

A cura di Stefano Malatesta, Chiara Carla Montà
e Elisabetta Biffi

L'università come laboratorio di ricerca, orientamento e cittadinanza

L'esperienza di B-YOUTH



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

I territori dell'educazione

Comitato di direzione: Sergio Tramma (direttore), Chiara Biasin, Francesca Oggioni, Lisa Brambilla, Gianluca Giachery, Simone Romeo

La collana "I territori dell'educazione" elegge a centro d'attenzione la problematicità educativa che scaturisce dalle trasformazioni economiche, sociali, culturali degli ultimi decenni, e dalle loro ricadute sui luoghi e tempi dell'educazione. Essa ospita testi che indagano le dimensioni informali e meno strutturate dell'educazione, con particolare riguardo al "territorio" - inteso come rete di istituzioni, luoghi e relazioni educative - e a tutte quelle esperienze che la contemporaneità rende più e/o diversamente educative.

Saranno quindi proposti volumi in grado di rivolgersi tanto alle studentesse e agli studenti dei corsi di laurea (di base e magistrale) di Scienze dell'educazione quanto alle educatrici e agli educatori professionali in servizio: per fornire agli uni elementi di conoscenza e riflessione rispetto allo "stato dell'arte" degli ambiti operativi della loro futura professione, con cui connettere i saperi trattati durante la formazione; per dotare gli altri di un quadro di riferimento generale e di medio respiro all'interno del quale collocare l'operatività e il pensiero su di essa.

Comitato scientifico

Pierangelo Barone, Università di Milano-Bicocca
Caterina Benelli, Università di Messina
Elisabetta Biffi, Università di Milano-Bicocca
Giuseppe Burgio, Università “Kore” di Enna
Silvana Calaprice, Università di Bari
Marco Catarci, Università di Roma Tre
Loïc Chalmel, Université de Nancy2
Matteo Cornacchia, Università di Trieste
Antonia Cunti, Università “Parthenope” di Napoli
Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano
Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli “Parthenope”
Silvia Kanizsa, Università di Milano-Bicocca
Ivo Lizzola, Università di Bergamo
Isabella Loidice, Università di Foggia
Serenella Maida, SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Lugano
Elena Marescotti, Università di Ferrara
Paolo Orefice, Università di Firenze
Cristina Palmieri, Università di Milano-Bicocca
Fausta Sabatano, Centro Educativo Regina Pacis di Pozzuoli - Napoli
Mario Schermi, LUDÉ, Libera Università dell’Educare, Messina
Maura Striano, Università di Napoli “Federico II”
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Alessandro Vaccarelli, Università di L’Aquila

I volumi pubblicati nella collana
sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

A cura di Stefano Malatesta, Chiara Carla Montà
e Elisabetta Biffi

L'università come laboratorio di ricerca, orientamento e cittadinanza

L'esperienza di B-YOUTH

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

I territori
dell'educazione



L'opera è stata pubblicata con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca" ed è stata "Finanziata dall'Unione Europea – Progetto MUSA – Multilayered Sustainability Action – NextGenerationEU, PNRR Missione 4, componente 2, Linea di investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S", oltre ai loghi inseriti nel presente contratto – CUP H43C22000550001.

I punti di vista e le opinioni espresse sono tuttavia solo quelli dell'Autore e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione Europea o della Commissione Europea. Né l'Unione Europea né la Commissione Europea possono essere ritenute responsabili per essi.

L'immagine di copertina è di Giorgio Cavagnoli

Isbn e-book Open Access: 9788835191711

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore. L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Indice

Prefazione di <i>Monica Guerra</i>	»	9
---	---	---

Parte prima Teorie

1. L'università tra ecologia e sostenibilità. Dilemmi e missioni per immaginare cittadinanze future di <i>Andrea Galimberti</i>	»	15
1.1. Sostenibilità e università: una visione ecologica	»	15
1.2. Le molteplici dimensioni della sostenibilità al crocevia tra le missioni accademiche	»	17
1.3. Pratiche e spazi di azione per immaginare cittadinanze future	»	19
Riferimenti bibliografici	»	21
2. L'università come luoghi aperti. Una riflessione geografica, educativa e politica di <i>Stefano Malatesta e Silvy Boccaletti</i>	»	23
2.1. Un presidio territoriale	»	23
2.2. Le università tra spazi pubblici, cittadinanza, partecipazione e socialità	»	25
2.3. Università e <i>studentification</i> : una questione aperta	»	26
2.4. Giovani, università e spazi pubblici: una lettura contestuale	»	28
2.5. Presa in carico: una traiettoria possibile	»	31
Riferimenti bibliografici	»	33

3. L'università come luogo di formazione del cittadino? Note per una discussione di <i>Maria Ratotti e Stefano Pippa</i>	»	36
3.1. Introduzione	»	36
3.2. Cittadinanza e razionalità neoliberale	»	37
3.3. <i>Dark Academia</i> , o Università senza condizione?	»	40
3.4. Dis-allinearci con il pensiero critico	»	43
3.5. Verso una responsabilità democratica dell'università		46
Riferimenti bibliografici	»	47
4. Nell'Università un'esperienza di orientamento per pensare futuri possibili con studenti delle scuole superiori di <i>Lisa Brambilla e Simone Colli Vignarelli</i>	»	49
4.1. L'orientamento tra scuola e università	»	49
4.2. Posizionarsi nell'orientamento	»	51
4.3. Un orientamento per vedere ostacoli e opportunità all'acquisizione di una piena cittadinanza	»	53
4.4. Il B-YOUth Summer Camp	»	54
Riferimenti bibliografici	»	60
5. Ricerca, formazione, public engagement: quando le missioni dell'università diventano strategia condivisa di <i>Elisabetta Biffi</i>	»	63
5.1. Il ruolo dell'università per una società <i>sostenibile</i>	»	63
5.2. Didattica, ricerca, <i>public engagement</i> : sinergie possibili	»	66
5.3. La ricerca come strategia formativa: una visione pedagogica del public engagement	»	68
5.4. Conclusioni	»	69
Riferimenti bibliografici	»	70

Parte seconda L'esperienza di B-YOUth

6. B-YOUth: un modello per formarsi e orientarsi attraverso la ricerca di <i>Chiara Carla Montà</i>	»	75
6.1. Storia e articolazione di B-YOUth	»	75
6.2. Il B-YOUth Forum	»	78

6.3. Il Festival GenerAzioni	»	85
6.4. I risultati	»	87
6.5. Alcune considerazioni conclusive	»	88
Riferimenti bibliografici	»	93

Parte terza **Gli strumenti di B-YOUth**

Nota di apertura di <i>Chiara Buzzacchi e Daniela Bianchi</i>	»	99
7. La facilitazione pedagogica nel progetto B-YOUth di <i>Maria Ratotti</i>	»	101
7.1. Introduzione	»	101
7.2. La facilitazione: una possibile postura pedagogica	»	102
7.3. Com'è stata pensata la facilitazione nel progetto	»	105
7.4. Gli strumenti della facilitazione	»	109
7.5. Note conclusive	»	113
Riferimenti bibliografici	»	115
8. La documentazione visuale come pratica di costruzione di una cultura della ricerca nel progetto B-YOUth di <i>Lucia Carriera</i>	»	117
8.1. Il videomaking partecipativo come pratica di ricerca e documentazione	»	117
8.2. La dimensione etica nella ricerca con le immagini	»	121
8.3. L'esperienza di B-YOUth Forum	»	124
8.4. Il laboratorio di videomaking: pratica di cura e restituzione condivisa	»	127
8.5. Rendere visibile il percorso di ricerca: Il Festival GenerAzioni	»	131
Riferimenti bibliografici	»	132
9. Il peer mentoring nel Festival GenerAzioni di <i>Daniela Bianchi e Chiara Buzzacchi</i>	»	135
9.1. Il peer mentoring	»	135
9.2. Il peer mentoring nel Festival GenerAzioni: una pratica situata di accompagnamento tra pari	»	139
9.3. Peer mentoring e democratizzazione della ricerca	»	143
Riferimenti bibliografici	»	149

Conclusioni di <i>Chiara Carla Montà, Elisabetta Biffi, Stefano Malatesta</i>	»	150
Le autrici e gli autori	»	155

8. La documentazione visuale come pratica di costruzione di una cultura della ricerca nel progetto B-YOUth

di *Lucia Carriera*

8.1. Il videomaking partecipativo come pratica di ricerca e documentazione

Negli ultimi anni, le scienze dell'educazione e della formazione hanno mostrato un crescente interesse verso i linguaggi visuali come strumenti di conoscenza e interpretazione dei fenomeni educativi (Harper, 2002). Le immagini, i suoni, i gesti e le forme narrative che attraversano tali linguaggi consentono di cogliere aspetti dell'esperienza altrimenti difficilmente accessibili attraverso modalità esclusivamente verbali o argomentative, facendo emergere dimensioni emotive, corporee, simboliche e relazionali dei processi formativi.

All'interno di questa cornice, si colloca il videomaking, che può essere inteso come pratica di produzione audiovisiva capace di unire creatività, narrazione e documentazione. Il presente paragrafo si propone – senza alcuna pretesa esaustiva – di introdurne le principali prospettive emerse in letteratura, con particolare attenzione al suo utilizzo in ambito educativo e alla sua declinazione partecipativa nel lavoro con gli adolescenti.

Il *videomaking partecipativo* rappresenta un'area di crescente interesse nell'ambito della ricerca educativa e sociale soprattutto nella sua applicazione con gli adolescenti (Sarria-Sanz *et al.*, 2024; Rogers, 2017). In letteratura emerge come la produzione video possa fungere da potente strumento per l'esplorazione e la rappresentazione delle identità (studentesche, locali e culturali e così via), sperimentando ruoli e forme espressive che troppo spesso non trovano spazio nei contesti istituzionali (Arnaouti, 2023). Il processo creativo alla base della creazione del video inaugura la costruzione di

narrazioni personali rivolte a un pubblico, in un continuo gioco di negoziazione tra sé e l'altro (Halverson, 2010). Parallelamente, il videomaking costituisce una forma di comunicazione multimodale in grado di far esprimere giudizi critici sulle dinamiche sociali che li circondano, offrendo spazi per la mobilitazione e la denuncia di ingiustizie (Lam *et al.*, 2021). Attraverso il video, gli adolescenti possono affrontare questioni di giustizia sociale, contestare rappresentazioni egemoniche e sollevare interrogativi sulle istituzioni che regolano le loro vite (Rogers, 2017). Un altro ambito di applicazione riguarda la produzione di memoria culturale. I partecipanti, agendo come *storici locali*, documentano storie di comunità, patrimoni familiari e vicende spesso escluse dalle narrazioni *ufficiali*, contribuendo alla costruzione di archivi digitali che fungono da risorse per le generazioni future (Arnaouti, 2023). In questo senso, i prodotti video diventano veri e propri *ipomnèmata*: strumenti per la riflessione, la condivisione e l'elaborazione di sé (Foucault, 1977). La narrazione audiovisiva consente inoltre di connettere il piano personale a quello politico. Le storie di migrazione, ad esempio, possono essere narrate intrecciando esperienze familiari e discorsi istituzionali, mettendo in relazione vissuti intimi con pratiche e politiche su scala più ampia (Lam *et al.*, 2021). In questa prospettiva, il video inaugura un processo di *scale-making* che riconfigura la posizione dei giovani rispetto al mondo che li circonda.

Dal punto di vista pedagogico, il videomaking promuove l'apprendimento delle cosiddette *nuove alfabetizzazioni*, ovvero quelle competenze cognitive, sociali e tecniche sempre più richieste dalla cultura digitale contemporanea. Si tratta di abilità come il pensiero critico, la simulazione, la collaborazione distribuita e l'intelligenza collettiva (Jenkins *et al.*, 2009, citato in Terzopoulos, 2017), così come la capacità di produrre e decodificare contenuti multimodali in modo consapevole (Jenson, Taylor, & Fisher, 2011; Kress, 2003; Lankshear & Knobel, 2011; Sheridan & Rowsell, 2010, citati in Smythe *et al.*, 2014). Un ulteriore elemento rilevante riguarda la possibilità per gli studenti di risignificare contenuti esistenti, attraverso pratiche di citazione, remix e mash-up. In questo modo, i giovani rielaborano generi e linguaggi, attingendo da film, musica, social media e videogiochi, sviluppando uno sguardo critico e originale sulla cultura popolare (Castellanos, 2023; Hobbs, 2010, citato in Castellanos, 2023; Arnaouti, 2023). Non meno importante è poi la connessione tra contesto scolastico e mondo esterno. I progetti video creano ponti tra le aule e le comunità locali, contribuendo a dare senso all'attività didattica e favorendo una partecipazione attiva alla vita sociale (Buckingham, 2003, citato in Arnaouti, 2023; Castellanos, 2023; Smythe *et al.*, 2014).

Oltre alle potenzialità espressive e formative, il videomaking partecipativo comporta numerosi benefici sul piano personale e relazionale. Rafforza

la voce e l'agency, permettendo loro di articolare punti di vista autonomi e di prendere parola nello spazio pubblico (Rogers, 2017; Castellanos, 2023). Favorisce lo sviluppo di competenze tecniche e narrative – tra cui rientrano la videografia, la scrittura di sceneggiature e l'editing – aumentando la fiducia in sé stessi, in particolare nei casi in cui i giovani abbiano vissuto traumi o esperienze di marginalità (Sarria-Sanz *et al.*, 2024). Promuove inoltre un atteggiamento critico nei confronti dei media e del mondo, allenando la capacità di analizzare, contestare e produrre significato (Castellanos, 2023; Smythe *et al.*, 2014). La possibilità di vedere riconosciuto il proprio lavoro da un pubblico reale – attraverso concorsi, Festival o eventi comunitari – rappresenta poi un importante fattore motivazionale e un'occasione di legittimazione sociale (Arnaouti, 2023; Smythe *et al.*, 2014). Il processo creativo, infine, incoraggia l'apprendimento collaborativo, la condivisione di responsabilità e la negoziazione di visioni differenti, stimolando la costruzione di relazioni significative e l'esercizio del pensiero collettivo (Smythe *et al.*, 2014; Terzopoulos, 2017). In questo modo, il video diventa un dispositivo capace di favorire la comprensione delle strutture sociali e delle ideologie dominanti, offrendo ai giovani strumenti per decostruirle e trasformarle (Lam *et al.*, 2021).

Pur riconoscendo e sottolineando le numerose potenzialità di tale strumento, è altresì fondamentale evidenziare le dimensioni più fragili e critiche. Soprattutto se applicato in contesti scolastici, il videomaking rischia di essere strumentalizzato per fini valutativi o di rappresentanza pubblica, esercitando una pressione implicita sugli studenti affinché partecipino e producano oggetti esteticamente accettabili, a discapito della riflessione critica sul contenuto (Rogers, 2017; Castellanos, 2023). Inoltre, l'idea di *dare voce* può rivelarsi problematica, nella misura in cui presuppone una carenza di voce nei giovani, oscurando le dinamiche di potere che attraversano anche i progetti partecipativi (Castellanos, 2023). Il concetto di *dare voce* può infatti implicare una visione deficitaria dei giovani, suggerendo che essi non abbiano una voce. Invece, l'obiettivo dovrebbe essere quello di riconoscere e amplificare le voci già esistenti e di comprendere come esse siano plasmate nel contesto dato. Sul piano tecnico, l'editing video richiede competenze specifiche e l'accesso a risorse tecnologiche spesso non garantite nei contesti educativi (Mak, 2012, citato in Sarria-Sanz *et al.*, 2024; Castellanos, 2023; Smythe *et al.*, 2014). Altri ostacoli emergono sul piano pedagogico: possono verificarsi disallineamenti tra le aspettative degli insegnanti e gli interessi degli studenti, così come dinamiche di genere che riflettono stereotipi mediali, con le ragazze spesso più propense a ruoli performativi che tecnici (Castellanos, 2023; Terzopoulos, 2017). Non vanno inoltre trascurati i rischi legati all'ansia da esposizione e alla riproduzione involontaria di stereotipi nei contenuti

audiovisivi, soprattutto in mancanza di un accompagnamento critico (Castellanos, 2023). Tali criticità pongono importanti questioni etiche, che andrebbero considerate con attenzione nella progettazione e nell'implementazione dei progetti. Tra queste rientrano: il consenso informato deve essere continuo e consapevole, con possibilità di ritiro in ogni momento (Sarria-Sanz *et al.*, 2024; Terzopoulos, 2017); è poi fondamentale tutelare la vulnerabilità dei partecipanti, evitando approcci che li riducano a *casi* o *testimonianze* esemplari; particolare cautela va riservata al tema della visibilità, specialmente nei casi in cui i video coinvolgano soggetti esposti a rischi – ma non solo (Castellanos, 2023; Sarria-Sanz *et al.*, 2024). Occorre inoltre riconoscere pienamente l'autorialità dei partecipanti e i loro diritti sulla produzione, riflettendo criticamente sulle scelte narrative e sulle responsabilità dei ricercatori (Rogers, 2017). Evitare manipolazioni emotive e rendere trasparente il processo editoriale è essenziale per garantire l'integrità metodologica (Luttrell & Clark, 2018).

Alla luce di quanto emerso, la progettazione di dispositivi formativi basati sul videomaking dovrebbe fondarsi su una pedagogia partecipativa e critica. Questo implica orientare le attività alla produzione di oggetti con valore sociale (deCastell & Jenson, 2006, citato in Smythe *et al.*, 2014), assumere il ruolo di facilitazione piuttosto che di direttività (Chavez & Soep, 2005, citato in Terzopoulos, 2017; Castellanos, 2023), e integrare esplicitamente teorie sociali critiche nel lavoro educativo (Rogers, 2017). Il percorso dovrebbe essere flessibile e adattivo, tenendo conto delle esperienze, delle competenze e delle risorse disponibili (Terzopoulos, 2017), e bilanciando l'attenzione tra il processo e il prodotto finale (Rogers, 2017). Inoltre, è importante valorizzare le competenze esistenti degli studenti, comprese le loro pratiche di consumo e produzione mediale informali (Moll, 1992, citato in Castellanos, 2023), favorendo l'uso di modalità espressive diverse e il riuso creativo delle opere prodotte nella comunità scolastica (Lam *et al.*, 2021; Castellanos, 2023). L'attenzione alla diffusione e al pubblico – non solo scolastico – può rafforzare la motivazione e il senso di responsabilità (Goodman, 2003, citato in Arnaouti, 2023; Castellanos, 2023), a patto che venga accompagnata da riflessioni esplicite sui rischi connessi (Sarria-Sanz *et al.*, 2024). Infine, per garantire equità ed efficacia, è fondamentale prevedere supporto individualizzato, la collaborazione con esperti esterni e l'adozione di metodologie di ricerca-azione partecipativa che coinvolgano attivamente i giovani anche nella progettazione (Smythe *et al.*, 2014; Terzopoulos, 2017).

8.2. La dimensione etica nella ricerca con le immagini

La ricerca accademica è strettamente vincolata da linee guida etiche derivanti, in prima istanza, dalla convenzione di Helsinki. Esse ne plasmano le pratiche e si fondano su un'eredità che sottolinea la necessità del non nuocere agli esseri umani (Guillemin & Gillam, 2004). Ciò, in alcuni contesti, si traduce nel fatto che la previa approvazione da parte di organismi finalizzati alla valutazione dei principi etici della ricerca costituisce una condizione necessaria al suo svolgimento (Mortari, 2016: 237). In tal senso, linee guida, checklist o apposite procedure realizzate da organi di competenza e società scientifiche sono state redatte per supportare i ricercatori nella pianificazione e nell'intraprendere i percorsi di ricerca. Tale dimensione può essere definita come *etica procedurale* (Guillemin & Gillam, 2004; Tracy, 2013;). Pur riconoscendo la presenza di criticità, come la presenza di procedure tipiche della ricerca quantitativa e le conseguenze difficoltà di traduzione per i progetti di natura qualitativa, o il fatto che alcuni progetti di ricerca partecipativa potrebbero richiedere strategie più fluide di consenso e di progettazione del percorso (Ellis *et al.*, 2023), la dimensione procedurale della ricerca non dovrebbe essere in alcun modo trascurata. Essa richiede che i ricercatori identifichino in anticipo, e siano preparati ad affrontare, le questioni etiche che potrebbero sorgere (Warr *et al.*, 2016). Posta dunque la necessità di presidiare gli aspetti più procedurali, la dimensione etica della ricerca non dovrebbe mai esaurirsi in essi: dovrebbe altrettanto riguardare l'atteggiamento del ricercatore, che si traduce nel riflettere su come rispettare e avere cura di tutti i partecipanti alla ricerca (Mortari, 2016).

Altre questioni etiche diventano più prominenti nella ricerca visuale rispetto a quanto potrebbero essere per altri metodi e sono associate all'autorialità e alla proprietà dei dati, alle circostanze di progetti con obiettivi multipli e disparati e alle questioni di rappresentazione e ricezione da parte del pubblico, o ancora al tema della riservatezza e dell'anonimato, così come la difficoltà nel ridurre il potenziale di riconoscimento. Tali aspetti fanno sì che i metodi visuali siano sempre più spesso oggetto di particolare attenzione da parte dei comitati di revisione istituzionale e dei comitati etici (Wiles *et al.*, 2008). Allo stesso tempo, lo sviluppo di linee guida – tra cui quelle elaborate da Susan Cox e colleghi (2014)¹ – hanno contribuito a supportare ricercatori

¹ Le linee guida qui citate sono state sviluppate da un gruppo interdisciplinare di ricercatori visuali in Australia e Canada, che hanno formato il "Visual Research Collaboratory" (vrc.org.au). Sono il risultato di workshop e discussioni che hanno permesso di identificare varie questioni etiche e pratiche. Il documento si articola in quattro parti principali: A) Panoramica (introduce il campo della ricerca visuale e racconta lo sviluppo delle linee guida); B)

e i comitati etici nell'identificazione e nella gestione di questioni etiche emerse dall'uso di metodi di ricerca visuale. Ai fini della presente trattazione risulta particolarmente utile fare riferimento ad alcune delle categorie di questioni etiche affrontate nella seconda sezione del documento qui citato. Esse costituiscono delle considerazioni trasversali per chiunque si occupi di ricerca, in qualunque ambito del sapere, e ancor più di ricerca con metodi visuali.

La prima categoria è quella della riservatezza (*Confidentiality*): essa si riferisce all'impegno di proteggere la privacy di un individuo che ha condiviso informazioni in un rapporto di fiducia. Le immagini digitali possono catturare dettagli particolarmente intimi della vita delle persone ed essere facilmente diffuse a livello globale, rendendo difficile garantire l'anonimato. Per tale ragione, è responsabilità del ricercatore effettuare un'adeguata valutazione dei rischi e dei benefici connessi all'utilizzo delle immagini a seconda del contesto. Wang e Redwood-Jones (2001) ricordano che gli individui hanno diritto alla privacy sia negli spazi privati che in quelli pubblici, e anche se può essere legale fotografare qualcuno in pubblico, può non essere necessariamente etico. Come proteggere, dunque, la riservatezza? Un primo elemento ha a che fare con la dimensione dell'anonimato. Alcune strategie di anonimizzazione includono la pixelizzazione o la sfocatura dei volti (Clark, 2019), il *cropping* (ritagliare l'immagine escludendo i volti dei soggetti), il ritrarre soggetti esclusivamente di spalle (O'Neill *et al.*, 2017), la ricreazione delle immagini con la collaborazione di registi e attori, la scelta di non ricorrere all'utilizzo delle immagini identificabili, utilizzando invece la poesia (Mannay, 2016) o ancora la rappresentazione attraverso il fumetto. Negli ultimi anni, in particolare nell'ambito della ricerca visuale partecipativa, è emersa e ha guadagnato terreno il concetto di *etica del riconoscimento* (Clark, 2019). Questa visione mette in discussione l'anonimato come posizione predefinita e necessaria, riconoscendo il diritto degli individui a essere visti e la necessità di autenticità nella rappresentazione (Allen, 2015; Fink e Lomax, 2016). La logica alla base di questa visione non risiede unicamente nelle preoccupazioni pragmatiche relative ai tentativi falliti di anonimizzare gli individui nelle immagini, ma anche nella messa in discussione dello scopo più profondo della ricerca visuale se i materiali devono essere alterati a tal punto da renderli delle invenzioni. L'anonimato generalizzato (Gerver, 2013), se imposto senza considerare la volontà dei partecipanti, può portare

Considerazioni per i ricercatori (presenta sei categorie di questioni etiche per i ricercatori); C) Approcci pratici per i comitati etici (in cui vengono fornite indicazioni per i comitati etici che esaminano progetti di ricerca visuale); D) Risorse. È bene sottolineare che le linee guida non sono da intendere come strumento prescrittivo, ma piuttosto come uno strumento per sollevare domande critiche da considerare.

a un ulteriore ispessimento della *cancellazione della persona* (*erasure of personhood*) (Wilson, 2018), alimentando stigmatizzazione e distortendo le rappresentazioni sociali (Korkiamäki e Kaukko, 2023). L'occultamento dei volti, in particolare nelle culture occidentali, è inoltre comunemente associato alla protezione dell'identità di persone impopolari (es. criminali, informatori) o a situazioni dubbie. Quando questa pratica viene applicata ai partecipanti alla ricerca, può implicitamente suggerire colpa, pericolo o sospetto, amplificando le vulnerabilità di gruppi già marginalizzati (Fuggle, 2015; Lenette and Cleland, 2016). Ragionare sull'anonimato, dunque, significa anche ragionare sulla necessità dei partecipanti di essere visti e non strumentalizzati. Allo stesso tempo, tuttavia, la sicurezza dei partecipanti deve essere sempre presa in considerazione in quanto le immagini prodotte potrebbero causare ritorsioni nei confronti del partecipante (Wang & Redwood-Jones, 2001). I danni associati alla ricerca nelle scienze sociali vanno dalla provocazione di disagio, angoscia, rimpianto, imbarazzo, vergogna e altre emozioni negative, alla rappresentazione dei partecipanti in modi che suscitano percezioni pubbliche sfavorevoli, compresa la possibilità di essere oggetto di scherno o ostilità (Warr, 2016). In alcune circostanze, i partecipanti possono trovarsi a rischio di subire danni fisici, ad esempio, nei progetti che esplorano le esperienze di violenza familiare subita dalle donne (Gubrium *et al.*, 2014). Gli scienziati sociali che utilizzano immagini dovrebbero altresì curare l'interpretazione del pubblico e rispettare una prospettiva di verità più ampia di quella che un'immagine potrebbe sembrare di rappresentare. Il modo in cui il pubblico legge eticamente un'immagine potrebbe non avere alcuna relazione con l'obiettivo iniziale del creatore. Dunque, sebbene la protezione della privacy sia fondamentale, le decisioni sull'anonimato dovrebbero sempre essere prese in collaborazione con i partecipanti e sempre considerando il contesto culturale e politico.

A questo si connette una seconda categoria cruciale nel parlare di etica in ricerca visuale, quella del consenso informato. Il rispetto è un principio etico chiave che viene mantenuto consentendo agli individui di prendere decisioni informate sulla propria partecipazione alla ricerca. Il consenso deve essere volontario e basato sull'accesso a informazioni sufficienti che spieghino chiaramente lo scopo e gli obiettivi della ricerca, cosa è richiesto ai partecipanti e quali rischi possono essere loro posti. Nel caso dei metodi visuali, tuttavia, potrebbe essere necessaria una rivalutazione dei processi standard per ottenere il consenso informato dei partecipanti (si pensi, per esempio, a quei progetti in cui vengono scattate fotografie nei luoghi pubblici). I partecipanti dovrebbero altresì avere l'opportunità di riflettere sul potenziale utilizzo dei dati visuali. Il consenso informato non riguarda solo la raccolta di immagini, ma anche l'analisi, la presentazione e la diffusione (Clark, 2019).

Per alcune ricerche visuali, il consenso dovrebbe essere visto come un processo continuo e multistratificato, da ottenere e rinegoziare costantemente in tutte le fasi del progetto (es. consenso alla partecipazione, consenso alla pubblicazione) – adottando una visione di consenso come processuale (Purveen *et al.*, 2016) dunque rinnovato e modificabile in qualsivoglia fase del processo. Tali processi complicano le questioni di autorialità e proprietà dei dati visivi e degli artefatti. L'autorialità e la proprietà (Wang & Redwood-Jones, 2001) sono anche considerazioni importanti in relazione alla conservazione e all'esposizione a lungo termine dei prodotti visivi generati nel corso dei progetti di ricerca. A chi appartiene, dunque, una fotografia o un video? A chi la scatta/registra (il suo autore) o a chi in essa viene ritratto (il soggetto dell'immagine)? Queste questioni andrebbero sempre negoziate quando gli artefatti sono stati co-creati. L'espansione di Internet ha creato nuove sfide, poiché la pubblicazione online rende le immagini di pubblico dominio, riducendo drasticamente la capacità del ricercatore di mantenere il controllo e aprendo la porta a riutilizzi indesiderati (Haimson *et al.*, 2016). La distinzione tra materiale pubblico e privato online è labile, e le definizioni individuali e culturali di privacy online sono controverse, rendendo difficile per i ricercatori determinare come gestire tale materiale. Il consenso, inoltre, può essere ancor più complesso quando si tratta di terze parti (persone riprese accidentalmente), minorenni o persone con capacità cognitive limitate, o immagini *trovate* (es. storiche, online) per le quali il consenso originale non era per scopi di ricerca. I prodotti visivi possono avere significati personali per i partecipanti che non sono riconosciuti dal team di ricerca.

8.3. L'esperienza di B-YOUTH Forum

All'interno del più ampio quadro teorico e metodologico finora delineato, si inserisce l'esperienza concreta sviluppata nell'ambito del progetto B-YOUTH Forum², promosso dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il

² B-YOUTH è un modello pedagogico sviluppato presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca nell'ambito dell'ecosistema MUSA – *Multilayered Urban Sustainability Action* (PNRR, Spoke 6 – Innovation for Sustainable and Inclusive Societies), di cui si è detto nella seconda parte del volume. In sintesi, il progetto promuove percorsi di ricerca partecipata e di *youth public engagement* rivolti a ragazze e ragazzi tra i 14 e i 25 anni, coinvolti in attività interdisciplinari co-progettate con ricercatori, educatori e studenti universitari.

L'obiettivo è sostenere lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e favorire scelte consapevoli e responsabili.

progetto ha coinvolto, nel ciclo specifico oggetto di analisi, ovvero l'annualità 2024-2025, due classi terze di un istituto di istruzione secondaria superiore, per un totale di 52 studenti³. Il percorso si è articolato tra i mesi di febbraio 2025 e maggio 2025 e ha visto i partecipanti impegnati in un'esperienza di avvicinamento diretto alla ricerca scientifica, in dialogo con laboratori e gruppi di ricerca dell'università. Sebbene in questa sede non ci si soffermi sugli obiettivi complessivi del progetto, è importante sottolineare come uno degli elementi qualificanti del percorso sia stato proprio il coinvolgimento attivo degli studenti nella dimensione esperienziale della ricerca entrando nei luoghi in cui la conoscenza viene quotidianamente creata e negoziata.

Un aspetto trasversale a tutto il percorso ha riguardato il tema della *documentazione*, intesa non come atto finale o sintesi conclusiva dell'esperienza, bensì come parte integrante del processo stesso di ricerca. In questa prospettiva, la documentazione non è intesa semplicemente come una raccolta ordinata di materiali o come forma di rendicontazione, ma come processo riflessivo, selettivo e intenzionale che attraversa tutta l'esperienza educativa e di ricerca, sin dalle sue fasi iniziali (Biffi, 2014). Essa si configura come un'attività progettuale e interpretativa, che assume valore se condivisa, leggibile, rappresentativa e orientata a generare senso. È, al contempo, traccia e rielaborazione, memoria e slancio (Ferraris, 2009), ed è resa possibile da una pluralità di linguaggi – verbali, visivi, narrativi, digitali – capaci di tradurre la complessità dell'esperienza in segni significativi (Biffi, 2014). Si tratta, dunque, di un processo circolare che, a partire da una domanda di senso, attraversa l'osservazione, la raccolta e l'analisi dei materiali, fino a restituire un racconto che a sua volta può generare nuove domande e nuove pratiche (Biffi, 2014).

Documentare, dunque, non significa unicamente *tenere traccia* di quanto avvenuto, ma assumere uno *sguardo riflessivo* sulla traiettoria di ricerca, nella sua piena relazionalità con l'oggetto indagato. Tale relazionalità, tuttavia, è inscindibile dalla dimensione del rigore. In ambito qualitativo, il rigore

B-YOUth si articola in due principali iniziative: B-YOUth Forum, laboratorio annuale di ricerca e formazione;

- Festival GenerAzioni, momento pubblico di restituzione in cui i partecipanti progettano e realizzano attività di disseminazione e *peer-to-peer engagement* rivolte ai coetanei e alla comunità.

Per approfondimenti si prega di consultare il sito: <https://festivalgenerazioni.unimib.it/byouth-forum/> e la pagina Instagram: <https://www.instagram.com/byouth.forum/>.

³ Nel presente testo, il termine studenti è utilizzato in forma grammaticale maschile sovraestesa, secondo la convenzione della lingua italiana. Nonostante il limite di tale scelta, con esso si intende fare riferimento a tutta la popolazione studentesca, includendo quindi anche le studentesse e, più in generale, tutte le soggettività, indipendentemente dal genere.

non si fonda sulla standardizzazione delle procedure o sulla generalizzabilità dei risultati, quanto piuttosto sulla trasparenza del percorso, sulla coerenza argomentativa delle scelte e sulla riflessione sistematica sui propri processi di pensiero. Documentare significa, in questo senso, rendere visibile e condivisibile la propria postura epistemologica e metodologica, rendendo le decisioni assunte oggetto di comunicazione e confronto all'interno della comunità scientifica (Sità, 2012: 34).

Tra le strategie adottate per la produzione di una documentazione co-costruita, e all'interno di questa più ampia cornice, si colloca il laboratorio di videomaking, realizzato insieme alle studentesse e agli studenti partecipanti, a cui questo capitolo è stato dedicato. All'interno del ciclo qui analizzato, il gruppo di ricerca B-YOUth Forum ha richiesto la collaborazione di CoDeS (Centro di documentazione multimodale per la sostenibilità)⁴, con l'obiettivo di approfondire la dimensione visuale della documentazione della ricerca. CoDeS ha messo a disposizione non solo la propria dotazione tecnica, ma anche una ricercatrice esperta nell'uso dei linguaggi visuali nei contesti educativi e di ricerca, autrice del presente contributo, che ha assunto il ruolo di documentatrice esterna. Nel corso del percorso, la documentatrice ha accompagnato le studentesse e gli studenti in tutte le fasi del processo di documentazione: ha curato la ripresa audiovisiva e fotografica degli incontri, condotto i momenti di riflessione e selezione collettiva delle immagini alla fine di ciascuna giornata e facilitato la costruzione progressiva di una storyboard collettiva, successivamente utilizzata come base di lavoro per la realizzazione del video finale del percorso. Ha inoltre condotto il laboratorio di videomaking, guidando la progettazione, la produzione e il montaggio del video insieme ai partecipanti, in un processo di costruzione condivisa del racconto visivo del percorso di ricerca.

L'atelier audiovisivo è stato concepito non solo come spazio di apprendimento tecnico, ma soprattutto come dispositivo relazionale e narrativo, in grado di favorire processi di interpretazione collettiva del percorso vissuto. Il titolo stesso del laboratorio, *Prendersi cura della ricerca: un racconto per immagini*, richiama il valore attribuito alla documentazione come gesto di attenzione verso l'esperienza, verso gli altri e verso il sapere in costruzione. Più precisamente, il presente capitolo si propone, in primo luogo, di approfondire in che modo è stato progettato il dispositivo di documentazione all'interno del laboratorio, con particolare attenzione al ruolo dell'esperto esterno e al contributo attivo dei ragazzi nella costruzione di una documentazione autenticamente partecipata. Una seconda sezione sarà dedicata alla

⁴ Il laboratorio è promosso dal progetto MUSA e da Fondazione EOS.

descrizione puntuale del laboratorio di videomaking, focalizzando la riflessione sulla sua fase di progettazione, sugli obiettivi perseguiti, sulla struttura dell'intervento, sugli strumenti adottati e, soprattutto, sulle attenzioni etiche messe in campo. Infine, verrà presentata l'esperienza di disseminazione pubblica avvenuta in occasione del Festival GenerAzioni 2025, momento conclusivo e significativo di restituzione e valorizzazione del prodotto video realizzato.

8.4. Il laboratorio di videomaking: pratica di cura e restituzione condivisa

L'atelier audiovisivo *Prendersi cura della ricerca: un racconto per immagini* si configura come dispositivo pedagogico per esercitare pratiche di cura, assunzione di responsabilità, negoziazione collettiva e consapevolezza narrativa del percorso di ricerca, valorizzando la partecipazione attiva dei ragazzi e delle ragazze nella costruzione del video finale del percorso. Dopo un momento iniziale di accoglienza e di negoziazione del patto d'aula, si è introdotto il tema guida della giornata, la *cura*, emerso in forma trasversale nel corso dell'intero percorso laboratoriale.

A partire da tre declinazioni specifiche (aver cura del racconto della ricerca, aver cura dello spazio pubblico, aver cura del gruppo di lavoro), i partecipanti si sono suddivisi in tre sottogruppi tematici (a seconda del proprio interesse personale). Da ciascuno di essi sono stati individuati due rappresentanti volontari per comporre un quarto gruppo trasversale, denominato *nucleo produzione*, incaricato di coordinare gli aspetti tecnici, estetici e narrativi del prodotto audiovisivo. I rappresentanti del nucleo produzione hanno svolto un briefing iniziale in cui, insieme al responsabile esterno della documentazione, è stato possibile prendere visione della dotazione tecnica a disposizione, delle riprese già esistenti, delle caratteristiche dell'aula data (esaminando potenzialità e criticità dell'ambiente). Questo momento è stato fondamentale perché ciascun referente del nucleo produzione ha poi potuto coordinarsi con i restanti membri dei sottogruppi.

Questa struttura ha permesso un lavoro parallelo e interdipendente, in cui ogni gruppo ha potuto portare avanti riflessioni, proposte, scelte visive e operative, in dialogo costante con gli altri. Ogni sottogruppo è stato accompagnato nella riflessione da un facilitatore adulto appartenente al team di progetto, con il compito di stimolare la discussione, raccogliere idee e garantire un clima di ascolto e co-costruzione. Questa struttura non risponde solo a una logica organizzativa, ma è stata pensata per generare forme di responsabilità distribuita, in cui ogni partecipante potesse sperimentare la propria

agency, assumendo un ruolo attivo e negoziato nella costruzione di un prodotto collettivo. In questa dinamica, la cura si è tradotta in attenzione reciproca, coordinamento, ascolto e riflessività sul proprio contributo.

Il lavoro nei sottogruppi è stato strutturato a partire da una griglia progettuale comune, pensata per guidare la progettazione dei video e rendere visibili le scelte narrative, estetiche e organizzative di ciascun gruppo. La griglia presenta sezioni dedicate alla definizione del contenuto (cosa vogliamo raccontare?), alla strategia visiva (come lo vogliamo fare?), all'analisi delle riprese già disponibili, all'elenco delle riprese mancanti (con indicazioni sulle inquadrature desiderate) e alla tipologia di audio da utilizzare (dialoghi, suoni ambientali, musica o silenzio). Questo strumento ha permesso di tradurre le idee in forme strutturate, favorendo una progettazione consapevole e un dialogo costante con il nucleo produzione. Tuttavia, la griglia non ha solo una funzione tecnica di pianificazione, ma agisce come strumento pedagogico che rende visibili le scelte narrative, estetiche e valoriali, favorendo un atteggiamento riflessivo rispetto al racconto della ricerca e alla responsabilità di rappresentare soggetti, luoghi e relazioni.

Nel corso dell'intero percorso laboratoriale di B-YOUth Forum, le studentesse e gli studenti sono stati invitati a sviluppare una pratica costante di osservazione e documentazione visuale. A ciascun incontro era infatti associato un *compito fotografico*: un invito ad osservare una specifica dimensione della ricerca – come le relazioni, gli spazi, gli strumenti, i linguaggi – e a restituirla attraverso un'immagine. Al termine di ogni incontro, il materiale raccolto veniva visionato collettivamente, selezionato e stampato. Le fotografie scelte andavano così ad arricchire, di volta in volta, una storyboard collettiva in costruzione, composta da immagini, titoli e brevi didascalie. Questa storyboard, progressivamente composta nel corso degli incontri, ha consentito di tenere traccia visiva del percorso di ricerca e, al tempo stesso, di esercitare una postura di attenzione e di cura verso ciò che si osservava, trasformando l'atto del fotografare in un gesto riflessivo. Nel tempo, essa ha assunto un duplice valore: da un lato, come strumento di memoria condivisa del processo; dall'altro, come base di partenza per la progettazione del prodotto audiovisivo finale.

Durante il laboratorio di videomaking, infatti, la storyboard è stata utilizzata per individuare i nuclei tematici da approfondire e per delineare la traccia narrativa del video collettivo. I partecipanti hanno scelto di concentrare la loro riflessione sul tema della cura, emerso in modo trasversale nel corso dell'intera esperienza, articolandolo in tre declinazioni – prendersi cura della ricerca, dello spazio pubblico e del gruppo.

A partire da questa cornice, i gruppi hanno selezionato le riprese già realizzate dal documentatore esterno durante gli incontri precedenti e ne hanno

progettate di nuove, funzionali a restituire il senso complessivo del percorso. Il montaggio del materiale è stato curato dal documentatore esterno, che ha prodotto una prima bozza condivisa e discussa negli incontri successivi: una parte di ciascun incontro è stata così dedicata alla visione, revisione e co-costruzione del prodotto finale, in un processo di rielaborazione collettiva e di riflessione continua sui linguaggi e sulle scelte di rappresentazione.

Durante la fase operativa, i gruppi hanno avviato le riprese utilizzando esclusivamente i materiali dati in dotazione dal gruppo (fotocamere reflex e mirrorless, fotocamere compatte, cavalletti). Un set fisso allestito in un'aula del dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" ha permesso la registrazione di alcune scene in condizioni stabili, alternando momenti di produzione autonoma a riprese coordinate. Uno degli aspetti fondamentali nel progettare percorsi di documentazione partecipata – e, più in generale, nell'agire una postura da ricercatori – è interrogarsi sul grado di familiarità dei partecipanti con gli strumenti tecnologici messi a disposizione, e insieme sulle implicazioni etiche, operative e relazionali legate al loro utilizzo. Ad esempio, l'uso dello smartphone può coincidere con un'alta accessibilità e padronanza tecnica da parte dei ragazzi, ma apre anche a domande fondamentali: come sarà raccolto il materiale per il montaggio? Quali modalità di trasmissione possono garantire sicurezza, privacy e semplicità d'uso? Quali rischi sono connessi alla conservazione dei contenuti audiovisivi nei dispositivi personali, specialmente se i partecipanti sono minorenni?

Nell'esperienza qui presentata si è scelto di lavorare con strumenti audiovisivi esterni, non personali, facilmente accessibili e intuitivi, il cui utilizzo è stato introdotto in apertura attraverso un breve momento formativo a cura del documentatore esterno. Questo ha consentito un equilibrio tra novità (molti degli studenti non aveva mai utilizzato prima d'ora una reflex o una fotocamera compatta) e usabilità, mantenendo un ambiente protetto. In prospettiva, appare utile progettare momenti specifici di familiarizzazione tecnica, anche attraverso esercizi guidati di fotografia e videomaking, che consentano di esplorare le potenzialità espressive e i limiti degli strumenti disponibili, prima di avviare la documentazione vera e propria.

In una prospettiva di educazione partecipativa, le tecnologie non vanno semplicemente *insegnate*, ma devono essere *esplorate criticamente*, in quanto portatrici di visioni implicite del mondo, gerarchie comunicative, possibilità espressive ma anche potenziali forme di controllo e disuguaglianza (Buckingham, 2003; Jenkins *et al.*, 2009; Prins, 2010). È quindi cruciale mantenere una postura riflessiva e accompagnare i partecipanti in un lavoro di *alfabetizzazione estetica, tecnica e politica*, affinché i media non siano solo strumenti di rappresentazione, ma dispositivi di agency, dialogo e trasformazione sociale (Ito *et al.*, 2010; Livingstone & Sefton-Green, 2016).

Il montaggio è stato pianificato per un momento successivo, sulla base delle indicazioni raccolte in ciascuna griglia, in modo da rispettare fedelmente le scelte visive e contenutistiche espresse dai gruppi.

Uno degli aspetti centrali che ha attraversato tutto il laboratorio è stato il lavoro collettivo e critico sulle questioni etiche legate alla rappresentazione visuale. Particolare attenzione è stata dedicata al tema dell'immagine e della rappresentazione del volto, intesa come elemento profondamente identitario, ma anche potenzialmente vulnerabile. Con i ragazzi e le ragazze è stato attivato un confronto approfondito su cosa significhi vedersi rappresentati, su come ci si possa riconoscere (o non riconoscere) in un'immagine, e su quali emozioni – anche di malessere o disagio – possano emergere a partire da tale visione.

In questa ottica, si è scelto di adottare una concezione dinamica e reversibile del consenso, riconoscendo ai partecipanti la possibilità di modificare le proprie decisioni in qualsiasi momento della produzione. È accaduto, ad esempio, che a video ultimato alcuni studenti abbiano espresso il desiderio di non comparire nel montaggio finale. In questi casi, si è ritenuto essenziale accogliere la richiesta e intervenire sul prodotto, nella consapevolezza che la protezione dell'integrità soggettiva viene prima di ogni esigenza estetica o narrativa. Tale postura è coerente con quanto sottolineato in letteratura a proposito dell'alto rischio di produrre violenza simbolica nella ricerca visuale, qualora i soggetti non vengano adeguatamente tutelati nella loro esposizione pubblica (Bourdieu, 1996; Wang & Redwood-Jones, 2001; Warr *et al.*, 2016).

Come evidenziano Wang e Redwood-Jones (2001), l'utilizzo di metodi visuali partecipativi richiede un'attenzione particolare al diritto alla privacy, alla valutazione dei rischi di esposizione, all'accesso informato e alla titolarità dei materiali prodotti. Il consenso, soprattutto nei contesti educativi e adolescenziali, non può essere ridotto a un atto formale *ad un tantum*, ma deve essere inteso come processo continuo, situato e rinegoziabile (Warr *et al.*, 2016). Inoltre, la presenza della videocamera introduce una dimensione di potere e vulnerabilità che può generare forme di disagio, vergogna, rimpianto o esposizione indesiderata (Allen, 2012; Gubrium *et al.*, 2014). Per questo motivo, durante il laboratorio è stato costantemente alimentato un dialogo aperto con i partecipanti rispetto alle modalità di registrazione, al montaggio e alla diffusione, promuovendo una postura riflessiva condivisa e una responsabilità collettiva nella cura della narrazione.