

AGIRE LA MEDIA EDUCATION

MODELLI, STRUMENTI, BUONE PRATICHE

Alberto Parola e Maria Ranieri

ABSTRACT:

La Media Education oggi non è più un campo d'indagine riservato agli studiosi di comunicazione, né può essere vista come una pratica di pochi insegnanti. Nonostante ciò, la ricerca sulla qualità e l'efficacia delle pratiche mediaeducative rimane ancora carente. Il progetto *On Air* ha cercato di misurarsi con queste carenze, approntando una serie di strumenti per progettare attività mediaeducative in contesto scolastico. Il presente lavoro ne illustra i principali risultati con un'attenzione alla struttura complessiva della ricerca e alle sue principali conclusioni.

Parole chiave:

competenze mediali, pratiche mediaeducative, progettazione formativa, valutazione

Media Education today can no longer be considered a field of study reserved for communication researchers nor can be regarded as a privileged practice of some teachers. Notwithstanding, there is a tremendous lack of research concerning the educational practices' quality and effectiveness. The *On Air* project tries to cope with these issues by providing a set of tools to design Media Education activities in schools. The present paper introduces and discusses its results placing attention on the overall structure of the research and its main conclusions.

Keywords:

media competence, Media Education practices, educational planning, assessment and evaluation

Alberto Parola
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università di Torino
alberto.parola@unito.it

Maria Ranieri
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
Università di Firenze
maria.ranieri@unifi.it

INTRODUZIONE¹

La Media Education (ME) ha fatto molta strada. Oggi, non può più essere considerata come un campo d'indagine riservato agli studiosi di semiotica e di mezzi di comunicazione. Né può essere vista come una pratica privilegiata di quegli insegnanti che per una qualche ragione ritengono fondamentale la questione dei media. Da un lato, la ME è entrata nelle agende degli organismi internazionali, dall'Unesco all'Unione Europea: questi enti vedono nell'educazione ai media e nello sviluppo di competenze medialità una condizione necessaria per l'esercizio pieno della cittadinanza nell'attuale società contemporanea. Dall'altro, pratiche didattiche basate sui media e le tecnologie sono sempre più diffuse nella scuola, anche se condotte secondo gradi di consapevolezza variabili e con scarso supporto sul piano della formazione degli insegnanti.

A fronte di questo pullulare di pratiche e iniziative, alcune aree di ricerca meritano di essere ulteriormente sviluppate, in particolare sul piano pedagogico-didattico e valutativo (Ceretti, Felini e Giannatelli, 2006; Trincherò, cit. in Parola, 2008). Si tratta, per un verso, di promuovere una maggiore consapevolezza pedagogica da parte di educatori e insegnanti sulle finalità e le modalità attuative della ME attraverso l'elaborazione di modelli didattici idonei a sviluppare le competenze medialità e digitali degli allievi. Questa dimensione è stata sottolineata recentemente da più autori (Calvani, 2010; Jacquinet, 2009). Ad esempio, Jacquinet osserva: «Si dimentica troppo spesso di lavorare su teorie o concezioni educative che sono all'origine delle preoccupazioni dell'educazione ai media e, nel contesto scolastico, sui metodi pedagogici utilizzati dai pratici dell'educazione ai media» (Jacquinet, 2009, p. 145). Gli effetti (indesiderabili) collaterali di questa scarsa consapevolezza su teorie e metodi consistono nella messa a punto di interventi spesso basati su assunzioni implicite e non discusse o poco chiare: «Le azioni vengono intraprese, le pratiche (dette buone) vengono catalogate, le politiche elaborate e le valutazioni fatte senza che siano esplicitati per la maggior parte delle volte le teorie che le ispirano» (Jacquinet, 2009, p. 147), e — aggiungiamo — i relativi criteri di valutazione.

¹ Benché gli autori abbiano condiviso l'impianto dell'articolo, Alberto Parola ha redatto gli ultimi tre paragrafi e Maria Ranieri i primi tre.

Parallelamente, occorre aumentare la quantità e migliorare la qualità delle ricerche sulle pratiche di ME sia per valutarne l'efficacia sia a scopo formativo, nell'ottica di favorire nei docenti atteggiamenti critico-riflessivi sul modello del «professionista riflessivo» delineato da Schön (1993). La valutazione e la ricerca delle/sulle pratiche non può ovviamente prescindere da una riflessione teorico-criteriologica. Tra la ricerca sulle pratiche e la definizione di modelli e teorie pedagogico-didattiche, infatti, esiste un nesso inscindibile: la riflessione sulle pratiche deve fare i conti con i modelli teorici e i criteri di valutazione che ne derivano. Al tempo stesso i modelli teorici devono misurarsi sul campo con quanto emerge in e attraverso la pratica. Il circuito teoria-pratica, riflessione-azione, caro alla tradizione pedagogica da Dewey in poi, rimane un dispositivo epistemologico chiave per una pratica orientata alla produzione di consapevolezza e conoscenza, e per una teoria in grado di rispondere ai bisogni e alle attese dei pratici. Questo dispositivo, oltre a essere fertile sul piano euristico, lo è — come noto — anche su quello formativo: il pratico che riflette sulla propria azione esplicitando visioni, attese e schemi d'azione, si forma ricercando o fa ricerca formandosi.

IL CONTESTO DELLA RICERCA: OBIETTIVI, ARTICOLAZIONE, SPECIFICITÀ

La ricerca che presentiamo in queste pagine si è svolta nel quadro sopra delineato e, più specificamente, ha inteso conseguire le seguenti finalità:

- a) *sul piano teorico*: assumere le pratiche mediaeducative come oggetto d'indagine, riflettere intorno ai modelli pedagogici e agli strumenti didattici spendibili sul terreno della ME, e definire strumenti per la documentazione e la valutazione delle pratiche;
- b) *sul piano applicativo*: coinvolgere insegnanti e istituti scolastici in uno sforzo comune di ricerca e sperimentazione, attraverso la valorizzazione delle pratiche mediaeducative esistenti e la progettazione e sperimentazione di percorsi didattici (e strumenti valutativi) capaci di trasformare i nuovi media in dispositivi di promozione delle capacità di scrittura degli studenti e di sviluppo di approcci critici e consapevoli verso la comprensione della realtà mediata dai mezzi di comunicazione;

- c) *sul piano formativo*: promuovere negli insegnanti capacità e atteggiamenti utili per cogliere e «sfruttare» le potenzialità dei media elettronici, soprattutto rispetto al fascino che essi esercitano sulle nuove generazioni: attraverso i nuovi media e grazie ai nuovi media, si dovrebbe riuscire a motivare i più giovani, a riscoprire e apprezzare l'importanza delle capacità di scrittura e delle capacità critiche necessarie per diventare utenti consapevoli.

Il lavoro di taglio pedagogico-didattico è stato coordinato e sviluppato dai ricercatori del MED in collaborazione con gli insegnanti e gli studenti degli istituti coinvolti. La ricerca si è articolata in tre fasi e per ciascuna di queste sono stati allestiti specifici strumenti di indagine e di lavoro,² come di seguito indicato.

Fase 1 – Raccolta, analisi e valutazione di pratiche mediaeducative. L'obiettivo di questa fase è stato quello di raccogliere dati e informazioni su esperienze e progetti scolastici di ME, orientati allo sviluppo delle capacità di scrittura e lettura, del senso critico e della consapevolezza nell'uso dei media. L'intento è stato duplice: per un verso, si intendeva realizzare una banca dati online europea che raccogliesse un'ampia documentazione su esperienze didattiche nel campo della ME in Europa; dall'altra, il proposito è stato quello di analizzare le pratiche correnti di ME nei Paesi coinvolti allo scopo di individuare tendenze emergenti e delineare possibili future aree di intervento.

Fase 2 – Progettazione e sviluppo di materiali didattici fruibili online. Muovendo dai risultati emersi dalla ricerca sulle esperienze raccolte nella banca dati, l'intento è stato quello di progettare e sviluppare otto percorsi formativi sulla ME per le seguenti aree di competenza mediale: capacità di lettura (ad esempio, utilizzo del fumetto per migliorare le capacità di lettura e analisi del testo); capacità di scrittura (ad esempio, uso di internet per lo sviluppo di abilità di scrittura o di capacità di progettazione e costruzione di un ipertesto); autonomia critica (ad esempio, costruzione di un newscast per sviluppare capacità critiche verso nuove fonti); fruitore consapevole (ad esempio, come costruire un programma televisivo per acquisire la

² Per un resoconto ampio e dettagliato degli strumenti e dei risultati della ricerca si rimanda a Parola e Ranieri (2010).

capacità di effettuare scelte consapevoli). Ogni pacchetto formativo doveva comprendere una descrizione del processo di insegnamento/apprendimento, eventuali strumenti didattici a corredo e un breve video di presentazione dell'attività a cura degli insegnanti coinvolti in fase progettuale.

Fase 3 – Sperimentazione e valutazione dei materiali didattici realizzati.
 In ogni paese, un gruppo pilota di insegnanti doveva sperimentare i materiali didattici realizzati al fine di valutarne la qualità e l'efficacia. La sperimentazione veniva supportata da uno staff di ricercatori, che offriva gli strumenti metodologici idonei per le rilevazioni (questionari, linee guida per interviste e focus group, griglie di valutazione, griglie di osservazione, ecc.). L'intento è stato quello di definire e mettere a punto criteri per la valutazione e la validazione di percorsi educativi di ME e di realizzare una serie di linee guida.

Gli obiettivi sopra richiamati sono stati perseguiti in un contesto non esente da problematicità.

Una prima questione ha riguardato le *definizioni concettuali*: come intendere il concetto di competenza mediale? Come rappresentare le aree di significato di questo concetto? Abbiamo proposto e condiviso un modello concettuale messo a punto in altri lavori dai ricercatori del MED (Ceretti, Felini e Giannatelli, 2006) e articolato in 4 aree principali funzionali allo sviluppo della cittadinanza consapevole: lettore, scrittore, fruitore, pensatore critico (la cittadinanza mediale è là da venire).

La definizione assunta si basa su questo modello. Bisogna però intendersi sul valore e sul significato che assegniamo al concetto di definizione. Una definizione assolve prima di tutto a una funzione convenzionale: essa permette ai soggetti di una comuni-



tà di intendersi intorno al significato delle parole e quindi di comprendersi reciprocamente. Una definizione ha anche la funzione di costringere le persone a «chiarirsi le idee». Una definizione, però, non è per sempre. Nella storia delle idee, tutti i concetti hanno subito trasformazioni semantiche anche rilevanti. Si pensi al concetto stesso di comunicazione. Come noto, il significato originario di questo termine stava a indicare il mettere in comune, il rendere partecipi (dal latino *communis* = che appartiene a tutti), ma l'uso odierno del termine «comunicazione» si è almeno in parte distanziato dal suo significato originario: si pensi, ad esempio, ai mezzi di comunicazione di massa, che sono denominati mezzi di comunicazione, eppure sono l'emblema dell'impersonalità, e quindi l'opposto del «rendere partecipi» (Morcellini e Fatelli, 1994).

La prospettiva definitoria assunta in questo lavoro sul concetto di competenza mediale non ha pertanto nessuna pretesa assolutizzante e rimane aperta ad arricchimenti e sviluppi futuri.

Una seconda questione ha riguardato la *diversità delle esperienze nazionali*: la ricerca infatti si è svolta in sei diversi Paesi europei (Belgio, Bulgaria, Italia, Lituania, Polonia e Romania), caratterizzati da tradizioni ed esperienze diverse nel campo della

Come rappresentare
le aree di significato
della competenza mediale?

ME. Così, ad esempio, quando si è trattato di raccogliere le pratiche didattiche di ME nei singoli Paesi, in alcune realtà è stato più arduo rispetto ad altre individuare pratiche, progetti ed esperienze pertinenti a causa di una tradizione più recente nel campo della ME.

Una terza questione infine ha riguardato la necessità di *conciliare flessibilità e rigore*: sia in fase di progettazione che in fase di sperimentazione dei percorsi mediaeducativi, sono stati allestiti e condivisi strumenti di lavoro ispirati a una comune cornice teorica e metodologica, ma adattati ai bisogni e ai contesti locali. In altri termini, si è cercato di definire un protocollo attuativo comune con lo scopo di delimitare, per così dire, le aree d'indagine e i possibili strumenti di intervento e, al tempo stesso, di lasciare ai partner spazi di rielaborazione e reinterpretazione degli strumenti condivisi.

Quali sono i risultati conseguiti in termini di conoscenze sulle pratiche e modelli e strumenti di progettazione/sperimentazione? Proviamo a raccogliere le nostre osservazioni in tre principali gruppi.

LE PRATICHE MEDIAEDUCATIVE. TENDENZE E PROSPETTIVE

Sono state raccolte circa 300 pratiche di ME nei sei Paesi partner attraverso una scheda strutturata volta ad acquisire informazioni sulle aree di competenza mediale coinvolte, le metodologie didattiche impiegate, gli strumenti di documentazione e valutazione, le sfide e le criticità, i risultati e i livelli di trasferibilità. Le schede sono state pubblicate in inglese nel database online del portale *On Air* e sono liberamente accessibili a tutti gli utenti (figura 1).

Le pratiche così raccolte sono state sottoposte ad analisi quantitativa attraverso una lunga e complessa procedura di codifica e al tempo stesso sono state oggetto di analisi, discussione e valutazione da parte di docenti esperti, sulla base di un comune set di indicatori.

The screenshot displays the 'On Air' portal interface. At the top left is the 'onAir' logo with the tagline 'european media education project'. The top right corner identifies the project as 'ONAIR / European Media Education Project'. A navigation menu on the left lists various sections: Homepage, The project, Schools, Reports, Publications, Case Studies (selected), Training, Contacts, Links, and Exploitation. Below the menu is a 'Reserved area' with login fields for 'Username:' and 'Password:' and a 'Login' button. The main content area features a 'Case Studies' section with a 'Go back' button. The selected case study is titled 'Children's rights' and dated '18/12/2009'. It lists the author as 'Mastide Pettinelli', teaching methods as 'Discussion, Questioning, Seminar', media skills as 'Critical thinking skills, Reading skills, User skills, Writing skills', media as 'Computer, Internet', media issues as 'Visual Literacy', curriculum/subject area as 'Computer Literacy, Science/Maths, Social studies', and partner as 'MED'. An 'Abstract' section describes the experience involving students of a Junior Secondary School who used photo imaging as mass media to analyze and interpret a children's rights chart (UNICEF). A 'Download' section offers a link to 'Children's rights - Description'. A 'Comments' section shows a post by 'Maria Chiara Pettenati (Italian)' dated '28/02/2010 13.21.10', praising the topic's educational value. At the bottom, there is a feedback form with fields for 'Your name (*required)', 'Your nationality', and a 'Message' text area, accompanied by the text 'Your feedbacks are welcome. Fill the form and click "Send message".'

Fig. 1 Schermata esemplificativa di un record pubblicato nella banca dati online del portale *On Air* (<http://onair.medmediaeducation.it>).

Dall'analisi quantitativa sono emerse alcune tendenze, che proviamo a riassumere brevemente nelle note che seguono.

Un primo elemento d'interesse riguarda le aree di competenza. Tra gli obiettivi tipici delle pratiche mediaeducative ricorrono con maggiore frequenza le capacità legate alla scrittura e lettura dei media, mentre le capacità riconducibili all'area della fruizione mediale sono le meno presenti e ciò vale indipendentemente dagli specifici contesti nazionali. Questo dato ci sembra suggerire, da un lato, che laddove la ME si coniuga con lo sviluppo di competenze più facilmente riconducibili al curriculum tradizionale, essa trova maggiori riscontri. Dall'altro, può essere indicativo di una difficoltà dei docenti a strutturare attività didattiche volte a promuovere forme di fruizione consapevole dei media, una difficoltà che dovrebbe/potrebbe essere arginata sviluppando un maggior numero di strumenti in quest'area meno familiare della ME.

Un secondo elemento che merita attenzione è la netta predominanza dei media cosiddetti digitali: il computer insieme al web sembra dominare le pratiche medialità della scuola. Per riflettere intorno a questo

dato e alle sue implicazioni è utile introdurre un altro elemento

che riguarda l'elevata presenza di pratiche mediaeducative orientate alla produzione e creazione mediale, sul quale è molto probabile che abbia influito proprio la diffusione dei media digitali più facilmente impiegabili in

attività di creazione mediale. Contestualmente, è opportuno rilevare come tematiche classiche della ME, quali l'analisi degli stereotipi e delle rappresentazioni, o lo studio di forme espressive come il cinema, siano quasi del tutto assenti.

La consistente presenza di pratiche mediaeducative orientate alla produzione, accompagnata dalla quasi totale assenza di attenzione per problematiche classiche della ME deve, a nostro avviso, farci riflettere. Il primo dato, preso da solo, potrebbe essere letto positivamente, almeno per certi aspetti: esso potrebbe indicare il definitivo superamento di una visione della ME tutta ed esclusivamente orientata all'analisi e comprensione critica dei media. Come noto, per lungo tempo si è ritenuto che lo scopo principale della ME fosse quello di demistificare le dimensioni ideologiche dei significati medialità sviluppando così il senso critico. Questa preferenza per l'analisi critica ha condotto a una sostanziale svalutazione dell'attività di «produzione-creazione» in quanto ritenuta priva di

Il computer domina
insieme al web le pratiche
mediali della scuola

valore pedagogico. Come spiega Cappello (2010), «animati dalla tipica diffidenza francofortese verso i piaceri illusori della cultura di massa, i media educator hanno infatti ritenuto che qualsiasi tipo di produzione in classe non fosse altro che una forma di “tecnicismo”, di “riproduzione culturale”, di “deferenza e conformismo” verso le pratiche medialie dominanti». Questa visione è stata criticata da più parti (Cappello, 2009; Livingstone e Haddon, 2008; Buckingham, 2006) con una messa in evidenza del valore che i media rivestono per i più giovani: «non tanto come veicoli di significato quanto piuttosto come risorse simboliche da cui trarre immagini, fantasie e opportunità di autoespressione e gioco» (Cappello, 2010). È in questa luce che l'alta incidenza di attività di produzione può essere letta positivamente.

Lo stesso dato, però, preso insieme alla mancanza di attenzione per tematiche classiche come l'analisi delle rappresentazioni, suscita qualche perplessità. Sembrerebbe come se le pratiche mediaeducative in contesto scolastico fossero tutte e solo appiattite sul «fare». Ma la pratica da sola non basta: solo coniugando teoria e pratica, analisi critica e produzione mediale, è possibile sfuggire alle secche dei tecnicismi che rimangono comunque sempre in agguato.

Altri due elementi spiccano dai dati raccolti. Il primo riguarda la scarsa attenzione prestata alle attività di documentazione dei processi mediaeducativi attuati in classe. Sappiamo che la pratica documentativa è tutt'altro che semplice e che costituisce una vera sfida per l'insegnante: come descrivere un'esperienza didattica? Come tradurre in parole la ricchezza di un'attività multidimensionale e complessa come quella dell'insegnare? Come osserva Castoldi (2010), trovare risposte adeguate per questi quesiti rappresenta una sfida che si pone per qualsiasi sapere pratico, e il sapere mediaeducativo è un sapere pratico. Al tempo stesso, se si ritiene necessario accrescere e migliorare la ricerca intorno alle pratiche, l'attività documentativa diventa pressoché inevitabile, soprattutto nell'ottica perseguita in questo lavoro e ispirata alla ricerca-azione. Eppure, l'ambito della documentazione rimane debole. Abbiamo riscontrato questa debolezza su più versanti. In fase di raccolta delle pratiche, la scheda strutturata è parsa troppo analitica, richiedeva per così dire «troppe parole»: abbiamo così avuto non poche difficoltà nel recuperare il numero di schede che ci eravamo proposti di raccogliere, e inoltre abbiamo dovuto approntare anche una versione alternativa ridotta. In fase di analisi, abbiamo riscontrato che molto spesso gli insegnanti non

avevano documentato l'esperienza e, presumibilmente, non l'avevano rielaborata: tutto scorre. Del resto, anche le informazioni raccolte nelle schede intorno alle criticità emerse in itinere non sono molte. Veniamo infine alla valutazione. La gran parte delle esperienze raccolte non prevede strumenti esplicitamente e consapevolmente destinati alla valutazione degli apprendimenti degli allievi. Tutti siamo interessati a realizzare interventi didattici efficaci sul piano dell'apprendimento, ma pochi si soffermano sul problema della valutazione e sulla costruzione di strumenti adeguati. Come Bisogno (1995) invita a considerare la documentazione come il «sapere ciò che è stato fatto per poter fare», noi invitiamo a considerare la valutazione come il «soppesare ciò che è stato fatto per poter fare meglio».

Su questi aspetti abbiamo iniziato a lavorare, nell'ambito del progetto, a più livelli. Abbiamo promosso gruppi di discussione con gli insegnanti sulle pratiche raccolte e abbiamo allestito una serie di strumentazioni impiegabili nella valutazione dei percorsi mediaeducativi.

LA PROGETTAZIONE DEI PACCHETTI EDUCATIVI

La progettazione dei percorsi educativi ha richiesto una riflessione preliminare su principi e modelli pedagogici, e la successiva strutturazione di strumenti.

Sul piano dei principi, ci siamo ispirati al ciclo di apprendimento esperienziale enunciato in un lavoro del 1985 da Pfeiffer e Jones (Trincherò, cit. in Parola e Ranieri, 2010). Proviamo a riassumerlo brevemente. Il ciclo parte da un Problema, che deve essere aperto (ossia ammettere una molteplicità di soluzioni) e significativo per i soggetti a cui viene sottoposto. La risoluzione del problema conduce l'allievo a compiere un'Esperienza all'interno di un contesto sociale (ad esempio il gruppo classe o il gruppo di formazione). Ciascun allievo (o ciascuna coppia o il portavoce del gruppo) deve poi narrare la sua Esperienza (Comunicazione, ossia esposizione verbale/visuale di quanto esperito) e, con l'aiuto del docente e del gruppo classe, Analizzare i punti di forza e i punti di debolezza della soluzione da lui (o da loro) proposta al Problema di partenza. Il docente e il gruppo classe sintetizzeranno poi i punti di forza di tutte le soluzioni emerse al fine di produrre una o più soluzioni ottimali e di estranolare i principi generali su cui la soluzione

o le soluzioni ottimali dovrebbero basarsi (Generalizzazione). Il docente proporrà poi un altro problema a cui tali principi e soluzioni dovranno essere applicati (Applicazione) e questo farà partire un nuovo ciclo di apprendimento esperienziale, secondo un percorso a spirale.

Questa strutturazione presenta alcuni vantaggi quali: sviluppo della consapevolezza dell'allievo della natura multidimensionale dei problemi; focus dell'allievo non solo sul prodotto (la soluzione del problema), ma anche sul processo e sui principi generali che da esso è possibile estrapolare e applicare a problemi analoghi. L'allievo impara quindi che è importante risolvere il problema, ma è molto più importante saper spiegare perché lo si è risolto proprio in questo modo, estrapolare le regole generali con le quali è possibile risolvere problemi di quella tipologia e saper applicare quanto appreso a una situazione nuova, non contemplata nell'esperienza appena compiuta.

È necessario sottolineare come i cinque momenti del processo formativo: a) non definiscano una sequenza rigida ma flessibile, ossia vi possono essere momenti di sovrapposizione delle varie fasi; b) rappresentino un canovaccio per la progettazione di attività formative in cui alternare momenti di esperienza e di concettualizzazione dell'esperienza, e in quest'ottica sono stati impiegati nell'attività di progettazione.

Al termine della fase di progettazione e sviluppo sono stati realizzati otto percorsi di ME per le quattro aree di competenza mediale (lettore, scrittore, fruitore, pensatore critico), che illustriamo di seguito nel dettaglio.

Let's publish a press kit, INFOREF (Belgio)

Questo percorso, basato sulla creazione di un «press kit», è orientato allo sviluppo di varie capacità quali la ricerca, il pensiero critico e la cittadinanza consapevole. Viene prestata attenzione anche ad aspetti essenziali dell'insegnamento/apprendimento linguistico in contesto operativo: la messa a punto di una scaletta, di una sintesi, il prendere appunti, l'acquisizione di lessico specialistico e di specifiche regole grammaticali acquistano qui un senso orientato alla produzione di un lavoro scritto che sarà pubblicato nel quadro dei progetti della scuola.

La gran parte dei metodi impiegati in questo percorso si focalizza sullo studente: l'insegnante aiuta gli alunni a costruire il loro apprendimento in modo autonomo. Il progetto coinvolge l'intera classe, alter-

nando il lavoro in piccoli gruppi a momenti di studio individuale, di esperienza e di riflessione.

Stop or Mrs. Grammar will shoot, Zinev Art Technologies (Bulgaria)

L'obiettivo di questo percorso è quello di migliorare le conoscenze che gli allievi hanno dei media (che cosa sono, come vengono creati i messaggi, in che modo i media incorporano visioni e ideologie), e le loro capacità di scrittura dei media con i media. Sul piano delle conoscenze, l'attenzione viene posta sulle caratteristiche e le funzionalità di media quali i blog, i wiki e gli strumenti di *social networking*. In termini di abilità, l'enfasi cade sul saper progettare e sviluppare contenuti mediali e scrivere in modo efficace e corretto. Infine, in termini di attitudini, il percorso mira a promuovere la capacità di mettere in discussione i contenuti mediali, criticarli e operare scelte consapevoli.

Il percorso di basa sull'impiego di metodi cooperativi e sul lavoro di analisi e creazione (produzione di un contenuto, realizzazione di un video, scrittura nel wiki) in piccolo gruppi.

To be or not to be... digital teens, MED (Italia)

La finalità educativa di questo percorso è quella di promuovere e sviluppare il pensiero critico degli studenti nei riguardi dei media, e in particolare internet, e di favorire la loro capacità di scrivere i media creando prodotti multimediali online. Oggi, una delle principali sfide per i media educator è quella di fare in modo che bambini e adolescenti imparino a comprendere criticamente lo smisurato mondo dell'informazione digitale online. Come noto, il problema del sovraccarico informativo insieme a quello della qualità e affidabilità dell'informazione in internet stanno sollevando sempre più domande quali: come valutare l'informazione? Come identificare e valutare le fonti?

Ciò evidenzia la necessità emergente di promuovere la *cyber-literacy*, in cui internet, i suoi contenuti e gli stili narrativi diventano l'oggetto di analisi e comprensione critica.

Inoltre, questo percorso educativo mira a promuovere la creatività degli studenti e la loro capacità di realizzare oggetti digitali secondo i loro specifici linguaggi e grammatiche. Il focus sui diversi media si

fonda su un approccio cross-mediale al problema della comunicazione digitale. L'idea è che per sviluppare a pieno il pensiero critico sia opportuno misurarsi con differenti esigenze comunicative in termini di densità concettuale, estensione e intensità, o in base alla presenza/assenza del destinatario e all'uso o meno del linguaggio orale (figura 2).



Fig. 2 Home page del percorso «To be or not to be... digital teens?».

My YouTube, MED (Italia)

Questo percorso riguarda le problematiche relative alla fruizione e al consumo dei media. Più specificamente, esso si focalizza su YouTube con lo scopo di scoprire e confrontare visioni e concettualizzazioni ingenuie di questo media con una visione più consapevole, di analizzarne le caratteristiche e i limiti e di pianificare un uso critico di YouTube e, più in generale, della rete. Il percorso inizia con un'attività di navigazione libera in YouTube, a cui segue una fase di analisi delle rappresentazioni ingenuie del medium, attuata attraverso una scheda didattica, e dei tempi, luoghi e modi della navigazione a casa. Il percorso didattico prevede anche una fase finalizzata a fornire informazioni sugli elementi costitutivi di YouTube, e una serie di esercitazioni in cui agli allievi viene richiesto di ricercare e classificare video in base a delle indicazioni predefinite.

Through the media, La Sapienza (Italia)

L'obiettivo principale di questo percorso è quello di promuovere la capacità di comprendere e creare contenuti mediali in una prospettiva improntata alla cross-medialità, analizzando la capacità di uno stesso contenuto o argomento di attraversare le differenti piattaforme e ibridarsi con i molteplici linguaggi dei mezzi di comunicazione, al tempo stesso indagandone i risvolti e le potenzialità formative.

Il percorso prevede l'utilizzo della LIM come piattaforma sulla quale si intersecano differenti linguaggi mediali in riferimento a un medesimo contenuto (cinema, radio, web, romanzo, videogame, ecc.) attraverso un iter che, dalla prima competenza di base di lettura di un testo mediale, perviene ad attività di analisi e produzione contestualizzate su argomenti, in parte proposti dal media educator, in parte scelti e progettati dagli stessi destinatari.

I am what I eat, Kaunas University of Technology (Lituania)

Questo percorso si propone di promuovere il pensiero critico e le capacità di problem solving degli studenti, di migliorare le capacità degli allievi di reperire informazioni a partire da una pluralità di fonti, e di selezionare correttamente le informazioni pertinenti, di sintetizzarle e presentarle in pubblico. Le problematiche relative al cibo e alla salute sono il cuore delle attività qui proposte. Pertanto, attraverso questo percorso, gli studenti acquistano maggiore consapevolezza sugli stili di vita sani, sui criteri in base ai quali scegliere i prodotti alimentari senza farsi influenzare dalle impressioni a prima vista. Al tempo stesso imparano a selezionare, analizzare e sintetizzare le informazioni, a lavorare con i media e a comunicare i contenuti in base ai media utilizzati.

I hear and I forget, I see and I remember, I do and I understand, WSinf (Polonia)

Facendo leva sul fascino che il fumetto esercita sui più giovani, il percorso si propone di promuovere la literacy e l'apprendimento della lingua inglese; introdurre concetti come strutture narrative e costruire personaggi; migliorare le capacità di analisi e pensiero critico; migliorare il lessico; promuovere la creatività e le capacità espressive e di scrittura degli studenti. L'attività si articola in tre momenti successivi: una prima

fase orientata al miglioramento delle abilità di scrittura, all'acquisizione di conoscenze sul genere «fumetto» attraverso l'uso di risorse online e all'ampliamento del lessico in inglese; una seconda è focalizzata sull'acquisizione di familiarità col software *Comic Life*; infine, la terza fase si concentra sullo sviluppo del fumetto e sulla valutazione.

Let's discover together what's behind the news, ActiveWatch-Media Monitoring Agency (Romania)

L'obiettivo principale di questo percorso è di promuovere il pensiero critico degli studenti verso le notizie e i messaggi mediatici in generale, e di sviluppare atteggiamenti consapevoli in quanto consumatori di notizie. Si focalizza sulla produzione di un «news bulletin», ma prevede preliminarmente l'acquisizione di capacità di selezione, analisi/decodifica e valutazione delle notizie. In altri termini, prima di creare il *newscast*, come se fossero dei giornalisti, gli studenti devono analizzare e decostruire notizie e informazioni.

LA SPERIMENTAZIONE DEI PACCHETTI EDUCATIVI

È impresa tutt'altro che semplice sintonizzare visioni e strumenti in un contesto multiculturale come quello in cui abbiamo operato. Disponibilità, sensibilità, impegno, flessibilità e collaborazione hanno caratterizzato tutte le attività di progettazione e ricerca che abbiamo svolto, consentendoci di superare anche alcuni ostacoli più strettamente legati alla distanza e alla diversità di storie ed esperienze culturali. Questo è il primo risultato che ci pare importante sottolineare rispetto alle attività di sperimentazione che abbiamo condotto.

Passando al resto, al di là degli specifici risultati raggiunti nei singoli contesti e per i quali rinviamo ai rapporti nazionali (scaricabili dal sito <http://onair.medmediaeducation.it>), tre elementi meritano di essere evidenziati in questo paragrafo.

- *Centralità del dispositivo teoria-pratica.* Abbiamo inteso l'attività di sperimentazione come ricerca di soluzioni ottimali rispetto a determinati problemi educativi, emergenti dalla pratica all'interno di un determinato orizzonte educativo, che assegna rilevanza a valori qua-

li spirito critico e educazione alla cittadinanza. Ciò ci ha condotto a optare per approcci ispirati alla ricerca-azione e comunque a una modalità di ricerca incentrata sull'alternanza tra azione e riflessione. Quest'opzione teorica ha richiesto un'intensa attività dialogica nella comunità dei ricercatori e la chiara definizione di un protocollo comune di lavoro per arginare i rischi di dispersività e inconcludenza.

- *Centralità delle attività dialogiche e di peer reviewing.* Tutto il processo è stato costantemente accompagnato da attività di *peer reviewing* tra i ricercatori partecipanti alla ricerca e anche qualche insegnante; le attività di *peer reviewing* si sono svolte a distanza via web forum o videoconferenza. Queste attività hanno avuto lo scopo di: 1) fare il punto della situazione, presentando lo stato di avanzamento dei lavori; 2) analizzare le criticità emergenti e valutare le possibili soluzioni; 3) evidenziare gli elementi positivi e valutarne l'esportabilità in altre situazioni; 4) revisionare o adattare obiettivi, metodi e procedure in base alle necessità emergenti, ma sempre all'interno di una comune cornice di lavoro; 5) conoscere il punto di vista degli studenti sull'esperienza in corso; 6) conoscere il punto di vista dei docenti sull'esperienza in corso; 7) conoscere il punto di vista di altri attori coinvolti nell'esperienza; 8) esaminare i prodotti via via realizzati dagli studenti; 9) analizzare e confrontare i risultati emergenti nei diversi contesti.
- *Centralità del progetto, del processo, del prodotto.* Un progetto didattico richiede all'insegnante-progettista-ricercatore tre tipi di atteggiamento in tre momenti differenti dell'attività compiuta in base al progetto stesso (figura 3): un primo momento di immaginazione e costruzione (redazione), un secondo momento di guida e controllo (durante la realizzazione) e un terzo momento di comparazione a posteriori (distanza tra il progetto redatto e quello effettuato realmente). Per come viene da noi concepita la ME è molto importante che il docente assuma tutti questi atteggiamenti, proprio perché all'interno del suo progetto certamente avrà pensato di legare con un filo diretto obiettivi e valutazione dell'apprendimento dei suoi allievi: meno probabile è che egli/ella (da ora in poi egli) abbia inteso di esplicitare tali obiettivi e, durante la fase di redazione, previsto differenti e complessi strumenti di valutazione del singolo allievo e del gruppo-classe.

La sperimentazione ha tenuto conto di queste tre dimensioni (il progetto, il processo, il prodotto) e per la valutazione di ciascuna di esse sono stati allestiti strumenti idonei.

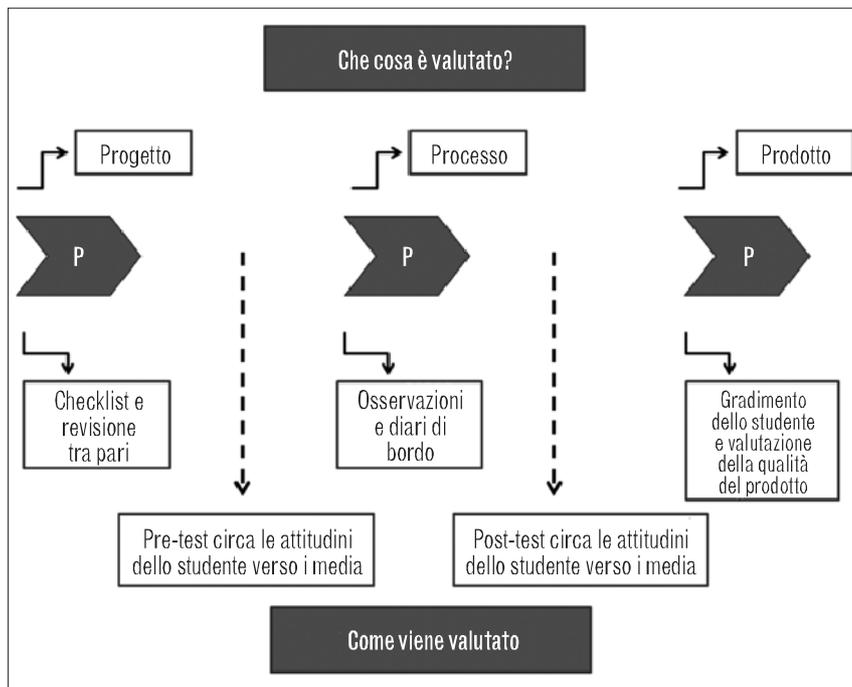


Fig. 3 Il modello Progetto-Processo-Prodotto.

CONCLUSIONI

Negli ultimi anni l'Unione Europea ha più volte richiamato l'attenzione sulla necessità di promuovere la ME negli stati membri e di favorire attraverso specifiche azioni a livello nazionale ed europeo lo scambio e la condivisione di buone pratiche (Celot e Tornero, 2008). La competenza mediale, intesa come capacità di avvalersi dei media in modo critico, consapevole e creativo, viene infatti rappresentata nelle dichiarazioni e comunicazioni dell'UE come un requisito indispensabile per l'esercizio di una cittadinanza attiva.

Parallelamente, cresce il numero delle indagini nazionali e internazionali che dimostrano come l'appeal esercitato dai media digitali (tv, internet, radio, ecc.) verso le nuove generazioni stia compromettendo lo sviluppo di capacità basilari come quelle di lettura e scrittura. Accanto a ciò, anche il problema dell'information overload e dell'uso critico

dell'informazione accessibile via internet sta emergendo in tutta la sua portata: gli studenti tendono generalmente a fidarsi della qualità dei contenuti trovati sul web, manifestando spesso atteggiamenti caratterizzati da mancanza di riflessione critica e passività, e lasciandosi guidare dalla casualità senza una valutazione preventiva delle fonti.

In questo contesto, la scuola, o meglio il mestiere dell'insegnante, diviene doppiamente importante: *in primis* perché in numerosi casi il docente rappresenta la figura di riferimento con la quale i bambini e i ragazzi passano la maggior parte della giornata; inoltre, egli deve anche riconoscere i talenti in un mondo che sembra essere spaccato in due: l'ambiente educativo-protettivo della scuola e l'ambiente mediale ricco di opportunità ed estremamente seduttivo del «fuori». Uno degli obiettivi prioritari della sua professione lo pone nel ruolo di individuare le disposizioni al pensiero critico dei suoi allievi: la curiosità, la flessibilità, la capacità di pensare e operare in modo sistematico, la capacità di analisi, l'approccio valoriale alla conoscenza, la possibilità ad aver fiducia in sé e la capacità, di converso, di dare fiducia.

I media, in tal senso, possono essere dei buoni alleati: il lavoro sui media e con i linguaggi può, a certe condizioni, far emergere tali disposizioni nell'allievo e, a tutti gli effetti, anche nell'insegnante (nel senso del saper criticare il proprio operato). In tutto ciò, la ricerca ha e continuerà ad avere il ruolo fondamentale di indicare la strada per trasformare i media da fonte di rischio in opportunità per crescere e partecipare attivamente alla vita sociale dell'attuale società contemporanea.

BIBLIOGRAFIA

- Bisogno P. (1995), *Il futuro della memoria – Elementi per una teoria della documentazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Buckingham D. (2006), *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erickson.
- Buckingham D. (2010), *Il futuro della media literacy nell'era digitale. Sfide per la politica e per la pratica*, «Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche», vol. 1, n. 1, pp. 27- 38.
- Calidoni P. (2004), *Insegnamento e ricerca in classe*, Brescia, La Scuola.
- Calvani A. (2010), *Dove va la ME? Riflessioni sull'identità della M.E. nella società contemporanea*, «Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche», vol. 1, n. 1, pp.13-25.

- Cambi F. (a cura di) (2010), *Media Education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*, Pisa, ETS.
- Cappello G. (2009), *Nascosti nella luce. Media, minori e media education*, Milano, FrancoAngeli.
- Cappello G. (2010), *Beyond the Critical vs. Creative Debate. New Challenges for Media Education in the Digital Age*, «Form@re», n. 70, <http://formare.ericsson.it/wordpress/it/2010/analisi-critica-vs-produzione-creativa-le-nuove-sfide-della-media-education-nell%20%99era-digitale/>.
- Castoldi M. (2010), *Didattica generale*, Milano, Mondadori.
- Celot P. e Tornero J.M.P. (2008), *Media Literacy in Europa. Leggere, scrivere e partecipare nell'era mediatica*, Roma, Eurilink, Eurispes.
- Ceretti F., Felini D. e Giannatelli R. (a cura di) (2006), *Primi passi nella media education*, Trento, Erickson.
- Felini D. (2004), *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, Brescia, La Scuola.
- Hobbs R. (2010), *Empowerment and Protection: Complementary Strategies for Digital and Media Literacy in the United States*, «Form@re», n. 70, <http://formare.ericsson.it/wordpress/en/2010/empowerment-e-protezione-strategie-complementari-per-la-digital-e-media-literacy-negli-stati-uniti/>.
- Jacquinet G. (2009), *De quelques repérages pour la recherche en éducation aux médias*. In P. Verniers (a cura di), *EuroMeduc. L'éducation aux médias en Europe. Controverses, défis et perspectives*, Bruxelles, EuroMeduc, pp. 143-151.
- Livingstone S. e Haddon S. (a cura di) (2009), *Kids Online. Opportunities and Risks for Children*, Bristol, Polity Press.
- Morcellini M. e Fatelli G. (1994), *Le scienze della comunicazione. Modelli e percorsi disciplinari*, Roma, NIS.
- Parola A. (a cura di) (2008), *Territori Mediaeducativi. Scenari, rappresentazioni e progetti nella scuola e nell'extrascuola*, Trento, Erickson.
- Parola A. e Ranieri M. (2010), *Media Education in Action. A Research Study in Six European Countries*, Firenze, Firenze University Press.
- Pfeiffer J.W. e Jones J.E. (a cura di) (1985), *A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training*, San Diego, University Associates.
- Rivoltella P.C. (2005), *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, Brescia, La Scuola.
- Scurati C. (2001), *Fra presente e futuro. Riflessioni e analisi di pedagogia*, Brescia, La Scuola.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*, Bari, Dedalo.
- Trincherò R. (2008), *Valutare la competenza mediale*. In A. Parola (a cura di), *Territori mediaeducativi*, Trento, Erickson, pp. 327-337.
- Trincherò R. (2010), *Developing and Assessing Media Competence*. In A. Parola e M. Ranieri, *Media Education in Action*, Firenze, Firenze University Press, pp. 37-54.