

Bozza ad esclusivo uso didattico -

Non divulgare

© MIMESIS / JOURNALISM AND DISINFORMATION

N. 2

Collana diretta da *Francesca Rizzato e Salvo Vaccaro*
(Università degli Studi di Palermo)

COMITATO SCIENTIFICO

Francesco Amoretti (Università degli Studi di Salerno)
Marzia Antenore (Sapienza Università di Roma)
Giovanni Boccia Artieri (Università degli Studi di Urbino)
Roberta Bracciale (Università degli Studi di Pisa)
Lorena Cano-Orón (Universitat de Valencia)
Marco Centorrino (Università degli Studi di Messina)
Cristopher Cepernich (Università degli Studi di Torino)
Mario Morcellini (Presidente del Consiglio Scientifico della Fondazione Roma Sapienza)
Miguel Angel Ortiz Sobrino (Universidad Complutense de Madrid)
Francesca Rizzato (Università degli Studi di Palermo)
Vera Sciarrino (Università degli Studi di Enna Kore)
Marta Severo (Université Paris Nanterre)
Simona Tirocchi (Università degli Studi di Torino)
Salvo Vaccaro (Università degli Studi di Palermo)
Nicoletta Vittadini (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)



GIANNA CAPPELLO
FRANCESCA RIZZUTO

GIORNALISMO,
POST-VERITÀ E
MEDIA EDUCATION

ℳ MIMESIS

Il dipartimento che finanzia il volume non è Culture e Società ma il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione, Università di Palermo



MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Collana: *Journalism and Disinformation*, n. 2
Isbn: 9791222316048

© 2024 – MIM EDIZIONI SRL
Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383



INDICE

Introduzione <i>di Francesca Rizzuto</i>	7
L'uso della realtà nei media informativi <i>di Francesca Rizzuto</i>	15
Giornalismo e post verità <i>di Francesca Rizzuto</i>	45
Educazione e disinformazione: note per un approccio sistemic <i>di Gianna Cappello</i>	85
Educazione e disinformazione: il contributo della Media Education (ME) <i>di Gianna Cappello</i>	105
Bibliografia	133
Gli autori	147



GIANNA CAPPELLO

EDUCAZIONE E DISINFORMAZIONE: IL CONTRIBUTO DELLA MEDIA EDUCATION (ME)

1. *Le tappe storiche dello sviluppo della ME¹*

Le diverse ricostruzioni storiche delle tappe che hanno portato alla progressiva affermazione (se non proprio istituzionalizzazione) delle ME nelle istituzioni scolastiche (Buckingham 2003; 2018, Cappello 2009, Morcellini 2004, Rivoltella 2019) concordano nel notare un progressivo superamento dell'approccio difensivistico e moralistico, dominante fino ad almeno tutti gli anni '70, a favore di un atteggiamento più interlocutorio orientato non tanto a *proteggere* dai media quanto a “sviluppare uno stile di insegnamento e di apprendimento più autoriflessivo, in cui gli studenti sono abituati a riflettere sulle loro attività sia come fruitori che come autori dei testi mediatici, e a capire i più generali fattori sociali ed economici che sono in gioco” (Buckingham 2003, p. 14). In questo senso la ME non si basa sul presupposto che i media siano necessariamente dannosi e che i ragazzi siano vittime passive della loro influenza, ma al contrario aspira ad entrare nella dispersa fenomenologia dei modi in cui i media vengono da loro vissuti, interpretati, usati e a scoprire le funzioni che essi assolvono nelle loro interazioni quotidiane. Assumendo una prospettiva decisamente più *student-centred*, la ME contribuisce a far sì che gli studenti possano raggiungere la “zona prossimale dello sviluppo”² gettando un ponte tra ciò che dovreb-

1 Una precisazione terminologica: la *media literacy* (traducibile in italiano con alfabetizzazione mediale) rappresenta l’insieme di competenze analitiche e critiche circa i media mentre la *media education* è il processo educativo che porta allo sviluppo di tali competenze.

2 Nel modello di apprendimento elaborato negli anni ‘30 dallo psicologo sociale Lev Vygotskij (1934) si definisce “zona prossimale dello sviluppo” lo

bero sapere e fare con i media e ciò che sanno e fanno già. È solo attraversando questo ponte che – supportati dagli insegnanti – potranno assumere un atteggiamento più riflessivo e auto-diretto nei confronti delle proprie pratiche mediali, a livello micro, e delle loro implicazioni economiche, sociali e culturali, a livello macro.

Un primo passo verso una prospettiva meno moralistica e più scientificamente fondata viene dalla definizione di ME elaborata nel 1973 dall'UNESCO attraverso il CICT (*Conseil International du Cinéma et de la Télévision*),

La ME è lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento dei moderni mezzi di comunicazione ed espressione considerati come specifica e autonoma disciplina nell'ambito della teoria e della pratica pedagogiche, in opposizione all'uso di questi media come sussidi didattici per le aree consuete del sapere, come ad esempio la matematica, le scienze e la geografia (Pavlic 1987, p. 32).

Appare chiaro in questa definizione il tentativo, da un lato, di contrapporre la ME a una visione puramente strumentale dei media (i media come “sussidi”) e dall’altro di darle uno spazio disciplinare autonomo che faccia uscire i media dallo stato di *sussidiarietà*, per l’appunto, tradizionalmente loro riservato da una scuola libro-centrica. Tuttavia, è ancora la scuola che sembra rimanere lo spazio esclusivo per la ME, a scapito di altri ambiti ugualmente importanti come gli spazi del *leisure*, la famiglia, e tutti gli spazi tipici dell’educazione non formale (l’associazionismo di terzo settore, per esempio). Questa definizione inoltre privilegia l’approccio pedagogico a scapito dei possibili apporti provenienti dalle Scienze della comunicazione. Infine, pare poco percorribile l’ipotesi di una specifica e autonoma collocazione disciplinare della ME. In effetti, a parte sporadici casi come la Gran Bretagna dove esiste una disciplina opzionale nelle scuole superiori chiamata *media studies*, negli anni si è andato consolidando il modello di una ME “spalmata” *across the*

spazio di apprendimento intermedio più vicino a un individuo, ovvero gli apprendimenti che egli può raggiungere – con l’aiuto di altre persone, adulti o pari, che hanno livelli di competenza maggiori – in un futuro prossimo tenuto conto delle sue conoscenze “spontanee” di partenza (la zona di sviluppo attuale) ma anche delle competenze e dei saperi “scientifici” da acquisire (la zona di sviluppo potenziale).

curriculum così da coinvolgere tutti gli insegnamenti curricolari. La creazione di una nuova disciplina, in un curricolo già sovraffollato di numerose educazioni (alla salute, all'ambiente, alla legalità, all'intercultura, ecc.) appare non solo poco realistica ma anche poco auspicabile sia perché tenderebbe a creare nei docenti una sorta di alibi a non interessarsi ai temi sollevati dalla ME e a scaricare ogni responsabilità all'insegnante disciplinare, sia perché scoraggerebbe la collaborazione interdisciplinare, condizione necessaria per affrontare in maniera sistematica ed efficace lo studio dei media.

Tornando alla definizione del 1973, i limiti che essa contiene vengono superati una decina di anni dopo, quando il CICT elabora una seconda definizione, molto più articolata e complessa,

La ME comprende lo studio – e per esso si intende il suo apprendimento e insegnamento in vari modi e ad ogni livello: primario, secondario, universitario, nell'educazione degli adulti e nell'educazione continua – della storia, della creatività, dell'uso e della valutazione dei media come arti pratiche e tecniche; così come del ruolo svolto dai media nella società, del loro impatto sociale, delle implicazioni che derivano dalla comunicazione che i media comportano; nonché dell'accesso ai media e del lavoro creativo, che con essi si può svolgere (ivi, p. 32-33).

In questa seconda definizione viene superata la visione scuola-centrica della ME includendo i contesti dell'educazione non formale (l'educazione degli adulti e l'educazione continua) e pienamente riconosciuto l'apporto della *communication research*. Da queste definizioni si arriva alla Conferenza mondiale di Tolosa sulla ME promossa sempre dall'UNESCO nel 1990 dove vengono tracciate le *Nuove direzioni della Media Education* che hanno ispirato il lavoro di studiosi, insegnanti ed educatori nei decenni a venire:

- studio dei media nella loro varietà di forme, generi, linguaggi, a partire da quelli più vicini ai vissuti degli studenti;
- progressivo abbandono di approcci moraleggianti e acquisizione di una postura più aperta all'opera di negoziazione e costruzione dei significati svolta dai pubblici mediiali (oggi diremmo *utenti o prosumer*);
- collaborazione con i professionisti dei media in direzione sia di un loro coinvolgimento diretto nelle attività educative, sia del miglioramento dell'offerta mediale;

– enfasi sulla dimensione etico-politica dei media rispetto a problematiche quali il pluralismo e il confronto democratico delle idee (e quindi la libertà e possibilità di accesso alle risorse mediatiche), l'appello al senso di responsabilità, sia degli utenti che professionisti dei media richiamati a un maggiore rigore deontologico.

Nel panorama internazionale, uno dei paesi nei quali la ME ha una più lunga tradizione di studi, ricerche e buone pratiche (soprattutto in ambito scolastico), è il Regno Unito. Inizialmente (intorno agli anni '50) è per effetto di un senso di diffidenza (se non di opposizione aperta) che gli insegnanti sentono di doversi confrontare con i media, ritenuti causa principale del decadimento morale e culturale dell'epoca moderna, contro i quali vanno erette delle "barriere di contenimento" a difesa della cosiddetta *High Culture*. Anche quando verso la fine degli anni '60 si diffonde una posizione più positiva nei confronti dei media, il cosiddetto *Paradigma delle Arti Popolari* (Hall e Whannel 1964), l'atteggiamento di fondo non muta più di tanto. L'obiettivo primario è insegnare agli studenti a discriminare tra media "buoni" e media "scadenti", un obiettivo che finisce con il legittimare come oggetto degno di studio solo quella produzione mediale "colta" ovvero dotata di quel valore estetico-culturale solitamente attribuito al canone letterario. Nelle parole di Len Masterman, nel *Paradigma delle Arti Popolari* "il tipo di materiale mediale che la classe docente tendeva a preferire (cinema d'essai europeo proiettato nei circoli, documentari televisivi, giornali e riviste serie) era in sé e per sé buono. Il cinema di Hollywood, i rotocalchi, i quiz televisivi (il tipo di materiale preferito dagli studenti) erano scadenti" (1997, p. 56).

Sono questi gli anni in cui le riviste *Screen* e *Screen Education* offrono complesse analisi di testi filmici ispirate alle teorie althusseriane sull'ideologia, alla psicoanalisi lacaniana, all'analisi testuale semiotico-strutturalista, producendo la cosiddetta *Screen Theory* nella quale si evidenzia il ruolo del testo nella costruzione dei soggetti: è il testo che prescrive agli individui cosa pensare e come interpretare i suoi stessi contenuti e pertanto l'obiettivo dell'analisi testuale (anche di quella condotta in ambito scolastico) deve essere quello di individuare i modi in cui l'ideologia dominante "interpella" i soggetti attraverso il linguaggio (in particolare quello cinematografico) e l'attivazione di tutta una serie di processi inconsci. La

Screen Theory, soprattutto con l'avvento negli anni '80 degli Audience Studies, viene però accusata di determinismo in quanto non lascia allo spettatore nessun margine di azione, nessuna *agency*, dinanzi al potere prescrittivo-normativo del testo rendendo di fatto superflua l'analisi della ricezione nei contesti della vita quotidiana. E infatti così come su *Screen* non vengono mai pubblicati studi empirici sul consumo mediale, allo stesso modo su *Screen Education* non compaiono mai articoli che parlano dei modi in cui l'analisi testuale volta a demistificare i significati ideologici del testo si connette (o meglio, dovrebbe connettersi) con i vissuti quotidiani e con i processi di costruzione dell'identità degli studenti. Di conseguenza, questo approccio, malgrado l'elevata sofisticazione teorica, una volta introdotto nella prassi didattica, non solo rischia di non lasciare traccia sugli studenti, ma addirittura potrebbe suscitare rifiuto, resistenza o falso conformismo, come mette giustamente in rilievo Buckingham,

Se la discussione sull'ideologia non viene legata all'esperienza degli studenti, al loro senso di identità, rimane un puro esercizio accademico: gli studenti seguiranno lo studio delle immagini femminili dei media così come seguono la poesia medievale o la storia dei Tudor [...]. Mentre è certamente possibile che gli studenti imparino a stare al gioco del professore, è anche possibile che vi restino non proprio per profonde motivazioni ideologiche ma solo perché si divertono a sfidare il potere dell'insegnante [...]. C'è un riconoscimento pieno, in queste posizioni, del fatto che molte delle prescrizioni sviluppate negli anni '70 sulla ME in pratica non funzionano, e che le dinamiche della didattica e il processo stesso di apprendimento sono molto più contraddittori e complessi di quanto non si pensi (1990, p. 7).

Dagli anni '80 in poi (grazie anche agli *Audience Studies*) si diffonde tra gli insegnanti una maggiore consapevolezza circa la necessità di superare sia ogni atteggiamento di rigetto *tout court* dei media, sia ogni posizione tendente ad operare discriminazioni parziali e riduttive tra di essi. Il testo viene per così dire "detroizzato", mentre va acquisendo importanza tutto ciò che vi ruota attorno: contesto e pratiche di fruizione, interessi economico-istituzionali, funzioni sociali dei media, ecc. Gli insegnanti si rendono conto che occorre strutturare gli interventi didattici sulla base di una maggiore comprensione degli usi e delle interpretazioni

mediali degli studenti partendo da una concezione che li considera produttori attivi di significato dotati di una soggettività fatta di esperienze, consuetudini, gusti e rituali di consumi mediatici. Ciò comporta una rinnovata attenzione verso tutti quei prodotti dell'industria culturale che gli approcci precedenti avevano stigmatizzato o trascurato: talk show, soap opera, cartoni animati, pubblicità, la nascente industria del video musicale, ecc. Inoltre, dal punto di vista delle prassi didattiche, anche per effetto dell'evoluzione tecnologica che rende le apparecchiature sempre più maneggevoli e accessibili, acquista sempre più rilievo la produzione mediale in classe intesa come espressione della creatività e del senso critico degli studenti, come si vedrà tra breve.

In sintesi, da questa tradizione di approcci, si sono consolidate tre modalità di azione per la ME da adottare in una prospettiva complementare più che alternativa:

1) una *modalità interpretativa* che opera in base a strategie sistematiche di analisi testuale secondo un modello di “semiosi allargata” che include, oltre agli aspetti cognitivi, anche gli elementi affettivi, proiettivi, ritualistici della fruizione mediale;

2) una *modalità delle scienze sociali* che, adottando una prospettiva macro, studia i media in funzione delle implicazioni socio-culturali, economico-industriali, ideologico-politiche con istituzioni, gruppi, individui;

3) una *modalità creativa* che, secondo una prospettiva micro, va ad integrare l’approccio critico con una dimensione che valorizza l’esperienza soggettiva attraverso le produzioni mediatiche in classe realizzate impiegando le tecnologie più diverse, dalle più semplici alle più sofisticate, dalle più tradizionali alle più innovative.

2. Le aree di studio della ME

Con il passare degli anni e soprattutto con l'avvento dei social media e le possibilità di auto-espressione e condivisione che essi offrono, la ME ha via via riconosciuto che assumere un atteggiamento di condanna nei riguardi dei media e delle pratiche mediatiche degli studenti rischia di vanificare ogni intervento educativo: gli

studenti, intuito il “curriculum nascosto” dell’insegnante, tenderanno o a resistere oppure a recitare la parte dello studente maturo e criticamente distaccato, salvo poi continuare, fuori dalla scuola, a investire passioni ed energie, a tessere relazioni personali e vissuti quotidiani a partire da certe pratiche. Si è in altri termini capito che la ME deve assumere un atteggiamento più interlocutorio rispetto alle esperienze mediali degli studenti, che queste esperienze non sono necessariamente “devianti” o culturalmente discutibili, e che gli studenti non sono vittime inconsapevoli delle manipolazioni ideologiche dei media, ma sono soggetti dotati in tutto e per tutto dotati di una loro *agency*. Pertanto, il compito degli insegnanti è di

partire da quello che gli studenti conoscono già, dai loro interessi e gusti nel campo dei media, anziché dare per scontato che questi siano semplicemente insignificanti o “ideologici”. Questo approccio non cerca di sostituire risposte “soggettive” con risposte “oggettive”, o di neutralizzare il piacere dei media attraverso un’analisi razionale. Al contrario ha come obiettivo lo sviluppo di uno stile di insegnamento e di apprendimento più riflessivo, nel quale gli studenti possano riflettere per proprio conto sia come “lettori” che come “scrittori” di testi mediiali, e comprendere i più ampi fattori sociali ed economici che sono in gioco (Buckingham 2003, p. 32).

All’interno di questo rinnovato paradigma della ME vengono individuate quattro aree di studio strettamente interconnesse tra di loro a partire dalle quali si possono affrontare tutta una serie di questioni in classe: Produzione, Linguaggio, Rappresentazione e Audience (cfr. Figura 1). Come vedremo, l’*analisi critica* di queste aree risulta più efficace se viene sistematicamente accompagnata da attività di *produzione mediale*, così da dare vita a un metodo misto (*analisi critica + produzione creativa*) tramite il quale affrontare in classe in maniera più coinvolgente e *challenging* certi temi.

La Produzione

Nello studio delle questioni legate alla Produzione, gli studenti imparano a riflettere sugli aspetti economico-industriali dei media, sui modi in cui la crescente concentrazione e privatizzazione della Rete e delle industrie mediali in genere sta ridefinendo l’equilibrio tra il locale e il globale, sulle questioni legate al divario digitale, ecc. Imparano anche a riflettere sui ruoli professionali e sulle routi-

ne produttive che presiedono alla produzione mediale. Per esempio, imparano a identificare l'azienda che produce il loro fumetto o programma televisivo preferito; imparano a capire come certe produzioni mediatiche "targetizzano" una nicchia di pubblico specifica; o la differenza tra servizio pubblico radiotelevisivo e televisione commerciale. Ricorrere a strategie didattiche come la simulazione e il *role playing* potrebbe risultare particolarmente efficace per attivare la creatività e il protagonismo dei ragazzi. Assumendo, per esempio, i diversi ruoli di una redazione giornalistica o di un'agenzia pubblicitaria, gli studenti potrebbero creare una propria testata online o un proprio spot e sperimentare in maniera personale e creativa i metodi di lavoro, le costrizioni e i limiti, gli interessi e le motivazioni che condizionano le routine produttive delle professioni mediatiche.

Il Linguaggio

In quest'area gli studenti imparano a identificare i codici e le convenzioni dei diversi linguaggi mediatici (la loro "grammatica e sintassi") e a riflettere sui modi diversi e specifici in cui essi producono significato. Studiare il linguaggio dei media significa adottare una posizione analitica tale da rendere "estraneo il familiare", i testi mediatici vengono cioè minuziosamente decostruiti così da capire i complessi meccanismi di codifica che stanno dietro a ciò che passa inosservato e che viene dato per scontato. Per esempio, gli studenti potrebbero imparare a fare un'analisi testuale di un meme, dei titoli di una testata giornalistica, di uno spot pubblicitario, di un video musicale così da capire come un certo uso del colore, del suono o delle parole, degli effetti speciali, del montaggio delle immagini, ecc. contribuisce a creare una certa atmosfera, un certo stereotipo, a creare, insomma, significato. Anche in questo caso le produzioni degli studenti sono molto importanti, a partire dalle tante che fanno già nella loro vita quotidiana (un post, una foto, un video) e sulle quali raramente si soffermano a pensare analiticamente: uno degli obiettivi più importanti della ME è proprio quello di incoraggiare gli studenti ad essere più riflessivi sulle loro stesse pratiche mediatiche e *su come* riflettere su di esse in termini di codifica e decodifica del significato.

La Rappresentazione

La nozione di Rappresentazione è uno dei principi fondanti della ME: i media non riflettono la realtà ma piuttosto la riproducono secondo una propria “logica” e secondo particolari idee e visioni del mondo. Gli studenti studiando quest’area imparano a individuare i modi in cui i media dissimulano la loro opera di costruzione ideologica attraverso la creazione del cosiddetto “effetto realtà”. A questo proposito potrebbero per esempio cercare di individuare la linea politica di un giornale o evidenziare gli stereotipi di una fiction. Ancora una volta le produzioni degli studenti risultano molto utili per investigare questioni ideologiche che per natura sono particolarmente astratte e difficili da trattare in classe. Potrebbero per esempio produrre rappresentazioni alternative di un personaggio di una fiction, di un luogo, di una situazione di vita quotidiana, di una determinata categoria sociale, seguendo motivazioni e interessi ideologici diversi e targettizzando pubblici diversi.

L’Audience

Come accennato, gli *Audience Studies* mettono in discussione gli assunti tradizionali sulla passività del pubblico e dimostrano che le pratiche di consumo dei media sono *pratiche sociali in contesto* che innervano i vissuti delle persone e che vanno ricostruite a partire dalla fitta rete di relazioni e di significati che le accompagnano in specifici contesti di esperienza quotidiana. Data questa complessità, l’industria dei media ha affinato la sua capacità di individuare e targettizzare porzioni di pubblico specifiche. Studiare come ciò avviene è uno degli obiettivi fondamentali di questa area-chiave della ME. Gli studenti potrebbero cominciare analizzando, per esempio, in che modo diverse nicchie di pubblico (loro stessi come una di queste nicchie) sono interpellate da diversi tipi di testi o come diversi tipi di pubblico interpretano in maniera diversa certi testi mediiali. Come per le altre aree, anche in questo caso questo obiettivo sarà più efficacemente raggiunto se agli studenti viene data la possibilità di realizzare delle produzioni mediali attraverso le quali poter esplorare concretamente come, per esempio, le loro pratiche di *fan* di un programma tv, di una celebrità della Rete o della musica, di un fumetto, ecc. sono “pilotate” da certe strategie di marketing o motivate da certe predisposizioni e gusti personali.

Presenza e assenza: Che cosa viene rappresentato e come, e che cosa invece viene escluso dalla rappresentazione? Chi parla (agisce attivamente) e chi invece “viene parlato” (subisce le azioni altrui)?

Pregiudizi e obiettività: Quali particolari visioni del mondo vengono rappresentate? Quali valori vengono proposti e in che modo?

Stereotipi: In che modo vengono rappresentati certi gruppi sociali? Quanto sono accurate queste rappresentazioni rispetto alla loro reale condizione?

Condizionamenti: In che modo le rappresentazioni dei media condizionano la visione di certi gruppi o questioni sociali?

AUDIENCE

Target: In che modo certi testi si rivolgono a un certo pubblico? Quali leve toccano per attrarre l’attenzione? Quali assunti avanzano circa le caratteristiche di questo pubblico?

Circolazione: In che modo certi testi raggiungono il loro pubblico-target? In che modo questo pubblico viene a sapere ed entra in contatto con questi testi?

Usi e piaceri: In che modo i pubblici usano i media nella propria vita quotidiana? Quali routine e quali relazioni quotidiane condizionano il consumo dei media (e ne sono a loro volta condizionate)? Quali piaceri vengono gratificati dal consumo dei media?

Interpretazioni: In che modo le diverse audience interpretano i media? Per quale motivo si producono interpretazioni diverse?

Figura 1 – Domande-tipo per lo studio delle aree di studio della ME

3. Media Education e disinformazione in classe: spunti ed esempi di attività didattiche

Aree di studio della ME e disinformazione si traducono in classe in una serie di attività didattiche di cui ora proviamo a dare qualche esempio. Riguardo all’area di studio che abbiamo denominato *produzione*, potremmo fare riflettere gli studenti sul fatto che le fake news sono una forma di *clickbait*, ovvero una strategia commerciale utilizzata sui social media per generare traffico e quindi profitto per le piattaforme attraverso i clic degli utenti. Rispetto ai media tradizionali, in molti casi i social media non preve-

dono la presenza di intermediari, come i giornalisti professionisti, né hanno forme regolamentative consolidate, il che rende difficile controllare ciò che viene condiviso sulle piattaforme. Questo ha un impatto significativo sul tipo di contenuti che circolano online e pone seri problemi su come affrontarli. Potremmo ancora far lavorare gli studenti sugli aspetti economici che hanno accompagnato l'ascesa degli influencer, sulle modalità su cui si fonda il loro particolare modello di business³ o il modello di business delle grandi multinazionali della rete (i GAMAM). L'infografica presentata nella Figura 2 riassume bene non solo la galassia di applicativi che fanno capo a ciascuna multinazionale, evidenziando il numero di utenti raggiunti e il fatturato, ma permette anche di fare una riflessione su proprietà statale (nel caso della Cina) e privata (nel caso dei GAMAM) e quindi porsi domande-chiave come: È questo un mercato libero? È concorrenza leale? Dove finiscono i dati dei cittadini europei?

Per quanto riguarda l'area di studio della *rappresentazione*, si potrebbe cominciare con la definizione dei diversi modi in cui la realtà può essere rappresentata in maniera più o meno manipolata o deformata attraverso la disinformazione (Figura 3), illustrandoli di volta in volta con degli esempi (video, foto, titoli di giornali, meme, post, ecc.). Quest'attività potrebbe essere condotta anche a partire da un interessante video realizzato qualche anno fa da France 24 visionabile nel canale Youtube della rete: <https://www.youtube.com/watch?v=s9ExiEFzKO0>⁴.

-
- 3 Un buon punto di partenza potrebbe essere la visione di un video tratto da una recente inchiesta di CBS sugli ingenti guadagni degli influencers: <https://www.youtube.com/watch?v=BBPlYY2XN8> .
- 4 Com'è noto, da qualche anno è possibile visionare i video su Youtube con sottotitoli in varie lingue, incluso l'italiano, attivando nelle impostazioni l'apposita funzione.

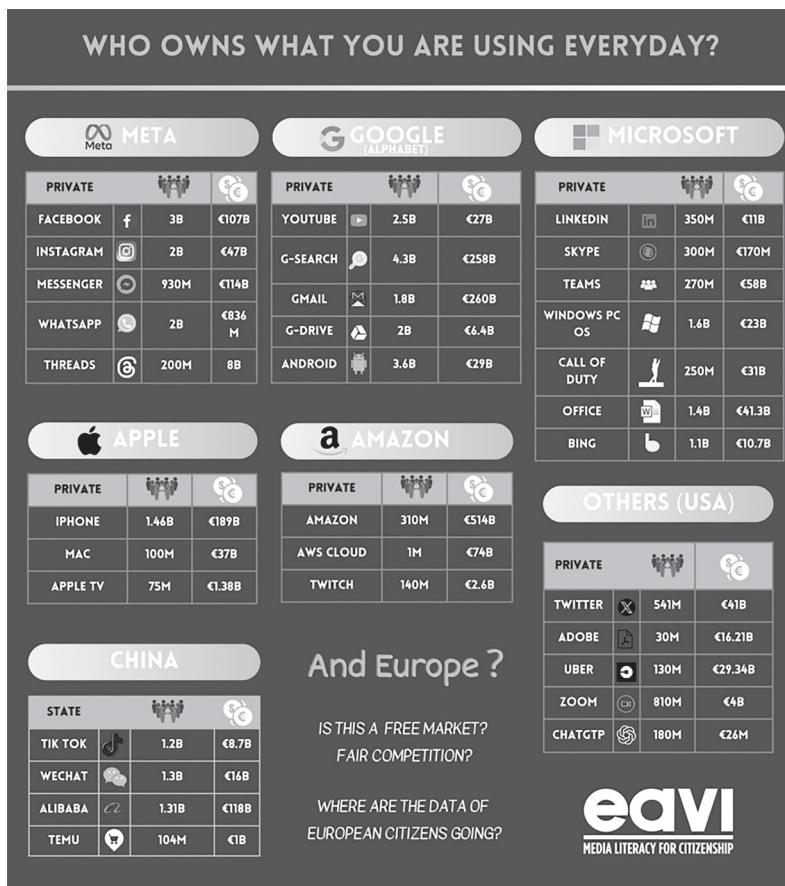


Figura 2 – Chi possiede quello che usi ogni giorno (fonte: <https://eavi.eu/who-owns-what-you-are-using-everyday/>).



Figura 3 – Dieci tipi di disinformazione (fonte: <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/07/IT-EAVI-Fakenews-Pict.png>).

Potremmo poi continuare problematizzando l'idea stessa che si possa distinguere tra vero e falso, allargando la riflessione al tema più ampio della rappresentazione fattuale e sottolineando che la distorsione ha da sempre accompagnato la circolazione dell'informazione per cui anche le notizie considerate "vere" devono essere analizzate criticamente per valutarne accuratezza, correttezza e obiettività. Si ricordi che l'analisi critica dell'informazione è l'area di intervento su cui la Media Education si è sempre, per tradizione direi, fortemente impegnata. E pertanto

molte delle attività che gli insegnanti hanno imparato a mettere in campo nello studio dell’informazione tradizionale (analisi testuali dei titoli o delle foto a corredo degli articoli; casi di studio o simulazioni di specifiche redazioni giornalistiche; analisi comparative di notizie riportate da testate diverse, ecc.) possono essere applicate anche nello studio dell’informazione circolante nei social media.

Si potrebbe ancora lavorare su aspetti della disinformazione che toccano il *pubblico*. Perché le persone sono così attratte dalla disinformazione che circola in Rete? Su quali basi si formano un’opinione circa la credibilità di una fonte? Come fanno circolare una notizia (attraverso l’uso, per esempio, degli hashtags)? Sul pubblico si potrebbe anche riflettere parlando del *linguaggio*. Quali sono gli effetti sul pubblico (e su un *certo* tipo di pubblico) di particolari scelte linguistiche, come per esempio l’uso di una certa inquadratura in una foto o di un certo termine? In che modo una notizia falsa o manipolata crea significato usando un certo mix di immagini, sottofondi musicali e/o termini? Si potrebbe confrontare il linguaggio e la grafica di storie *fake* e confrontarle con le fonti ufficiali o i media tradizionali; si potrebbe studiare il tipo di pubblicità che solitamente accompagna un certo tipo di fake news, ecc.

Uno studio specifico sul linguaggio potrebbe essere condotto a partire da un’analisi delle immagini cosiddette “misleading” (fuorvianti). Un tipo di immagini fuorvianti sono quelle immagini decontestualizzate dal contesto di origine e ricontestualizzate all’interno di una nuova narrazione falsa con l’intento di attribuire loro un nuovo significato, come nel caso della famosa foto “bufala” circolata qualche anno fa che ritraeva i vertici del Partito Democratico al funerale di Toto Riina (Fig. 4).



Figura 4 – La decontestualizzazione/ricontestualizzazione delle immagini.

Un altro tipo di immagini fuorvianti sono le immagini ritagliate o “photosoppate” in maniera tale da produrre effetti di senso diverso (Fig. 5)⁵.



Figura 5 -Il photoshopping delle immagini: Venezia congelata (fonte: <https://www.keblog.it/fake-news-foto-virali-photoshop/>).

⁵ Dal sito <https://www.keblog.it/fake-news-foto-virali-photoshop/> è possibile scaricare una galleria di 30 immagini molto utili per condurre analisi critiche in classe relative a questo tipo di disinformazione.

Come argomenteremo meglio nel prossimo paragrafo, le attività di analisi critica brevemente descritte qui dovrebbero essere sempre accompagnate da attività di produzione creativa. Nel caso per esempio dell’analisi testuale delle immagini *misleading*, dopo avere preso in esame con gli studenti una serie di immagini di questo tipo, l’insegnante potrebbe chiedere loro di creare (da soli o in piccoli gruppi) proprie immagini *misleading*, a partire da un tema comune “La nostra scuola”. Per ciascuna foto dovrebbero poi preparare una breve presentazione (un powerpoint, per esempio) per illustrare le immagini create al resto della classe o durante un seminario dove sono stati invitati studenti di altre classi o anche i genitori, avendo cura di descrivere il loro metodo di lavoro, le motivazioni che hanno orientato le loro scelte, gli effetti di senso perseguiti, ecc.

4. *Leggere e scrivere i media*

Come detto, uno degli obiettivi fondanti della ME è lo sviluppo negli studenti del senso critico ovvero della capacità di *leggere* i media a partire dalle quattro aree di cui si è detto sopra. Con il tempo, però, si è riconosciuto che questo approccio aveva il grosso limite di presupporre una nozione dello sviluppo dell’infanzia secondo la quale i bambini, crescendo, progrediscono verso una maturità di tipo logico-razionalistico. Ciò ha portato a privilegiare nei contesti educativi gli aspetti legati alla dimensione logico-coognitiva (e quindi all’interpretazione dei “significati”) ritenuta più matura dal punto di vista dello sviluppo, a scapito di quelli legati alla dimensione del fare e del *piacere* (e quindi all’emotività, al gioco, alla ritualità quotidiana) considerata sintomo di immaturità, di irrazionalità, di ingenuità, di conformismo da cui il bambino si va via allontanando man mano che cresce. Con riferimento ai media, questa predilezione per la dimensione logico-razionalistica si è tradotta in un approccio orientato soprattutto all’analisi critica delle forme testuali dei media al fine di “demistificare” i messaggi nascosti, di rivelarne “le ideologie latenti”, ecc. In altri termini, anche in ragione del fatto che molti insegnanti che praticavano la ME insegnavano discipline umanistico-letterarie, si è a lungo privilegiato (specie negli anni ’60 e ’70) la dimensione della *lettura* dei media.

Alla *scrittura*, ovvero alla produzione mediale, parte fondamentale di un qualsiasi processo di alfabetizzazione (al pari della lettura), veniva invece riservato un ruolo del tutto secondario e ancillare nel timore che essa potesse risolversi in un appiattimento nella dimensione irrazionale e tecnicistica del *fare*.

Questa sorta di ipertrofia del testo e della sua analisi critica ha portato a una doppia semplificazione: da un lato la ME è stata a lungo ridotta (e spesso lo è ancora) a una pratica demistificatoria e censoria delle "colpe" dei media (siano esse morali, ideologiche o estetico-culturali), dall'altro le pratiche mediali degli studenti (e le emozioni, le ritualità e gli usi sociali che esse attivano) sono state declassate a mera espressione di alienazione e asservimento a bassi piaceri della *low culture*. In realtà, come decine di *Audience Studies* hanno rilevato, la fruizione mediale si colloca simultaneamente su due piani: quello cognitivo-interpretativo legato alla codifica/decodifica dei significati e quello socio-affettivo legato al coinvolgimento emotivo e alla ritualità sociale. Pertanto, pensare come si è fatto a lungo, che il compito della ME sia quello di demistificare i significati ideologici dei testi mediatici o criticare la loro bassa qualità estetico-culturale, significa sottostimare le motivazioni socio-emotive che presiedono alle pratiche mediale degli studenti, da un lato, e dall'altro ignorare che il significato di un testo è inevitabilmente polisemico, sfuggente e *reader-oriented*.

Un esempio paradigmatico dei pregi e dei difetti dell'analisi critica è lo studio in classe della pubblicità. Indubbiamente la pubblicità offre agli insegnanti ottime opportunità di studiare i modi in cui i media rappresentano ideologicamente la realtà. Si pensi in particolare alle potenzialità dell'analisi testuale degli spot televisivi: usano con grande perizia la più sofistica grammatica del linguaggio audiovisivo; hanno una forma breve e sintetica che si adatta bene ai tempi dell'intervento didattico; si prestano insomma efficacemente allo studio delle due aree concettuali della ME per tradizione più frequentate a scuola: il *linguaggio dei media* e il *concetto di rappresentazione*; altrettanto efficacemente permettono di perseguire l'obiettivo di mettere in guardia e proteggere gli studenti dalle manipolazioni della pubblicità. Sin qui i pregi. Dove sta il problema? La risposta si può dare a partire da un seminale articolo di Judith Williamson del 1981 nel quale la studiosa britannica segnala agli

insegnanti del suo Paese i rischi impliciti dell’ipertrofia dell’analisi critica. “Cosa capisce la studentessa numero 20 del concetto di ideologia?”, si chiede Williamson sin dal titolo dell’articolo. La studentessa numero 20 è Sissy Jupe, figlia di uno squattrinato domatore di cavalli del circo equestre Sleary, evocata in un famoso episodio del romanzo *Tempi difficili* di Charles Dickens. Un giorno Sissy viene interrogata dal burbero Mr. Gradgrind circa la definizione di cavallo. Sissy prova a balbettare una risposta ma Gradgrind, indignato, esclama “La ragazza numero 20 non sa dire cos’è un cavallo!” Il problema è che la conoscenza che Sissy ha dei cavalli non è basata sui “fatti”, così cari a Gradgrind (e alla sua idea di conoscenza razionale), ma è situata, esperienziale, incarnata nelle attività che lei fa tutti i giorni nel circo dove vive con la famiglia.

Esattamente come l’ossessione di Gradgrind per i “fatti”, anche la preferenza degli insegnanti per l’analisi critica fa fatica a riconoscere il valore dei vissuti mediiali degli studenti risultando estranea o comunque poco significativa ai loro occhi, tanto che quando si chiede loro per esempio di decostruire l’immagine della donna nella pubblicità, essi si sentono di “fare” immagini della donna esattamente come uno studente di letteratura “fa” poesia medievale o uno studente di storia “fa” i Tudor” (Williamson 1981, p. 84). In altri termini, condurre accurate analisi testuali in classe non solo non cambia necessariamente le attitudini e i comportamenti dei minori, ma può essere addirittura controproducente nella misura in cui finisce con il tramutarsi in un fuorviante “gioco delle parti”. Infatti, gli studenti, intuito il “curriculum nascosto” dei loro insegnanti, o stanno al gioco assumendo (anche in assoluta buona fede) il ruolo dello studente “maturo e consapevole” che ha imparato a smascherare le manipolazioni ideologiche dei media, o al contrario si rifiutano e sfidano apertamente l’autorità e il punto di vista dell’insegnante, o ancora si auto-censurano sentendosi inadeguati perché attratti verso tutto ciò che viene denunciato in classe come volgare, massificato, ecc. Ogni sfumatura (o diversità) interpretativa viene trascurata, messa a tacere. Williamson racconta, per esempio, che, quando insegnava nelle scuole superiori, lo studio delle soap opera e della letteratura rosa non faceva che rafforzare negli studenti maschi i pregiudizi sulla presunta ignoranza e alienazione delle donne. Il discorso critico in questo caso si configurava come

una presa di distanza “matura e responsabile” da condizionamenti sociali e di genere. Nel frattempo, però, commenta Williamson, gli studenti, e soprattutto le studentesse, che più si sentivano coinvolti in questo tipo di produzioni mediatiche anziché venire incoraggiati a descrivere ed eventualmente problematizzare queste loro preferenze, venivano ricacciati in una vera e propria “spirale del silenzio”, proprio come Sissy Jupe.

In realtà, i momenti più interessanti (ed educativamente rilevanti) sono quelli in cui il discorso critico viene, per così dire, interrotto dall’irrompere della dimensione personale, dal vissuto quotidiano (degli studenti, certamente, ma anche degli insegnanti). Sono i momenti in cui ciascuno abbandona il ruolo assegnatogli dal “gioco delle parti” e comincia a parlare come pubblico, come fan (e non solo come critico) dei media, ad esplorare la propria esperienza mediale in tutta la sua complessità e contraddittorietà. Insomma, solo se l’analisi critica viene costantemente ricondotta all’esperienza vissuta, si può evitare di ridurla a uno sterile esercizio accademico e soprattutto si può veramente attivare negli studenti un processo auto-diretto di riflessione e, possibilmente, di cambiamento. Con toni molto simili alle argomentazioni di Williamson anche Buckingham nota che

gran parte di ciò che passa per analisi testuale nelle lezioni di media è meccanicistico e freddamente “grammaticale”, e fin troppo spesso i risultati dell’analisi sono prestabiliti. Dobbiamo riconoscere che i testi vengono interpretati in modi diversi e che queste differenze dovrebbero essere il punto di partenza delle discussioni in classe, e non essere messe a tacere o represse. Questo significa dare spazio al “personale”, affinché insegnanti e studenti condividano le loro soggettive interpretazioni, sentimenti e risposte e affinché descrivano e riflettano sull’esperienza quotidiana che fanno dei media al di fuori del contesto scolastico (2003, p. 134).

Ed è a questo punto che il ricorso in classe alla produzione mediale può essere un’ottima strategia non solo per esaltare il protagonismo creativo e il coinvolgimento degli studenti, ma soprattutto per far sì che essi possano esplorare, individualmente e in gruppo, il proprio vissuto personale, la propria esperienza mediale quotidiana. Alla *lettura* dei media, si affianca quindi la *scrittura* in un connubio inscindibile grazie al quale la creazione di contenuti

mediali nutre (ed è nutrita da) la consapevolezza critica e il senso di responsabilità. Riflessione e azione, insomma, si alimentano reciprocamente in un rapporto dialettico che procede ciclicamente piuttosto che secondo una progressione lineare. Il modello teorico di riferimento di questo approccio potrebbe essere quello delle “multialfabetizzazioni” di cui parlano Mary Cope e Bill Kalantzis (2000) e i teorici dei *New Media Literacy Studies* secondo il quale l’insegnamento e l’apprendimento sono frutto dell’interazione di quattro pratiche alfabetizzanti:

- 1) la “pratica contestualizzata”, ovvero il coinvolgimento degli studenti in una qualche attività di lettura o scrittura dei media. È l’ambito in cui si *impara facendo* sulla base del principio secondo cui certe conoscenze si sviluppano meglio non in astratto ma in un contesto laboratoriale;
- 2) tuttavia, il coinvolgimento nella pratica contestualizzata non basta a raggiungere una consapevolezza piena di cosa si sta facendo e come. Occorre quindi spostarsi dal piano delle competenze spontanee ed esperenziali al piano di una meta-competenza più astratta e strutturata attivando percorsi di “istruzione diretta”, sia tramite l’intervento dell’insegnante, sia attraverso forme più autodirette di ricerca e acquisizione di conoscenze e abilità specifiche;
- 3) la combinazione tra pratica contestualizzata e istruzione diretta, pur producendo una certa padronanza teorico-pratica su un determinato ambito, non implica ancora il riconoscimento della dimensione sociale, culturale e ideologica di quell’ambito. Per collegare il livello micro dell’esperienza/conoscenza personale con il livello macro del sistema sociale che la contiene gli studenti hanno quindi bisogno di una terza alfabetizzazione, il “quadro critico”, attraverso cui possono estendere quanto hanno appreso a un quadro sociale più ampio;
- 4) infine, interviene la “pratica trasformata” ossia l’attivazione di una nuova *pratica in contesto* arricchita però di nuove motivazioni e obiettivi, sulla base della consapevolezza, delle riflessioni e delle competenze grazie alla messa insieme delle quattro alfabetizzazioni appena descritte.

Proviamo ora ad applicare questo modello ad un’attività di ~~video~~-produzione realizzata in classe. Ogni video-produzione, dalla

più semplice alla più sofisticata, non può non partire dalla pratica contestualizzata, ovvero dall'esperienza mediale quotidiana e dalla familiarità che gli studenti hanno già con la videoproduzione per cui compiono *intuitivamente* – da nativi digitali – tutta una serie di scelte di forma e contenuto nelle loro produzioni mediatiche quotidiane. Occorre però che in classe si attivi una meta-competenza sui codici e sulle convenzioni specifiche del linguaggio audiovisivo oltre che su tecniche specifiche di uso degli strumenti di ripresa, montaggio e post-produzione. Occorre altresì un quadro critico attraverso cui padroneggiare forma, contenuto e tecnologia secondo certi fini di significazione e di inquadramento macro-sociale (il pubblico che si vuole raggiungere e con quali effetti pragmatici, gli obiettivi e gli interessi economici perseguiti, il tipo di mondo rappresentato, ecc.). Tutto questo conduce alla capacità di elaborare e sperimentare strategie personali, alternative, innovative, e di dare vita a una nuova videoproduzione – una pratica trasformata – rinvigorita però dall'avere attraversato con l'insegnante e i compagni di classe i passaggi dell'istruzione diretta (la metacompetenza) e del quadro critico (la dimensione macro-sociale). È grazie a questa pratica trasformata che gli studenti possono riflettere creativamente sui loro investimenti mediatici, prendere coscienza delle condizioni macro che li rendono possibili e che in qualche modo li influenzano, ed eventualmente prenderne le distanze per sperimentare nuove visioni producendo e attraversando il cambiamento.

Le ricerche di Anne Haas Dyson (1997) offrono interessanti esempi della rilevanza educativa di questo connubio. La studiosa nord-americana descrive un'attività di scrittura creativa nella quale gli alunni di una scuola elementare hanno il compito di scrivere una sceneggiatura teatrale ispirandosi a testi a loro familiari. Com'era prevedibile, gli spunti vengono scelti dai loro cartoni animati preferiti (*Le Tartarughe Ninja* o *I Power Rangers*) e dai loro giochi “di cortile” portandosi dietro però anche le complesse tensioni e negoziazioni su etnia, età, genere e classe sociale che li accompagnano. Nel corso di quest'esperienza, argomenta Dyson, i bambini non solo hanno potuto migliorare la loro capacità di lettura critica, ovvero interpretare, analizzare e confrontare testi, ma soprattutto hanno avuto la possibilità di partecipare a un'attività collettiva nella quale le loro esperienze mediatiche e i loro giochi *outdoor* entrano

legittimamente in classe diventando un mezzo per definire la loro identità sociale e al tempo stesso uno spazio di negoziazione della tensione potenziale tra il curriculum ufficiale e la cultura e le pratiche informali della loro vita quotidiana fuori dalla scuola.

Molto interessanti sono anche le ricerche di Donna Grace e Joseph Tobin nelle quali si dimostra che la videoproduzione dà agli allievi di una scuola elementare la possibilità di trasgredire le norme e le convenzioni disciplinanti della vita scolastica traendo ispirazione dalle loro esperienze mediatiche, non solo programmi per bambini o per famiglie, ma anche film horror o i cartoni animati vietati ai minori come il controverso *Beavis e Butt-head*. Proprio come il rabbesco frequentatore di carnevali citato da Mikhail Bakhtin, questi bambini girano i loro video ricorrendo alla parodia, all'ironia, alla risata crassa, evocando le più basse funzioni corporee, il cattivo gusto e le cattive maniere per capovolgere l'ordine ufficiale delle cose e l'autorità scolastica.

In ultima analisi, la riflessività creativa (o la creatività riflessiva, se vi vuole), cui queste ricerche fanno riferimento non richiede affatto che la ME debba rinunciare al suo obiettivo di stimolare un rapporto più riflessivo e responsabile con i media per rincorrere e celebrare i gusti e i vissuti mediatici degli studenti, al contrario essa mira a far sì che, nel riflettere creativamente su questi loro vissuti, essi possano meglio comprendere il contesto più generale entro cui si situano e dal quale in qualche vengono condizionati e produrre un proprio personale e circostanziato punto di vista.

5. La strategia mediaeducativa della UE contro la disinformazione

Nel gennaio del 2018, la Commissione Europea convoca un gruppo di esperti dando loro mandato di redigere un Rapporto sulla disinformazione e di dare delle indicazioni sulle possibili iniziative da intraprendere in questo campo. Il Rapporto sollecita, sin dal suo titolo, un approccio sistematico, “multidimensionale”, molto simile a quello sostenuto da noi nel capitolo precedente,

I problemi di disinformazione possono essere gestiti in modo più efficace e pienamente conforme alla libertà di espressione, alla libertà di

stampa e al pluralismo solo se tutti i principali stakeholder collaborano. [...] Questo è particolarmente importante poiché la disinformazione è un problema multiforme e in evoluzione, che non ha una causa unica. Pertanto, non esiste una soluzione unica (Commissione 2018, p. 5).

Data questa multidimensionalità, il Rapporto descrive una strategia basata su cinque “pilastri” ciascuno dei quali chiama in causa un set diverso di stakeholder (i policymakers, i giornalisti, i proprietari delle piattaforme, ricercatori, le organizzazioni di fact-checking, gli insegnanti, la società civile):

- 1) Rendere più trasparente la diffusione delle notizie online, condividendo in modo appropriato e rispettoso della privacy le informazioni sulle piattaforme che permettono la circolazione di queste notizie
- 2) Incentivare la media literacy per combattere la disinformazione e guidare gli utenti nel complesso mondo dei media digitali
- 3) Sviluppare strumenti che consentano a utenti e giornalisti di affrontare efficacemente la disinformazione e di interagire in modo positivo con le piattaforme in continua evoluzione⁶
- 4) Proteggere la diversità e la sostenibilità del panorama mediatico europeo
- 5) Favorire una ricerca costante sull’impatto della disinformazione in Europa, per valutare le azioni intraprese e adeguare continuamente le azioni necessarie.

Come si vede, la media literacy è solo uno dei pilastri. La sua azione è parte di uno sforzo comune che prevede, tra le altre cose, l’elaborazione di un *Code of Practices* che dovrebbe poi essere sottoscritto dalle piattaforme, dalle organizzazioni della stampa, dalle imprese di fact-checking, dalle agenzie pubblicitarie ecc. Particolarmente interessanti sono le richieste che il Rapporto fa alle piattaforme, tra cui modificare le loro politiche pubblicitarie così da

⁶ Il Rapporto cita l’esempio di un plugin, sviluppato nel 2017 nell’ambito di un progetto Horizon 2020, concepito come una “cassetta degli attrezzi” per aiutare i giornalisti a verificare immagini e video, oltre a smascherare la disinformazione. In pochi mesi, questo plugin si è diffuso a livello mondiale all’interno di redazioni, organizzazioni che si occupano di diritti umani, di fact-checking, o di media literacy. Per maggiori dettagli, si veda: <http://www.invid-project.eu/>.

scoraggiare la diffusione e l'amplificazione della disinformazione a scopo di profitto; garantire trasparenza e responsabilità pubblica riguardo all'elaborazione dei dati degli utenti per il posizionamento di annunci pubblicitari; garantire che i contenuti sponsorizzati, inclusa la pubblicità politica, siano opportunamente distinti dagli altri contenuti; consentire l'accesso ai dati (in conformità con la privacy) per attività di fact-checking e ricerca; mettere a disposizione dei loro utenti impostazioni e controlli avanzati per permettere loro di personalizzare la propria esperienza online; in collaborazione con i media informativi, adottare misure efficaci per migliorare la visibilità delle notizie affidabili e attendibili e facilitare l'accesso degli utenti a queste; fornire strumenti facili da usare per consentire agli utenti di collegarsi a fonti di fact-checking affidabili e permettere loro di esercitare il diritto di replica.

Subito dopo la pubblicazione del Rapporto del 2018 e in attuazione dell'Azione 7 del Piano di Azione per l'Istruzione Digitale (2021-2027)⁷, la Commissione crea un altro gruppo di esperti cui affida il compito di produrre degli orientamenti comuni per gli insegnanti e gli educatori volti a promuovere l'alfabetizzazione digitale e a contrastare la disinformazione, come previsto dall'Azione 7, per l'appunto. A fine lavori la Commissione pubblica nel 2022 due documenti: un *Rapporto finale* (Commissione 2022) e gli *Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione* (Commissione 2022a). Gli *Orientamenti* forniscono agli insegnanti tutta una serie di riflessioni teoriche e suggerimenti operativi per affrontare in classe il tema della disinformazione e sviluppare nei loro studenti competenze di media e digital literacy. Offrono inoltre un breve glossario con i termini più significativi (bolle filtro, bot, camere di eco, clickbait, deepfake, de-bunking), suggeriscono i metodi didattici più indicati per lavorare con gli studenti e infine illustrano brevemente alcune attività da realizzare in classe.

Il *Rapporto*, invece, ribadisce alcune importanti questioni aperte (che in parte abbiamo già anticipato) e che potremmo riassumere come segue:

7 <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>.

– molte attività da media literacy si concentrano su aspetti tecnici (come funziona la tecnologia e come posso usarla per usufruire di prodotti e servizi) e non si concentrano abbastanza sullo sviluppo del pensiero critico;

– gli insegnanti spesso non hanno le competenze necessarie per creare occasioni di apprendimento efficaci in cui gli studenti possano affrontare i temi della media literacy e della disinformazione;

– gli studenti spesso sono timidi e riluttanti a discutere delle loro esperienze online con gli insegnanti, anche tali esperienze occupano un posto rilevante nelle loro vite;

– in base al falso mito dei “nativi digitali”, esiste un’errata convinzione che tutti i giovani sappiano utilizzare con sicurezza le tecnologie digitali. Anche se molti hanno competenze digitali ben sviluppate, spesso però si tratta di competenze puramente tecniche prive di uno spessore critico;

– lo sviluppo di competenze di media literacy non è ancora diventato una materia di studio nella formazione iniziale degli insegnanti;

– mancano o scarseggiano le risorse didattiche valide e scientificamente fondate su come affrontare in classe (e nei contesti educativi in genere) i temi della media literacy e della disinformazione;

– mancano o scarseggiano le ricerche applicate su questi temi, il che rende difficile per i policymakers valutare quali siano gli approcci più efficaci e quelli meno efficaci.

Un’altra importante questione aperta è la valutazione delle competenze di media e digital literacy acquisite attraverso le attività mediaeducative. Gli esperti a questo proposito propongono un modello di riferimento dove queste competenze vengono definite attraverso due dimensioni principali (una dimensione critico-cognitiva e una dimensione creativa). Vengono altresì definiti i modi in cui operazionalizzare queste dimensioni e il tipo di attività per raggiungere gli obiettivi di apprendimento relativi a ciascuna dimensione (Figura 6).

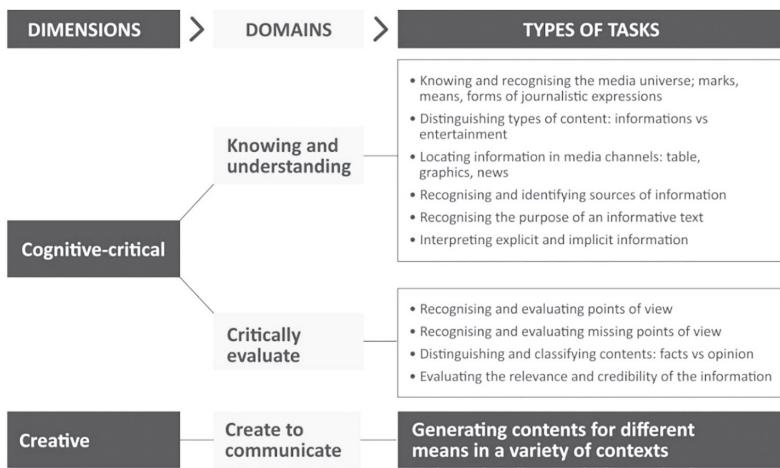


Figura 6 – Un modello per la misurazione delle competenze di media e digital literacy (Commissione 2022a, p. 33)

Infine, il Rapporto solleva la questione del coinvolgimento dei genitori e delle famiglie. Gli studenti, com’è noto, solitamente accedono al mondo digitale da casa, con o senza il supporto di genitori o tutori. Interagiscono con i coetanei, svolgono compiti a casa, ma si trovano anche a fronteggiare, spesso da soli, i molteplici rischi che possono incontrare online e nei social media, come la disinformazione o il cyberbullismo. Questo rende ancora più importante e urgente la necessità di trovare un collegamento tra insegnanti, genitori e famiglie. Ai genitori la scuola può offrire occasioni formative per sviluppare le loro competenze di media literacy e soprattutto per conoscere le pratiche digitali dei figli così da potere svolgere al meglio la loro funzione di mediazione educativa.