposizione gratuitamente nel settembre 2017: in meno di due anni ha raggiunto i 250 milioni di utenti registrati. In ciascuna partita cento giocatori si sfidano online, cercando di sopravvivere su una mappa che si restringe progressivamente. Tra il 26 e il 28 luglio 2019 si sono svolte a New York le finali del primo Campionato Mondiale di Fortnite: il vincitore nella modalità single player si è portato a casa tre milioni di dollari. Quando descrivono la loro esperienza su Fortnite, ma anche su altri videogiochi, alcuni ragazzi parlano di «allenamento»: un giorno potrebbero arrivare a competere per la Coppa del Mondo. È un gioco, uno sport o un lavoro?

Le giornate di metà febbraio 2019 in Italia sono state caratterizzate da tempo soleggiato e clima mite. Visitando il portale web di previsioni meteorologiche *Ilmeteo.it* il 16 febbraio 2019 la situazione veniva descritta in questi termini: «WEEKEND dentro un MOSTRO anticiclonico, Sabato e Domenica con UNA GRAVE insidia, ecco fino a...». Una volta cliccato sul titolo si poteva leggere l'articolo descrittivo della situazione meteo, scoprendo così che la «grave insidia» era la nebbia. *Ilmeteo.it* è oggi uno dei siti più visitati in Italia, con 40 milioni di accessi al mese secondo Audiweb. La scelta editoriale è quella di utilizzare per i titoli della homepage un linguaggio dai toni accesi («mostro», «grave insidia»), con presenza di puntini di sospensione e locuzioni che invogliano il visitatore a cliccare e quindi a generare traffico. Un linguaggio presente anche su altri siti di informazione: le parole vengono scelte secondo criteri più vicini alle logiche della pubblicità commerciale che a quelle del giornalismo di stampo anglosassone. Ma se una giornata di sole diventa un mostro, come descriveremo un temporale? La drammatizzazione del registro linguistico è trasversale ad altri ambienti web, come i social network e i canali di messaggistica?

Questi tre esempi, solo apparentemente scollegati tra loro, ci trasportano nel panorama mediatico contemporaneo. È il digitale in cui viviamo tutti i giorni. Uno scenario con due caratteristiche: la *pervasività* («tutto intorno a te», come recitava un fortunato slogan di alcuni anni fa) e il *continuo cambiamento* (dai DVD allo streaming, dal videogioco all'e-sport, dal giornalismo allo storytelling).

Come siamo arrivati fino a qui? Come può muoversi il mondo dei servizi all'interno di questo scenario?

Prospettive per un lavoro nel futuro

Per provare a rispondere alla prima domanda, un concetto utile è quello di *mediamorfosi*, introdotto da Roger Fidler (2000): nella loro evoluzione storica i media differenti non scompaiono, ma si trasformano in una metamorfosi continua che non riguarda solo le tecniche e le strutture, ma anche il senso che essi assumono per i fruitori e per il contesto sociale.

Secondo Ruggero Eugeni (2015), il nostro tempo è quello della *condizione post-mediatale*: i media sono inscindibilmente parte della quotidianità in quanto tutto è mediatizzato.

Il processo di evoluzione che porta a questa condizione viene ben riassunto da Pier Cesare Rivoltella (2017a), che individua tre età della tecnologia, distinguendole «sulla base della concettualizzazione che esse restituiscono dei media» (p. 18): i media come strumento, come ambiente e come tessuto connettivo. «Il verso di questa evoluzione è quello di una progressiva sempre maggiore integrazione della tecnologia nella vita individuale e sociale dei soggetti, di un percorso dall'esterno all'interno, di un aumento graduale della prossimità e del riferimento al legame» (p. 18).

I *media-strumenti* sono *tecnologie della distanza*: servono «a far viaggiare le informazioni senza spostare le persone» (p. 23). Grazie

ad essi si supera il radicamento in un luogo materiale: è quanto viene permesso dai mass media elettronici prima (radio e televisione) e da quelli digitali successivamente. La progressiva diffusione dei media nello spazio urbano e la nascita di «spazi» di interazione come le chat, i MUD, le piattaforme di e-learning o, successivamente, Second Life e i videogiochi online, porta alla modellizzazione dei media come *ambienti*, in cui il tema chiave diventa la collaborazione e la cooperazione: «più che le distanze da abbattere, in primo piano viene la possibilità di condividere» (p. 28). Questo ha dei riflessi sulla negoziazione pubblica dell'identità privata: è il tema esplorato già negli anni Novanta dalla studiosa Sherry Turkle, che nel 1995 pubblica il libro *Life on the screen: Identity in the age of Internet* (in italiano *La vita sullo schermo*, 1997).

L'avvento dei dispositivi *mobile* come smartphone, tablet, notebook o smartwatch segna il passaggio al terzo paradigma, quello dei media come *tessuto connettivo* (Shirky, 2010): «veri e propri “pezzi di noi”, questi media rappresentano sia ciò che spesso “ci tiene insieme”, sia ciò che ci tiene collegati a tutti gli altri» (Rivoltella, 2017a, p. 29).

L'immagine del tessuto connettivo riassume bene due elementi chiave dei media contemporanei, ovvero la loro *portabilità* e la *connessione permanente*. Utilizzare lo smartphone per vedere le previsioni meteo o sentire una canzone mentre aspettiamo il bus, per inviare messaggi o rispondere alle mail è diventato un comportamento abituale: questo può essere visto come problematico, ma si tratta di una trasformazione che sta cambiando le nostre modalità di percezione. Secondo la definizione di Rivoltella, i media sono *tecnologie di comunità*.

In questo scenario, *quale tipo di competenze devono avere gli operatori sociali?* Risulta evidente che, per lavorare in un contesto in cui i media sono centrali, occorre affiancare alle competenze «classiche» quelle di *media education*, ben sintetizzate da Rivoltella:

- l’educazione *ai media*, che stimola l’analisi dei linguaggi e il senso critico verso i contenuti veicolati;
- l’educazione *con i media*, che utilizza il digitale come strumento da integrare nel bagaglio formativo tradizionale;
- l’educazione *per i media*, che realizza prodotti nell’ottica dell’imparare a leggere i media «scrivendo» con essi (*learning by doing*);
- l’educazione *nei media*, per cui il digitale diventa l’ambiente in cui si generano apprendimenti partecipativi;
- l’educazione *sui media*, che promuove consapevolezza critica sull’ecosistema mediale e stili di utilizzo corretti del digitale.

Si tratta, quindi, non più soltanto della capacità di usare uno spezzone di film o un insieme di spot per suscitare dibattito, ma anche, ad esempio, di fare moderazione online in ambienti come YouTube, WhatsApp o Facebook, oppure ragionare sui vissuti e sulle rappresentazioni dei ragazzi relative a videogiochi multiplayer come *Fortnite*, *Overwatch* o *Brawl Stars*.

Se, come abbiamo visto in apertura di capitolo, lo scenario mediale è caratterizzato dal cambiamento, l’*aggiornamento* continuo diventa fondamentale. Prendiamo una categoria come «i social network». Analogamente a quanto accade con il cinema, per il quale non ha senso parlare di «cinema» *tout court* ma occorre distinguere fra registri, stili, generi, luoghi di consumo, così il termine generico «social network» rischia di generare errori di approccio. Facebook oggi non è lo stesso social di dieci anni fa; se lavoriamo con ragazzi della secondaria di primo e secondo grado, il social di riferimento è Instagram, mentre con i ragazzi degli ultimi anni della primaria probabilmente ci troveremo a ragionare su TikTok.

Tutto questo impatta in maniera massiccia sul nostro rapporto quotidiano con lo spazio, con il tempo e con noi stessi. Siamo tutti «spettatori», «prosumer», ovvero allo stesso tempo consumatori e produttori di contenuti pubblici online che si legano inscindibilmente

con la nostra vita «offline». Secondo Luciano Floridi (2014, ed. it. 2017), filosofo del linguaggio e docente a Oxford, la distanza tra «reale» e «virtuale» non esiste più: nell'epoca della «Quarta rivoluzione», quella digitale, la categoria a cui fare riferimento è quella dell'*onlife*, in cui ciò che è mediale si incastra continuamente in ciò che viviamo nella realtà fisica.

Per questo è necessario che sempre più i servizi costruiscano insieme alle persone situazioni all'interno delle quali *ragionare insieme, in una cornice rigorosa, sui significati attribuiti ai diversi codici utilizzati*. I codici possono essere, ad esempio, il maschile e il femminile (come nel caso di questo progetto), oppure l'utilizzo di un servizio di messaggistica estremamente diffuso come WhatsApp. Su quest'ultimo tema troviamo un'interessante fotografia nel Rapporto 2017 del Centro Internazionale Studi Famiglia dal titolo *Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali*: nel suo saggio, il sociologo Pierpaolo Donati conia l'espressione di «famiglia ibridata» per indicare quella dove le relazioni interpersonali si intrecciano costantemente a quelle tecnologiche. A questa categoria appartengono principalmente i genitori giovani con figli piccoli. L'aspetto interessante che emerge dalla ricerca è che chi fa un utilizzo maggiore di dispositivi digitali non opera su di essi una riflessione simbolica, un confronto rispetto al significato che le tecnologie assumono all'interno delle relazioni familiari: il pensiero si limita alla formulazione di regole.

L'intervento educativo, la costruzione di una situazione all'interno della quale ragionare e discutere, si pone quindi come necessario per indagare non tanto il tema di cui stiamo parlando, ma *il modo* in cui questo tema (sia esso il maschile e il femminile, il digitale o il consumo di una sostanza) assume i significati che noi gli attribuiamo.

Il discorso di genere è emblematico a questo proposito: maschile e femminile sono concetti «ovvi», ed è proprio nell'andare oltre l'ovvio, nel costruire insieme uno sguardo diverso, consiste il lavoro educativo del progetto. Si tratta di ragionare non solo sulle rappresentazioni

legate a immagini fisse, spot pubblicitari o sequenze di film, ma sui nostri comportamenti quotidiani, come possono essere il mandare un'e-mail o un messaggio a un uomo o a una donna. Che cosa cambia? Perché? I media, in questo senso, funzionano come una proiezione profonda che diventa superficie delle nostre appartenenze: uno *specchio dei nostri comportamenti*, perché non si limitano a comunicare, ma registrano tutto.

Attraverso un intervento di questo tipo Steadycam lavora per fare in modo che non vi sia solo un livello di maggiore conoscenza da parte dei partecipanti, ma anche l'*attivazione di competenze operative nella vita quotidiana che facciano crescere una consapevolezza differente rispetto al tema*. Rispetto al genere, ad esempio, questo può significare la capacità di non dare per scontati elementi che nella pratica quotidiana (in famiglia, nel gruppo di amici, in una coppia) spesso lo diventano, come l'essere sessisti in modo automatico, senza accorgersene.

Per poter fare questo occorre rinunciare ad avere uno schema fisso, individuando però alcuni elementi metodologici riproducibili. Proviamo a elencarli.

1. *Flessibilità del percorso*. La proposta educativa che viene erogata (in classe con i ragazzi, ma anche in formazione con operatori) non deve essere considerata un «pacchetto» chiuso, ma una struttura aperta composta da momenti chiave e da parti che possono essere ripensate e modificate *in itinere*, sulla base di quanto emerge nel corso dei lavori.
2. *Partecipazione*. Il protagonismo dei partecipanti non è solo una facciata: occorre valorizzare le visioni differenti che emergono durante i lavori, in quanto i temi trattati sono «vivi», in continuo cambiamento all'interno di una società più complessa di quanto si presuppone. Si pensi ad esempio al movimento Me Too, sviluppatosi successivamente alla creazione di questo progetto, e a

quale impatto esso stia avendo rispetto al dibattito sulla violenza di genere.¹⁹

3. *Mediazione*. Mediare tra visioni, punti di vista differenti non significa fare una sintesi, ma permettere a ciascuno dei partecipanti di poter cogliere e assumere il punto di vista dell'altro, che talvolta è completamente divergente dal proprio.
4. *Concretezza*. Se, come si è visto in precedenza, con l'avvento del digitale siamo tutti non solo fruitori, ma produttori di significato, occorre riuscire a concretizzare i propri punti di vista in percorsi o prodotti narrativi e comunicativi. Il prodotto non è necessariamente un video o un'immagine, ma può diventare anche, ad esempio, un modo diverso di muoversi negli ambienti social: quale informazione scelgo di condividere, con quali parole rispondo a un commento, che cosa utilizzo come immagine di profilo. In questo modo il lavoro educativo si cala nella quotidianità, traducendosi in un atteggiamento diverso rispetto al proprio essere online.
5. *Lavoro sulle logiche*. Il percorso educativo deve concentrarsi non soltanto sugli elementi di superficie di un tema o di un processo, ma piuttosto deve indagare in maniera radicale le sue logiche di produzione di senso. A questo proposito può servire il parallelo con il cinema: come evidenzia Francesco Casetti (1993), nella seconda parte del Novecento le teorie cinematografiche hanno affrontato questo medium da diverse prospettive (semiotica, antropologica, psicologica, economica, femminista, ecc.). È sempre il cinema, ma ciascuna prospettiva svela in esso una diversa logica di produzione di significato, ribaltando ciò che veniva dato per scontato.

¹⁹ Me Too è un movimento femminista contro le molestie sessuali e le violenze sulle donne diffusosi in modo virale a partire da ottobre 2017. L'espressione *Me Too* è stata resa popolare dall'attrice Alyssa Milano, quando ha incoraggiato le donne a raccontare la loro esperienza di molestia o violenza sul lavoro, accompagnando il racconto con l'hashtag #metoo, con l'obiettivo di sensibilizzare le persone sulla vastità del problema.

6. *Disseminazione*. La creazione di un prodotto non è il risultato finale della comunicazione, ma l'inizio. La comunicazione inizia con la diffusione del prodotto, sia esso un video, un'immagine, un meme. Per governare questo processo occorre concordare una policy già in fase di progettazione (Su quali canali pubblico? Con quale profilo? Come gestisco i feedback?) e prevedere un lavoro che prosegua nel tempo: nell'*overload* informativo attuale la comunicazione ha senso se riesce ad essere continuativa. La comunicazione efficace, ci insegnano le aziende, è quella che non finisce mai.
7. *Replicabilità*. Un progetto educativo deve avere la possibilità di essere ripetuto nel tempo, permettendo così di verificarne di volta in volta i presupposti. Per mantenere la flessibilità del percorso e adattarlo ai diversi contesti è preferibile individuare delle invarianze, ovvero dei passaggi che devono rimanere costanti e che forniranno continuità al progetto nelle sue diverse edizioni.

Per sintetizzare, un elemento chiave di questa progettazione è quello di cercare di *tradurre le conoscenze in competenze*, rispettando le diverse visioni di mondo. Questo permette di lavorare anche sui rischi legati al digitale, come il cyberbullismo e il sexting. Il punto non è tanto conoscere come fare o farsi una foto, se e come diffonderla, ma anche e soprattutto il pensare di non essere colpevolizzato/a se qualcuno diffonde tale foto: si tratta di lavorare su schemi mentali legati al maschile e al femminile che sono talmente introiettati da non essere più riconoscibili. L'obiettivo, complesso ma affascinante, è quello di andare a mettere in discussione questi modelli, permettendo ai partecipanti di riconoscerli e criticarli non solo con una riflessione teorica, ma nelle esperienze e nelle consuetudini quotidiane.

Appendice

Steadycam tra prevenzione e media education

*Stefano Zanatta, Giuseppe Masengo, Gianna Pasquero
e Valentino Merlo*

Era un mondo adulto, si sbagliava da professionisti

Paolo Conte, *Boogie*

Siamo soli di fronte alla domanda: che cosa è giusto fare?

*Non in astratto, nel rispetto del metodo e della teoria,
ma in concreto, in questo caso, per la vita di quest'uomo.*

Gianrico Carofiglio, *Ragionevoli dubbi*

Evoluzione di un approccio al lavoro preventivo

Il sistema lineare

Come cittadini, come uomini e donne, prima ancora che come operatori, siamo stati educati e poi formati in modo da poterci inserire, generalizzando, all'interno di un sistema sociale che potremmo definire di tipo tendenzialmente lineare, in cui causa ed effetto erano considerati consequenziali e inevitabilmente saldati tra di loro. Quan-

do parliamo di «sistema lineare» ci colleghiamo, tra le altre, alla teoria sistemico-relazionale di G. Bateson.²⁰ *Definire i fenomeni di apprendimento attraverso un paradigma di questo tipo evita di considerare che a parità di esperienze si possa arrivare a differenti conclusioni e che eventi casuali possano essere parte del processo di apprendimento e influenzarlo.* Siamo di fronte a una lettura caratterizzata da una modalità di pensiero che riduce la realtà entro schemi scientifici, che a partire da una matrice positivista e razionalista semplifica ciò che è complesso definendo omogenei oggetti diversi (Boumard, Lapassade e Lobrot, 2006). Questo prevedeva, e in parte ancora prevede, che la distinzione tra giusto/sbagliato fosse facilmente comprensibile e che i modelli educativi e gli stili di vita auspicabili avessero caratteristiche chiare e facilmente riconoscibili. Tale linearità, di conseguenza, permetteva, in teoria, di individuare velocemente le «storture», i deragliamenti piccoli e grandi, in modo da poterli stigmatizzare prima, isolare poi e infine «curare».

I Servizi per le Dipendenze, sia pure già concepiti con una certa lungimiranza, oltre che per l'ampiezza della mission loro assegnata, anche per l'eterogeneità multiprofessionale dei loro organici, risentono comunque di questa impostazione. La lettura del fenomeno della dipendenza sappiamo essere più ampia e complessa. Quello che appare, però, il più delle volte al di fuori degli ambiti specialistici di cura, ma a volte anche al loro interno, è che l'uso di droghe venga liquidato con teorie semplicistiche che collegano il tossicodipendente al deviante/malato, che come tale deve essere trattato: esclusivamente con percorsi di cura medico-psichiatrici e con politiche sociali e

²⁰ Gregory Bateson, antropologo, considerato uno dei padri della teoria sistemico-relazionale, con questa definizione intende una modalità di spiegare i fenomeni sociali di apprendimento utilizzando procedimenti derivanti dalla matematica, dove viene postulato che una serie di cause o argomenti presenta una relazione lineare se la successione delle stesse traccia una retta e non torna al punto di partenza (Bateson, 1979).

politiche criminologiche che, conseguenti a questa interpretazione, propongono percorsi legislativi sanzionatori e relative attività di prevenzione e di cura.

Eppure, già alla fine degli anni Settanta, Giancarlo Arnao (1979) sottolineava come questo tipo di impostazione tendesse pericolosamente a influenzare le politiche di prevenzione, incanalandole da un lato verso misure repressive da un punto di vista legislativo e, dall'altro, orientando i contenuti degli interventi informativi verso una matrice di stampo terroristico, basata quasi esclusivamente sui danni derivanti dal consumo di droghe genericamente equiparate.

La Legge 162 del 1990 ha rinforzato ulteriormente tutto ciò, equiparando tutte le sostanze illegali nei loro effetti sulla salute e ritenendo una violazione penale (poi divenuta sanzione amministrativa) tanto il consumo di cannabis quanto quello di eroina, predisponendo accessi obbligati ai Servizi per le dipendenze anche per i consumatori occasionali.

Si consolida in questo modo lo stereotipo che considera l'uso di droghe come un deragliamento dalla normalità: la droga fa male, chi la usa è un tossico, il tossico va al Sert. Nell'immaginario di molti questa era, e in parte è ancora, la rappresentazione. Tale rappresentazione, tra l'altro, «esclude totalmente che un consumatore di sostanze possa svolgere un ruolo attivo nella gestione della propria esperienza, in particolare per due ragioni: per le proprietà farmacologiche della sostanza (determinismo farmacologico) e perché l'uso di una sostanza psicoattiva è sintomo di una patologia sociale e/o individuale (paradigma della patologia)» (Scarscelli, 2003). Sappiamo che tutto questo era già riduttivo e per certi versi irrealistico alla nascita dei Servizi, figuriamoci oggi.

Nonostante ciò, e pur essendone consapevoli, ancora faticiamo a uscire da un'impostazione politica e assistenziale che, spesso, ci vuole ancora al fondo della filiera, professionisti del disagio conclamato e solo di quello. Certo, si potrebbe obiettare che il disagio conclamato

esiste e che qualcuno se ne deve occupare; è vero, ma è altrettanto vero che la società in cui ci muoviamo e a cui facciamo riferimento è profondamente mutata.

Sono cambiati gli stili di vita, sono cambiate le modalità di consumo (non solo di sostanze, ovviamente) e le percezioni dello stesso. Diversi sono i modelli di riferimento e i sistemi di comunicazione e interazione tra le persone. Tutto è più veloce ed espanso. Siamo all'interno di società complesse, da tempo si parla di «liquidità» sociale, con la conseguente perdita dei riferimenti sociali a cui eravamo abituati (Bauman, 2006; 2008), e di *addiction* diffusa, spesso indotta artificialmente. Come scrive Riccardo Gatti (2017a): «Siamo una società “additiva” perché sui comportamenti additivi si basa la “cultura” della fidelizzazione al consumo. Il consumo è figlio di un bisogno e, per questo, i mercati inducono bisogni per indurre consumi. Questo avviene per ogni cosa e anche a ogni costo».

Il campo di gioco

Affrontare tutti questi cambiamenti, che inevitabilmente hanno trasformato anche l'approccio ai comportamenti rischiosi in ambito preventivo, solo con la logica lineare significa negare che le regole del gioco siano mutate e mutano in continuazione e che insieme alle regole sia mutato anche il «campo da gioco», cioè il contesto socio-culturale di riferimento. Non solo, significa anche e soprattutto porsi fuori dal processo di cambiamento. Noi, invece, crediamo che i Servizi alla persona abbiano il dovere di proporsi come soggetti attivi in grado di interpretare i cambiamenti e di partecipare alla ri-definizione delle regole, rimodulandosi in un'ottica sistemica aperta. Tutto ciò non può che passare attraverso lo scambio con i diversi sottosistemi del territorio, dal confronto continuo con gli stessi in modo tale che la reciproca influenza porti alla costruzione di nuovi significati (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1971), attraverso una modalità che potremmo

definire *proattiva*. Tutto questo per permettere agli operatori non solo di essere uno dei punti della cosiddetta «rete dei Servizi», chiamati di conseguenza a fornire risposte al «qui e ora», ma anche co-autori di un cambiamento, di una mutazione che preveda di implementare la propria mission con la capacità di ipotizzare anticipatamente le tendenze e di provare a pianificare le azioni di intervento opportune.

Nel biennio 2004-2005, a partire da queste sollecitazioni, lo staff dell'area prevenzione ha provato a rimescolare le carte del suo agire e, passando attraverso un percorso formativo e di supervisione dei metodi e delle attività di intervento, è arrivato alla stesura di un documento sulla prevenzione. Al suo interno sono confluite non solo considerazioni teoriche, ma anche domande e dubbi a cui si pensava di non dover/poter rispondere da soli o, meglio, viste le premesse, le cui risposte dovessero essere cercate anche fuori dal Servizio, diventando, almeno in parte, la cornice iniziale di un cambiamento.

Il tutto è stato sintetizzato e utilizzato come traccia di confronto con operatori di altri Servizi, insegnanti, educatori, ecc.: persone significative che pensavamo potessero non solo aiutarci a percepire con più chiarezza la correttezza della direzione intrapresa, ma anche fornirci ulteriori coordinate per comprendere meglio se le esigenze del nostro territorio fossero in linea con i cambiamenti sociali più ampi che pensavamo di aver colto.

Di seguito riportiamo i punti fondamentali di quel documento (si veda anche, per alcune affermazioni, Renzetti, 2007; 2014).

1. Il consumo (di sostanze legali e illegali e di comportamenti più o meno rischiosi) non è più controcultura, non è lotta al sistema, ma è un modo per esserci. Si è passati dal consumare per essere contro e fuori dal sistema, a una società dopata e dopante che richiede il consumo per stare dentro ed essere all'altezza delle prescrizioni sociali (Amendt, 2004).
2. Le azioni di prevenzione, spesso, non partono da una richiesta precisa/diretta, ma vanno ad agire in contesti dove la domanda

- non c'è. È opportuno intervenire comunque? Come? Meglio limitarsi ad aspettare o proporsi anche come Servizi «nomadi», «liquidi», in grado di essere dove le cose accadono?
3. Occorre ridefinire il termine «target», che forse è preferibile sostituire con il termine partner. Non dobbiamo colpire un bersaglio, ma trovare persone che possano diventare co-autori di un processo di cambiamento possibile e desiderabile.
 4. L'intervento, a questo punto, diventa integrato in modo sistemico ed ecologico all'interno dei contesti di vita, degli ambienti (anche virtuali) e inizia a confrontarsi con gli stili di vita delle persone.
 5. Partiamo dal presupposto che non esistono «teste vuote», nessuno lo è. Tutti i possibili interlocutori possiedono già un proprio sapere, delle proprie convinzioni e un proprio sistema di valori.
 6. Privilegiamo un approccio dialogico, che è fondamentale per stabilire un contatto e mantenerlo nel tempo. Con le prescrizioni non si ottiene nulla; è auspicabile, invece, innescare scambi senza temere i conflitti, anzi suscitandoli e valorizzando le posizioni differenti, chiedendo ragione delle proprie posizioni e scelte. Non sempre la sintesi (dialettica) è possibile, ma la sua ricerca permette, comunque, di generare riflessioni, approfondimenti e consapevolezza. David Foster Wallace sosteneva che per costruire una buona narrazione occorre «confortare ciò che è disturbato e disturbare ciò che è confortevole»: è quello che cerchiamo di fare.
 7. Non è dicendo che una cosa non si fa che si ottiene ascolto, il rischio è quello di apparire giudicanti e anacronistici. L'obiettivo è favorire la consapevolezza e la conoscenza, anche accettando di correre il rischio di strizzare l'occhio al modello di consumo di sostanze equiparate alle merci del modello economico consumistico.²¹ E la dissuasione? Ha senso provare a ragionare su

²¹ «La storia ci dovrebbe insegnare che, da sempre, la diffusione di droghe ha avuto un potere distruttivo su movimenti, popoli, intere civiltà e che molti eventi

un uso critico e consapevole di sostanze alteranti? Di fronte a un comportamento illegale e dannoso è possibile costruire dei percorsi per chi invece decide comunque di metterli in atto? Come possono i servizi riconoscere un «diritto» all'alterazione e allo stesso tempo svolgere la loro mission di salute?

8. La relazione d'aiuto deve essere riflessiva, transitiva e orizzontale, ossia qualsiasi relazione d'aiuto deve rispondere a parametri transitivi (io aiuto te), riflessivi (io aiuto me) e orizzontali (tra pari) (Renzetti, 2007). È sempre così? Anche in ambito preventivo?
9. Non possiamo farci niente, è un dato di fatto, la parola è lenta mentre le sostanze e i comportamenti rischiosi sono veloci. Allora quali spazi restano per la parola? Ha senso parlarne? Cosa ci può aiutare? Quali strumenti o nuovi linguaggi per mediare tra idee, valori, esperienze differenti? Se siamo d'accordo che «quello che l'opinione pubblica sa sulle droghe, lo sa dai mass media», non possiamo non tenere conto del fatto che «anche quello che pensa sulle droghe l'ha appreso dai mass media» (Amendt, 2004).

Le riflessioni scaturite sono state molte e, com'era forse facile aspettarsi, non tutte le domande hanno avuto risposta, per lo meno non subito. Paradossalmente, però, tali complessità non hanno fatto altro che avvalorare l'idea che già da tempo stava maturando e che si

relativi alla loro diffusione non sono avvenuti per caso. Dagli anni '60 ad oggi siamo passati dalla paura, alla "guerra alla droga", all'atteggiamento fatalistico di oggi. Continuiamo a concentrarci sul singolo episodio ma non vogliamo vedere il tutto. Ci perdiamo in infiniti dibattiti sulla legalizzazione di una sostanza sola e non vediamo la devastazione che tutte le altre droghe (legali e illegali) provocano. A livello politico individuiamo ciò che divide piuttosto che ciò che unisce, trovando, così, sempre nuove ragioni per restare fermi senza alcuna strategia. Slogan irresponsabili spingono le persone a bere, giocare d'azzardo e... a drogarsi ma, sempre, "responsabilmente"! Evidentemente l'unica ragione è quella dei mercati, legali o illegali che siano» (Gatti, 2017b).

è poi tradotta nella riformulazione delle nostre pratiche di intervento, soprattutto quelle rivolte tendenzialmente alla fascia giovanile della popolazione.

Conseguenze

Innanzitutto, siamo usciti dalla logica prescrittiva che ci vedeva chiamati in causa quasi sempre o per l'emersione di una criticità legata al consumo di sostanze o semplicemente per «dovere istituzionale» (l'assemblea scolastica di fine anno, la serata di sensibilizzazione genericamente rivolta alla popolazione adulta del nostro territorio, ecc.).

Interventi *una tantum*, di natura «frontale» e privi di continuità, in cui non è richiesta, o è comunque difficile impostare, un'interazione con l'interlocutore. Se si parla di «linearità», questi interventi sono la rappresentazione plastica. Cosa c'è di più lineare, infatti, dell'esperto che interviene facendo leva unicamente sul proprio sapere e sul proprio mandato istituzionale?

Consapevoli, inoltre, dell'importanza che i media e la rete hanno avuto e hanno nella costruzione degli immaginari personali e sociali e nella diffusione di nuovi stili di vita, ma anche nella emersione di nuove sensibilità, abbiamo provato a ribaltare l'impostazione sopra descritta.

Fondamentale, in questi termini, è stata la «contaminazione» del nostro sapere con i dettami della media education. Dapprima in termini autoformativi, utilizzando le immagini e la rete come ambienti di conoscenza e di continua rielaborazione del nostro agire, poi come strumenti, «arene di gioco» da utilizzare nei percorsi formativi per giovani e adulti. Percorsi in cui si privilegia la diffusione orizzontale e circolare dei saperi e delle conoscenze, e in cui le immagini audiovisive e le potenzialità della rete non vengono usate in forma didascalica per rafforzare un sapere univoco, ma vengono esplorate a 360 gradi in modo da co-costruire significati e narrazioni condivise, così come

esplicitato nel capitolo 2, dove sono state affrontate le questioni metodologiche.

Quest'ultimo ci pare essere uno snodo fondamentale, anche perché ci ha permesso di uscire dalla logica stantia e ormai poco efficace della «prevenzione alle tossicodipendenze», intesa come semplice informazione sui danni psicofisici indotti dalle sostanze psicoattive, per entrare invece nelle dinamiche degli stili di vita, certo anche quelli rischiosi, ma non solo quelli, e della promozione delle life skills ritenute fondamentali, quali il pensiero critico, l'autoconsapevolezza, la gestione delle emozioni, le capacità relazionali, ecc. (OMS, 1993).

Grande importanza, da questo punto di vista, pensiamo debba essere riconosciuta agli aspetti narrativi. Non scopriamo certo noi la valenza pedagogica del narrare e dell'autonarrazione, la rilevanza che rivestono nel sostegno ai percorsi di crescita e di maturità in adolescenza e non solo (Demetrio, 2012). L'importanza che si cela dietro la consapevolezza del valore della propria storia e del proprio diritto a raccontarla anche, ma non solo, nei suoi passaggi più critici.

Si accennava prima alle narrazioni condivise: ebbene, esse non esisterebbero senza esser prima state declinate individualmente; ciascuno con le proprie modalità, i propri tempi, le proprie fatiche.

Una pratica antica, il narrare, che abbiamo provato a declinare, ma non a stravolgere, anche utilizzando le prassi della media education.

È utile ricordare a questo punto quanto un approccio di questo tipo strida in maniera evidente con il modello lineare a cui si accennava in precedenza e debba per forza prevedere una certa qual disponibilità dei Servizi e degli operatori a ridefinire e rimodulare i propri obiettivi anche in corso d'opera. Con una certezza, però: «comprendere il modo di pensare dei soggetti a cui è dedicato un intervento significa fare i conti con luoghi comuni ripetuti meccanicamente, convinzioni ferree più o meno argomentate, valori

difesi strenuamente, meccanismi di autoinganno... conviene quindi scoprire quali sono le storie che rafforzano e giustificano una certa condotta: non si tratta di smascherare tutto questo per banalizzarlo e demolirlo, ma di porsi in maniera dialogica affinché ciascuno possa considerare altre storie e diversi punti di vista» (Renzetti, 2007). Ecco, quindi, che il narrarsi e il co-costruire narrazioni possono diventare strumenti efficaci per rendere evidente il perverso meccanismo che ci vuole apparentemente appartenenti alla più grande comunità esistente, quella dei consumatori, non importa di cosa, ma che in realtà ci vede prevalentemente soli in balia dell'autocura e della responsabilità ormai declinata solo più in termini individuali.

Lo scopo, naturalmente, è quello di essere più efficaci, di migliorare la comunicazione e i processi educativi, oltre che di aumentare le occasioni di prossimità (le piazze reali ma anche quelle virtuali). Insomma, senza perdere di vista chi siamo e da dove veniamo, cerchiamo di fornire ai nostri interlocutori la massima trasversalità possibile rispetto ai contenuti e ai percorsi di aiuto.

Trasversalità che, paradossalmente, abbiamo ottenuto svincolandoci dalla necessità di rimanere connessi ai temi legati ai consumi di sostanze, quindi al «cosa», ancorandoci maggiormente al «come», quindi al metodo. Insomma, abbiamo provato anche noi, in maniera che si potrebbe definire omeopatica, a renderci parzialmente «liquidi», mutevoli e propositivi, adattabili. Il progetto a cui fa riferimento questa pubblicazione ne è un esempio.

Esso è apparentemente lontano dai temi canonici di un Servizio per le Dipendenze, ma ci appare perfettamente coerente rispetto a un'idea di prevenzione che si travasa e si trasforma in qualcosa di più complesso, più vicino a una visione olistica della persona, e che non si arrocca all'idea spesso illusoria di dover arrivare prima (*pre-venire*), ma si colloca in una prospettiva più ampia e generativa qual è quella del *promuovere*, inteso nel suo significato più autentico, cioè del muovere in avanti, del favorire dando impulso.

Questo modo di agire ci appare del tutto in linea con la definizione di salute e di promozione della stessa che ci arriva direttamente dall'Organizzazione Mondiale della Sanità e dalla dichiarazione di Ottawa del 1986 laddove recita:

La promozione della salute è il processo che mette in grado le persone di aumentare il controllo sulla propria salute e di migliorarla. Per raggiungere uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, un individuo o un gruppo deve essere capace di identificare e realizzare le proprie aspirazioni, di soddisfare i propri bisogni, di cambiare l'ambiente circostante o di farvi fronte. La salute è quindi vista come una risorsa per la vita quotidiana, non è l'obiettivo del vivere. La salute è un concetto positivo che valorizza le risorse personali e sociali come pure le capacità fisiche. Quindi la promozione della salute non è una responsabilità esclusiva del settore sanitario, ma va al di là degli stili di vita e punta al benessere (OMS, 1986).

Il tempo e lo spazio della prevenzione

Il cambio di paradigma a cui abbiamo appena accennato non sarebbe stato possibile se non fossimo intervenuti anche su altre due variabili non meno importanti quali il tempo e lo spazio.

Sfruttando il fatto di lavorare in una realtà di provincia, in cui è sicuramente più agevole sia destinare tempo-lavoro alle attività extra-cliniche, sia rendersi «riconoscibili», abbiamo provato e proviamo continuamente a giocare d'anticipo, proponendo noi percorsi e attività alle varie agenzie del territorio, senza aspettare che siano le stesse a interpellarci.

Ci sentiamo e cerchiamo di farci sentire come soggetti attivi e non solo come destinatari di richieste, promotori di un «brand» rico-

noscibile nella forma (non suoni blasfemo, forma ovviamente intesa come *modus operandi*) prima ancora che nel contenuto.

Tempo non vuol dire solo arrivare prima, ma anche durare nel tempo. Chiediamo e offriamo ai nostri interlocutori una delle cose più rare e preziose quando si parla di attività formative, soprattutto a scuola: la continuità. Difficile da ottenere e anche da mantenere, ma indispensabile per imbastire relazioni possibilmente significative, autentiche e quindi funzionali.

Tempo vuol anche dire tempo-generazionale. All'interno dei percorsi educativi e formativi, e sempre in un'ottica sistemica, abbiamo cercato e cerchiamo di coinvolgere il più possibile anche gli adulti, volutamente declinati nel senso più generale e onnicomprensivo che si possa intendere, in termini inclusivi e non esclusivi, proprio per evitare quelle endemiche domande a cui nessuno sa rispondere: i genitori che fanno? La scuola a che serve? I Servizi non intervengono?

Da questo punto di vista, però, occorre fare un breve inciso, sottolineando come l'avvento del modello circolare a cui si accennava in precedenza, e il suo innestarsi sui residui di quello lineare, a cui soprattutto noi adulti siamo abituati a fare riferimento, creano spesso cortocircuiti che hanno come unico effetto una totale confusione. Chi è responsabile di cosa? Esiste ancora il concetto di responsabilità o è solo più un allegato di un qualche consumo (dal bere, al gioco d'azzardo, ai farmaci, ecc.)? E poi ancora: nell'epoca del sapere diffuso e della condivisione esasperata, a chi dare retta? Quali sono le informazioni corrette e chi è deputato a darle? Domande a cui è difficile rispondere: abbiamo sperimentato, però, che condividere dubbi a volte è più efficace che proporre ricette e può aiutare a ridefinire i termini delle questioni rendendole maggiormente comprensibili e, di conseguenza, affrontabili. Tenendo sempre a mente che «da tempo il confine tra lecito e illecito non solo è mobile, fluido, incerto, ma in molti casi è saltato a favore di un altro confine, quello tra possibile

e impossibile» (C. Renzetti) e che tutto ciò avviene in maniera del tutto trasversale e trans-generazionale.

Alla variabile dello spazio sono legati alcuni dei più grandi mutamenti della contemporaneità. Si pensi anche solo a quali e quante trasformazioni abbiano introdotto la rete e i dispositivi digitali in quello che fino a pochi decenni fa era inteso essenzialmente come spazio fisico. O, ancora, a quanti pregiudizi si sono stratificati negli anni rispetto ai Servizi per le Dipendenze proprio a partire dal concetto di spazio: per chi ne stava fuori, luoghi da evitare o al limite da «assediare» alla ricerca del «tesoro» (metadone, farmaci, ecc.), per chi ci operava, luoghi da «presidiare» giocando sempre in difesa.

Ecco, a partire da queste consapevolezze e in linea con quanto descritto in precedenza, abbiamo cercato da un lato di «vivere» maggiormente gli spazi esterni, sia fisici che virtuali, ma anche di «far vivere» quelli interni, i locali del Servizio, proponendo attività connotate da una logica coerente e riconoscibile al di là del luogo in cui si svolgono.

In questo modo abbiamo «reinterpretato» concettualmente e operativamente le ridotte dimensioni del territorio fisico a cui facciamo riferimento, cercando di trasformare quello che molte volte è un vincolo (le piccole realtà sono spesso inclini alla facile stigmatizzazione o al banale pregiudizio) in un potenziale vantaggio funzionale sia in termini di riconoscibilità, ma anche come maggior facilità nel moltiplicare la nostra presenza e i nostri interventi.

In sintesi, siamo partiti da un mandato apparentemente chiaro come la prevenzione alle tossicodipendenze, mandato al quale non volevamo venir meno ma che è innegabile come negli anni abbia perso alcuni significati acquisendone altri. Significati che non hanno a che fare con la semantica o con i tecnicismi per addetti ai lavori ma, anzi, sono legati alle trasformazioni sociali, alle mutate percezioni del rischio e del piacere e finanche all'idea stessa della salute psicofisica delle persone.

Siamo anche consapevoli, però, che in una società che alcuni definiscono, metaforicamente, senza padri e senza re (Recalcati, 2014), in cui l'autorevolezza, in termini soprattutto di modelli da seguire, viene sempre più messa in discussione e sostituita da norme, spesso complesse, che rincorrono scenari e modelli di consumo ancor più complessi, occorre sì sapersi ridefinire, porsi in ascolto, instaurando relazioni biunivoche autentiche, ma anche portare, come valore aggiunto, idee e saperi chiari e condivisi.

Vent'anni fa, nessuno di noi poteva immaginare che ci saremmo trovati a dover gestire richieste d'aiuto da parte di persone a cui il gioco e l'azzardo hanno compromesso l'equilibrio personale e familiare, oppure a persone che hanno perso il controllo nella gestione del loro denaro che spendono in modo compulsivo. E poi, ancora, nessuno poteva supporre che un Servizio per le Dipendenze potesse diventare il luogo deputato ad accogliere colui che non riesce a uscire dal meccanismo che lo ha portato a vivere la propria sessualità unicamente in una dimensione virtuale, in cui la rete è andata a soppiantare il partner reale, o il genitore preoccupato perché il figlio adolescente passa le notti videogioando incollato a una console.

Niente di tutto questo era prevedibile eppure è successo e sta succedendo. Noi, come tutti, non l'avevamo previsto. Abbiamo però provato a porci in maniera attiva, mutando anche noi, in parallelo con ciò che è avvenuto intorno a noi.

Per questo, quando oggi ad esempio ci troviamo a proporre percorsi rivolti ai bambini delle scuole primarie che hanno come obiettivo l'approccio ragionato ai nuovi media (Progetto Display, descritto nel capitolo 3), oppure quando ci troviamo a dialogare con gruppi di adolescenti sulle questioni legate al genere, come nel progetto a cui è dedicata questa pubblicazione, ci sentiamo comunque perfettamente aderenti a un mandato che non perde di vista l'ancoraggio preventivo, ma lo inserisce in una visione d'insieme e lo ricerca attraverso la proposizione di un modello educativo inclusivo e dialogante.

Media education e promozione della salute

Media, società, educazione

Nel percorso fin qui delineato, che ha portato il nostro staff a ridefinire il proprio lavoro di promozione della salute, ha giocato un ruolo centrale l'attenzione dedicata al panorama dei media. Al lavoro quotidiano di monitoraggio e selezione dei prodotti, televisivi e online, si è affiancato l'approfondimento teorico attraverso la lettura di testi e momenti di formazione sui meccanismi di funzionamento dei media, intesi nella loro complessa relazione tra tecnologia, economia e usi sociali.

Se vogliamo praticare un modello di prevenzione basato su relazione e dialogo, non possiamo infatti non occuparci dei media, che secondo Clay Shirky rappresentano il «tessuto connettivo» della società contemporanea (Shirky, 2010): la sempre maggiore diffusione delle tecnologie digitali e l'aumento quantitativo degli strumenti di comunicazione a disposizione (Ortoleva, 2009) sono andati di pari passo con una loro evoluzione, sempre più «personal» e «social». Alcune dinamiche di funzionamento tipiche di tecnologie come il web, gli smartphone e i videogiochi sono diventate parte integrante degli stili di vita che si considerano normali: la velocità del «tempo reale» e la richiesta di alte prestazioni (Frazzetto, 2014), l'interattività e l'orizzontalità (Jenkins, Ford e Green 2013), la «fine delle soglie» (Merlini, 2015), il gioco (Ortoleva, 2012), la *gamification* (Werbach e Hunter, 2012).

Immagini e suoni di culture altre si fondono continuamente con i vissuti individuali, rendendo tutti partecipi di un'esperienza mediata del mondo e di quanto accade. In questo contesto, scrive Francesco Casetti (2015), i media diventano *aggregatori*, «luoghi in cui informazioni in continuo movimento si scaricano e si ricaricano per proseguire le loro traiettorie». La dinamica non è più quella del

broadcasting, tipica di media come giornale, radio e televisione, ma è quella dell'*immersione* costante in un *ambiente fatto di informazioni* (l'espressione è di Ortoleva), sempre a disposizione, in cui ci muoviamo con percorsi che oscillano tra scelte volontarie e automatismi previsti dagli algoritmi (Cardon, 2016; Ippolita, 2016).

La comunicazione è cambiata non solo a livello informativo, ma anche nelle relazioni interpersonali: la presenza dei media digitali ha reso possibile essere sempre in contatto con amici e familiari, in ogni luogo e in ogni momento della giornata. I dispositivi utilizzati per comunicare permettono di mantenere vivi molti legami, ma la loro intensità è differente. La velocità e l'immediatezza hanno creato modalità di contatto meno coinvolgenti e più istintive, erodendo il confine tra pubblico e privato.

Le nuove tecnologie, la diffusione di internet e l'ascesa dei social network hanno prodotto un impatto importante sulle pratiche di consumo dei giovani e non solo. I linguaggi si modificano e con essi anche le forme di narrazione; i contenuti che si caricano online, ma anche le «tracce» che si lasciano ogni volta che si usa un dispositivo connesso alla rete raccontano e costruiscono «reputazione», contribuiscono a creare un alter ego digitale sul quale non si ha mai pienamente il controllo: «l'ipercoerenza narrativa appare illusoria, una chimera del marketing» (Ippolita, 2016).

In questo momento storico dove i processi educativi sembrano sfuggire alla famiglia, alla scuola e ad altre istituzioni pedagogiche, i media possono assumere un ruolo vicario nell'accompagnare gli adolescenti nei loro percorsi di crescita.

Le attività educative, didattiche e di promozione della salute oggi si devono inserire necessariamente in tale scenario, superando la distinzione tra «nativi» e «migranti» digitali (Prensky, 2001). A operatori sociosanitari, educatori, genitori e insegnanti è richiesto un continuo aggiornamento, che però non può ridursi all'effimero

inseguimento dell'ultima novità tecnologica (destinata a diventare obsoleta in pochissimo tempo), ma deve portare a riflettere sulle strutture profonde e sulle logiche di funzionamento di tecnologie e media, focalizzandosi costantemente sulle sfide educative che ogni innovazione e cambiamento porta con sé.

Progettare un intervento di promozione della salute utilizzando i media significa quindi analizzare i fenomeni sociali sotto un'altra prospettiva e formarsi attraverso tecniche in grado di fornire adeguate strategie per l'utilizzo dei linguaggi multimediali in tale ambito.

L'assetto teorico di riferimento adottato dal nostro staff è quello della media education intesa come «quel particolare ambito delle scienze dell'educazione e del lavoro educativo che consiste nel produrre riflessione e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo» (Rivoltella, 2001). L'uso dei media come «risorsa integrale» significa intrecciare costantemente tre pratiche educative, così sintetizzabili (si veda anche il capitolo 6): *educazione ai media*, stimolando l'analisi dei linguaggi e il senso critico verso i contenuti veicolati; *educazione con i media*, utilizzando gli audiovisivi e internet come strumenti da integrare nel bagaglio formativo tradizionale; *educazione per i media*, realizzando prodotti nell'ottica dell'imparare a leggere i media «scrivendo» con essi (*learning by doing*).

Secondo Rivoltella la media education è oggi necessaria in ambito educativo e sociale per i seguenti motivi:

- perché la società è fatta di media;
- perché i media costruiscono un'idea di mondo;
- perché i media concorrono a definire il modo di entrare in relazione con gli altri;
- perché i media sono sempre più spesso la memoria rispetto al passato.

La finestra e lo specchio

A livello metodologico diventa importante considerare i media come specchio e finestra. I media, raccontando noi, raccontano a noi, essi possono essere considerati come una *finestra* che lascia entrare porzioni deformate di «esterno» e nella quale l'individuo spettatore si può *specchiare* (Marangi, 2004).

L'essere finestra significa aprire una possibilità di sguardo su determinati fenomeni sociali, sapendo che ogni materiale mediale è frutto del «sentire» (rappresentazione, stereotipi, ecc.) di un determinato periodo storico e in qualche modo ciò traspare nella produzione analizzando il modo di narrare dell'autore.

Finestra quindi come possibilità di entrare in una storia, breve o lunga che sia, e di comprendere, attraverso il suo dipanarsi e il modo in cui sono stati messi in scena gli eventi, i personaggi, i paesaggi, qualcosa di più autentico del momento storico e della società che l'ha prodotta.

L'essere specchio personale riguarda invece il coinvolgimento che i media attivano negli spettatori, favorendo l'immedesimazione in una situazione o in un personaggio, che in qualche modo emoziona o attiva un'identificazione.

Senza entrare qui nel dare conto di un meccanismo psicologico complesso, lo spettatore può conoscere meglio se stesso e la propria visione del mondo. Questo processo, debitamente guidato, può permettere una migliore conoscenza dei paradigmi del proprio sistema interpretativo della realtà (Marangi, 2004).

I media possono essere considerati una narrazione del nostro tempo non sempre coerente nella sua trama, costruita con differenti formati in grado di influenzare i saperi e di creare cultura. Un linguaggio e un ambiente nel quale e attraverso il quale è possibile ampliare competenze utilizzando tecniche efficaci, come l'apprendimento autentico e cooperativo, presenti in alcune situazioni sperimentali di didattica.

L'apprendimento autentico è un approccio basato sul realismo dell'attività didattica che viene proposta (Harrington et al. 2010); pone l'accento su quella tipologia di apprendimento che, partendo da fatti autentici e reali, utilizza esperienze capaci di far sedimentare meglio la conoscenza di tematiche scelte, ha l'obiettivo di trasmettere sapere attraverso un'esperienza didattica e costruendo prodotti capaci di rendere esplicito quanto appreso.

Si applica facendo entrare con tecniche interattive i ragazzi all'interno di un tema, rendendoli maggiormente consapevoli e informati e chiedendo loro successivamente di provare a trasformarsi in esperti, creando un prodotto comunicativo per la trasmissione del sapere acquisito. L'apprendimento cooperativo (Johnson e Johnson, 1989; Slavin, 1990) avviene quando gli studenti, lavorando a piccoli gruppi in modo interdipendente (tecnica usata per l'apprendimento autentico), si assumono la responsabilità del proprio apporto personale e del lavoro complessivo in un clima collaborativo e di leadership diffusa.

Lavorare con i media e produrre materiale multimediale permette di costruire i contesti nei quali realizzare questa *esperienza*. Le immagini diventano appunto una *finestra* mediata del reale su cui si proietta un proprio sentire (*specchio*) e si apre un confronto su differenti interpretazioni e visioni del mondo, per arrivare a una narrazione/produzione «corale» multimediale dei propri stili di vita, individuando parole chiave e strategie per condividere informazioni e conoscenze.

Un lavoro di prevenzione che parte da questi presupposti punta non solo ad essere in linea con quanto stabilito dall'OMS (1993), dove per promuovere salute si ritiene efficace lavorare in ambito educativo sullo sviluppo di abilità (life skills) che rendono gli individui capaci di affrontare efficacemente le sfide e le richieste della vita quotidiana, ma anche a entrare in sintonia e integrarsi con i nuovi percorsi previsti in ambito scolastico di didattica per competenze.

La promozione della salute oggi non può inoltre non riconoscersi come *presenza educativa esperita anche in ambienti web interattivi, come social network, chat, forum e messaggistica*, creando un ponte tra generazioni e la possibilità per avvicinare risorse e renderle fruibili per una migliore qualità di vita (Ottolini e Rivoltella, 2014).

Esperienze concrete dalle quali abbiamo attinto per strutturare il nostro metodo di lavoro sono riconducibili al lavoro che Michele Marangi ha sviluppato riflettendo sulla realizzazione di un intervento in classe con gli audiovisivi nel testo *Insegnare cinema* (2004). Nel testo Marangi, facendo riferimento soprattutto al ruolo del docente, indica alcuni presupposti, che il gruppo di lavoro di Steadycam ha fatto propri trasferendoli nell'agire dell'operatore sociale all'interno di interventi di promozione della salute.

Principalmente viene definito un ruolo meno direttivo per l'operatore sociosanitario, che non si dovrebbe porre come il depositario del sapere. Un secondo aspetto importante è lo stile della conduzione, che nell'intervento deve stimolare un continuo dialogo tra il formatore e i suoi interlocutori, per facilitare uno scambio tra saperi differenti. In questo modo la figura dell'operatore si avvicina a quella di un mediatore capace di costruire uno spazio di lavoro maggiormente relazionale e cooperativo.

Un terzo punto riguarda i contenuti, che non devono essere rigidamente trasmessi. Gli obiettivi dell'intervento, pur dovendo essere chiari, assumono una maggiore flessibilità nelle procedure comunicative, che dovrebbero avvalersi di proposte di lavoro interattive realizzate in un clima ludico, capace di coinvolgere maggiormente i/le ragazzi/e.

Ciò che si propone con questo metodo di lavoro non vuole essere la riproposizione di un intervento frontale, ma una prassi differente di apprendimento, dove gli strumenti multimediali si utilizzano come ambiente di analisi e dispositivo pedagogico attraverso il quale si possono costruire abilità, facendo emergere competenze e conoscenze già presenti nei ragazzi.

Il linguaggio multimediale come linguaggio più familiare permette in questo modo di esplorare esperienze e comportamenti quotidiani.

Tecnologie di comunità

Infine, la nostra esperienza può anche essere letta secondo la prospettiva delle *tecnologie di comunità* (Rivoltella, 2017a), ovvero l'utilizzo dei media digitali e degli ambienti della rete per ricostruire relazioni comunitarie.

Nel tempo i media hanno avuto differenti fasi e strutture di riferimento. In una prima fase possiamo parlare dei media come *tecnologie della distanza*, ossia strumenti che annullano le distanze tra le persone, quasi come delle protesi che permettono «di raggiungere chiunque, in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento» (Rivoltella, 2017a, p. 23).

In una fase successiva possiamo invece parlare di *tecnologie di gruppo*, dove i media digitali diventano un ambiente che permette alle persone di condividere e collaborare. Fino ad arrivare alle tecnologie di comunità, ovvero all'idea che i media siano un tessuto connettivo che mette in relazione le persone, quasi come una seconda pelle: «i media, vere e proprie spine sinaptiche sociali, collegano uomini e cose, apparati e strumenti, favoriscono l'organizzazione emergente rispetto a quella discendente tipica delle società tradizionali» (p. 31).

Utilizzare i media in modo consapevole e intenzionale per rinforzare legami, diffondere cultura di salute, coinvolgere in modo attivo i cittadini nei percorsi di promozione della salute, diventa uno dei possibili sbocchi dei progetti di prevenzione.

Nei progetti di tecnologie di comunità, la soluzione tecnologica è sempre integrata all'intervento socio-educativo e viene progettata e costruita con gli operatori e i destinatari degli interventi, in un circolo virtuoso in cui si mescolano competenze sanitarie, pedagogiche, sociali, tecnologiche.

In questa prospettiva il metodo Steadycam ritrova un suo aspetto metodologico importante, dove l'utilizzo del media non è fine a se stesso o puramente strumentale, ma serve a innescare dinamiche relazionali e di significato: l'intervento di promozione della salute diventa così occasione per riflettere sull'utilizzo critico delle tecnologie e sulle implicazioni che queste hanno nelle relazioni sociali, in un'ottica di educazione alla cittadinanza digitale.

Da alcuni anni nel dibattito scientifico relativo alla media education e nelle indicazioni del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) vengono tracciate le linee di riflessione e azione per formare cittadini in grado di essere critici e responsabili nei loro comportamenti negli ambienti digitali, potenziando e favorendo i meccanismi di partecipazione democratica possibili attraverso le reti.

Per educazione civica digitale non si intende quindi una riconversione dell'educazione civica ai tempi della rivoluzione digitale. Le competenze di cittadinanza, e con esse l'educazione civica intesa in senso lato, sono ancora profondamente necessarie. Per educazione civica digitale intendiamo piuttosto una nuova dimensione che *aggiorna e integra* l'educazione civica, finalizzata a consolidare ulteriormente il ruolo della scuola nella formazione di cittadini in grado di partecipare attivamente alla vita democratica.²²

Concretamente potremmo sostanziare la cittadinanza digitale in tre fondamentali aree di lavoro che, con diversi contenuti, cercano da un lato di limitare i comportamenti di «cyberstupidity» (Prensky, 2009) e dall'altro di potenziare le forme di partecipazione attiva.

²² Tratto da <https://www.generazioniconnesse.it/site/it/educazione-civica-digitale/> (consultato il 20 settembre 2021).

Un primo elemento è costituito sicuramente dall'area dell'*alfabetizzazione digitale*, che raccoglie una serie di conoscenze e competenze di base necessarie proprio per comprendere e utilizzare i linguaggi e le strutture del digitale stesso. Come funziona un social network, com'è fatto un dispositivo, come si scrive in una chat, come si proteggono i propri dati, ecc., diventano oggetti di apprendimento necessari per percorrere la rete.

Conoscere però non basta. Occorre un passaggio alla consapevolezza, al senso del perché e del come ci muoviamo in un ambiente digitale, ma allo stesso tempo sociale (le nostre azioni sono in relazione e incidono con altre persone che condividono con noi spazio e tempo). Potremmo quindi parlare di un'*etica di comportamento* che in qualche modo orienta e definisce delle regole di convivenza e di responsabilità delle interazioni digitali.²³

Infine, al di là delle retoriche dichiarazioni sulla democrazia della rete, bisogna in modo intelligente costruire e diffondere pratiche che possano davvero favorire la *partecipazione* delle persone alla vita sociale e politica. Si apre in quest'area di lavoro un'enorme varietà di possibili evoluzioni positive: l'accesso ai servizi, la partecipazione alla costruzione dei servizi, la comunicazione e il feedback tra decisori e cittadini, ecc. Tutto questo sarà possibile se le tre aree verranno sviluppate insieme, perché non può esserci partecipazione senza conoscenza ed etica.

²³ Non è scopo di questo testo approfondire esperienze e approcci diversi al tema della cittadinanza digitale. Per chi volesse approfondire, *in primis* segnaliamo il testo *Le virtù del digitale* (Rivoltella, 2015), dove l'autore a partire dalle sette virtù della tradizione cristiana prova a delineare alcuni percorsi verso la saggezza digitale. Un'esperienza interessante, inoltre, è tutto il movimento creato dall'Associazione «Parole O_Stili» attorno al tentativo di realizzare un progetto sociale di sensibilizzazione contro la violenza nelle parole (<http://paroleostili.com>).

Alcuni riferimenti

Nel corso degli anni abbiamo cercato, sulla base di diverse teorie e dei diversi background di lavoro degli operatori dello staff, di costruire una modalità di intervento elastica ed efficace. Rileggendo a posteriori le esperienze possiamo provare a delineare alcune linee che riconosciamo nel nostro metodo. Da buoni artigiani le abbiamo interpretate e rielaborate.

1. Life Skills Education in Schools (OMS, 1993)

I presupposti teorici di riferimento per la progettazione e la realizzazione di percorsi di promozione della salute vedono in primo piano l'attenzione allo stimolo e l'attivazione di fattori protettivi quali le life skills (abilità emotive cognitive relazionali), in una cornice che ha come riferimento il lavoro di Bandura sull'apprendimento sociale e l'autoefficacia. Fare prevenzione oggi, potenziando le abilità di bambini e ragazzi, in primo luogo ha significato, per il nostro gruppo di lavoro, svolgere un'azione educativa all'interno di una dimensione dialogica e di apprendimento autentico, dove sono possibili il racconto della propria esperienza, la riflessione su di essa e la condivisione con altri, dando spazio a una nuova consapevolezza della propria visione del mondo e dei propri comportamenti. Le life skills che maggiormente ci sono vicine restano sicuramente il pensiero critico, la consapevolezza, la creatività (per un approfondimento si veda Marmocchi, Dall'Aglio e Zannini, 2004).

2. Apprendimento cooperativo

Con *cooperative learning* si fa riferimento a un insieme di principi, tecniche e metodi di conduzione della classe, in base ai quali gli studenti affrontano l'apprendimento delle discipline curricolari (o

altro) lavorando in piccoli gruppi in modo interattivo, responsabile, collaborativo, solidale e ricevendo valutazioni sulla base dei risultati ottenuti (Vanini, 2003). La dimensione di lavoro di gruppo è fondamentale perché è in tale contesto che avvengono l'esperienza di apprendimento e la costruzione condivisa del sapere rispetto ai contenuti dell'intervento preventivo. Nel panorama odierno si possono distinguere modelli diversi di cooperative learning («learning together» di Johnson e Johnson, «group investigation» di Sharan, «student team learning» di Slavin, «structural approach» di Kagan, «complex instruction» di Cohen, ecc.), con aspetti peculiari che li differenziano gli uni dagli altri, ma con un insieme di caratteristiche condivise e fondamentali che ne designano senza alcun dubbio l'appartenenza alla composita famiglia del cooperative learning. Le caratteristiche sono (Comoglio, 1996; Sharan, 1998):

- interdipendenza positiva nel gruppo
- responsabilità personale
- interazione promozionale faccia a faccia
- importanza delle competenze sociali
- riflessione sul lavoro svolto insieme
- valutazione individuale e di gruppo
- piccoli gruppi eterogenei.

3. Apprendimento attivo

«Quando si tratta di apprendere, l'importante non è il prodotto che si mette sul mercato, né la valutazione istituzionale o sociale di cui sarà oggetto: l'importante sta nell'acquisizione di conoscenze e negli sviluppi che la costruzione di questo prodotto avrà reso possibile» (Meirieu, 2018, p. 39). In questa accezione di apprendimento attivo, il metodo Steadycam ritrova l'idea di un intervento di prevenzione che mette al centro il processo di lavoro concreto su una storia (idea,

aspetto di salute, prodotto mediale, ecc.) e che, proprio attraverso la sperimentazione, permette di sbagliare, provare, costruire e smontare la realtà, rivelando possibili competenze utili per i propri comportamenti e stili di vita. Nella logica del «non esiste una risposta giusta»²⁴ sta il cuore del lavoro attivo di valorizzazione delle competenze di confronto, pensiero e cittadinanza, anche a scapito della performance produttiva. Spesso un prodotto ben riuscito al primo colpo indica che le competenze erano già presenti. Un prodotto (discussione, ragionamento, video, meme, ecc.) che zoppica rappresenta la strada di apprendimento di nuove competenze. Infine, una tale organizzazione di intervento permette a ognuno di trovare una propria strada e un proprio contenuto di interesse, quasi in una personalizzazione dei contenuti di prevenzione.²⁵

4. *Apprendimento esperienziale (Kolb, 1984)*

«Le esperienze sono un linguaggio che tutti possono afferrare e certi messaggi, soprattutto quelli che chiedono un'adesione e un ribaltamento della propria esistenza, non possono essere trasmessi a parole ma solo appunto con esperienze» (Floris, 1995). Il metodo Steadycam deve molto alla prospettiva dell'apprendimento esperienziale perché permette di inserire i percorsi educativi in modo concreto e quotidiano nei contesti di vita delle persone. L'esperienza consente di immergersi nel fare e innesca sensazioni, idee e riflessioni che diventano successivamente oggetto di azione concreta, all'interno di un processo di osservazione e azione mediata dal gruppo di riferimento

²⁴ Questa frase è un'autocitazione. Spesso nei nostri interventi in classe la utilizziamo per far capire che stiamo esplorando territori in cui è importante produrre il maggior numero possibile di idee e contenuti, anche contrastanti, senza avere il blocco tipicamente scolastico di non poter sbagliare.

²⁵ In tale ottica il metodo Steadycam recupera la lezione di Freinet (1978) dei piani di lavoro individuali e della scuola del fare.

(figura 1). Inoltre, emerge l'idea di un percorso continuo dove l'apprendimento è sempre messo alla prova dalle situazioni concrete di vita che richiedono risposte personalizzate e adeguate al contesto.

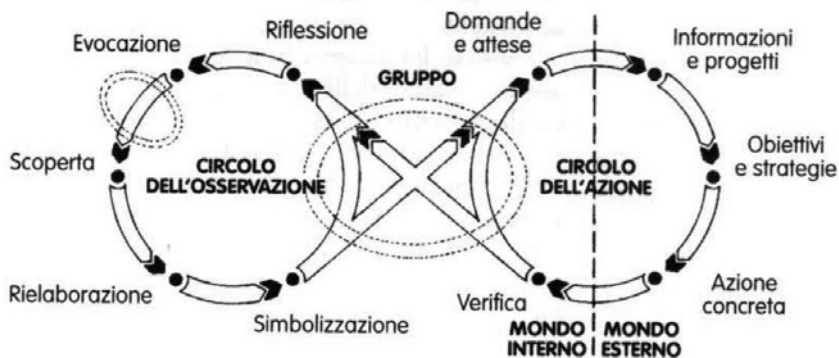


Fig. 1 Le fasi dell'apprendimento esperienziale (Floris, 1995).

5. Lavoro di comunità

Dal complesso delle teorie del lavoro di comunità, il concetto che è diventato di riferimento per Steadycam è quello dell'empowerment sia personale sia sociale. Il dare potere diventa uno dei concetti per ridare parola alle opinioni anche stonate, anche fuori luogo, ma che attivano le persone a riprendere il controllo e a rappresentarsi spazi di azione e di potere sulle proprie scelte e sui propri comportamenti. Un invito a non subire il flusso mediatico o sociale in modo acritico e indiscriminato, convinti di non avere spazi di manovra personali. Riacquistare la consapevolezza che, in un mondo consumistico che ci illude di essere consumatori critici, unici e differenti, in realtà ci incanala in un flusso di consumo acritico dettato da stereotipi sociali e stili di vita globalizzati, permette davvero di rileggere i propri comportamenti e le proprie priorità. A livello sociale parliamo di empo-

werment perché alla base c'è una concezione di prevenzione come percorso culturale e collettivo. Non stiamo affrontando il problema di una singola persona che mette in atto un comportamento dannoso per la sua salute, ma stiamo cercando di attivare processi, personali e collettivi, per resistere e progettare in modo efficace i propri percorsi di vita.²⁶

6. Marketing sociale

Soprattutto negli ultimi anni, con lo sviluppo e l'evoluzione degli interventi verso una produzione mediale sui temi di salute, una serie di lavori possono essere letti nell'ottica del marketing sociale (MS), o perlomeno dello sviluppo di interventi che hanno coinvolto ragazzi, insegnanti e adulti nel produrre comunicazione sociale, anche se poi questa non è confluita in un progetto di marketing sociale vero e proprio. Infatti, la prospettiva Steadycam attinge ai capisaldi del MS quali *prodotto* (comportamento), *prezzo* (sacrifici necessari per il cambiamento), *promozione* (rendere appetibile il cambiamento) e *distribuzione* (come raggiungere i destinatari?), ma è più vicina alle recenti teorie che propongono una nuova visione rispetto alla circolazione dei materiali nella rete.

La distribuzione dei contenuti prodotti negli interventi viene pensata attraverso il modello descritto nel testo *Spreadable media* (Jenkins, Ford e Green, 2013), secondo cui siamo di fronte a un cambio di paradigma della forma in cui i contenuti culturali circolano all'interno di una società. Sta emergendo un modello ibrido di circolazione, frutto del mix tra strategie istituzionali dall'alto (le corporation che decidono cosa produrre e quando lanciare un film/

²⁶ Per quanto riguarda il concetto di pedagogia della resistenza, si può fare riferimento agli studi di Raffaele Mantegazza, in particolare *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche* (2003).

disco/serie TV/libro bestseller/evento) e dal basso. Il controllo sui contenuti prodotti viene negoziato con il pubblico, oggi connesso in rete e capace di stabilire attraverso la condivisione negli ambienti social la popolarità o l'insuccesso di un contenuto.

Si cercherà quindi di arrivare ai cittadini con una comunicazione diffusa, ridondante e costruita dal basso, in modo che i contenuti mediali possano essere spalmati negli ambienti comunicativi dai destinatari stessi, in una sorta di mix tra formale e informale. Quando prestiamo attenzione a un articolo o a un'informazione nel flusso comunicativo dei nostri social? Semplice: dipende da chi ce l'ha inviato. Se un amico diffonde un articolo, le persone sono portate a leggerlo e a diffonderlo (succede anche con le fake news). Il tentativo innovativo di questo tipo di comunicazione sociale è proprio quello di coinvolgere i cittadini in un circolo virtuoso di diffusione di informazioni corrette sulla salute, generando senso critico e competenze per riconoscere l'affidabilità dell'informazione stessa. I cittadini non sono il target di un progetto di marketing sociale, ma diventano i protagonisti di un cambiamento culturale.

7. Storytelling e narrazione

Per concretizzare l'intervento si fa riferimento a quello che Bruner definisce pensiero narrativo, diverso da quello razionale e logico-scientifico. Il pensiero narrativo organizza le nostre esperienze dando loro senso e direzione attraverso lo scambio con altri, mettendo in gioco valenze emotive e conoscitive; inoltre a livello culturale permette di negoziare significati favorendo un'interazione tra individuo e società. Il dispositivo narrativo diventa una tecnica capace di attivare un processo educativo di apprendimento autentico in grado di mettere le persone in relazione prima di tutto con le proprie tacite e invisibili rappresentazioni e successivamente condividere e rielaborare esperienze in merito a un tema che riguarda il proprio stile di vita.

Per creare le condizioni capaci di stimolare partecipazione e quindi condivisione di esperienze rispetto ai temi della salute è stato importante introdurre il processo di narrazione visiva: attraverso videocamera prima e smartphone oggi, questo ha permesso ai destinatari degli interventi di utilizzare il linguaggio per immagini per esplorare idee, emozioni e consapevolezza rispetto ai propri comportamenti.

8. *Peer & media education*

Il modello della peer education, sviluppato in diversi territori italiani a partire dalla metà degli anni Novanta, ha dato struttura e metodo a una pratica che forse risale alla storia stessa delle comunità umane: «L'idea del pari che aiuta il pari, il simile che può essere una fonte di scambio e di insegnamento significativa, è parte importante dei percorsi sociali che l'umanità ha sperimentato nel corso dei secoli» (Ottolini e Rivoltella, 2014, p. 67). Inoltre, l'avvento delle tecnologie digitali e in specifico dei social network ha ampliato il concetto di *mentoring* tra chi sa e chi sta cercando informazioni. Emerge così l'idea di ampliare l'opera dei peer, che avveniva in ambito scolastico principalmente, attraverso strumenti, ambienti e connessioni digitali.

Nel concreto, a livello metodologico c'è l'idea di generare e diffondere le informazioni di salute attraverso i prodotti mediali (video, meme, ecc.) e attraverso la presenza online (gestione di siti, chat, social, ecc.) negli ambienti digitali dei pari.²⁷ Nei percorsi Steadycam di produzione è proprio questa logica che guida l'ideazione e la realizzazione dei prodotti mediali: da un lato il processo di discussione e creazione alla pari, dall'altro la ricerca di linguaggi, stili e contenuti da pari a pari in modo da essere maggiormente efficaci.

²⁷ Si veda, a questo proposito, anche l'esperienza del progetto Youngle della Regione Toscana (<http://www.youngle.it>).

9. *Gli Episodi di Apprendimento Situati (EAS)*

Recentemente abbiamo trovato un'ulteriore risonanza del nostro metodo nei temi della didattica con strumenti multimediali sviluppata attraverso il metodo EAS (Episodi di Apprendimento Situati) nella scuola (Rivoltella, 2013). Tale prospettiva evidenzia i limiti della didattica tradizionale, fatta di travaso di informazioni, con un linguaggio spesso poco immediato per gli studenti, e la confronta con quello che è chiamato «Episodi di Apprendimento Situati». Il metodo degli EAS scardina la modalità tradizionale di insegnamento, provando a ribaltare le logiche dell'apprendimento attraverso la creatività e il coinvolgimento dei discenti. Inoltre, tutti gli strumenti, digitali e non, diventano funzionali a un percorso autonomo e condiviso di avvicinamento al sapere. Parcellizzare l'apprendimento in parti limitate di contenuti che le persone scoprono attraverso stimoli, ricerca e rielaborazione diventa la base del lavoro formativo.

La sfida vorrebbe essere quella di sperimentare questo modello anche in ambito sanitario e, in specifico, negli interventi di prevenzione. Si tratta di parcellizzare alcuni temi complessi, legati ai comportamenti, in sottotemi e argomenti più semplici e immediati, ma che messi uno accanto all'altro restituiscano, in un tempo medio-lungo di intervento, un quadro complessivo e articolato. Il tutto, ovviamente, attraverso tecniche che rendono le persone attive e protagoniste del percorso di apprendimento.

10. *La gamification*

Per *gamification* si intende «l'uso di elementi di gioco e di *game design* all'interno di contesti non di gioco» (Werbach e Hunter, 2012). Si tratta di un insieme di pratiche che negli ultimi anni ha ricevuto crescente attenzione da parte di aziende di primo piano (Nike, Microsoft, Coca-Cola, Samsung, ecc.), che implementano la

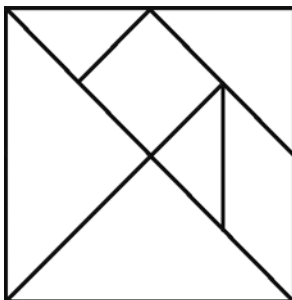
gamification nelle proprie strategie organizzative e di marketing per aumentare la motivazione di dipendenti e clienti. Tutto ciò si inserisce perfettamente nell'attuale contesto mediale, dove il settore dei videogiochi è trainante nel mercato dell'intrattenimento (Romano, 2014) e il «gioco» viene individuato come uno dei concetti chiave della contemporaneità (Ortoleva, 2012).

Il nostro metodo di lavoro, pur non prevedendo lo sviluppo dettagliato di pratiche di gamification, mutua dalla costellazione semantica del gioco alcuni concetti chiave. In primo luogo, l'*interattività*: come in un gioco, i partecipanti ai nostri interventi di promozione della salute sono costantemente invitati a partecipare attraverso attività individuali e di gruppo, dibattiti in cui esprimere la propria opinione, realizzazione di prodotti. L'intervento non funziona se non ci si mette in gioco. La partecipazione è legata al secondo elemento «ludico» a cui tendiamo, ovvero la *motivazione*. Come accade nelle pratiche di gamification più riuscite (Maestri, Polsinelli e Sassoon, 2015), l'investimento emotivo, il «lavoro» richiesto dalla partecipazione attiva stimolano il legame con quanto prodotto. I partecipanti percepiscono l'intervento come qualcosa di proprio e sono più motivati a proseguire.

Infine, come sottolineano Werbach e Hunter, «don't forget the fun!». Il divertimento, il *piacere*, è un elemento fondamentale del gioco e vuole essere parte anche del nostro modo di lavorare in promozione della salute: se l'intervento contiene elementi piacevoli, i partecipanti lo assoceranno a un'emozione positiva.

Gli elementi di metodo fin qui descritti hanno costituito per noi i diversi pezzi di un Tangram. Diversamente dal puzzle occidentale, dove ogni pezzo ha un solo possibile incastro e una sola posizione predefinita e immutabile, nel Tangram cinese gli elementi si incastrano e si combinano sempre in posizioni e possibilità differenti, in modo da creare, a seconda dei partecipanti al gioco, una figura differente. Un gioco dinamico, creativo, ma allo stesso tempo coerente e stabile: nel tangram per ogni figura che si realizza bisogna sempre usare tutti

e sette i pezzi. Ecco, forse questa è una metafora calzante di come nel tempo lo staff Steadycam ha provato a costruire metodo negli interventi di media education e promozione della salute.



Bibliografia

- Amendt G. (2004), *No drugs no future. Le droghe nell'era dell'ansia sociale*, Milano, Feltrinelli.
- Appadurai A. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Arnao G. (1979), *Droga e potere*, Roma, Savelli.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson.
- Baricco A. (2018), *The Game*, Torino, Einaudi.
- Bateson G. (1979), *Mente e natura*, Milano, Adelphi.
- Bauman Z. (2006), *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza.
- Bauman Z. (2008), *Consumo, dunque sono*, Roma-Bari, Laterza.
- Bertone C. (2010), *Sessualità maschili e femminili, tra convergenze e nuove asimmetrie*. In M. Barbagli, G. Dalla Zuanna e F. Garelli (a cura di), *La sessualità degli italiani*, Bologna, il Mulino, pp. 207-234.
- Bertone C., Ferrero Camoletto R. e Rollé L. (2015), *I confini della presenza: riflessioni al maschile sulla paternità*. In M. Naldini (a cura di), *La transizione alla genitorialità. Da coppie moderne a famiglie tradizionali*, Bologna, il Mulino, pp. 5-263.
- Bertone C., Ferrero Camoletto R. e Torriani P.M. (2011), *Sessualità femminile, tra nuovi desideri e nuovi confini*, «Polis», vol. 25, n. 3, pp. 363-392.

- Bifulco L. e Mozzana C. (2011), *La dimensione sociale delle capacità: fattori di conversione, istituzioni e azione pubblica*, «Rassegna Italiana di Sociologia», vol. 52, n. 3, pp. 399-415.
- Bolocan Parisi L.G. e Ferrario F. (1994), *Il lavoro di gruppo con gli adolescenti*, Roma, NIS.
- Boumard P., Lapassade G. e Lobrot M. (2006), *Le mythe de l'identité. Apologie de la dissociation*, Paris, Anthropos.
- Burgio G. (2012), *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*, Milano, Mimesis.
- Cardon D. (2016), *Che cosa sognano gli algoritmi. Le nostre vite al tempo dei big data*, Milano, Mondadori Università.
- Carofiglio G. (2006), *Ragionevoli dubbi*, Palermo, Sellerio.
- Casetti F. (1993), *Teorie del cinema 1945-1990*, Milano, Bompiani.
- Casetti F. (2015), *La galassia Lumière. Sette parole chiave per il cinema che viene*, Milano, Bompiani.
- Centro Internazionale Studi Famiglia – CISF (a cura di) (2018), *Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali*, Cinisello Balsamo (MI), San Paolo.
- Comoglio M. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Roma, LAS.
- Connell R.W. (1996), *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*, Milano, Feltrinelli.
- Connell R.W. (2013), *Uomini, maschilità e violenza di genere*. In S. Magaraglia e D. Cherubini (a cura di), *Uomini contro le donne*, Torino, Utet, pp. 5-19.
- Demetrio D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Udine-Milano, Mimesis.
- Di Fraia G. (2012), *Storie con-fuse. Pensiero narrativo, sociologia e media*, Milano, FrancoAngeli.
- Eugeni R. (2015), *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*, Brescia, La Scuola.
- Fazzi L. (2014), *Imprenditori sociali innovatori. Casi di studio nel terzo settore*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferraro S. e Gardini E. (2017), *Editoriale: Lo stato delle politiche sociali. Spazi, soggettività e criticità delle logiche di intervento*, «Cartografie sociali», a. II, n. 3, pp. 9-13.

- Fidler R. (2000), *Mediamorfosi. Comprendere i nuovi media*, Milano, Guerini e Associati.
- Floridi L. (2017), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina. Ed. or. 2014.
- Floris F. (1995), *Il processo di apprendimento esperienziale*. In AA.VV., *L'animazione con gruppi di adolescenti*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Frazzetto G. (2014), *Epico caotico. Videogiochi e altre mitologie tecnologiche*, Bologna, Fausto Lupetti.
- Freinet C. (1978), *La scuola del fare*, Milano, Emme.
- Frost R. e Hobbs R. (1999), *Instructional practices in media literacy and their impact of student's learning*, «New Jersey Journal of Communication», vol. 6, n. 2, pp. 123-148.
- Frost R. e Hobbs R. (2000), *The impact of media literacy instruction in student in motivation empirical investigation*, Collective Papers of the World Media Education Council, Toronto.
- Gamberi C., Maio M.A. e Selmi G. (2010), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci.
- Gatti R.C. (2017a), *La società additiva, la cronicità e i mercati*, «droga.net», 31 gennaio, <https://www.droga.net/la-societa-additiva-la-cronicita-e-i-mercati> (consultato il 20 settembre 2021).
- Gatti R.C. (2017b), *Siamo cambiati noi, non le droghe*, «droga.net», 21 agosto, <https://www.droga.net/siamo-cambiati-noi-non-le-droghe> (consultato il 20 settembre 2021).
- Gianini Belotti E. (1973), *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli.
- Giddens A. (1992), *The transformation of intimacy. Sexuality, love and eroticism*. In Id. *Modern societies*, Cambridge, Polity Press. Trad. it., *La trasformazione dell'intimità*, Bologna, il Mulino, 1995.
- Giomi E. e Magaraggia S. (2017), *Relazioni brutali. Genere e violenza nella cultura mediale*, Bologna, il Mulino.
- Herrington J., Reeves C. e Oliver R. (2010), *A guide to authentic e-learning*, London/New York, Routledge.
- Hayles K. (1999), *Ho we became posthuman. Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Holland J., Ramazanoglu C., Sharpe S. e Thomson R. (1998), *The male in the head*, London, Tufnell.

- Ippolita (2016), *Anime elettriche. Riti e miti social*, Milano, Jaca Book.
- Jamieson L. (1998), *Intimacy. Personal relationship in modern societies*, Cambridge, Polity Press.
- Jenkins H., Ford S. e Green J. (2013), *Spreadable media. I media tra condivisione, circolazione, partecipazione*, Milano, Apogeo.
- Johnson D.W. e Johnson R.T. (1989), *Cooperation and competition. Theory and research*, Edina, MN, Interaction Book Company.
- Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (1994), *The nuts and bolts of cooperative learning*, Edina, MN, Interaction Book Company. Trad. it., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson, 1996.
- Kessler S.J. e McKenna W. (1978), *Gender. An ethnomethodological approach*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Kolb A.D. (1984), *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Lancini M. e Turuani L. (2009), *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza*, Milano, FrancoAngeli.
- Laverack G. (2001), *An identification and interpretation of the organizational aspects of community empowerment*, «Community Development Journal», vol. 36, pp. 40-52.
- Maestri A., Polsinelli P. e Sassoon J. (2015), *Giochi da prendere sul serio. Gamification, storytelling e game design per progetti innovativi*, Milano, FrancoAngeli.
- Mantegazza R. (2003), *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche*, Troina (EN), Città Aperta.
- Marangi M. (2004), *Insegnare cinema. Lezioni di didattica multimediale*, Torino, UTET.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C. e Zannini M. (2004), *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Trento, Erickson.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli.
- McCormack M. e Anderson E. (2010), «It's just not acceptable any more»: *The erosion of homophobia and the softening of masculinity at an English sixth form*, «Sociology», vol. 44, n. 5, pp. 843-859.

- Meirieu P. (2018), *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, Roma, Aracne.
- Merlini F. (2015), *Ubicumque. Saggio sul tempo e lo spazio della mobilitazione*, Roma, Quodlibet.
- Organizzazione Mondiale della Sanità – OMS (1986), *La Carta di Ottawa per la promozione della salute*, 1^a Conferenza Internazionale sulla promozione della salute, 17-21 novembre 1986, Ottawa, Ontario, Canada.
- Organizzazione Mondiale della Sanità – OMS (1993), *Life skills education in schools*.
- Ortoleva P. (2009), *Il secolo dei media. Riti, abitudini, mitologie*, Milano, il Saggiatore.
- Ortoleva P. (2012), *Dal sesso al gioco. Un'ossessione per il XXI secolo?*, Torino, Espress.
- Ottolini G. e Rivoltella P.C. (a cura di) (2014), *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della peer & media education*, Milano, FrancoAngeli.
- Pitch T. (1998), *Un diritto per due*, Milano, il Saggiatore.
- Pitch T. (2008), *Qualche riflessione attorno alla violenza maschile contro le donne*, «Studi sulla questione criminale», n. 2, pp. 7-13.
- Prensky M. (2001), *Digital natives digital immigrants*, «On the Horizon», vol. 9, n. 5, pp. 1-6.
- Prensky M. (2009), *H. Sapiens Digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom*, «NSU Journal of Online Education», vol. 5, n. 3, art. n. 1.
- Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi.
- Renzetti C. (2007), *Discutere di consumi e prevenzione. Alcuni ragionevoli dubbi*, «Animazione sociale», a. XXXVII, n. 215, pp. 19-28.
- Renzetti C. (2014), *Contro la prevenzione*, «Animazione sociale», a. XLIV, n. 283, pp. 103-106.
- Rivoltella P.C. (2001), *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Roma, Carocci.
- Rivoltella P.C. (2013), *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*, Brescia, La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2015), *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Brescia, Morcelliana.

- Rivoltella P.C. (2017a), *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2017b), *Media education. Idea, metodo, ricerca*, Brescia, La Scuola.
- Romano G., (2014), *Mass Effect. Interattività videoludica e narrativa: videogame, advergame, gamification, social organization*, Milano, Lupetti.
- Rose F. (2014), *Immersi nelle storie. Il mestiere di raccontare nell'era di internet*, Torino, Codice.
- Rosenberg M.J., Hovland C.I., McGuire W.J., Abelson R.P. e Brehm J.W. (1960), *Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components*, London, Yale University Press.
- Scarcelli M. (2015), *Intimità digitali. Adolescenti, amore e sessualità ai tempi di internet*, Milano, FrancoAngeli.
- Scarscelli D. (2003), *Riuscire a smettere. La tossicodipendenza tra devianza e normalità*, Torino, EGA.
- Sharan Y. (1998), *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson.
- Shirky C. (2010), *Surplus cognitivo. Creatività e generosità nell'era digitale*, Torino, Codice.
- Sibona L. (2007), *L'informazione televisiva: un'analisi socio pedagogica in occasione della Giornata Mondiale per la lotta all'AIDS 2005*, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Torino.
- Slavin R.R. (1990), *Cooperative learning. Theory, research, and practice*, Boston, MA, Allyn and Bacon.
- Turkle S. (1997), *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*, Milano, Apogeo. Ed. or., *Life on the screen. Identity in the age of Internet*, 1995.
- Vanini P. (2003), *Il Cooperative Learning a scuola*, «Innovazione Educativa», n. 5.
- Ventura R.A. (2019), *Le interfacce di finzione come modo per comprendere e dominare il mondo*. In *The Game Unplugged*, Torino, Einaudi.
- Watzlawick P., Beavin J.H. e Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio.
- WeAreSocial (2017), *Digital in 2017: in Italia e nel Mondo*, analisi di L. Della Dora, 26 gennaio, «WeAreSocial», <https://wearesocial.com/it/>

- blog/2017/01/digital-in-2017-in-italia-e-nel-mondo (consultato il 20 settembre 2021).
- Werbach K. e Hunter D. (2012), *For the win. How game thinking can revolutionize your business*, Philadelphia, PA, Wharton Digital Press.
- WHO (2009), *Nairobi Call to Action, «Promoting Health and Development Closing the Implementation Gap», A Primer for Mainstreaming Health Promotion*, 26th-30th October 2009, Nairobi, Kenya.
- Wu Ming (2018), *Proletkult*, Torino, Einaudi.

I Curatori

Chiara Bertone è professoressa associata in Sociologia dei processi culturali, insegna Sociologia della famiglia e Sociologia del genere e coordina il corso di laurea in Servizio sociale presso l'Università del Piemonte Orientale. Si occupa di sessualità, studi critici sull'eterosessualità e mutamenti familiari in una prospettiva di genere. Tra le sue pubblicazioni, si ricordano i volumi *Whose needs? Women's organisations' claims on child care in Italy and Denmark* (Aalborg University, 2002) e *Le omosessualità* (Carocci, 2009) e la co-curatela di *Queerying families of origin* (Routledge, 2015), di *Le fragilità del sesso forte* (Mimesis, 2016) e del *SAGE Handbook of Global Sexualities* (2020).

Michele Marangi è docente a contratto di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento e di Peer & Media Education presso Scienze della Formazione all'Università Cattolica di Milano, ove insegna anche *Media e Intercultura* al Master «Competenze interculturali» e *Comunità, reti e fandom* al Master «Comunicare lo sport». È membro del CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia) e svolge attività di supervisione e formazione sull'utilizzo strategico dei media digitali in ambito pedagogico, didattico, sociale, culturale, sanitario e aziendale. Ha scritto *Insegnare cinema* (Utet, 2004) e ha co-curato *Gioventù catodica. Ragazzi, cinema, tv* (Celid, 2004) e *Droghe, società, rappresentazioni. Il consumo di sostanze illegali: uno sguardo sociologico oltre l'immagine* (Università del Piemonte Orientale, 2005).

Gianna Pasquero è assistente sociale presso l'ASL CN2, Servizio per le dipendenze patologiche. Specializzata in consulenza familiare sistemica, si occupa di percorsi di gruppo e di promozione della salute nell'ambito del Centro Steadycam con adolescenti, genitori e insegnanti. Esperta in media education e scrittura autobiografica, è docente a contratto presso l'Università del Piemonte Orientale.

Il Centro Steadycam



CENTRO STEADYCAM

Nato nel 2000 ad Alba (CN), il Centro di documentazione multimediale Steadycam offre uno sguardo insieme stabile e in movimento sull'universo giovanile. Partecipa a progetti su scala locale e nazionale, lavorando in rete con altri soggetti pubblici e privati. Propone consulenze e percorsi informativi/formativi a ragazzi, insegnanti, genitori e operatori sociosanitari. Attraverso esperienze interattive promuove riflessioni e valutazioni su salute in adolescenza e educazione al digitale, coinvolgendo in modo attivo i partecipanti e creando prodotti mediali per comunicare salute in modo efficace.

Steadycam è Valentino Merlo, Giuseppe Masengo, Carmen Occhetto, Gianna Pasquero, Emanuel Pellegrini, Stefano Zanatta, Valentina D'Agostino.

centrosteadycam.it

GRAZIE PER AVER SCARICATO



Vivi. Scrivi. Pubblica. Condividi.

La nuova linea editoriale di Erickson che dà voce alle tue esperienze

È il progetto firmato Erickson che propone libri di narrativa, testi autobiografici, presentazioni di buone prassi, descrizioni di sperimentazioni, metodologie e strumenti di lavoro, dando voce ai professionisti del mondo della scuola, dell'educazione e del settore socio-sanitario, ma anche a genitori, studenti, pazienti, utenti, volontari e cittadini attivi.

Seleziona e pubblica le esperienze, le sperimentazioni e le idee che questi protagonisti hanno sviluppato e realizzato in ambito educativo, didattico, psicologico e socio-sanitario, per dare loro la possibilità di condividerle attraverso la stampa tradizionale, l'e-book e il web.

Sul sito **www.ericksonlive.it** è attiva una community dove autori e lettori possono incontrarsi per confrontarsi, dare e ricevere suggerimenti, scambiare le proprie esperienze, commentare le opere, trovare approfondimenti, scaricare materiali. Un'occasione unica per approfondire una serie di tematiche importanti per la propria crescita personale e professionale.

The Erickson logo is displayed in white on a red rectangular background. It features the word "Erickson" in a serif font, with a small white square positioned above the letter "i".

Vai su **www.erickson.it**
per leggere la descrizione dei prodotti Erickson e scaricare gratuitamente
tutti gli «sfogliolibro», le demo dei CD-ROM e le gallerie di immagini.



Registrati su **www.erickson.it** e richiedi la **newsletter INFO**
per essere sempre aggiornato in tempo reale su tutte le novità
e le promozioni del mondo Erickson.



Seguici anche su **Facebook**
www.facebook.com/EdizioniErickson
Ogni giorno notizie, eventi, idee, curiosità, approfondimenti
e discussioni sul mondo Erickson!

Come fare prevenzione tra le nuove generazioni? Si possono costruire percorsi che siano capaci di stimolare riflessioni e senso critico, ma siano anche divertenti? Le nuove tecnologie sono in grado di veicolare messaggi positivi tra gli/le adolescenti, affrontando temi complessi e generando benessere? Questa è la scommessa del Centro Steadycam, un mix tra operatori pubblici dell'ASL CN2 e del privato sociale, con professionalità e competenze diverse, che da circa vent'anni lavorano insieme nell'ambito della promozione della salute con tecniche sperimentali e passione.

Il volume è la sintesi tra un metodo innovativo di intervento e un progetto che tocca un tema di grande attualità quale le discriminazioni di genere, cercando di raccontare i presupposti teorici e pratici del percorso, le opinioni e i vissuti dei ragazzi e delle ragazze incontrati nelle scuole e le prospettive per un lavoro futuro.

CHIARA BERTONE

Professoressa associata in Sociologia dei processi culturali, insegna Sociologia della famiglia e Sociologia del genere e coordina il corso di laurea in Servizio sociale presso l'Università del Piemonte Orientale.

MICHELE MARANGI

Docente a contratto all'Università Cattolica di Milano, è membro del CREMIT. Svolge attività di supervisione e formazione sull'utilizzo del digitale in ambito pedagogico, sociale, sanitario e aziendale.

GIANNA PASQUERO

Assistente sociale presso l'ASL CN2, si occupa di percorsi di gruppo e di promozione della salute con adolescenti, genitori e insegnanti. È docente a contratto presso l'Università del Piemonte Orientale.



CENTRO STEADYCAM



www.ericksonlive.it
Erickson dà voce alle tue esperienze 