

## Competenze mediaeducative e tecnologie di comunità. Nuove direzioni per il lavoro socioeducativo territoriale<sup>1</sup>

Stefano Pasta<sup>2</sup>, Marco Rondonotti<sup>3</sup>

### Abstract

Tesi dell'articolo è che, alla luce del nuovo ecosistema dell'infosfera, le competenze mediaeducative relative all'*Information Literacy* sono una dimensione decisiva nel lavoro socioeducativo territoriale e dunque interrogano i gruppi di lavoro nei contesti educativi e formativi in modo trasversale. Si presenta il caso studio "*Humans of Rizzo-HoR*", in cui tale prospettiva è alla base dell'intervento di animazione territoriale proposto in una periferia di Novara da enti locali insieme al CREMIT dell'Università Cattolica. Le logiche alla base dell'intervento educativo sono quella dell'*onlife* e delle cosiddette «tecnologie di comunità» (Rivoltella, 2017a, *passim*); le metodologie sono lo *storytelling*, il *video making* partecipativo e in generale la creazione "dal basso" di narrazioni. Dall'analisi emerge la convergenza tra la sfera della comunicazione e quella dell'azione sociale. Questo comporta dei ripensamenti a cui sono chiamati gli operatori dell'educazione nel rapporto con i media digitali, inserendo nella loro formazione il concetto di *media literacy* e dei "nuovi alfabeti" per la società post-mediale.

**Parole chiave:** tecnologie di comunità, *media literacy*, *onlife*, *digital storytelling*, *video making*, animazione sociale.

### Abstract

The subject of this paper are, in the light of the new ecosystem of the infosphere, transversal media educational competences, related to Information Literacy, which are central

---

<sup>1</sup> Gli Autori condividono l'impostazione dell'articolo e la stesura delle *Conclusioni*. Nello specifico, Stefano Pasta ha scritto i parr. 1, 3, mentre Marco Rondonotti i parr. 2, 4 (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura degli Autori, N.d.R.*).

<sup>2</sup> Assegnista di Ricerca in Didattica e Pedagogia speciale, membro del Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) presso il Dipartimento di Pedagogia della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

<sup>3</sup> Dottore di Ricerca in Scienze della Persona e della Formazione (*Education*), membro del Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) presso il Dipartimento di Pedagogia della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

to the positive outcome of the territorial socio-educational activities carried out by working groups. The paper presents the case study “*Humans of Rizzo-HoR*”, in which this perspective is the basis of a territorial social animation, proposed in a suburb of Novara by local authorities with CREMIT of Catholic University. The basic logic of the educational intervention consists in onlife and in the so-called «community technologies» (Rivoltella, 2017a, *passim*), and in the participation in realizing videos and, in general, in creating a narration emerging “from below”, since the methodology used consists in storytelling. The analysis shows that the convergence between the sphere of communication and that of social work is real and strong. This implies a rethinking of the relationship of educational operators with digital media, to include in their training the concept of media literacy and “new alphabets” for post-media society.

**Keywords:** technologies for community, media literacy, onlife, digital storytelling, video making, social animation.

### 1. *Lavoro sociale onlife*

Tesi del presente contributo è che, alla luce della “quarta rivoluzione” e del nuovo ecosistema dell’infosfera (Floridi, 2017), le competenze mediaeducative relative all’*Information Literacy* sono una dimensione decisiva nella gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei servizi territoriali e dunque interrogano i gruppi di lavoro nei contesti educativi e formativi.

In altri testi si è riflettuto sulla loro utilità in specifici contesti del lavoro sociale – come quello con i migranti e richiedenti protezione internazionale (Pasta, 2019, 2020), con gli anziani (Rivoltella, 2017a), in riferimento alla prevenzione dei comportamenti a rischio (Ottolini, Rivoltella, 2014) – o di culture professionali di altri settori (Pasta, Ferrari, 2020); in questo articolo tale riflessione è sviluppata analizzando un caso di studio relativo all’animazione sociale del territorio, provando a trarne alcune considerazioni sulle competenze professionali dell’educatore. Nel campo delle tecnologie educative in contesti educativi non formali o informali (Ranieri, 2020), seguendo un approccio costruttivista (Salomon, 1993), si pensa a dispositivi pedagogici che supportino processi di apprendimento collaborativi e socialmente situati. In anni successivi, il connettivismo, superando il dibattito se le tecnologie abbiano o meno un impatto sui processi cognitivi, mira a individuare i nuovi meccanismi che alimentano la relazione tra soggetto e informazione, affermando la tesi che la capacità di connettersi alle fonti di informazione e alle reti di persone attraverso le tecnologie digitali è più importante delle conoscenze effettivamente possedute (Siemens, 2005); in questa direzione alcuni studiosi hanno esplorato le potenzialità pedagogiche delle piattaforme di

*social networking* (Manca, Ranieri, 2013) e l'utilizzo delle tecnologie digitali come catalizzatore sociale per costruire (o ricostruire) la comunità (Rivoltella, 2020a).

Da un lato è opportuno inserire questa riflessione nel dibattito attorno alla figura del *media educator*, animato e culturalmente significativo lungo la seconda metà degli anni Novanta e i primi anni Duemila (Rivoltella, Marazzi, 2001), quando la *media education* andava oltre l'ambito classico del suo intervento, ovvero la scuola, proponendo al mondo aziendale questo professionista come colui che potesse governare i processi che all'interno dell'organizzazione sostenevano la produzione e la condivisione della conoscenza. A vent'anni di distanza, tuttavia, il ruolo del *media educator* fatica ad essere riconosciuto e definito: appare ancora un «professionista inattuale» (Rivoltella, 2017b, pp. 91-95). D'altro canto questa riflessione non può essere limitata ai confini disciplinari classici della *media education*: in una condizione postmediale (Eugeni, 2015), in cui comportamenti e valori sono mediati dai *media* sociali e digitali, la *media education* svolge la stessa funzione dell'educazione alla cittadinanza. È il cambio di paradigma proposto da Rivoltella e Rossi: «parlare di educazione ai media è diventato un pleonaso: non serve aggiungere “ai media”, perché nella società informazionale l'educazione è già sempre e comunque un processo che mette in conto i media e le tecnologie» (2019, p. 92). Non è più, dunque, un aspetto del lavoro educativo, ma, con la migrazione dei media nelle nostre vite (Bell, 2001) e con il fatto che concorrono a definire il nostro rapporto con la conoscenza, con gli altri e con la storia (Thompson, 1995), si assiste al graduale spostamento dell'educazione ai media e alle tecnologie verso l'educazione *tout court*, con la conseguente riconfigurazione dell'educazione alla cittadinanza digitale come parte costituente – non separabile (modello inclusivo, non evasivo; cfr. Rivoltella, Rossi, 2019) – dell'educazione alla cittadinanza.

Occorre altresì richiamare due premesse teoriche che costituiscono la cornice all'interno della quale si analizzerà il caso studio. La prima, superando il paradigma geografico che opponeva reale e virtuale, progetta l'intervento sociale in uno spazio (*infosfera*) in cui il mondo digitale *online* trabocca nel mondo analogico *offline*, con il quale si mescola in vite «sempre più *onlife*», con la celebre definizione del filosofo dell'informazione Floridi (2017, p. 47). Dunque, territori e comunità costituiti da relazioni sempre più sincronizzate, delocalizzate e correlate.

La seconda premessa interpretativa riguarda gli sviluppi del *welfare* digitale, con la dematerializzazione dei servizi, che ha portato a teorizzare un nuovo paradigma di intervento detto da Rivoltella «tecnologie

di comunità» (2017a, *passim*); dopo essere stati concettualizzati come “tecnologie della distanza”, che emancipano la comunicazione dal luogo, e dopo essere stati ripensati come “tecnologie di gruppo”, in quanto strumenti per condividere e collaborare, i *social media* vengono ora interpretati come tecnologie di comunità per le loro capacità di attivare e mantenere connessioni, vere e proprie *sinapsi sociali*, secondo l’immagine di Castells (2014). Tre sono le condizioni poste da Rivoltella alla base del costrutto teorico: l’uso comunitario e antropologicamente relazionale della tecnologia; l’intenzionalità sociale, inserita in una progettazione socio-educativa; l’obiettivo di stabilire e creare le condizioni per cui si possano costruire e mantenere legami significativi e duraturi, sia nella realtà digitale che in quella fisica.

Il caso studio qui analizzato riguarda l’intervento “*Humans of Rizzo-HoR*”, realizzato dal Tavolo educativo territoriale e dal Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media, all’Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell’Università Cattolica di Milano presso la Rizzottaglia, a Novara, a partire dal 2019. Alla luce delle premesse esposte sono analizzate in questa sede le metodologie utilizzate per l’animazione sociale di territorio (Ranieri, 2020) e l’attivazione comunitaria (Miranda, Pasquero, Veronelli, 2020). La domanda di ricerca riguarda dunque i ripensamenti che il nuovo ecosistema dell’infosfera chiede agli operatori sociali in termini di competenze mediaeducative. In particolare l’obiettivo è quello di verificare l’applicabilità del *digital storytelling* come strumento di intervento educativo territoriale, capace di attivare le dinamiche tipiche dei processi partecipativi e di animazione di comunità. La metodologia di analisi è improntata ai *Mixed Methods* (Creswell, 2014; Creswell, Plano Clark, 2017) e nello specifico si ispira ai *Multiphase Mixed Methods*, ovvero ricorre a metodi diversi nei diversi *step* del disegno di ricerca complessivo.

Tale impianto prevede le seguenti fasi: I) confronto con la letteratura; II) somministrazione di un questionario *online* tra gli abitanti del quartiere, realizzato a maggio-giugno 2020; III) realizzazione di una serie di interviste semi-strutturate sottoposte a un’analisi qualitativa.

## 2. Il caso studio: “*Humans of Rizzo-HoR*”

«Tutti hanno una storia da raccontare e ogni storia merita di essere ascoltata. La Rizzottaglia è un quartiere in cui da sempre convivono persone, esperienze e culture diverse. Questa è un’occasione per farvele scoprire tutte». Questa è la frase scelta come descrizione del Pro-

getto “*Humans of Rizzo-HoR*”, che ha coinvolto un intero quartiere di Novara a partire dal 2019; un quartiere che, come viene detto, ha una storia particolare. Nei primi anni Cinquanta, per rispondere alle esigenze generate dai primi flussi migratori provenienti dal Sud Italia, viene costruito un primo nucleo residenziale proprio accanto a un piccolo nucleo di villette abitate principalmente da un ceto medio posto nella periferia sud della città. Nel corso di poco più di un decennio l’aumento repentino della popolazione ha creato una grave emergenza abitativa, che ha portato al primo Piano di Edilizia Economica Popolare (PEEP) di Novara; in questo contesto sono stati costruiti numerosi palazzi senza prevedere la presenza di adeguati servizi necessari per la vita quotidiana degli abitanti. Successivamente, a partire dalla metà anni Novanta, le strutture di edilizia popolare gestite dell’Agenzia Territoriale per la Casa di Novara (ATC) hanno ospitato nuclei familiari provenienti prevalentemente dall’Africa settentrionale. Oggi questa zona periferica di Novara, che prende il nome di Rizzottaglia dalla via che ne costituisce l’arteria principale, ospita circa 7000 abitanti; anche se con gli anni Duemila la situazione è notevolmente migliorata, purtroppo pesa ancora la fama di quartiere “pericoloso” e degradato, dovuta alla sua storia passata, densa di noncuranza da parte delle istituzioni e dal conseguente sviluppo di criminalità e illegalità.

In questo contesto Malaw, un giovane cantante della musica *trap* residente nel quartiere, ha pubblicato su YouTube la *clip Periferie*<sup>4</sup> attirando l’attenzione delle istituzioni e dei media cittadini e regionali. Il linguaggio usato da Malaw per il testo della canzone e i simboli che tornano con insistenza nel relativo video sono molto comuni per il genere della *trap*; il tema trattato è quello della difficoltà che si deve affrontare per crescere in quartieri malfamati e periferici, in cui spesso si è tentati di vivere ai margini della legalità proprio a causa della grande indigenza. La pubblicazione della *clip* e il numero significativo di visualizzazioni hanno prodotto fin da subito una grande risonanza a livello locale; oltre al messaggio e allo *slang* utilizzato per esprimerlo, quello che ha maggiormente attirato l’attenzione è l’alto numero di preadolescenti presenti nella *clip*. La loro presenza non era casuale, ma ben motivata dall’appartenenza a una stessa *crew* che lo stesso Malaw ha voluto nominare *Briganti*. Più di 60 giovanissimi (per qualche secondo compagno anche dei bambini)

---

<sup>4</sup> Il video è disponibile al *link*: <https://youtu.be/tSZLmMVeKWY> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

che si mostrano bendati in un susseguirsi di scene dominate da ambientazioni cupe, mentre impugnano bastoni e armi fino ad assumere un atteggiamento di forte provocazione, ha spinto verso l'allerta sociale ("sicurezza") dovuto alla presenza di nuove "baby gangs". Le istituzioni ne hanno parlato a mezzo della stampa novarese e la polizia locale ha attivato una serie di azioni di controllo preventivo. Probabilmente il segnale più allarmante è stato quello registrato dalla scuola del quartiere: i professori della secondaria di primo grado hanno raccolto la soddisfazione da parte dei ragazzi per aver partecipato alla *clip* di Malaw; qualcuno ha sottolineato con orgoglio il successo della *performance*, presentandosi alla dirigente scolastica come "brigante"; i profili sui *social networks* di tanti preadolescenti sono stati modificati con l'aggiunta della sigla della *crew* "BRGNT"<sup>5</sup>.

Il tavolo educativo territoriale del quartiere, istituito su iniziativa della Parrocchia e dell'Istituto comprensivo e che ha coinvolto i servizi socioeducativi territoriali e le associazioni sportive e culturali, si è posto l'obiettivo di reagire al processo di identificazione sociale in atto (Riva, Cordova 2009). La scelta compiuta è stata quella di avviare il Progetto "Humans of Rizzo-HoR", che richiama fin dal nome la famosa pagina *Humans of New York*, ideata nel 2010 da Brandon Stanton e che ha ispirato numerosi progetti simili. Lo scopo è stato quello di intercettare la voglia di raccontare e di raccontarsi, creando uno spazio *social* in cui giovani e adulti possano entrare in contatto con narrazioni legate alla storia del quartiere, arricchendo così l'archivio di racconti con la propria voce. Consapevoli che in Rizzottaglia ci sono molti elementi e tratti positivi e degni di nota, la finalità con cui si è costruito il Progetto è quella di portarle alla luce grazie alla proposta di una visione dall'interno che si opponga a quella storica del quartiere malfamato e degradato.

Il Progetto ha dato forma a una pagina Facebook e a un profilo Instagram in cui pubblicare gli stessi contenuti a cadenza settimanale: ogni *post* propone una foto di una persona che volontariamente sceglie di farsi ritrarre in uno dei luoghi del quartiere e racconta all'intera comunità quale è il suo legame con quello spazio, il motivo che lo rende significativo. Con la stessa logica è stato realizzato il video *Ho scelto un posto* dagli abitanti della Rizzottaglia, che si sono raccontati, arrivando anche ad aprire alle telecamere le porte delle proprie abitazioni. Il prodotto è

---

<sup>5</sup>La sigla BRGNT è stata usata dai preadolescenti in diversi altri contesti, come per esempio per connotare le squadre di gioco all'interno del noto *videogame Fortnite*.

stato successivamente, in parte, pubblicato a puntate sui profili *social* e in occasione di alcuni incontri pubblici in quartiere, e le differenti voci sono state utili per avviare il dibattito.

### 3. I metodi dell'intervento educativo onlife

#### 3.1. Un intervento onlife e partecipativo "dal basso"

Nell'ecosistema dell'infosfera, i *social media* e le tecnologie digitali sono emersi come strumenti chiave per l'impegno civico e la partecipazione *online* (Zuckerman, 2014), ricorrendo alle forme di *mediattivismo*, che «hanno come scopo primario quello di cambiare i messaggi e, più in generale, il sistema dei media per renderli più giusti e democratici» (Fabbro, Felini, 2012, p. 42), prevedendo l'utilizzo delle tecnologie per una distribuzione più equa delle informazioni, la mobilitazione e l'azione politico-sociale (Milan, 2013). Sebbene non manchino voci critiche sull'efficacia di queste forme di attivismo digitale (Dalton, 2008), si può affermare che l'attivismo digitale, unito ad azioni concrete, come illustrato nei paragrafi seguenti, può promuovere forme di giustizia sociale (Amgott, 2018). Interessanti ricerche ne mostrano l'efficacia anche nei contesti educativi (Nardi, 2019; Ranieri, Bruni, 2013; Pasta, 2018), nell'ottica delle "culture partecipative". Infatti, sebbene il concetto di partecipazione abbia assunto differenti significati nella letteratura riguardo i nuovi media (Merchant, 2009), si considera qui la definizione di Jenkins (2006, trad. it. 2010), che intende quelle culture in cui i membri condividono una propensione relativamente alta all'espressione artistica e al coinvolgimento civico, con forti supporti per creare e condividere le proprie creazioni con gli altri, con un qualche tipo di *mentorship* per cui ciò che è conosciuto dai più esperti viene trasmesso, dove i membri credono che i loro contributi contino e posseggano un qualche grado di connessione sociale con gli altri membri.

A partire da queste considerazioni, si proverà ora ad analizzare alcune metodologie utilizzate dal Progetto e replicabili in altri interventi di animazione territoriale. Innanzitutto vanno evidenziate due logiche: quella dell'"*et-et*" rispetto al digitale, e alla presenza e la logica partecipativa "dal basso". La prima è la conseguenza operativa del paradigma "*onlife*" introdotto da Floridi, di cui si è detto nell'introduzione. Questa lettura è valida anche per *Periferie* di Malaw, attivatore della riflessione che produce il Progetto: il video è girato *offline* in un caseggiato di edi-

lizia popolare della Rizzottaglia, diviene virale sui *social*, produce atti simbolici e culturali *offline* («I ragazzi delle medie – racconta un abitante – imitavano per la strada i gesti del *rapper*»), quindi un metadiscorso sulle culture giovanili (“l’allarme *baby-gangs*”) prodotto dai media *mainstream*. Proprio per questo la progettazione al centro dell’analisi ha seguito la stessa logica: HoR sfrutta e anima i *social networks* – Facebook e Instagram, ossia il *social* più generalista e quello più diffuso tra i giovani – ma con continui rimandi a luoghi fisici e significativi per gli abitanti di *quel* quartiere.

Riprendendo l’idea del web come “realtà aumentata”, HoR si pone l’obiettivo di essere una “Rizzottaglia aumentata”, un luogo di *quella* specifica comunità aumentata. Quindi non *online* o *offline* (“*aut-aut*”), ma l’uno e l’altro (“*et-et*”). Emerge nelle parole di una venticinquenne quando racconta come ha intercettato il Progetto: «ho visto dei ragazzi in quartiere che facevano delle interviste, poi ho visto la pagina Instagram e mi sono detta: “Ok, sono quei ragazzi” e mi sono proposta» (4\_f)<sup>6</sup>. Quando la storia viene diffusa, la ragazza riceve diversi commenti sui *social* («alcuni amici mi scrivevano: “Ah, ma non sapevo questa cosa di te”»), ma al contempo aumentano le sue interazioni *offline* nel quartiere dove abitava da 22 anni: «molti non mi conoscevano, ora mi conoscono. Hanno iniziato a salutarmi persone con cui prima ci incrociavamo soltanto».

È interessante la percezione di “conoscersi” che emerge dalle parole della giovane, ma ci preme sottolineare come l’azione *online* produca effetti *offline* nel capitale sociale e senso di appartenenza della ragazza. È dunque la direzione opposta alla modalità (dall’*offline* all’*online*) con cui lei ha “preso parte” e “agito” nel Progetto. C’è chi ha scoperto il Progetto “in famiglia”, ma sui *social*: «guardavo cosa pubblicava mia figlia su Facebook, le ho detto: “che bello quello che fate”, e così mi ha chiesto di raccontare la mia storia» (6\_m); un’intervistata, non avendo profili *social*, ha «intercettato i ragazzi un po’ per caso, avevano un banchetto con un cartellone del Progetto, mi sono avvicinata chiedendo cosa fosse, mi sono interessata, ho detto che avrei voluto partecipare e così è nata la collaborazione» (3\_f).

La seconda logica è alla base della *Peer & Media Education-P&M*, definibile come «un modello di prevenzione e intervento socio-edu-

---

<sup>6</sup> Il codice è in riferimento alla tabella che riporta le caratteristiche dei soggetti intervistati nel corso della ricerca.

cativo basato su una metodologia attiva che integra metodi e tecniche della *Peer Education* con gli approcci e gli strumenti della Media Education» (Ottolini, Rivoltella, 2014, p. 116). Quest'integrazione si basa sull'obiettivo comune della *Peer & Media Education*, ovvero lo sviluppo di percorsi di riflessione e di prevenzione partecipata su tematiche che prevedano l'*empowerment* dei gruppi coinvolti nei processi in funzione dello sviluppo di consapevolezza critica e responsabilità. Il risultato è una forma innovativa di presenza educativa che riconosce nei *media* una *protesi identitaria* per il gruppo dei pari (in questo caso gli abitanti della Rizzottaglia), che trova altri spazi di espressione dove ridefinire i propri vissuti nell'ottica di una socialità espansa. I percorsi di P&M, che integrano risorse professionali e non, sono dunque una pratica educativa e sociale che incentiva la cooperazione e la partecipazione favorendo il progressivo sviluppo di capitale sociale, orientato alla cittadinanza. In questo senso un tratto che ha caratterizzato sia la campagna tramite le pagine *social* sia il video partecipativo è l'intergenerazionalità dei partecipanti, una scelta anomala nei percorsi di P&M, ma che si giustifica con il privilegiare l'elemento su cui si voleva focalizzare l'attenzione, ossia l'appartenenza a quel determinato territorio.

Per quanto riguarda le storie alla base sia di HoR sia del video, la cornice era definita dagli ideatori del Progetto (selezionare un luogo significativo per il protagonista e attraverso quello raccontare il quartiere), altri vincoli erano posti dalle caratteristiche tecniche dei media-ambienti scelti, ma la realizzazione della singola storia ha assunto il ruolo di un momento formativo per tutte le parti in gioco, un'occasione di effettivo confronto in cui far emergere ulteriori prospettive di sviluppo ed eventuali criticità. Muovendo dall'assunto che il disagio non riguarda il singolo individuo, ma l'intera comunità, questo tipo di intervento fa perno sullo sviluppo della comunità (*welfare community*) conseguito attraverso il senso di appartenenza, l'integrazione dei bisogni, l'*empowerment* e la responsabilizzazione (Del Gottardo, 2009).

In questo senso, HoR ha previsto la co-progettazione dal basso, con i propri linguaggi e stili per risignificare i luoghi, valorizzando l'efficacia comunicativa dei protagonisti per parlare del quartiere in altro modo. Come notano Marangi e Paracchini (2014, p. 142), i *social networks* sono particolarmente funzionali a questo approccio per alcuni elementi chiave: la connessione costante tra profili eterogenei, lo scambio di informazioni e competenze, la partecipazione volontaria e per interesse personale, la possibilità di condividere differenti formati narrativi con molteplici stili comunicativi, il carattere ludico dell'esperienza, la valo-

rizzazione delle proprie competenze e il valore aggiunto del confronto con quelle altrui, il senso di appartenenza a un gruppo e la possibilità di tracciare comunque profili più personalizzati, la destrutturazione dei codici formalizzati e il senso di prossimità.

### 3.2. *Il digital storytelling*

I cittadini della Rizzottaglia a cui è stato chiesto di raccontare la loro storia sono stati coinvolti in una forma di *digital storytelling*. Peretti Griva e Poggi definiscono lo *storytelling* «un'attività collaborativa con una funzione comunicativa e educativa» (2014, p. 818), riprendendo gli studi di Bruner secondo i quali alla base dello *storytelling* vi è una capacità costitutiva degli esseri umani: il *pensiero narrativo*. Fin dalla nascita sono infatti dotati di «una sorta di attitudine o predisposizione a organizzare l'esperienza in forma narrativa, in strutture di intrecci» (Bruner, 1990, trad. it. 1992, p. 56). Sempre Bruner lega la sua funzione alla coesione culturale, dal momento che il pensiero narrativo «viene enormemente arricchito dalle risorse narrative capitalizzate dalla comunità, e dal suo altrettanto prezioso bagaglio di tecniche interpretative: i suoi miti, la sua tipologia di situazioni umane critiche, nonché le tradizioni che riguardano l'individuazione e la risoluzione di narrazioni molto diverse» (ivi, p. 29).

La tecnica dello *storytelling* viene sempre più utilizzata in campo formativo, sia sul versante dell'autobiografia come pratica pedagogica (Demetrio, 2008), sia su quello dell'apprendimento organizzativo (Petrucco, De Rossi, 2009). Nel primo caso l'esercizio narrativo può avere effetti positivi sulle capacità espressive del soggetto, con ricadute significative sulla costruzione dell'identità. Malaw stesso racconta che narrare la sua storia è servito «per chiarire a me stesso il mio rapporto con il quartiere e intanto mi ha fatto capire anche meglio alcune cose che volevo dire». La capacità di narrare si potenzia attraverso i processi educativi e viene stimolata dall'incontro con le narrazioni di ogni tessuto culturale; in questo modo, lo *storytelling* si pone come elemento di connessione tra l'individuo e la cultura del contesto in cui è immerso. Nella pagina HoR e nel video *Ho scelto un posto* sono gli individui, in quanto membri di un gruppo, che ricordano il loro vissuto; la memoria collettiva trae così la propria forza e la propria durata dal fatto che ha per supporto un insieme di uomini, in cui ciascuna memoria individuale è un punto di vista che costruisce la memoria collettiva.

Nel caso del Progetto analizzato la narrazione è dunque una pratica sociale che garantisce la socializzazione, l'acculturazione e la dimensione educativa: è uno strumento di "negoziiazione sociale" per la coesione di una comunità: «un processo di significazione in grado di contribuire alla trasformazione sia dell'identità sia dell'ambiente sociale e culturale» (Ranieri, 2020, p. 75). È l'idea che ritroviamo, ad esempio, negli studi di sociologia della conoscenza che seguono il saggio *La realtà come costruzione sociale* di Berger e Luckmann (1966, trad. it. 1969) e nel legame tra conoscenza socialmente condivisa e memoria collettiva evidenziato da Halbwachs (1925, trad. it. 1996). Si può affermare che raccontare e ascoltare storie appare intrinseco all'evoluzione stessa dell'essere umano (Gottschall, 2018) e che nel corso del tempo si sono strutturate e stratificate differenti modalità e possibilità di raccontare una storia, testimoniate dal ricco e complesso patrimonio artistico, letterario e ora mediale che caratterizza ogni cultura e società.

Tuttavia, vi è uno specifico della forza dello *storytelling* (Perissinotto, 2020) nella società informazionale e del web 2.0. In altri contributi (Pasta, 2018, cfr. in particolare pp. 179-185) si è visto come questa tecnica può essere alla base di *counter-narratives* in risposta all'*hate speech*, sviluppando una funzione rilevante che contiene la critica del dominio e offre opportunità teoretiche di autoriflessione, autoemancipazione ed emancipazione sociale a chi vi partecipa. Nei social media tale impatto è accresciuto dal ruolo della *postverità*, ovvero l'insieme di pratiche culturali, retoriche, mediali in cui le emozioni e le convinzioni personali sono prevalenti sulla componente referenziale. Si tratta dell'affermarsi di un tipo di comunicazione e di pratiche culturali, retoriche e mediali, in cui i fatti oggettivi, e quindi il piano razionale, sono meno influenti nel formare l'opinione del ricorso alle emozioni e alle convinzioni personali pregresse (McIntyre, 2018, trad. it. 2019). La personalizzazione, che è alla base dei *social networks*, facilita la postverità, nel senso che, più che negare la verità, la moltiplica e la privatizza: le verità diventano così tante quante i soggetti che vogliono enunciarle, in un regime discorsivo in cui tante verità convivono senza gerarchie.

Tutto ciò ha però una forte influenza sulle forme di comunità, poiché, come nota Lorusso, «la verità è accordo» (2018, p. 126). Il riferimento è alla filosofia cognitiva e semiotica di Peirce, incentrata sull'interpretazione come punto di incontro tra individualità e socialità: nella grande varietà di interpretazioni, nel corso di un processo, emergono degli "abiti interpretativi", ossia delle interpretazioni condivise dalla comunità sulle quali i membri convergono. Scrive Peirce: «il reale è ciò cui alla fine, presto o tardi che sia, giungeranno l'informazione e il ragionamento e

che dunque è indipendente dalle mie o dalle vostre fantasie...In questo modo [...] il concetto di verità implica essenzialmente la nozione di una comunità» (trad. it. in e a cura di Lorusso, 2018, p. 128)<sup>7</sup>. Ecco perché l'invito di HoR a raccontare la propria storia mirava a costruire comunità. In questo senso, il *digital storytelling* è una pratica sociale *trasformativa* e nel contempo *creativa*, in grado di offrire ai partecipanti uno spazio sociale in cui performare le identità, esplorando le relazioni e immaginando futuri alternativi (Gutiérrez, 2008). Come altre esperienze analoghe hanno mostrato (Ranieri, Bruni, 2013), la tecnica è quella della costruzione progressiva di una narrazione a più voci, ricucendo discorsi e portando ciascuno il proprio punto di vista.

Nel caso in esame possiamo parlare di *digital storytelling*, premettendo che il termine non va tradotto alla lettera: non significa semplicemente “raccontare una storia” con strumenti digitali. Piuttosto va inteso come: a) saper comunicare la storia che racconto, b) utilizzando contenuti e logiche tipiche del digitale, c) in un sistema narrativo coerente, coinvolgente e condivisibile. Il *digital storytelling* non è dunque una modalità di raccontare storie con tecniche differenti, ma una nuova concezione dell'efficacia narrativa, che risente di alcuni aspetti tipici della comunicazione digitale (Rose, 2013). In questo senso, le storie di HoR sono tendenzialmente concise e sintetiche, utilizzano materiali facilmente reperibili *online*, prevedono collaborazione a più livelli, agevolano una distribuzione orizzontale e si strutturano in una logica crossmediale. Soprattutto, sono progettate mettendo al centro la caratteristica che rende un *digital storytelling* capace di avere una funzione educativa nell'animazione del territorio e nella creazione della comunità, ossia unire la dimensione personale a quella collettiva. Queste storie divengono così forme di “scrittura del sé” (Demetrio, 2007), la cui natura viene data dagli stessi *social* che le ospitano: si pensi alla commistione tra testualità e conversazione che supera la chiara distinzione tra le due modalità comunicative presente dall'invenzione della scrittura (Colombo, 2020, cfr. in particolare pp. 34-35).

### 3.3. *Il video partecipativo*

Quando è stato chiesto ad alcuni abitanti della Rizzottaglia di partecipare secondo differenti modalità – progettazione, realizzazione, in-

---

<sup>7</sup>Per l'originale inglese del passo citato, cfr. Peirce, 1931-1935, p. 5311, N.d.R.

terviste, facendo entrare le telecamere a casa propria – si è ricorso al metodo del video partecipativo, in coerenza con la logica “dal basso” e partecipativa, appunto. *Ho scelto un posto* è stato quindi trasmesso dalle pagine *social* di HoR e, seguendo l’approccio *onlife*, sono stati progettati dei momenti di discussione pubblici nel quartiere a seguito della visione del filmato. Il video rispecchia una modalità di fruizione dei contenuti non più e non solo nella modalità classica costituita dal *broadcasting*, ovvero dalla ricezione passiva di trasmissioni (televisive). Le nostre società, infatti, sono caratterizzate da un’enorme quantità di consumo visivo, al quale negli ultimi anni si sono aggiunte forme prima molto meno accessibili di produzione autonoma. Sempre più spesso l’oggetto video viene prodotto dagli utenti (Bonaiuti, 2010) e quella del consumo visivo è una dimensione che può essere iscritta in una prospettiva più ampia, che considera i video e le tecnologie in generale come strumenti che *informano* la natura stessa dell’uomo, retroagendo su di essa (Cattaneo, Thu Nguyen, Aprea, 2014).

Oltre alle considerazioni già effettuate rispetto al narrare storie in una cornice collettiva, possiamo affermare che il video partecipativo come forma di costruzione della comunità permette ai cittadini del quartiere di compiere le tre operazioni fondamentali della teoria cognitiva dell’apprendimento multimediale di Mayer (il “modello S-O-I”): a) selezionare le informazioni ritenute rilevanti attraverso il canale visivo e uditivo; b) organizzare queste informazioni in un modello mentale (visivo o verbale) a livello della memoria di lavoro; c) integrare la rappresentazione di tale modello alle conoscenze preesistenti e già disponibili nella memoria a lungo termine (Mayer, 2009).

#### 4. *Le tecnologie di comunità nei contesti territoriali*

Le informazioni sono state raccolte durante la ricerca in maniera sequenziale e in fase di analisi si è proceduto con l’integrazione dei dati qualitativi e quantitativi (Picci, 2012). Nello specifico per tutte le persone che sono state coinvolte dal Progetto HoR è stata prevista la compilazione di un questionario *self-report*, realizzato tramite la piattaforma *QuestionPro* e somministrato online sfruttando gli stessi profili *social* di HoR, così come le reti relazionali che gravitano intorno alle agenzie educative del territorio. Inoltre sono state condotte sei interviste semi-strutturate ad altrettante persone tra coloro che hanno partecipato al Progetto raccontando la loro storia. Dopo aver effettuato delle prime

analisi riguardanti i dati raccolti con i questionari, si è proceduto con l'elaborazione delle informazioni fornite dalle interviste.

Il questionario ha visto 124 rispondenti che hanno completato correttamente la compilazione; di questi il 56,45% è femmina mentre il 43,55% è maschio. La fascia di età maggiormente rappresentata è quella compresa tra i 31 e i 60 anni (il 45,97%) seguita da quella tra i 15 e i 20 anni (il 25%).

Un'elevata maggioranza del campione abita nel quartiere da più di 15 anni (61,29%), seguita da chi è presente da un tempo compreso tra gli 11 e i 15 anni (14,52%), da chi lo è tra i sei e i dieci, e tra i due e i cinque (entrambe rappresentate dall'8,87% del campione), per finire con un piccolo gruppo di persone che è residente da meno di due anni (6,45%).

Un dato che colpisce positivamente è quello relativo alla soddisfazione rispetto alla scelta di vivere il quartiere: alla domanda "*quanto sei contento di vivere alla Rizzottaglia?*", il 46,77% ha risposto affermando di essere molto contento, mentre nessuno ha risposto di non esserlo per nulla. Il campione è composto da persone che dichiarano un alto utilizzo di ambienti e piattaforme digitali e che in particolare, oltre all'ormai conosciuto servizio di messaggistica istantanea WhatsApp, sono abituati a una presenza su Facebook e Instagram quotidiana. I profili del Progetto HoR sono seguiti con continuità e con un livello di interazione piuttosto alto: il 70,97% infatti ha reagito molte volte ai *post* mettendo il proprio *like*, anche se soltanto il 18,55% dichiara di aver commentato i *post* o di averli condivisi.

Complessivamente, il Progetto è apprezzato dalle persone che abitano in quartiere; lo si può osservare leggendo le frasi che vengono utilizzate dai rispondenti per definire HoR: «una narrazione di un quartiere attraverso scorci di vita dei suoi abitanti»; «HoR si impegna nel raccontare storie, dare voce a persone che non l'hanno avuta e valorizzare il quartiere»; «una cosa nuova che fa scoprire nuovi orizzonti e cambiare il pensiero delle persone che pensano che alla Rizzottaglia ci siano solo malviventi»; «questa iniziativa suscita un senso di appartenenza ad una realtà territoriale fatta soprattutto di relazioni interpersonali».

Quest'ultima frase ci consente di introdurre una riflessione su come questo Progetto abbia impattato con il tessuto relazionale esistente tra gli abitanti del territorio. Possiamo dire che i dati raccolti confermano il paradigma introdotto da Rivoltella, vale a dire quello, già citato, delle tecnologie di comunità (Rivoltella, 2017a). Si tratta di un'idea contro intuitiva per il fatto che da una prima osservazione di quanto capita nel contesto sociale contemporaneo, si potrebbe giungere alla conclusione

che la presenza invasiva del digitale sia il principale responsabile della *liquefazione* dei legami (Bauman, 2000, trad. it. 2002).

Nella prospettiva proposta da Rivoltella, invece, le tecnologie possono essere pensate e vissute non solo per supportare le relazioni sociali e personali già esistenti, ma possono anche costituire l'occasione per generarne di nuove. Ovviamente non si tratta di attribuire alle tecnologie *tout court* una precisa intenzionalità; questa però deve essere opportunamente prevista come fondamento per un Progetto comunicativo ed educativo del tutto coerente. Le risposte del campione sembrano confermare per HoR la capacità supportare le dimensioni tipiche del senso di comunità (McMillan, Chavis, 1986). Per prima cosa, l'84,4% dei rispondenti afferma che HoR ha raccontato con chiarezza e in maniera corretta la vita del quartiere. Per quanto possa sembrare scontata o banale, questa percezione è decisamente importante. Da un lato rivela la fiducia del gruppo che ha seguito e realizzato i *post* pubblicati, dall'altro pone le condizioni necessarie per un confronto sincero con le persone che entrano nel Progetto stesso.

Anche la possibilità di influenza reciproca è confermata da quanto dichiarato attraverso il questionario; particolarmente interessante in questo senso è stato l'*item* che ha chiesto di esprimere il proprio grado di accordo con l'affermazione secondo cui "*le persone hanno seriamente voce in capitolo su quello che accade in Humans of Rizzo*", su una scala da 1 a 5 (1 = per nulla, 5 = moltissimo). Il 25% ha risposto con il valore 5, e il 37,1% ha risposto 4.

Non solo i racconti sono stati, dunque, apprezzati e hanno evitato il rischio di restituire una visione distorta della Rizzottaglia, ma lo hanno fatto generando una narrazione condivisa in cui il punto di vista del singolo ha trovato il giusto spazio per esprimersi. Quest'aspetto ha consentito alle persone di acquisire un nuovo sguardo sul quartiere; anche se, come abbiamo visto, i rispondenti sono persone che abitano da tempo il territorio e che verso di esso sentono un profondo legame, l'esperienza offerta dal Progetto ha consentito di aumentare la conoscenza dei partecipanti: non solo il 21,01% afferma che «con le storie raccontate da HoR ho conosciuto persone della Rizzottaglia che prima non conoscevo» e il 34,45% dice che «grazie a HoR ho scoperto qualcosa di nuovo del quartiere», ma per il 26,89% è successo anche che «grazie a HoR ho scoperto qualcosa di nuovo rispetto a una persona che già conoscevo». Un terzo delle persone dunque ha vissuto le tecnologie come facilitatori per rafforzare i legami già esistenti; la narrazione che è stata costruita insieme non è rimasta legata soltanto ai profili *social* ma per una buona

parte delle persone è stata anche occasione di avviare un dialogo in presenza: «grazie a HoR ho parlato con qualcuno di un luogo del quartiere raccontato dalla pagina» (9,66%).

Quanto espresso fino a qui, consente di comprendere anche un ultimo dato interessante rilevato grazie al questionario. Abbiamo chiesto di esprimere il grado di accordo circa l'affermazione “*grazie alle storie di Humans of Rizzo è migliorata la mia opinione sulla Rizzottaglia*”, attribuendo un valore numerico su di una scala da 1 a 5 (1 = per nulla, 5 = moltissimo). Il 32,26% ha risposto con valore 5, mentre il 30,65% ha attribuito il valore 4; questo significa che una larga maggioranza non solo ha un giudizio positivo sul Progetto, ma è convinto che questo abbia avuto la forza di incidere positivamente sulla personale percezione dell'ambiente in cui si è inseriti.

Possiamo dunque dire che anche la connessione emotiva tra le persone del quartiere, vale a dire la qualità dei legami e la consapevolezza di condividere una storia comune, sembra essere rafforzata grazie a HoR. Il *digital storytelling* diviene uno strumento efficace per favorire l'incontro tra persone che, pur vivendo lo stesso territorio e talvolta gli stessi ambienti, non sempre abitualmente entrano in contatto tra di loro, consentendo di sperimentare ruoli e abiti inconsueti. In questo modo, il *digital storytelling* potrebbe innescare cambiamenti personali e collettivi, influenzando le opinioni sulle persone e aprendo “orizzonti comunitari”. Infine, riportiamo di seguito alcune frasi delle interviste, per evidenziare la risonanza positiva che HoR ha avuto tra gli abitanti del quartiere:

Capita così anche con i *social networks*: una persona che non hai mai visto prima, magari vedi la sua pagina e poi la noti anche per strada. Questo Progetto ha trasferito le relazioni dal quartiere ai *social* e dai *social* alle persone (4\_f).

Questo Progetto ha avuto un buon impatto sul quartiere. In questi ultimi anni i giovani si sono dati un gran da fare, per fare qualcosa...Io devo dire che andando a lavorare alla mattina presto e tornando tardi avevo perso un po' i contatti, ma grazie anche a questo Progetto ho sentito rinnovarsi l'appartenenza alla Rizzottaglia (6\_m).

Linda che raccontava che quel pezzo di strada che anch'io ho sempre fatto per tanti anni, lei lo utilizzava per correre già da bambina. Lo stesso tratto di strada che per me aveva un significato, lei lo ha vissuto in un altro modo e quel pezzo di strada l'ha portata poi a realizzare questo suo sogno. Quest'anno sarebbe stata alle Olimpiadi. Questo tratto di strada che per anni ho fatto accompagnando i miei figli da piccoli per lei è stato un trampolino di lancio (2\_f).

Io non sono una che legge tanto, ma questi trafiletti, questi *post* sono così veloci da leggere e sono così carichi di umanità che è quella che serve e per crescere (2\_f).

Non è stato facile aprire la casa perché è sempre un luogo un po' particolare. Il fatto che tutti potessero vedere all'interno della mia casa senza essere realmente invitati un pochino mi ha colpito così come quando ho visto il video degli altri. Notare la disposizione dei mobili...Anche solo questa cosa è una cosa molto intima. Quindi sì, mi sento più parte del quartiere e più legata alle persone. (3\_f).

È troppo facile puntare il dito e dire tutto quello che non va...Perché non raccontiamo invece le cose che vanno? Penso che sia stato positivo questa cosa di raccontare le cose belle del quartiere e la domanda dovrebbe essere "perché non vieni anche tu? Guarda che bello che è!" (3\_f).

Potrebbe essere una buona modalità di condurre un lavoro socioeducativo perché non è soltanto un'operazione di facciata ma serve far incontrare le persone, farle parlare tra di loro, comunicare nuovamente e questo poi è interessante (1\_m).

### *Conclusioni*

Nell'analisi presentata in questa sede si è mostrato come gli interventi di animazione sociale nei territori debbano farsi interrogare dal fatto che, nella società informazionale, comunicare quanto si sta facendo diviene parte stessa dell'intervento e della costruzione di comunità e di coesione sociale. La pervasività dei media nella vita quotidiana e le trasformazioni introdotte dal web 2.0 rendono, infatti, sempre più evidente la convergenza tra la sfera della comunicazione e quella dell'azione sociale; non si tratta solo di riconoscere, come insegna la pragmatica, che è possibile fare cose con le parole, ma anche, riprendendo Habermas (1981, trad. it. 1986), che l'azione e l'interazione umane hanno una natura comunicativa.

Questa comunicazione – ed è uno dei nuovi elementi dei media digitali e sociali – avviene secondo la *de-mediazione*, o *disintermediazione* (Missika, 2006, trad. it. 2007), ovvero la sua possibilità di accadere anche a prescindere dalla mediazione degli apparati (non serve più rivolgersi a un editore per pubblicare, o a una televisione per mettere in onda un filmato). Questo apre uno spazio di protagonismo per i soggetti, che da

semplici *spettatori* quali erano al tempo dei media *mainstream* si trasformano in veri e propri *autori* grazie allo *smartphone* che hanno in mano. In questo senso, gli abitanti della Rizzottaglia non sono più soltanto oggetto di rappresentazione da parte dei media, ma produttori, generatori e utilizzatori, essi stessi, di informazione in formato digitale, in un nuovo regime della produzione diffusa e soggettiva. Così, nell'infosfera segnata dalla disintermediazione, un operatore sociale è dunque capace di mediare tra i dispositivi tecnologici e i loro utilizzatori, svolgendo quel ruolo che altrove è stato definito «tutor di comunità» (Rivoltella, 2017a, *passim*).

Se si assume questa posizione, indichiamo due ripensamenti a cui sono chiamati il terzo settore e, più in generale, gli operatori dell'educazione. Il primo riguarda i bandi per interventi sociali: in questi anni una parte considerevole dei finanziamenti ha coperto le azioni di comunicazione, diffusione e disseminazione. In molti casi se ne è affidata la realizzazione ad agenzie di comunicazione, magari specializzate nel ricevere incarichi dal terzo settore ma non nel lavoro educativo. Queste azioni – rispondendo a un impianto dei bandi che spesso prevede una sommatoria sequenziale di azioni affidate a *partners* diversi – avvengono principalmente nelle parti finali dei progetti e seguono soprattutto logiche “promozionali”. I costi sono solitamente consistenti, ma garantiscono il raggiungimento in termini di diffusione degli obiettivi posti dalle committenze (copertura sui media *mainstream*, pagine *social* con un soddisfacente numero di *followers*, un sito vetrina, eventi collegati al Progetto ecc.).

Senza trascurare l'importanza di risorse professionali sul tema della diffusione, tuttavia, si ritiene che i bandi dovrebbero incoraggiare le progettazioni in cui l'azione di diffusione è pensata come non distinta dall'azione sociale, ma funzionale alla sua realizzazione. Insomma, il numero di *followers* di una pagina *social* non interessa tanto come dato in sé, ma solo se questo è parte integrante dell'azione sociale. È il motivo per cui il coordinamento della pagina HoR è stata affidata a due educatori del quartiere, con competenze mediaeducative, e non a esperti della comunicazione; allo stesso modo, la realizzazione di *Ho scelto questo posto*, pur investendo sulla consulenza di un regista ed esperto di montaggio, non ha raccontato una fase del Progetto, ma è stata essa stessa l'azione progettuale.

Il secondo ripensamento, che interroga la formazione dei professionisti dell'educazione, è strettamente collegato al primo e se ne trova eco in autorevoli riviste in lingua inglese che riflettono sulla figura del *social worker* (Wretman, Macy, 2016). Paragonandolo al dibattito sulla *media edu-*

*cation* a scuola, si potrebbe parlare anche per il lavoro sociale di passaggio dal modello disciplinare a quello trasversale. Se l'accompagnamento alla comunicazione nella società informazionale si apre a un approccio non specialistico e monodisciplinare (dei soli professionisti dell'informazione), le competenze mediaeducative devono rientrare nelle competenze del professionista dell'educazione. È da sempre la posizione del *media educator*. Andare oltre il tecnicismo della produzione e gestione dell'informazione rappresenta la chiave per aiutare a rileggere e innovare le singole professioni proponendo processi di integrazione di sguardi.

La capacità di utilizzare al meglio le potenzialità del digitale, evitando sia il rischio del puro consumo sia la reiterazione meccanica di poche operazioni suggerite o predefinite dal dispositivo, rientra nel concetto anglosassone di *literacy* e nella teorizzazione dei "nuovi alfabeti" per la società post-mediale. Quanto al primo, con Livingstone (2009, trad. it. 2010) si può affermare che una *media literacy* compiuta deve includere quattro differenti dimensioni di uso del digitale – l'accesso, l'analisi, la valutazione e la produzione – che hanno guidato anche il Progetto nato come risposta alle questioni poste da *Periferie* di Malaw.

Come si è detto, tuttavia, l'effettivo processo di conoscenza si attiva solo se si è capaci di trasformare le competenze individuali in pratiche sociali e nella costruzione di un vero e proprio *design* interpretativo e produttivo, in cui la conoscenza dei differenti *media* è legata alla capacità creativa di saper progettare e adattare le proprie azioni espressive e comunicative alle differenti esigenze che ci si propone. Il Progetto della Rizzottaglia mostra come, al tempo dell'autorialità diffusa resa possibile dai *media* digitali e sociali, le competenze mediaeducative non sono solo più quelle classiche dell'educazione al pensiero critico, che continuano a essere utilissime, ma si affiancano quelle della responsabilità e della consapevolezza etica nella produzione.

Quanto ai nuovi alfabeti, Rivoltella (2020b) individua tre dimensioni che identificano lo spettro della competenza nella *New Literacy*, ovvero la *critica*, l'*etica*, l'*estetica*. In quest'ottica la cura della mediazione rende possibile trovare orizzonti condivisi per promuovere un dialogo funzionale alla costruzione di occasioni di cittadinanza e di appartenenza territoriale, riconoscendo i conflitti e i disaccordi tra persone e gruppi, non tanto attraverso il richiamo formale a valori e principi, quanto attivando processi autoriflessivi di significazione e risignificazione continua del territorio, di spazi in cui riconoscersi e identificarsi nel tempo.

Questa ci sembra sia l'indicazione che emerge dal caso studio presentato: nella società attuale questa risignificazione non può non conside-

rare la realtà aumentata del web sociale e le logiche *onlife*, entrate nella gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei servizi educativi territoriali.

### *Riferimenti bibliografici*

- Amgott N. (2018): Critical Literacy in #DigitalActivism: Collaborative Choice and Action. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(5), pp. 329-341.
- Bauman Z. (2000): *Modernità liquida*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2002.
- Bell D. (2001): *An Introduction to Cybercultures*. London: Routledge.
- Berger P.L., Luckmann T. (1966): *La realtà come costruzione sociale*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1969.
- Bonaiuti G. (2010): *Didattica attiva con i video digitali*. Trento: Erickson.
- Bruner J. (1990): *La ricerca del significato*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Cattaneo A., Thu Nguyen A., Aprea C. (2014): "Video interattivo". In G.P. Quaglinò (a cura di): *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 959-989.
- Castells M. (2014): *La nascita della società in rete*. Milano: Università Bocconi Editore.
- Creswell J. (2014): *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. London: Sage.
- Creswell J., Plano Clark V. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: Sage.
- Colombo F. (2020): *Ecologia dei media. Manifesto per una comunicazione gentile*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dalton R.J. (2008): Citizenship Norms and the Expansion of Political Participation. *Political Studies*, 56(1), pp. 76-98.
- Del Gottardo E. (2009): *Progettazione per l'educatore di strada. Il modello generativo*. In N. Paparella (a cura di): *Il Progetto educativo*. Roma: Armando Editore.
- Demetrio D. (a cura di) (2007): *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Demetrio D. (2008): *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Eugenì R. (2015): *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*. Brescia: La Scuola.
- Fabbro F., Felini, D. (2012): *Media education e media attivismo: possibili convergenze per una cittadinanza partecipata*. *Encyclopaideia*, 16(32), pp. 39-62.
- Floridi L. (2017): *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.

- Gottschall J. (2012): *L'istinto di narrare*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2018.
- Gutiérrez K.D. (2008): Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), pp. 148-64.
- Habermas J. (1981): *Teoria dell'agire comunicativo*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Halbwachs M. (1925): *La memoria collettiva*. Trad. it. Milano: Unicopli, 1996.
- Jenkins H. (2006): *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Trad. it. Milano: Guerini e Associati, 2010.
- Livingstone S. (2009): *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*. Trad.it. Milano: Vita e Pensiero, 2010.
- Lorusso A.M. (2018): *Postverità*. Roma-Bari: Laterza.
- Manca S., Ranieri M. (2013): Is It a Tool Suitable for Learning? A Critical Review of the Literature on Facebook as a Technology-Enhanced Learning Environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), pp. 487-504.
- Marangi M., Paracchini F. (2014): *Dimensioni e luoghi*. In G. Ottolini, P.C. Rivoltella (a cura di): *Il tunnel e il kayak*. Milano: FrancoAngeli, pp. 129-144.
- Mayer R.E. (2009): *Multimedia Learning*. Second ed. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- McIntyre L. (2018): *Post-verità*. Trad. it. Torino: Utet, 2019.
- McMillan D.W., Chavis D.M. (1986): Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), pp. 6-23.
- Milan S. (2013): *Social Movements and Their Technologies: Wiring Social Change*. New York: Palgrave Macmillan.
- Miranda I., Pasquero G., Veronelli A. (2020): *Attivazione comunitaria*. In P.C. Rivoltella (2020a): *La scala e il tempio*. Milano: FrancoAngeli, pp. 172-187.
- Missika J.L. (2006): *La fine della televisione*. Trad. it. Milano: Lupetti, 2007.
- Nardi A. (2019): *Comprensione critica della propaganda e mediattivismo: il podcasting a scuola*. In M. Ranieri, F. Fabbro, A. Nardi (a cura di): *La media education nella scuola multiculturale. Teorie, pratiche, strumenti*. Pisa: ETS, pp. 151-178.
- Ottolini G., Rivoltella P.C. (a cura di) (2014): *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer & Media Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasta S. (2018): *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholé Morcelliana.
- Pasta S. (2019): Web 2.0, dispositivi digitali mobili e flussi migratori. Un capitale da valorizzare nel sistema dell'accoglienza. *Consultori Familiari Oggi*, n. 27, pp. 82-94.
- Pasta S. (2020): Educazione all'informazione: competenze mediaeducative per l'educazione interculturale di seconda generazione. *Civitas Educationis*, a. IX, pp. 93-109.
- Pasta S., Ferrari S. (2020): Information Literacy e competenze media educative. *Information Literacy and media educational competences*. In P.G. Rossi, A. Garavaglia, L. Petti (a cura di): *Sird, Sipes, Sirem, Siemes. Le società per la*

- società. Ricerca, scenari, emergenze*. Tomo Sirem. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 123-131.
- Peirce C.S. (1931-35): *Collected Papers*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Peretti Griva P., Poggi M. (2014): Storytelling. In G.P. Quaglino (a cura di): *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 815-842.
- Perissinotto A. (2020): *Raccontare. Strategie e tecniche di storytelling*. Roma-Bari: Laterza.
- Petrucchio C., De Rossi M. (2009): *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Picci P. (2012): Orientamenti emergenti nella ricerca educativa. I metodi misti. *Studi sulla Formazione*, 15(2), pp.191-201.
- Ranieri M. (2020): *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Ranieri M., Bruni I. (2013): Mobile Storytelling and Informal Education in a Suburban Area: A Qualitative Study on the Potential of Digital Narratives for Young Second-Generation Immigrants. *Learning, Media and Technology*, 38(2), pp. 217-235.
- Riva E., De Cordova F. (2009): Nuove pratiche di comunicazione e processi psico-sociali di costruzione dell'identità negli adolescenti transculturali. *IKON-Forme e processi del comunicare*, nn. 58/59, pp. 77-101.
- Rivoltella P.C. (2017a): *Tecnologie di comunità*. Brescia: ELS La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2017b): *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: ELS La Scuola.
- Rivoltella P.C., Rossi, P.G. (2019): *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella P.C. (2020a): *La scala e il tempio*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella P.C. (2020b): *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella P.C., Marazzi, C. (2001): *Le professioni della media education*. Roma: Carocci.
- Rose F. (2013): *Immersi nelle storie*. Torino: Codice.
- Salomon G. (1993): *Distributed Cognitions*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Siemens G. (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, ([https://jotamac.typepad.com/jotamacs\\_weblog/files/Connectivism.pdf](https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf); data di ultima consultazione: 7.11.20).
- Thompson J.B. (1995): *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media*. Stanford (CA): Stanford University Press.
- Wretman C., Macy R.J. (2016): Technology in Social Work Education: A Systematic Review. *Journal of Social Work Education*, 52(4), pp. 409-21.
- Zuckermann E. (2014): New Media, New Civics? *Policy and Internet*, 6(2), pp. 151-168.