

MEDIA EDUCATION NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO

UNA RICERCA IN TRE REGIONI ITALIANE

a cura di Roberto Farnè

ABSTRACT:

Questo articolo introduce una ricerca empirica sugli atteggiamenti e le pratiche degli insegnanti sulla ME nella scuola dell'obbligo. Svolta fra il 2008 e il 2009 in Lombardia, Emilia Romagna e Puglia, essa si è posta tre obiettivi: a) raccogliere una serie di indicatori relativi alla presenza della ME nelle scuole; b) conoscere opinioni e atteggiamenti degli insegnanti intorno al rapporto fra cultura dei media e ruolo della scuola; c) definire proposte in merito alla formazione degli insegnanti sulla ME. Vengono quindi presentati i dati principali emersi dalla ricerca, con l'intento di suggerire ipotesi per successive ricerche.

Parole chiave:

senso critico, insegnanti, scuola, Media Education, ricerca

This article is the foreword of an empirical research in order to know teachers attitudes towards the introduction and the practices of media education in Italian compulsory schools. The research has been done between 2008 and 2009 in Emilia Romagna, Lombardia, Puglia. The topic of the research was: a) to collect some indicators concerning the presence of the ME in schools; b) to know some opinions and aptitudes of the teachers on media culture and the role of the school; c) to define some proposals for teacher training on ME. This paper presents the main data of the research and draws hypotheses for further research.

Keywords:

critical awareness, teachers, school, Media Education, research

Roberto Farnè
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
«Giovanni Maria Bertin», Università di Bologna
roberto.farne@unibo.it

INTRODUZIONE¹

Il rapporto fra i media e la scuola è complesso e non risolvibile in termini strettamente curriculari o disciplinari all'interno di una istituzione che soffre già per eccesso di carico didattico. Nella scuola l'atteggiamento generale nei confronti dei media si è caratterizzato, nel corso di questi ultimi decenni, su due differenti modelli. Da una parte l'indifferenza verso una cultura ritenuta di scarso valore, se non esplicitamente dannosa per l'educazione, per cui la scuola si connota come una sorta di «area protetta» da tale influenza. Va da sé che tale atteggiamento può andare dalla pura e semplice indifferenza (ignorare i media e non dare loro alcuno spazio nell'esperienza didattica), a varie forme di esplicita condanna e denigrazione.

Se questo può apparire come un modello pedagogicamente sorpassato (ma bisognerebbe verificare se è davvero così...), dall'altra parte abbiamo l'atteggiamento costruttivo della Media Education che assume i media come strumenti su cui e con cui fare educazione (linguistica, critica, estetica, tecnica, ecc.), secondo una gamma di atteggiamenti molto diversificata (dalla semplice discussione più o meno occasionale fino alla vera e propria produzione di messaggi). I media diventano oggetti di cultura, materiali didattici, strumenti del comunicare all'interno del lavoro scolastico; gli stessi libri di testo nella scuola dell'obbligo offrono spesso occasioni di Media Education.

L'ingresso nella scuola di insegnanti generazionalmente cresciuti a diretto contatto con i media può, in parte, aver favorito questa attenzione, insieme a una maggiore e più diffusa cultura sui media che negli ultimi decenni si è progressivamente affermata in campo pedagogico. Discipline, seminari e laboratori sulle tecniche e i linguaggi audiovisivi, sulla pedagogia dei media, sulla letteratura per l'infanzia, fanno ormai parte del curriculum di studi per la formazione degli insegnanti.

Questa relativa disponibilità e accresciuta attenzione pro-positiva che si registra da parte del mondo della scuola nei confronti dei media

¹ La ricerca è stata coordinata da Piermarco Aroldi, Roberto Farnè, Lucio D'Abbicco rispettivamente per le regioni Lombardia, Emilia Romagna, Puglia. L'équipe che ha condotto il lavoro di ricerca in tutte le fasi fino alla stesura del testo che qui viene pubblicato è composta da Cristiana Ottaviano, Barbara Gasparini, Damiano Felini (Lombardia); Saveria Capecchi, Amelia Capobianco, Rossella Tirota (Emilia Romagna); Alessia Mandato (Puglia).

non ha fatto venir meno l'altro atteggiamento di cui si è detto: in un quadro di generale e a volte generico allarmismo, ma al tempo stesso di consapevolezza delle eccezionali padronanze che i soggetti più giovani esercitano su tecnologie duttili e leggere come sono quelle della comunicazione più moderna, si gioca la grande contraddizione nella quale viviamo a proposito del rapporto fra media e infanzia. Da una parte riempiamo la vita dei bambini in casa e fuori di apparati tecno-ludici e multimediali, dall'altra registriamo lo sconcerto per alcuni «esiti» che tutto questo comporta, e il disagio di non essere in grado di gestire certe «derive» della comunicazione tecnologica.

Non stiamo parlando di un campo di studi e di esperienze educative nuove; la rapida evoluzione dei media ha riproposto in termini nuovi temi e problemi già ampiamente presenti nella pedagogia dell'ultimo secolo. Negli accesi dibattiti che hanno accompagnato la diffusione e il successo del cinema e dei fumetti nella nostra cultura, soprattutto nei confronti delle generazioni più giovani (Farnè, 2002; 2006; Felini, 2004), troviamo già molti degli argomenti polemici che poi abbiamo ritrovato a proposito della televisione e, oggi, delle nuove tecnologie. Già verso la fine degli anni Sessanta si poteva trovare in diverse realtà un fervore di esperienze e di innovazioni didattiche, da parte di chi vedeva nei media delle formidabili opportunità per aprire gli orizzonti della comunicazione scolastica. Andando ancora più indietro, la tipografia scolastica e la realizzazione del giornale scolastico attuati da Freinet nella scuola popolare in Francia a partire dagli anni Trenta del secolo scorso erano già a tutti gli effetti esperienze ascrivibili alla Media Education.

Questa dizione anglofona, *Media Education*, che ha il formidabile vantaggio della sintesi concettuale, ci nasconde però tutta la complessità di un campo d'esperienza nel quale dobbiamo compren-



LEARN

dere sia l'educazione *con* i media sia quella *ai* media. Nel suo volume sulla pedagogia dei media, Damiano Felini cerca di definire la specificità di questo ambito dove «esiste in primo luogo, una vera e propria funzione attiva o formativa messa in atto dai media sul pubblico, perché, al di là della discordanza tra le teorie degli effetti dei media, non si può dubitare del fatto che essi abbiano la capacità di trasmettere messaggi, fornire modelli di comportamento, mettere in risalto opinioni e valori e così via...» (Felini, 2004, p. 158). È su questa base che si innesta l'intenzionalità educativa ed i percorsi didattici.

La moderna tematizzazione culturale e pedagogica della Media Education, a partire dall'uso stesso di questa efficace dizione, si deve a Len Masterman (1997) nei primi anni Novanta, collocandosi in una zona di incrocio fra Cultural Studies e educazione attiva, fra il

La novità della ME rispetto al passato sta proprio nella sua identità epistemologica

concetto di «sistema formativo integrato» (Frabboni, 1989) e di educazione alla cittadinanza. La novità della ME rispetto al passato sta proprio nella sua identità epistemologica che tiene insieme l'alfabetizzazione (media literacy) e la critica, l'educazione del soggetto come fruitore e come produttore di messaggi, la multimedialità come strategia didattica pervasiva dove i media di vecchia e nuova generazione interagiscono nei processi di insegnamento/apprendimento (Maragliano, 1994; Calvani, 2001).

Dunque, l'orizzonte della ME non è riducibile al solo *fare* qualche «buona esperienza» utilizzando una certa tecnologia, ma a come la scuola è in grado di assumere i media quale parte integrante della propria fisiologia didattica, scommettendo sul fatto che essi possano migliorare la formazione del soggetto nelle conoscenze e nelle competenze di cui la scuola ha la prerogativa pedagogica. Tutta la nuova pedagogia della ME (Gonnet, 2001; Rivoltella, 2001; Buckingham, 2006) mette in evidenza la necessità di uscire dal paradigma difensivista, tipico di una cultura che vedeva nei media soprattutto i caratteri dell'aggressione culturale. La Media Education oggi si propone come strategia di empowerment, di emancipazione culturale, persino di uscita dalla subalternità.

Questo disegno di ampio respiro pedagogico richiede però una condizione, almeno per ciò che riguarda la scuola: insegnanti disponibili a interagire con i media, a instaurare con essi una sorta di *educational*

feeling. Lo stesso che molti insegnanti hanno, tradizionalmente, con il libro che, nell'ottica della ME, trova una ulteriore significativa identità come medium. È da questi presupposti che nasce la necessità di fare ricerca sulla ME nella scuola, a partire dagli insegnanti a cui spetta il compito didattico di «mediare i media» (Ottaviano, 2001).

Con la ricerca che di seguito presentiamo, si è cercato di «monitorare» il grado di ME all'interno della scuola dell'obbligo. In altre parole, l'ipotesi della ricerca si può esprimere in questi termini:

- a) se sia possibile considerare la scuola un «presidio» educativo nei confronti della cultura dei media, sulla base del diffondersi di pratiche intorno al loro uso e alla loro conoscenza;
- b) se la cultura degli/delle insegnanti nel campo dei media (attività, conoscenze, opinioni, interessi, ecc.) sia un dato di cui si può cogliere la ricaduta didattica.

Una ricerca, come si vedrà, di impianto essenzialmente quantitativo, ma i cui dati suggeriscono considerazioni qualitative e possibili approfondimenti in questa direzione.

Le basi istituzionali della ricerca

L'idea della ricerca è nata dall'incontro di due interessi istituzionali: uno è stato quello del CORECOM dell'Emilia Romagna che ha sviluppato negli anni un sempre maggiore coinvolgimento in iniziative di educazione al rapporto con i media rivolte sia alla scuola sia al mondo stesso dei media.² La funzione di controllo sulle comunicazioni, che questo organismo ha il compito di esercitare a livello territoriale, non si limita quindi all'azione di vigilanza e di censura, ma da tempo si muove in una direzione che è di prevenzione e di informazione, potremmo dire di educazione a una «cittadinanza attiva» nei confronti delle comunicazioni sociali. L'altro interesse è quello del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, che da circa quarant'anni

² I CORECOM (Comitato Regionale per le Comunicazioni) sono organi di governo, garanzia e controllo sul sistema delle comunicazioni. La Legge n. 249/97 ha istituito l'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (AGCOM), prevedendo un decentramento a livello regionale di alcune funzioni nel settore della comunicazione. I CORECOM operano in ambito regionale e sono strutture di consulenza della Giunta e del Consiglio regionale.

svolge studi e ricerche in questo campo, dove ha maturato una importante competenza scientifica.³

Non è parsa affatto strana, dunque, la collaborazione fra questi due Enti su un obiettivo comune: conoscere la consistenza della Media Education nella scuola dell'obbligo, attraverso una ricerca condotta nella regione Emilia Romagna. Una ricerca che consentisse a entrambi

La ricerca è nata dall'incontro di due interessi istituzionali: il CORECOM e l'Università di Bologna

gli Enti di conoscere meglio un aspetto della realtà scolastica su cui operare, da una parte, quella del CORECOM, con interventi di supporto più mirati a sostegno di una positiva interazione fra mondo della scuola e mondo dei media; dall'altra, quella dell'Università, con una ricaduta positiva della ricerca sulla formazione degli insegnanti, che tenga conto di un certo «stato delle cose» per ciò che riguarda la ME.

Nel corso dei mesi in cui la ricerca in Emilia Romagna si è avviata, sulla base di contatti sia a livello istituzionale sia personale,⁴ è emerso l'interesse da parte dei CORECOM di altre due importanti regioni, Puglia e Lombardia, di aderire alla stessa ricerca. Questa opportunità ci è parsa subito di grande interesse: entrambe queste regioni sono fortemente impegnate, come l'Emilia Romagna, nella promozione di iniziative tese a sviluppare ME nella scuola; inoltre, la loro dislocazione geografica, a nord e a sud, poteva contribuire in misura significativa a dare più consistenza alla ricerca che, una volta pervenuta a una elaborazione complessiva dei dati raccolti in tutte e tre le regioni, avrebbe avuto una maggiore significatività.

Anche se i tempi per impiantare e svolgere il lavoro in Puglia e Lombardia non potevano coincidere esattamente con quelli dell'Emilia Romagna, si è convenuto per un allargamento della ricerca, attivando un percorso di collaborazione fra le tre équipes costituite con analogo

³ Animato da Piero Bertolini, che nel 1976 realizzò la prima ricerca italiana e fra le prime in Europa su infanzia prescolare e televisione (Bertolini e Massa, 1976), è cresciuto un gruppo che ha continuato negli anni a fare ricerca sulla pedagogia dei media, lavorando in alcuni progetti anche sulla base di convenzioni con i più importanti network televisivi del Paese.

⁴ Un riconoscimento particolare in tal senso va a Fernanda Paganelli, già Responsabile del Servizio CORECOM Emilia Romagna e membro del gruppo di ricerca fino al 31 luglio 2009.

profilo interdisciplinare in ognuno dei tre soggetti istituzionali coinvolti.⁵ La condizione posta (e accolta) è stata quella di assumere l'impianto metodologico e gli strumenti di indagine elaborati dall'équipe di ricerca di Bologna. Solo in questo modo, infatti, sarebbe stato possibile pervenire a risultati che, nel rispetto delle singole realtà, potevano essere descrivibili sia sul piano comparativo fra le tre regioni, sia nel quadro complessivo di un'unica ricerca.

Le fasi della ricerca

La ricognizione della letteratura scientifica di stretta pertinenza al tema oggetto della nostra indagine è stato un passaggio indispensabile. Selezionando gli autori, le opere e i documenti più significativi degli ultimi dieci anni, un arco di tempo che ha visto crescere significativamente l'attenzione e la produzione di studi in questo campo, si è costruita una sorta di «mappa concettuale» in cui si collocavano varie definizioni di Media Education. Qui è apparsa evidente la complessa identità della ME, che abbiamo deciso di assumere nel suo significato più ampio, quello cioè sia di educazione *ai* media, sia *con* i media. Una scelta dettata dall'intenzione di cogliere la consistenza dei media e delle loro tecnologie nella scuola, nelle diverse declinazioni didattiche e nella consapevolezza che educare al «linguaggio» della fotografia, per esempio, è cosa diversa dall'usare la fotografia come sussidio didattico, ed è altra cosa dal fare un laboratorio di fotografia. In tutte tre queste forme la fotografia, così come altri media, svolge una propria funzione educativa. La domanda che ci siamo posti è: come e con quale consistenza si presentano i media nel contesto educativo e didattico della scuola dell'obbligo?

È stata chiara fin dall'inizio l'intenzione di rivolgere la nostra indagine agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo grado

⁵ La costituzione delle équipe, quelle in Lombardia e in Puglia coordinate rispettivamente da Piermarco Aroldi e da Lucio D'Abbicco, ha avuto in ognuna delle tre realtà un profilo socio-pedagogico coerente con l'impianto della ricerca. La stessa ME, peraltro, non è definibile come una «disciplina» nel senso tradizionale (accademico) del termine, ma piuttosto come un campo di studio, di ricerca e di pratica educativa in cui convergono molteplici interessi e competenze disciplinari: pedagogiche e didattiche, delle scienze sociali e della comunicazione.

della nostra regione, e ai loro dirigenti scolastici. Il problema che ci siamo posti è stato quello, dapprima, della rilevazione quantitativa dell'universo di tale realtà scolastica in ambito regionale e, successivamente, di definirne un campione rappresentativo. La definizione e l'elaborazione dell'impianto metodologico della ricerca trovano qui una loro compiuta esposizione nel paragrafo seguente.

Si è optato per l'elaborazione di due questionari: uno da rivolgere ai dirigenti scolastici, l'altro per gli insegnanti delle scuole comprese nel campione di ognuna delle tre regioni. Si trattava di chiedere ai primi informazioni e opinioni in merito ai temi

Come e con quale consistenza si presentano i media nella scuola dell'obbligo?

della ME relativamente ad aspetti generali che riguardano la struttura scolastica o l'istituto comprensivo che gestiscono. Col questionario rivolto agli insegnanti l'intenzione è stata di raccogliere dati sull'impegno quantitativo e

qualitativo che essi dedicano alla ME nella loro attività scolastica, opinioni in merito al ruolo dei media e alla loro rilevanza educativa, informazioni sulla cultura dei media relativa alla formazione personale e professionale dell'insegnante, ecc. (i questionari sono riportati in Appendice).

Questa impostazione della ricerca, sia per ciò che riguarda la ricognizione dell'universo delle scuole primarie e secondarie di primo grado su cui selezionare il campione, sia per la somministrazione dei questionari, ha richiesto il coinvolgimento, la collaborazione e la formale adesione degli Uffici Scolastici delle tre regioni. Un passaggio essenziale perché la ricerca venisse accolta con la dovuta attenzione da parte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti.

Il lavoro sulla preparazione dei questionari è stato particolarmente lungo e ha richiesto diverse fasi con progressivi aggiustamenti. Per la strategia di distribuzione e di raccolta dei questionari, che si è deciso di rivolgere a tutti gli insegnanti della scuola o istituto comprensivo selezionati nel campione, si è ritenuto opportuno coinvolgere direttamente i rispettivi dirigenti scolastici. Il pacco, inviato per posta a ognuno di loro, conteneva il questionario per il dirigente e i questionari per gli insegnanti (ognuno in una busta). In una lettera di accompagnamento al dirigente si chiedeva di farsi carico della distribuzione agli insegnanti del suo istituto dei questionari, invitandoli a riconsegnarlo a lui nella busta chiusa, in un arco di

tempo contenuto (una settimana al massimo). Il dirigente, raccolti i questionari, doveva a sua volta farne un pacco e inviarli alla sede di elaborazione dei dati.

Le équipes delle tre regioni, man mano che ritornavano i questionari compilati, procedevano alla elaborazione di dati sulla base di modalità condivise.⁶ Alcuni incontri fra le équipes hanno consentito di analizzare le rispettive elaborazioni, di confrontarsi sulle interpretazioni dei dati e di definire gli esiti complessivi del lavoro, i cui atti conclusivi sono stati i seguenti.

- a) Ogni équipe ha predisposto un report di ricerca per il proprio CORECOM di riferimento, come documento scientifico e formale di rendiconto del lavoro svolto nella regione.
- b) In ognuna delle tre sedi, a Milano, a Bologna e a Bari, si è organizzato un seminario rivolto in particolare agli insegnanti e ai dirigenti scolastici coinvolti nella ricerca in ambito regionale, con l'intento di renderli partecipi dei risultati della ricerca e di aprire con loro una discussione nel merito.
- c) Nell'ambito del «World Summit on Media for Children and Youth», che si è tenuto a Karlstad, in Svezia, dal 14 al 18 giugno 2010, è stata presentata la ricerca (*Media Education in compulsory school: An empirical research*) utilizzando i dati dell'Emilia Romagna.
- d) Il 20 luglio 2010, promossa dai tre CORECOM, si è tenuta una audizione presso la VII Commissione della Camera dei Deputati (Istruzione e Cultura) nella quale è stata presentata la ricerca nelle sue linee essenziali, ponendo il problema della rilevanza della ME nella scuola e nella formazione degli insegnanti.

Le pagine di questa rivista sono il luogo più idoneo per la comunicazione scientifica conclusiva della nostra ricerca, trattata nell'insieme delle tre realtà regionali in cui si è svolta, con il proposito di offrire all'attenzione dei lettori (ricercatori, insegnanti, operatori dei media, animatori) le riflessioni critiche e le domande che possono stimolare ulteriori ricerche.

⁶ Per la Regione Lombardia vi è stato il contributo dell'IReR (Istituto Regionale di Ricerca) che ha curato buona parte della rilevazione dei dati.

IMPIANTO METODOLOGICO DELLA RICERCA

Le condizioni generali della ricerca: dall'universo al campione

L'oggetto della ricerca ha posto immediatamente il problema della rilevazione quantitativa di tale realtà in ambito regionale e, successivamente, data la sua consistenza, della definizione di un campione rappresentativo.

Partendo dagli indirizzi del Ministero dell'Istruzione aggiornati all'anno scolastico in corso, è stato possibile disporre del «censimento» delle scuole primarie e secondarie di primo grado presenti sui vari territori. Poiché il questionario predisposto per l'indagine andava rivolto agli insegnanti, attraverso contatti telefonici con i dirigenti scolastici è stato possibile reperire il numero dei docenti presenti nelle scuole selezionate.

Per la costruzione del campionamento di riferimento si è optato per il «campione probabilistico»: una tipologia che consente di estendere i risultati con un certo livello «di fiducia» (detto anche livello «di confidenza») alla popolazione. All'interno del campione probabilistico si è scelto il criterio di campionamento casuale, ossia una selezione creata da un universo al cui interno ogni singola unità ha la stessa probabilità di un'altra di essere estratta. Di seguito, sia per le scuole primarie sia per quelle secondarie di primo grado, si è calcolato per ogni provincia l'*intervallo di confidenza*, tenendo presente un livello di confidenza pari al 95% e un errore campionario massimo ammissibile al 5%. Il criterio di allocazione delle unità campionarie all'interno di ciascuno strato è stato quello *proporzionale* e la modalità di selezione delle unità *casuale*. Con l'ausilio di una tavola casuale dei numeri, e avendo ex-ante assegnato a ogni scuola un numero d'ordine, si è proceduto all'estrazione del campione.

Per dare voce anche alle scuole presenti nei piccoli comuni, si è consultato il sito dei comuni italiani www.comuni-italiani.it con i dati relativi alla popolazione. Successivamente si è proceduto alla costruzione delle classi demografiche rappresentate in tabella 1.

Tutte le province, ove possibile, hanno, per ogni classe demografica, delle scuole rappresentate in modo proporzionale. Sul territorio emiliano-romagnolo l'universo delle scuole è così ripartito: 990 scuole primarie e 409 scuole secondarie di primo grado; sul territorio lombardo 2436 scuole primarie e 1062 scuole secondarie di primo grado; su quello napoletano 737 scuole primarie e 432 scuole secondarie di primo grado.

TABELLA 1
Classi demografiche

0-1000	1000-3000
3000-5000	5000-10.000
10.000-20.000	20.000-40.000
40.000-70.000	70.000-100.000
Oltre 100.000	

Dopo le operazioni di calcolo, sono rientrate nel campione 227 scuole primarie e 164 scuole secondarie di primo grado per l'Emilia Romagna, 330 scuole primarie e 290 scuole secondarie di primo grado per la Lombardia e infine 207 scuole primarie e 137 scuole secondarie di primo grado per la Puglia. La distribuzione per province risulta definita come raffigurato nelle tabelle 2, 3 e 4.

TABELLA 2
Emilia Romagna

Scuole primarie	Campione	Scuole secondarie di I grado	Campione
Piacenza	21	Piacenza	16
Parma	28	Parma	20
Reggio Emilia	36	Reggio Emilia	21
Modena	43	Modena	21
Bologna	53	Bologna	34
Ferrara	25	Ferrara	19
Ravenna	22	Ravenna	12
Forlì-Cesena	28	Forlì-Cesena	12
Rimini	21	Rimini	7

TABELLA 3
Lombardia

Scuole primarie	Campione	Scuole secondarie di I grado	Campione
Bergamo	45	Bergamo	51
Brescia	48	Brescia	42

(continua)

Scuole primarie	Campione	Scuole secondarie di I grado	Campione
Como	27	Como	23
Cremona	15	Cremona	14
Lecco	13	Lecco	13
Lodi	12	Lodi	10
Milano	95	Milano	65
Mantova	15	Mantova	14
Pavia	22	Pavia	16
Sondrio	11	Sondrio	8
Varese	27	Varese	34

TABELLA 4
Puglia

Scuole primarie	Campione	Scuole secondarie di I grado	Campione
Bari	58	Bari	35
Brindisi	20	Brindisi	12
Foggia	40	Foggia	33
Lecce	54	Lecce	40
Taranto	35	Taranto	17

Lo strumento di rilevazione

Per l'indagine sono stati predisposti due questionari, uno rivolto agli insegnanti e uno ai dirigenti. I questionari (allegati in Appendice) sono composti da domande a risposta chiusa. Il questionario rivolto agli insegnanti si caratterizza per la presenza di molte scale Likert, inserite con lo scopo di misurare opinioni e atteggiamenti dei soggetti. La scala Likert prevede che una lista di item, semanticamente collegata agli atteggiamenti su cui si vuole indagare, venga sottoposta a un gruppo di individui assieme a possibili alternative di risposta, di norma cinque, nel nostro caso quattro: per niente d'accordo, poco d'accordo, piuttosto d'accordo, assolutamente d'accordo.

Il principale vantaggio è legato alla semplicità di registrazione delle risposte, perché le categorie di risposta sono chiare e hanno uno schema

precostituito. Altro importante vantaggio deriva dalla facile ordinabilità delle stesse categorie di risposta lungo un continuum.⁷ Questa modalità ha consentito di ottenere, oltre a un elevato tasso di risposta al questionario, una più efficace standardizzazione e una maggiore facilità di codifica e di analisi delle risposte fornite dagli intervistati.

L'Emilia Romagna ha inviato complessivamente 12.200 questionari, con un ritorno di 5091 (pari al 41,7%). Le scuole primarie hanno restituito 2505 questionari, le secondarie di primo grado 1973, i dirigenti scolastici 153. I questionari annullati in seguito alla pulizia sono stati 460.

La Lombardia ne ha inviati 13.018. La *redemption* relativa ai dirigenti è stata pari al 27,5% del campione, per un totale di 171 questionari utili; per quanto riguarda gli insegnanti di scuola primaria, il tasso di risposta è stato del 17% , corrispondente a 1127 insegnanti; per gli insegnanti di scuola secondaria il tasso di risposta è stato del 20%, pari a 1185 insegnanti.

La Puglia ha spedito in tutto 10.361 questionari, con un ritorno di 6143 e una soglia di questionari nulli pari a circa il 10% in seguito al successivo lavoro di spoglio e pulizia. Le scuole primarie hanno restituito 3410 questionari, le secondarie di primo grado 2532, i dirigenti scolastici 202.

I questionari sono stati autocompilati dai soggetti del campione (gli insegnanti e i dirigenti delle scuole selezionate) e restituiti dal dirigente scolastico tramite il canale postale convenzionale. Per facilitare l'intervistato a rispondere si è inserita insieme al questionario, la lettera di presentazione della ricerca e la busta di ritorno già indirizzata e con affrancatura a carico del destinatario. Questa modalità si è rilevata efficace al fine di ottenere la restituzione del maggior numero possibile di questionari.

Nella scelta di questo strumento per la rilevazione dei dati, l'équipe di ricerca ha riconosciuto che ci sono degli svantaggi connessi alla tecnica dell'autocompilazione: non è possibile spiegare incomprensioni o correggere interpretazioni errate; non si ha la sicurezza dell'identità di chi risponde e dell'inesistenza di influenze da parte di altre persone presenti; i tempi di esecuzione sono lunghi, soprattutto per i ritardi con

⁷ Questo strumento si presta anche a diverse critiche, oggetto di studio sul piano della metodologia della ricerca sociale (Pitrone, 1986; Gasperoni e Giovani, 1992).

cui i potenziali intervistati rispondono; non conviene inserire domande di controllo, perché in genere risulterebbero poco efficaci.

A fronte di questi aspetti problematici, tuttavia, il questionario autocompilato presenta indubbi punti di forza: l'assenza dell'intervistatore permette di evitare condizionamenti che al contrario potrebbero essere generati dalla sua presenza; il tempo a disposizione consente all'intervistato una maggior riflessione sulle domande/risposte; l'intervistato può scegliere il momento più opportuno per rispondere; il costo è contenuto in quanto non ci sono spese relative agli intervistatori (anche se non tutti i vantaggi economici apparenti si traducono in risparmi di denaro, soprattutto se i solleciti da inviare sono numerosi...).

Come si è detto, si è optato per l'elaborazione di due questionari: uno da rivolgere ai dirigenti scolastici, l'altro per gli insegnanti delle scuole comprese nel campione. Si trattava di chiedere ai primi informazioni e opinioni in merito ai temi della Media Education relativamente ad aspetti generali che riguardano la struttura scolastica o l'istituto comprensivo, il corpo insegnante nel suo complesso, le risorse messe a disposizione per questo genere di attività.

Il questionario rivolto agli insegnanti puntava a raccogliere dati sull'impegno quantitativo e qualitativo che essi dedicano alla ME nella loro attività scolastica, opinioni in merito al ruolo dei media e alla loro rilevanza educativa, informazioni sulla cultura dei media relativa alla formazione personale e professionale dell'insegnante, ecc.

I questionari sono stati preventivamente testati su un piccolo gruppo di insegnanti scelti casualmente; operazione questa che ci ha consentito di portare alcune piccole modifiche nell'impostazione di alcuni item. In ognuna delle tre regioni i dati raccolti sono stati registrati in un foglio elettronico, elaborati con un software di calcolo e, infine, sintetizzati in tabelle e grafici.

ANALISI DEI DATI: I DIRIGENTI SCOLASTICI

Profilo del campione

L'Emilia Romagna ha contattato i dirigenti di 391 scuole, la Lombardia di 621 scuole e la Puglia di 344. Hanno risposto in 153 per l'Emilia Romagna (pari al 39% del campione), in 171 per la Lombardia (27,5% del campione) e in 202 per la Puglia (59% del campione) (tabella 5).

TABELLA 5
Dirigenti rispondenti per tipo di istituto (valori %)

	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Istituto comprensivo
Emilia Romagna	22	15	63
Lombardia	18	15	67
Puglia	45	23	32

Per ciò che riguarda la differenza di genere, i dirigenti sono equamente divisi tra maschi e femmine (tabella 6).

TABELLA 6
I dirigenti per genere (valori %)

	Maschi	Femmine
Emilia Romagna	45	55
Lombardia	51	49
Puglia	49	51

La distribuzione in fasce d'età dei dirigenti evidenzia, comprensibilmente, la loro distribuzione nelle età più mature (nessuno è al di sotto dei 35 anni; tabella 7).

TABELLA 7
I dirigenti in base all'età (valori %)

	25-35	36-45 anni	46-55 anni	Oltre 55 anni
Emilia Romagna	0	7	41	52
Lombardia	0	6	41	53
Puglia	0	8	26	64

Strumentazione tecnologica delle scuole e offerta didattica

Ai dirigenti è stato chiesto di indicare il tipo di laboratori scolastici attivati tra una rosa di 7 item (e la possibilità di indicare «altro»). Nelle

scuole dei tre territori risultano essere attivati in prevalenza laboratori di informatica; molto presenti anche i laboratori di attività espressive/ artistiche e di musica.

Tra le attività extrascolastiche opzionali, invece, predominano in Lombardia quelle connesse all'ambito della musica e delle lingue straniere; molto frequenti anche le attività opzionali legate alle attività espressive/ artistiche. In Emilia Romagna ci si concentra soprattutto sulla musica e sulle attività espressive/artistiche, opzione che è invece al primo posto in Puglia, seguita dall'informatica (attività molto meno opzionata al Nord).

Dalle dichiarazioni dei dirigenti, i supporti tecnologici più diffusi risultano essere: il computer, la televisione e il videoregistratore, disponibili nella quasi totalità delle scuole delle tre regioni; molto presenti anche la macchina fotografica e il videoproiettore. Significativamente meno diffusa la telecamera.

La dotazione tecnologica della scuola appare quindi più che buona, con un'ottima presenza di supporti tecnici; si tratta di una situazione che si qualifica potenzialmente molto positiva per la pratica della ME (tabella 8).

TABELLA 8
Strumentazione tecnologica della scuola (valori %; le somme danno più di 100 perché era possibile più di una risposta)

	Lombardia	Emilia Romagna	Puglia
Computer	98,2	99,3	99,5
Tv/videoregistratore/dvd...	98,2	98,7	98
Videoproiettore	94,1	85,7	97
Macchina fotografica	95,9	90,9	93,5
Impianto stereo	75,5	79,8	75
Telecamera	65,4	60,3	74,5
Lavagna luminosa	75,5	70,1	69,5

Dal punto di vista della valutazione, la maggioranza degli intervistati ritiene buono l'utilizzo della dotazione tecnica della scuola; una buona percentuale lo giudica comunque sufficiente e solo una quota residuale di dirigenti lo reputa scarso; nessuno lo ritiene nullo.

Rispetto agli spazi, la quasi totalità delle scuole ha un'aula di informatica e/o multimediale; molto alta anche la percentuale degli

istituti che possiedono uno spazio per proiezioni di video e film e una biblioteca (tabella 9). Da segnalare come la letteratura già da vent'anni rifletta sull'importanza degli spazi in rapporto all'introduzione della ME nelle scuole, sottolineando come organizzare aule appositamente deputate all'utilizzo dei media possa in realtà anche essere di ostacolo a una concezione dei media come ambiente di apprendimento trasversale che ristrutturata approcci e metodologie didattiche, anche per le materie tradizionali (Calvani, 1999; Maragliano, 2004; Rivoltella, 2005).

TABELLA 9
Spazi strutturati a disposizione (valori %; le somme danno più di 100 perché era possibile più di una risposta)

	Lombardia	Emilia Romagna	Puglia
Aula informatica/multimediale	98,8	100	98
Spazio proiezioni	81,3	74	79
Biblioteca	76,7	78,5	75
Aula musica	55,8	66,2	37,5
Aula lingue straniere	30,8	32,4	17,5

La Media Education per i dirigenti

Dal punto di vista formativo, la partecipazione dei dirigenti a convegni o corsi di aggiornamento sulla ME è sostanzialmente analoga nelle tre regioni: circa un terzo, infatti, si è dedicato ad attività di formazione nell'ambito del rapporto tra media e educazione.

Si è poi chiesto ai dirigenti che cosa dovrebbe fare la scuola per la ME e le risposte sono risultate omogenee, in particolare per le prime tre opzioni e per quella che ha fatto registrare il minor numero di scelte (incrementare le ore dedicate all'informatica e alle nuove tecnologie):

1. insegnare a leggere criticamente i contenuti dei media;
2. utilizzare di più i media come strumenti per rendere più efficace la didattica;
3. insegnare i linguaggi dei media.

Una percentuale decisamente minoritaria ha affermato che le priorità della scuola sono altre, non la ME.

Da questi dati sembra emergere un approccio critico ai media, che si conferma anche nella scelta piuttosto opzionata dell'«insegnare i linguaggi dei media»; a ciò si accompagna una concezione più tradizionale, che concepisce i media come strumentali all'efficacia della didattica. Di converso, l'opzione dell'uso creativo dei media e della realizzazione di prodotti appare una scelta quantitativamente meno significativa. Si potrebbe ipotizzare che l'informatica sia giustamente intesa come non pertinente alla ME: l'opzione di incrementare le ore dedicate all'informatica e alle nuove tecnologie è decisamente poco selezionata, come già rilevato. Ciò potrebbe apparire in contrasto con l'ampia attivazione di laboratori di informatica e l'altrettanto ampia disponibilità di spazi appositamente strutturati per l'uso di computer; in realtà, testimonia la consapevolezza della non sovrapposizione tra informatica e Media Education.

Rispetto all'utilità dell'introduzione nella scuola di una vera e propria disciplina denominata ME, la maggioranza dei dirigenti ritiene che sia opportuna, ma solo come materia facoltativa in orario extrascolastico; circa un terzo in Lombardia e in Emilia Romagna non la ritiene una materia indispensabile (poco opzionato in Puglia: poco meno di 1 dirigente su 7), mentre circa un quarto (sempre in Lombardia e in Emilia Romagna) ritiene che la ME dovrebbe essere introdotta nella scuola al pari delle altre discipline in orario scolastico; in Puglia questa possibilità è selezionata dal 30% degli intervistati.

Interessante notare il caso specifico della Lombardia, in cui tra il 16,5% dei dirigenti che ha compilato il campo «altro» molti hanno sentito la necessità di specificare che la ME sia introdotta nella scuola come attenzione trasversale (tabella 10).

TABELLA 10
Introduzione della Media Education a scuola (valori %)

	Lombardia	Emilia Romagna	Puglia
Come materia facoltativa in orario extrascolastico	39	47	42,5
Non la ritengo una materia indispensabile	35,3	32	14
Al pari delle altre discipline, in orario scolastico	25,6	21	30
Altro	16,5	0	13

Rispetto al quesito sull'utilità dell'introduzione nella scuola della figura professionale del media educator, cioè di un esperto sui linguaggi, i contenuti e le tecniche dei media, in tutti i contesti territoriali più di un terzo dà risposta affermativa, specificando che potrebbe affiancarsi a uno o più insegnanti in momenti e per attività concordate; in Lombardia e in Emilia Romagna i dirigenti scelgono come seconda opzione l'introduzione del media educator, ma per svolgere attività formativa agli insegnanti; scelta che compare, invece, al terzo posto nella graduatoria in Puglia, che esprime invece come seconda opzione un media educator che svolga attività di ME nell'ambito di un laboratorio apposito in orario extrascolastico.

Il media educator, dunque, è pensato come un professionista dotato di competenze specifiche, che possa offrire agli insegnanti un percorso di formazione, e/o affiancare i docenti in classe per progetti o attività particolari.

Per ciò che concerne la preparazione degli insegnanti sulla ME in riferimento al proprio istituto, la maggioranza dei tre campioni ritiene che sia sufficiente; e una significativa percentuale, in Lombardia e in Emilia Romagna la definisce buona, mentre i pugliesi appaiono leggermente meno ottimisti, formulando per il 26% un giudizio di insufficienza; in nessun caso viene data la valutazione di ottimo.

Infine, rispetto all'utilità della partecipazione a corsi di aggiornamento sulla ME da parte di tutti gli insegnanti, la netta maggioranza dei dirigenti in tutte e tre le Regioni è d'accordo; circa un terzo la ritiene utile solo per gli insegnanti interessati; un'esigua minoranza ritiene che non sia tra le priorità dell'aggiornamento.

Si rileva, quindi, da parte dei dirigenti un bisogno di formazione rivolta agli insegnanti, che può essere letta anche in relazione alla scarsa partecipazione dei diri-



genti stessi a convegni e occasioni formative sulla ME. La prospettiva potrebbe essere quella di una proposta di corsi di aggiornamento indirizzati sia alla dirigenza che al corpo insegnanti, nella consapevolezza che il modello transdisciplinare possa funzionare solo con la presa in carico unanime di tutti gli operatori scolastici, a partire da chi, avendo potere decisionale, ha la responsabilità delle scelte d'istituto (Felini, 2004).

ANALISI DEI DATI: GLI INSEGNANTI

Profilo del campione

La scuola primaria della regione Emilia Romagna è quasi completamente una realtà al femminile: 96%, e solo il 4% degli insegnanti è composto da maschi. Il 58% degli insegnanti è compreso nelle due fasce 25-35 e 36-45 anni, il che ci consente di affermare che si tratta di una popolazione mediamente giovane a fronte di un 42% nelle restanti due fasce che vanno dai 46 agli oltre 55 anni.

Anche in Lombardia il campione è — come prevedibile — caratterizzato dalla forte componente femminile con il 91,9%, solo il 5,3% è maschile. Rispetto all'età, appartiene alla fascia 25-35 anni il 20%, il 32,7% ha un'età compresa tra i 36 e i 45 anni; il 35,2% si colloca nella fascia 46-55 anni, mentre il restante 11% oltrepassa i 55 anni. Complessivamente, quindi, la classe docente è quasi equamente distribuita tra «giovani» (dai 25 ai 45 anni) con un 52,7%, e «maturi» (dai 46 anni in su) con un complessivo 46,2%.

Le cose non cambiano in Puglia, dove la scuola primaria è quasi completamente una realtà al femminile: solo il 5% del totale degli insegnanti, infatti, è composto da uomini. Il 32% del corpo insegnanti è compreso nella fascia tra i 36 e 45 anni e il 36% tra i 46 e 55 anni, il 23% rientra oltre i 55 e solo il 9% tra 25 e 35.

Nelle scuole secondarie di primo grado dell'Emilia Romagna, sebbene prevalgano insegnanti donne (81%), vi è una discreta presenza di insegnanti maschi (19%), una differenza che appare indubbiamente significativa se paragonata al 4% riscontrato nella scuola primaria. Considerando l'età degli insegnanti, la maggioranza si concentra nelle fasce d'età centrali 36-45 anni (29%) e 46-55 (33%), ma non mancano

insegnanti che rientrano nelle altre due fasce d'età: quella più giovane 25-35 e quella oltre i 55 anni (in entrambi i casi il 19%).

In Lombardia è pressoché analoga la composizione per genere degli insegnanti in questo livello di scuola: il 21% dei docenti sono uomini, il 74% donne. Rispetto all'età, appartiene alla fascia 25-35 anni il 16%, il 30,9% ha un'età compresa tra i 36 e i 45 anni; il 35,2% si colloca nella fascia 46-55 anni, mentre il restante 17,8% oltrepassa i 55 anni. Il campione della scuola secondaria di primo grado ha un'età leggermente più avanzata rispetto a quello delle primarie. Gli insegnanti giovani (25-35) sono percentualmente un po' inferiori rispetto alle primarie (16% vs. 19,9%). Il 53% oltrepassa i 45 anni, di contro al 46,1% delle primarie.

In Puglia il campione corrispondente è composto per tre quarti da donne (76%) e per un quarto da uomini (24%). L'età è più spostata verso l'alto: il 31% ha più di 55 anni; se poi si considerano le fasce d'età aggregandole a due a due, si ottiene che solo un terzo degli insegnanti (il 34%) ha meno di 46 anni. La classe docente della scuola secondaria in Puglia è, dunque, leggermente più «anziana» di quella della scuola primaria.

Una parte del questionario indagava i personali consumi mediali degli insegnanti e più in generale il loro uso del tempo libero: un aspetto che si pone a monte dell'oggetto specifico della ricerca. Emerge un forte orientamento verso la lettura e altre pratiche culturali riferibili ai vecchi media (giornali, teatro, mostre, concerti) e pochi soggetti dichiarano di spendere parte del tempo a disposizione sul web. In particolare, si può evidenziare un maggior consumo di radio, giornali e riviste da parte dei più anziani, confermando un ancoraggio ai media più tradizionali; parallelamente, infatti, i più giovani sono anche quelli che più frequentano il web.

In Lombardia si registra una differenza tra i docenti della scuola primaria e quelli della secondaria rispetto alle attività connesse al web (sia comunicazione che navigazione); complessivamente, tali attività sono maggiormente praticate dagli insegnanti della secondaria; così come rispetto ai valori rilevati nelle risposte dei maestri, si evidenzia nei docenti della secondaria un incremento della percentuale di chi pratica sport, con valori superiori nelle classi di età più giovani.

Gli insegnanti tendono a difendere l'importanza della scuola come agenzia formativa.

Cultura della scuola vs. cultura dei media

Osservando le opinioni degli insegnanti riguardo al rapporto tra la cultura scolastica e la cultura veicolata dai media,⁸ si può constatare che, in generale, essi tendono a difendere l'importanza della scuola come agenzia formativa: la maggioranza degli insegnanti è d'accordo nel sostenere che «la cultura scolastica sia più efficace dal punto di vista formativo rispetto alla cultura veicolata dai media».

Al tempo stesso, emerge la preoccupazione che i media possano essere più incisivi e attraenti, tanto da rendere difficile la concentrazione e distrarre così i giovani dallo studio: la maggioranza degli insegnanti pensa che «l'utilizzo continuo dei media da parte dei giovani influisca negativamente sul loro rendimento scolastico».

Riguardo all'affermazione «la scuola, per le sue caratteristiche specifiche, svolge un ruolo più forte rispetto ai messaggi dei media», gli insegnanti si collocano sulle due posizioni intermedie e antitetiche (poco d'accordo e piuttosto d'accordo), dimostrando il timore di una certa influenza esercitata dai messaggi medialti sui propri studenti. Tali risposte rivelano una certa mancanza di coerenza rispetto alla prima affermazione proposta all'interno di questa griglia di domande, che potrebbe essere ricondotta alla coesistenza di una «difesa d'ufficio» della «cultura scolastica», intesa come modello di apprendimento e di educazione in quanto valore in sé, con la diffidenza nei confronti dei media e, soprattutto, dei contenuti da essi veicolati.

Invitati a esprimersi in merito al proprio bagaglio professionale, un accordo forte si coagula attorno all'affermazione che «l'insegnante, per svolgere in maniera adeguata la sua funzione pedagogica e didattica, deve conoscere bene le tecniche e la cultura dei media»; dunque, emergerebbe la necessità di tener conto e di inglobare la cultura mediale nella «cassetta degli attrezzi» del docente per svolgere al meglio la sua funzione pedagogica e didattica.

L'uso dei media: fra rischi e opportunità

Come molti altri dati emersi da questa ricerca, anche quelli relativi alla percezione del consumo mediatico dei ragazzi da parte degli inse-

⁸ La domanda 14 del questionario prevedeva 4 affermazioni su ciascuna delle quali si chiedeva di esprimere il proprio grado di accordo/disaccordo.

gnanti sono molto frequentemente in linea nelle tre regioni, con poche eccezioni.

Secondo gli insegnanti della scuola primaria, i bambini — parliamo qui di maschi — hanno una predilezione per i videogiochi con percentuali di scelta molto alte nelle tre regioni. La stessa percezione emerge anche nella scuola secondaria. Come altra attività preferita dagli alunni della primaria gli insegnanti indicano la visione della tv: anche in questo caso il dato è il medesimo per tutte le regioni coinvolte.

I risultati si fanno differenti fra le tre realtà territoriali sulla percezione delle preferenze dei ragazzini della secondaria. In tutte gli insegnanti hanno indicato come prima scelta i videogame; le differenze compaiono sulle due scelte successive. In Emilia Romagna la seconda scelta cade sulla tv, mentre al terzo posto troviamo il cellulare, e solo al quinto il web, diversamente dalle altre regioni. In Lombardia i videogiochi sono seguiti (e con 10 punti percentuali di distacco) dal web mentre, in terza scelta, ancora con quasi 10 punti di distacco, è indicata la tv. In Puglia un risultato in percentuale ancora diverso, che vede come seconda scelta il cellulare e terza la rete.

Per quanto concerne la percezione della «dieta mediale» delle femmine, i dati tra le regioni sono completamente sovrapponibili. Nella scuola primaria troviamo una indicazione molto netta relativamente alla visione della tv, seguita dall'ascolto della musica e dalla lettura, le ultime due con un deciso distacco dalla prima.

Nella scuola secondaria invece, e in maniera netta, compare il cellulare come prima scelta da parte degli insegnanti seguito dall'ascolto della musica e, in terza posizione, dalla visione della tv.

Sia per i maschi sia per le femmine, gli insegnanti della scuola secondaria ritengono che vi sia scarsissimo interesse per la lettura, che si tratti di libri o fumetti, i quali fanno la loro comparsa con percentuali non lontane dallo zero in Emilia Romagna e Puglia, mentre solo le ragazzine lombarde superano il 10%.

Può essere interessante confrontare questi dati sulla percezione degli insegnanti con i risultati di alcune ricerche che riguardano le preferenze di consumo mediale dichiarate da bambini e ragazzi. Nello studio *Minori e telefonia mobile*, condotto da una équipe dell'Università di Firenze⁹ su 10 regioni italiane (comprese le tre della nostra indagine),

⁹ Centro Studi Minori & Media (2007), *Minori e telefonia mobile. Indagine conoscitiva sull'uso del cellulare da parte dei bambini e dei ragazzi*, Dipartimento di Scienza della

emerge che nella scuola secondaria il 56% dei ragazzini (maschi e femmine) possiede un cellulare acquistato dai genitori. Di questi, il 75,3% ne possiede uno, il 14,8 ne possiede due, il 5,3 ne possiede ben tre. Nello stesso ordine di scuola, quella ricerca afferma che più del 22% dei ragazzini spende mensilmente per l'uso del cellulare dai 20 ai 50 euro, mentre la percentuale maggiore di spesa si attesta sui 10-20 euro mensili. Dati, questi, che confermerebbero la percezione degli insegnanti che emerge dal nostro studio, circa il fatto che l'uso del cellulare sia una pratica mediale dominante fra i ragazzini.

I dati relativi all'uso della rete da parte dei bambini della primaria (uso che nella nostra ricerca praticamente non compare, stando alla «percezione» degli insegnanti) non trovano, invece, conferme nell'indagine condotta da Eurispes e Telefono Azzurro¹⁰ nel 2008. Qui emerge che il 33% dei ragazzini di età compresa tra i 7 e gli 11 anni (quindi frequentanti la primaria) utilizza internet per chattare, il 18,9 per leggere e scrivere su un forum, mentre il 22% afferma di leggere i blog. Si tratta di attività che richiedono una certa dimestichezza che evidentemente è già bagaglio dei bambini.

Quasi completamente sovrapponibili risultano le risposte degli insegnanti di entrambi gli ordini scolastici delle tre regioni relativamente alle problematiche individuate nell'utilizzo dei media. Il dato principale risulta essere la riduzione del tempo dedicato al gioco libero che in Lombardia viene indicato addirittura da oltre il 70% del campione; ciò denota una spiccata sensibilità da parte degli insegnanti verso l'attività ludico-motoria, considerata ormai un indicatore importante della qualità della vita del bambino e del ragazzo.

Meno sorprendente trovare al secondo e al terzo posto nelle scelte degli insegnanti la promozione di stili di vita materialisti e consumisti e l'inibizione della lettura, elemento quest'ultimo che oltre a interessare gli insegnanti per ovvi motivi, si rispecchia anche nella percezione che questi hanno della scarsa lettura da parte dei ragazzi, soprattutto in età pre-adolescenziale, così come indicato precedentemente.

Può destare qualche sorpresa che la trasmissione di messaggi violenti e l'ostentazione della sessualità, che negli ultimi decenni sono state al

Politica e Sociologia, Università degli Studi di Firenze, Dir. Scientifica di A. Marradi, Firenze.

¹⁰ Rapporto Eurispes e Telefono Azzurro (2008), *I ragazzi del «muretto»... virtuale*, «Media e Comunicazione», Milano.

centro del dibattito sul rapporto media/minori, siano indicate tra le ultime opzioni, raggiungendo in Emilia Romagna e in Puglia percentuali pari o al di sotto del 5%, mentre è più alto il valore lombardo che comunque non supera il 15%.

Ci si potrebbe chiedere se, dato che da più parti si lamenta una mercificazione del corpo nei media, in particolare di quello femminile, e la spettacolarizzazione del rapporto sessuale (di cui sono esempi emblematici vari programmi televisivi), non si sia giunti a una forma di assuefazione nei confronti dell'ostentazione di immagini del corpo cariche di seduzione erotica (più o meno volgare).

Anche per quanto riguarda le potenzialità associate all'uso dei media i dati delle tre regioni sono molto simili tra loro. Sono certamente considerati una «finestra sul mondo delle conoscenze» e viene loro riconosciuto un ruolo importante come «sussidio didattico». In particolare, e soprattutto in Emilia Romagna, questo dato si riferisce agli insegnanti più maturi (che spesso accusano una minore dimestichezza con le nuove tecnologie) e meno agli insegnanti più giovani, «nativi digitali» che, si potrebbe supporre, dando più per scontato l'utilizzo di questi media, non associano loro lo stesso valore nella didattica.

Pochissima fiducia viene attribuita ai media come facilitatori nella socializzazione

A grande distanza si presentano la promozione dell'accesso e il pluralismo dell'informazione che pare non convincere totalmente il campione. Pochissima fiducia viene attribuita ai media come facilitatori nella socializzazione (elemento che invece emerge nelle ricerche sopra citate); ricordiamo a tal proposito come i nostri insegnanti dichiarino percezioni molto basse circa l'uso di internet per comunicare.

Altro dato interessante è la sfiducia nei media come mezzi che stimolano attenzione e curiosità: associandolo con alcuni dei dati precedenti, si potrebbe dire che, secondo il nostro campione, i media piuttosto distraggono dalle attività classiche della scuola come la lettura.

I media nella didattica: formazione e opinioni

Una parte del questionario indagava sulla formazione degli insegnanti in tema di ME e sulle loro opinioni riguardo l'opportunità e il valore dell'uso dei media nella didattica.

In tutte tre le regioni ben oltre la metà degli insegnanti della scuola primaria e della secondaria valuta la propria preparazione nel campo della ME come buona o adeguata, e tale preparazione è ritenuta il frutto di un interesse personale e quindi di autoformazione e/o di corsi di aggiornamento specifici frequentati durante l'attività lavorativa dalla maggior parte dei docenti; pochi coloro che hanno potuto approfondire il tema nel corso della carriera scolastica o universitaria. A fronte della percezione della propria preparazione rispetto ai media come più che adeguata per la maggior parte degli intervistati, quindi, si rileva la mancanza di percorsi formativi strutturati e specifici.

Circa le opinioni su opportunità e valore dei media nella didattica, dall'insieme delle risposte emerge la consapevolezza che l'insegnante non sia una presenza a sé stante, ma debba tener conto dei media nel contesto culturale contemporaneo e, di conseguenza, anche nella didattica. Riemerge quell'oscillazione precedentemente rilevata (si veda il paragrafo precedente) tra l'affermazione «orgogliosa» del proprio ruolo e l'impossibilità di prescindere dai media, che si qualificano pertanto — citando un noto testo sul consumo mediale — «ospiti fissi», presenze che incuriosiscono, ma al tempo stesso mettono a disagio per la loro permanenza e pervasività (Casetti, 1995).

Tale consapevolezza si evince, per esempio, dal fatto che la maggioranza degli intervistati ritiene che «oggi, per attrarre l'attenzione dei giovani in classe è necessario utilizzare i media» e al contempo che «i media sono un dispositivo didattico indispensabile oggi per valorizzare e rendere più efficace il lavoro didattico dell'insegnante». Ma soprattutto, la quasi unanimità degli insegnanti pensa che oggi sia doveroso «sapere utilizzare vari mezzi di comunicazione nell'ambito della propria attività didattica e disciplinare». A ulteriore conferma di quest'ultima opinione, rispetto all'affermazione «non si può pretendere che un insegnante sia anche esperto nell'uso dei media» prevalgono le risposte in disaccordo. Si segnala, tuttavia, una differenza di 8-9 punti percentuali tra gli insegnanti delle scuole primarie (41%) e quelli delle secondarie (32%) dell'Emilia Romagna, che hanno manifestato accordo con tale affermazione; ciò vale anche per gli insegnanti lombardi (41% primarie e 31% secondarie). Si può ipotizzare che nella scuola secondaria di primo grado l'urgenza di conoscere i media da parte degli insegnanti sia maggiormente avvertita.

Gli insegnanti si dimostrano consapevoli dell'importanza di tenersi aggiornati riguardo alla capacità di utilizzare i media e sono unanimi nel sostenere che «le capacità didattiche e comunicative dell'insegnante sono il suo requisito fondamentale, indipendentemente dai mezzi che utilizza»: in sostanza, sembrano sostenere che conoscere i media rappresenti un valore aggiunto alla professionalità del docente.

Infine, rispetto all'eventuale introduzione nelle scuole della ME come «disciplina a sé stante, con degli insegnanti/operatori specificamente preparati», troviamo più opinioni in disaccordo che in accordo. Evidentemente si ritiene che la ME sia una competenza trasversale che dovrebbe riguardare tutti gli insegnanti. Non va sottovalutata comunque la discreta quantità di insegnanti (complessivamente compresa tra il 35% e il 50%) che ne avverte la necessità; fatto che può essere interpretato anche come una domanda implicita di formazione sui media. In sintesi, si può sostenere che gli insegnanti oscillano tra un'affermazione «orgogliosa» del proprio ruolo e l'impossibilità di prescindere dai media per risultare efficaci didatticamente nei confronti delle nuove generazioni.

Si afferma, quindi, la necessità di una competenza sui mezzi di comunicazione non riferibile esclusivamente a una figura prevalente e unica (l'esperto che interviene su specifici progetti), ma che costituisca parte integrante della formazione di ogni docente, indipendentemente dalla disciplina insegnata. L'orientamento che emerge sembra essere quello dell'«insegnante edu-comunicatore» (Jacquinot, 1998), dato che anche l'idea di uno specifico insegnamento di ME non convince.

Strumentazione e usi dei media a scuola

Per quel che concerne la strumentazione e i concreti usi nella pratica didattica quotidiana dei diversi media, analizzando le risposte fornite dal campione dei docenti sia nella scuola primaria che in quella secondaria di primo grado, emerge che la maggioranza, nelle diverse realtà territoriali, sostiene di utilizzare le tecnologie della comunicazione 3-4 volte al mese, in seconda battuta segue la risposta «più volte alla settimana» per proseguire con chi ne fa un utilizzo sporadico, concludendo con le residuali e poco significative percentuali di coloro che dichiarano di non farne mai uso (tabelle 11 e 12).

TABELLA 11
 Frequenza dell'uso dei media nell'attività didattica
 della scuola primaria (valori %)

	Lombardia	Emilia Romagna	Puglia
3-4 volte al mese	51,9	49,5	51,3
Più volte alla settimana	29,2	26,7	24,4
3-4 volte all'anno	17	21,5	19,5
Mai	1,6	2,1	2,2

TABELLA 12
 Frequenza dell'uso dei media nell'attività didattica
 della scuola secondaria (valori %)

	Lombardia	Emilia Romagna	Puglia
3-4 volte al mese	41,6	39,3	42,2
Più volte alla settimana	28,1	26,3	21,8
3-4 volte all'anno	27,7	30,5	31,4
Mai	2,5	3,7	4,6

Relativamente alla specificazione di quali media vengano utilizzati maggiormente, il computer ottiene di gran lunga il maggior numero di risposte, sia nell'ambito della scuola primaria, sia in quello più rigidamente organizzato per discipline della secondaria. Seguono libri ed enciclopedie, ma al computer possiamo associare anche internet, aumentando così significativamente la rilevanza didattica di questo strumento (tabella 13).

Nelle diverse realtà regionali, anche nella scelta del medium utilizzato più frequentemente, non emergono differenze sostanziali in comparazione tra dati della primaria e della secondaria (tabella 14).

Emerge, fatta eccezione per l'area lombarda, il basso utilizzo di mezzi destinati alla produzione o alla elaborazione creativa, come la macchina fotografica e la telecamera, strumentazioni di cui le scuole sono ampiamente dotate (dato che si evince dalle risposte dei dirigenti).

TABELLA 13
Media usati nella didattica – scuola primaria (valori %; le somme danno più di 100 perché era possibile più di una risposta)

	Lombardia	Emilia Romagna	Puglia
Computer	78,1	73,6	72,6
Libri ed enciclopedie	41,2	42,1	39,2
Impianto stereo	32,9	35,4	26,7
Videoregistratore	29,4	19,9	20,3
Internet	29,1	25,3	36,8
Macchina fotografica	18,8	18,9	15,9
Televisione	18,8	13	20,2
Giornali	17,5	12,8	23,9
Radio	4,1	2,5	5,1
Fumetti	3,8	2,6	5,5
Telecamera	1,7	0,9	2

TABELLA 14
Media usati nella didattica – scuola secondaria (valori %; le somme danno più di 100 perché era possibile più di una risposta)

	Lombardia	Emilia Romagna	Puglia
Computer	76,4	69,3	57,5
Internet	41,3	37,2	35,6
Giornali	34,7	32,8	30,8
Videoregistratore	33,9	31,6	21,7
Libri ed enciclopedie	29,2	27,4	24,3
Televisione	19,4	17,7	17,7
Impianto stereo	17,8	16,6	11,4
Macchina fotografica	7	5,7	4,3
Fumetti	3,8	2,6	2,2
Telecamera	2,1	1,5	0,8
Radio	1,7	1,5	2,5

La valutazione che gli insegnanti conferiscono al grado di adeguatezza dell'attrezzatura della propria scuola per le attività di ME evidenzia un certo grado di soddisfazione nella scuola secondaria di primo grado delle tre regioni, mentre si differenzia il campione della scuola primaria, in cui gli insegnanti rilevano ancora inadeguatezze, in particolare in Emilia Romagna.

Le risposte del questionario orientate a cogliere gli ambiti applicativi in cui i nostri docenti utilizzano i media, sia nella scuola primaria sia in quella secondaria, evidenziano la netta prevalenza di tipo didattico «per approfondire argomenti scolastici» (tabelle 15 e 16) in tutte e tre le regioni. «Fare educazione all'immagine con materiali di uso comune», che rappresenta la dimensione meno tecnologica della ME (ma non necessariamente meno efficace), quella più laboratoriale, è significativamente presente nella scuola primaria, ma è ultima fra le attività nella secondaria. L'iniziazione all'uso del computer è al secondo posto nella primaria e al quinto nella secondaria dove, evidentemente, si dà per acquisita una certa dimestichezza con la tecnologia da parte degli allievi. Nella secondaria, più che nella primaria, hanno percentuali rilevanti tutte le attività connesse al «discutere» di fatti, mode, contenuti veicolati dai media, mentre nella primaria sono relativamente più presenti modalità di «produzione» (testi mediali, spettacoli teatrali). Si configura così un panorama didattico che vede l'impiego dei media nella scuola per oltre la metà delle opzioni orientato al «sussidio didattico» e, rispetto agli altri due ambiti significativi, quello critico e quello laboratoriale, il primo caratterizza soprattutto la scuola secondaria, il secondo la primaria.

TABELLA 15

Attività collegate all'uso dei media – scuola primaria (valori %; le somme danno più di 100 perché era possibile più di una risposta)

	Lombardia	Emilia Romagna	Puglia
Usare i media per approfondire argomenti scolastici	63,7	63,5	64,7
Iniziare all'uso del computer/insegnare l'informatica	51,9	53,5	40,1
Fare educazione all'immagine con materiali d'uso comune	46,3	45,1	39,9

(continua)

	Lombardia	Emilia Romagna	Puglia
Discutere su fatti e argomenti di attualità enfatizzati dai media	29,5	25	30,3
Discutere sui contenuti dei media	29,5	18,4	22,3
Realizzare spettacoli teatrali	25,3	25,41	27,1
Realizzare testi mediali	16,8	13	13,8
Analizzare i linguaggi dei diversi media	14,3	14,2	16,8
Discutere sulle mode e sugli stili di consumo giovanili	8,8	10,5	11
Discutere su come funziona il sistema dei media	7	7,8	22,3

TABELLA 16

Attività collegate all'uso dei media – scuola secondaria (valori %; le somme danno più di 100 perché era possibile più di una risposta)

	Lombardia	Emilia Romagna	Puglia
Usare i media per approfondire argomenti scolastici	68,9	68,4	56,9
Discutere su fatti e argomenti di attualità enfatizzati dai media	40,2	38,5	37,5
Discutere sulle mode e sugli stili di consumo giovanili	31	29,5	28,2
Discutere sui contenuti dei media	28,1	25,2	26,8
Iniziare all'uso del computer/insegnare l'informatica	21,5	21,9	14,9
Realizzare testi mediali	18,2	17,7	14,5
Discutere su come funziona il sistema dei media	14,5	15,4	17
Realizzare spettacoli teatrali	14,4	13,7	10,3

(continua)

	Lombardia	Emilia Romagna	Puglia
Analizzare i linguaggi dei diversi media	13,9	14,5	12
Fare educazione all'immagine con materiali d'uso comune	12,7	11,1	12,1

LO STATO DELLA MEDIA EDUCATION NELLE SCUOLE PRIMARIE E SECONDARIE

I dati rilevati nel corso dell'indagine, già descritti nelle pagine precedenti, consentono ora di proporre alcune considerazioni di sintesi circa lo stato della ME nella scuola primaria e secondaria nelle tre regioni analizzate.

La diffusione della ME

La prima indicazione riguarda la diffusione della ME nelle scuole; da questo punto di vista, puramente quantitativo, i risultati sono certamente positivi; tre, in particolare, gli ordini di indicatori significativi. Innanzitutto la presenza delle condizioni «strutturali»: gli spazi e la dotazione tecnologica sembrano tali da garantire ampiamente la possibilità di realizzare progetti di ME; da questo punto di vista, anche la percezione di dirigenti e insegnanti sembra confermare l'adeguatezza delle strutture a disposizione, con alcune sacche di insoddisfazione residuali nel caso dei dirigenti e più significative nel caso degli insegnanti, soprattutto di scuola primaria. In secondo luogo, «l'uso» reale dei media: la disponibilità di spazi e strumentazione non significa, ovviamente, un automatico utilizzo degli stessi; anche se non sempre a tale disponibilità corrisponde un uso sistematico di tutte le risorse, i risultati sembrano, però, incoraggianti. L'uso dei media all'interno dell'attività didattica è abbastanza frequente, significativamente più nella scuola primaria che in quella secondaria.

A questo scarto si possono dare diverse letture: l'uso dei media si adatta di più e meglio a una situazione didattica come quella della scuola primaria, più duttile, meno rigida e meno segmentata per discipline e

orari rispetto alla secondaria. Nella scuola primaria si dà più spazio ai media perché la didattica tende a favorire maggiormente un approccio che comprende modalità attive, di animazione e interazione, rispetto alla scuola secondaria di primo grado in cui la didattica è più conforme ai modelli di insegnamento/apprendimento di tipo tradizionale. Queste o altre possibili interpretazioni nulla tolgono comunque alla consistenza del dato sulla frequenza nell'uso dei media.

Queste letture devono poi confrontarsi con le indicazioni relative ai mezzi usati più spesso: in particolare il computer risulta lo strumento ormai più impiegato dalla maggioranza degli insegnanti, così come ancora abbastanza usato è il videoregistratore, mentre altre tecnologie più creative, come la macchina fotografica o la telecamera, o prodotti mediali tipicamente giovanili come i fumetti sono strumenti di lavoro talvolta di piccole minoranze. Anche in questo caso, poi, alcune differenze tra insegnanti di primaria e secondaria forniscono indicazioni interessanti, come la maggiore difficoltà a integrare internet nella scuola primaria a fronte di un uso decisamente importante in quella secondaria, difficoltà che può derivare sia da un accesso online meno diffuso, sia dalla (vera o presunta) mancanza di competenze necessarie, sia infine da una maggiore diffidenza nei confronti del mezzo e delle possibilità del suo controllo. Un altro dato interessante è la maggiore predisposizione a integrare le tecnologie produttive (macchina fotografica, telecamera, ecc.) nella logica della didattica attiva e del «learning by doing» propria della scuola primaria piuttosto che in quella, orientata sui livelli più formali dell'insegnamento/apprendimento, della scuola secondaria.

Infine, la presenza «istituzionale» della ME: la cultura della scuola sembra aver accolto la rilevanza della presenza della ME all'interno del proprio orizzonte, anche se in misure diverse e con una pluralità di posizioni a definirne ruo-



lo e funzioni; ne sono segno la maggioranza dei dirigenti che ritiene opportuna l'introduzione della ME come disciplina propria, a carattere facoltativo e in orario extrascolastico o al pari delle altre discipline, così come pure il (seppur relativo) consenso raccolto dalla figura del media educator, come esperto da affiancare agli insegnanti o come formatore degli insegnanti stessi. Un altro indicatore coerente, ci sembra, è quello relativo ai laboratori di ME attivati nel corso dell'anno scolastico, anche se va rilevata la priorità assegnata all'informatica e alle attività espressive, artistiche e musicali. Un secondo ordine di indicatori riguarda la preparazione dei dirigenti e degli insegnanti in materia di ME; da questo punto di vista, il processo di istituzionalizzazione della ME sembra essere frutto più di interesse e iniziative locali o dei singoli piuttosto che di una vera e propria strategia di implementazione. La logica «bottom-up» traspare sia dallo scarto tra la partecipazione dei dirigenti a corsi di formazione o a convegni sulla ME rispetto alla percezione dell'utilità di tali corsi per i loro insegnanti, sia da quello tra la percentuale di «autoformazione» (molto alta ovunque) rispetto alla formazione dovuta a corsi di aggiornamento o a una formazione universitaria specifica. Ciononostante la maggior parte degli insegnanti reputa la propria competenza rispetto alla ME adeguata alla situazione. Si può dunque affermare che la ME intesa nel suo più ampio spettro di significati è entrata a far parte del corredo didattico della scuola, senza per questo assumere una propria identità curricolare e, verrebbe da aggiungere, talvolta senza nemmeno darsi a vedere come ME, ma semplicemente come acquisizione di una nuova strumentazione didattica attraverso l'implementazione delle tecnologie e delle risorse conoscitive a disposizione dei docenti.

La concezione della ME

Se queste sono, dunque, le condizioni preliminari e necessarie per poter parlare di ME, il secondo passo è cercare di capire quali pratiche didattiche siano realizzate nella scuola italiana e quali concezioni teoriche di ME le sostengano, sia dal punto di vista delle dichiarazioni esplicite sia da quello, implicito ma talvolta più rilevante, delle scelte operative.

Dal punto di vista delle pratiche, le più diffuse in assoluto prevedono l'uso dei media per approfondire argomenti scolastici; nella scuola primaria seguono poi alcuni usi specifici, legati ad alcune aree di an-

prendimento, mentre in quella secondaria l'attenzione si sposta su temi di attualità, mode e stili di consumo giovanili e contenuti mediali. In entrambi i casi, alcune aree tipiche della ME come l'analisi dei linguaggi dei media e del sistema mediale o la realizzazione di prodotti mediali restano minoritarie.

Per quanto riguarda le concezioni, prevale una concezione strumentale dell'uso dei media, considerati più alla stregua di ausili tecnologici o di risorse di contenuti funzionali alla didattica che non di istituzioni, processi o linguaggi di per sé degni di uno studio e un approfondimento disciplinare. In questa prospettiva la ME si presenta più secondo la tradizionale formula di «educazione con» i media che secondo la definizione complementare di «educazione ai» media. Si tratta di un dato contraddittorio rispetto a quanto emerge dalle dichiarazioni dei dirigenti, che sembrerebbero invece privilegiare questa seconda dimensione quando indicano, nella maggioranza dei casi, «insegnare a leggere criticamente i contenuti dei media» come il principale obiettivo della ME nella scuola.

Nello stesso tempo, però, i dati fotografano una realtà in cui questa distinzione classica sembra non funzionare più, a partire dalla naturalizzazione della strumentazione tecnologica entro le normali routine didattiche che, talvolta, non viene nemmeno percepita come ME. I mutamenti sociali intervenuti nel corso degli ultimi venti anni hanno di fatto introdotto l'uso dei media nella didattica come una scelta quasi obbligata, coerente con la progressiva pervasività dei media stessi nella vita sociale. La cultura della scuola sembra avere, di fatto, avviato una incorporazione delle tecnologie naturalizzandole all'interno delle proprie pratiche didattiche, riducendo lo spazio per una riflessione teorica propriamente media-educativa e superando così le istanze della stessa ME; uno dei fattori che ha contribuito a questa incorporazione è la diffusione dell'informatica, non tanto come disciplina in sé quanto come prassi e come luogo di convergenze di tecnologie, linguaggi e saperi diversi; detto altrimenti, l'avvento del PC come «meta-medium», in grado di darsi come interfaccia tra media diversi, come risorsa documentaria e archivistica, come «banco di lavoro» per la produzione espressiva «prosumer», come piattaforma per la comunicazione istituzionale e la relazione interpersonale, come accesso

La scuola sembra aver
avviato una naturalizzazione
delle tecnologie

quasi obbligato alla rete delle conoscenze, ha agito come un volano per il superamento della distinzione «ai/con» i media, potenziando l'interdisciplinarietà e ridefinendo, di fatto, il confronto tra cultura della scuola e cultura dei media.

Cultura della scuola e cultura dei media

L'indagine presenta diversi spunti di riflessione sul rapporto tra cultura della scuola e cultura dei media e sul modo con cui gli insegnanti vivono questo rapporto, sia in prima persona sia nel confronto con gli allievi.

Dal primo punto di vista, il campione di insegnanti sembra compatto nel dare una rappresentazione di sé come profondamente legata alla «galassia Gutenberg» dei media a carattere alfabetico: predomina la lettura di libri, riviste e giornali, mentre la navigazione in internet sembra avere soprattutto un carattere professionale e rimane comunque minoritaria all'interno dei consumi del tempo libero. La televisione mostra ancora una buona presa, ma esclusivamente come attività del tempo libero residuale rispetto ad altre pratiche culturali dichiarate dagli insegnanti come prioritarie (lettura, frequentazione di mostre, musei, cinema). Sia che il dato costituisca una forma di autorappresentazione ideale, sia che rifletta reali pratiche di consumo, questo ancoraggio del corpo insegnante alle forme tradizionali della cultura conferma quanto emerso da altre ricerche precedenti e si presta a diverse letture, compresa quella che sospetta un certo disagio nei confronti della cultura dei media.

Questa lettura acquista credibilità soprattutto se messa in relazione con altri dati, relativi alla difficile «triangolazione» insegnanti-allievi-media. Qui i dati diventano, infatti, meno univoci: da una parte l'immaginario che gli insegnanti nutrono rispetto al consumo mediale dei loro allievi riflette alcuni stereotipi, sia rispetto all'età, sia rispetto al genere, che — paradossalmente — sembrerebbero avere, a loro volta, una derivazione di stampo mediale; dall'altra, la valutazione delle conseguenze di queste pratiche di consumo rispetto al rendimento scolastico è generalmente negativa, come a ribadire una sostanziale incompatibilità tra le due culture.

Nello stesso tempo, ai media si riconosce una possibile funzione di empowerment che, coerentemente con l'uso didattico delle tecnologie emerso nei paragrafi precedenti, si riflette soprattutto nel loro essere quasi «trasparenti» finestre sul mondo delle conoscenze e nel

darsi, appunto, come possibili strumenti di apprendimento nel contesto scolastico. È possibile leggere meglio questa ambiguità distinguendo ulteriormente una cultura mediale «a carattere scolastico», che richiede anche da parte degli insegnanti la conoscenza sia delle tecnologie che dei loro linguaggi per essere didatticamente più efficaci e più competitivi, rispetto a una cultura mediale «a carattere domestico», tipicamente evasiva e di intrattenimento. Rispetto a questa specifica cultura dei media, gli insegnanti continuano infatti a rivendicare il ruolo prioritario della scuola e della sua cultura dal punto di vista formativo, nonché a proclamare una sostanziale fiducia nelle proprie capacità professionali e nella stessa istituzione scolastica. Resta da vedere se, e in che misura, gli insegnanti sono in grado di riconoscere e valorizzare sia il contributo che i curricula scolastici possono fornire ai ragazzi per rendere i loro consumi mediatici più critici e consapevoli, sia il portato che la stessa cultura dei media potrebbe consegnare a tali curricula in termini di nuove modalità di apprendimento, di luoghi della produzione culturale in cui verificare categorie analitiche e storiche, di ambiti di partecipazione civile, ecc.

Sempre dal punto di vista dell'equilibrio rischi-risorse bisogna infine ricordare due tratti della percezione degli insegnanti già evidenziati in sede di restituzione dei dati: il primo (che sembra far registrare una novità interessante) riguarda la minore accentuazione attribuita ai rischi tradizionalmente connessi ai contenuti dei media (violenza, stereotipi, rappresentazione della sessualità) rispetto a una concezione più «ecologica» dei media, concepiti come ambienti le cui caratteristiche sono in grado di influenzare gli stili di vita (riduzione del gioco libero, promozione di stili di vita consumistici, inibizione della lettura). Il secondo, invece, relega come minoritaria una concezione dei media e della loro cultura meno legata alla dimensione cognitiva — forse non a caso centrale nella percezione degli insegnanti — e più vicina alla dimensione relazionale e partecipativa, propria soprattutto dei nuovi media online.

Per una valutazione delle pratiche della ME nella scuola di base

Se proviamo a confrontare i risultati della nostra ricerca¹¹ con i criteri e gli indicatori suggeriti dalla letteratura sulla ME, nazionale e in-

¹¹ Qui il riferimento è soprattutto ai dati qualitativi raccolti, in forma integrativa rispetto alla rilevazione con questionario, in alcune scuole del territorio lombardo.

ternazionale, alcune considerazioni appaiono particolarmente evidenti. La realizzazione degli interventi di ME, sia di quelli progettati in modo sistematico, sia di quelli che si sostanziano dell'uso più o meno frequente delle tecnologie della comunicazione per la didattica di contenuti disciplinari, sembra avere, in genere, una dinamica «bottom-up» anziché «top-down». In altri termini, l'iniziativa parte nella maggioranza dei casi dall'interesse, dalla passione, dalla disponibilità e — spesso — dalla generosità e dalla fantasia degli insegnanti e dei dirigenti coinvolti più che da una sollecitazione istituzionale, a carattere ministeriale o territoriale, che spinga a una programmazione complessiva e che si traduca, per esempio, nella incorporazione della ME nel POF della scuola.

Come abbiamo già osservato, se ciò può in prima istanza apparire come un elemento di criticità, può essere letto anche come una pratica formativa che fa dell'elasticità il suo punto di forza. La mancanza di

Il problema della valutazione resta uno dei punti deboli della ME nella scuola

percorsi strutturati in modo rigido o sottoposti al vincolo formale dell'autorizzazione del Collegio docenti e della dirigenza consente l'integrazione dell'utilizzo dei media in modo mirato e modulabile a seconda delle esigenze contingenti di docenti e ragazzi e degli stimoli provenienti dalla quotidianità del lavoro didattico. Cionon-

stante, si conferma il ruolo centrale dell'Istituzione (ancora, Ministero e Uffici Scolastici) nell'agevolare, anche dal punto di vista economico, l'ingresso delle dotazioni tecnologiche all'interno delle singole scuole (si veda il caso recente dell'investimento nelle LIM), cui si deve ovviamente accompagnare una formazione non solo tecnica ma didattica e più generalmente culturale alle nuove risorse tecnologiche.

La scuola dimostra di sapersi interfacciare bene con il territorio, includendo spesso enti e amministrazioni locali sia come possibili finanziatori, sia come stakeholder e interlocutori significativi; meno efficace, invece, sembra il coinvolgimento di esperti del settore esterni alla scuola, sia in veste di consulenti, sia di professionisti della comunicazione. Ancor più critico è, poi, il discorso per quanto riguarda il fronte delle famiglie degli allievi, di solito escluse da una reale interlocuzione in fase di progettazione e di realizzazione del programma di intervento, e più facilmente pensate come destinatarie finali di una «esibizione» dei prodotti risultanti dal progetto stesso. A questo proposito, oltre a ricordare come l'inclusione dei professionisti della comunicazione e delle

famiglie degli allievi costituisca invece uno degli elementi di valutazione positiva di ogni intervento di ME in virtù della corresponsabilità educativa nell'ambito dei mezzi di comunicazione, varrà la pena osservare anche che proprio il coinvolgimento dei media e della famiglia potrebbe risultare prezioso per superare quella dicotomia tra cultura dei «media nella scuola» e cultura dei «media domestici» che sembra essere uno dei gap più problematici per gli insegnanti.

Il problema della valutazione resta uno dei punti deboli della ME nella scuola: la carenza di procedure diffuse e consolidate di valutazione, sia nelle forme dell'*assessment*, sia in quelle dell'*evaluation*.¹² Anche in questo caso, la mancanza di vincoli troppo rigidi volti a una certificazione formale dell'efficacia del progetto o della preparazione conseguita dagli allievi presenta il volto positivo di una maggiore elasticità dei processi; ma non si può nascondere che questa carenza renda più difficile comparare e cumulare i risultati degli interventi didattici, condividere i progetti tra colleghi e istituti, progettare con un respiro più ampio (su più anni, su più istituti, ecc.).

L'ultima considerazione riguarda la conferma di una ricaduta positiva, solo apparentemente secondaria, dei migliori progetti di ME sotto tre aspetti differenti: in termini di collaborazione interdisciplinare o transdisciplinare; in termini di socializzazione, di integrazione e di gestione sia del gruppo classe, sia degli alunni portatori di qualche forma di disagio o disabilità. Infine, in termini di sviluppo di quelle che Jenkins (2006) chiama *soft-competence* e che potremmo definire competenze trasversali: per fare qualche esempio, la capacità di sperimentare l'ambiente circostante come una forma di *problem-solving*; la capacità di interpretare e costruire modelli dinamici dei processi che avvengono nel mondo reale, analizzando il proprio ambiente e spostando la propria attenzione sugli elementi più importanti quando necessario; la capacità di campionare e re-mixare in modo significativo i contenuti dei media, interagendo con gli strumenti tecnologici; la capacità di condividere il sapere e di scambiare idee con altri per conseguire un obiettivo comune; la capacità di valutare l'affidabilità e la credibilità di differenti fonti di informazione.

¹² Con il termine *assessment* ci si riferisce alla valutazione degli apprendimenti raggiunti al termine di un percorso didattico dagli allievi che vi hanno partecipato; con il termine *evaluation*, invece, alla valutazione relativa alla qualità del percorso didattico stesso (o del servizio educativo) così come è stato concepito e attuato dagli operatori responsabili.

RIFLESSIONI SUL PRESENTE E SUL FUTURO DELLA MEDIA EDUCATION

L'obiettivo che ci eravamo posti con questa ricerca era di definire un «profilo» della ME nella scuola dell'obbligo. Usiamo il termine «profilo» nel significato proprio di «linee che definiscono e delimitano la visione di un determinato oggetto», consentendo di riconoscerlo nei suoi tratti essenziali. Un profilo è lineare, tende a semplificare e a dare evidenza a pochi ma significativi elementi; ha il vantaggio della icasticità, tipica dei dati statistici, e il limite della mancanza di dettagli e di profondità. Ovviamente eravamo consapevoli della problematicità insita nella scelta di una specifica modalità di ricerca e degli strumenti per attuarla; si potevano seguire altri metodi di indagine, usare altri strumenti, la ricerca sarebbe stata diversa fermo restando il suo oggetto. La scelta è andata nella direzione che abbiamo seguito perché ciò che volevamo era, appunto, la possibilità di identificare e riconoscere la ME attraverso un suo «profilo» nella scuola dell'obbligo.

Il problema che è apparso subito evidente è che essa non è un «oggetto» chiaramente identificabile, meglio ancora: non è un «oggetto». Si tratta di un genere particolare di esperienza educativa che pone i media (non solo quelli tecnologicamente più evoluti) al centro dell'attività didattica sia perché vengono essi stessi analizzati e studiati nei loro messaggi e linguaggi, forme e contenuti, sia perché vengono utilizzati come supporto significativo dell'attività didattica e, in questo senso, determinano dei cambiamenti significativi nel modo di fare didattica (una lezione di scienze letta su un libro non è la stessa cosa di una lezione di scienze fatta utilizzando filmati scientifici, supporti multimediali, ecc.). Sia, infine, perché nella scuola si usano spesso attivamente i media realizzando prodotti: un sito internet, un video, una mostra fotografica, un giornale...

Identificare la consistenza della Media Education nella scuola non poteva quindi ridursi a misurare la presenza oggettiva degli «strumenti del comunicare» disponibili nella scuola, ma doveva cogliere la sensibilità, la propensione, la disponibilità alla ME da parte degli insegnanti, con la consapevolezza da una parte di non poter esattamente «quantificare» il suo livello e la sua qualità didattica, dall'altra di poterne leggere la presenza/consistenza con una certa attendibilità, per uscire da quella dimensione superficiale e generica che spesso caratterizza i discorsi su

questo tema. La ricerca doveva quindi essere rigorosa nel suo impianto metodologico: la selezione del campione rappresentativo, la costruzione del questionario e la strategia per la sua distribuzione e per la raccolta dei dati. Aspetti questi che hanno impegnato una parte significativa del lavoro.

I dati raccolti ci consentono di fare alcune considerazioni conclusive, che non vogliono essere «finali» poiché riteniamo che questa ricerca intenda piuttosto aprire verso nuove ricerche nel campo della Media Education. Molti degli item contenuti nel questionario che abbiamo utilizzato, per la rilevanza del loro contenuto, potrebbero identificare temi specifici su cui svolgere ulteriori indagini mirate e approfondite (il rapporto fra la cultura della scuola e la cultura dei media; la competenza degli insegnanti sulla ME; l'influenza che i media hanno sulla formazione dei giovani, ecc.).

Identità e funzioni della ME

Dall'insieme della ricerca, nei suoi dati più macroscopici, emerge un profilo degli insegnanti che, nei confronti dei media, mostrano attenzione e disponibilità, ma anche preoccupazione e critica. La maggior parte di loro, si è detto, appartiene a fasce generazionali che sono cresciute in un ambiente non povero dal punto di vista mediatico. Essi non sono ascrivibili alla categoria degli «integrati» e nemmeno a quella degli «apocalittici», secondo le definizioni che ne diede Umberto Eco nel suo famoso libro sulla comunicazione di massa e la sua cultura. Due categorie che, a distanza di tanti anni (quel libro uscì nel 1964) sono un punto di riferimento importante nella storia della cultura di massa, ma risultano del tutto inattuali oggi, in una società dove è più facile vedere le contaminazioni e le compresenze piuttosto che la rigida catalogazione tassonomica degli atteggiamenti rispetto ai media. L'insegnante del nostro campione è insieme apocalittico e integrato secondo gradazioni differenti e tutt'altro che stabili. Al di fuori del suo lavoro di insegnante egli appare, dai nostri dati, come un forte lettore (soprattutto libri, ma anche giornali e riviste) e poi un fruitore di televisione e, in misura minore, un utente del web nelle sue varie opportunità.

Colpisce come la formazione degli insegnanti sui media sia solo in piccola parte attribuita ai percorsi formativi istituzionali (scuola, università), mentre in misura maggioritaria è attribuita «all'interesse

personale», quindi all'autoformazione. È questo sicuramente un dato che va ascritto a favore della serietà professionale dei docenti, ma rappresenta al contempo un indicatore allarmante circa il fatto che i percorsi formativi previsti per gli insegnanti probabilmente non sono ancora adeguati alle attuali esigenze della didattica.

Tuttavia, con questa ricerca non si intende attribuire alcun giudizio di presunta maggiore o minore «competenza didattica» all'insegnante che utilizza video e internet, che lavora in una scuola disponendo delle più innovative tecnologie, che fa laboratori multimediali con i propri allievi. Non esiste cioè alcuna correlazione diretta nella professionalità dell'insegnante fra uso dei media e qualità della didattica. Ciò che si può dire è che i media rappresentano un potenziale arricchimento della comunicazione didattica e un importante campo d'esperienza educativa, sul quale l'insegnante può ulteriormente mettersi in gioco nella sua

relazione educativa. Di più: noi non siamo in grado di fare

alcuna considerazione, sulla base dei dati in no-

stro possesso, circa le modalità con cui i media

vengono effettivamente declinati nel concreto

delle esperienze didattiche che gli insegnanti

hanno dichiarato di svolgere (più volte alla

settimana o al mese...). La visione di un film,

l'uso di internet, la lettura del quotidiano possono essere inseriti nel lavoro scolastico secondo varie modalità, essi assecondano lo «stile» del singolo insegnante. Credo che una ricerca in tale direzione porterebbe dati e considerazioni di grande interesse nel campo della pedagogia dei media; questo perché, sulla base della ricerca svolta, possiamo affermare che la ME (prendendo questa definizione ancora nel suo significato più ampio) non è più un'esperienza che riguarda sparute avanguardie di insegnanti impegnati sul fronte della innovazione e sperimentazione pedagogica, che pure si spera continuino a esserci. Era questo il modello con cui circa 40 anni fa certi «strumenti del comunicare» facevano il loro ingresso nella scuola.

Se i media diventano progressivamente pervasivi anche nel lavoro didattico, ed è ciò che la nostra ricerca sembra indicarci, allora il problema diventa quello di capire quali sono i modi prevalenti del loro uso; i rischi di una banalizzazione della ME e quelli di una sua sopravvalutazione non vanno affatto trascurati. Gli insegnanti del nostro campione mostrano disponibilità alla Media Education e non si sentono affatto

La declinazione didattica dei media è la vera scommessa pedagogica della ME

sprovveduti in materia, ma mantengono un atteggiamento critico, non ignorano i rischi connessi a quella cultura e a una certa «overdose» tecnologica. Ma questi sono i rischi «esterni» alla scuola. Esistono anche i rischi «interni» alla scuola. Usare il cinema, il giornale, internet non costituisce di per sé un fattore di qualità della didattica nella ME. Vale per questi strumenti ciò che è sempre valso per il libro, medium potente e fondativo della cultura nella scuola dove si entra per «imparare a leggere e a scrivere», ma si rischia di uscire odiando i libri.

La declinazione didattica dei media, da quelli più tradizionali a quelli più avanzati, è la vera scommessa pedagogica della Media Education: mentre l'alfabetizzazione che porta alla lettura avviene *per iniziazione* nella scuola, l'alfabetizzazione ai media avviene prevalentemente *per immersione*, fuori dalla scuola, in famiglia e nei processi di socializzazione. Questo per la ME è insieme un vantaggio e una sfida: un vantaggio perché i soggetti sono in un certo senso già preparati all'uso delle tecnologie e ai linguaggi dei media; entrano a scuola con una certa expertise già acquisita e in progress, con cui gli stessi insegnanti, spesso, devono fare i conti. È una sfida perché la scuola deve posizionare i media all'interno di strategie didattiche innovative e suggestive, la banalizzazione dei media rischierebbe di nuocere alla migliore cultura di cui i media sono portatori, così come l'esperienza noiosa e spesso odiosa della lettura consumata sui libri di scuola ha finito per chiudere le porte al possibile rapporto con i libri migliori.

L'evoluzione tecnologica dei media porta cambiamenti verso una sempre maggiore duttilità di questi strumenti; ne sono un esempio i processi di miniaturizzazione degli strumenti tecnologici (computer, telefonini...), la digitalizzazione che rende i media via via più «leggeri», la crescente polifunzionalità e interattività degli strumenti, l'abbassamento progressivo



dei costi. Tutto questo depone a favore di un sempre maggiore investimento sulla scuola e sulla didattica da parte delle nuove tecnologie. La scuola ha esattamente bisogno di questo: bassi costi, facilità di accesso e di uso dei mezzi, polifunzionalità. In tutte e tre le regioni dove abbiamo condotto l'indagine, circa la metà del campione degli insegnanti dà un giudizio positivo, seppure con differenti gradazioni, sull'attrezzatura per le attività di Media Education nella scuola in cui lavora. Si può usare la metafora del bicchiere che è mezzo vuoto o mezzo pieno a seconda del punto di vista dell'osservatore...

È molto probabile che l'implementazione dell'attrezzatura mediatica della scuola sia un processo irreversibile, anche se in modo non uniforme e con ritmi difficilmente prevedibili; ce lo confermano le osservazioni fatte in merito all'evoluzione delle tecnologie e alla disponibilità della scuola a esserne investita. Le LIM (lavagne interattive multimediali) fanno già la comparsa in vari plessi scolastici e i corsi di formazione al loro uso sono molto richiesti; e non è raro vedere insegnanti che vanno a scuola con il computer portatile nella borsa insieme ai libri. I dirigenti scolastici dichiarano complessivamente un buon grado di soddisfazione rispetto all'uso che gli insegnanti fanno degli spazi scolastici dotati di attrezzature tecnologiche.

L'abolizione dei tradizionali libri di testo per sostituirli con testi modulari scaricabili da internet sembrava solo qualche anno fa una provocazione che sollevava un grido di dolore per la «fine del libro scolastico», con tutto il suo «valore simbolico», oltre che strettamente didattico. Oggi appare qualcosa di molto vicino, quasi un esito naturale nell'evoluzione mediatica della didattica che, ovviamente, non determinerà la scomparsa dei libri, ma il loro riposizionamento nella scuola sulla base anche di strategie didattiche che starà all'insegnante elaborare. Per la stessa ragione l'avvento della fotografia un secolo e mezzo fa non ha determinato la fine della pittura, come molti paventavano, ma la ridefinizione del suo ruolo sociale e i cambiamenti della sua «estetica». E l'avvento del cinema non ha fatto morire il teatro. Anche se i media non si possono trattare con le leggi della chimica e della fisica, almeno come metafora può valere la legge di Lavoisier sulla conservazione della massa: i media sono gli organismi di un ambiente nel quale nulla si crea e nulla si distrugge, ma tutto si trasforma...

Se davvero il computer è il meta-medium che meglio rappresenta lo stato attuale delle tecnologie della comunicazione (anche nella di-

dattica), la ME del futuro potrebbe avere il compito di presidiare la «tradizione delle comunicazioni sociali», la quale include evidentemente una serie di tecnologie e forme ulteriori (e precedenti) quelle informatiche. Non parliamo di un'operazione di retroguardia (il che sarebbe paradossale per la ME!), bensì di un'operazione assolutamente coerente con lo statuto epistemologico della ME che postula un'attenzione al mondo dei media in tutte le sue articolazioni per produrre «riflessione e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo» (Rivoltella, 2001, p. 37). Se lo studio scolastico del futuro utilizzerà prevalentemente il formato elettronico, l'insegnante edu-comunicatore dovrà mantenere lo sguardo sulle altre tecnologie (quelle «povere») nella misura in cui queste possono contribuire a sviluppare il potenziale cognitivo e culturale degli alunni.

Così come se è vero che fra le pratiche d'uso dei media quella più frequentata è l'approfondimento degli argomenti scolastici, mentre restano in coda le attività di «produzione e creatività», la ME del futuro potrebbe concentrarsi proprio su questa dimensione per promuovere sempre più lo studente come produttore competente di messaggi secondo le forme della comunicazione proprie del suo tempo.

Passeremo verosimilmente dalla eccezionalità dell'uso dei media nella scuola alla normalità della loro presenza; la nostra ricerca credo che «fotografi» una situazione di passaggio: si sta andando in quella direzione, gli insegnanti ne sono consapevoli, non esprimono resistenza o opposizione acritica ai media (loro stessi ne fanno uso...), ma la normale preoccupazione didattica di fronte a una cultura che si fa sempre più permeabile, sempre più «liquida» per usare l'efficace espressione di Zygmunt Bauman (2006). Rispetto alla Media Education, la scuola non può essere rappresentata come una spugna che si limita ad «assorbire» la cultura mediatica che sta fuori e i suoi apparati tecnologici, ma piuttosto come un organismo dove la didattica filtra, seleziona, rielabora... Per rimanere alla metafora chimica e biologica, è la differenza fra assorbimento e assimilazione a indirizzare la pedagogia dei media.

Il lavoro didattico dell'insegnante dovrebbe mettere in atto i dispositivi che determinano *assimilazione*, non assorbimento che è prevalente nel rapporto con i media che il soggetto ha fuori dalla scuola. L'assimilazione è propria di organismi animali e vegetali che convertono gli

È la differenza tra assorbimento e assimilazione a indirizzare la pedagogia dei media

alimenti in sostanza organica. È un termine che appartiene anche al linguaggio didattico: si dice di uno studente che apprende con profitto, fa propri i contenuti di una determinata materia di studio. Parallelamente, si dice anche di uno che «studia molto ma non assimila». L'assorbimento è un processo che avviene velocemente: lo possiamo vedere a occhio nudo attraverso esempi concreti nella nostra vita quotidiana; l'assimilazione è un processo lento, a volte lentissimo, il cui esito non è immediatamente visibile, ma possiamo seguirne il processo, facilitarlo o ostacolarlo a seconda delle «condizioni» che creiamo; i fattori in gioco sono molteplici.

Il processo di insegnamento/apprendimento, se è basato su una competenza didattica che sviluppa interattività fra insegnante e studente, non dovrebbe determinare l'assorbimento delle conoscenze, ma la loro assimilazione. La riflessione sui media, la loro cultura e le tecnologie che la supportano diventa Media Education se è in grado di sviluppare e di migliorare processi didattici di assimilazione, e cioè di appropriazione e di elaborazione di conoscenze, processi che possono avvenire solo attraverso la scuola, perché è l'unico «organismo» che dispone degli enzimi e dei catalizzatori che creano le condizioni affinché l'assimilazione di una serie di elementi/alimenti culturali diventino nel soggetto *formazione*.

BIBLIOGRAFIA*

- Bauman Z. (2006), *La vita liquida*, Roma-Bari, Laterza (ed. or. 2005).
 Bertolini P. e Massa R. (a cura di) (1976), *I bambini e la TV. La prima ricerca sull'esperienza televisiva dai 3 ai 6 anni*, Milano, Feltrinelli.
 Buckingham D. (2006), *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erickson (ed. or. 2003).
 Calvani A. (1999), *I nuovi media nella scuola*, Roma, Carocci.
 Calvani A. (2001), *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Torino, UTET.
 Casetti F. (a cura di) (1995), *L'ospite fisso. Televisione e mass media nelle famiglie italiane*, Milano, San Paolo.
 Castoldi M. (1998), *Gli indicatori: uno strumento per la qualità*. In C. Scurati (a cura di), *Qualità allo specchio*, Brescia, La Scuola, pp. 36-54.

* La bibliografia riporta sia le opere direttamente citate nel testo, sia quelle principali che sono state oggetto di studio in fase di preparazione della ricerca.

- Eco U. (1964), *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani.
- Farnè R. (2002), *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna, Zanichelli.
- Farnè R. (2006), *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, Torino, UTET.
- Felini D. (2004), *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Frabboni F. (a cura di) (1989), *Il sistema formativo integrato, una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo, EIT.
- Gasperoni G. e Giovani F. (1992) *Come e perché non funzionano le scale Likert con items a polarità semantica invertita*. In A. Marradi e G. Gasperoni (a cura di), *Costruire il dato 2*, Milano, FrancoAngeli.
- Gonnet J. (2001), *Educazione, formazione e media*, Roma, Armando (ed. or. 1997).
- Jacquinet G. (1998), *Qu'est-ce qu'un éducommunicateur? La place de la communication dans la formation des enseignants*, paper presented at «The International Congress on Communication and Education», Sao Paulo, 20-24 maggio.
- Jacquinet G. (2001), *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*, Paris, L'Harmattan.
- Jenkins H. (2006), *An occasional paper on digital media and learning. Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st Century*, Chicago, The John D. and Catherine T. Macarthur Foudation.
- Maragliano R. (1994), *Manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari, Laterza.
- Maragliano R. (2004), *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari, Laterza.
- Masterman L. (1985), *Teaching the Media*, London, Routledge.
- Masterman L. (1997), *A scuola di media*, Brescia, Editrice La Scuola (ed. or. 1994).
- Ottaviano C. (a cura di) (2001), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, Milano, FrancoAngeli.
- Pitrone M.C. (1986), *Il sondaggio*, Milano, FrancoAngeli.
- Rivoltella P.C. (2001), *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Roma, Carocci.
- Rivoltella P.C. (2005), *Media education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, Brescia, La Scuola.

GLI AUTORI

Piermarco Aroldi, professore associato in Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

Saveria Capecchi, ricercatrice in Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

Amelia Capobianco, laureata in Scienze dell'Educazione (Università di Bologna), media educator, presidente dell'associazione culturale «Mediaeducation.bo».

Lucio D'Abbicco, dottore di ricerca in Progettazione e valutazione dei processi formativi, Università di Bari, insegnante e media educator.

Roberto Farnè, direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin», Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

Damiano Felini, ricercatore in Pedagogia generale e sociale, Università di Parma, docente di Pedagogia dei media.

Barbara Gasparini, professore a contratto in Sociologia dei media, Università Vita-Salute S. Raffaele, Milano.

Alessia Mandato, professore a contratto in Sociologia delle conoscenze, Università del Salento.

Cristiana Ottaviano, professore associato in Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Università di Bergamo.

Rossella Tirota, dottore di ricerca in Sociologia, Università di Bologna, sociologa presso il CORECOM Emilia Romagna.

APPENDICE: I DUE QUESTIONARI

A. Questionario per i dirigenti scolastici

Questionario n. (spazio riservato all'équipe di ricerca)

1. Tipologia di scuola

- Scuola primaria Scuola secondaria di primo grado Istituto comprensivo

2. Nome della scuola _____

3. Comune/(Provincia) _____

DATI PERSONALI DEL DIRIGENTE

4. Sesso: M F

5. Et : 25-35 36-45 46-55 oltre 55

6. Da quanto tempo   dirigente scolastico?

- Meno di 5 anni Da 6 a 10 anni Da 11 a 15 Pi  di 15

7. Nella sua scuola quali laboratori (obbligatori o facoltativi) vengono attivati quest'anno?

- Informatica
 Lingue straniere
 Musica
 Scienze
 Attivit  espressive/artistiche
 Educazione ai media (es. Fumetto, giornalismo, tv, cinema)
 Teatro
 Altro _____

8. Quali attivit  extrascolastiche opzionali proponete quest'anno?

- Informatica
 Lingue straniere
 Musica
 Materie scientifiche
 Attivit  espressive/artistiche
 Educazione ai media (es. Fumetto, giornalismo, tv, cinema)
 Teatro
 Altro _____

9. Di quali strumenti tecnologici dispongono insegnanti e alunni della sua scuola?

- Computer
 Televisione/videoregistratore/dvd
 Telecamera

- Videoproiettore
- Macchina fotografica
- Lavagna luminosa
- Impianto stereo/radio
- Altro _____

10. Ritieni che l'uso (quantitativo e qualitativo) di queste attrezzature nell'attività didattica della tua scuola sia mediamente:

- nullo scarso sufficiente buono

11. Quali dei seguenti spazi strutturati avete a disposizione?

- Aula di informatica e/o multimediale
- Aula attrezzata per attività musicali
- Aula attrezzata per l'insegnamento delle lingue straniere
- Biblioteca
- Spazio per proiezioni di video o film
- Altro _____

12. Ha mai partecipato a qualche convegno o corso di aggiornamento sulla Media Education?

- Sì No

13. Cosa dovrebbe fare la scuola per la Media Education? (può dare al massimo tre risposte)

- Utilizzare di più i media come strumenti per rendere più efficace la didattica
- Insegnare a leggere criticamente i contenuti dei media (es. decodificare un film, un tg, un reality, la pubblicità, ecc.)
- Insegnare i linguaggi dei media (es. Il linguaggio del cinema, dei quotidiani, della fotografia, ecc.)
- Insegnare a realizzare prodotti mediali (es. realizzare un filmato, un giornalino, un fumetto, un sito internet, ecc.)
- Incrementare le ore dedicate all'informatica e alle nuove tecnologie
- Penso che le priorità didattiche della scuola siano altre, non la media education
- Altro _____

14. Pensa sia utile introdurre nella scuola una vera e propria disciplina denominata Media Education? (può dare solo una risposta)

- Sì, al pari delle altre discipline in orario scolastico
- Solo come materia facoltativa in orario extrascolastico
- No, non la ritengo una materia indispensabile
- Altro _____

15. Pensa sia utile introdurre nella scuola la figura professionale del/della media educator, cioè un esperto sui linguaggi, i contenuti e le tecniche dei media? (può dare solo una risposta)

- Sì, potrebbe fare attività di media education nell'ambito di un laboratorio apposito in orario extrascolastico
- Sì, potrebbe affiancarsi a uno o più insegnanti in momenti e per attività concordati
- Sì, ma per svolgere attività formativa agli insegnanti
- No, gli/le insegnanti che si sentono preparati sulla media education possono farla autonomamente
- No, tutti gli/le insegnanti dovrebbero essere preparati sulla media education e farla

16. Secondo lei, mediamente, com'è la preparazione degli/delle insegnanti nella sua scuola sulla Media Education?

- Insufficiente Sufficiente Buona Ottima

17. Pensa che sia utile che tutti gli/le insegnanti partecipino a corsi di aggiornamento sulla Media Education?

- Sì, dovrebbero farlo tutti gli insegnanti
 Solo gli insegnanti interessati
 No, non è tra le priorità dell'aggiornamento
 Altro _____

18. Ritieni che la sua scuola abbia una dotazione tecnologica adeguata per svolgere attività di Media Education?

- Sì No In parte

Riflessioni, critiche, proposte sulla Media Education nella scuola

Grazie per la collaborazione

B. Questionario per gli insegnanti

Gentile Insegnante,
 la scuola di cui fa parte è stata inserita nel campione per una ricerca su scala regionale, il cui obiettivo è rilevare le pratiche di Media Education nella scuola di base. La ricerca è realizzata in collaborazione con gli Enti menzionati nell' intestazione e finanziata dal CORECOM. Il questionario che cortesemente le chiediamo di compilare è il primo strumento di indagine che abbiamo realizzato per raccogliere dati e informazioni. Si tratta di un questionario individuale e anonimo, che le richiede pochi minuti di impegno. Preghiamo di non aggiungere voci alle domande a risposta chiusa, salvo nei casi dove ciò sia previsto («altro...»); eventuali considerazioni personali potranno essere inserite alla fine del questionario, nello spazio apposito («Osservazioni personali»).

Appena lo avrà compilato, le chiediamo di riconsegnarlo al suo dirigente scolastico. La ringraziamo per la sua attenzione e per la sua collaborazione.

Questionario n. (spazio riservato all'équipe di ricerca)

1. Tipologia di scuola

- Scuola primaria Scuola secondaria di primo grado

2. Nome della scuola _____

3. Città/Paese _____

DATI PERSONALI

4. Sesso: M F

5. Et : 25-35 36-45 46-55 oltre 55

6. Da quanto tempo insegna:

Meno di 5 anni Da 6 a 10 anni Da 11 a 15 Pi  di 15

7. Classi:

I-II (primaria) III-IV-V (primaria) I-III (secondaria I grado)

8. Materia/e di insegnamento:

- arte e immagine
- educazione fisica
- lingue straniere
- matematica e scienze
- materie letterarie, storia e geografia
- musica
- religione
- tecnologia e/o informatica
- altro _____

9. Attivit  extrascolastiche svolte nella scuola (es. laboratori, musica, teatro, educazione ai media, ecc.)

10. Secondo lei, i maschi della sua classe a quali attivit  con i media dedicano pi  tempo durante la giornata? (al massimo tre scelte, in ordine di importanza: una crocetta per ogni colonna)

	Prima scelta	Seconda scelta	Terza scelta
1. Ascoltare la musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Giocare ai videogame	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Guardare la televisione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Leggere fumetti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Leggere libri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Navigare sul web	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Comunicare tramite internet (mail, chat, community, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Utilizzare il cellulare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Altro _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Secondo lei, le femmine della sua classe a quali attività con i media dedicano più tempo durante la giornata? (al massimo tre scelte, in ordine di importanza: una crocetta per ogni colonna)

	Prima scelta	Seconda scelta	Terza scelta
1. Ascoltare la musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Giocare ai videogame	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Guardare la televisione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Leggere fumetti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Leggere libri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Navigare sul web	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Comunicare tramite internet (mail, chat, community, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Utilizzare il cellulare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Altro _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Ritiene che i media costituiscano un problema per la formazione dei giovani in quanto (al massimo tre risposte):

- favoriscono gli stereotipi culturali e razziali
- inibiscono la lettura
- ostentano la rappresentazione della sessualità
- promuovono stili di vita materialisti e consumisti
- riducono le attività di gioco libero e motorio
- trasmettono modelli e messaggi violenti
- altro _____

13. Ritiene che i media costituiscano un'opportunità per la formazione dei giovani in quanto (al massimo tre risposte):

- sono una «finestra» sul mondo delle conoscenze
- promuovono l'accesso e il pluralismo dell'informazione
- stimolano l'attenzione, la curiosità, l'intelligenza
- creano nuove modalità di socializzazione e di partecipazione
- favoriscono forme nuove di comunicazione e di apprendimento
- offrono alla scuola tecnologie didattiche e sussidi efficaci
- altro _____

14. Esprima un giudizio in merito alle seguenti affermazioni.

1. *La cultura scolastica è meno efficace dal punto di vista formativo rispetto alla cultura veicolata dai media*
 per niente d'accordo poco d'accordo piuttosto d'accordo assolutamente d'accordo
2. *L'utilizzo continuo dei media da parte dei giovani influisce negativamente sul loro rendimento scolastico*
 per niente d'accordo poco d'accordo piuttosto d'accordo assolutamente d'accordo
3. *La scuola, per le sue caratteristiche specifiche, svolge un ruolo più forte rispetto ai messaggi dei media.*
 per niente d'accordo poco d'accordo piuttosto d'accordo assolutamente d'accordo

4. *L'insegnante, per svolgere in maniera adeguata la sua funzione pedagogica e didattica, deve conoscere bene le tecniche e la cultura dei media*

- per niente d'accordo poco d'accordo piuttosto d'accordo assolutamente d'accordo

15. **Con quale frequenza fa uso di media e tecnologie della comunicazione nella sua attività didattica?**

- Mai 3-4 volte all'anno 3-4 volte al mese Più volte alla settimana

16. **Se ha dichiarato di farne uso, quale fra i seguenti mezzi utilizza (al massimo tre risposte)?**

- Computer (power point, dvd, cd-rom, ecc.)
 Fumetti
 Giornali
 Impianto stereo
 Internet
 Libri ed enciclopedie
 Macchina fotografica
 Telecamera
 Videoregistratore
 Televisione
 Radio
 Altro _____

17. **Ritiene che l'attrezzatura della sua scuola per le attività di Media Education sia:**

- insufficiente appena sufficiente adeguata buona

18. **Negli ultimi due anni scolastici quale tra le seguenti attività collegate ai media ha svolto con i suoi alunni, a un livello che lei ritiene didatticamente significativo?**

- Discutere su fatti/argomenti di attualità enfatizzati dai media
 Discutere sui contenuti dei media (es. sport, pubblicità, cartoons, tg, reality, ecc.)
 Discutere su come funziona il sistema dei media (es. l'industria pubblicitaria, l'informazione, ecc.)
 Discutere sulle mode e gli stili di consumo giovanili
 Usare i media per approfondire argomenti scolastici (es. film, documentari, programmi tv, siti internet, ecc.)
 Analizzare i linguaggi dei diversi media (es. radio, fumetto, fotografia, tv, ecc.)
 Realizzare testi medialti (es. siti internet, video, giornale scolastico, fumetti, ecc.)
 Realizzare spettacoli teatrali
 Fare educazione all'immagine con materiali di uso comune (ritagli di giornale, disegni, semplici fotografie...)
 Iniziare all'uso del computer/insegnare l'informatica
 Altro _____

19. **Sia che abbia svolto, sia che non abbia svolto attività didattiche utilizzando mezzi e tecnologie della comunicazione, ritiene che la sua personale preparazione in questo campo sia:**

- insufficiente appena sufficiente adeguata buona

20. **Nel caso in cui ritenga di avere una preparazione adeguata o buona, questa è il risultato:**

- di un suo interesse personale e quindi di autoformazione
 di corsi di aggiornamento specifici frequentati da quando è insegnante

- di corsi (seminari, laboratori, ecc.) frequentati durante la sua formazione scolastica o universitaria
 altro _____

21. Esprima un giudizio rispetto alle seguenti affermazioni.

1. *Oggi, per attrarre l'attenzione dei giovani in classe, è necessario utilizzare i media*
 per niente d'accordo poco d'accordo piuttosto d'accordo assolutamente d'accordo
2. *Le capacità didattiche e comunicative dell'insegnante sono il suo requisito fondamentale, indipendentemente dai mezzi che utilizza*
 per niente d'accordo poco d'accordo piuttosto d'accordo assolutamente d'accordo
3. *I media sono un dispositivo didattico essenziale oggi per valorizzare e rendere più efficace il lavoro didattico dell'insegnante*
 per niente d'accordo poco d'accordo piuttosto d'accordo assolutamente d'accordo
4. *Non si può pretendere che un insegnante, oltre alle competenze pedagogiche e didattiche, sia anche esperto nell'uso dei media*
 per niente d'accordo poco d'accordo piuttosto d'accordo assolutamente d'accordo
5. *Ogni insegnante, nell'ambito della propria attività didattica e disciplinare, deve saper utilizzare vari mezzi di comunicazione*
 per niente d'accordo poco d'accordo piuttosto d'accordo assolutamente d'accordo
6. *L'educazione ai media e con i media deve essere una disciplina a sé stante, con degli insegnanti/operatori specificamente preparati*
 per niente d'accordo poco d'accordo piuttosto d'accordo assolutamente d'accordo

22. Sul piano strettamente personale, quindi al di fuori del suo lavoro di insegnante, quali fra queste attività svolge più frequentemente? (al massimo tre scelte, in ordine di importanza: una crocetta per ogni colonna)

	Prima scelta	Seconda scelta	Terza scelta
1. Ascoltare la radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ascoltare musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Guardare la tv (Rai, Mediaset, La7, Mtv...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Guardare la pay tv (canali tematici, satellitari...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Guardare le tv locali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Leggere giornali o riviste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Leggere libri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Navigare sul web	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Comunicare tramite internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. (Mail, chat, community, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Altro _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Quali fra le seguenti attività culturali svolge, per interesse personale, nel suo tempo libero?

- Andare a teatro, mostre, concerti (quante volte orientativamente in un anno? _____)
- Andare al cinema (quante volte orientativamente in un anno? _____)
- Frequentare corsi, conferenze, iniziative culturali (quante volte orientativamente in un anno? _____)
- Giocare, fare sport (quante volte orientativamente in un anno? _____)
- Il mio tempo libero è soprattutto assorbito dagli impegni familiari, domestici, ecc.
- Leggere (quanti libri legge orientativamente in un anno? _____)
- Altro _____

Osservazioni personali

Grazie per la collaborazione