

# NON SOLO TECNICHE, NON SOLO REGOLE LA MEDIA EDUCATION COME PROFESSIONE ETICA

*Damiano Felini, Dipartimento di Antichistica, Lingue, Educazione, Filosofia,  
Università degli Studi di Parma, damiano.felini@unipa.it*

## Abstract italiano

Questo contributo analizza le questioni etiche insite nel lavoro di chi fa media education, nella convinzione che la questione riguardi non solo i singoli operatori, ma tutti i media educator come categoria professionale. Nella prima parte dell'articolo, si sostiene l'inadeguatezza di un approccio normativo o deontologico alle questioni etiche e l'auspicabilità, piuttosto, di un'emergente sensibilità condivisa che porti tutti i professionisti del settore ad agire come soggetti responsabilmente autonomi. Nella seconda parte, invece, si discutono tre nodi problematici: 1. i contenuti che il media educator sceglie di insegnare, 2. la sua modalità di instaurare la relazione educativa, e 3. la sua, talvolta scarsa, consapevolezza degli orientamenti ideologici, scientifici e metodologici che lo guidano nel lavoro.

## Parole chiave

Media education, media educator, professionalità, etica, deontologia

## English Abstract

This paper looks at the ethical issues inherent in the work of media educators, with the idea that these do not only concern the individual actors, but all media educators as a professional category. The first part of the article argues for an approach to ethical questions that is neither normative nor deontological, but rather emerges from a shared sensibility that leads all professionals in the field to act as autonomous and responsible subjects in their respective jobs. In the second part, then, three key problems are discussed: 1. the contents that media educators choose to teach, 2. their methods of establishing educational relationships, and 3. their (sometimes limited) awareness of the ideological, scientific and methodological principles that nonetheless guide them in their work.

## Keywords

Media education, media educator, professionalism, ethics, deontology

## 1. Introduzione

Che le professioni educative abbiano una dimensione etica è cosa che si dà generalmente per scontata: è ovvio, infatti, che quando le persone compiono delle scelte, di qualunque tipo, entrino in gioco valori, preferenze o sensibilità morali. Ciononostante, siamo più abituati a ragionare sulle dimensioni tecniche e metodologiche del lavoro educativo, pensando che le scelte, semmai, debbano essere compiute sulla base di dati, evidenze, pratiche sperimentate e risultanze della ricerca scientifica. Tuttavia se, nel caso degli insegnanti, alcune indagini sulle concezioni morali che più o meno esplicitamente esprimono nel corso del loro lavoro sono state effettuate, per i media educator questi convincimenti sono ancora molto nell'ombra.

Peraltro, se, a prima vista, la dimensione etica sembra riferirsi all'orientamento della coscienza individuale, basta cambiare la parola "etica" con "deontologia" per rendersi conto di una dimensione comunitaria del problema, dato che una categoria di professionisti si caratterizza anche per il riferimento a regole e principi condivisi. Ciò varrebbe anche per i media educator, un gruppo non certo numeroso, ma sul cui futuro alcuni hanno scommesso: non solo le associazioni – prima fra tutte il MED – ma anche il Ministero dell'Istruzione, che ha istituito, con D.M. del 16 marzo 2007, un'apposita laurea magistrale in «Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education» (Classe LM-93).

Quali siano i confini e le competenze del media educator è una questione complessa, sulla quale varrebbe la pena tornare per aggiornare la discussione e lo studio che sono stati autorevolmente condotti agli inizi degli anni Duemila, ad esempio da Ottaviano (2001) e da Rivoltella e Marazzi (2001), come pure in un convegno svoltosi al Suor Orsola Benincasa di Napoli (gli atti sono in Giannatelli e Rivoltella, 2003). Tuttavia, non credo sia questo il luogo per sviluppare un discorso che richiederebbe una ben più ampia articolazione. Ai fini della riflessione che svolgerò in questo contributo, basterà dire – semplicisticamente e tautologicamente – che parlerò del media educator come di colui che svolge consapevolmente un'attività di media education, cioè di educazione ai media.

La recente legge sulle "professioni non organizzate" (L. 4/2013), inoltre, dà la possibilità di costituire "albi associativi" dei media educator, i cui componenti potrebbero essere sottoposti a certificazioni di qualità, legate al possesso di precise competenze professionali e al rispetto di un codice deontologico condiviso, la cui trasgressione potrebbe adire procedure sanzionatorie da parte degli organismi disciplinari interni alla stessa associazione di professionisti, un po' come ora già avviene negli ordini dei

medici, degli psicologi o degli avvocati. Per questo, affrontare oggi la questione della caratura etica e deontologica della professione mediaeducativa non è uno sterile esercizio mentale, ma un passaggio doveroso per la crescita di un'intera categoria di lavoratori della conoscenza.

Con la circospezione necessaria a trattare un tema così delicato, allora, questo contributo parte dall'esame di alcuni studi sull'etica della comunicazione (par. 1), propone una riflessione su cosa significhi una prospettiva etica nel lavoro di un media educator (par. 2), analizza in quali momenti e situazioni essa emerga, e in riferimento a quali decisioni (par. 3). Per fare questo – e soprattutto nella seconda parte – mi sono servito di alcuni testi “miliari” del passato, più o meno recente, della pedagogia dei media che, a mo' di icona, fanno emergere o esemplificano quelle che, a mio parere, costituiscono le questioni eticamente più sensibili della professionalità mediaeducativa. Lo scopo di questo lavoro, di conseguenza, non è quello di dire cosa il media educator dovrebbe fare, ma piuttosto quello di portare alla luce la problematica in oggetto ed esplicitarne alcune delle molteplici sfaccettature.

## 2. L'etica della media education è l'etica della comunicazione?

Con l'evoluzione tecnologica e sociale e con l'espansione sempre più diffusa della sfera informativo-mediale, i teorici della comunicazione (p. es., Fabris, 2006; 2012; Gardini e Lalli, 2009; Bellino, 2010; Bettetini e Fumagalli, 2010) non hanno potuto esimersi dall'affrontare anche una spinosa serie di questioni etiche, dando vita a un settore di studi articolato che, comprensibilmente, sta subendo una continua evoluzione ed è quanto mai complesso perché si pone a cavallo tra l'etica individuale (il comportamento di ciascuno di noi nella sua vita privata di fruitore e utilizzatore di media) e l'etica sociale (relativa alla ricaduta collettiva del nostro fare e alla funzione di regolazione del sistema mediatico che le istituzioni sono chiamate a compiere per il bene comune).

In estrema sintesi, si possono riconoscere almeno quattro nodi teorici, tipici della riflessione filosofico-morale, che rientrano a pieno titolo nell'ambito dell'etica dei media. Il primo, naturalmente, è quello della libertà: libertà di avere accesso ai media, ad esempio, ma anche di farne uso secondo la propria personale coscienza, o libertà di poter esprimere il proprio pensiero e la propria sensibilità senza divieti e restrizioni. Il rovescio di questa medaglia, tuttavia, è costituito dal problema della responsabilità, ove si intrecciano, da un lato le coscienze dei singoli utenti nella loro personale esperienza di fruitori di prodotti mediali e, dall'altro, le responsabilità deontologiche dei professionisti che operano in questo

campo, chiamati a tenere conto dei valori di indipendenza, qualità, rispetto della dignità della persona, ricerca di una reale artisticità del proprio lavoro, positività dei contenuti trasmessi, considerazione degli effetti che la propria azione può avere su un pubblico così ampio e via di seguito.

Oltre alla libertà e alla responsabilità, altri due termini riflettono il tema della comunicazione mediatizzata in tutta la sua sostanza antropologica. Infatti, se intendiamo i mezzi di comunicazione anche solo come mere protesi delle facoltà umane, ci si rende conto di come le possibilità che oggi abbiamo si siano enormemente ampliate grazie al loro uso. Opportunità prima impensate (di contatto, trasmissione, conoscenza, esperienza sensoriale, espressione...) sono diventate una realtà che ci interroga sull'esistenza e sulla natura dei limiti che l'uomo può o non può riconoscere a se stesso. Il problema, perciò, è quello del senso che siamo chiamati a dare alle esperienze medialità: il rischio dell'alienazione e dell'ottundimento può essere dietro l'angolo, salva la capacità di dare un significato umano e umanizzante alle esperienze che questi strumenti consentono, un significato per noi stessi (come singoli e come società) e un significato proponibile alle giovani generazioni che si affacciano su questo mondo con una coscienza ancora in formazione.

Quando gli studiosi hanno voluto affrontare la questione del rapporto tra etica e educazione ai media, quello che generalmente hanno fatto, almeno in Italia e nel MED (Giannatelli, 2002; Deriu, 2004; 2005), è stato di trasporre l'etica della comunicazione mediatizzata alla media education, applicando in ambito educativo ciò che in origine era stato pensato per risolvere i problemi sorti nell'ambito della comunicazione sociale. A mio modo di vedere, questa non è una soluzione adeguata. È vero che, anche da parte di alcuni pedagogisti (Frabboni, 2006, pp. 56-92) si è tentato di definire l'educazione, o almeno la didattica, come l'attività «comunicativa» di un insegnante verso il suo pubblico, inscrevendo questa sfera nell'arco delle scienze della comunicazione; ma il tentativo – a mio modo di vedere – non è del tutto convincente, perché si dimentica che l'azione educativa, per quanto abbia necessariamente un carattere comunicativo, è qualcosa di più specifico, perché è finalizzata non semplicemente alla trasmissione di informazioni o a una generica influenza sulla mentalità dei destinatari, ma a generare processi di crescita personale orientati dalle scelte dell'educatore secondo la “legge preferenziale del meglio” (Peretti, 1978, p. 51).

Per tale ragione, in questa sede, vorrei almeno provare ad affrontare il tema del rapporto tra etica e media education percorrendo una strada diversa, e cioè considerando la natura etica, non della comunicazione mediale, ma della media education stessa in quanto prassi «educativa» specifica. Non è una cosa del tutto nuova: la pedagogia, infatti, si è sempre interrogata sul sostrato etico-morale dell'azione formativa, soprattutto guardando ai due temi della libertà (ovvero, del rapporto tra educatore e

educando) e dei valori/finalità che devono ispirare l'azione formativa stessa (Loro, 2008; Perlino, 2013).

Per questo le domande a cui vorremmo rispondere nelle prossime pagine sono: è la media education qualcosa che ha a che fare con l'etica? C'è un modo "etico" di fare media education? In quali momenti il media educator si trova ad affrontare scelte di rilevanza etica? Quali principi orientano il suo lavoro?

### 3. Dall'«insegnante etico» al «media educator etico»

Per riflettere sui problemi esposti, ho trovato stimolante un libro di Elio Damiano (2007) intitolato *L'insegnante etico*, che propone sia un'analisi di tutta la letteratura su questo argomento, sia un'impostazione convincente del problema, agganciata alla situazione odierna della scuola e dell'insegnamento in Italia e nel mondo occidentale. Poiché credo che da questo volume possano venire molti spunti per riflettere anche sulla dimensione etica del fare media education, vorrei riprenderne rapidamente tre principi di fondo.

In primo luogo, Damiano lega la questione dell'etica docente a quella della professionalizzazione della categoria, che oggi, molto spesso, è percepita dal sentire comune e – peggio ancora – si percepisce essa stessa alla stregua di una categoria impiegatizia, esecutrice di decisioni prese in sede superiore e non proattivamente responsabile del proprio lavoro, progettato ed eseguito con consapevole autonomia, pur ovviamente entro i limiti necessariamente imposti dall'istituzionalità di un'organizzazione scolastica. Per acquisire un ruolo più indipendente, le altre categorie professionali (medici, ingegneri, infermieri, giornalisti, ecc.) hanno sviluppato nel tempo una precisa sensibilità relativa alla correttezza della loro prestazione, generalmente codificandola in carte deontologiche attraverso cui rispondono all'intera comunità sociale e valutano autonomamente eventuali scorrettezze dei membri, senza la necessità di delegare all'esterno né il decidere le linee guida della propria azione professionale né, tanto meno, il giudizio sull'operato dei propri membri. Ciò significa che a fare una professionalità non è, come ritiene Contessa (1996, pp. 56-58 e 91), il semplice possesso degli strumenti o delle tecniche operative specifici (la conoscenza dei farmaci o degli attrezzi chirurgici per i medici, la conoscenza delle leggi e delle procedure processuali per gli avvocati, e così via), ma anche l'elaborazione di una visione condivisa dei principi valoriali e delle norme di comportamento che guidano l'esercizio della professione stessa.

Secondo Damiano, però, la visione "deontologica" dell'etica professionale è insufficiente e si dovrebbe preferire un approccio realmente "etico". Infatti, per alcune professioni e in alcuni campi (e

questa tendenza si è vista anche nel caso degli insegnanti, quando, ad esempio, il Ministero dell'Istruzione ha promosso l'elaborazione di un «Codice deontologico» all'inizio degli anni Duemila, mai entrato in vigore: AA.VV., 2002), tutto il processo di elaborazione di una coscienza etica di categoria si è risolto nella stesura di un insieme, generalmente molto articolato, di norme estremamente specifiche elaborate da un gruppo dirigente, e non scaturite dalla riflessione condivisa di tutti i membri della categoria stessa. Ciò nasconde una visione legalistica e rubricistica dell'etica, che ha una serie di svantaggi molto concreti (ad esempio, il fatto che le norme scritte debbano essere costantemente aggiornate perché invecchiano rapidamente), ma soprattutto la conseguenza di accentuare ancor più ciò che già costituisce uno dei mali della professione docente, ovvero quella deresponsabilizzazione del soggetto insegnante (non)professionista che già ricordavo sopra, visto più come un funzionario esecutore che non come una persona capace di muoversi responsabilmente in autonomia nei contesti e con i soggetti con cui è chiamato a lavorare.

Infine, un terzo spunto significativo che Elio Damiano suggerisce è quello di accogliere l'impostazione dell'etica per l'"età tecnologica" di Hans Jonas (1990), tutta basata su di un "principio responsabilità" nato riflettendo sulle potenzialità anche distruttive che l'uomo contemporaneo ha grazie alla tecnica che ha inventato. Questa etica della responsabilità presuppone un soggetto morale capace di assumersi il compito di agire pensando anche alla vita futura di uomini futuri, consapevole che la loro esistenza felice dipenderà pure dalla sua capacità di prendersi cura di loro.<sup>1</sup> Per questo, è intrinseco al concetto di responsabilità quello di "precarietà" (ibidem, p. 124) dell'essere umano, in quanto soggetto che nasce incompleto, impreparato a vivere e bisognoso dell'aiuto di un adulto (è per questo che gli etologi definiscono quella umana una "specie a prole inetta"). Questo principio, secondo Damiano, si applica perfettamente all'etica degli insegnanti, che non può più, come in passato, essere basata sull'esemplarità (il maestro come cittadino irreprensibile, che non dà adito a pettegolezzi o scandali e che i bambini possano prendere a modello), ma che deve diventare, appunto, un'etica della responsabilità, cioè l'etica di un soggetto capace di prendersi cura di un altro soggetto, attualmente incompiuto ma potenzialmente in grado di svilupparsi e raggiungere un compimento (la "maturità") tramite l'intervento di un adulto "educante" (in senso etimologico e in senso moderno: un adulto che fornisce il nutrimento biologico ma che fa anche crescere le capacità e l'autonomia).

---

<sup>1</sup> Formulato in termini imperativi, il principio di responsabilità suonerebbe così: «Agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla terra» (Jonas, 1990, p. 16).

## 4. Le questioni etiche nella professione mediaeducativa

A questo punto, se si vuole esaminare la natura etica della professione del media educator, appare chiaro, più ancora che per gli insegnanti, che il vero problema è che non abbiamo grande consapevolezza di quali siano i principi che guidano il nostro lavoro: non l'abbiamo come singoli operatori né come categoria. Ciononostante, è evidente che dei principi-guida, anche implicitamente, ci sono sempre; per questo è necessaria la conoscenza esplicita dell'etica implicita «dei» media educator, se non vogliamo che ci arrivi addosso un'etica «per» i media educator elaborata da qualcun altro. Nel caso degli insegnanti, alcune ricerche sono state fatte (Fenstermacher, 1990; Fenstermacher e Richardson, 1994; Jackson, Boostrom e Hansen, 1993; Campbell, 2003; per una rassegna, si veda Damiano, 2007, pp. 234-239) entro il paradigma euristico del “pensiero degli insegnanti” (Tochon, 2000). Nel caso della media education, invece, sia la ricerca scientifica che la riflessione della comunità professionale si sono concentrate sulle tecniche di lavoro più che sui principi etici; ma – come si diceva – una professione non può essere basata solo sulle tecniche.

Sempre Damiano (2007, p. 142) suggerisce di pensare al profilo etico della professione docente guardando ai tre poli di quello che chiama il «triangolo pedagogico»: insegnante, alunno, sapere. Provo anch'io a utilizzare questo schema, con qualche variazione, andando alla ricerca del contenuto etico della professionalità mediaeducativa.

### 4.1. Le proprietà morali del sapere che si trasmette con la media education

Sebbene forse non ci si pensi molto, nel momento in cui un media educator sceglie cosa insegnare – e quello che in didattica si denomina propriamente “contenuto” dell'attività educativa c'è sempre, anche quando essa è di tipo animativo o ludico – compie una scelta dagli indubbi risvolti etici: proporre certi temi o far conseguire alcuni obiettivi piuttosto che altri, infatti, dipende dalla concezione che noi abbiamo dei media e della competenza mediale, del soggetto umano nella civiltà multimediale e del potere dei mezzi di comunicazione.

In un certo senso, l'educazione ai media ha sempre rivolto una particolare attenzione agli aspetti assiologici della medialità, sia che si riferisse a una visione del mondo cristianamente orientata (Gilson, 1967; Eilers e Giannatelli, 1996), sia che facesse riferimento a una visione marxista (si pensi ai contributi dei Francofortesi) o laica (si pensi, ad esempio, ai rapporti dell'UNESCO, come Peters, 1961). Sulla base di tali visioni, la pedagogia dei media ha costruito approcci di tipo contrastivo, di

destra o di sinistra (Felini, 2004, pp. 164-177), finalizzati a neutralizzare gli effetti negativi che si riteneva i media potessero avere sugli spettatori, specie bambini. Questi approcci, che Halloran e Jones (1992) hanno definito “inoculatori”, avevano un chiaro carattere moralistico basato non solo su una Weltanschauung tradizionalista e conservatrice, ma soprattutto – cosa che non è stata ancora adeguatamente scandagliata – sull'idea, premoderna o moderna, di un “buono” e di un “vero” univocamente definibili e accettati.<sup>2</sup>

Un'icona di questa impostazione può essere rintracciata in una guida per gli insegnanti (Gamba, 1965) realizzata dal Centro Studi Cinematografici, un'istituzione cattolica che coordinava cineforum e promuoveva la cultura cinematografica anche dei bambini. A partire dalla fine degli anni Cinquanta, e soprattutto a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, questo ente sperimentò percorsi nelle scuole, soprattutto nella zona di Milano. La guida per insegnanti a cui mi riferisco era rivolta ai docenti della scuola media, affinché insegnassero agli allievi un metodo di lettura critica del testo filmico attraverso la preventiva conoscenza del suo linguaggio e delle tecniche di produzione. La griglia di analisi che suggeriva di impiegare con gli alunni alla fine della visione era la seguente:

*Tema del film:*

1. Episodi più importanti;
2. Personaggi principali e protagonista;
3. Descrizione dei personaggi [...] e delle loro relazioni [...].

*Valutazione del film:*

4. Cosa ci ha voluto dire il regista facendo agire i personaggi in questo modo?
5. Ci insegna una cosa vera?
6. Ci dice una cosa buona?
7. È bello?
8. In quali scene è più chiaro il suo messaggio? (Gamba, 1965, pp. 130-131).

Ai nostri occhi di media educator postmoderni, le domande 5 e 6 appaiono quanto meno problematiche, soprattutto se si confronta questa griglia con un affine strumento didattico francese, di analoga provenienza

---

<sup>2</sup> Analogamente a ciò, anche altri autori hanno provato a individuare un fondamento valoriale unitario che potesse costituire il sostrato etico della scuola, come istituzione sociale e/o per le varie discipline che vi vengono insegnate, in particolare nel caso della scuola pubblica: si veda Galli (1989) e, più laicamente, Borne (2007).

cattolica (e addirittura anteriore, seppur di soli sei anni!) ma eticamente molto più neutrale.<sup>3</sup> Ma questo è solo uno dei molti esempi possibili.

In termini più vicini alla sensibilità odierna, la responsabilità etica del media educator nella scelta dei contenuti e nel modo di trattarli credo possa essere riassunta attorno a quattro nuclei:

1. l'impegno a presentare visioni scientificamente fondate dei media: il rischio, infatti, è quello che sui media – anche quando si fa media education – si facciano solo chiacchiere da bar. È vero che, in molti casi, è utile partire dall'esperienza concreta dei partecipanti all'attività di media education; è vero anche che concezioni diffuse della didattica, come quella costruttivista o socio-costruttivista, invitano a cercare la discussione con e tra i partecipanti, non necessariamente solo quelli più brillanti, al fine di elaborare collaborativamente la conoscenza. Tuttavia, resta il fatto che la media education, in quanto attività formativa, deve basarsi sul raggiungimento di obiettivi alti e su contenuti di spessore e fondatezza scientifica;
2. ciò implica un impegno morale dei media educator ad aggiornarsi continuamente, cosa impegnativa soprattutto in un campo dove il cambiamento è rapidissimo. Il media educator, però, se vuole essere un professionista responsabile, non può essere che un intellettuale, non perché debba atteggiarsi in maniera spocchiosa, ovviamente, ma per mostrare un volto serio di fronte a fenomeni, quelli della società multimediale, che non possono essere sempre trattati con superficialità o dilettantismo;
3. nel fare educazione ai media si può fare la scelta di trattare temi eticamente forti, che comunque ben si prestano a essere coniugati con gli obiettivi propri della media education stessa. Uno dei limiti delle pratiche a cui recentemente stiamo assistendo nel nostro campo, infatti, è quello che altrove ho definito “sterilizzazione” della media education (Fabbro e Felini, 2012, p. 49), ovvero la tendenza, negli ultimi vent'anni, a insistere sul concetto di alfabetizzazione e a spostare il focus dell'educazione ai media su obiettivi e contenuti più affidabili, ordinati e meno politicizzati rispetto a quelli dirompenti, rivoluzionari, ma socialmente impegnati,

---

<sup>3</sup> Ci riferiamo alla guida di Rambaud et al. (1957), elaborata all'interno del grande progetto di educazione cinematografica promosso dall'associazione nazionale delle scuole cattoliche francesi, che proponeva la seguente griglia:

1. la trama del film (riassunto generale e sequenze del film);
2. analisi drammatica (temi principali, psicologia dei personaggi, sviluppo drammatico);
3. analisi cinematografica (piani, angoli, montaggio, ritmi, luce, costumi, ecc., e la loro portata sulla psicologia dello spettatore);
4. problemi e domande posti dal film (studio del senso con cui il regista decide di chiudere il film);
5. domande varie (paragone con la filmografia dell'autore, quella di altri registi, apporto del film al cinema in generale);
6. conclusione: valore dell'opera in generale (ibidem, pp. 89-90).

tipici degli anni Sessanta e Settanta. Anche oggi, invece, i temi dello sfruttamento e dei diritti possono trovare degno spazio nelle attività formative, sia di analisi critica che di produzione mediale;

4. del resto, non solo la media education può affrontare temi di generale rilevanza morale, ma lo stesso mondo dei media, con i problemi che vi sono connessi, può essere presentata in maniera eticamente responsabile. Lo dimostra – e anche qui faccio un solo esempio tra i tanti possibili – il volume *Copyright Clarity* (Hobbs, 2010), in cui si propone ai media educator di affrontare il tema dell'uso del materiale mediatico protetto da copyright, intanto andando a vedere esattamente cosa dice la normativa, e poi sostenendo che insegnanti e alunni devono imparare a usare correttamente il frutto del lavoro altrui, tenendo presenti due principi: a) che sia i proprietari, sia gli utilizzatori dei materiali protetti da copyright hanno dei diritti che meritano rispetto; b) che l'utilizzo di questi materiali è lecito quando prevede una sua citazione e trasformazione creativa (cosa interessante in campo mediaeducativo, posto che molta dell'attività di produzione mediale di adolescenti e giovani, specie nell'ambiente dell'internet 2.0, è basata sul reworking: si veda Peverini, 2011). Per questo, Hobbs propone di insegnare specificamente ai ragazzi questi principi e queste pratiche di trasformatività creativa come parte della loro competenza digitale, inserendoli come specifici contenuti e obiettivi dei curricula di educazione ai media.

#### 4.2. La media education come azione in relazione

Sulla relazione educativa esistono fiumi di parole che, ancora alle origini della cultura pedagogica, hanno cercato di indagarne il senso e le caratteristiche. Ne sono emersi i temi della libertà, dell'autorità, del potere, dell'autorevolezza e, ancora una volta, della cura.

Un apporto interessante alla comprensione “profonda” – questo termine è particolarmente appropriato, dato che il contributo in questione utilizza una strumentazione concettuale di tipo psicoanalitico – del rapporto tra insegnante e allievo è quello di Janine Filloux (1986), secondo la quale la relazione in classe è caratterizzata da due contratti, entrambi indispensabili, uno derivato dall'altro, ma opposti e antitetici e, per questo, non attuabili. Da un lato, vi è un “contratto di posizione”, di tipo asimmetrico, per cui l'insegnante dichiara cosa può insegnare, lo fa e l'alunno rinuncia alla sua libertà (concedendo il suo tempo, rispettando alcune regole, applicandosi con diligenza...) per raggiungere questo sapere. L'asimmetria di questo contratto implica per l'insegnante un'evidente posizione di potere, il cui esercizio, però, è indispensabile a entrambi gli attori di questa relazione per raggiungere i suoi obiettivi intrinseci, che prevedono la guida esperta da parte di un maior che guida un minor. Dall'altro lato, il rapporto educativo prevede un “contratto di

combustione”, che compensa il precedente e che è meglio lasciare in latenza, ma di cui pure insegnante e allievo hanno bisogno: i compiti dell'insegnare/apprendere, infatti, richiedono per ambedue prossimità e calore che si manifestano in comportamenti e vissuti di rassicurazione, affidamento, conforto, accompagnamento, motivazione, stima reciproca, un certo benessere nella situazione didattica, il sentirsi riconosciuti nei propri ruoli e così via. Se il contratto di posizione, allora, cela un rapporto di potere, quello di combustione cela un rapporto passionale, erotico nel senso migliore del termine, talvolta seduttivo (Gauthier e Jeffrey, 1999).

Nel caso del media educator, questa ambivalenza si manifesta con tutte le sue sfaccettature, non tanto perché la media education sia una «mediazione di mediazione» (come notava giustamente Elena Besozzi, 2001, p. 25), ma soprattutto perché le relazioni mediaeducative sono talvolta amplificate da un contesto meno formale, dove anche il contratto di posizione tende a latentizzarsi, e da un oggetto, i media, che scatena più di altri dinamiche di combustione e di potere. Di combustione, perché gli oggetti della cultura popolare sono vissuti con particolare passione e attaccamento; di potere, perché – come hanno dimostrato i *Cultural Studies* (Giroux, 2005) – nascondono visioni del mondo che tendono a riprodurre le differenze, a mantenere lo status quo o a considerare come minoritarie o devianti certe forme di produzione culturale.

Alvermann, Moon e Hagood (1999), in un altro libro che considero un'icona della consapevolezza etica del fare media education nella contemporanea società complessa, spiegano in maniera molto acuta come l'introduzione dei media popolari nel lavoro didattico si ponga come un'operazione intrinsecamente conflittuale: la cultura popolare, infatti, colloca al centro gli interessi degli studenti (i subordinati) e contrasta con la visione della cultura, della vita e del mondo della classe dominante (rappresentata dagli insegnanti). I rischi, allora, possono essere quelli di un'introduzione della *pop culture* che, di fatto, ne annienta le prerogative perché, ad esempio, in forza di un preconcetto elitistico, ne mostra la povertà di contenuto rispetto alla cultura “alta”, magari costringendo i ragazzi a negare il piacere che provano nella fruizione dei prodotti mediali. All'opposto, invece, si può anche verificare un'introduzione sregolata e illimitata dei prodotti di cultura popolare che, però, porta a un “piacere senza parametri”, poiché non attiva con gli studenti momenti di analisi o di riflessione critica.

Alvermann, Moon e Hagood riprendono l'espressione di «politics of pleasure», tipica dei Cultural Studies e della pedagogia critica di marca angloamericana, per identificare il rapporto tra media educator, educandi e cultura popolare. Anche oggi le loro osservazioni possono ispirare alcune idee circa l'impegno etico del media educator nella gestione della relazione con le persone con e per cui lavora:

1. Posto che il media educator deve porsi in un atteggiamento di accettazione del fatto che il piacere provato dagli studenti non è cattivo e non debba essere negato, deve però anche riconoscere che il piacere non è univoco e universale, ma che in un gruppo di ragazzi ci sono normalmente diverse letture e interpretazioni di uno stesso testo e, conseguentemente, differenti atteggiamenti nei suoi confronti: ciò che può appassionare un soggetto, può lasciare indifferente o addirittura creare ripulsa in un altro. Questo, tuttavia, non deve essere considerato dal media educator come un puro dato di fatto, ma deve essere sfruttato per ricavarne un maggiore approfondimento e una migliore comprensione della cultura popolare stessa: attraverso il confronto tra le diverse forme di godimento, infatti, si può aumentare la conoscenza. Scrivono le tre autrici americane:

l'educazione ai media è molto più che una celebrazione del piacere. Sebbene il riconoscere e il provare piacere siano aspetti importanti dell'educazione ai media, questi sono solo due aspetti dell'insieme. [...] Le forme di piacere derivate dalla cultura popolare sono meritevoli di attenzione perché sono intricate e talvolta scomode, ma è attraverso l'esplorazione dei vari piaceri che gli studenti possono dare uno sguardo più in profondità alla cultura popolare e soppesare altre possibilità e posizioni rilevanti dal punto di vista politico, sociale e culturale che non hanno esaminato prima. Lo scopo della critical media literacy, allora, non dovrebbe essere quello di distruggere i vari aspetti del piacere, ma di esplorarli e di scoprire nuove e differenti forme di appagamento. (Alvermann, Moon e Hagood, 1999, p. 35, trad. nostra)

In buona sostanza, ciò significa che il media educator deve stare attento a non imporre, magari anche inavvertitamente, la propria interpretazione del mondo o una visione ideologica ai ragazzi. Questo, però, era forse l'errore che più si rischiava di correre trent'anni fa.

2. Oggi, semmai, la preoccupazione più impellente è che il media educator non dimentichi proprio il suo ruolo di educatore che, rispettosamente, deve stimolare la crescita delle persone nel loro rapporto con i media. Con la scusa di lasciar dire tutto e accettare tutto, infatti, temo che la media education si possa trasformare in un simpatico passatempo che non porta alla crescita reale di nessuno. Invece, anche se questo gli richiede molto più sforzo e coinvolgimento, il media educator non può non cercare costantemente un rapporto che stimoli dialogicamente (e faticosamente) l'intelligenza dell'altro.

3. Ciò implica anche, per l'operatore dell'educazione ai media che voglia agire in modo responsabile e professionale, la necessità di affinare gli strumenti del proprio "occhio interiore" (Noddings e Shore, 1984) per mantenere alta la consapevolezza nella gestione della relazione. Non sono sufficienti le competenze massmediologiche, né quelle relative ai metodi didattici: per una buona professionalità mediaeducativa servono anche competenze di base nel campo delle dinamiche psicologiche interindividuali, gruppali e sociali, non solo, ovviamente, per una buona

gestione dei gruppi di lavoro, ma anche per garantire un adeguato autocontrollo dei complessi legami che si instaurano con gli educandi.

#### 4.3. Fare media education con un orientamento consapevole

Nei paragrafi precedenti, ho provato a esplicitare varie questioni e situazioni che, nel lavoro del media educator, implicano radicalmente l'esercizio di scelte di carattere etico. Tuttavia, si deve riconoscere – come fa Damiano (2007, p. 257) a proposito degli insegnanti – che tali scelte morali sono per lo più latenti. Ciò è vero in due sensi e con due diversi sviluppi: in primo luogo, esse sono latenti perché spesso non risultano pienamente consapevoli agli stessi professionisti che le effettuano; inoltre, sono latenti perché non diventano, se non raramente, oggetto di studio da parte dei ricercatori.<sup>4</sup> Tale latenza dell'orientamento etico del media educator fa sì che le sue opzioni morali – che ci sono, ovviamente, e sono ineliminabili – restino opzioni individuali, non condivise con alcuno e non assunte in seno a una comunità di colleghi, cosa che compromette lo sviluppo stesso della nostra categoria.

Non è difficile, in realtà, scovare le differenti visioni etiche e paidetiche al di sotto della media education che tutti quanti facciamo, come operatori sul campo o come formatori di questi. Ho già ipotizzato – e non riprendo qui – quelli che mi sembrano quattro possibili orientamenti epistemologici, assiologici e teleologici dell'educazione ai media (Felini, 2009, pp. 150-151).<sup>5</sup> In linea con il metodo espositivo che sto seguendo in questa sede, provo solo a mettere a confronto due testi “icona” della pedagogia dei media, con due visioni etiche molto distanti, per far comprendere come all'interno dello stesso mondo possano coesistere motivazioni e idealità tutte legittime ma discordi.

Il primo testo è *Disturbing Pleasures* di Henry Giroux (1994), un pedagogista e sociologo canadese non molto conosciuto in Italia ma considerato, oltreoceano, un caposcuola della Critical Pedagogy e della Critical Media Literacy. Rifacendosi a una visione progressista della società e dei mezzi di comunicazione, elaborata a partire dal confronto con le teorie neomarxiste, i Cultural Studies e Paulo Freire (Tizzi, 2014), Giroux propone una visione della media education soprattutto attenta a

<sup>4</sup> Ho provato in passato, con due modalità molto diverse, a lavorare in questa direzione: 1. elaborando uno strumento che, in sede di formazione, potesse aiutare i media educator a portare alla luce la propria concezione di media education (D'Abbicco e Felini, 2004); 2. indagando l'idea di qualità della media education che gli operatori e gli studiosi del settore hanno, più o meno implicitamente (Felini, 2014).

<sup>5</sup> Si tratta dell'approccio dell'alfabetizzazione mediale, di quello che mette al centro il tema del rapporto tra media e cittadinanza partecipata, di un altro legato alla fruizione, estetica e politica del piacere, e di un ultimo che ho provato a denominare di “mediazione dell'impatto”.

smascherare i messaggi classisti, razzisti, maschilisti e omofobi presenti nei media: con la sua «pedagogy of representation», la media education diventa una pratica di “etica per la liberazione” delle categorie più deboli, di cui si devono tutelare e anzi incrementare le modalità di espressione (le cosiddette culture popolari che costituirebbero “disturbing pleasures” per i benpensanti), in una visione pienamente mediattivista della media education (Fabbro e Felini, 2012).

Lo sviluppo del senso critico è l'obiettivo finale anche di quello che considero il primo volume italiano specificamente dedicato all'educazione ai media: «Cinema ed età evolutiva» di Raffaele Laporta (1957), il quale, entro una visione pure laicissima (ma liberale, rispetto al neomarxista Giroux), capovolgeva la concezione allora corrente, almeno in Italia, secondo la quale solo il film documentario meritava di essere proiettato a scuola, e iniziava invece a concepire e teorizzare come pratica educativa quella del lavoro di analisi in classe del film spettacolare: di qui, l'assoluta modernità di questo libro, almeno rispetto al periodo in cui fu scritto. Laporta, però, situava questa pratica educativa in un contesto etico differente da quello di Giroux: il suo obiettivo non era quello della liberazione di una classe o un gruppo sociale subordinati, ma quello, appunto, dello sviluppo del senso critico (che – se vogliamo – è un'altra forma di liberazione, ma individuale), non per rivalutare le culture popolari «contro» le culture dominanti, ma per aiutare a comprendere tutte le forme della produzione intellettuale della società in cui viviamo, quindi anche quelle audiovisive, soprattutto se di maggiore valore artistico.

Il confronto di questi due testi, anche per la distanza temporale che li separa, mostra molto chiaramente come la stessa pratica mediaeducativa – l'analisi del film spettacolare con gruppi di adolescenti o adulti – si presti, anche dietro la facciata della medesima denominazione di “raggiungimento del senso critico”, al conseguimento di finalità educative (e sociali) molto differenti, la scelta delle quali non dipende da altro che dall'orientamento pedagogico, valoriale, quindi etico, del professionista che pensa e mette in atto l'attività stessa. Nessuno può dire che un obiettivo sia meglio dell'altro: in ultima analisi, si tratta semplicemente di una libera decisione, da prendere, però, in piena consapevolezza e onestà di pensiero.

Anche su questo aspetto dell'etica consapevole del media educator vorrei trarre alcuni suggerimenti conclusivi:

1. Intanto, sembra emergere chiaramente come, nella sua genericità, lo sviluppo del senso critico possa essere una finalità professionalmente condivisa dal popolo dei media educator, cosa che – ripeto: nella sua genericità (Piette, 1996) – può costituire una sorta di base comune su cui poter fondare l'unità della nostra categoria professionale. Per questo, dal punto di vista metodologico-didattico, si potrebbero maggiormente

sperimentare e implementare le pratiche di “dibattito argomentato”, a due o per gruppi, che portano a maturare un'opinione su un certo tema sulla base della ricerca di dati e informazioni, per poi presentarla in maniera retoricamente convincente ad altri, accettando il dibattito costruttivo con chi la pensa in maniera differente (Borne, 2007, p. 85; De Conti, 2014);

2. nella formazione dei media educator pre- o in-service, invece, assume un significato prioritario (almeno in termini temporali) il fatto che anch'essi – come Rosa Domínguez Aranda (2003) propone più generalmente per tutti gli educatori – siano aiutati a portare alla luce la propria concezione implicita di media education, sia come singoli (non per caso la Domínguez sostiene che ogni buon percorso di progettazione educativa comincia portando alla luce la propria concezione latente di persona umana e di lavoro educativo) che come comunità scientifica e di pratiche professionali;

3. sul piano della ricerca, infine, sarebbe utile un'indagine approfondita, al momento ancora assente, delle concezioni etiche e paidetiche dei media educator, analogamente a quanto si è iniziato a fare per la più ampia categoria degli insegnanti.

## 5. Per concludere

Se qualcuno si aspettava da questo contributo una serie di norme di condotta, su cui magari costruire un codice deontologico per i media educator, potrà lecitamente ritenersi deluso. L'approccio che ho voluto proporre, spero in maniera sufficientemente motivata, è infatti legato alla convinzione che l'orientamento etico di un professionista non possa essere imposto dall'alto, ma debba emergere in forma costantemente situata nella molteplicità delle realtà in cui egli si trova a operare. Ciò non significa, tuttavia, che gli orientamenti professionali siano questione da lasciare totalmente alla sensibilità individuale, poiché essi informano anche le modalità di lavoro tipiche di una comunità di operatori che condividono una specifica responsabilità sociale tanto delicata quale è quella dell'educare persone; una responsabilità che deve andare oltre l'accreditamento di metodologie didattiche più o meno efficaci.

Non solo tecniche e non solo regole, allora! Da un lato, infatti, è necessario che la professionalità del media educator acquisti sostanza con una riflessione su quegli elementi etici e “di senso” che ho cercato di evidenziare, in aggiunta al semplice possesso delle tecniche operative, pur importanti, e ben oltre l'esanime elenco di norme deontologiche precotte da una qualche commissione di esperti. D'altro canto, non si può nemmeno lasciare la dimensione etica della media education alle virtù “naturalistiche” dei singoli o a scelte spontanee, frutto di momenti di ispirazione che vengono dal cuore. Al contrario, credo che la dimensione etica dell'educazione ai

media sia qualcosa che si possa e debba affinare nel corso del tempo, anche con specifici interventi di formazione che la collettività professionale dei media educator può autonomamente decidere di darsi, per rispondere con responsabilità piena ai compiti che essa si assume nei confronti del comune futuro.

## Bibliografia

- AA.VV. (2002), *Per un codice deontologico degli insegnanti. I documenti e le proposte del gruppo di lavoro per la definizione dei criteri per un codice deontologico del personale della scuola*, num. monografico di «Annali dell'Istruzione», nn. 2-3.
- Alvermann D.E., Moon J.S. e Hagood M.C. (1999), *Popular Culture in the Classroom. Teaching and Researching Critical Media Literacy*, Newark (Delaware), International Reading Association.
- Bellino F. (2010), *Per un'etica della comunicazione*, Milano, Bruno Mondadori.
- Besozzi E. (2001), *Insegnare e apprendere nella società contemporanea*. In C. Ottaviano, *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 13-28.
- Bettetini G. e Fumagalli A. (2010<sup>6</sup>, 1998<sup>1</sup>), *Quel che resta dei media. Idee per un'etica della comunicazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Borne D. (2007), *Enseigner la vérité a l'école*, Paris, Armand Colin.
- Campbell E. (2003), *The Ethical Teacher*, Philadelphia (Maryland), Open University Press.
- Contessa G. (1996), *L'animazione*, Torino, Città Studi.
- D'Abbicco L. e Felini D. (2004), *Valutare la media education. La "Cassetta degli attrezzi": un'esperienza di collaborazione*, «InterMed. Media education», vol. 9, n. 2, pp. 9-14.
- Damiano E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella.
- De Conti M. (2014), *Il dibattito regolamentato come strumento educativo*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 61, n. 1, pp. 35-52.
- Deriu M. (2004), *L'etica dei media e la media education*, «InterMed. Media education», vol. 9, n. 2, pp. 2-8.
- Deriu M. (2005), *La competenza etica e valoriale dei fruitori dei media*, «InterMed. Media education», vol. 10, n. 2, pp. 5-8.
- Domínguez Aranda R. (2003), *Guía síntesis para la construcción del propio modelo teórico*. In R. Lamata Cotanda e R. Domínguez Aranda (a cura di), *La construcción de procesos formativos en educación no formal*, Madrid, Narcea, pp. 95-105.
- Eilers F.J. e Giannatelli R. (a cura di) (1996), *Chiesa e comunicazione sociale. I documenti fondamentali*, Leumann (TO), ElleDiCi.

- Fabbro F. e Felini D. (2012), *Media education e media attivismo: possibili convergenze per una cittadinanza partecipata*, «Encyclopaideia», vol. 16, n. 32, pp. 39-62.
- Fabris A. (2006), *Etica della comunicazione*, Roma, Carocci.
- Fabris A. (2012), *Etica delle nuove tecnologie*, Brescia, La Scuola.
- Felini D. (2004), *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, Brescia, La Scuola.
- Felini D. (2009), *Galassia elettronica, comunicazione globale e questione educativa*, «Pedagogia e Vita», vol. 67, n. 2, pp. 144-159.
- Felini D. (2014), *Quality Media Literacy Education. A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools*, «Journal of Media Literacy Education», vol. 6, n. 1, pp. 28-43.
- Fenstermacher G. (1990), *Some Moral Considerations on Teaching as a Profession*. In J.I. Goodlad, R. Soder e K.A. Sirotnik (a cura di), *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco (California), Jossey-Bass, pp. 130-154.
- Fenstermacher G. e Richardson V. (1994), *L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement*, «Cahiers de la recherche en éducation», vol. 1, n. 1, pp. 157-181.
- Filloux J. (1986), *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*, Paris, L'Harmattan.
- Frabboni F. (2006), *Didattica e apprendimento*, Palermo, Sellerio.
- Galli N. (a cura di) (1989), *Quali valori nella scuola di Stato*, Brescia, La Scuola.
- Gamba M. (1965<sup>2</sup>, 1963<sup>1</sup>), *Il mondo delle immagini*, Milano, Centro Studi Cinematografici.
- Gardini G. e Lalli P. (a cura di) (2009), *Per un'etica dell'informazione e della comunicazione. Giornalismo, radiotelevisione, new media, comunicazione pubblica*, Milano, FrancoAngeli.
- Gauthier C. e Jeffrey D. (a cura di) (1999), *Enseigner et séduire*, Sainte-Foy (Québec), Les Presses de l'Université Laval.
- Giannatelli R. (2002), *Ethic and Communication. The Catholic Church Perspective*, relazione tenuta allo «International Symposium on Religions, Morality and Social Concern», Shanghai, pro manoscritto.
- Giannatelli R. e Rivoltella P.C. (a cura di) (2003), *Media educator: nuovi scenari dell'educazione, nuove professionalità*, Roma-Napoli, IUSOB-UCSI.
- Gilson É (1967), *La société de masse et sa culture*, Paris, Vrin.
- Giroux H.A. (1994), *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*, New York-London, Routledge.
- Giroux H.A. (2005<sup>2</sup>, 1992<sup>1</sup>), *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*, New-York-London, Routledge.

- Halloran J.D. e Jones M. (1992), *The Inoculation Approach*. In M. Alvarado e O. Boyd Barret (a cura di), *Media Education. An Introduction*, London, British Film Institute, pp. 10-13.
- Hobbs R. (2010), *Copyright Clarity. How Fair Use Supports Digital Learning*, Thousand Oaks (California), Corwin.
- Jackson P.W., Boostrom R.E. e Hansen D.T. (1993), *The Moral Life of Schools*, San Francisco (California), Jossey-Bass.
- Jonas H. (1990), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1979).
- Laporta R. (1957), *Cinema ed età evolutiva*, Firenze, La Nuova Italia.
- Loro D. (2008), *Formazione ed etica delle professioni. Il formatore e la sua esperienza morale*, Milano, FrancoAngeli.
- Noddings N. e Shore P.J. (1984), *Awakening the Inner Eye. Intuition in Education*, New York, Teachers College Press.
- Ottaviano C. (a cura di) (2001), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, Milano, FrancoAngeli.
- Peretti M. (1978), *Breve saggio di una pedagogia personalistica*, Brescia, La Scuola.
- Perlino A. (2013), *Competenza e deontologia degli educatori professionali. La ricerca di una soluzione sostenibile*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Peters J.L.M. (1961), *L'éducation cinématographique*, Paris, Unesco.
- Peverini P. (2011), *Audiences creative e reworking cinematografico*, «Media education. Studi, ricerche, buone pratiche», vol. 2, n. 2, pp. 183-198.
- Piette J. (1996), *Education aux médias et fonction critique*, Montréal, L'Harmattan.
- Rimbaud C. et al. (1957), *Initiation au cinéma*, Paris, Ligel.
- Rivoltella P.C. e Marazzi C. (2001), *Le professioni della media education*, Roma, Carocci.
- Tizzi L. (2014), *Henry A. Giroux: la "Critical Pedagogy" statunitense tra scuola e cultura popolare*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 61, n. 1, pp. 107-125.
- Tochon F. (2000), *Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité*, «Revue Française de Pédagogie», n. 133, pp. 129-157.