

3. Educare alla cittadinanza nella società in rete. Il contributo della Media Education

di Gianna Cappello

(Tratto da G. Cappello, *Nascosti nella luce. Media, minori e media education*, FrancoAngeli, Milano, 2009. Per i riferimenti bibliografici si faccia riferimento a questo testo)

1. Premessa

Nel capitolo precedente abbiamo accennato al fatto che la scuola, aprendosi ai media e alla comunicazione, è chiamata a contribuire attivamente al processo di socializzazione comunicativa delle giovani generazioni partendo dai loro stessi vissuti e dai modi in cui il mutamento sociale, in vari modi legato alla pervasiva presenza dei media nei contesti di vita più diversi, incide sulla formazione delle loro identità e relazioni sociali. Per fare ciò è necessario però che i media non vengano (più) intesi come un mero sottosistema funzionale a un più vasto ordine sociale, secondo una vecchia terminologia sociologica, né come meri strumenti di istruzione (*instructional technologies*). Per comprendere appieno l'azione che essi esercitano sugli individui e sulla società, sia come sistema industriale, sia come apparato tecnologico, sia come forza simbolico-culturale catalizzatrice di molteplici pratiche e relazioni del quotidiano, occorre che la scuola superi certe posizioni unidimensionali che riducono i fenomeni mediali a problematiche essenzialmente tecniche o organizzative o ideologiche, alimentando una crisi dell'istituzione scolastica visibile sia nella crescente disaffezione delle giovani generazioni, sia nella demotivazione degli insegnanti, sia nella riduzione dell'insegnamento a pura «prestazione di saperi» anziché «scambio di valori» e «modificazione culturale dell'utente» [Grange Sergi, Onorati, 2007:23].

Occorre inoltre prendere coscienza della natura reciprocamente costitutiva dei concetti di comunicazione mediata e di educazione: la comunicazione mediata è *strutturalmente educativa* dal momento che modifica idee, visioni del mondo e dimensioni della sfera pubblica come pure comportamenti e vissuti della sfera privata; allo stesso modo l'educazione è *strutturalmente comunicativa* poiché fondata su una relazione dialogica, come viene anche riconosciuto da un noto pedagogista come Franco Frabboni, il quale, riferendosi alla didattica, la definisce *scienza della comunicazione* in quanto il suo compito consiste nel «mettere in comunicazione le dimensioni di sviluppo delle diverse età generazionali [...] con i sistemi simbolico-culturali [...] all'interno dei diversi ambienti formativi» [1999:19].

L'intreccio tra educazione e comunicazione mediata vale sia da un punto di vista macrosociologico, per cui il compito della scuola non è semplicemente quello di «incernierare i saperi ma di contestualizzarli, garantendo strumenti “meta” e flessibilità di orientamento per interpretare e controllare le dinamiche socioculturali imprevedibili e imprevisibili» [Morcellini, Cortoni 2007: 146], sia da un punto di vista microsociologico «nel rapporto di “intermediazione” tra docente e studente, o meglio in quello che potremmo definire *estroflessione*, un termine usato soprattutto in campo medico, ma efficace per designare la capacità dell'educazione di *tirar fuori* dal cuore e dalla storia personale del docente una serie di parole, racconti e lezioni risonanti soprattutto per coloro che ascoltano» [*ibidem*:147]. In altri termini, la valenza macro-micro dell'educazione in quanto relazione comunicativa si declina, da un punto di vista dell'organizzazione scolastica, come apertura della scuola verso l'esterno e verso i saperi e le forme di mediazione che circolano nelle famiglie, nei gruppi dei pari, nel tempo libero, nel lavoro, nella comunità, nei media, e da un punto di vista più soggettivo come enfasi sull'abilità comunicativa dell'insegnante e soprattutto sul «suo carisma, ovvero sulla sua capacità di sedurre attraverso l'uso di linguaggi appropriati per assolvere la loro funzione educativa connessa al suo ruolo», sulla sua capacità di diventare «un maestro delle relazioni e delle interazioni, ma soprattutto del saper fare», uno «stratega di processi» [*ivi*].

Come si argomenterà nel corso di questo capitolo, dinanzi alle sfide che i media e il processo di globalizzazione (di cui i media sono insieme causa ed effetto) pongono alla scuola, la *Media Education* (ME), integrando prospettive epistemologiche e metodologiche derivate dalle Scienze della comunicazione e dalle Scienze dell'educazione, diventa l'apparato concettuale e operativo entro il quale elaborare interventi educativi (nella scuola e nell'extrascuola) con l'obiettivo di contribuire alla formazione di una cittadinanza

attiva, di individui cioè in grado di convivere in maniera più riflessiva e responsabile con il mutamento sociale contemporaneo, strutturalmente segnato dalla presenza capillare dei media, intesi per l'appunto come sistema industriale, come apparato tecnologico, come forma culturale.

Dall'approccio difensivistico e moralistico dominante fino ad almeno tutti gli anni '70, il dibattito sulla ME ha via via assunto toni più "interlocutori" sino a giungere a una posizione orientata non tanto a proteggere i soggetti quanto a incoraggiarli ad avere un rapporto più *creativo* e al tempo stesso *riflessivo* con i media e con le loro pratiche di uso dei media, a sviluppare la comprensione e la partecipazione attiva alla «sfera pubblica mediata» [Thompson 1995]. È in questo senso che la ME va intesa come educazione alla cittadinanza, ovvero come «una forma di alfabetizzazione critica. Implica capacità di analisi, di valutazione e di riflessione critica. Comporta l'acquisizione di un metalinguaggio come mezzo di descrizione di forme e strutture di diverse modalità di comunicazione; e prevede un'ampia comprensione dei contesti sociali, economici e istituzionali della comunicazione, e come tutto ciò incide sull'esperienza e sulla vita delle persone [...] prevede senz'altro la capacità di usare e interpretare i media, ma implica anche una comprensione analitica più ampia» [Buckingham 2003:58].

2. La genesi della ME. Fondamenti teorici e prospettive a confronto

Le diverse ricostruzioni storiche delle tappe che hanno portato alla progressiva affermazione della ME nelle istituzioni scolastiche [Buckingham 2003, Morcellini 2004, Rivoltella 2001, Ottaviano 2001, Pavesi 2001, Masterman 1994] concordano nel notare un progressivo superamento dell'ap-proccio 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 2003:14]. In questo senso la ME non si basa più sul presupposto che i media sono necessariamente dannosi e quindi da stigmatizzare o che gli studenti sono vittime passive dell'influenza dei media, ma al contrario aspira ad «entrare nella dispersa fenomenologia dei modi in cui i media vengono vissuti, interpretati ed usati [...], a scoprire le funzioni che essi assolvono nelle interazioni quotidiane degli studenti» [Cappello, D'Abicco, 2002:60].

Assumendo una prospettiva decisamente *student-centred*, la ME contribuisce a far sì che gli studenti possano raggiungere la «zona prossimale dello sviluppo»¹ gettando un ponte tra ciò che essi dovrebbero sapere e fare con i media e ciò che sanno e fanno già. È solo attraversando questo ponte che gli studenti – aiutati dagli insegnanti – potranno auto-costruirsi un atteggiamento più riflessivo nei confronti delle proprie pratiche di consumo mediale, potranno cominciare a capire come certi prodotti mediatici che seguono con tanta assiduità e passione sono in effetti il risultato di complessi processi economici, sociali e culturali che si riverberano nel loro vissuto quotidiano definendolo e organizzandolo in un certo modo.

Un primo passo verso una prospettiva di ME meno moralistica e più scientificamente fondata viene dalla definizione 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, 1987:32].

Appare chiaro in questa definizione il tentativo, da un lato, di contrapporre la ME a una visione puramente strumentale dei media e dall'altro di darle uno spazio disciplinare autonomo che faccia uscire i media dallo stato di sussidiarietà tradizionalmente loro riservato da una scuola libro-centrica. Tuttavia, la scuola sembra emergere ancora come spazio esclusivo per la ME, a scapito di altri ambiti ugualmente importanti come gli spazi del *leisure*, la famiglia, la società civile. Questa definizione inoltre privilegia l'approccio pedagogico ignorando possibili altri apporti, segnatamente quello delle Scienze della comunicazione. Infine, pare poco percorribile l'ipotesi della creazione di una nuova disciplina, la ME appunto.

¹ Nel modello di apprendimento elaborato in Russia negli anni '30 dallo psicologo sociale Lev Vygotskij [1934] si definisce «zona prossimale dello sviluppo» lo 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).

In effetti, a parte sporadici casi come la Gran Bretagna dove esiste una disciplina opzionale nelle scuole superiori chiamata *media studies* [Cappello 2006], negli anni si è andato consolidando il modello di una ME “spalmata” *across the curriculum* così da coinvolgere tutti gli insegnanti curricolari con il coordinamento di una figura specializzata, il *media educator* [infra par. 6]. La creazione di una nuova disciplina, in un curriculum 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 di media 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 qualche anno 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, post-secondario nell’educazione degli adulti e nell’educazione continua in ogni circostanza – 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 [Pavlic 1987:32-33].

In questa seconda definizione viene recuperata la dimensione extrascolastica della ME (l’educazione degli adulti e l’educazione continua) come pure l’apporto della *communication research* tramite la quale guardare agli aspetti storici, sociali, economici e culturali dei media.

Si arriva così alla Conferenza mondiale di Tolosa sulla ME del 1990 dove vengono tracciate le *Nuove direzioni della Media Education*:

- 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 mediali;
- 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 in ordine a problematiche quali il confronto democratico delle idee (e quindi la libertà e possibilità di accesso alle risorse mediali) e la coltivazione del senso di responsabilità, sia esso quello degli utenti in quanto cittadini attivi o quello dei professionisti dei media richiamati a un maggiore rigore deontologico verso i valori di verità, indipendenza, qualità, rispetto della dignità della persona.

Nel panorama internazionale, uno dei Paesi nei quali la ME ha una più lunga tradizione di studi e ricerche, come pure di applicazioni (soprattutto in ambito scolastico), è la Gran Bretagna [Cappello 2001, 2006]. Inizialmente – siamo intorno agli anni ‘50 – è per effetto di un diffuso senso di diffidenza (se non di opposizione aperta) che gli insegnanti sentono di doversi confrontare con i media, responsabili del decadimento morale e culturale dell’epoca moderna, frapponendo delle “barriere di contenimento” a difesa della cultura alta.

Anche quando verso la fine degli anni ‘60 si diffonde una posizione più positiva e aperta nei confronti dei media – il cosiddetto *Paradigma delle Arti Popolari* [Hall, Whannel 1964] – l’atteggiamento di fondo non muta più di tanto. L’obiettivo primario è insegnare agli studenti a *discriminare* tra prodotti mediali “buoni” e prodotti mediali “scadenti”, un obiettivo che finisce con il legittimare come oggetto degno di studio solo quella produzione mediale “colta” ritenuta capace di esprimere la valenza estetica e artistica di solito attribuita alla cultura alta e al canone letterario. Nelle parole di Masterman, in questo *Paradigma* «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» [1994: 56].

Sono questi gli anni in cui le riviste sorelle *Screen* e *Screen Education* offrono complesse analisi di testi filmici che fanno riferimento alle teorie althusseriane sull’ideologia, alla psicoanalisi lacaniana, all’analisi testuale semiotico-strutturalista. Seguendo la *Screen Theory*, in queste riviste si sostiene una posizione teorica che evidenzia il ruolo del testo nella costruzione dei soggetti: è il testo che “posiziona” gli individui in un dato modo rispetto ai contenuti del testo stesso 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 questo caso cinematografico) e l’attivazione di una serie di processi inconsci.

La posizione dei teorici di *Screen* viene però accusata di determinismo testuale in quanto non lascia allo spettatore nessun margine di azione dinanzi al potere strutturante del testo rendendo di fatto superflua

l'analisi della ricezione così come concretamente avviene in specifici contesti. E infatti 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 di demistificazione dei significati ideologici del testo si connette con i vissuti quotidiani e con i processi di costruzione dell'identità degli studenti. In effetti, malgrado l'elevata sofisticazione teorica (forse proprio a causa di questa), una volta introdotto nella prassi didattica, questo approccio è destinato a non lasciare traccia sugli studenti (ma semmai a 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 [1990:7].

Dagli anni '80 in poi (grazie anche all'emergere degli *audience studies*) ci si rende conto della 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 "detronizzato", 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 medialità degli studenti partendo da una concezione che li considera produttori attivi di significato dotati di una soggettività fatta di esperienze, consuetudini, gusti più che legittimi.

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. 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 intesa come modo di 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 loro interrelazioni (socio-culturali, economico-industriali, ideologico-politiche) con istituzioni, gruppi, individui;
3. una *modalità creativa* che, in una prospettiva micro, va ad integrare l'approccio critico con azioni che valorizzano l'esperienza soggettiva degli studenti attraverso produzioni medialità realizzate impiegando le tecnologie più diverse, dalle più semplici alle più sofisticate, dalle più tradizionali alle più innovative [Ranucci 1994:210-211].

3. Le aree di studio della ME

Come detto, con il passare degli anni, la ME – anche grazie a una frequentazione sempre più assidua con le più recenti acquisizioni della *communication research* e degli *audience studies* – ha riconosciuto che condannare i media (specie nelle forme più commerciali e popolari) porta inevitabilmente a una collisione con gli studenti, i quali tenderanno o a resistere oppure a recitare la parte dello studente maturo e criticamente distaccato dai media, salvo poi continuare, fuori dalla scuola, a investire passioni, energie, relazioni personali, vissuti quotidiani. Si è in altri termini capito che la ME non deve essere contrapposta alle esperienze medialità degli studenti e che questi non sono vittime di pratiche più o meno "devianti" di consumo; al contrario si è cercato di adottare una prospettiva che – partendo sempre da tali esperienze – si propone non tanto di condurre gli studenti verso pratiche "migliori" quanto di

renderli capaci di prendere le proprie decisioni in modo consapevole [...] pur riconoscendo anche l'importanza del piacere e del divertimento che gli studenti traggono dai media. Si propone di partire da quello che gli studenti conoscono già, e 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 “sogettive” 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 conto proprio sia come “lettori” che come “scrittori” di testi mediatici, e comprendere i più ampi fattori sociali ed economici che sono in gioco [Buckingham 2003:32].

All’interno di questo rinnovato paradigma della ME, Buckingham individua quattro aree di studio: Produzione, Linguaggio, Rappresentazione e Audience [Fig.1]. Prima di passare a una breve descrizione di queste aree, vorrei fare due precisazioni: la prima è che esse non si giustappongono semplicemente, né si distribuiscono gerarchicamente, ma piuttosto si presuppongono a vicenda così che, idealmente, dovrebbero essere trattate in maniera simultanea in quanto ciascuna può fornire importanti chiavi di lettura per le altre e viceversa, e tutte insieme possono contribuire a una revisione sostanziale del curriculum sia da un punto di vista dei contenuti disciplinari che dei metodi e delle prassi didattiche; secondariamente va ricordato che lo studio di queste aree risulterà più efficace se viene accompagnato da attività di produzione più o meno complesse, così da dare vita a un metodo misto (analisi+produzione) tramite il quale – come si vedrà in seguito – affrontare in classe in maniera diretta, coinvolgente e *challenging* i temi della ME.

La Produzione

Nello studio delle questioni legate alla Produzione, gli studenti devono riflettere sugli aspetti tecnologici ed economici dei media, sui modi in cui la crescente concentrazione e privatizzazione delle industrie mediatiche sta ridefinendo l’equilibrio locale/globale, le identità nazionali, o lo stesso accesso ai media. Devono altresì riflettere sui ruoli professionali e sulle routine produttive che presiedono alla produzione mediale, come pure sulla normativa del settore e sugli organismi regolatori [Fig.1]. Per esempio, potrebbero identificare l’azienda/corporazione che produce il loro fumetto o programma televisivo preferito; potrebbero studiare come media diversi “targettizzano” nicchie di pubblico diverse; o come la proprietà pubblica o privata dei media condizioni l’offerta; potrebbero fare uno studio dei palinsesti televisivi per verificare il rispetto della cosiddetta “fascia protetta”. Per fare in modo che queste attività di analisi risultino veramente efficaci occorre anche prevedere – in quest’area come nelle altre tre – delle attività pratiche: gli studenti potrebbero realizzare propri fumetti o programmi tv così da sperimentare in maniera personale e creativa i metodi e le prassi di lavoro, le costrizioni, gli interessi ideologici e/o economici, le motivazioni che condizionano le routine produttive dei media. Il ricorso alla simulazione e al *role-playing* risulta a questo proposito particolarmente efficace perché attiva una prospettiva di intervento che enfatizza la creatività ed il protagonismo dei ragazzi.

Il Linguaggio

In quest’area gli studenti devono identificare i codici e le convenzioni dei linguaggi mediatici (la loro “grammatica e sintassi”) e riflettere sui modi diversi e specifici in cui i media creano 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 processi di significazione che stanno dietro a ciò che passa inosservato e che viene dato per scontato [Fig. 1]. Per esempio, gli studenti potrebbero imparare a fare un’analisi testuale di un poster, di uno spot pubblicitario o di un video musicale così da capire che un certo uso del colore, del suono, degli effetti speciali, del montaggio, ecc. contribuisce a creare una certa *brand image*, una certa atmosfera, un certo stereotipo. Anche in questo caso le produzioni degli studenti sono molto importanti, a partire dalle tante che fanno già nella loro vita quotidiana (un video messaggio, una foto, un blog, un disegno al computer, ecc.) 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 di uso dei media e a scoprire come i testi mediatici operano in termini di codifica e decodifica del significato e con quali conseguenze pragmatiche.

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 visioni del mondo. Gli studenti studiando quest’area devono imparare a individuare i modi in cui i media dissimulano abilmente la loro opera di costruzione ideologica attraverso la creazione del cosiddetto “effetto realtà”. Potrebbero per esempio cercare di individuare la linea politica di un giornale o evidenziare gli stereotipi di una fiction [Fig. 1]. Ancora una volta le produzioni degli studenti risultano molto utili per investigare questioni ideologiche che per loro stessa natura sono particolarmente astratte e difficili da trattare in classe. A tal proposito potrebbero produrre rappresentazioni alternative di un personaggio, di un luogo, di una situazione di vita quotidiana, seguendo motivazioni e interessi ideologici diversi e targettizzando pubblici diversi.

L'Audience

Come più volte ricordato, la recente ricerca degli *audience studies* ha ampiamente messo in discussione gli assunti tradizionali sul pubblico dimostrando che gli usi e le interpretazioni dei media sono in realtà molto più sofisticati e diversificati di quanto non si sia a lungo pensato. Gli *audience studies* hanno inoltre dimostrato che il consumo non è soltanto una questione di *interpretazione* del significato, ma una *pratica sociale in contesto* fatta di molteplici usi, routine e relazioni che innervano la vita quotidiana e che vanno ben oltre il significato del testo. 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 [Fig. 1]. Gli studenti potrebbero cominciare analizzando, per esempio, in che modo diverse nicchie di pubblico sono interpellate da diversi tipi di testi. Come per le altre aree, anche questo obiettivo sarà più efficacemente raggiunto se agli studenti viene data la possibilità di realizzare delle produzioni mediali proprie avendo in mente un determinato target di pubblico (loro stessi, le loro famiglie, gli abitanti del quartiere/condominio dove vivono) così da poter esplorare concretamente come l'industria dei media orienta le loro stesse pratiche di *fan* di un programma tv, di una pop band, di un fumetto, ecc.

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

Produzione

Tecnologie – Quali tecnologie vengono usate per produrre e distribuire i prodotti mediali? Quali differenze comporta l'uso di una tecnologia piuttosto che un'altra?

Professionalità – Chi fa cosa? Come le diverse professionalità lavorano insieme?

Industria – Chi possiede i media? Come si raggiunge il profitto? Qual è la differenza tra media pubblici e privati? Che cos'è la concentrazione verticale e orizzontale dei media? E quali effetti produce?

Circolazione e distribuzione – In che modo l'industria dei media raggiunge il suo pubblico? Che possibilità di controllo e scelta ha il pubblico sui propri consumi mediali?

Linguaggio

Significati – In che modo media diversi usano forme di linguaggio diverse per codificare il significato?

Convenzioni – In che modo questo diverso uso dei linguaggi diventa "familiare"?

Codici – Quali sono le regole grammaticali e sintattiche dei diversi linguaggi mediali? Cosa succede quando vengono infranti (volontariamente o meno)?

Generi – Come codici e convenzioni operano in diversi tipi di testi mediali (per es. i telegiornali, la pubblicità o i film dell'orrore)?

Scelte – Quali sono gli effetti di certe scelte linguistiche, come l'uso di una particolare inquadratura?

Combinazioni – In che modo il significato viene creato tramite mix diversi di immagini, suoni o parole?

Tecnologie/audience – In che modo le tecnologie o il pubblico target condizionano la produzione del significato?

Rappresentazione

Realismo – Questo testo intende essere realistico? Come e perché alcuni testi sembrano più realistici di altri?

Presenza e assenza – Che cosa viene rappresentato e come, e che cosa invece viene escluso dalla rappresentazione? Chi parla e chi invece tace o "viene parlato"?

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?

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? 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 loro 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? Quali significati traggono?

4. Leggere e scrivere i media. Il metodo della ME tra analisi critica e produzione mediale

4.1. I limiti dell'approccio critico

Come detto più volte, uno degli obiettivi fondanti della ME è tradizionalmente stato lo sviluppo negli studenti della capacità di esercitare il loro senso "critico" nei riguardi dei media così da smascherarne la "naturalità" e riportare in superficie le ideologie e i valori che essi sottintendono [Masterman, 1994]. Con il tempo si è però riconosciuto che questo approccio – in sé indiscutibile – privilegia una nozione dello sviluppo cognitivo dell'in-fanzia secondo la quale i bambini, crescendo, progrediscono verso una maturità di tipo razionalistico, ovvero verso quella capacità di *astrazione* contrapposta all'*immersione* di cui si è già detto nel precedente capitolo. Nel caso specifico dei media ciò ha portato a privilegiare come ambito di studio gli aspetti legati alla dimensione ideologico-cognitiva (e quindi all'interpretazione del significato) a scapito di quelli legati alla dimensione del fare e degli "affetti" (e quindi all'emotività, al gioco, alla socialità e alla ritualità) considerata sintomo di immaturità, di irrazionalità, di ingenuità, di conformismo da cui il bambino si va via allontanando man mano che cresce. Questa predilezione per la dimensione razionalistica si è tradotta in un approccio mediaeducativo sbilanciato verso l'analisi critica, e in particolare verso una forma di analisi testuale mirante a "demistificare" i messaggi mediali, a rivelarne "le ideologie latenti", a insegnare ai minori a non essere schiavi di piaceri ed emozioni di bassa lega, a rapportarsi con i media in maniera più razionale e scetticamente "distanziata".

In altri termini, 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), è stato invece riservato un ruolo del tutto secondario e ancillare nel timore che essa potesse risolversi in mero tecnicismo o nell'imitazione irriflessiva delle pratiche dominanti, e quindi nella conferma dei piaceri e dei valori illusori e massificati della cultura popolare². Semmai praticata, la produzione mediale è stata vista più in funzione della comprensione critica e quindi come forma di sperimentazione di modelli produttivi "alternativi" e di "qualità" attraverso cui i minori imparano a diffidare delle pratiche professionali dei media dominanti³, che come forma in sé valida di (auto)espressione e creatività, di riflessione critica (e tutt'altro che imitativa) sulle produzioni mediali, sulle loro limitazioni istituzionali e ideologiche, sulle convenzioni e sui codici dei generi, ecc⁴.

Si è venuta a creare una vera e propria ipertrofia dell'analisi critica che a sua volta ha portato a una doppia semplificazione: da un lato la ME è stata ridotta a una pratica demistificatoria delle "colpe" dei media (siano esse morali, ideologiche o estetico-culturali), dall'altro le pratiche di consumo dei minori (e i piaceri, le emozioni, gli usi che esse attivano) sono state considerate come mera espressione di alienazione massmediatica. In realtà, come detto più volte, la fruizione mediale si colloca simultaneamente su due piani: quello cognitivo legato alla codifica/decodifica dei significati e quello socio-affettivo legato al coinvolgimento emotivo e alla socialità. Come suggerisce Roger Silverstone, il piacere è un aspetto tanto centrale del consumo dei media (e dell'esperienza sociale in genere) quanto spesso trascurato e sottovalutato, è un piacere «del corpo e della mente, in cui la dimensione fisica e quella intellettuale si intrecciano» [1999:85].

In altri termini, i prodotti mediali interpellano gli individui in un duplice senso: da una parte fanno da referente semantico-ideologico nello stabilire la propria posizione nel sistema sociale e nell'elaborare una propria visione del mondo, dall'altra producono un'esperienza di piacere e di socialità che può anche del tutto prescindere dai significati. Pertanto, pensare come si è fatto a lungo, che il compito dell'educazione in questo campo sia quello di demistificare i significati e i messaggi ideologici di un film, un programma tv, un

² Uno dei principi ispiratori di questa posizione è quello espresso molti anni fa da Adorno e Horkheimer «Divertirsi significa essere d'accordo [...] significa ogni volta: non doverci pensare, dimenticare il dolore anche là dove viene mostrato. Alla sua base è l'impotenza. È effettivamente fuga: non, come pretende, fuga dalla cattiva realtà ma dall'ultimo pensiero di resistenza che la realtà può ancora avere lasciato» [1947:156].

³ Ad esempio, i ragazzi vengono invitati a fare esercizi sui codici e le convenzioni delle interviste televisive o del telegiornale, a isolarli e a sperimentarli sistematicamente per dimostrarne la capacità manipolativa della realtà. Oppure sono invitati a produrre "esercizi in stile" ovvero ad applicare i codici e le convenzioni di generi e media di "qualità" (uno sceneggiato su un classico della letteratura, un film di Truffaut, un documentario, ecc.).

⁴ In realtà, se si guarda anche superficialmente alle produzioni apparentemente più "imitative" e "di massa" realizzate dai minori, si nota quanto le forme dominanti siano spesso oggetto di adattamento, di parodia e ironia. Per esempio, uno studio condotto da Julian Sefton-Green con una classe di alunni di 14-15 anni prevedeva che i ragazzi lavorassero su un genere decisamente *mainstream*, la soap opera. Ebbene, attraverso la messa in scena di un genere "volgare" a loro ben noto e che certamente non appartiene ai generi della produzione di "qualità", gli studenti si dimostrarono in grado di esplorare tematiche che avevano a che fare con il realismo e con la rappresentazione di certe questioni sociali (la famiglia, il tradimento, il rapporto uomo-donna, o quello genitori-figli, ecc.), anzi – conclude Sefton-Green – fu proprio la differenza tra ciò che gli studenti avrebbero potuto fare lavorando su testi a loro in fondo sconosciuti e ciò che invece fecero partendo da modelli *mainstream* a loro familiari che nacquero le discussioni e le riflessioni più interessanti [Buckingham, Grahame, Sefton-Green 1995].

videogame, ecc. e di condannare il consumo “smodato” che ne fanno i minori, significa sottostimare quanto l’investimento in certe pratiche di consumo risponda a motivazioni di tipo sociale e affettivo, e quanto i significati siano in effetti molto più polisemici, sfuggenti e autonomamente costruiti.

Un esempio paradigmatico dei pregi e dei difetti dell’analisi critica è lo studio della pubblicità. Indubbiamente la pubblicità offre agli educatori 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 i più sofisticati codici e convenzioni del linguaggio audiovisivo; hanno una forma breve che si adatta bene ai tempi dell’intervento educativo in classe; si prestano 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 ultimo di mettere in guardia i minori dalle manipolazioni della pubblicità e dei media in genere.

Sin qui i pregi dello studio critico della pubblicità. 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 ai *media educator* del suo Paese i rischi impliciti nell’analisi critica. Essa infatti non solo non cambia necessariamente gli atteggiamenti e i comportamenti dei minori, ma può essere addirittura controproducente nella misura in cui finisce con il tramutarsi in un fuorviante “gioco delle parti”. I minori, intuito il “curriculum nascosto” dei loro insegnanti, o stanno al gioco assumendo (anche in assoluta buona fede) il ruolo del minore “maturo e consapevole” che ha imparato a smascherare i media, o al contrario si rifiutano e sfidano apertamente l’autorità e il punto di vista dell’educatore, o ancora si autosilenzano sentendosi inadeguati perché attratti verso tutto ciò che viene denunciato come massimamente *politically incorrect*, volgare, massificato, ecc. Ogni sfumatura (o diversità) interpretativa, effetto della complessità dei modi in cui i minori si rapportano quotidianamente con i media, viene così sacrificata, messa a tacere, a favore dell’ennesima lettura “critica” dei media.

Nel suo articolo Williamson racconta, per esempio, che durante la sua esperienza di insegnamento lo studio delle soap opera e della stampa rosa non faceva che rafforzare negli studenti maschi i pregiudizi sulla presunta ignoranza e alienazione della masse, e in particolare 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 rappresentazioni anziché venire incoraggiati a descrivere ed eventualmente problematizzare queste loro preferenze, venivano respinti nel vortice di una vera e propria “spirale del silenzio”.

In realtà i momenti più interessanti sono quelli in cui il discorso critico viene, per così dire, interrotto dall’irrompere della dimensione personale, del vissuto quotidiano (degli alunni e 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 il proprio consumo mediale in tutta la sua complessità e contraddittorietà. Insomma, conclude Williamson, solo se l’analisi critica viene costantemente ricondotta all’esperienza vissuta, si eviterà di ridurla a uno sterile esercizio accademico.

Con toni molto simili 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 represses. Questo significa dare spazio al “personale”, perché educatori e ragazzi studenti e insegnanti condividano le loro soggettive interpretazioni, sentimenti e risposte e perché descrivano e riflettano sull’esperienza quotidiana che fanno dei media al di fuori del contesto scolastico [2003:134].

Tuttavia va precisato che il riconoscimento del “personale” e della complessità del consumo mediale (anche quello più massificato) può tradursi, come abbiamo visto parlando dei limiti dell’audience “attiva”, nell’acritica celebrazione di un’audience che sarebbe in grado di decodificare e manipolare attivamente e liberamente i messaggi mediali e di non subirli passivamente. Occorre evitare che l’attenzione ai vissuti e alla dimensione personale si auto-giustifici come “autentica” espressione del sé; così come occorre evitare che le attività di produzione condotte in classe – grazie alle quali questa dimensione può trovare espressione – si tramutino in una sorta di seduta psicoterapeutica in cui gli alunni esprimono “liberamente”, come in uno spontaneo flusso di sentimenti, la loro “vera” esperienza dei media. In realtà, come detto più volte, ogni esperienza mediale è il risultato delle complesse negoziazioni tra individui, testi e istituzioni, che si verificano nei diversi contesti sociali. Il punto è cercare di fare in modo che gli studenti possano riconoscere questi contesti e quanto essi influiscano sulla formazione delle loro identità, sui loro investimenti culturali, sui loro vissuti quotidiani.

4.2. Il ciclo azione-riflessione. Note per una creatività critica/una critica creativa

Come detto, i recenti e repentini sviluppi tecnologici, unitamente a una profonda revisione degli assetti concettuali e metodologici della ME, hanno portato a rivalutare la valenza pedagogica della produzione mediale in classe. L'idea, per esempio, che i media trasmettono e impongono ideologie manipolatrici, che la ME ha il compito di "liberare" i minori dalla massificazione mediale, che la produzione mediale realizzata in classe è funzionale alla riproduzione dei meccanismi di alienazione dell'industria culturale, è stata ampiamente messa in discussione. A ciò si aggiunga il fatto che la versatilità dei media digitali, sfumando i tradizionali confini tra fruizione e produzione, offre l'opportunità di istituire modelli pedagogici e percorsi didattici innovativi, più "giocosi" e vicini ai vissuti degli studenti. Tutto ciò almeno in potenza. Rimane sempre il rischio che i media digitali alimentino uno sperimentalismo puramente fine a se stesso che conduce a quella che Len Masterman chiama «trappola del tecnicismo» [1994:78]. Per esempio, la possibilità di produrre video digitali di alta qualità può essere molto motivante per i minori, tuttavia questo non rende necessariamente il lavoro più coerente o efficace in termini di comunicazione, di riflessione critica e di valenza pedagogica. Come detto più volte, la rincorsa agli "effetti speciali" può mascherare contenuti poveri e un orizzonte pedagogico carente e superficiale.

Per far sì che i media possano estrinsecare al meglio le loro potenzialità e che si possa arrivare al definitivo superamento della dicotomia tra analisi critica e produzione creativa, occorre che quest'ultima sia il più possibile *frequente e ciclica*, anche se non necessariamente programmata e codificata.

Piuttosto che arrivare fino al Big Production Number – suggerisce Buckingham – gli studenti devono intraprendere il lavoro pratico regolarmente, sia nella forma di progetti lunghi che in attività più piccole e frequenti, delle quali non tutte dovranno essere valutate. Mentre queste attività prenderanno la forma di esercizi, c'è uno spazio importante per gli usi sociali non strutturati della tecnologia – o qualcosa che possa somigliare all'andare in giro senza scopo: questo gioco è un primo passo vitale sul quale si deve costruire e dunque non da evitare. Allo stesso modo, è importante che gli studenti abbiano l'opportunità di lavorare con una serie articolata di forme e tecnologie – fotografia, video, editoria, ecc.» [2003:151].

Il ritrovato ruolo della produzione creativa all'interno degli apparati concettuali e metodologici della ME riconfigura il rapporto tra *processo* e *prodotto*: il secondo non è semplicemente la fine o il coronamento del primo, un suo riassunto o la dimostrazione di quanto si è appreso, ma è piuttosto una fase, o meglio un punto di partenza che avvia la riflessione e ne è da questa a sua volta avviato. Riflessione e azione, insomma, si alimentano reciprocamente in un rapporto dialettico che procede *ciclicamente* piuttosto che secondo una *progressione lineare*.

Facciamo un esempio riportando un'attività che Buckingham ha più volte sperimentato lavorando sia con gli studenti nelle scuole che nella formazione degli insegnanti [2003]. Divisi in gruppi, gli studenti (o gli insegnanti) sono invitati a scattare un certo numero di foto destinate a vari usi come un articolo per una rivista o un quotidiano, una pubblicità Progresso, una copertina per il disco di un gruppo *techno*, la locandina di un film horror, un documentario, un musical, ecc. Una volta stampate, le foto vengono passate da un gruppo all'altro. Ciascun gruppo avrà il compito di individuare la destinazione delle foto e di darne quindi una propria interpretazione. Successivamente i gruppi originari (quelli che avevano scattato le foto) si occupano di inserire le didascalie alle foto ed eventualmente di aggiungere anche descrizioni più dettagliate (per esempio, il testo della pubblicità o dell'articolo del quotidiano) e quindi di mettere a confronto la loro interpretazione con quelle dei compagni. Ovviamente per poter realizzare questa attività, gli studenti devono possedere una qualche competenza sui codici e sulle convenzioni di genere che regolano la realizzazione delle foto secondo le diverse destinazioni. Per scattare queste foto, come per scrivere il testo di accompagnamento, gli studenti ricorrono a questa competenza, spesso in chiave parodistica e quando ne discutono insieme con gli altri gruppi la rendono esplicita (ed eventualmente la mettono in discussione) a sé e agli altri.

Nel processo, gli studenti acquistano consapevolezza di concetti e idee che in qualche modo conoscevano già inconsapevolmente, apprendono una grammatica e una sintassi su un linguaggio che prima si limitavano a usare "spontaneamente", acquistano insomma una *metacompetenza* che «li spinge a domandarsi come fanno a sapere ciò che sanno, e da dove vengono queste conoscenze» [2003:158]. Da notare ancora che si tratta di un'attività eminentemente collaborativa sia in fase di progettazione che di discussione (la scelta e l'interpretazione di ciascun gruppo deve essere infatti argomentata e giustificata agli occhi degli altri gruppi) e che vi è una costante commistione creativa tra diversi linguaggi (fotografico, parlato, scritto). La ciclicità azione-riflessione che si diceva prima sta nel fatto che si passa continuamente dall'analisi critica alla produzione pratica e viceversa. In tutto questo processo l'insegnante assume un ruolo vigilante defilato che consiste, per esempio, nel suggerire agli studenti di paragonare diversi esempi dello stesso genere, nello stimolarli a chiedersi come mai certe immagini non "funzionano" e quindi ad aprirsi a riflessioni più ampie

inerenti la diversità sociale, le specificità linguistiche dei vari media, ecc. Diversamente da molte attività di produzioni condotte in classe, questo tipo di approccio non parte dall'analisi critica per giungere a una sua "applicazione" pratica, ma fa sì che gli studenti costruiscano creativamente e induttivamente la riflessione, partendo sempre dalla loro esperienza diretta e personale.

Per sintetizzare si può dire che, grazie a tecnologie mediali sempre più versatili, *friendly* e relativamente poco costose, si sta verificando una riscoperta dell'importanza della produzione mediale nel campo della ME, una riscoperta che, oltre a evidenziare l'ipertrofia dell'approccio critico, al tempo stesso lo ridefinisce in chiave pratico-creativa. Non più contrapposte, ma insieme e sullo stesso piano, analisi critica e produzione creativa possono aiutare gli studenti ad avere una consapevolezza più ampia e profonda del modo in cui i media operano sia a livello macro come istituzione sociale e come sistema economico-industriale integrato, sia a livello micro come ambiente nel quale si definiscono i loro vissuti e si costruiscono le loro più diverse interazioni e pratiche quotidiane. La produzione creativa può generare nuove e più profonde osservazioni critiche e d'altro canto le osservazioni critiche non possono essere condotte in astratto ma devono essere vivificate attraverso l'intreccio con il quotidiano e il personale. Insieme e sullo stesso piano, analisi critica e produzione creativa contribuiscono a costruire coscientemente uno spazio di gioco e sperimentazione in cui nessuno ambisce a dare o cercare le "risposte giuste o autentiche".

Questi sviluppi hanno portato al consolidamento negli ultimi anni di un paradigma di ME che si propone di partire da quello che gli alunni fanno già e fanno già con i media, dalla loro cultura dei media, evitando di presupporre che certe pratiche di consumo siano culturalmente insignificanti o ideologicamente viziate e di neutralizzare la carica affettiva, socializzante e ritualizzante dei media attraverso l'analisi razionalistica. L'orizzonte ultimo è il raggiungimento di una situazione educativa più (auto)riflessiva nella quale l'analisi critica rappresenta un versante importante sì ma non unico. Oltre che come *lettori*, occorre che gli studenti vengano interpellati come *scrittori* dei media e quindi stimolati allo sviluppo della loro creatività critica, ovvero della loro capacità di riflettere creativamente sui loro stessi investimenti mediali e saperli collocare entro più ampi contesti sociali, politici, economici, ecc.

Parafasando quanto Silverstone sostiene a proposito del gioco, potremmo dire che questa forma di creatività critica (o critica creativa) diventa una sorta di «simulatore di volo per il quotidiano» [1999:110]. Come con i giochi, attraverso di essa i minori possono affermare qualcosa della loro individualità, costruendosi un'identità tramite i ruoli che assumono e le regole che seguono. Lavorare in gruppo, condividere scelte e soluzioni, divertirsi a immaginare allestimenti, situazioni, scene, personaggi, dialoghi sono gli ingredienti di base che rendono accattivanti i giochi, come pure le produzioni mediali e i processi di riflessione che per loro tramite si possono attivare. In ultima analisi, la creatività critica (o critica creativa) attuata in questo modello di alfabetizzazione mediale, appunto perché unione inscindibile tra analisi critica e produzione mediale, (e tra le dimensioni di razionalità e piacere rispettivamente sottese) non richiede affatto che la ME debba rinunciare al suo obiettivo di stimolare un rapporto più (auto)riflessivo con i media o debba rincorrere i gusti e le mode degli studenti, al contrario essa mira a far sì che, nel *riflettere creativamente* sui loro investimenti mediali (anche quelli più massificati), essi possano meglio comprendere le condizioni macro che li rendono possibili e in qualche modo li influenzano, ed eventualmente cominciare a prenderne le distanze.

4. La ME nella scuola italiana

4.1. «Educazione ai media» e ME

La scuola italiana possiede una ricca e lunga tradizione di riflessione e pratica attorno all'«educazione ai media» che Luciano Galliani in un numero monografico di «*Studium Educationis*» [2002] rintraccia e ricostruisce facendola risalire ad almeno la fine degli anni '70. Tuttavia, rispetto a questa tradizione, la Media Education "importata" in Italia dai Paesi anglofoni a partire dagli anni '90 ad opera di un gruppo di studiosi, insegnanti e professionisti dei media raccolti attorno al MED, l'Associazione italiana per la Media Education⁵, si segnala per una serie novità di tipo concettuale e metodologico che Galliani sembra non cogliere quando definisce la ME come un approccio pedagogico «di natura prevalentemente sociale e morale

⁵ L'Associazione, fondata nel 1996, si ispira, come si legge nello Statuto, ai valori della persona, del dialogo e della solidarietà, e si propone come scopi: a) il collegamento tra educatori, ricercatori e professionisti dei media; b) la promozione dello studio della comunicazione e della ricezione dei media in funzione educativa; c) la sperimentazione, attraverso attività di laboratorio, di curricoli di educazione ai media nelle scuole; d) la progettazione e la verifica di metodi di educazione ai media nelle famiglie e nelle comunità; e) la promozione di un'attenzione critica verso le strutture sociali dei media, e i condizionamenti economici e politici; f) la formazione degli operatori dell'educazione e della comunicazione [<http://www.medmediaeducation.it>, sito visitato nel novembre 2008].

[...] per cui si va dall'educazione al consumo critico fino alla tutela dei soggetti deboli (in particolare bambini e giovani) nei confronti del condizionamento culturale, economico, politico delle comunicazioni di massa» [*ibidem*: 575].

Come ho provato ad argomentare qui e altrove [2007], il moralismo che Galliani attribuisce alla ME ha forse caratterizzato le prime fasi del suo sviluppo nei Paesi anglofoni. Tuttavia esso è stato messo in discussione nel corso di un intenso dibattito culminato in una prospettiva di ricerca socio-pedagogica e di prassi didattica che più che proteggere dai media attraverso un esercizio di discriminazione e demistificazione «si propone di 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, 2003:14]. Appare definitivamente superato l'approccio difensivistico basato sul presupposto i media sono necessariamente dannosi e che gli studenti sono vittime passive dell'influenza negativa dei media. Al contrario si è venuta affermando una prospettiva più *student-centred* che parte dalle pratiche di consumo degli studenti con l'obiettivo finale di contribuire allo sviluppo di pratiche di consumo più auto-riflessive e al tempo stesso creative con i media.

Non si tratta semplicemente di insegnare come si analizza un quotidiano, come si classificano i diversi generi cinematografici, come si decostruisce uno spot pubblicitario, come si naviga in Internet o si costruisce un ipermedia, ma occorre stabilire una connessione tra le pratiche mediali degli studenti «e il senso che queste assumono ai loro occhi, per introdurre progressivamente un atteggiamento riflessivo sulle proprie pratiche, per *analizzare i media che amano e che frequentano assiduamente come processo economico, sociale e culturale*» [Jacquinot 2006:140]. In questo senso la ME riconosce, e al tempo stesso va oltre, la tradizione italiana di «educazione ai media» evocata da Galliani in cui si richiede lo studio delle «componenti linguistico-strutturali dei nuovi testi simbolico-espressivi a supporto di innovazioni qualitative nei processi di apprendimento dei saperi» [Galliani 2002: 644].

A mio parere la novità della ME così come è andata evolvendosi nel panorama internazionale giungendo in Italia attraverso il MED è da attribuirsi ad una più assidua frequentazione con la *communication research*, frequentazione che non mi pare sia rintracciabile nella tradizione italiana di «educazione ai media» ricostruita da Galliani, non fosse altro che per il semplice motivo che nel nostro Paese le Scienze della comunicazione sono di recente istituzionalizzazione accademica. Vi sono insomma aree di studio della ME che mi pare manchino del tutto nell'«educazione ai media» italiana, in particolare quella della Produzione e quella dell' Audience, cui si è accennato in precedenza.

Nel primo caso si è detto che si tratta di attivare apprendimenti inerenti l'ambito delle istituzioni, dell'economia e delle logiche produttive dei media traendo ispirazione dall'economia politica dei media e dalla sociologia degli emittenti. Oltre che essere un'"industria delle coscienze", i media sono infatti anche un'industria in termini più strettamente economici, sono cioè un apparato istituzionale-industriale che intrattiene rapporti non solo con il mercato, ma anche con lo Stato e le sue istituzioni. In quanto tali sono sempre e comunque un fenomeno storicamente situato che opera all'in-terno di un dato sistema sociale e pertanto la loro funzione (e le relative trasformazioni nel tempo) vanno ricomprese all'interno di questo sistema.

Tradurre questa esigenza conoscitiva in un contesto didattico richiede da parte degli insegnanti il possesso di conoscenze e competenze specifiche (che certamente non fanno parte della loro tradizionale "cassetta degli attrezzi" e che richiedono una formazione *ad hoc*) per poter lavorare su aspetti dei media che hanno a che vedere con la loro organizzazione interna (gerarchie, ruoli professionali, routines produttive, ecc.); o su aspetti concernenti la proprietà, la produzione e la circolazione dei prodotti mediali, e quindi su aspetti che investono la libertà di espressione, il pluralismo democratico, la libera concorrenza in un contesto sempre più caratterizzato da una crescente concentrazione verticale e orizzontale nel campo dei media; o ancora su aspetti – specie con l'avvento di Internet – che hanno a che vedere con il diritto d'autore e la libertà di espressione e di scambio online di contenuti multimediali; o con le differenze tra settore pubblico e settore privato nel sistema radiotelevisivo; o ancora con lo studio di un programma televisivo come il *Grande Fratello* a partire dall'industria televisiva (pubblica o privata) che lo ha prodotto e/o trasmesso, dalle logiche del mercato nazionale e internazionale che lo accoglie, dal suo rapporto sistemico con gli altri media (per cui il programma televisivo diventa un videogame, una suoneria di cellulare, una collana di libri, una linea di *gadgets* per la scuola, un album di figurine, ecc.).

Si tratta indubbiamente di questioni di fondamentale importanza per la costruzione della cittadinanza cui la ME dà un forte contributo attraverso un approccio che cerca di renderle rilevanti agli occhi degli studenti trattandole in classe non come fatti, informazioni, dati di sfondo da memorizzare, ma come processi attivi che in qualche modo vanno a toccare i loro vissuti quotidiani, la loro identità, la loro condizione di utenti/consumatori dei media.

Anche l'area del Pubblico dei media mi pare scarsamente tematizzata nell'«educazione ai media» di cui parla Galliani. In questo caso la domanda di base è chi riceve i media e come, e gli apprendimenti attivati riguardano le pratiche di consumo dei media. È evidente in questo caso l'innesto degli *audience studies* (soprattutto nella più recente versione etnografica), un innesto che ha comportato, come detto più volte, una maggiore attenzione allo studio del pubblico dei media inteso non tanto come aggregato amorfo di individui singoli su cui i media producono indistintamente i medesimi effetti, ma come gruppo sociale o socialmente situato. Nel contesto scolastico ciò si traduce nell'esigenza di fare in modo che gli studenti, sia quando analizzano i testi mediali sia quando ne producono di propri, siano sempre portati a riflettere da un lato sui modi specifici in cui specifiche *audiences* (loro stessi!) vengono immaginate, targettizzate e raggiunte, e dall'altro sul fatto che il significato e il piacere del testo è sempre socialmente prodotto: non sta solo nel *testo*, non sta solo nel *lettore* (implicito e/o empirico), non sta solo nel *contesto*, ma nella intricata, e per certi versi irrintracciabile, relazione tra questi tre elementi.

Grazie dunque alla frequentazione con la *communication research* mi pare di poter concludere che la ME non ha precedenti nella tradizione italiana dell'«educazione ai media», sia perché non si concentra soltanto sulla dimensione linguistico-semiotica, sia perché dimostra una maggiore consapevolezza etica e civile (ma nel senso riduttivamente moralistico denunciato da Galliani) nell'affrontare lo studio dei media all'interno del più generale mutamento sociale contemporaneo.

4.2. La ME nei Programmi ministeriali

Le esperienze di «educazione ai media» ricordate da Galliani sono il risultato di una crescente sensibilità ministeriale verso i media a scuola, come si può notare scorrendo i Programmi per i vari curricoli. Anche se in nessuno di essi viene mai prevista una specifica disciplina riconducibile espressamente alla ME, vengono spesso fatti espliciti riferimenti ai media e alla comunicazione, sia pure con dizioni e accenti differenti [Felini 2004].

In particolare in questo paragrafo si accennerà ai *Programmi d'insegnamento della scuola media* del 1979, ai *Programmi didattici per la scuola elementare* del 1985, agli *Orientamenti dell'attività educativa della scuola materna* del 1991 e alle *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* del 2004. In un paragrafo a parte che chiude il capitolo si parlerà del *Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche 1997-2000* e dei suoi effetti nella scuola italiana.

Nei *Programmi d'insegnamento della scuola media* del 1979, sulla scia del nascente dibattito sul policentrismo formativo di cui si è detto nel capitolo precedente, si fa esplicito riferimento allo studio a scuola dei «mezzi di comunicazione sociale» al fine di evitare di creare/accentuare il divario tra i saperi appresi a scuola e quelli legati ai vissuti extrascolastici. «La scuola – si legge nella Premessa generale – non deve ignorare che gli alunni vivono in un contesto ampiamente connotato dai messaggi dei mezzi di comunicazione sociale che possono avere un forte potere persuasivo e massificante: in questa situazione, la scuola media deve favorire la comprensione dei loro linguaggi specifici al fine di mettere i preadolescenti in grado sia di utilizzare tali messaggi a fini espressivi o comunicativi sia di leggere e di valutare criticare i messaggi così trasmessi».

Sempre nei programmi del '79, si parla di media nello specifico di due discipline in particolare, l'Educazione tecnica e l'Educazione artistica. Nel primo caso i media vengono ricompresi nello studio dei «metodi, gli strumenti, i procedimenti, i principi scientifici relativi ad alcune tecniche e tecnologie» (in particolare il cinema, il giornale e la televisione), e nel secondo si richiede di concentrarsi sugli aspetti grafico-estetici.

Questo primo accenno ai media viene ripreso e approfondito nei *Programmi didattici per la scuola elementare* del 1985. Nasce una specifica area disciplinare – l'Educazione all'immagine – destinata per la prima volta a promuovere lo studio del linguaggio e del processo di significazione non verbale. Pur ribadendo la preminenza del linguaggio verbale, questo documento infatti riconosce l'importanza di «altri tipi di codici (grafico, pittorico, plastico, ritmico-musicale, mimico-gestuale, ecc.) che non sono alternativi al codice verbale ma complementari ad esso». Rispetto ai Programmi del '79, esso presenta almeno quattro «fronti di avanzamento», come li definisce Felini [2004:6]:

- a. l'abbandono di posizioni pedagogiche neo-idealistiche che vedono nel disegno dei bambini una forma di libera espressione da studiare secondo canoni estetici;
- b. l'ampliamento della nozione di educazione all'immagine anche alle forme iconiche provenienti dalle tecnologie moderne e dall'industria culturale di massa (fotografia, televisione, cinema, pubblicità, ecc.);
- c. il superamento di una nozione di infanzia come “naturalmente” portata all'espressione artistica e quindi esonerata dalla necessità di apprendere, dietro una guida esperta, le tecniche, i codici e le convenzioni del linguaggio iconico;

- d. l'adozione di un approccio integrato che all'acquisizione di competenze tecnico-espressive specifiche affianchi una più generale comprensione della cultura contemporanea. In altri termini, il conseguimento di abilità di *scrittura* mediale si accompagna al conseguimento di abilità di *lettura* e analisi culturale.

Malgrado questi avanzamenti, vi è una vistosa lacuna derivante da una sorta di pregiudizio icono-centrico. L'Educazione all'immagine si risolve infatti nello studio dei codici linguistici iconici e del relativo processo di significazione tralasciando tutta una serie di aspetti che, in quegli stessi anni, in Gran Bretagna venivano invece molto più chiaramente indicati come parte necessaria della ME. Nel 1986 il *British Film Institute* (BFI) e il Ministero della pubblica istruzione (*Department of Education and Science*) formano un *working party* con il compito di preparare una proposta di curriculum per la Scuola Primaria che tenga conto sia degli aspetti teorico-concettuali che di quelli più strettamente didattici della ME. Dagli incontri del gruppo vengono stilati nel 1989 due documenti molto importanti per lo sviluppo della ME in questo Paese: un volume contenente una proposta di curriculum della ME per la scuola primaria (*Primary Media Education: A Curriculum Statement*) e il *Second Cox Report*, una sorta di rapporto ministeriale che, tra le altre cose, stabilisce chiaramente che l'obiettivo primario della ME sta nell'accrescimento della capacità degli studenti di interagire criticamente con i media. Nello *Statement* in particolare si individuano sei aree tematiche di studio dei media – istituzioni, categorie (generi), tecnologie, linguaggio, pubblico e rappresentazioni – che configurano un approccio mediaeducativo molto più sistemico e complesso di quanto previsto negli Programmi italiani [Cappello 2001, 1995].

Gli *Orientamenti dell'attività educativa della scuola materna* del 1991 sono i primi a rilevare in maniera esplicita la necessità di un approccio ai media insieme critico e produttivo. Nel "Campo di esperienza" intitolato *Messaggi, forme e media* viene esplicitamente espressa l'esigenza che i bambini imparino a leggere e decodificare i messaggi mediali e al tempo stesso a sapersi esprimere attraverso di essi. I linguaggi audiovisivi (nelle forme televisive, per esempio) appaiono sicuramente l'ambito cui dedicare maggiore attenzione, sebbene essi continuino ad interessare più come opportunità per promuovere lo sviluppo delle abilità generiche del bambino che come oggetto di riflessione in sé. Vengono poi i «giocattoli tecnologici» e gli strumenti tecnici in genere, anche se ancora non viene fatto alcun riferimento alle tecnologie informatiche. Gli *Orientamenti* rappresentano certamente la punta più avanzata nella riflessione ministeriale sull'introduzione dei media a scuola nell'era pre-computer perché pongono in rilievo sia la dimensione critica che quella produttivo-espressiva auspicando che i linguaggi audiovisivi

vengano accolti e usati il più consapevolmente e correttamente possibile, al fine di avviare tempestivamente i bambini a una fruizione attivamente critica dei messaggi diretti e indiretti dai quali sono continuamente investiti e, di conseguenza, di attrezzarli a un'efficace difesa nei confronti dei rischi di omologazione immaginativa e ideativa che la comunicazione massmediale comporta, in modo da porre le basi per lo sviluppo di una creatività ordinata e produttiva [DM 3 giugno 1991, *Orientamenti dell'attività educativa nella scuola materna statale*, 3, 2, "Messaggi, forme e media"].

Un cenno infine alle *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* del 2004 (Riforma Moratti). A differenza degli altri documenti, nel rispetto dell'autonomia didattica delle singole istituzioni scolastiche, le *Indicazioni* non danno precisi riferimenti di natura pedagogico-didattica, epistemologica o disciplinare a cui ispirarsi per la programmazione scolastica, non danno cioè degli "orientamenti" ma un'elencazione di "livelli di competenza" cui dovrebbero giungere gli allievi della scuola italiana.

Livelli di competenza – osserva giustamente Felini – non vuol dire percorsi, perché i percorsi restano tutti da pensare a livello locale, ma significa, sostanzialmente, tassonomie di contenuti e obiettivi previsti per ciascuna "disciplina" e ciascuna "educazione", nell'ottica, però, che le "unità di apprendimento" non saranno strettamente e necessariamente disciplinari, ma invece "unitarie", nel senso che questi blocchi di lavoro intrecceranno tranquillamente elementi presi da questa o quell'area di sapere [2004:13].

In questo senso, aldilà delle critiche mosse a questo documento – tra cui l'essere stato un'occasione mancata per l'introduzione di una disciplina chiaramente riconducibile alla ME e la preferenza verso un approccio tecnico-strumentale che privilegia lo studio dell'informatica – è più ragionevole pensare che anche in questo caso la ME possa e debba essere rintracciata nei livelli di competenza individuati per le diverse aree disciplinari. Per esempio, al termine del Primo ciclo scolastico si richiede che un quattordicenne «riconosc[a] le principali caratteristiche linguistiche e comunicative di testi diversi», «adoper[i], per esprimersi e comunicare con gli altri, anche codici diversi dalla parola, come la fotografia, il cinema, Internet, il teatro, ecc. [e] ne comprend[a] quindi il valore, il senso e, in maniera almeno elementare, le

tecniche», «mett[a] in relazione la tecnologia con i contesti socio-ambientali che hanno contribuito a determinarla»⁶, competenze queste che chiaramente si riallacciano a un approccio di tipo mediaeducativo.

Vi è infine tutta una normativa più recente riguardante l'introduzione del computer e dei media digitali in genere alla quale si fa riferimento nell'ultimo paragrafo di questo capitolo perché dalle opportunità e criticità che da essa sono derivate sono nate le ipotesi e le domande investigative che hanno motivato la nostra ricerca empirica di cui si dà conto negli ultimi tre capitoli.

6. L'identità professionale e i contesti operativi del *media educator*

6.1. Il *media educator* nella scuola

Seguendo le riflessioni di Rivoltella e Marazzi [2001], nella scuola italiana si possono attualmente individuare due fondamentali profili professionali di *media educator*:

- a. il caso dell'*insegnante intrascolastico* che si occupa delle attività didattiche sui media, solitamente per interessi e competenze sviluppate in maniera del tutto personale;
- b. il caso, più frequente con l'affermazione dell'autonomia scolastica, dell'*esperto extrascolastico* che si propone come animatore nelle classi delle attività sui media.

Entrambi i casi risentono di alcuni limiti oggettivi: nel primo le attività risultano sporadiche ed episodiche, legate come sono all'entusiasmo e al carisma del singolo insegnante, spesso scarsamente sostenuto o riconosciuto da dirigenti e colleghi; nel caso dell'esperto esterno, si pone da un lato la questione della qualificazione delle sue competenze (quali? rilasciate da chi?) e dall'altro il problema della continuità e organicità delle esperienze che spesso risultano frammentarie, precarie, raramente coordinate tra di loro e soprattutto con gli insegnamenti curricolari.

Data questa situazione, quali sono gli scenari ipotizzabili per il futuro? A seguito dell'affermazione dell'autonomia scolastica non è irragionevole pensare che si possano aprire nuovi e più consistenti spazi di integrazione e istituzionalizzazione della figura del *media educator*. Anche in questo caso, sono prefigurabili due scenari derivabili dalla situazione attuale.

Nel primo scenario il *media educator* fa parte dell'organico della scuola secondo due modalità possibili:

- a. come *funzione-obiettivo* (FOB), cioè come docente che, in possesso di specifiche competenze e in aggiunta alla sua normale attività didattica, si incarica di coordinare, sostenere e monitorare le attività didattico-formative relative alla ME;
- b. come *insegnante disciplinare* nel caso che nei curricoli della scuola dell'autonomia venga creato uno spazio specifico per lo studio dei media e della comunicazione.

Nel secondo scenario, il *media educator* si identifica con un esperto extrascolastico, sempre secondo due modalità possibili:

- a. come *animatore* delle attività extracurricolari (cicli di cinelettura, laboratori teatrali e di produzione audio-video, studi su temi particolari, ecc.);
- b. come *formatore* dei docenti nello specifico della ME.

L'ipotesi del *media educator* come FOB sottolinea la dimensione del coordinamento strategico delle attività e dunque il superamento dell'epidicità delle attività. Si garantisce cioè una certa omogeneità della ME in tutta la scuola grazie al fatto che tale figura si occupa in prima persona della pianificazione e del monitoraggio delle attività, nonché della loro coerenza con il piano dell'offerta formativa dell'istituto. L'ipotesi del *media educator* come insegnante intrascolastico di una nuova specifica materia o come animatore extrascolastico sottolinea invece la dimensione più prettamente pedagogico-didattica. Infine, l'ultima dimensione di intervento del *media educator* è quella della formazione e del tutoring con la quale si garantisce che ogni singolo insegnante venga messo in condizione di acquisire competenze mediaeducative e di renderle operative nella quotidiana prassi della sua disciplina.

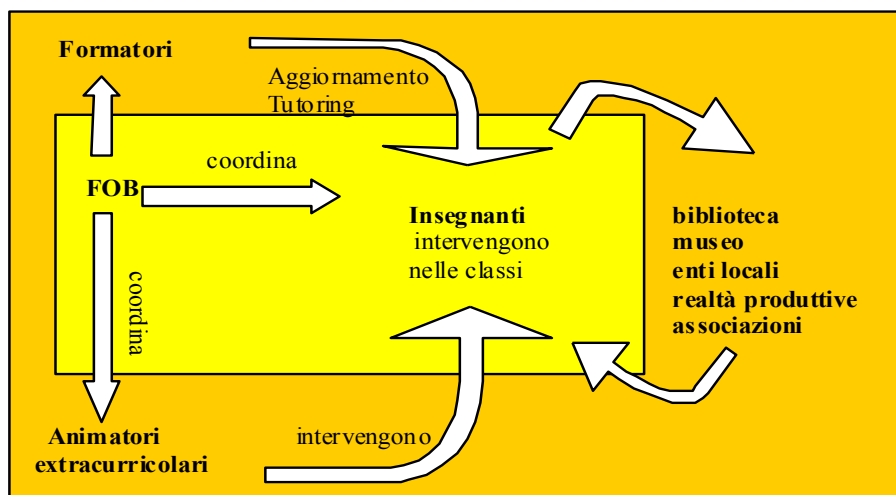
Riassumendo, nel caso della scuola, il *media educator* (insegnante curricolare e/o esperto esterno che sia) sarà in grado di:

- progettare e realizzare un curriculum scolastico di ME, integrandolo in maniera organica e sistematica con le attività didattiche correnti;
- operare come funzione-obiettivo addetta al coordinamento, progettazione e tutoring delle attività di ME svolte all'interno della scuola;
- condurre e/o coordinare l'aggiornamento degli insegnanti nel campo della ME.

⁶ *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione*, sez. 2: Strumenti culturali (D.Lgs. 19 febbraio 2004, n° 59, Allegato D).

Condizione ineludibile per il pieno dispiegamento delle potenzialità di questi scenari è che ciascuna scuola sappia sviluppare la capacità di confrontarsi, rapportarsi e collaborare con il territorio e con le diverse realtà economiche, culturali, associative e istituzionali in esso operanti. Il rapporto scuola-territorio, ampiamente teorizzato per anni, diventa oggi un'esigenza irrinunciabile sia come necessità di decentrare la didattica anche in direzione di quegli ambiti dell'extrascuola entro cui si colloca buona parte del vissuto degli alunni, sia come approccio preliminare al mondo del lavoro. Nell'un caso e nell'altro, i media sono una presenza assai importante di cui la scuola non può non tenere conto [Fig. 2].

Fig. 2 – Profili e modalità operative del media educator a scuola



Nella figura viene visualizzato il sistema delle identità professionali e dei contesti operativi della ME nella scuola. Il ruolo strategico, come si può vedere, spetta alla funzione obiettivo (FOB), da cui dipende il coordinamento degli insegnanti e degli animatori (cui compete l'intervento educativo-didattico sulle classi) e dei formatori (cui vengono affidati l'aggiornamento e il tutoring degli insegnanti). I due rettangoli delimitano rispettivamente lo spazio della realtà scolastica (quello più piccolo) e del territorio (quello più grande). Il loro rapporto va concepito nei termini di un'interazione e collaborazione costanti [Rivoltella, Marazzi 2001:74]

6.2. Il media educator nell'extrascuola⁷

Oltre alla scuola, la professionalità del *media educator* può trovare una collocazione anche nell'extrascuola e in particolare: nel settore dell'anima-zione culturale (ludoteche, musei, biblioteche, associazioni culturali ecc.); nel *profit* ovvero nella formazione aziendale come pure nel settore *educational* della produzione massmediale e multimediale; nel *non profit* ovvero nella costellazione di organizzazioni appartenenti al privato sociale (per un approfondimento si rimanda a Rivoltella, Marazzi 2001). Qui ci concentreremo soprattutto su quest'ultimo ambito.

In estrema sintesi, si può dire che ciò che caratterizza il *non profit* è l'essere un'*impresa sociale*, un'impresa cioè che da un lato deve far fronte alle esigenze e alle leggi del mercato (concorrenza, bilanciamento costi-benefici, efficacia-efficienza di gestione, rapporto domanda-offerta, ecc.), dall'altro deve mantenersi sociale, e cioè operare in nome non tanto del profitto in sé quanto della promozione della solidarietà e della difesa/sostegno dei più deboli e bisognosi attraverso tutta una serie di servizi alla persona.

In ciascuno dei cinque *pillar* del privato sociale individuati in letteratura (associazioni di promozione sociale, associazioni familiari, organizzazioni di volontariato, cooperative sociali, fondazioni sociali) [Donati, Colozzi 2004], è possibile ipotizzare lo sviluppo di strategie mediaeducative da parte di operatori che riconoscono l'importanza di dover ricorrere nella loro azione quotidiana ai media e alle nuove tecnologie sia in chiave strettamente strumentale che critico-creativa. Anche in quest'ambito infatti (esattamente come nel contesto scolastico) i media si pongono sia come strumento che enfatizza le possibilità di apprendimento, di reperimento delle informazioni, di comunicazione e auto-espressione e presa di coscienza dei problemi e delle loro possibili soluzioni, sia come mezzi di costruzione della realtà, legati a certe logiche economiche, politiche, ideologiche, ecc., sia come «sfera pubblica mediata» [Thompson 1995]. In questo senso i due ambiti – la scuola e il privato sociale – si configurano come «territori mediaeducativi»

⁷ Per una panoramica di esperienze di ME nell'extrascuola si veda Parola [2007]. Si noti che il titolo di questo volume – *Territori mediaeducativi* – suggerisce in maniera convincente che il termine extrascuola andrebbe sostituito con quello più generico e meno scuola-centrico di "territorio".

contigui legati da una logica di “vasi comunicanti”: «seppure distinti da contesti e metodi “fisiologicamente” differenti, [devono] dialogare grazie a una membrana che consenta una fitta e continua comunicazione» [Parola 2007:11].

Più in dettaglio, nell’ambito del privato sociale la professionalità del *media educator* si esplicita in azioni spendibili su più fronti e orientate nel complesso alla costruzione di capitale sociale e umano:

- la promozione e integrazione di soggetti in condizione di disagio;
- l’animazione del territorio;
- la costituzione di reti e più semplicemente
- l’integrazione di servizi.

Per quanto riguarda la *promozione e integrazione di soggetti*, il *media educator* può agire nei termini di una ricostruzione della coscienza e del senso critico per tutti quei soggetti vittime di violenze, di dipendenze varie, di disturbi di natura psico-fisica, di riabilitazione nei contesti carcerari (minorile e per adulti). In questi casi la ME può facilitare la focalizzazione e la presa di coscienza del problema (la violenza, la droga, i disturbi alimentari, le forme depressive, ecc.) e quindi il percorso riabilitativo, attivando nei soggetti processi di analisi critica delle rappresentazioni mediali del loro problema, di espressione creativa dei loro vissuti attraverso produzioni mediali e altri tipi di azione (si pensi al teatro, al gioco, all’animazione di gruppo), di discussione in vista del raggiungimento di soluzioni condivise, in altri termini di comprensione critica e autoriflessiva della realtà.

Un esempio è la recente collaborazione tra alcuni classi dell’Istituto Tecnico per il Turismo “Cristoforo Colombo” di Roma e un gruppo di detenuti della Casa Circondariale di Rebibbia, culminata nella produzione condivisa di un video sulla *Perdonanza* di Celestino V. Attraversando insieme ai detenuti le diverse fasi della videoproduzione (scelta del soggetto, stesura della sceneggiatura, costruzione delle scene, riprese e montaggio, ecc.) gli alunni hanno potuto conoscere da vicino la realtà carceraria mentre i detenuti hanno potuto sperimentare nuove modalità di aggregazione, di confronto, di progettualità comune [Rosa e Tosco 2007].

Un’esperienza parzialmente simile è stata condotta dalla Cooperativa ESTIA di Milano a San Vittore. Si tratta di una *docu-fiction*⁸ ambientata nel carcere milanese che riprende lo schema del *Grande Fratello* televisivo. A seguito di un percorso formativo portato avanti per diversi mesi, i detenuti hanno assunto i diversi ruoli di autori, registi, operatori, attori, dando vita a una messa in scena costantemente in bilico tra la comicità della parodia e l’emotività, talora drammatica, del video-racconto di vita (specie nei momenti del “confessionale” in cui i detenuti raccontano le loro storie personali e la vita in carcere).

Accade così che gli abitanti della casa (di reclusione) facciano appelli nel confessionale per essere buttati fuori il prima possibile, o che vengano spiati mentre puliscono il *tugurio*, che altro non è se non la falegnameria del carcere, o ancora che debbano superare una prova di cucina in cui, con mezzi di fortuna, preparano piatti elaborati. Il tutto ripreso da telecamere fisse posizionate nelle celle, nei corridoi e nel cortile dell’istituto⁹.

In quanto *animatore del territorio*, il *media educator* è chiamato a

leggere i bisogni che in esso vengono espressi (forte presenza della tossicodipendenza, assenza di centri di aggregazione giovanile, ecc.) e cercare di rispondervi attraverso una possibile sinergia di risorse (*marketing sociale*). [...] Se i bisogni emergenti segnalano, per esempio, l’assenza di strutture per i giovani, il *media educator* potrà sensibilizzare il territorio progettando un ciclo di film sulla condizione giovanile, produrre un video o un CD-rom sul tempo libero dei giovani nella realtà locale, curare interventi nelle scuole per registrare le esigenze dei diretti interessati [Rivoltella e Marazzi, 2001:89-90].

In questo campo, tra la miriade di esperienze realizzate nel territorio nazionale, si possono ricordare i *mediabus* nati negli ultimi anni sulla scia del successo dell’educazione “di strada” dei *ludobus*, vere e proprie unità mobili per l’animazione e il gioco sul territorio. I *mediabus* in particolare mettono a disposizione tutta una serie di apparecchiature e materiali multimediali per condurre le attività di animazione (una mediateca, postazioni radiomobili, computer multimediali con connessione wireless, apparecchiature di ripresa e montaggio audio-video, ecc.). Attraverso queste strutture mediaeducative mobili, i cittadini (adulti e minori) possono imparare a usare i media in maniera più critica e creativa al tempo stesso, possono raccontare e raccontarsi il proprio territorio e i propri vissuti, possono sperimentare le difficoltà e le complessità della produzione mediale, ecc. [Rosa e Tosco 2007].

⁸ Con questo termine si indica un prodotto audiovisivo in cui personaggi veri, ripresi nel loro ambiente di vita, raccontano se stessi seguendo un copione più o meno strutturato.

⁹ http://www.ilmediario.it/cont_articolo.php?canale=Tv&articolo=201&nav=1 (sito visitato nel mese di novembre 2008).

Un altro possibile ambito di intervento del *media educator* è la *costituzione di reti/consorzi* tra le imprese del privato sociale, e tra queste e le diverse realtà presenti nel territorio (enti locali, istituzioni, imprese profit e naturalmente scuole). Reti e consorzi appaiono più una scelta strategica obbligata che una semplice opzione facoltativa. Le nuove tecnologie, opportunamente valorizzate dal *media educator*, possono costituire un importante supporto a questa scelta, in particolare attraverso l'implementazione di due servizi: le reti (Internet e Intranet) e la formazione. Nel primo caso si può fornire ai consorziati materiale informativo e normativo costantemente aggiornato, si può dare spazio ai diversi profili e attività delle singole associazioni così da facilitare la presa di contatto reciproco e soprattutto la condivisione/cooptazione di risorse, progetti, professionalità, si possono aprire spazi di discussione e confronto telematico¹⁰.

Le reti vanno ad integrare il secondo servizio che il *media educator* può curare per i consorzi del terzo settore, ovvero la formazione, erogata secondo *blending* diversi di formazione in presenza e via Internet/Intranet, che vanno dal semplice download di materiali didattici e informativi fino a più complesse forme di sportello telematico e cooperazione online¹¹.

Per quanto riguarda l'ultima azione – l'*integrazione di servizi* – è ipotizzabile che il *media educator*, anche in assenza di una rete di imprese formalmente costituita, può comunque fornire il suo contributo nel coordinare segmenti di servizi diversi forniti da organizzazioni diverse (per esempio, le attività di animazione culturale di minori a rischio di una cooperativa con gli stage offerti da aziende locali, o con i servizi socio-assistenziali di un'altra cooperativa) dando vita ad azioni strutturate e integrate che scongiurano il rischio di polverizzare gli interventi riducendone l'efficacia.

Riassumendo, nell'extrascuola, il *media educator* sarà in grado di:

- progettare e integrare le attività di ME nel settore dell'animazione culturale (ludoteche, musei, biblioteche, associazioni culturali ecc.);
- inserire la ME nell'ambito del *non profit*, ovvero di quelle organizzazioni socio-assistenziali che operano nell'area del disagio e della rieducazione/reinserimento sociale (malati psichici, ex tossicodipendenti, ex alcolisti, carcerati, minori a rischio, portatori di handicap, emarginati, anziani, ecc.);
- elaborare e realizzare progetti di ME nell'ambito del *profit*, in particolare nel settore *educational* della produzione massmediale e multimediale, e nella formazione aziendale.

Acquisendo una sensibilità e un'operatività mediaeducativa, il privato sociale acquisisce anche consapevolezza che la comunicazione mediata non è soltanto «una pratica tra le tante, con la quale si possono rapportare al mondo esterno, ma una *dimensione costitutiva della loro stessa esistenza e azione quotidiana*» [Cappello 2006a:175]. La ME in definitiva contribuisce alla finalità ultima del privato sociale – la creazione di capitale sociale – rendendo esplicita «l'omologia strutturale» tra comunicazione in rete e reti del privato sociale di cui parla Stefano Martelli [2006]: «Internet per il terzo settore non è solo uno strumento di comunicazione ad alta velocità e basso costo, ma è un ambiente comunicativo entro il quale il capitale sociale può meglio riprodursi e diffondersi nell'intera società» [*ibidem*:24].

7. La valutazione delle attività mediaeducative. Il contributo della ricerca-azione

Uno dei problemi aperti della ME in Italia è certamente quello della valutazione delle attività svolte. Riferendosi alla scuola, Calvani traccia bene in un passaggio che qui si vuole riportare per intero una situazione assai ricorrente,

L'insegnante che ha realizzato un ipertesto in classe partecipa a un convegno sulla multimedialità. Prende la parola, cita qualche riferimento teorico, racconta com'è nata l'idea e comincia a presentare il multimedia costruito con gli alunni. Si sofferma inevitabilmente con orgoglio su qualche finezza tecnica (animazioni, video, ecc.). La classe ha lavorato per diversi mesi nell'impresa ed egli non può che essere orgoglioso di quanto è stato fatto. Poniamo alcune domande a questo insegnante. L'esperienza si inserisce organicamente nel curriculum? Tutti gli alunni hanno adeguatamente usufruito dell'esperienza? I meno capaci hanno trovato opportunità per compensare (almeno in parte) il loro *gap* o sono stati i più bravi ad accaparrarsi le attività? Che cosa si voleva che alunni imparassero?

¹⁰ Un'interessante sperimentazione in questo senso è stata realizzata da chi scrive [Cappello 2006a] nell'ambito del Portale del Terzo Settore-Palermo realizzato da Stefano Martelli: <http://www.terzosettorepalermo.it/> (sito visitato nel mese di novembre 2008).

¹¹ La formazione online rappresenta l'ultima frontiera della formazione a distanza, preceduta da una generazione di corsi basati su materiali audiovisivi e ancora prima da corsi erogati attraverso la spedizione postale di materiale cartaceo. Con questa terza generazione viene a mutare la natura stessa della formazione: per la prima volta si aprono concretamente possibilità di interazione/condivisione di tipo orizzontale (alunni-alunni), dando così vita a modelli didattici fondati sulla filosofia delle "comunità di apprendimento" nelle quali ogni soggetto, benché discente, può auto-costruirsi il proprio percorso formativo e dare il proprio contributo cooperativo secondo forme di *peer tutoring* più o meno articolate e complesse [Calvani, Rotta, 1999; Trentin 1998].

Contenuti culturali specifici, abilità comunicative, cooperative, meta cognitive o che altro? Quali criteri di valutazione sono stati adottati? Si è pensato se si sarebbero potuti conseguire gli stessi obiettivi con altri mezzi? Si è valutato in che misura l'esperienza sia trasferibile ad altri contesti? Possiamo a questo punto immaginare il nostro insegnante uscire dal colloquio alquanto imbarazzato [1999:38].

Una situazione simile è in fondo registrabile anche nel campo dell'extra- scuola: anche qui le attività condotte non vengono in genere sottoposte a un processo di verifica e valutazione, hanno spesso il respiro corto del breve termine, non si valuta se fanno parte o meno di progetti più complessi fondati su solide basi teorico-concettuali e su fasi progressive ben distinte e definite; non si monitora l'iter e l'eventuale produzione di risultati empiricamente misurabili e che non siano semplicisticamente ricondotti al principio della "maggioranza"; è spesso poco chiaro se ciò che conta è il *prodotto* o il *processo*, così come è poco chiaro in che modo valutare il valore o la qualità delle produzioni realizzate, e via dicendo. Insomma, accade spesso che i soggetti coinvolti attribuiscono valore più a

ciò che *sembra* stia accadendo che non [a] quello che si è effettivamente ottenuto [...]. Le attività di produzione vengono frequentemente descritte in relazione alla capacità di promuovere "capacità sociali e comunicative", o di sviluppare *auto-stima* e *auto-consapevolezza*, ma i criteri di definizione di questi elementi sono raramente ben esplicitati. Allo stesso modo è spesso poco chiaro come giudicare il valore o la qualità del lavoro prodotto dai ragazzi. Il paragone con i lavori dei "professionisti" o l'uso di "giurie di esperti" alla maniera dei festival cinematografici, possono essere inappropriati o decisamente fuorvianti. La "qualità" è solo nell'occhio del produttore o è anche determinata dal pubblico – e in caso, da *quale* pubblico? [Buckingham 2003: 213].

In entrambi i contesti (la scuola e l'extrascuola) la ricerca-azione può essere utile per attivare efficaci processi di valutazione. Com'è noto, si tratta di un tipo di ricerca in cui ricercatori e soggetti sono chiamati a partecipare attivamente a un processo di auto-sviluppo e cambiamento da realizzarsi attraverso la conoscenza reciproca e la collaborazione. Attraverso questa forma di *empowerment* conoscitivo ed esperienziale i soggetti in campo maturano, oltre a maggiori competenze specifiche, anche interesse e motivazione al cambiamento.

Da precisare però che in ogni progetto di ricerca-azione vanno chiaramente distinti i tre diversi livelli di azione: il livello diagnostico-conoscitivo proprio dei ricercatori; il contesto dell'azione rappresentato dai soggetti cui è rivolta l'esperienza (i detenuti di un carcere o i minori di un centro di aggregazione, per esempio); infine, l'intervento vero e proprio in cui i soggetti primi sono gli operatori del settore. Pur esistendo uno stretto rapporto fra questi tre livelli, è importante non confonderne le pertinenze. Per esempio, non spetta ai ricercatori definire le linee dell'azione e degli interventi, ma agli operatori e ai soggetti coinvolti. I ricercatori devono piuttosto fornire gli strumenti conoscitivi e interpretativi affinché questi possano intraprendere di concerto determinate linee di azione e di auto-valutazione; ai ricercatori spetta altresì il compito di verificare, valutare e controllare i processi e i prodotti realizzati, gli eventuali risultati raggiunti e le competenze acquisite secondo criteri di efficacia reale il più possibile chiari, condivisi, empiricamente rilevabili.

È solo grazie a questa "divisione del lavoro" che la ricerca può aspirare a una maggiore "obiettività" nel senso che può adottare una prospettiva di analisi sganciata dalle finalità immediate dell'azione e degli interventi, riducendo i rischi di una loro ricostruzione apologetica (e auto-apologetica)¹². In questo senso la metodologia della ricerca-azione dà la possibilità al ricercatore di mettere in atto un confronto critico ed autocritico con gli stessi soggetti su (e con) cui indaga così da esplicitare (a se stesso, ai suoi interlocutori, alla comunità scientifica, alle istituzioni, alla società civile) non solo i contenuti, ma anche le categorie teorico-concettuali e gli strumenti di rilevazione-analisi che orientano la sua indagine. In altri termini, è anche l'intero suo background metodologico, culturale e soggettivo a diventare oggetto stesso di ricerca.

Realizzare una ricerca-azione significa pertanto predisporre un rigoroso apparato procedurale di valutazione dei processi e dei prodotti mediaeducativi realizzati, dei risultati raggiunti, come pure delle competenze in entrata e di quelle maturate in uscita a seguito degli interventi. Essendo la competenza uno degli indicatori più efficaci del successo degli interventi stessi, è importante chiarirne i confini concettuali. Un'interessante definizione viene data da Roberto Trinchero il quale, seguendo Guy Le Boter, afferma che

la competenza non è da considerarsi uno stato ma un *processo*, e risiede nella *mobilitazione delle risorse* dell'individuo, e non nelle risorse stesse, e si configura quindi come un saper agire in una determinata situazione, all'interno di un determinato contesto, allo scopo di conseguire una *performance*, sulla quale altri soggetti dovranno esprimere un giudizio. Un soggetto si potrà definire competente non quando si limita ad avere uno *stock* di

¹² Il riferimento all'obiettività della ricerca non si riferisce, ovviamente, a una cancellazione della soggettività dei ricercatori – in sé e per sé inevitabile, come ci ha chiarito la riflessione epistemologica sia nel campo delle scienze sociali, sia in quello delle scienze fisico-matematiche – quanto piuttosto al tentativo di prenderne coscienza così da meglio evidenziarla e, sperabilmente, controllarla.

conoscenze e capacità, ma quando è in grado di mobilitarle per “agire efficacemente in situazione”. Ma cosa vuol dire saper agire in situazione? Il soggetto competente, trovatosi di fronte a una data situazione-problema, sa “leggerla” nel migliore dei modi, sa interpretarla per assegnare a essa un senso e, sulla base di questo, prendere decisioni pertinenti che lo portino a intraprendere azioni efficaci in risposta alla situazione stessa, essendo però sempre in grado di cambiare in itinere le proprie strategie quando queste non si rivelino adeguate [2007:327-328].

Sulla base di questa definizione, Alberto Parola e Roberto Trinchero [2007] hanno avviato una sperimentazione (nel 2007 in Piemonte e dal 2008 in altre regioni) tesa a valutare l'efficacia di alcuni percorsi di ME in classi di scuola dell'infanzia e scuola primaria¹³. Questo progetto di ricerca-azione prevede la somministrazione agli allievi di test per la valutazione di competenze medialie in entrata e in uscita (prima e dopo il percorso effettuato) con un disegno a due gruppi. Al termine della sperimentazione e della raccolta dei dati, entro il 2009, si prevede di effettuare un'analisi finale tramite la quale si potrà capire in che misura i percorsi effettuati abbiano davvero sviluppato negli allievi una serie di competenze rispetto alle cinque aree di competenza mediale – il Lettore, lo Scrittore, il Critico, il Fruitore, il Cittadino – individuate da Ceretti, Felini, Giannatelli [2006]. Di ciascuna area sono stati operazionalizzati degli indicatori osservabili in contesto tramite i quali è possibile identificare il grado di competenza raggiunto dai soggetti. Nella Fig. 3 si riassumono le finalità, le basi cognitive (assiomi), le domande e i concetti-chiave di ciascun'area di competenza.

1. I media digitali nella scuola italiana. Nuove opportunità o *instrumental progressivism*?

L'introduzione dei media digitali nella scuola italiana ha subito negli ultimi anni una brusca accelerazione per effetto di una serie di interventi specifici da parte del Ministero della pubblica istruzione.

Volendo assumere una prospettiva storica possiamo dire che in Italia le prime sperimentazioni informatiche a scuola si fanno a partire dai primi anni '80 con l'ingresso del personal computer. In una prima fase vengono coinvolti gli istituti superiori a indirizzo tecnico/professionale. Nel 1985 parte il Primo Piano Nazionale (PN1) rivolto agli studenti tra i 14 e i 16 anni di 4.000 scuole e a 20.000 insegnanti di matematica e fisica ai quali viene richiesto di impartire i rudimenti dell'informatica e dei linguaggi di programmazione. Gli anni a venire saranno segnati dall'avvento della videoscrittura e porteranno a una virata “umanistica” nell'uso del computer con cui dare ulteriore spinta a esperienze già diffuse di uso dei media, come l'attività dei giornalini scolastici ispirata a educatori come Paulo Freire, Céléstin Freinet e Don Milani. Il recepimento di questi orientamenti si traduce nel PN2 (1991-1995), rivolto questa volta agli insegnanti di Lettere e Lingue [Calvani 1997]. Infine, nel 1997 parte il *Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche (PSTD)*¹⁴ per il periodo 1997-2000 con il quale vengono stanziati 1.000 miliardi di lire per la dotazione tecnologica delle scuole e per la formazione degli insegnanti. Si tratta della prima iniziativa ministeriale di vasta portata che arriva a coinvolgere un numero rilevante di scuole statali di primo e di secondo grado, per la precisione 24.932. Tre sono i macro-obiettivi del PSTD: a) promuovere negli studenti la padronanza della multimedialità sia come capacità di comprendere e usare i diversi strumenti, sia come adozione di nuovi stili cognitivi nello studio, nell'indagine, nella comunicazione e nella progettazione; b) migliorare l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento e la stessa organizzazione della didattica sia per quanto riguarda le singole discipline sia per l'acquisizione di abilità di tipo generale; c) migliorare la professionalità degli insegnanti non solo attraverso la formazione, ma anche fornendo strumenti e servizi per il loro lavoro quotidiano.

¹³ [http://www.piemonte.medmediaeducation.it/sperimentazione_curricoli.aspx, sito visitato nel mese di novembre 2008]

¹⁴ [http://www.pubblica.istruzione.it/innovazione_scuola/didattica/pstd/default_pstd.htm (sito visitato nel novembre 2008).

Fig. 3 – Le aree di competenza della ME

<i>Area</i>	<i>Assiomi</i>	<i>Domande-chiave</i>	<i>Concetti-chiave</i>	<i>Finalità</i>
<i>Letto</i>	I messaggi sono “costruiti” con apparati tecnologici e sono classificabili secondo linguaggi e generi diversi	Quali sono gli elementi linguistici del messaggio? Quali tecnologie vengono usate per la sua produzione?	Linguaggio, segno, codice e convenzione, format, genere, narrazione, tecnologie dei media; il processo di significazione	Analizzare la struttura linguistica, riconoscerne gli elementi testuali, il genere, le tecniche/tecnologie di produzione; discutere su come gli elementi testuali e gli apparati tecnologici sono usati per alterare la rappresentazione della realtà; riconoscere il significato simbolico di oggetti, persone, situazioni
<i>Scrittore</i>	I messaggi hanno intenzioni comunicative diverse; richiedono ruoli professionali specifici; sono condizionati da vincoli economici ed espressivi	Chi ha prodotto questo messaggio? Con quali intenzioni? E con quali competenze specifiche?	Autorialità, intenzionalità comunicativa (persuasione, informazione, intrattenimento, ecc.), strategie comunicative (dimensione pragmatica); industria dei media	Produrre un messaggio utilizzando in modo appropriato le regole linguistiche dei media per raggiungere un dato obiettivo comunicativo e pragmatico; produrre in gruppo un testo mediale cercando di: a) distribuire i vari ruoli professionali; b) tenere conto delle preferenze di un pubblico-target; c) tenere conto dei criteri di economia, dei tempi e costi di produzione
<i>Critico</i>	I messaggi contengono certi punti di vista e valori; non “riflettono” la realtà, ma la “costruiscono”	A quale punto di vista valoriale si ispira il messaggio? Cosa viene rappresentato in modo stereotipato?	Valori etici, estetici, culturali, punto di vista, stereotipo, idea di mondo, stili di vita, rappresentazione, capacità critica	Interpretare e valutare un messaggio nei punti di vista e nei valori che esprime; riconoscere i diversi livelli di “realtà” dei testi medialità e saperli confrontare tra loro; rappresentare persone, oggetti, eventi da punti di vista diversi, usando media diversi
<i>Fruitore</i>	È sempre possibile scegliere modalità diverse di fruizione mediale	Sono veramente interessato a fruire di questo messaggio?	Scelta, abitudini e motivazioni al consumo, uso del tempo, negoziazione familiare	Scegliere e valutare le modalità e le motivazioni del proprio consumo mediale; discernere come prodotti diversi targettizzano pubblici diversi; sapere che il pubblico fruisce i prodotti in maniera diversa (secondo l’età, il titolo di studio, il sesso, ecc.)
<i>Cittadino</i>	I media mettono in relazione le persone e costruiscono la realtà sociale; favoriscono la partecipazione e l’accesso, ma possono anche alienarli	Che effetto ha questo messaggio sulla società o su particolari categorie sociali? Quali funzioni sociali esercita?	Esperienza mediata della realtà, partecipazione/cooperazione, <i>digital divide</i> , socializzazione, interazione, effetti dei media, costruzione simbolica della realtà	Riconoscere e usare i media come ambiente entro cui hanno luogo dinamiche sociali, agiscono modelli di comportamento, si aprono (ma anche si chiudono) spazi di partecipazione per i singoli e le comunità

Per il conseguimento di questi obiettivi vengono individuati diversi tipi di interventi corrispondenti alle condizioni in cui le scuole si possono trovare. In particolare il *Progetto 1A*, intitolato *Unità operative per i docenti*, rivolto specificamente ai docenti, vuole offrire una prima formazione di base sulla multimedialità e sulle sue possibilità applicative nella didattica; il *Progetto 1B*, intitolato *Multimedialità in classe*, ha invece lo scopo più ambizioso di introdurre la multimedialità nelle normali attività curriculari. A distanza di due anni dalla conclusione del PSTD il MIUR ha realizzato nel un *Monitoraggio*¹⁵ di quanto fatto nel corso dei quattro anni del Programma giungendo a una serie di conclusioni che vengono discusse e confrontate con i risultati della nostra ricerca nel capitolo sesto.

Come si diceva in apertura di paragrafo, grazie al PSTD l'introduzione dei media digitali nella scuola italiana subisce una brusca accelerazione dalle conseguenze non propriamente positive. Si è prodotta infatti una sorta di deriva o infatuazione tecnofila che possiamo definire come *instrumental progressivism* [Cappello 2008a]. Pur ammantandosi di una retorica che valorizza l'apprendimento individualizzato, l'autoformazione, la democratizzazione dell'accesso all'informazione e alla conoscenza ecc., esso produce di fatto una visione ristretta dell'educazione, sempre più declinata nei termini vocazionali dell'*istruzione* professionalizzante piuttosto che in quelli olistici della *formazione*. Per effetto dell'*instrumental progressivism*, nel corso di questi ultimi anni si è affermato un avanguardismo tecnologico con il quale spesso si sono stravolte le prassi didattiche tradizionali senza avere un reale orizzonte pedagogico-culturale, promuovendo un uso riduttivo e semplificato dei media digitali che si appaga del semplice "addestramento" tecnico e che confonde l'innovazione con la semplice infrastrutturazione/adozione. In realtà, come abbiamo detto più volte, i media sono veri e propri «dispositivi filosofici» [Maragliano 1998] che *costruiscono* la conoscenza piuttosto che semplicemente limitarsi a *veicolarla*.

Malgrado ciò, i media digitali offrono innegabilmente grandi opportunità di crescita e arricchimento sia agli insegnanti che agli studenti. I primi si trasformano da detentori esclusivi del sapere a catalizzatori dell'apprendimento, elementi di un processo entro cui essi assumono una posizione vigilmente defilata: *defilata* perché devono imparare a spostarsi ai margini della scena educativa, ma al tempo stesso *vigile* perché spetta a loro progettare la situazione didattica, orientare la direzione dei contenuti disciplinari, orchestrare l'uso e la riflessione su mezzi e processi di apprendimento. Gli alunni, dal canto loro, possono diventare più attivi, coinvolti, motivati. Ad essi – non più semplici destinatari di un sapere trasferito depositato dall'esterno secondo un *banking model* dell'educazione scolastica oramai definitivamente tramontato – viene riconosciuta la capacità di co-costruire conoscenza interagendo con gli altri soggetti della scena educativa e con l'ambiente circostante in genere.

Antonio Calvani ha ricostruito le opportunità dell'introduzione dei media digitali a scuola distinguendo un livello macro, meso e micro [1999]. A livello macro possono essere utili come *agenti di globalizzazione* in quanto permettono l'apertura della scuola attraverso la Rete, favorendone l'uscita dal tradizionale isolamento. In particolare permettono un ampio accesso a informazioni remote (banche dati, materiali ed esempi didattici, continuamente aggiornati e scaricabili da ogni sede), una più costante comunicazione (tramite e-mail, bacheche elettroniche, chat e videoconferenze) tra insegnanti, studenti, famiglie e pubblico in genere, e infine una più efficace cooperazione a distanza tra soggetti remoti che però condividono in maniera più o meno profonda progetti e obiettivi.

A livello meso – quello dell'organizzazione scolastica – i media digitali, attraverso le reti interne (Intranet), possono diventare una risorsa a supporto della gestione scolastica, secondo tre diverse modalità. Con la *modalità dello sgravio* si possono alleggerire le operazioni routinarie della segreteria (*office automation*). Con la *modalità della razionalizzazione* si possono semplificare gli scambi cooperativi e comunicativi all'interno della scuola, alleggerendo le incombenze istituzionali e burocratiche di insegnanti e personale amministrativo¹⁶.

Con la terza modalità – quella dell'*amplificazione degli apprendimenti* – scendiamo al livello micro delle prassi didattiche che, grazie alle tecnologie digitali, si fanno più diversificate e personalizzabili. In particolare, i media digitali possono essere impiegati su tre piani: sul piano espressivo/motivazionale possono far emergere motivazioni nascoste, possono creare sinergie culturali tra linguaggi/saperi colti e quotidiani, possono accrescere capacità creative ed espressivo-comunicative, possono favorire il

¹⁵ <http://www.pubblica.istruzione.it/innovazione/tecnologie/monitoraggi.shtml> (sito visitato nel mese di novembre 2008).

¹⁶ Come scrive Calvani, «Una buona parte della frustrazione dell'insegnante è legata alla sensazione della perdita di tempo in attività non strettamente connesse all'insegnamento: riunioni, collegi, commissioni, se mal condotti, possono comportare solo sprechi di tempo e di energie. Con alcuni computer collegati in rete interna (Intranet) cui è possibile collegarsi anche da casa, si possono agevolare i flussi comunicativi, in una bacheca si possono esporre documenti preparatori o suggerimenti in vista della riunione, come anche i risultati delle discussioni tenute già in seno a piccoli gruppi, messaggi tra colleghi e con il capo d'istituto. Il lavoro delle commissioni diventa "continuo", si svincola dai limiti spaziali e temporali imposti dall'obbligo della compresenza» [1999:71].

superamento di ansie, difficoltà psico-fisiche e inibizioni comunicative¹⁷; sul piano percettivo/cognitivo/metacognitivo, possono sviluppare abilità senso-motorie (si pensi alle intense sollecitazioni provenienti da un videogioco) o specifiche abilità cognitive (logiche, formali, inferenziali, ecc.) o metacognitive (la costruzione di un database, per esempio, può favorire lo sviluppo della capacità di riflettere sui criteri secondo i quali classificare il dominio in questione); infine, sul piano delle aree culturali/disciplinari, possono essere utili per arricchire e motivare l'opera di apprendimento disciplinare e (soprattutto) interdisciplinare, favorendo esperienze di confronto multiculturale e/o problematizzando certe tematiche affrontandole da punti di vista multiprospettici [ibidem:73-74]¹⁸.

Tuttavia, anche se è ragionevole pensare che tutti questi effetti positivi possano effettivamente verificarsi, non abbiamo dati scientifici a sufficienza che lo provino, né possiamo credere che essi si producano meccanicamente. Le tecnologie sono *potenziali* agenti di cambiamento che, se opportunamente usati, possono favorire un'educazione più centrata sullo studente e sulla sua autonomia, possono agevolare forme di *learning by doing*, possono accrescere la motivazione e la cooperazione tra gli studenti. Tutti cambiamenti, questi, certamente auspicabili e positivi, ma non in sé e per sé: se non vengono inseriti in un disegno pedagogicamente complesso e strutturato possono semplicemente portare alla banalizzazione delle attività, alla mera ricerca di "effetti speciali", al semplice "smanettamento", alla rinuncia al pensiero critico e autonomo.

Queste cautele acquistano ancor più peso se si pensa che l'introduzione dei media digitali è stata spesso identificata con il mero accesso alla "macchina" e quindi con la semplice acquisizione di competenze tecnico-strumentali. Ciò ha comportato l'affermarsi dell'erronea convinzione che l'innovazione sia identificabile con la semplice adozione della tecnologia: «Dirigenti scolastici e altre autorità – scrive Calvani – considerano attuata l'innovazione nel momento in cui semplicemente viene accolta. Una cosa è introdurre una tecnologia istituzionalmente, un'altra è farla riuscire operativamente, radicarla nel terreno locale in modo che sopravviva fino a diventare routine» [ibidem:35]. In realtà i processi decisionali e attuativi che riguardano l'innovazione sono inevitabilmente condizionati da dinamiche di resistenza psicologica e di inerzia organizzativa che occorre prima di tutto individuare e quindi cercare di risolvere.

Nelle organizzazioni complesse, e la scuola è sicuramente una di queste, il cambiamento procede in maniera molto articolata, non mai è una pura e semplice funzione emanata centralisticamente da un attore o da un gruppo di attori, né può essere ridotta alla mera infrastrutturazione. Quanto più l'innovazione tecnologica si fa sofisticata, tanto più la sua implementazione non può essere imposta e sostenuta da politiche dirigistiche, pena il determinarsi di atteggiamenti o superficialmente infatuativi o di chiusura/indifferenza. Ogni singolo *stakeholder* (studenti, insegnanti, dirigenti, personale tecnico-amministrativo, genitori, comunità allargata) contribuisce (o resiste) a suo modo al cambiamento, per cui risulta di fondamentale importanza tenere conto di come l'innovazione viene di fatto "socializzata" nei discorsi e nelle relazioni quotidiane formali e informali dei soggetti interessati, e di come ciò condizioni l'azione individuale.

Ci si è insomma resi conto in questi anni che l'introduzione dei media nella prassi didattica, almeno inizialmente, crea molti più problemi di quanto la semplice adozione possa far pensare: aumenta il carico di lavoro degli insegnanti, il loro timore di venire disapprovati da colleghi e dirigenti, l'ansia di non assolvere adeguatamente alle proprie finalità, la sensazione di non riuscire a trovare sufficienti raccordi con la propria disciplina. Da qui l'episodicità, la frammentarietà e l'improvvisazione che spesso caratterizza le attività con i media nella scuola italiana e che abbiamo rilevato anche nella nostra ricerca nelle scuole statali palermitane.

La mera introduzione delle "macchine" non è sufficiente perché la scuola si rinnovi magicamente. Occorre predisporre con cura e determinazione le condizioni per il mantenimento delle attività nella programmazione e nella didattica quotidiana della scuola; occorre prevedere piani di formazione degli insegnanti costantemente aggiornati e rinvigoriti dalla pratica; occorre garantire il coordinamento e la sistematicità delle azioni; occorre, insomma, andare aldilà dell'entusiasmo empirico iniziale e adoperarsi perché i media – come strumento didattico, come area di studio, come mezzo di espressione/comunicazione – possano divenire dimensioni "naturali" del fare scuola.

È assai significativo che dei 700 miliardi effettivamente spesi per il PSTD, solo una minima parte sia andata alla formazione degli insegnanti (circa 60), mentre i rimanenti 640 sono andati per l'acquisto e la messa in opera delle attrezzature informatiche e multimediali. Poco formazione, dunque, e nel complesso

¹⁷ Per esempio, un bambino con difficoltà di espressione, può trovare in un giornalino elettronico o nella costruzione di un ipermedia un'opportunità di crescita della propria autostima, motivazione, coinvolgimento; un bambino audioleso può trovare nella telematica e nella cooperazione a distanza un valido strumento di costruzione di relazioni interpersonali.

¹⁸ Nell'insegnamento della Storia, per esempio, la costruzione o anche semplicemente la frequentazione di un gioco di ruolo online ambientato nel passato può fornire un primo stimolo alla comprensione di un'epoca storica. Allo stesso modo, nell'insegnamento della Lingua 2, la costruzione di un ambiente interattivo (online/offline) che prevede l'invenzione e l'interpretazione di dialoghi orali, «potrebbe fornire opportunità superiori a qualunque altro ambiente didattico esistente» [Calvani 1999:75]

orientata all'acquisizione di competenze esclusivamente tecnico-alfabetiche (come conferma ancora una volta anche la nostra ricerca presso le scuole statali di Palermo), almeno a giudicare dal tipo di attività che gli insegnanti coinvolti nel PSTD hanno dichiarato di far fare con più frequenza ai loro studenti dopo questi corsi di formazione: elaborare testi al computer (73%), eseguire Cd-Rom multimediali (69%), impiegare software didattico (68%), cercare materiali in Internet (45%), manipolare e gestire immagini (43%), svolgere azioni di sostegno e recupero con software specifico (41%)¹⁹.

La ME può fare da argine alla deriva tecnologica e strumentalizzante intrapresa, con ovvie eccezioni, dalle scuole italiane negli ultimissimi anni. Ridefinita in un'ottica mediaeducativa, l'introduzione dei media ai scuola non si risolve nella mera trasmissione di competenze tecnico-strumentali, ma si pone invece la finalità ultima di formare cittadini che sappiano interagire in maniera riflessiva e al tempo stesso creativa con i nuovi ambienti di vita mediatizzati. Come ribadito più volte, i media (nuovi e vecchi) sono al tempo stesso tecnologia e cultura [Williams 1974], e pertanto comportano sempre e inevitabilmente una lotta politica per il significato e il controllo.

In quanto forze culturali, sono analogamente, elementi politici: sono soggetti a conflitti su accesso e partecipazione; sono soggetti a conflitto sul diritto di proprietà e di rappresentazione; sono sempre influenzabili dalle conseguenze incerte e imprevedute di ogni atto di comunicazione. I media collegano e al tempo stesso separano, includono e al tempo stesso escludono, forniscono libertà di espressione e rivendicano diritti di sorveglianza e controllo, permettono e impediscono, creano nuove disegualianze tanto quanto cercano di eliminare le vecchie [Silverstone 1999: 226-227].

Malgrado la notevole diffusione di attrezzate aule multimediali/informatiche, rimane l'interrogativo di fondo sui modi e sugli assunti teorici in base ai quali i media entrano nelle istituzioni scolastiche. Fa riflettere, per esempio, quanto rilevato da Rivoltella [2006] circa l'uso di Internet a scuola (e confermato anche dalla nostra ricerca, sia pure dalla prospettiva degli insegnanti): il 22% del campione degli adolescenti 12-18 anni intervistati dichiara di non entrare mai in Rete da scuola, il 33% solo raramente e quasi sempre per raccogliere informazioni e all'interno delle discipline che si occupano in senso stretto di tecnologie informatiche. Tuttavia – è bene ribadirlo – non si tratta solo di un problema di accesso strumentale, ma anche di approccio analitico-critico alla Rete: l'82% degli adolescenti intervistati da Rivoltella dichiara di non parlare mai di Internet in classe!. Questo dato «costituisce una delle criticità più forti [...] ed è particolarmente significativo soprattutto se posto in relazione con la consapevolezza che i ragazzi hanno del ruolo molto importante che le scuole e i loro insegnanti potrebbero invece giocare in ordine alle nuove tecnologie» [ibidem:67-68].

In sintesi, ciò che si richiede alla scuola è che sappia preparare non soltanto a livello di abilità tecnico-alfabetiche (saper usare il pacchetto di Office, la posta elettronica o un software didattico, saper girare e montare un audiovisivo, saper impaginare un giornale o costruire una pagina Web). Si corre il rischio di sottovalutare la questione dei supporti, problema questo tipico di un'educazione che, concentrata per tradizione sui *contenuti* e sulla disciplina, considera il supporto (e il suo modo di diffusione) come qualcosa di neutro e trasparente. Alla prospettiva tecnico-strumentale di educazione *con* la "macchina", occorre affiancare una prospettiva critico-creativa per contribuire all'accrescimento negli studenti della capacità di rielaborazione autonoma dei significati, di riflessività sulle loro pratiche di consumo mediale, di partecipazione attiva alla «sfera pubblica mediata» [Thompson 1995].

Quanto detto sinora sulla ME e sulle opportunità e criticità dell'introduzione dei media nella scuola italiana, è alla base della ricerca empirica che il nostro team ha condotto presso le scuole statali palermitane nel corso dell'anno scolastico 2006-2007 e alla quale vengono dedicati i prossimi tre capitoli scritti nell'ordine da Marianna Siino, Gabriella Polizzi e Antonino Siino. Ci siamo chiesti: cosa sta facendo la scuola, agenzia primaria di educazione e socializzazione dei minori, in questa direzione? E in particolare, cosa stanno facendo le scuole statali palermitane? Con quale dotazione tecnologica? E soprattutto con quali usi? Si tratta di usi puramente tecnico-strumentali? O anche critico-creativi? Esiste una differenza tra i diversi gradi scolastici? Quale tipo di formazione hanno ricevuto gli insegnanti? Qual è la loro opinione circa la presenza dei media a scuola? Che ruolo hanno in tutto questo i dirigenti scolastici? Hanno elaborato e sostenuto con coerenza e sistematicità una *vision* complessiva rispetto alla presenza dei media nelle scuole che presiedono? Quali carenze vengono segnalate da insegnanti e dirigenti? E quindi quali direzioni di sviluppo sarebbe opportuno intraprendere? È possibile ipotizzare, dopo questa prima ricognizione descrittiva, delle piste di ricerca-azione per la sperimentazione di percorsi didattici di ME?

¹⁹ Per ulteriori dati e commenti sul PSTD si veda Martelli [2001:168-173]. Si veda anche il capitolo sesto (*infra*).