

# UN'ISTANTANEA MULTINAZIONALE SULLA ME IN SEI PAESI EUROPEI

Renée Hobbs

Traduzione di Gianna Cappello

## ABSTRACT:

Il progetto europeo *On Air* fornisce, da un lato, un quadro del consumo mediale dei minori e, dall'altro, documenta il modo in cui gli insegnanti percepiscono e utilizzano i media a scuola per sviluppare negli studenti quelle nuove competenze necessarie nella vita contemporanea. Esso solleva cruciali domande circa il rapporto tra protezionismo ed *empowerment* nella pedagogia della ME, la natura dell'apprendimento in specifici contesti educativi e il ruolo delle attività di apprendimento basate sulle tecnologie.

### *Parole chiave:*

media literacy, multinazionale, adolescenti, ricerca, curriculum, apprendimento digitale

The European research project *On Air* provides a state-of-the-art look at the world of young people's engagement with digital and mass media and documents some of the many approaches now being used by their teachers to develop the new competencies that are becoming an essential part of contemporary life. The *On Air* project offers evidence that raises useful questions about the relationship between empowerment and protectionist stances in the pedagogy of ME, the nature of inquiry learning in specific educational contexts, and the role of technology-based learning activities.

### *Keywords:*

media literacy, multinational, adolescents, research, curriculum digital learning

Renée Hobbs

Temple University

School of Communications and Theater

Dei molti schermi presenti nella nostra vita oggi, quello del computer sta diventando lo strumento principale attorno al quale organizziamo la nostra esistenza. Per i lavoratori della conoscenza, il computer è un'estensione del corpo che li collega simbolicamente al proprio lavoro, agli amici, ai ricordi, alla comunità, al mondo. Per altri, i cellulari o *smartphone* fanno da computer portatile. Per altri ancora, lo schermo televisivo è il medium principale, presente nel soggiorno, nella cucina, in camera da letto e in misura crescente anche in luoghi pubblici come ristoranti, bar e negozi. Vi sono poi gli ambienti di gioco fantastico o realistico offerti dagli schermi dei videogame, come pure le realtà irreali in formato 3D e la musica surround offerte dagli schermi cinematografici. Oggi

Per i lavoratori della  
conoscenza il computer  
è un'estensione del corpo

possiamo sapere di un disastro ambientale o di un attacco terroristico attraverso la tv o il computer, ascoltando la radio o leggendo un quotidiano, così come possiamo conoscere le vicende che riguardano le nostre star preferite, atleti e artisti. E nei fine settimana possiamo deliziarci del quieto piacere di incontrare le menti dei nostri autori di saggistica o di narrativa storica, fantastica, romantica ecc., sia cliccando sugli schermi di Kindle che girando le pagine di un libro di carta.

Tutte queste pratiche sono inevitabilmente condizionate dalla nostra posizione sociale all'interno di specifici contesti culturali, come pure dalle condizioni economiche, politiche e istituzionali dei Paesi in cui viviamo. Una madre operaia belga con due bambini verosimilmente non ha le stesse abitudini di consumo dei media e della tecnologia del figlio adolescente di genitori benestanti e colti di Varsavia. Un adolescente che vive nella campagna bulgara può non avere accesso né alle proiezioni Cineplex dei più recenti film di Hollywood né ai film diffusi attraverso la televisione satellitare. Molti Paesi europei hanno visto un rapido incremento degli accessi a internet, anche se persistono forti differenze tra i Paesi dell'Est e dell'Ovest d'Europa. Solo il 35% dei rumeni, per esempio, ha accesso a internet nelle proprie case, rispetto al 78% dei belgi e al 50% degli italiani. Ma l'incremento prosegue. Agli inizi del XXI secolo solo il 15% dei lituani aveva accesso a internet dalle proprie case, nel 2010 il 60% (ITU, 2010).

Oggi gli europei fanno un uso crescente e sempre più diversificato dei media digitali, dei mass media e della cultura popolare,

dal momento che questi sono diventati onnipresenti nella loro vita quotidiana. Sono pertanto state avviate numerose iniziative di ME da parte della Commissione Europea, nella convinzione che essa sia un fattore importante per la costruzione della cittadinanza attiva nella società dell'informazione. La ME è stata definita come la capacità di *accedere* ai media, di *capire e valutare criticamente* i diversi aspetti dei media e dei contenuti mediali, e infine di *creare* comunicazione in una varietà di contesti (Commissione Europea, 2007). Questa definizione è stata ampiamente riconosciuta in tutto il mondo, evidenziando la crescente istituzionalizzazione del campo negli ultimi dieci anni.

Tuttavia, vi sono ancora differenze significative nei modi in cui la ME viene concettualizzata e realizzata, non solo tra Europea dell'Est e dell'Ovest, ma anche nel mondo. Circolano paradigmi diversi di ME e pertanto è assai probabile che politici ed educatori conoscano uno o più di questi approcci, i quali possono anche sovrapporsi per certi aspetti, ma non sono certamente sinonimi. Tra questi ricordiamo: *educare con i media*: usare i media e la tecnologia per scopi culturali, ricreativi, di intrattenimento o motivazionali nella scuola e nell'extrascuola; gli *educational media*: sviluppare/creare media o strumenti tecnologici per raggiungere obiettivi di apprendimento; *educare con le ICT*: acquisire le competenze necessarie per usare il computer (usare certi software, gestire file o posta elettronica, ecc.); *information literacy*: conoscere le strategie per valutare la qualità informativa dei messaggi; la *sicurezza in rete*: conoscere, i rischi della rete (invasione della privacy, cyberbullismo, pedopornografia).

Il progetto *On Air* esamina due distinti tipi di stakeholders nel nuovo panorama mediale: gli adolescenti tra gli 11 e i 16 anni e gli insegnanti. Il progetto presenta lo stato dell'arte del consumo me-



diale dei ragazzi e documenta alcuni dei tanti approcci che gli insegnanti usano per sviluppare negli alunni le nuove competenze essenziali nella vita contemporanea. Questa lungimirante iniziativa, finanziata dalla Commissione Europea, esplora lo stato della ME in Italia, Belgio, Romania, Bulgaria, Lituania e Polonia. Sono stati coinvolti decine di studiosi provenienti dai 6 Paesi, guidati da Mario Morcellini (Università La Sapienza, Roma) e coordinati da Gianna Cappello, Ida Cortoni, Alberto Parola e Maria Ranieri (MED, Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione).<sup>1</sup>

Per capire meglio la situazione della ME nei 6 Paesi coinvolti, il team di ricercatori ha prima di tutto condotto una survey, seguita da serie di interviste e di focus groups, per rilevare il consumo mediale degli adolescenti (1116 in tutto). In seguito, è stato elaborato un set di pacchetti educativi per sviluppare delle competenze mediaeducative di base, valutati tramite un giudizio tra pari così da renderli più efficaci nei diversi contesti nazionali. Successivamente è stato coinvolto un campione di 469 insegnanti della scuola secondaria, di cui si sono rilevati sia i consumi mediali, sia gli usi didattici dei media. Infine, sono state raccolte più di 300 buone pratiche, disponibili sul portale del progetto, su cui i ricercatori e gli insegnanti potevano riflettere e fare commenti (Cappello, Cortoni, Parola e Ranieri, 2010).

Gli autori di *On Air* articolano una chiara visione della ME, caratterizzata dalla dimensione creativa, culturale e critica dei media e della tecnologia, intesi come mezzi di comunicazione e di espressione. La ME viene definita secondo quattro competenze: a) saper leggere i media; b) saper scrivere con le forme e gli strumenti dei media; c) sapere valutare i media in quanto consumatori critici; d) saper usare e sfruttare al meglio i media come individui, consumatori, cittadini (Ranieri, 2010). La significativa estensione e profondità di questo studio applicato all'intera panoplia dei testi, degli strumenti e delle tecnologie dei media, rappresenta un'opportunità e al tempo stesso una sfida per ricercatori e educatori. Il rapporto di *On Air* offre un elegante modello per esplorare i possibili sviluppi della ricerca e della prassi educativa internazionale dinnanzi a un ambiente mediatico e tecnologico la cui cifra caratterizzante sono l'esplorazione e la sperimentazione.

<sup>1</sup> La versione italiana del Rapporto finale del progetto *On Air* è scaricabile dal sito: <http://www.onair.medmediaeducation.it>.

## I BISOGNI DEI GIOVANI

Come mostrano i risultati di *On Air* sugli usi dei media tra gli adolescenti dei 6 Paesi europei coinvolti, i giovani fanno delle loro esperienze medialità una dimensione costante della vita quotidiana dimostrando un uso sofisticato del computer, della televisione, dei telefoni cellulari e delle tecnologie audiovisive digitali. Come scrive Daniela Cinque, «i giovani si muovono liberamente tra i media, “saltando” trasversalmente e facilmente da un medium all’altro» (Cinque, 2010, p. 24). Dai dati emergono alti livelli di consumo televisivo, anche se ciò avviene attraverso sistemi diversi (televisione via etere, via cavo o satellitare, ma anche online, attraverso risorse tecnologiche digitali come YouTube, lo *streaming*, il *downloading* o il *file sharing*).

Per molti ragazzi guardare la tv per 4 ore al giorno rappresenta una «fuga in un mondo immaginario» mentre per altri la tv è un mezzo per «scoprire nuovi luoghi e situazioni diverse» (Passero, 2010, p. 40). Offrendosi come modo per sentirsi costantemente connessi, il tempo libero è un’opportunità per distrarsi dai problemi della vita quotidiana. La tv, i film e i videogames offrono una sorta di «immersione grazie alla quale ciascuno può evadere dalla vita quotidiana, “tuffandosi” in mondi fantastici dove trovare rifugio in un sogno» (Cinque, 2010, p. 42), allentando lo stress derivato dai problemi scolastici e familiari. Un’analisi del contenuto degli articoli di stampa dedicati ai giovani, ai media e alla tecnologia mostra come questi comportamenti sono spesso rappresentati secondo stereotipi negativi che enfatizzano il degrado degli adolescenti e l’emarginazione sociale (Cortoni, 2010).

A mia conoscenza, il progetto *On Air* è il primo studio empirico nel quale si mettono direttamente a confronto gli usi medialità di adolescenti e insegnanti. I risultati raggiunti offrono importanti indicazioni per l’aggiornamento dei docenti. Com’è facile immaginare, esistono tipi diversi di gap. Gli insegnanti usano internet per controllare la posta elettronica e per raccogliere informazioni di varia natura, mentre gli adolescenti lo fanno per una serie di usi legati all’intrattenimento. Ci sono anche differenze legate ai tipi di media usati dagli adolescenti e dagli insegnanti dell’Europa Orientale e Occidentale. A ben note differenze di origine socio-culturale, si aggiungono differenze nei modi di uso dei media digitali, nei livelli di consuetudine dell’influenza dei

media e nei livelli di attivismo politico e sociale legato all'uso dei media e della tecnologia digitale.

Alcune di queste differenze derivano da un diverso uso dei *social media* e per esaminarle a fondo occorre usare dei paradigmi di ricerca che tengano conto della natura profondamente relazionale di questi strumenti. Come nota Passero (2010), il *social networking* offre un'alternativa funzionale alle relazioni faccia a faccia. La distanza fisica viene superata in un mondo virtuale in cui gli adolescenti trascorrono il tempo chattando, scambiandosi messaggi o videochiamandosi. I *social media* arricchiscono il piacere dell'interazione sociale secondo modalità che appaiono molto soddisfacenti a chi vi partecipa. Il forte orientamento dei giovani al gruppo dei pari è notevolmente cresciuto grazie al tipo di vita costantemente connessa reso possibile dai telefoni cellulari. Tuttavia l'ampia diffusione dei *social media* ha anche accresciuto la consapevolezza pubblica circa gli effetti inattesi dei media. Per effetto della loro personale esperienza di uso dei *social media*, i giovani stessi

Il social networking offre un'alternativa funzionale alle relazioni faccia a faccia

riconoscono che questi strumenti possono intensificare ma anche distorcere le caratteristiche naturali del potere interpersonale nelle relazioni sociali. L'istantaneità, la facilità d'uso, l'anonimato possono contribuire a creare equivoci nella comunicazione, a situazioni di sesso informatico, bullismo, *stalking*, voyeurismo e isolamento sociale.

Oltre che di questi problemi, genitori e insegnanti si preoccupano del crescente senso di frammentazione dei giovani in relazione alla società in generale, in quanto i *social media* possono promuovere un insieme di micro-comunità alle quali gli individui partecipano «a nicchia», interagendo solo con chi condivide i loro stessi interessi particolari. Inoltre, l'aumentata possibilità di accedere all'informazione può contribuire al problema del «sovraccarico informativo» per cui i giovani finiscono per adottare strategie superficiali di ricerca, affidandosi a un'informazione di scarsa qualità e dimostrandosi sempre meno capaci e disposti a verificare la credibilità e la verità dell'informazione. Infine, gli educatori si preoccupano della perdita di valori e principi comuni che uniscono le persone nella responsabilità di costruire e mantenere una qualche idea della società come impresa collettiva. Per queste ragioni, la ME è un mezzo importante per far sì che i media e la tecnologia servano veramente gli interessi di tutti i cittadini europei.

## IDEOLOGIE DELLA TECNOLOGIA, DEI MEDIA E DELL'EDUCAZIONE

Imprenditori e politici sono ottimisti circa il potenziale dei media digitali come strumenti di potenziamento dell'insegnamento e dell'apprendimento e spesso proclamano slogan familiari come: la tecnologia renderà l'insegnamento più centrato sullo studente. In tutto il mondo, domina una retorica ardita sull'uso rivoluzionario della tecnologia educativa nelle scuole. Alcuni casi di studio, ben finanziati e sostenuti da Microsoft, Apple e Adobe, ci aiutano a visualizzare questo sogno mostrandoci video di ragazzi ben vestiti e pettinati insieme ai loro perfetti insegnanti nelle loro classi moderne, piene di computer, intenti a imparare le scienze, la matematica o la storia tramite le tecnologie (Edutopia, 2010).

Nel Nord America questa posizione è caratterizzata da un feticismo degli strumenti tecnologici visti come status symbol (lavagne interattive, telecomandi, ecc.), con un interesse esclusivo verso una pedagogia dell'apprendimento di tipo costruttivista e verso un ideale di apprendimento ritagliato su misura del singolo allievo. A meno di un decennio dall'avvento della tecnologia del web 2.0, siamo nel bel mezzo di un momento da «oh, caspita!», in cui brillano davanti ai nostri occhi tutte le splendide promesse della tecnologia e dove sarebbe inopportuno fare anche solo cenno ai potenziali svantaggi, rischi e conseguenze negative di un apprendimento potenziato dalla tecnologia stessa. In un recente documento dedicato alla *National Educational Technology (NET)*, il Ministero dell'educazione statunitense ha esplicitamente sostenuto che gli strumenti tecnologici, usati fuori e dentro la scuola, sono destinati a sostenere e potenziare l'apprendimento degli alunni, a dare accesso a contenuti di valore, ad adattare l'insegnamento ai singoli allievi e a connettere questi ultimi con esperti esterni (U.S. Department of Education, 2010). Purtroppo, molte delle fasi previste nel NET finiscono in realtà con il marginalizzare gli insegnanti. Il suggerimento implicito, infatti è che l'apprendimento online, progettato dagli esperti di software didattico, sostituirà alla fine gli insegnanti nel ruolo di mediatori dell'esperienza di apprendimento. Sostenuto dai fondi del governo federale, il software didattico viene visto come motore primo della riforma dell'educazione.

Come spiega Gianna Cappello, i tecno-utopisti «ignorano pericolosamente la dimensione storica dell'innovazione tecnologica, preferendo

identificarla astrattamente con il cambiamento sociale e la “modernizzazione”, trascurando le condizioni, le congiunture e gli specifici usi e interessi che concretamente portano a certe innovazioni piuttosto che ad altre» (Cappello, 2010, p. 15). Questo approccio a-storico e celebrativo suona falso ai molti che si rendono conto che gli strumenti tecnologici, in sé, non possono trasformare né la pedagogia, né le istituzioni educative. Uno sguardo attento alla storia della tecnologia del XX secolo applicata all’educazione rivela che, in ogni singolo caso, le ardite promesse anticipatrici fatte da coloro che celebravano l’uso della radio, della televisione, degli archivi digitali, delle fotocopiatrici e dei microcomputer non sono mai state seguite da reali processi di riforma dei tradizionali metodi di insegnamento centrati sull’insegnante e basati sul rapporto 25:1 (o anche più) tra insegnante e studenti, tipico della scuola secondaria. Il sogno per cui gli strumenti tecnologici porranno fine alla mediazione didattica dell’insegnante persiste «malgrado una crescente evidenza empirica che anche le tecnologie più innovative, dagli iPads ai computer portatili, alle lavagne interattive... coinvolgono e motivano gli studenti nella misura in cui li portano a confrontarsi con le *tradizionali* pratiche di insegnamento» (Cuban, 2010, p. 1). Gli strumenti di insegnamento online non possono sostituire gli insegnanti in quanto attori fondamentali nello sviluppo da parte degli studenti delle competenze di comprensione, pensiero critico e produzione, uno sviluppo che si nutre costantemente di una relazione prolungata, emotivamente significativa tra insegnanti e allievi nel corso della quale questi ultimi vivono l’esperienza di autori e fruitori dei media, condividendo messaggi e forme di produzione, riflettendo sull’impatto del linguaggio e delle immagini nella costruzione del significato.

Fortunatamente, già nel 1989, i ministri europei dell’educazione riconoscevano la necessità di un approccio alla ME che fosse più orientato agli studenti. Nella «Risoluzione sull’Educazione, i Media e le Nuove Tecnologie» essi scrivono che «gli alunni dovrebbero capire le strutture, i meccanismi e i messaggi dei mass media. In particolare dovrebbero sviluppare la capacità autonoma di applicare il giudizio critico al contenuto dei media. A tal fine occorre incoraggiare l’espressione creativa nella costruzione di messaggi da parte degli alunni di modo che essi siano capaci di trarre vantaggio dalla possibilità di esprimere particolari punti di vista nel contesto della partecipazione a livello locale» (Consiglio d’Europa, 2000, p. 1).

Come risulta evidente da questa citazione, gli interessi degli educatori vanno ben oltre il mero uso delle tecnologie in una maniera tecnicamente competente. Ciò perché le tecnologie mediali non sono semplici «strumenti», essi plasmano l'ambiente sociale e culturale delle persone e le loro relazioni con gli altri. I media e i sistemi tecnologici trasformano l'organizzazione della vita sociale e condizionano il modo in cui ci si relaziona con il mondo circostante. La ME promuove l'uso critico e riflessivo dei media così che gli individui possano trarre vantaggio nel loro quotidiano dai media digitali e di massa, come pure dalla cultura popolare. Essi potranno pertanto partecipare più attivamente ed efficacemente nella società, come individui, componenti di una famiglia, lavoratori, consumatori e cittadini.

In questo contesto, assumere una posizione di *empowerment* pro-media o una protezionistica anti-media, appare ugualmente ragionevole e appropriato. Nel primo caso si tratta di sottolineare l'uso dei media digitali e di massa e della cultura popolare come mezzo per *potenziare* le competenze personali e professionali, specie quelle legate all'essere comunicatori efficaci e cittadini attivi. D'altro canto, la seconda posizione si lega agli obiettivi di sviluppo negli individui del loro senso critico rispetto agli aspetti più problematici dei media digitali e di massa, specie quelli legati alla questione dell'etica e dei valori. Il protezionismo può contribuire a esplorare criticamente i pregiudizi della stampa, i pericoli della proprietà, della pubblicità e del materialismo, la spettacolarizzazione della violenza, gli stereotipi legati alla razza, alla classe sociale e all'etnia, la rappresentazione distorta della sessualità, della celebrità e altre questioni (Hobbs e Jensen, 2009).

Gli strumenti di insegnamento  
on line non possono  
sostituire gli insegnanti

Entrambi gli approcci sono stati criticati da coloro che ne riconoscono i limiti impliciti. L'approccio che vede i media come *empowerment* si riduce spesso a celebrare con troppa facilità la voce degli studenti, senza una reale disamina critica del suo contenuto, della forma o della validità degli apprendimenti che derivano da questo tipo di performance. Con questo approccio la ME può scivolare in una forma di consumismo celebrativo in cui la comunicazione viene ridotta all'acquisto dell'applicazione di ultima generazione, all'ennesimo upgrade del software o dell'hardware, all'acquisizione di mere competenze tecniche come creare un video con una webcam, caricare/scaricare file dalla rete o

partecipare ai *social network*. D'altro canto, la posizione protezionistica spesso rischia di ridursi a una mera retorica anti-media sui pericoli della pubblicità, delle grandi multinazionali della comunicazione, del cyber-bullismo. Quando, per esempio, l'insegnante usa un video artatamente montato in maniera tale da voler convincere gli studenti circa gli effetti deleteri della pubblicità o della violenza mediale, il rischio che si corre è di produrre negli studenti una sorta di resistenza improduttiva in quanto si sentono toccati nelle loro preferenze culturali da adulti incapaci di capirle e apprezzarle.

Negli Stati Uniti abbiamo cominciato a capire l'importanza di una riconciliazione tra queste due posizioni dominanti nella comunità dei media educator (Hobbs e Jensen, 2009). Ciò perché entrambe le posizioni rappresentano in fondo una dimensione significativa della nostra esperienza dei media e della tecnologia. Entrambe vanno affrontate da una posizione investigativa che vede gli insegnanti partire sempre dalla conoscenza ed esperienza che gli studenti hanno già dei media e da una visione dei minori non come vittime passive ma come consumatori e cittadini potenzialmente critici e riflessivi. Per fare tutto questo occorre però che gli insegnanti abbiano una più profonda comprensione dei contesti sociali, economici e storici dei media e della tecnologia, senza per questo trasformare le lezioni in classe in prolusioni accademiche.

## IL CONTESTO CONTA

Il progetto *On Air* esplora la ME in una molteplicità di contesti della scuola secondaria. In Italia, i media educator possono da molti anni contare sull'operato del MED, l'Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione. La summer school che il MED tiene tutti gli anni dal 1992 offre la possibilità di un confronto tra docenti universitari, insegnanti, professionisti dei media e educatori di comunità. Grazie a questa rete, i media educator italiani possono elaborare e diffondere nuove idee. Essi godono anche di una lunga tradizione intellettuale che in qualche modo ha contribuito a unificare il loro lavoro. Nel XIX secolo, la tradizione educativa italiana si è distinta per l'opera di popolarizzazione dell'educazione promossa da don Bosco per i bambini più poveri che frequentavano l'*oratorio*, vero spazio di libertà, di vita e di crescita per i giovani. Notevole è stata anche l'opera

di Maria Montessori con la sua idea di «auto-sviluppo spontaneo», idea fondamentale per la concezione dell'insegnamento centrato sull'allievo. E naturalmente va ricordato il più recente contributo di Umberto Eco alla semiotica e alla teoria letteraria, e le sue importanti ricadute nel campo della comunicazione, della letteratura e dell'educazione in tutto il mondo (Giannatelli, 2010).

Al contrario, in Polonia la ME è arrivata da poco nell'agenda delle politiche educative. Qui è ancora aperta la questione del suo posizionamento nel curriculum scolastico: materia a se stante o trasversale a tutto il curriculum? (Galaj, 2010). Si è discusso a lungo, per esempio, sui suoi legami con l'educazione artistica (attraverso gli studi sul cinema e l'alfabetizzazione all'immagine). Vi è oggi un interesse nel posizionarla all'interno delle lezioni di informatica o degli studi sociali, e ciò sembra implicare un allontanamento dalla prospettiva estetico-critica. Se da una parte sembrano esserci molte difficoltà che impediscono un pieno sviluppo della ME nelle scuole pubbliche, dall'altra le organizzazioni non profit hanno moltiplicato gli sforzi per implementarla nei contesti extra-scolastici. Una di queste ha raggiunto risultati molto interessanti. La Fondazione Nuovi Media (*Fundiacja Nowe Media*), creata nell'aprile del 2008, opera in Polonia, Bielorussia e Ucraina con l'obiettivo di avvicinare il mondo dei media ai giovani. Una delle sue iniziative più riuscite è la creazione da parte dei giovani di un giornale online dove possono pubblicare i loro articoli e foto, e sviluppare le competenze di grafica digitale. Recentemente è stato organizzato un concorso di produzioni video legate a Chopin nel quale i giovani erano invitati a produrre brevi video ispirandosi alla musica del compositore polacco. I video sono poi stati messi a disposizione della comunità online, dove gli utenti hanno potuto votare per i loro video preferiti, oltre a scambiare commenti e opinioni.



In Belgio, l'educazione mediale e digitale affonda le radici nel movimento di educazione al cinema, caratterizzato da un interesse particolare per la dimensione estetica, visuale e creativa. In una presentazione alla *Media & Learning Conference* di Bruxelles del novembre 2010, Paul Bottelberghs ha descritto i contenuti della *Piattaforma per la Conoscenza dei Media* da lui stesso creata. Uno dei progetti curriculari presentati si chiama «Bambini da Guernica» nel quale un gruppo di insegnanti e allievi ha montato quelle tratte dagli archivi storici con quelle tratte da documentari, interviste e lavori prodotti direttamente dagli studenti (Bottelberghs, 2010). Indubbiamente, un'esperienza in cui gli aspetti critici, creativi e culturali della ME sono stati magistralmente combinati tra loro.

In Lituania, la ME viene interamente contestualizzata all'interno della cornice delle *Information and Communication Technologies* (ICTs). Infatti gli studenti un giorno a settimana partecipano a lezioni nel corso delle quali imparano le abilità di base dell'alfabetizzazione informatica. L'adeguamento tecnologico delle scuole è stato però discontinuo e variabile. Poiché gli insegnanti mancano delle più elementari competenze di base, l'aggiornamento si è rivolto soprattutto a fornire loro le competenze tecniche minime. Esistono pochi incentivi per incoraggiare gli insegnanti a usare i media nella loro didattica quotidiana (Motekaitytė, Drašutis e Targamadzė, 2010).

Dato che, com'è noto, il contesto culturale e istituzionale condiziona la prassi educativa in maniera consistente, i media educator sanno bene che non esiste una «taglia unica» buona per tutti. Come i ricercatori di *On Air* hanno abilmente dimostrato, il progresso nella produzione di conoscenza all'interno della ME nei Paesi occidentali e orientali dell'Europa dipenderà dal costante sviluppo di una comunità di apprendimento tra diverse reti di studiosi e educatori di tutto il mondo. I processi di riflessione, *peer review* e trasparenza sono essenziali per il futuro in questo campo.

## IL CURRICOLO COME PROCESSO E PRODOTTO

Al centro del processo di sviluppo del curriculum della ME ritroviamo alcune questioni fondamentali della filosofia educativa: Quali sono le conoscenze e le competenze di maggiore valore? Quali sono

i modi migliori per insegnare e apprendere? Si tratta di questioni che dipendono a loro volta da questioni morali e politiche circa il modo in cui ciascuno intende il valore e l'utilità della propria esistenza. Gli studi comparativi su larga scala cercano di capire come individuare, descrivere e documentare le dinamiche attraverso le quali queste questioni condizionano il modo in cui i media e la ME vengono incorniciati all'interno delle prassi educative. Le interviste agli insegnanti possono aiutarci a individuare le questioni chiave sottese alla loro filosofia educativa e alle loro motivazioni nel ricorrere alla ME e ai media nelle loro prassi didattiche quotidiane.

L'auspicio è che la ricerca futura continui a esplorare sempre più in profondità queste motivazioni e la filosofia educativa sottostante.

I processi curricolari sono complessi e multidimensionali. Per implementare la ME nel loro curriculum disciplinare gli insegnanti devono innanzitutto (1) avere le idee chiare sugli obiettivi di apprendimento degli studenti che intendono perseguire. Devono poi (2) progettare un altrettanto chiaro piano di azione, (3) guidare e monitorare costantemente il processo durante la realizzazione delle attività, (4) sviluppare e usare meccanismi di verifica per valutare la qualità degli apprendimenti e, infine, devono (5) riflettere sulle caratteristiche dell'esperienza nel suo complesso per determinare se essa ha raggiunto gli obiettivi prefissati e per predisporre gli aggiustamenti o le modifiche necessarie a migliorare l'esperienza in futuro. Naturalmente occorre porre attenzione anche al flusso e alla sequenza dell'esperienza nel tempo, tenendo conto quindi dei ritmi, delle capacità di adattamento e delle esigenze dei singoli studenti, come pure delle loro competenze di uso dei media, ecc. I ricercatori di *On Air* hanno per l'appunto sottolineato come, in generale, negli esempi di ME raccolti nel corso del progetto vi sia spesso scarsa attenzione alle strategie di verifica e valutazione degli apprendimenti, un fatto probabilmente dovuto alla mancanza di obiettivi specifici di apprendimento/insegnamento o alla mancanza di esperienza da parte degli insegnanti nello sviluppo di strumenti di verifica e valutazione. L'osservazione del lavoro in classe e le interviste possono decisamente aiutare i ricercatori a capire come ciascuno dei cinque processi curricolari sopra elencati agisca e interagisca nella pratica educativa quotidiana.

Uno dei punti di forza del progetto è il suo potenziale nello sviluppo professionale sia dei ricercatori che degli insegnanti che hanno preso parte al progetto stesso. I ricercatori hanno avuto la possibilità di svi-

luppare pacchetti didattici su specifici aspetti della ME, concentrandosi di volta in volta sulle competenze di lettura, scrittura, uso e analisi dei media. Usando il modello degli «amici critici», essi si sono scambiati un dettagliato feedback così da migliorare le risorse curriculari raccolte. Certamente tutto questo ha avuto un particolare valore sia per gli autori che per i lettori di questi materiali.

Gli insegnanti hanno altresì goduto della possibilità di contribuire alla creazione di un database di oltre 300 casi di esperienze didattiche di ME (in una versione lunga o breve). Queste esperienze sono state descritte dagli insegnanti stessi e qualche volta dai ricercatori, che hanno intervistato gli insegnanti o osservato le loro lezioni. Come ci poteva facilmente aspettare, le esperienze descritte sono molto diverse tra loro in termini di qualità, utilità e versatilità. Tuttavia questi materiali hanno un valore indubitabile per gli insegnanti dei sei Paesi coinvolti e per il loro impegno futuro nello sviluppo della ME. Per esempio, Nicoleta Fotiade, project manager del team rumeno ha pubblicato le migliori buone pratiche raccolte nelle scuole del suo Paese in un documento intitolato «Buone pratiche di uso dei nuovi media in classe».

Tuttavia, la grande diversità delle esperienze raccolte ha rappresentato una sfida organizzativa per i ricercatori di *On Air*. Come nota Maria Ranieri, la maggior parte delle attività si concentra sull'uso del computer e dei media digitali e molte sono orientate alla produzione, un fatto questo «che è probabilmente conseguenza della proliferazione di strumenti digitali *user-friendly* per la creazione mediale» (Ranieri, 2010, p. 107). Mancano quasi del tutto le attività che invece si concentrano su ciò che Ranieri definisce «questioni tradizionali della ME», come l'analisi degli stereotipi, la rappresentazione della realtà, o lo studio delle forme linguistiche del cinema o della televisione.

I media educator hanno a lungo combinato l'analisi critica con le attività di produzione creativa come mezzo per affrontare le sfide della ME. Grazie al diffondersi di strumenti di produzione digitale sempre meno costosi, questa combinazione è diventata più facile da realizzare, anche se sono cresciuti al tempo stesso i problemi di gestione delle attività in classe quando si devono coordinare progetti di produzione degli studenti (Hobbs, in corso di stampa). In *On Air* si è rilevato che molti insegnanti sono ben disposti a esplorare l'uso degli strumenti di produzione digitale, i software di manipolazione dell'immagine (fissa e in movimento), come pure gli strumenti per la pubblicazione online.

Rimane da chiedersi perché sono invece molto più riluttanti ad affrontare gli aspetti più problematici dei media, come l'ideologia, la proprietà, la pubblicità e la propaganda, e tutto ciò che è legato al concetto di rappresentazione della realtà.

Possono essere trovate diverse ragioni per questo. La più importante è che *nuove* questioni e preoccupazioni hanno rimpiazzato le vecchie. Ricercatori e insegnanti sono impegnati a capire quali sono queste nuove questioni: (1) il contenuto «aperto» e la cultura della condivisione; (2) le nuove competenze richieste per trovare contenuto rilevante e di alta qualità, visto anche il declino della funzione dei *gatekeeper* editoriali; (3) la multimedialità dell'espressione, intesa come combinazione creativa di linguaggio, immagine, suono e interattività, divenuta quasi un imperativo normativo; (4) lo sfruttamento delle opportunità di collaborazione e di accesso asincrono agli «insegnanti» oltre l'orario scolastico e i nuovi modi di archiviare e condividere la conoscenza e il lavoro creativo; (5) il costante bisogno di «imparare a imparare» come funzionano le nuove tecnologie; (6) lo spostamento dalla lezione frontale ex-cattedra a una conversazione tra pari, conseguenza indiretta della nascita e del rapido sviluppo della blogosfera; infine, (7) le implicazioni legate alla ridefinizione della competenza mediale in termini di partecipazione e connettività.

Esiste una differenza  
tra la ME e l'uso educativo  
della tecnologia

Naturalmente, tutte queste nuove questioni sono informate da concetti teorici come *autore, audience, messaggio e significato, rappresentazione e realtà*. Tuttavia affinché questi concetti possano essere inseriti nella pratica didattica, occorre che gli insegnanti siano a conoscenza della teoria che vi sta dietro (Hobbs, 2007). Non sono concetti tipici della loro formazione e pratica. Inoltre, non sembra che gli insegnanti siano stati coinvolti in programmi di aggiornamento sull'uso dei media in classe prima di realizzare le loro attività di ME. Non è chiaro se e come i ricercatori abbiano comunicato agli insegnanti i concetti teorici della ME. Vi è dappertutto uno sforzo continuo da parte dei docenti di sviluppare strategie didattiche che abbiano un doppio focus sull'uso dei media e sull'analisi critica del testo, dello strumento e del contesto (Hobbs, 2010). Può succedere che l'enfasi attuale sull'uso dei nuovi media digitali contribuisca a un de-investimento strategico e intenzionale dai concetti chiave della ME, ovvero quei concetti ereditati

dalla tradizione dei *Cultural studies* e dalla teoria della comunicazione i quali sottolineano la costruzione dei messaggi mediali, l'interazione tra audience, testo e contesto nel processo di costruzione del significato, l'analisi dei codici e delle convenzioni dei sistemi simbolici, la comprensione del contesto storico-politico-economico della ricezione e produzione del messaggio, e infine il ruolo delle rappresentazioni mediali nella costruzione della realtà (NAMLE, 2007). Queste idee non possono essere trascurate se si vuole continuare a sostenere lo sviluppo delle competenze di ME nel nuovo ambiente dei media digitali.

## CONCLUSIONE

In una recente presentazione su *Media & Learning* tenuta a Bruxelles nel novembre 2010, Matteo Zechetti della Commissione Europea ha parlato della ME (o anche media literacy) in relazione alla cultura, all'educazione e ai valori. Ha altresì sottolineato che esiste una differenza tra essa e l'uso educativo della tecnologia e dei media a scuola (Bottelberghs, 2010). Occorre essere più precisi nell'individuare i fondamenti teorici della ME. Ciò è particolarmente rilevante per cercare di collegare l'uso dei media alle pratiche di pensiero critico nella costruzione della cittadinanza contemporanea.

Più di cinquanta anni fa Marshall McLuhan invitava gli educatori a prendere in considerazione il ruolo dei media e della tecnologia nella vita dei bambini e dei giovani quando si tratta di stabilire cosa insegnare e come. Attraverso i mass media, i bambini vengono «incessantemente esposti a tutte le notizie «adulte» sul mondo moderno — guerre, discriminazione razziale, sommosse, crimini, inflazione, rivoluzione sessuale» così che «la rivoluzione sensoria e attitudinale è già avvenuta a casa prima ancora che il bambino sia arrivato a scuola, con ciò alterando la sua esistenza sensoria e i suoi processi mentali in maniera profonda» (McLuhan, 1969, p. 1).

Oggi stiamo vivendo una congiuntura simile, in cui i rapidi cambiamenti della tecnologia stanno creando dei gap di competenza che gli educatori cercano a tutti i costi di superare. Siamo dinnanzi al rischio reale che «ciò che passa per “media literacy” oggi spesso non sia altro che poco più che insegnare ai bambini come fare presentazioni preconfezionate in Powernoint» (Vaidhvanathan, 2008, n. 7)

Come dimostrano progetti come *On Air*, è del tutto evidente che i media educator hanno a disposizione un efficace insieme di cornici teoriche, di strumenti concettuali e di strategie didattiche per sostenere lo sviluppo dell'apprendimento degli studenti, e inoltre approfondire e arricchire il dibattito pubblico sulla tecnologia, la cultura contemporanea e l'educazione.

## BIBLIOGRAFIA

- Bottelberghs P. (2010), *Media literacy in Education*, presentazione alla Conferenza *Media & Learning 2010*, Bruxelles, Belgio, scaricabile dal sito: <http://www.media-and-learning.eu/programme>.
- Cappello G. (2010), *Educating in a Hyper-mediated Society. The Contribution of Media Education*. In M. Morcellini et al., *On Air: The European Project on Media Education* (versione inglese) scaricabile dal sito: <http://www.onair.medmediaeducation.it>.
- Cappello G., Cortoni I., Parola A. e Ranieri M. (2010), *On Air: The European Project on Media Education* (versione inglese), scaricabile dal sito: <http://www.onair.medmediaeducation.it>.
- Cinque D. (2010), *The Media Environment in Free Time and Life*. In M. Morcellini et al., *On Air: The European Project on Media Education* (versione inglese) scaricabile dal sito: <http://www.onair.medmediaeducation.it>.
- Commissione Europea (2007), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European Approach to Media Literacy in the Digital Environment*, 20 dicembre, 833 finale.
- Consiglio d'Europa (2000), *Parliamentary Assembly. Committee on Culture and Education. Media Education*, document 8753, scaricabile dal sito: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/WorkingDocs/Doc00/EDOC8753.htm>.
- Cortoni I. (2010), *The Sociological Research in Educational Perspective*. In M. Morcellini et al., *On Air: The European Project on Media Education* (versione inglese) scaricabile dal sito: <http://www.onair.medmediaeducation.it>.
- Cuban L. (2010), *Clickers and Technology Integration. Larry Cuban on School Reform and Classroom Practice*, scaricabile dal sito: <http://larrycuban.wordpress.com/2010/12/04/clickers-and-technology-integration/>.
- Edutopia (2010), *Core Strategies*, scaricabile dal sito: <http://edutopia.org>.
- Galaj M. (2010), *Media Education in Poland*. In M. Morcellini et al., *On Air: The European Project on Media Education* (versione inglese), scaricabile dal sito: <http://www.onair.medmediaeducation.it>.

- Giannatelli R. (2010), *The Path of Media Education ... 20 Years of Experience*. In M. Morcellini et al., *On Air: The European Project on Media Education* (versione inglese) scaricabile dal sito: <http://www.onair.medmediaeducation.it>.
- Hobbs R. (in corso di stampa), *Media Literacy Education*, Beverly Hills, Corwin/Sage.
- Hobbs R. (2010), *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*, Knight Commission on the Information Needs of Citizens in a Democracy, Aspen Institute, Washington D.C., scaricabile dal sito: <http://www.knightcomm.org/digital-and-media-literacy-a-plan-of-action/>.
- Hobbs R. (2007), *Reading the media: Media literacy in high school English*, New York, Teacher College Press.
- Hobbs R. e Jensen A. (2009), *Media literacy education: Past, present and future*, «Journal of Media Literacy Education», vol. 1, n. 1, pp. 1-11.
- ITU (2010), *Internet World States*, Nazioni Unite, scaricabile dal sito: <http://www.internetworldstats.com>.
- McLuhan M. (1969), *The Playboy Interview*, scaricabile dal sito: [http://www.mcluhanmedia.com/m\\_mcl\\_inter\\_pb\\_01.html](http://www.mcluhanmedia.com/m_mcl_inter_pb_01.html).
- Motekaitytė V., Drašutis S. e Targamadžė A. (2010), *Media Education in Lithuania*. In M. Morcellini et al., *On Air: The European Project on Media Education* (versione inglese), scaricabile dal sito: <http://www.onair.medmediaeducation.it>.
- NAMLE (2007), *Core Principles of Media Literacy Education*. National Association of Media Literacy Education, scaricabile dal sito: <http://namle.net>.
- Passero, A. (2010), *The Motivations for Teen Use of Media*. In M. Morcellini et al. (2010). *On Air: The European Project on Media Education* (versione inglese), scaricabile dal sito: <http://www.onair.medmediaeducation.it>.
- Ranieri, M. (2010), *Media Education Practices. Emerging Trends and Issues*. In M. Morcellini et al. *On Air: The European Project on Media Education* (versione inglese), scaricabile dal sito: <http://www.onair.medmediaeducation.it>.
- U.S. Department of Education (2010), *National Educational Technology Plan. Transforming Education: Learning Powered by Technology*, scaricabile dal sito: <http://www.ed.gov/technology/netp-2010>.
- Vaidhyathan S. (2008), *Generational myth*, «Chronicle of Higher Education», 19 settembre, scaricabile dal sito: <http://chronicle.com/article/Generational-Myth/32491>.