

CRESCERE E INSEGNARE NELLA SOCIETÀ IN RETE

USI, ATTEGGIAMENTI E COMPETENZE MEDIALI A SCUOLA E NEL PRIVATO

Gianna Cappello e Ida Cortoni

ABSTRACT:

Questo articolo introduce e descrive sinteticamente la parte sociologica della ricerca *On Air. The European Project on Media Education*, seguita da attività investigative di taglio più pedagogico. La sua finalità è di rilevare la situazione corrente circa il consumo, gli atteggiamenti e le competenze di adolescenti e insegnanti riguardo l'uso dei media a scuola e nella vita privata.

Parole chiave:

usi dei media, competenza mediale, insegnanti, adolescenti, divario intergenerazionale

This article introduces and describes synthetically the sociological part of the research project *On Air. The European Project on Media Education*, followed by more pedagogically-oriented research activities. Its goal is to survey the current situation about the consumption, attitudes and competence of adolescents and teachers with regards to the usage of the media at school and in their private life.

Keywords:

media usage, media competence, teachers, adolescents, intergenerational gap

Gianna Cappello
Dipartimento di Studi su Diritto, Politica e Società
Università di Palermo
gianna.cappello@unipa.it

Ida Cortoni
Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale
Sapienza Università di Roma
ida.cortoni@uniroma1.it

IL DISEGNO DELLA RICERCA: OBIETTIVI E ARTICOLAZIONE¹

La ricerca *On Air. The European Project on Media Education* ha preso il via da una ricognizione nei sei Paesi partner² della letteratura di riferimento al fine di mettere a fuoco il contesto comunicativo e socio-culturale entro cui andava a svolgersi la ricerca e di ricostruire il quadro delle interpretazioni, delle ricerche e delle riflessioni critiche maturate rispetto alle tematiche della ricerca stessa. In seguito, si è proceduto a realizzare la prima fase di *On Air*, di orientamento squisitamente sociologico,³ con la finalità ultima di rilevare — attraverso un'indagine preliminare condotta con strumenti quantitativi e qualitativi — i bisogni del target di riferimento così da poter meglio «tarare» gli interventi previsti per le fasi successive. Più specificamente, l'obiettivo era di esplorare le conoscenze, le abilità e le aspettative di insegnanti e studenti riguardo l'uso dei media digitali a scuola e nella vita privata. Alla base dell'indagine sono rintracciabili alcune domande chiave come: quali sono i media digitali più usati nel tempo libero e a scuola? Perché? Che cosa esattamente fanno e fanno fare con i media? In che modo? Come questi media sono usati in classe? Con quali attività e metodi? Ecc.

Questa prima fase di *On Air* è stata condotta in diversi step. Dopo un pre-test iniziale, si è individuato un campione di scuole in ciascuno dei Paesi membri (in totale 49 scuole), entro le quali si è poi selezionato un campione di insegnanti⁴ e studenti⁵ cui somministrare due questionari semi-strutturati al fine di comprendere il loro grado di familiarità (a

¹ Benché gli autori abbiano condiviso l'impianto dell'articolo, Gianna Cappello ha redatto i primi tre paragrafi, Ida Cortoni gli ultimi tre.

² I partner europei coinvolti nel progetto sono: Italia, Belgio, Bulgaria, Lituania, Polonia e Romania.

³ Per le altre fasi si veda su questo numero l'articolo di Alberto Parola e Maria Ranieri: *Agire la Media Education*.

⁴ Gli insegnanti risultano così distribuiti nei sei Paesi partner: Italia 217, Belgio 50, Bulgaria 50, Lituania 51, Polonia 51, Romania 50 (totale 469).

⁵ Gli studenti intervistati sono stati in tutto 1116 di cui 514 maschi (46,1%) e 581 femmine (52,1%); 21 non hanno indicato il sesso (1,9%). L'età, compresa tra gli 11 e i 16 anni, risulta così distribuita: studenti di 11-12 anni: 172 (15,4%); studenti di 13-14 anni: 350 (31,4%); studenti di 15-16 anni: 579 (51,9%); non hanno indicato l'età 15 studenti (15%).

scuola e nel tempo libero) con i media e di rilevare le rispettive modalità d'uso.⁶ Infine, per poter tracciare un primo profilo delle competenze medialità e approfondire il legame emotivo instaurato con i media, si è provveduto a realizzare dei focus groups così da ricostruire le motivazioni di utilizzo e le caratteristiche relative al grado di consapevolezza critica rispetto ai mezzi di comunicazione. Grazie al ricorso a questa tecnica di ricerca è stato possibile indagare in modo più dettagliato e approfondito le percezioni e le rappresentazioni sociali dei media di studenti e insegnanti — difficilmente rilevabili con i questionari — connesse alla percezione soggettiva e all'interpretazione della realtà da parte dei singoli protagonisti.

Nel disegno complessivo della ricerca, i focus group hanno permesso di contestualizzare in una cornice emotivo-motivazionale da un lato, e socio-culturale dall'altro, le informazioni emerse nella fase quantitativa della ricerca. L'attenzione si è distribuita su diverse aree di indagine: la prima aveva l'obiettivo di approfondire la cornice e il contesto di utilizzo di alcuni media, in particolare quelli risultati più presenti nella dieta mediatica rilevata nel corso dell'indagine quantitativa. La seconda area, strettamente connessa alla prima, faceva riferimento alla sfera della socializzazione mediata e l'obiettivo è stato comprendere quali media fossero percepiti dai partecipanti come emotivamente più coinvolgenti rispetto ad altri, specificandone altresì le motivazioni. Questo aspetto risulta particolarmente rilevante per comprendere il tipo di rapporto che i giovani stabiliscono con le diverse tecnologie e il modo in cui esso orienta la costruzione dell'identità di ciascuno, la provenienza dei diversi modelli di riferimento valoriale e culturale cui legare interpretazioni e visioni della realtà. La terza area è connessa allo sviluppo delle competenze medialità, aspetto questo ampiamente indagato nella ricerca anche nelle fasi successive, nella convinzione che esista una correlazione diretta fra uso mediale, stile fruitivo e sviluppo di un certo tipo di competenza mediale (Jenkins, 2010). È questa l'area in cui i diretti interessati riflettono, nel corso del focus group, sul loro essere non soltanto *scrittori*

⁶ La somministrazione dei questionari si è avvalsa del coinvolgimento del ricercatore nelle sue diverse fasi al fine di spiegare il significato delle domande agli studenti e agli insegnanti coinvolti e di controllare la correttezza della compilazione. I dati sono stati raccolti su una piattaforma online predisposta per il progetto (www.onair.medmediaeducation.it), in una specifica sezione dedicata, in cui sono stati depositati gli strumenti di rilevazione, come pure i diversi report nazionali.

e lettori di media, ma anche *fruitori critici e consapevoli* e, dunque, *cittadini digitali* (Ceretti, Felini e Giannatelli, 2006). L'ultima area del focus, infine, ha indagato il grado di consapevolezza dei partecipanti sul gap intergenerazionale riguardo alla fruizione mediale e alle sue motivazioni.⁷

L'USO DEI MEDIA A SCUOLA: TRA DIFFICOLTÀ E FUGHE IN AVANTI

La ricerca — sia pure con accentuazioni diverse a seconda dei particolari contesti nazionali — ha confermato nel complesso che la piena affermazione dei media nelle routine scolastiche risulta problematica per una serie di ragioni di natura sia endogena che esogena.

Innanzitutto, malgrado i crescenti investimenti degli ultimi anni, persistono difficoltà di ordine infrastrutturale, non tanto (o soltanto) a livello di dotazione di laboratori multimediali quanto a livello di manutenzione degli stessi, di assistenza tecnica, di circolazione di materiali didattici specifici e di qualità (sia da un punto di vista pedagogico che da un punto di vista comunicativo), e ancora di aggiornamento dei software e della preparazione degli insegnanti. Quest'ultimo punto — l'aggiornamento degli insegnanti — rimane certamente una questione tra le più critiche. Per effetto di una sorta di *instrumental progressivism* (Robins e Webster, 1999), nel corso di questi ultimi anni si è infatti affermato un avanguardismo tecnologico con il quale spesso si sono stravolte le prassi didattiche tradizionali senza avere un reale orizzonte pedagogico-culturale, promuovendo un uso riduttivo e semplificato dei media digitali che si appaga del semplice «addestramento» tecnico e che confonde l'innovazione con la semplice infrastrutturazione/adozione.⁸ Al contrario, la formazione degli insegnanti andrebbe intesa non tanto come addestramento strumentale, quanto piuttosto come acquisizione di competenze critiche, culturali e creative per poter cogliere appieno

⁷ Per un approfondimento si rimanda al Rapporto intermedio di *On Air* disponibile su: <http://www.onair.medmediaeducation.it>.

⁸ La formazione degli insegnanti assume spesso il carattere di un'alfabetizzazione informatica *tout court* (sull'esempio della Patente Europea ECDL). Come rilevato altrove (Cappello, 2009), nella scuola italiana, rispetto ai frequenti corsi di informatica (sia di base che avanzati), risultano assai meno numerosi, per esempio, i corsi di analisi dei media.

la complessità dei media, intesi sì come strumento didattico, ma anche come strumento di comunicazione e autoespressione creativa, come apparato economico industriale, come risorsa simbolico-culturale, come «dispositivi filosofici» (Maragliano, 1998) che *costruiscono* la conoscenza piuttosto che semplicemente limitarsi a *veicolarla*.

Questo tipo di formazione richiede indubbiamente l'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche (che certamente non fanno parte della tradizionale «cassetta degli attrezzi» degli insegnanti, come anche le rilevazioni di *On Air* ampiamente confermano) per poter lavorare su aspetti dei media che hanno a che vedere con il loro modo di rappresentare e raccontare il reale, con la possibilità che essi offrono (specie con l'avvento delle tecnologie digitali) di diventare autori di messaggi mediali e non solo fruitori (si pensi all'esplosione dei blog e più in generale al fenomeno dei social network, o ancora ai molteplici esempi di *user-generated content*); o ancora su aspetti concernenti la proprietà, la produzione e la circolazione dei prodotti mediali, e quindi su problematiche che investono la libertà di espressione, il pluralismo democratico, la libera concorrenza in un contesto sempre più caratterizzato da una crescente concentrazione verticale e orizzontale nel campo dei media; o ancora su aspetti che hanno a che vedere con il diritto d'autore e la libertà di espressione e scambio online di contenuti multimediali; o con le differenze tra settore pubblico e settore privato nel sistema radiotelevisivo; o ancora con lo studio di un programma televisivo come il *Grande Fratello* a partire dall'industria televisiva (pubblica o privata) che lo ha prodotto e/o trasmesso, dalle logiche del mercato nazionale e internazionale che lo accoglie, dal suo rapporto sistemico con gli altri media (per cui un programma televisivo diventa un videogame, una suoneria di cellulare, una collana di libri, una linea di gadgets per scuola, un album di figurine, ecc.).



In sintesi, ciò che si richiede è che gli insegnanti sappiano prepararsi (e saper preparare) non soltanto a livello di abilità tecnico-alfabetiche (saper usare il pacchetto di Office, la posta elettronica o un software didattico, saper girare e montare un audiovisivo, saper impaginare un giornale o costruire una pagina web), trascurando del tutto la questione dei supporti, problema, questo, tipico di una pratica di insegnamento che, concentrata per tradizione sulla trasmissione dei *contenuti*, considera il supporto come qualcosa di neutro e trasparente. Alla prospettiva tecnico-strumentale di educazione *con* la «macchina», occorre affiancare una prospettiva critico-creativa-culturale per contribuire all'accrescimento negli studenti della capacità di rielaborazione autonoma dei significati, di riflessività sulle loro pratiche di consumo mediale, di partecipazione attiva alla «sfera pubblica mediata» (Thompson, 1998).

Un'ulteriore difficoltà, confermata anche da molti insegnanti intervistati nel corso di *On Air*, è l'aggancio delle attività mediaeducative con i programmi nazionali, da qui la questione della legittimazione della ME nella normativa e quindi della scarsa sistematicità con cui essa viene condotta nelle istituzioni scolastiche.

L'assenza di una normativa specifica è un ostacolo alla formazione degli insegnanti

L'assenza di una normativa specifica, quale garante di queste nuove forme di sperimentazione, rappresenta un grande ostacolo per incentivare la formazione degli insegnanti e stabilizzare l'attivazione di percorsi media-

educativi a scuola. Questa scarsa legittimazione va a aggiungersi a un altro aspetto problematico: il mancato riconoscimento da parte degli organi dirigenti della scuola di quanto viene fatto dagli insegnanti in maniera spesso volontaria e soprattutto solitaria a causa del difficile o mancato coinvolgimento in un lavoro interdisciplinare degli altri colleghi. Tutto questo rischia di diffondere negli insegnanti demotivazione, disinteresse, ansia e timore di critiche da parte del dirigente, dei colleghi o dei genitori, e quindi un generale atteggiamento di sfiducia.

In sintesi, ci si è resi conto, in questi anni di frenetica sperimentazione della multimedialità e dell'informatica, che l'introduzione dei media nella prassi didattica, almeno inizialmente, crea molti più problemi di quanto la semplice adozione possa far pensare: aumenta il carico di lavoro degli insegnanti, il loro timore di venire disapprovati da colleghi e dirigenti,

l'ansia di non assolvere adeguatamente alle proprie finalità, la sensazione di non riuscire a trovare sufficienti raccordi con la propria disciplina.

Nel complesso, questi problemi derivano dall'affermarsi dell'erronea convinzione che l'innovazione tecnologica a scuola possa identificarsi con la semplice adozione della tecnologia: «Dirigenti scolastici e altre autorità — scrive Antonio Calvani — considerano attuata l'innovazione nel momento in cui semplicemente viene accolta. Una cosa è introdurre una tecnologia istituzionalmente, un'altra è farla riuscire operativamente, radicarla nel terreno locale in modo che sopravviva fino a diventare routine» (Calvani, 1999, p. 35). In realtà, i processi decisionali e attuativi che riguardano l'innovazione sono inevitabilmente condizionati da dinamiche di resistenza psicologica e di inerzia organizzativa che occorre prima di tutto individuare e quindi cercare di risolvere. Nelle organizzazioni complesse, e la scuola è sicuramente una di queste, il cambiamento procede in maniera molto articolata, non mai è una pura e semplice funzione emanata centralisticamente da un attore o da un gruppo di attori, né può essere ridotta alla mera infrastrutturazione. Quanto più l'innovazione tecnologica si fa sofisticata, tanto più la sua implementazione non può essere imposta e sostenuta da politiche dirigistiche, pena il determinarsi di atteggiamenti o superficialmente infatuativi o di chiusura/indifferenza. Ogni singolo *stakeholder* (studenti, insegnanti, dirigenti, personale tecnico-amministrativo, genitori, comunità allargata) contribuisce (o resiste) a suo modo al cambiamento, per cui risulta di fondamentale importanza tenere conto di come l'innovazione venga di fatto «socializzata» nei discorsi e nelle relazioni quotidiane formali e informali dei soggetti interessati, e di come ciò condizioni l'azione individuale.

L'USO DEI MEDIA NELLE SCUOLE DI *ON AIR*: «VORREI MA NON POSSO... O NON SO»

Come si diceva, le rilevazioni di *On Air* confermano nel complesso questa situazione problematica.⁹ Praticamente tutti gli insegnanti coinvolti nel progetto ammettono l'importanza di un adeguamento

⁹ Per approfondimenti si veda il Rapporto finale di *On Air*, scaricabile sul sito <http://www.onair.medmediaeducation.it>.

in una direzione mediaeducativa delle prassi didattiche, anche se poi si differenziano nell'individuare le cause che conducono a un adeguamento mancato o scarso. Per esempio, e in estrema sintesi, si è visto che la maggior parte degli *insegnanti bulgari* del campione usa — o amerebbe usare — i media nella propria didattica e tuttavia essi riconoscono pure di non avere le competenze necessarie per poterlo fare in modo (più) proficuo e competente. Inoltre, malgrado la massiccia opera di riforma del sistema scolastico, avviata dal governo sin dal 1989, e malgrado gli sforzi compiuti per l'infrastrutturazione tecnologica degli istituti scolastici, l'accesso a internet è ancora inadeguato, come pure la dotazione di computer (1 computer per 12 studenti). Gli *insegnanti polacchi*, invece, sottolineano una mancanza generale di fondi, il che produce una conseguente mancanza di finanziamenti per la dotazione tecnologica e di software didattici delle scuole. Ci sono pochi computer, lettori DVD e persino televisori, per cui risulta assai difficile sviluppare percorsi di ME. Fra gli *insegnanti italiani* sembra persistere una qualche resistenza culturale all'uso dei media a scuola,

Gli usi didattici dei media sono prevalentemente di tipo strumentale

come pure livelli di alfabetizzazione poco più che di base. La maggior parte di loro dichiara di non usare abitualmente i media e se lo fa si tratta soprattutto di media tradizionali, usati

perlopiù in maniera strumentale e disciplinare, e non come oggetto di analisi critica o mezzo di espressione della creatività degli studenti. Anche loro lamentano una scarsa assegnazione di risorse economiche, una carenza di formazione specifica, una difficoltà nell'armonizzare l'uso dei media con la loro disciplina e infine il timore che le attività potrebbero non avere un riconoscimento formale istituzionale. Un ultimo aspetto problematico è la scarsa motivazione individuale e la difficoltà di collaborazione fra colleghi.¹⁰ Gli *insegnanti belgi*, pur dichiarando di usare i media non solo come strumento didattico ma anche come oggetto di analisi e come mezzo di espressione della creatività degli studenti, rilevano nel complesso i medesimi aspetti problematici sollevati dai colleghi italiani. Gli *insegnanti lituani e rumeni*, infine, dichiarano usi più articolati, conseguenza di una maggiore propensione ad accogliere in maniera positiva e propositiva i media nelle loro attività didattiche

¹⁰ Questi risultati confermano quanto rilevato da Cappello (2009) nel corso di una ricerca presso le scuole statali di ogni ordine e grado della città di Palermo.

quotidiane. Riassumendo, guardando al campione totale, si è notato che la maggior parte degli insegnanti contattati tramite *On Air* (il 57,8%), pur dichiarandosi monomediali nella vita privata (orientati soprattutto verso la tv) e pur ammettendo uno scarsissimo uso dei media nella didattica, attribuiscono ciò alla mancanza di politiche scolastiche che sappiano affiancare l'innovazione tecnologica alle prassi didattiche tradizionali, come pure alla mancanza di una sistematica pianificazione e monitoraggio delle attività mediaeducative. Vi è poi una piccola porzione di insegnanti (7,68% del campione), i quali, sebbene più giovani e multimediali dei precedenti, dimostrano una simile difficoltà a usare i media nelle loro attività didattiche, imputando ciò alla mancanza di materiali didattici specifici e a problemi di dotazione infrastrutturale. Infine, vi è un 27,29% di insegnanti (soprattutto rumeni), i quali, pur ribadendo tutti i principali problemi che non consentono un pieno utilizzo dei media a scuola, si dichiarano più fiduciosi e concretamente attivi, prediligendo in particolare internet e i media digitali. Nel complesso, è possibile concludere che gli usi didattici dei media sono prevalentemente di tipo strumentale (nell'ottica di un'educazione *con* i media), molto più raramente se ne fa una lettura critica (nell'ottica di un'educazione *ai* media) o un uso finalizzato a sviluppare la creatività degli studenti.

L'auspicio ultimo è che — ridefinendo l'uso dei media a scuola in termini mediaeducativi piuttosto che nei termini meramente strumentali dell'istruzione tecnologica — la scuola sappia farsi carico della necessità di lavorare *con* e *sui* media secondo una triplice modalità:

1. una *modalità interpretativa* che operi in base a strategie sistematiche di analisi testuale secondo un modello di «semiosi allargata» che includa, oltre agli aspetti cognitivi, anche gli elementi affettivi, proiettivi, ritualistici della fruizione mediale;
2. una *modalità delle scienze sociali* che, adottando una prospettiva macro, studi i media in funzione delle loro interrelazioni (socio-culturali, economico-industriali, ideologico-politiche) con istituzioni, gruppi, individui;
3. una *modalità creativa* che, in una prospettiva micro, vada a integrare l'approccio critico con azioni che valorizzino l'esperienza soggettiva degli studenti attraverso produzioni medializzate realizzate impiegando le tecnologie più diverse, dalle più semplici alle più sofisticate, dalle più tradizionali alle più innovative (Ranucci, 1994).

COMPETENZE DIGITALI INTERGENERAZIONALI

La competenza digitale intergenerazionale è stata uno dei principali obiettivi di *On Air*, esplorata e analizzata negli adulti, prevalentemente insegnanti, e nei giovani, al fine di svelare e individuare la presenza o meno di gap intergenerazionali, la loro eventuale intensità, nonché il loro posizionamento all'interno di alcune specifiche attività mediali. L'indagine si è focalizzata soprattutto sull'autopercezione del grado di competenza generazionale e ha coinvolto — come detto — un campione di 1116 studenti compresi fra gli 11 e i 16 anni, e 469 insegnanti dei 6 Paesi europei coinvolti nella ricerca (Italia, Belgio, Romania, Lituania, Polonia, Bulgaria).

In generale, per inquadrare il concetto di *competenza digitale* siamo partiti dalla definizione di Jan van Dijk, che la intende come «l'insieme delle competenze necessarie per operare con il computer e la rete, cercare e selezionare informazioni presenti in essa e usare tali informazioni per raggiungere i propri obiettivi» (van Dijk, 2005, p. 73). Applicando questi principi alla lettura sulle competenze digitali di Sara Bentivegna (2009), è possibile distinguere queste ultime in tre livelli:

- «operative» (*computer literacy*) connesse alle funzionalità tecniche del software e dell'hardware. Una sorta di alfabetizzazione di base funzionale per accedere alla stessa tecnologia (il sapere);
- «informativi» (*information literacy*) relative all'uso del medium per cercare e selezionare informazioni provenienti da fonti diverse, riorganizzarle in modo consapevole e personale. Rientra in questo tipo di competenza l'analisi critica delle specificità dei media digitali e delle loro caratteristiche, nonché la selezione delle informazioni sulla base dei propri bisogni/attese (saper fare);
- «strategiche» (*media literacy*), che presuppongono un elevato grado di attivismo da parte del soggetto nella gestione attiva delle tecnologie. Una sorta di utilizzo consapevole e autonomo che prevede l'adeguamento del medium o del linguaggio alla particolarità del contesto socioculturale o professionale del soggetto (saper essere).

Il dibattito scientifico sulle competenze individua poi altre tipologie di competenze, connesse al tipo di attività svolte con i diversi media (web, pc, cellulare, videocamera), dagli obiettivi funzionali o dalle aspettative dello stesso consumatore (Bentivegna, 2009). Si tratta di:

- «competenze di natura relazionale e comunicativa», quali ad esempio abilità e modalità di comunicazione/interazione con gli altri, capacità di condividere saperi e esperienze, nonché modalità di partecipazione a gruppi o a community;¹¹
- «competenze di natura cognitiva», connesse alla conoscenza o consapevolezza critica dei servizi della rete che hanno uno scopo informativo o conoscitivo, quali ad esempio il grado di conoscenza degli strumenti/servizi, abilità di valutazione della qualità delle informazioni o dei contenuti, ecc.;¹²
- «competenze relative al grado di attivismo/protagonismo dei soggetti», che richiedono un grado di coinvolgimento del soggetto.¹³

Queste ultime tre categorie di competenze sono state incrociate con i tre livelli di competenza di utilizzo: *operativo* (di base) relativo alla conoscenza del linguaggio mediale specifico; *informativo* (intermedio) sull'analisi del testo narrativo mediale, sulla comprensione dell'ideologia semantica sottesa e sulle potenzialità e i rischi cognitivi ed emotivi connessi alle modalità di utilizzo di un particolare medium; *strategico* (elevato), che presuppone capacità di controllo e gestione dell'informazione e dei testi, di ricontestualizzazione del medium nelle diverse realtà sociali e culturali.¹⁴

¹¹ In quest'area rientrano le seguenti attività, considerate in *On Air*: comunicazione tramite mail, partecipazione a forum tematici, comunicazione tramite *instant messaging* (Msn, Skype), uso dei *social network* (Facebook, Myspace), sms/mms, ecc.

¹² Anche in questo caso dunque è possibile individuare alcune specifiche attività oggetto di indagine: partecipare a giochi interattivi (scacchi, poker), fare ricerca (ad esempio con Google), navigare (saltare da un sito all'altro), vedere la tv, ascoltare musica/radio, produrre album di fotografie e compilation musicali, fare video amatoriali.

¹³ Ad esempio, entrare in ambienti virtuali (Mud, Second Life, Hotel, Habbo), scaricare (musica, film, serie tv, software, immagini, suonerie), caricare video/foto/musica su piattaforme (YouTube, Facebook, Myspace), condividere (*file sharing*, *peer to peer*, ad esempio scambiarsi una canzone, un video tramite internet), creare pagine web e blog, comporre musica, realizzare montaggi di postproduzione (mono e multi traccia), usare programmi di grafica, fare video con attenzione al linguaggio tecnico.

¹⁴ Così, per ogni item, è stata costruita una scala di autovalutazione da 1 (competenza minima) a 6 (competenza massima). La non risposta indica un'assenza di competenza, legata probabilmente al non svolgimento di quelle specifiche attività. In fase di codifica e analisi delle informazioni ottenute dalla survey, abbiamo costruito un'ulteriore scala di livelli di competenza per cui abbiamo attribuito il valore 1 a un'assenza di compe-

SURVEY E FOCUS GROUPS: I PRINCIPALI RISULTATI EMERSI

Survey

Il quadro generale che emerge dalla survey traccia alcune tendenze comuni nelle abilità e nella familiarità di utilizzo dei media da parte di studenti e docenti intervistati, a prescindere dalla provenienza geografica e dalle caratteristiche socio-culturali, educative e tecnologiche. Così, i *media identificativi di generazione*, rispetto ai quali i ragazzi dichiarano di possedere competenze molto elevate, sono prevalentemente tre: Msn, *downloading* e, in alcuni casi, *social network*, mentre rispetto al cellulare, i *tradizionali sms* e *l'ascolto della musica (mp3)*, oppure la produzione di video/foto rappresentano le funzioni strategiche più utilizzate.

Gli insegnanti intervistati, al contrario, appartengono alla categoria dei *disconnessi* e, in alcuni casi, degli *intermittenti* rispetto ai comportamenti crossmediali. Sono prevalentemente inesperti nell'uso del web, il cui utilizzo è confinato in attività di base, come fare ricerca o navigare, oppure inviare mail, mentre rispetto al cellulare sono *monofunzionali*, in quanto il loro utilizzo è legato quasi esclusivamente all'invio di sms e, qualche volta, alla produzione di video/foto.

La distanza intergenerazionale si riduce quando il focus di attenzione si sposta sul pc o sulla videocamera, rispetto alle quali si manifesta una generale e condivisa assenza di competenza, soprattutto per quelle attività più impegnative da un punto di vista cognitivo, che richiedono conoscenza, riflessione, tempo e accuratezza nelle attività da svolgere.

Focus group sul web

Sono soprattutto gli adolescenti italiani e belgi (fra gli 11 e i 16 anni) a riflettere il profilo degli internauti, in modo particolare per quanto concerne la *comunicazione* e *l'attivismo soggettivo in rete*. Se dovessimo costruire un ordine di priorità, certamente ai primi posti della classifica ci sarebbero: Msn, Skype, *downloading* di files e *social network*. *Strategici relazionali e attivi* è dunque la prima etichetta loro attribuibile.

tenza, 2-3 a un livello minimo o basso (competenza operativa), 4-5 a un livello medio (competenza informazionale), che potremmo ulteriormente distinguere in medio basso (4) e medio-alto (5), e 6-7 a un livello alto (competenza strategica).

Se geograficamente ci spostiamo nei paesi dell'Europa dell'Est, il quadro cambia quasi radicalmente: per gli studenti bulgari e rumeni è possibile parlare di *generazione disconnessa al web*. Fra gli *strategici* e i *disconnessi* si posizionano gli *intermittenti informazionali* degli adolescenti lituani e polacchi, soprattutto per le attività cognitive e relazionali, mentre questi dichiarano di possedere competenze minime per tutte le altre funzioni, soprattutto quelle di *attivismo mediale*.

Agli antipodi della proiezione mediale degli studenti si collocano gli insegnanti (italiani, belgi, rumeni, polacchi, lituani e bulgari) che manifestano una lontananza cognitiva ed emotiva quasi incolmabile rispetto a tutte le attività, tranne che per l'uso della posta elettronica, per la quale il livello di competenza è invece medio-alto: la maggior parte non frequenta i social network, Msn e ancora meno partecipa a forum tematici. I docenti intervistati presentano scarse abilità su attività crossmediali più impegnative, quali ascoltare musica sul web o guardare la tv o partecipare a giochi interattivi. Questi non scaricano o caricano files, non creano blog o pagine web. Rispetto alla media, i belgi sono prevalentemente *informazionali*: il livello delle competenze sul web è abbastanza elevato su quasi tutte le funzioni, mostrando una competenza minima solo su attività più creative. In tal senso, il *gap intergenerazionale* è poco marcato.

Focus group sul telefono cellulare

Gli adolescenti italiani e belgi sono *crossmediali ed eclettici con il cellulare*: i ragazzi dichiarano di possedere competenze massime per sms/mms, spedire e ricevere files tramite bluetooth, ascoltare mp3, giocare e produrre video/foto.

Gli italiani diventano *informazionali* quando navigano sul web, chattano con Msn, ascoltano la radio e usano la tv, mentre i belgi sono *disconnessi*. Il profilo nuovamente si trasforma quando ci spostiamo nell'Europa dell'Est: studenti bulgari e rumeni non navigano su internet, né chattano e/o videochiamano.

Tutti gli insegnanti intervistati possiedono competenze medio-basse rispetto a tutte le funzioni che prevedono l'ibridazione di linguaggi. Le uniche attività quasi strategiche riguardano l'uso di sms/mms, rispetto alle quali il grado di competenza sembra medio-alto, seguito in alcuni casi (Italia, Polonia e Lituania) da competenze informazionali rispetto alla produzione di video/foto.

Focus group sul pc

A proposito del pc, studenti italiani e belgi sembrano possedere competenze medio-alte relativamente a tutte le funzioni proposte, l'unica rispetto alla quale dichiarano di possedere competenze medio-basse è la composizione di musica. La situazione di bulgari, rumeni e polacchi è simile con competenze nulle per attività con un alto grado di attivismo/protagonismo, mentre per il resto sono prevalentemente *informazionali*, soprattutto per le attività cognitive.

Gli insegnanti italiani, lituani, polacchi e belgi possono definirsi *informazionali* rispetto al produrre compilation musicali e album di foto. Il livello di competenza diminuisce radicalmente quando si riferisce ad attività più creative e produttive, o meglio si registra un'assenza di competenza relativamente ad attività che richiedono un esplicito attivismo. Nel caso del pc, la situazione del Belgio sembra meno omogenea e, comunque, poco allineata con la tendenza generale di consumo del campione di docenti intervistati; rispetto alle funzioni come l'uso di programmi di grafica oppure la produzione di video, il campione si spacca fra *informazionali* e *disconnessi*, rafforzando l'ipotesi di gap intragenerazionali. Bulgari e rumeni invece rientrano perfettamente nel profilo dei docenti *totalmente disconnessi*.

Focus group sulla videocamera

Rispetto all'uso della videocamera, dai risultati degli insegnanti emerge che le competenze più alte di italiani, belgi e bulgari si concentrano solo sull'abilità amatoriale; per il resto, nel caso dei bulgari si registra una totale assenza di competenza, mentre per italiani e belgi il livello semplicemente si ridimensiona quando è opportuno tenere conto di alcuni accorgimenti tecnici, quali ad esempio la scelta delle inquadrature, oppure effettuare un montaggio video. Completamente nulle, infine, sembrano le competenze connesse alla produzione di video attraverso processi di postproduzione e percorsi di ripresa accurati, guidati da precise intenzionalità o progetti editoriali.

Anche rispetto all'uso della videocamera, nel caso degli studenti si abbassa la soglia di competenza. Gli adolescenti italiani, belgi, polacchi, lituani e bulgari in questo caso sono più *informazionali* che *strategici* relativamente alle funzioni amatoriali. nel semplice montaggio video

oppure nelle riprese che prevedono la scelta di sequenze. Mentre il livello di abilità diventa medio-basso (operativo) per gli italiani e nullo per belgi e bulgari relativamente ad attività più sofisticate.

CONCLUSIONE

Da questi primi risultati sembra emergere con evidenza che il divario intergenerazionale in termini di abilità e capacità di gestione e uso dei media digitali è eterogeneo: particolarmente accentuato sul web nei Paesi dell'Europa Occidentale (Italia e Belgio), in cui giovani e adulti si collocano esattamente agli antipodi rispetto alle opportunità di azione e interazione offerte dalla rete. Il gap si riduce quando il focus di analisi si sposta sugli altri media, in quanto diminuisce il grado di competenza e familiarità di utilizzo da parte di entrambi i soggetti considerati, e soprattutto quando geograficamente ci posizioniamo nei Paesi dell'Europa dell'Est. Il capitale sociale, culturale e relazionale all'interno delle singole realtà geografiche incide profondamente sul processo di radicamento dei media nelle esperienze degli intervistati: fattori economici, strutturali e politici non sono in grado di garantire un processo di democratizzazione di accesso e di investimento culturale appropriato per far fronte al progressivo avanzamento tecnologico, soprattutto nell'Europa dell'Est. In questo modo si incrementano i divari. *Gli adolescenti non possono essere definiti certamente cittadini digitali*, ma d'altronde nemmeno gli adulti rientrano pienamente in questa categoria. L'abilità di utilizzo, in alcuni casi accompagnata dall'etichetta di *nativi digitali* (Prensky, 2001), non è garanzia di utilizzo critico e consapevole.

BIBLIOGRAFIA

- Bentivegna S. (2009), *Disuguaglianze digitali*, Roma-Bari, Laterza.
 Calvani A. (1999), *I nuovi media a scuola: perché, come, quando avvalersene*, Roma, Carocci.
 Cappello G. (2009), *Nascosti nella luce. Media, minori e media education*, Milano, FrancoAngeli.
 Ceretti F., Felini D. e Giannatelli R. (a cura di) (2006), *Primi passi nella Media Education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*, Trento, Erickson.

- Jenkins H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Milano, Guerini e Associati.
- Maragliano R. (1998), *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari, Laterza.
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, scaricabile da: <http://www.marcprensky.com>.
- Ranucci V. (1994), *I media nel curricolo scolastico*. In R. Maragliano, O. Martini e S. Penge (a cura di), *I media e la formazione*, Roma, NIS, pp. 199-212.
- Robins K. e Webster F. (1999), *Times of Technocultures: From the Information Society to the Virtual Life*, London, Routledge.
- Thompson J. B. (1998), *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Bologna, il Mulino.
- Van Dijk J. (2005), *The Network Society*, London, Sage.