

IL FUTURO DELLA MEDIA LITERACY NELL'ERA DIGITALE

SFIDE PER LA POLITICA E PER LA PRATICA

David Buckingham

ABSTRACT:

La media literacy vive oggi un momento di transizione fatto di opportunità, ma anche di rischi. Oggi più che mai occorre essere chiari su obiettivi e priorità perché se non si sa dove si vuole andare, è molto probabile che si finisca con il perdere di vista la strada da percorrere. Quest'articolo si concentra sulle politiche riguardanti due aree — la media literacy e la digital literacy — accomunate da sviluppi paralleli, ma al tempo stesso divise da obiettivi e priorità diverse.

Parole chiave:

media literacy, digital literacy, politica dei media, tecnologie, comprensione critica

Media literacy is currently at a point of transition, made of opportunity, but also of risk. We need now to be very clear about our aims and priorities — because if we are not clear about where we are going, we are very likely to lose our way. I want to look at two key areas, which have so far been developing rather in parallel: media literacy and digital literacy. These two policy initiatives seem to have come from rather different directions, and to have rather different concerns and aims.

Keywords:

media literacy, digital literacy, policy, technological euphoria, critical understanding

David Buckingham
Institute of Education
University of London
d.buckingham@ioe.ac.uk

POLITICHE DI MEDIA LITERACY¹

A livello europeo ci sono molti segnali del fatto che la media literacy (ML) sta diventando una priorità per la politica.² In molti documenti si cerca di definirla specificandone gli obiettivi, tra cui:

- sviluppare la capacità di usare la tecnologia;
- incoraggiare l'apprezzamento per il patrimonio audiovisivo europeo (identificato spesso, però, solo con il cinema);
- proteggere i bambini dai contenuti pericolosi e sviluppare la loro consapevolezza sui rischi di internet;
- promuovere l'inclusione di quanti sono attualmente esclusi dall'accesso alle tecnologie e alla «società della conoscenza»;
- sostenere i media indipendenti di servizio pubblico;
- sviluppare la capacità di resistere alla persuasione commerciale e capire le nuove strategie di marketing;
- incoraggiare la cittadinanza attiva e la partecipazione;
- promuovere la creatività, l'espressione di sé e la comunicazione attraverso l'uso delle nuove tecnologie;
- insegnare in maniera più coinvolgente e motivante per gli «studenti del XXI secolo»;
- promuovere le pari opportunità, la tolleranza e la diversità — e persino i diritti umani;
- incoraggiare lo sviluppo di un'industria europea dell'audiovisivo competitiva a livello globale;
- sostenere i consumatori di media nel prendere decisioni economiche informate;
- sviluppare «capitale umano», ovvero formare i professionisti dell'industria dei media e della tecnologia nell'ambito dell'«economia della conoscenza».

¹ Apparentemente le espressioni «media literacy» e «Media Education» vengono qui usate come sinonimi. Tuttavia, in un altro testo, Buckingham specifica che «la Media Education è il processo di insegnamento e apprendimento centrato sui media; la media literacy ne è il risultato, ovvero la conoscenza e le competenze che gli studenti acquisiscono in tema di media [...]. La media literacy implica necessariamente il saper «leggere» e «scrivere» i media. La media education si propone dunque di sviluppare sia una comprensione critica sia una partecipazione attiva» (2006b, pp. 22 e ss.) [Ndr].

² Per un approfondimento su questi sviluppi si veda: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm [Accesso 05.03.10].

Da questa lista la ML sembra essere un'abilità, un tipo di competenza; ma è anche pensiero critico, e ancora preferenza/gusto culturale. Si occupa di vecchi media, ma anche di nuovi media, di libri e di telefoni cellulari. Si rivolge ai giovani, ma anche agli adulti, agli insegnanti, ai genitori, ai professionisti dei media e alle organizzazioni non governative. Si fa a scuola, ma anche a casa e persino nei media stessi. È un'iniziativa che muove «dal basso», ma anche dall'«alto». In questo tipo di documenti la ML ricorre spesso nei discorsi in voga nelle politiche sociali ed educative, accompagnando termini come creatività, cittadinanza, empowerment, inclusione, personalizzazione, innovazione, pensiero critico... e così via.

Ovviamente, tutto questo va bene. Chi mai sosterebbe l'esclusione, il pensiero non critico, o il *disempowerment*? Ed è qui che sorge il problema. Il rischio è ridursi a dire delle ovvietà o di fare, a voler essere più cinici, un banale marketing della politica: ci si limita a «vendere» la media literacy come ogni altro bene di consumo desiderabile.

Essendo stato io stesso coinvolto in molte di queste iniziative, non posso che riconoscere l'importanza di questo tipo di marketing. Siamo in competizione con altri che hanno priorità e imperativi molto diversi e che chiedono cose molto diverse e perciò dobbiamo farci notare avanzando proposte urgenti e accattivanti. Tuttavia, occorre essere consapevoli del fatto che, nel fare questo, rischiamo di scendere troppo a compromessi, evitando strategicamente di dire chiaramente cosa vogliamo, perché se lo facciamo le persone potrebbero o non capirci o non essere d'accordo. In alcuni casi, questo può significare dire cose che poi ci si possono ritorcere contro, cose che sappiamo essere false o esagerate o che non possiamo mantenere. E in alcuni casi questa confusione può provocare errori potenzialmente fatali.



PERCHÉ LA MEDIA LITERACY ORA?

Perché la media literacy negli ultimi cinque anni circa è così in voga nell'agenda politica? Dopo tutto alcuni di noi l'hanno sostenuta per almeno vent'anni e per tutto questo tempo siamo rimasti inascoltati. Perché oggi è diventata invece così importante?

Si guardi per esempio alla situazione attuale nel Regno Unito. Nel 2003 è stata promulgata una legge sulle comunicazioni che (tra le altre cose) ha creato un nuovo organismo, l'Ofcom, *Office of Communications*. Con grande sorpresa di molti, l'Ofcom è stato incaricato di occuparsi della «promozione della media literacy», una priorità questa mai sostenuta dai governi precedenti. La definizione di ML sostenuta da Ofcom — la capacità di accedere, capire e creare comunicazione in una varietà di contesti — è stata ampiamente adottata a livello internazionale.³

Ofcom viene anche considerato come un organismo «super regolatore» in quanto ha cercato di mettere insieme la regolamentazione del settore broadcasting con quella riguardante l'industria delle telecomunicazioni, tipico segno delle recenti trasformazioni tecnologiche. In realtà la recente legge sulle comunicazioni ha più a che vedere con la deregolamentazione, con la riduzione dell'intervento governativo in fatto di media e con la concessione di maggiori poteri alle forze del mercato.⁴

In questo contesto, la media literacy potrebbe essere interpretata come una tipica strategia neo-liberale. In un'economia di mercato deregolamentata, si dice, la gente ha bisogno di diventare più responsabile circa i propri comportamenti di consumo. Piuttosto che aspettarsi protezione dal governo rispetto agli aspetti negativi del mercato, le persone devono imparare a proteggersi da sole. Che importanza ha se Rupert Murdoch possiede un impero dei media dal momento che tutti noi siamo consumatori critici ed esperti? E così la media literacy finisce con il far parte di una strategia che vuole creare «consumatori-cittadini» (per usare il termine di Ofcom)

³ Per approfondire l'approccio di Ofcom alla media literacy si veda: http://www.ofcom.org.uk/consult/condocs/strategymedialit/ml_statement/ [Accesso 05.03.10]. In realtà la definizione di Ofcom deriva da una precedente definizione di Aufderheide (1997).

⁴ Per un approfondimento critico del ruolo di Ofcom, si veda Freedman, 2008; Harvey, 2006; Livingstone, Lunt e Miller, 2007.

ben educati, capaci di autoregolarsi: tutto questo riflette bene il passaggio dalla regolamentazione pubblica all'autoregolamentazione individuale tipico di molte altre aree delle moderne politiche sociali.

Naturalmente si tratta di qualcosa che viene presentato come una conquista democratica che porta al superamento del protezionismo e all'affermazione dell'empowerment. È una conquista però del tutto individuale perché si basa su un'idea della ML come risorsa individuale piuttosto che come pratica sociale.⁵ Tuttavia, anche con questo limite, a quelli come noi che per così tanto tempo hanno promosso la causa della media literacy, questa ci sembra una grande opportunità. Ci siamo trovati per la prima volta nella posizione insolita di poter informare, se non foggare per intero, lo sviluppo delle politiche, anche se si parla più di politiche sui media che di politiche *educative*. Inoltre, a cinque anni dalla creazione di Ofcom, il clima sta cambiando: la media literacy sta venendo meno nell'agenda politica, o perlomeno la si sta riformulando per tutta una serie di ragioni che mi accingo a spiegare.

LE POLITICHE SULLA DIGITAL LITERACY

Il termine «digital literacy» sembra aver fatto la sua apparizione nell'agenda politica piuttosto recentemente, anche se in realtà è tutt'altro che nuova: già 15 o 20 anni fa si comincia a parlare di «computer literacy», e ancora prima di «information literacy».⁶ È importante riconoscere che questo tipo di iniziative ha origini piuttosto diverse. La media literacy è essenzialmente un'impresa di tipo regolativo mentre la digital literacy mira soprattutto all'inclusione sociale. La sfida è — almeno negli intenti dei governi — fare in modo che tutti abbiano accesso alla cosiddetta «economia della conoscenza» o «società dell'informazione». Rievocando i tre termini usati nella definizione di Ofcom, si dà preminenza all'accesso, piuttosto che alla comprensione o alla creazione. L'obiettivo ultimo è di superare ogni ostacolo alla partecipazione e fare in modo che tutti possiedano le competenze necessarie per usare la tecnologia in maniera efficace.

⁵ Ho approfondito quest'argomento in Buckingham, 2009.

⁶ Si veda: <http://www.digital-literacy.eu/> e http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/skills/index_en.htm [Accesso 05.03.10].

La partecipazione viene vista come un bene in sé, sebbene venga raramente definita in maniera chiara. Nella pratica essa viene spesso confinata a funzioni di base come l'accesso all'e-government, la ricerca del lavoro o di informazioni sanitarie, l'educazione online, il pagamento delle tasse, e naturalmente lo shopping online. Le competenze sviluppate sono puramente funzionali o operative — sono una sorta di «come si fa». Sebbene venga occasionalmente menzionata la capacità di *valutare* l'informazione online, in realtà la prospettiva è sempre molto limitata: si tratta di controllare le fonti, di saper distinguere tra fatto e opinione, come se questo fosse un processo diretto e meccanico. L'immagine dell'utente ideale è quella di colui che ricerca le informazioni in maniera efficace e responsabile, un'immagine che contrasta largamente con quello che i giovani fanno con le tecnologie, e cioè accedere a contenuti di intrattenimento, chattare con gli amici, giocare con i videogames o ancora scaricare musica, film o programmi tv.

L'assunto implicito sembra essere quello secondo cui la tecnologia è essenzialmente e intrinsecamente benefica — soprattutto se sono stati risolti i problemi legati alla privacy e alla sicurezza. Le persone sono escluse perché non hanno le competenze giuste, ma non appena le acquisiscono, saranno automaticamente incluse. Con ciò non intendo suggerire che le competenze tecniche non siano importanti; né che l'obiettivo dell'inclusione sia da trascurare. Tutt'altro. Tuttavia, è pur vero che la digital literacy viene definita in termini decisamente più riduttivi e strumentali di quanto non si faccia con le grandiose aspirazioni della media literacy. Ugualmente diversi appaiono i suoi obiettivi e la visione della tecnologia, come le competenze richieste agli utenti.

LA CONVERGENZA TRA DIGITAL LITERACY E MEDIA LITERACY

Su quali basi si può costruire una convergenza tra digital literacy e media literacy? In un numero crescente di Paesi europei, le ICT (*Information and communication technologies*) godono di un appoggio governativo e commerciale che la media literacy non ha mai avuto — e probabilmente mai avrà. In parte questo è dovuto al fatto che la tecnologia sembra offrire una soluzione magica ai problemi sociali — e questo vale non solo nel campo dell'educazione. Tuttavia, è anche dovuto al fatto che l'industria della tecnologia vede le scuole come un'importante

occasione di espansione commerciale. Vi è stata negli ultimi anni una massiccia e inconsueta corsa agli investimenti tecnologici nelle scuole, corsa resa possibile dalla penetrazione a scuola e nelle politiche educative di potenti interessi economici (Buckingham, 2007).

Occorre insistere sull'importanza della media literacy proprio quando le ICT vengono sempre più massicciamente introdotte nelle scuole, a prescindere che a queste piaccia o no; che vi siano o meno prove empiriche che le ICT migliorano la qualità dell'apprendimento; e che la tecnologia rappresenti o meno un buon investimento rispetto ad altri tipi di approccio educativo. Dobbiamo essere sospettosi — se non apertamente critici — verso tutto questo, anche se da un punto di vista strettamente politico ci troviamo dinanzi a un'opportunità che non possiamo lasciarci sfuggire.

Oltre a ragioni di opportunità politica, ci sono anche altri fattori che suggeriscono l'opportunità di combinare insieme media literacy e digital literacy. Il più ovvio è legato al processo di convergenza.

A mio parere le ICT dovrebbero essere viste come

un tipo di media: in effetti per molte persone sono semplicemente «nuovi media», anche se la distinzione tra vecchi e nuovi media è alquanto problematica. Le risorse digitali — siti web, videogame, ambienti virtuali — mediano il

mondo esattamente come i libri, il cinema e la tv: sono a tutti gli effetti dei *media*. Allo stesso modo la distinzione tra tecnologie digitali e non è piuttosto insignificante. I media combinano sempre più i modi di comunicazione operando su piattaforme tecnologiche diverse e pertanto appare del tutto improbabile fare separazioni nette e distinte.

In questo contesto la Media Education può allargare le prospettive della digital literacy. Piuttosto che limitarsi alla capacità di distinguere tra fatto e opinione, come sostenuto dall'approccio della digital literacy, la media literacy offre un set di strumenti concettuali e critici molto più articolati e comprensivi. Come ho sostenuto altrove, questi strumenti potrebbero essere usati per analizzare media digitali come i siti web e i videogame.⁷

Di converso, la media literacy può trarre vantaggio dalla digital literacy. Anche se per certi aspetti risulta più limitata, la digital literacy

Perché la ML è così in voga nell'agenda politica?

⁷ Si veda Buckingham, 2007 (soprattutto il capitolo 8).

può infatti contribuire ad avvicinare la ML a una prospettiva più socialmente inclusiva; a mettere in agenda le questioni relative alla partecipazione civica e alla cittadinanza; a pensare in termini di educazione permanente e quindi di adulti, oltre che di bambini e giovani; a considerare altri contesti educativi, oltre alla scuola. C'è poi il rischio che l'analisi critica dei media finisca con il rafforzare una sorta di cinismo superficiale sposando una visione dei media come semplici propagatori di bugie e propaganda. È molto facile che gli studenti cadano in questa visione, soprattutto quelli provenienti dalla classe media, una visione che radicalizza certe forme di apatia (Buckingham, 1998). In questo senso la digital literacy contribuisce da un lato a ridimensionare l'iper-trofia dell'analisi critica tipica della media literacy e dall'altro a favorire l'azione sociale. Le nuove tecnologie offrono agli studenti la possibilità di esprimersi rivolgendosi a un pubblico che sta fuori dalla classe e ai media educator di aprirsi alla comunità locale e di intervenire in modi nuovi e insoliti.

Ci sono anche buone ragioni che hanno a che fare con i processi di insegnamento e apprendimento. Quelli che hanno una certa età ricordano bene le tribolazioni delle produzioni fatte a scuola con i media analogici e quindi accolgono di buon grado le nuove opportunità creative offerte dai media digitali. Si tratta di opportunità che riguardano innanzitutto la maggiore accessibilità, in termini di costi e di facilità d'uso, ma anche l'apprendimento. La promessa più grande è quella poter produrre i propri contenuti mediali. Ci sono infine buone ragioni che riguardano l'avvicinamento tra teoria (l'analisi critica) e pratica (la produzione mediale), due dimensioni, queste, che la Media Education ha tradizionalmente tenuto ben distanti.⁸

RAGIONI DI CAUTELA

Riassumendo, ci sono molte buone ragioni pedagogiche per cui i media educator dovrebbero impegnarsi nella digital literacy, ma ci sono anche buone ragioni politiche. Al tempo stesso, però, bisogna andare cauti per una serie di motivi. Il primo motivo, il più importante, è il pericolo di riesumare la tradizionale confusione tra insegnare *sui* media

⁸ Esempi di questo tipo di attività didattiche si trovano in Burn, 2009.

e insegnare *con* i media. Ritrovo questa confusione ogni volta che vado in una scuola dove incontro persone che mi dicono che fanno tanta Media Education e quindi si premurano di mostrarmi la loro dotazione tecnologica come prova di questo impegno. È una confusione che si fa ancora più evidente quando sento parlare di «alfabetizzazione del XXI secolo» intendendo con ciò l'uso dei computer (o anche del cinema) per insegnare a leggere e scrivere.

Il rischio è di usare i media come meri mezzi di trasmissione, come sussidio didattico o ancora più semplicemente come mezzo per motivare gli alunni a imparare ciò che noi pensiamo sia più importante. I media diventano quindi un semplice veicolo, un mezzo o un pretesto per arrivare ad altri tipi di apprendimento che in realtà non hanno nulla a che vedere con i media stessi. In parte questo è anche vero, tuttavia non si tratta di Media Education.

La ME non ha niente a che vedere con le tecnologie didattiche. In questo senso l'uso del termine alfabetizzazione (literacy) può creare confusione: sviluppare la media literacy non è la stessa cosa di usare i media per sviluppare l'alfabetizzazione tradizionale. Insegnare con i

Insegnare con i media e insegnare sui media non sono pratiche incompatibili

media e insegnare sui media non sono pratiche necessariamente (intrinsecamente) incompatibili. C'è il rischio però che i media vengano usati in modo puramente funzionale o strumentale, che le domande critiche che come media educator dobbiamo continuare a fare (chi produce i media e con quali interessi, come viene rappresentato il mondo e come funzionano i media) vengano marginalizzate o addirittura ignorate del tutto.

Una seconda ragione di cautela nasce dal fatto che spesso gli adulti si sentono in qualche modo intimiditi dalla tecnologia e si lasciano perciò condizionare dal mito popolare della «generazione elettronica», un mito secondo cui i bambini di oggi sono *naturalmente* dotati di una competenza tecnologica mentre gli adulti cercano disperatamente di mettersi al pari con loro. Come tutti i miti, si tratta di una visione che ricorre molto spesso nei dibattiti pubblici ma è scarsamente supportata da evidenti prove empiriche.⁹

⁹ Per approfondimenti critici di questi dibattiti, si veda Buckingham, 2006b; Herring, 2008; Bennett, Maton e Kervin, 2008.

Questo succede anche ai media educator, spesso sedotti dalla facilità d'uso delle tecnologie e dai risultati quasi professionali che gli studenti possono raggiungere. Per alcuni la spinta critica della ME sembra perdere peso dinanzi alle meraviglie creative realizzabili con le nuove tecnologie: tutto quel parlare di analisi critica — tutte quelle discussioni noiose — appaiono decisamente meno coinvolgenti ed eccitanti del maneggiare immagini in uno schermo. Naturalmente, è vitale riconoscere il potenziale creativo delle produzioni medialità e tuttavia occorre anche insistere sul fatto che la Media Education non fa produzione per il semplice gusto di farlo. Non si può permettere che gli aspetti produttivi e creativi della media literacy si distacchino dall'obiettivo chiave della comprensione critica.

La terza cautela riguarda il potenziale partecipativo dei cosiddetti software sociali, il web 2.0. — blog, pagine wiki, user-generated content, video- e photo-sharing, ecc. Per alcuni questi sviluppi tecnologici rappresentano un cambiamento culturale significativo, il passaggio cioè da una situazione in cui i media erano controllati da un'élite potente a una situazione in cui il controllo è invece esercitato dalla gente comune. Tuttavia, presi dall'entusiasmo circa l'imminente democratizzazione totale dei media, rischiamo di trascurare importanti questioni. Se infatti guardiamo a chi partecipa veramente a queste attività ci accorgiamo che si tratta dei «soliti noti», di coloro cioè che godono già di ampi privilegi nella loro vita in termini di capitale economico o culturale-educativo. Il pericolo, in questo caso, è che le tecnologie finiscano semplicemente con l'accentuare le disuguaglianze sociali esistenti piuttosto che contribuire al loro superamento. Non dobbiamo nemmeno dimenticare che molti di questi sviluppi sono motivati dagli interessi commerciali di una ristretta cerchia di compagnie medialità sempre più potenti. Le possibilità apparentemente partecipative dei nuovi media in realtà non fanno altro che renderle uno strumento ancora più efficace per «targettizzare» i consumatori e raccogliere informazioni preziose su di loro; ecco perché i pubblicitari e gli esperti di marketing investono sempre più soldi nel settore delle tecnologie digitali. Anche in questo caso è vitale continuare a porre le «vecchie» questioni critiche sui media piuttosto che scivolare in una qualche forma di euforia tecnologica.¹⁰

¹⁰ Per una discussione critica su questi temi, si veda Buckingham, *in press*. Un approfondimento più entusiastico, anche se sempre misurato, si trova in Jenkins et al., 2006.

CHE FARE?

Cosa possono fare i media educator in questa situazione? A mio parere è urgente affinare le nostre argomentazioni, focalizzare le nostre energie. Il rischio è che la media literacy si disperda tra le nebbie della retorica tecnologistica, definita in maniera troppo vaga e generalizzata, fatta di tante buone intenzioni ma pochi fatti concreti. Il rischio è di ritrovarci a fare tanto networking e dialogo, ma poca sostanza, tanta partecipazione, ma poca azione e nessun cambiamento significativo.

Non ho una ricetta pronta o una soluzione magica, e tuttavia sono convinto che la scuola debba rimanere assolutamente centrale in quello che stiamo cercando di fare, non fosse altro che perché è lì che le giovani generazioni trascorrono buona parte della loro vita. La scuola è il settore pubblico chiave dove vanno promossi e sostenuti i diritti e le azioni dei cittadini; e malgrado le previsioni di alcuni iperentusiasti delle tecnologie, non credo proprio che sia destinata a scomparire in breve tempo.

Credo che abbiamo buone ragioni per congratularci con noi stessi per quanto abbiamo raggiunto nel campo della media literacy education; tuttavia dobbiamo anche valutarla e avere il coraggio, se necessario, di criticarla. Dobbiamo confrontarci con gli organismi regolatori, con l'industria dei media e con i politici — ma dobbiamo farlo da una posizione di forza che ci vede sicuri circa le nostre priorità e i nostri obiettivi.

Questo articolo è stato sviluppato a partire dalla relazione presentata al Secondo Congresso Europeo sulla Media Literacy tenutosi a Bellaria, Italy, 21-24 Ottobre 2009 (si vedano le pp. 130-132).

Una versione in lingua originale è visionabile e scaricabile dal sito www.med.ericson.it; la traduzione qui presentata è a cura di Gianna Cappello.

BIBLIOGRAFIA

- Aufderheide P. (Ed.) (1997), *Media literacy: From a report of the national leadership conference on media literacy*, in R. Kubey (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*, New Brunswick, NJ, Transaction, pp. 79-86.
- Bennett S., Maton K. e Kervin L. (2008), *The «digital natives» debate: A critical review of the evidence*, «British Journal of Educational Technology», vol. 39, n. 5, pp. 775-786.

- Buckingham D. (Ed.) (1998), *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, London, UCL Press.
- Buckingham D. (2006a), *Is there a digital generation?* in D. Buckingham e R. Willett (Eds.), *Digital Generations: Children, Young People and New Media*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 1-17.
- Buckingham D. (2006b), *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erickson (ed. or. 2002).
- Buckingham D. (2007), *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Cambridge, Polity.
- Buckingham D. (2009), *Beyond the Competent Consumer: The Role of Media Literacy in the Making of Regulatory Policy on Children and Food Advertising in the UK*, «International Journal of Cultural Policy», vol. 15, n. 2, pp. 217-230.
- Buckingham D. (*in press*), *Do we really need media education 2.0?*, in K. Drotner e K. Schroder (Eds.), *Digital Content Creation*, New York, Peter Lang.
- Burn A. (2009), *Making New Media: Creative Production and Digital Literacies*, New York, Peter Lang.
- Freedman D. (2008), *The Politics of Media Policy*, Cambridge, Polity;
- Harvey S. (2006), *Ofcom's first year and neoliberalism's blind spot: Attacking the culture of production*, «Screen», vol. 47, n. 1, pp. 91-105.
- Herring S. (2008), *Questioning the generational divide: Technological exoticism and adult constructions of online youth identity* in D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity and digital media*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 71-92.
- Jenkins H., Clinton K., Purushotma R., Robison A.J. e Weigel M. (2006), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* MacArthur Foundation, <http://www.digitalllearning.macfound.org> [Accesso 05.03.10].
- Livingstone S., Lunt P. e Miller, L. (2007), *Citizens and consumers: discursive debates during and after the Communications Act 2003*, «Media, Culture and Society», vol. 29, n. 4, pp. 613-638.

THE FUTURE OF MEDIA LITERACY IN THE DIGITAL AGE

SOME CHALLENGES FOR POLICY AND PRACTICE

David Buckingham

ABSTRACT:

La media literacy vive oggi un momento di transizione fatto di opportunità, ma anche di rischi. Oggi più che mai occorre essere chiari su obiettivi e priorità perché se non si sa dove si vuole andare, è molto probabile che si finisca con il perdere di vista la strada da percorrere. Quest'articolo si concentra sulle politiche riguardanti due aree — la media literacy e la digital literacy — accomunate da sviluppi paralleli, ma al tempo stesso divise da obiettivi e priorità diverse.

Parole chiave:

media literacy, digital literacy, politica dei media, tecnologie, comprensione critica

Media literacy is currently at a point of transition, made of opportunity, but also of risk. We need now to be very clear about our aims and priorities — because if we are not clear about where we are going, we are very likely to lose our way. I want to look at two key areas, which have so far been developing rather in parallel: media literacy and digital literacy. These two policy initiatives seem to have come from rather different directions, and to have rather different concerns and aims.

Keywords:

media literacy, digital literacy, policy, technological euphoria, critical understanding

David Buckingham
Institute of Education
University of London
d.buckingham@ioe.ac.uk

MEDIA LITERACY¹ POLICY

At the European level, there have been many signs that media literacy is becoming a priority for policy-makers.² In many documents one can find a vast range of ideas about what media literacy is. Among other things, media literacy seems to involve:

- Developing skills in handling technology;
- Encouraging appreciation of the European audio-visual heritage (albeit one which is typically identified only with the cinema);
- Protecting children against harmful content, and developing their awareness of on line risk;
- Promoting the inclusion of hitherto excluded groups in using technology, and in the «knowledge society»;
- Promoting independent public service media;
- Enabling people to resist commercial persuasion, and raising awareness of new marketing practices;
- Encouraging active citizenship and participation in civil society;
- Promoting creative and artistic self-expression through the use of new media, and enabling people to communicate with audiences;
- Delivering the subject curriculum in more exciting and relevant ways for «twenty-first century learners»;
- Promoting equality of opportunity, tolerance and diversity — and even human rights;
- Encouraging the development of a globally competitive European media content industry;
- Helping people to make informed economic decisions as media consumers;
- Training workers (or developing «human capital») for the emerging media and technology industries of the «knowledge economy».

¹ Apparentemente, le espressioni «media literacy» e «Media Education» vengono qui usate come sinonimi. Tuttavia, in un altro testo, Buckingham specifica che «la Media Education è il processo di insegnamento e apprendimento centrato sui media; la media literacy ne è il risultato, ovvero la conoscenza e le competenze che gli studenti acquisiscono in tema di media [...]. La Media Literacy implica necessariamente il saper “leggere” e “scrivere” i media. La Media Education si propone dunque di sviluppare sia una comprensione critica sia una partecipazione attiva» (Buckingham, 2006a, pp. 22 e ss.). [Nota della direzione].

² Information on these developments can be found at <http://ec.europa.eu/avpolcv/me->

Media literacy, it seems, is a skill or a form of competency; but it is also about critical thinking, *and* about cultural dispositions or tastes. It is about old media and new media, about books and mobile phones. It is for young and old, for teachers and parents, for people who work in the media industries and for NGOs. It happens in schools and in homes, and indeed in the media themselves. It is an initiative coming from the top down, but also from the bottom up. In these kinds of texts, media literacy is also often aligned with other contemporary «buzzwords» in educational and social policy. It is about creativity, citizenship, empowerment, inclusion, personalisation, innovation, critical thinking... and the list goes on.

On one level, this is all good. None of us would be likely to argue for *exclusion* or *uncritical* thinking or *disempowerment* — or, for that matter, media *illiteracy*. But therein lies the problem. As the Americans would say, this is all motherhood and apple pie. Or, to be even more cynical, it is a form of policy marketing-speak: it is about selling media literacy on the back of a whole series of other desirable commodities.

Having been involved in these initiatives myself, I recognise the need for precisely this kind of marketing. We are competing with other people with very different priorities and imperatives, making very different kinds of claims. We need to get ourselves noticed; and so we need to be making an urgent and enticing offer. However, as we do this, we also recognise that it must entail compromises; and it can require a strategic refusal to define what it is we really mean — because if we say what we mean, then we run the risk that some people might not agree with us. In some circumstances, this can mean offering hostages to fortune — making claims that we know to be false or inflated and that we know



we cannot possibly deliver. And in some circumstances, this confusion can represent a potentially fatal mistake.

WHY MEDIA LITERACY NOW?

Why has media literacy risen up the policy agenda in the last five years or so? After all, some of us have been making this argument for twenty or thirty years — and for much of that time it seems to have been falling on deaf ears. Why has it suddenly become so prominent now?

We can find some clues to that by looking at the situation in the UK. In 2003, we had a new Communications Act that (among other things) created the new regulatory body Ofcom, the Office of Communications. Surprisingly for many people, Ofcom was charged with the responsibility to «promote media literacy» — something that had never been seen as a government priority before. Ofcom's definition of media literacy — «the ability to access, understand and create communications in a variety of contexts» — has been widely adopted internationally.³

Ofcom has sometimes been termed a «super-regulator», in that it brought together the regulation of broadcasting and of telecommunications — itself of course a sign of changing technological times. Yet in fact the Communications Act was largely about *deregulation* — about reducing governmental regulation of media, and handing greater power over to market forces.⁴

In this context, it would be possible to interpret media literacy as a familiar neo-liberal strategy. In a deregulated, market-driven economy, the argument goes, people need to be responsible for their own behaviour as consumers. Rather than looking to the government to protect them from the negative aspects of market forces, they need to learn to protect themselves. What does it matter if Rupert Murdoch owns the media, if we are all wise and critical consumers? And so media literacy

³ For information on Ofcom's approach to media literacy, see: http://www.ofcom.org.uk/consult/condocs/strategymedialit/ml_statement/ [Accesso: 05.03.10]. The definition in fact derives from an older US definition (Aufderheide, 1997).

⁴ For some critical commentary on Ofcom's role, see: Freedman, 2008; Harvey, 2006; Livingstone, Lunt and Miller, 2007.

becomes part of a strategy of creating well-behaved, self-regulating «citizen-consumers» (to use Ofcom's term): it reflects a shift from public regulation to individual self-regulation that we can see in many other areas of modern social policy.

Of course, this comes packaged as a democratic move — a move away from protectionism and towards empowerment. But it is also an individualising move: it seems to be based on a view of media literacy as a personal attribute, rather than as a social practice (Buckingham, 2009). Even so, those of us who have been pushing for media literacy for many years have seen this as a great opportunity. We have found ourselves in the unusual position of being able to inform, if not shape, the development of policy — although it should be noted that media literacy has largely remained a concern for media regulators, and has yet to make significant headway in terms of *educational* policy. Furthermore, five years on from the creation of Ofcom, the climate is starting to change in some respects: media literacy is actually slipping down the policy agenda, or at least being reformulated, for reasons I shall explain below.

DIGITAL LITERACY POLICY

The term «digital literacy» seems to have appeared on the policy agenda even more recently, although in fact it is far from new: one can look back 15 or 20 years to arguments about «computer literacy», and even before that to debates about «information literacy».⁵ It is important to recognise that this initiative starts from somewhere rather different. If media literacy is essentially a regulatory initiative, digital literacy is primarily about inclusion. The challenge here — at least as governments see it — is to ensure that everyone is part of the so-called «knowledge economy», or the «information society». In terms of Ofcom's three-part definition, the key issue here is essentially one of *access* rather than understanding or creation. The aim is to overcome the obstacles to participation, and ensure that everyone has the skills they need to use technology effectively.

⁵ See <http://www.digital-literacy.eu/> and http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/skills/index_en.htm [Accesso: 05.03.10].

Participation is clearly seen here as a good thing in itself — although it is often rather loosely defined. In practice, participation seems to be largely confined to basic functions such as accessing e-government, job seeking, finding health information, on line training, paying your taxes, and of course shopping. The skills that are involved here are also essentially functional or operational — «how-to» skills. Although there is occasionally some mention here of the ability to *evaluate* on line information, the approach is generally a very limited one — it is about checking sources, and distinguishing between fact and opinion, as though this were simply a straightforward, mechanical process. The image of the ideal user here seems to be that of the responsible and efficient information-seeker. It is an image that contrasts quite strikingly with what young people mostly do with technology, which is largely about accessing entertainment content, chatting with friends, or playing games — or indeed with downloading TV, movies and music.

There seems to be an implicit assumption here that using technology is essentially and inherently beneficial — at least once we have dealt with some of those troublesome issues about privacy and safety. People are excluded because they lack technological skills: once they acquire those skills, they will be automatically included. This is not to suggest that such technical skills are unimportant. Nor is it to imply that the broader objective of inclusion is one to be rejected — on the contrary. Yet ultimately, digital literacy seems much more narrowly defined, and much more instrumental, than the rather grandiose aspirations that characterise discussions of media literacy. It has very different objectives, and a very different view of media or technology — and of what people need to learn about it.

COMING TOGETHER

So what might be the grounds for combining media literacy and digital literacy? In increasing numbers of countries across Europe, ICT enjoys a level of governmental endorsement and commercial support that media literacy has never achieved — and indeed *will* never achieve. The reason for this is partly because technology is seen to offer a magical solution to social problems — and this is true of many areas besides education. However, it is also because commercial technology com-

panies see schools as a significant market opportunity. We have seen a massive, unprecedented level of investment in digital technology in schools; and this has been possible because of the comprehensive penetration of schools and educational policy-making by business interests (see Buckingham, 2007).

Indeed, in some ways, we might be forgiven for thinking that ICT has simply overtaken us. We are still insisting on the importance of media literacy, while ICT is being relentlessly pushed into schools whether they like it or not — and indeed with very little evidence that it improves the quality of learning, or even represents good value for money when compared with other approaches. We need to be very wary — and indeed overtly critical — of much of this; but in political terms, it represents an opportunity that we cannot afford to pass up.

However, there are some good reasons for combining media literacy and digital literacy that go beyond mere political expediency. The most obvious of these is about convergence. I would argue that information and communication technologies should really be seen as forms of media: in fact many people refer to them as simply «new media» — although the distinction between old and new is not always helpful either. Digital resources — websites, computer games, on line environments — mediate the world, just like books and films and TV: they *are* media. Likewise, the distinction between digital and non-digital technologies is fairly insignificant. Media increasingly combine different modes of communication, and operate across many technological platforms. To this extent, there would seem to be very little logic for separating these things.

Indeed, Media Education is in a position to provide a more extended approach to critical literacy here. Rather than checklists for distinguishing between fact and opinion, which is the digital literacy approach, media literacy offers a much more comprehensive set of conceptual and critical tools. I have written elsewhere about how those tools might usefully be applied to analysing digital media like websites or computer games (see Buckingham, 2007, especially Chapter8).

At the same time, media literacy has something to learn here from digital literacy. Although the digital literacy agenda is narrower in some respects, it does help to move media literacy towards a more socially inclusive approach; it puts issues to do with civic participation and citizenship more strongly on the agenda. It also forces us to think more

about lifelong learning, rather than just about children and young people; and about contexts other than schools. There is always a danger that critical media analysis will end up simply reinforcing a kind of superficial cynicism — a view of the media as somehow just purveyors of lies and propaganda. That kind of view is very easy for students to slip into — particularly middle-class teenagers, I would suggest; and it is one that can end up rationalising a kind of apathy (see Buckingham, 1998). The argument about digital literacy takes media literacy away from a focus just on critical analysis and towards the possibility of social action. New technology offers the potential for students to speak to audiences beyond the classroom; and for media educators to engage with their community, and to intervene, in new ways.

There are also good reasons to do with learning and teaching. Those of us who are old enough to remember the trials of analogue media making in schools have good reason to feel excited about the new opportunities for creative media-making that are being offered here. This is partly just about accessibility — about cheapness and ease of use; but it also has benefits in terms of learning. The most exciting promise here is not just about people having more opportunities to make their own media. It is also to do with bringing theory (or critical analysis) closer to practice (or media making) — and these are two dimensions of Media Education that have often been seen as quite separate.⁶

REASONS TO BEWARE

So there are some good educational reasons for media educators to engage with digital literacy; and some politically expedient reasons as well. But there are also some very good reasons to be careful. The first, and most crucial, is that we run the risk of resurrecting an old and well-established confusion between teaching *about* media and teaching *through* media. This is a confusion I encounter when I go into schools and people assure me that they do a lot of Media Education — and then proceed to show me their computer suite as evidence of this. It is a confusion that is apparent when people talk about «twenty-first century

⁶ For some examples of this kind of classroom work, see Burn, 2009.

literacy» — and seem in fact to mean that they are using computers (or even films) as a way of teaching reading and writing.

The risk here is that we are using media merely as a delivery system — a teaching aid — or even simply as a means of motivating children to learn something that we think is more important. Media become the vehicle, the means or the pretext for other kinds of learning that are really nothing to do with the media themselves. This is fair enough in its own right, but it is not Media Education. Media Education

is not the same thing as educational media. In this respect, the use of the word literacy can be quite profoundly confusing: developing media literacy is not the same thing as using media to develop print literacy. Teaching through media and teaching about media are not necessarily or

inherently incompatible. But the danger here is that media come to be used in functional or instrumental ways — that the critical questions we ask as media educators (about who creates media and why they do so, about how media represent the world, and how they work) tend to be marginalised or ignored.

My second concern here is that many adults are somehow intimidated by the arguments around technology — and seem to be particularly likely to buy into the popular mythology of the «digital generation». Children, according to this view, already spontaneously know everything they need to know about these technologies. Adults, on the other hand, are engaged in a pathetic struggle to catch up. This kind of argument is routinely rehearsed in public policy debates; and yet there is very little evidence to support it.⁷

This can also be the case for media educators, who are sometimes seduced by the ease of using technology, and the very polished and professional-looking results that students can achieve. For some, the critical edge of Media Education seems to be losing out to the wonders of creative media-making: all that close critical analysis — all that boring discussion and writing — is just so much less exciting and sexy than pushing images around on a screen. Of course, it is vital to recognise the creative potential of digital media; but it is important to insist that

Media Education is not the same thing as educational media

⁷ For critiques of this argument, see: Buckingham, 2006#2006a o b?#; Herring, 2008; Bennett, Maton and Kervin, 2008.

Media Education is not about making media for its own sake. Here again, there is a risk that the productive and creative aspects of media literacy will become disconnected from the key objective of critical understanding.

My third concern is around the participatory potential of so-called social software or «web 2.0» — blogs, wikis, user-generated content, video- and photo-sharing, citizen journalism, and so on. For some, these developments seem to represent a fundamental cultural shift, away from a situation where the media were controlled by powerful elites, to one in which control is now in the hands of ordinary people. However, in the wave of enthusiasm about the imminent total democratisation of the media, several questions seem to have been ignored. If we look at who is engaging in these participatory activities, we find that it is largely the «usual suspects» — those who are already privileged in other areas of their lives, in terms of economic or educational capital. Indeed, the danger here is that technology may simply accentuate existing social inequalities rather than helping to overcome them. We must also not forget that many of these developments are driven by commercial interests, and indeed by a small number of increasingly powerful global media companies. The apparently participatory possibilities of new media make it a much more effective means of targeting consumers, and gathering information about them; and this is why advertisers and marketers are now starting to spend more and more of their money in the digital realm. Here again, it is vital that we keep asking the «old» critical questions about media, rather than sliding off into a kind of technological euphoria.⁸

WHAT NEXT?

How might media educators respond in this situation? In my view, there is now an urgent need to sharpen our arguments, and to focus our energies. There is a risk of media literacy being dispersed in a haze of digital technological rhetoric. There is a danger of it becoming far too vague and generalised and poorly defined — a matter of good intentions

⁸ I discuss these issues more fully in Buckingham, *in press*. A more enthusiastic, but still measured, account can be found in Jenkins et al., 2006.

and warm feelings, but very little actually getting done. We can end up with lots of networking and dialogue, but no actual substance — a great deal of participation, but little action, and no significant change.

Although I do not have a recipe or a magic solution, I do believe that schools should remain absolutely central to what we are doing, if only because that is where all young people compulsorily spend so much of their time. The school is the key public sector institution that ought to support the rights and actions of citizens; and despite the predictions of some technological enthusiasts, it is not going to disappear any time soon.

I believe we have good reason to congratulate ourselves on what has been achieved in media literacy education; but we also need to evaluate it, and we must have the courage to be critical of it too. We need to engage with regulators, media companies and politicians — but we should be doing so from a position of strength, where we are clear about our own aims and priorities.

Note from the Author: this paper is based on a keynote presentation at the Second European Congress on Media Literacy, Bellaria, Italy, 21-24 October 2009.

REFERENCES

- Aufderheide P. (Ed.) (1997), *Media literacy: From a report of the national leadership conference on media literacy*, in R. Kubey (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*, New Brunswick, NJ, Transaction, pp. 79-86.
- Bennett S., Maton K. and Kervin L. (2008), *The «digital natives» debate: A critical review of the evidence*, «British Journal of Educational Technology», vol. 39, n. 5, pp. 775-786.
- Buckingham D. (Ed.) (1998), *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, London, UCL Press.
- Buckingham D. (2007), *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Cambridge, Polity.
- Buckingham D. (2006a), *Is there a digital generation?*, in D. Buckingham and R. Willett (Eds.), *Digital Generations: Children, Young People and New Media*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 1-17.
- Buckingham D. (2006b), *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erickson.
- Buckingham D. (2009), *Beyond the Competent Consumer: The Role of Media Literacy in the Making of Regulatory Policy on Children and Food Advertisi-*

- sing in the UK*, «International Journal of Cultural Policy», vol. 15, n. 2, pp. 217-230.
- Buckingham D. (*in press*), *Do we really need media education 2.0?*, in K. Drotner and K. Schroder (Eds.), *Digital Content Creation*, New York, Peter Lang.
- Burn A. (2009), *Making New Media: Creative Production and Digital Literacies*, New York, Peter Lang.
- Freedman D. (2008), *The Politics of Media Policy*, Cambridge, Polity.
- Harvey S. (2006), *Ofcom's first year and neoliberalism's blind spot: attacking the culture of production*, «Screen», vol. 47, n. 1, pp. 91-105.
- Herring S. (2008), *Questioning the generational divide: Technological exoticism and adult constructions of online youth identity*, in D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity and digital media*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 71-92.
- Livingstone S., Lunt P. and Miller L. (2007), *Citizens and consumers: Discursive debates during and after the Communications Act 2003*, «Media, Culture and Society», vol. 29, n. 4, pp. 613-638.
- Jenkins H., Clinton K., Purushotma R., Robison A.J. and Weigel M. (2006), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, MacArthur Foundation, <http://www.digitalllearning.macfound.org> [Accesso: 05.03.10].