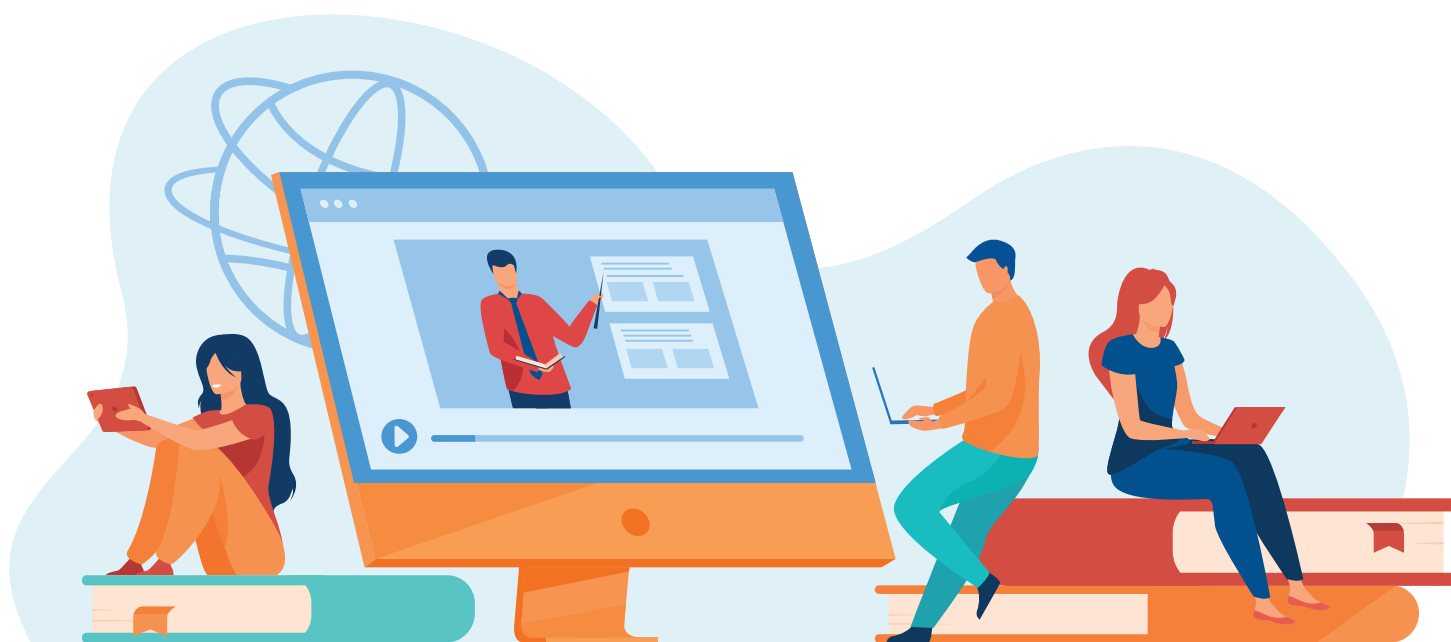


# MEDIA EDUCATION

Studi, ricerche, buone pratiche

June 2020

Vol. 11 - n. 1



Associazione Italiana per l'Educazione  
ai Media e alla Comunicazione

# MEDIA EDUCATION

Studi, ricerche, buone pratiche

vol. 11 – n. 1 - 2020

Firenze University Press

The *Media Education – Studi, ricerche e buone pratiche* is an academic and refereed journal that publishes original articles related to Media Education issues and more in general to the intersection between education, media and society. It is open to established and emerging scholars, media professionals, teachers and educators.

**Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione (MED):** [www.medmediaeducation.it](http://www.medmediaeducation.it)

#### **EDITORS IN CHIEF**

Gianna Cappello e Maria Ranieri

#### **EDITORIAL ADVISORY BOARD / Consiglieri**

Marco Aroldi, Catholic University of the Sacred Heart, Italy

Angela Bonomi Castelli, MED, Italy

David Buckingham, Loughborough University, UK

Luciano Di Mele, Telematic International University of UNINETTUNO, Italy

Renee Hobbs, Rhode Island University, USA

Alberto Parola, University of Torino, Italy

Pier Giuseppe Rossi, University of Macerata, Italy

#### **INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE / Comitato**

scientifico internazionale

José Ignacio Aguaded Gómez, Universidad De Huelva, Spain

Piermarco Aroldi, Università Cattolica di Milano, Italy

Ben Bachmair, Professore Emerito University of Augsburg

Giovanni Bechelloni, University of Florence, Italy

Evelyne Bevort, CLEMI – France

Giovanni Biondi, INDIRE, Italy

Barbara Bruschi, University of Torino, Italy

Milly Buonanno, Sapienza University of Roma, Italy

Antonio Calvani, University of Florence, Italy

Caterina Cangià, University of Roma LUMSA, Italy

Vincenzo Cesareo, Università Cattolica di Milano, Italy

Roberto Cipriani, Università Roma 3, Italy

Cristina Coggi, University of Torino, Italy

Sherri Hope Culver, Temple University, USA

Floriana Falcinelli, University of Perugia, Italy

Roberto Farnè, University of Bologna, Italy

Alexander Fedorov, Russian Association for Film and Media Education, Russia

Paolo Ferri, University of Milano Bicocca, Italy

Graziella Giovannini, University of Bologna, Italy

Teresa Grange, Università della Val D'Aosta, Italy

Giovanella Greco, Università della Calabria, Italy

Alton Grizzle, UNESCO, France

Damiano Felini, University of Parma, Italy

Theo Hug, University of Innsbruck, Austria

Yan Li, Zehjian University, China

Stefania Manca, ITD-CNR di Genova, Italy

Fabio Massimo Lo Verde, University of Palermo, Italy

Paul Mihailidis, School of Communication, Emerson College, USA

Mario Morcellini, Sapienza University of Roma, Italy

Mussi Bollini, Autrice e produttrice televisiva, Italy

Carlo Nanni, University Pontificia Salesiana, Italy

Donatella Pacelli, LUMSA, Roma, Italy

Manuel Pinto, Universidade do Minho, Portugal

Anna Poggi, University of Torino, Italy

José Manuel Tornero, University of Barcellona, Spain

Jordi Torrent, Media and Information Literacy, United Nations

Roberto Trincherò, University of Torino, Italy

Nicoletta Vittadini, Università Cattolica, Milano, Italy

Beate Weyland, Free University of Bolzano, Italy

Carolyn Wilson, Association for Media Literacy, Canada

Xiaozhou Xu, College of Education Zhejiang University, China

#### **EDITORIAL STAFF / Redattori**

Isabella Bruni, University of Florence, Italy

Francesco Fabbro, University of Florence, Italy

Cristina Gaggioli, University of Florence, Italy

Andrea Nardi, INDIRE, Italy

Marco Scarcelli, University of Padova, Italy

**Direttore Responsabile:** Laura Parenti

*Published by*

**Firenze University Press** – University of Florence, Italy

Via Cittadella, 7 - 50144 Florence - Italy

<http://www.fupress.com/ijam>

**Copyright** © 2020 **Authors**. The authors retain all rights to the original work without any restrictions.

**Open Access.** This issue is distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY-4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise stated.

Cover image by pch.vector / Freepik

Editoriale

## “Ciascuno cresce solo se sognato”

GIANNA CAPPELLO, MARIA RANIERI

Per una strana e piacevole coincidenza temporale, a dieci anni esatti dalla sua prima pubblicazione presso l'editrice Erickson (cui vanno i nostri ringraziamenti), la rivista del MED-Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione approda nel novero delle riviste pubblicate dalla prestigiosa Firenze University Press. Dieci anni di costante e instancabile impegno, recentemente confermato dall'inserimento da parte dell'ANVUR tra le riviste in Fascia A (per i settori scientifico-disciplinari i settori 11D2 - Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa, e 14C2 - Sociologia dei processi culturali e comunicativi e per Musica, teatro, cinema, televisione e media audiovisivi). Una conferma che, se possibile, accresce la cura con cui ne abbiamo seguito, passo dopo passo, la diffusione e l'accreditamento presso la comunità scientifica nazionale e internazionale e il mondo dei media educator operanti nei più diversi contesti dell'educazione e della formazione.

Fortemente voluta dal fondatore del MED, Roberto Giannatelli, come completamento necessario dell'opera di studio e divulgazione della Media Education condotta dal MED sin dalla sua nascita nel 1996, la nostra rivista ha nel corso del tempo creato e consolidato una rete di rapporti e collaborazioni con studiosi e media educator italiani e di tutto il mondo. A tutti loro va il nostro più sentito ringraziamento per l'attenzione – come autori, revisori, curatori, redattori – riservata alla nostra rivista nel passato e, ci auguriamo, nel futuro che ci aspetta.

La scelta operata sin dal primo numero dell'open access, in nome del sommo principio della condivisione aperta della conoscenza come passo essenziale per la crescita collettiva, ci ha ripagate nel corso del tempo in termini di visibilità, ma soprattutto di contributo al dibattito internazionale sui temi sollevati dalla Media Education, più che mai attuali e scottanti nella congiuntura storica che stiamo vivendo.

Nel 2010, nell'editoriale del primo numero ci prefiggevamo di contribuire a questo dibattito offrendo nostre

linee di riflessione e intervento per “accompagnare con competenza le nuove generazioni (e non solo) nelle loro molteplici esperienze di consumo digitale, con la finalità ultima di sviluppare la loro capacità di interagire in maniera riflessiva e informata, sia nella sfera privata delle relazioni personali che in quella pubblica della cittadinanza attiva”. Oggi, nel confermare questo impegno, lo rilanciamo, consapevoli che assumere uno sguardo mediaeducativo possa fare la differenza nel fornire chiavi di lettura e piste di azione dinanzi alle molteplici sfide che il mondo contemporaneo pone al genere umano a tutti i livelli, sociale, culturale, politico, economico e, naturalmente, educativo. I temi in agenda sono molteplici dal policentrismo formativo che vede coinvolte diverse agenzie educative tra contesti formali e informale dell'educazione, inclusi i media digitali, al post-umanesimo che mette in discussione le tradizionali distinzioni tra umano e non umano, naturale e artificiale; dalle trasformazioni del capitalismo contemporaneo di segno digitale-algoritmico alle questioni sollevate dalle nuove forme di sorveglianza delle tecnologie informatiche, fino alle sfide della post-verità e ai nuovi scenari prospettati dall'Internet delle cose.

È nostra intenzione proseguire la prassi consolidata di alternare call chiuse su temi specifici con call aperte di più ampio respiro, spesso affidandone la curatela a colleghi e colleghe italiane e straniere. È nostra intenzione, infine, aprire collaborazioni con riviste internazionali di altra o anche simile provenienza disciplinare rispetto alla nostra, nella convinzione che solo assumendo uno sguardo il più possibile complesso e globale si possano meglio comprendere fenomeni apparentemente locali e settoriali. Il doppio referaggio cieco, cui ci siamo rigorosamente attenute sinora, rimarrà la nostra principale garanzia di qualità nella selezione degli articoli, inclusi quelli contenuti in questo primo numero presso il nuovo editore. In particolare, esso si apre con un contributo di Davide Bennato dal titolo *Un mondo governato da dati*

e algoritmi. La data literacy attraverso il cinema, in cui l'autore propone una originale riflessione sugli apporti del cinema, segnatamente della produzione filmica che ha messo a tema la questione dei dati, a supporto della data literacy education, intesa come formazione della capacità di leggere e comprendere i dati.

Prosegue con un lavoro di Daniela Cornelia Stix e Tessa Jolls intitolato *Promoting media literacy learning. A comparison of various media literacy models*, che restituisce un'analisi comparativa tra i modelli di media literacy sviluppati in Germania, UK e USA, per individuare componenti comuni trasversali a fondamento di una pratica mediaeducativa intesa come processo da coltivare lungo tutto l'arco della vita.

L'articolo di Giovannella Greco e Maria Caria, dal titolo *Competenze digitali per la media education: il modello blended learning di monopoli*, si sofferma sulle competenze digitali necessarie per la progettazione e la gestione di percorsi media educativi, illustrando i risultati di una sperimentazione condotta presso il corso di Comunicazione cultura e media education dell'Università della Calabria.

Martha Kaschny Borges e Tales Hiroschu Medeiros Kamigouchi presentano un lavoro dal titolo *Do Youtube à escola: transformações nas práticas docentes dos professores de história, provocadas pelo acesso de estudantes a conteúdos de história veiculados por youtubers (Da Youtube alla scuola: trasformazioni nelle pratiche di insegnamento degli insegnanti di storia, causate dall'accesso degli studenti ai contenuti di storia trasmessi su YouTube*, trad. nostra), in cui si descrivono le trasformazioni delle pratiche didattiche degli insegnanti alla luce di esperienze realizzate con YouTube, in Brasile, nel contesto dell'insegnamento della storia presso la Scuola Secondaria di Secondo Grado.

Ai bambini e alla TV è dedicato lo studio di Simona Tirocchi intitolato *Children's Television e qualità televisiva: un'analisi mediaeducativa del programma "Bumbi"*, che documenta un'esperienza di ricerca sul programma "Bumbi", prodotto e distribuito da Rai Ragazzi e in onda su Rai Yoyo, una dei canali italiani per l'infanzia più importanti e seguiti.

Francesco Fabbro propone un lavoro metodologico dal titolo *Analisi critica del discorso e pratiche di media*

*education*, spiegando come l'analisi critica del discorso possa costituire un metodo d'indagine qualitativa particolarmente adatto allo studio delle pratiche mediaeducative, permettendo di mettere a fuoco le funzioni sociali, le identità e le relazioni di potere mediate dal/i linguaggio/i nei contesti educativi e mediaeducativi.

*Fake news e forme di dialogo online e offline: formare all'empowerment attraverso la Media Literacy* è il titolo del contributo di Valerio Ferro Allodola, che indaga il tema delle fake news nel contesto dell'emergenza Covid-19, indicando nella media literacy education una strategia pedagogica fondamentale per l'empowerment degli utenti di Internet.

Conclude il numero un contributo di Elizaveta Friese intitolato *Teaching about power and empathy in multicultural societies*, dove l'autrice descrive tre attività svolte in un corso universitario nord-americano con lo scopo di accrescere la consapevolezza degli studenti sulle ingiustizie sociali e di promuovere l'empatia e la comunicazione non violenta.

Guardando ai prossimi numeri, siamo consapevoli, perché lo abbiamo già a lungo sperimentato, dell'impegno gravoso che dirigere una rivista scientifica comporta. Nella convinzione che il valore ultimo della scienza sociale sia quello non solo di interpretare il mondo, ma anche di cambiarlo, ci auguriamo che i temi che affronteremo, e soprattutto *come* li affronteremo, potranno produrre un dibattito nella comunità scientifica (e non solo) da cui far scaturire visioni concrete di azione nel mondo.

Come ci ricorda Danilo Dolci (1970), "c'è chi insegna, guidando gli altri come cavalli, passo per passo" e "chi insegna lodando quanto trova di buono e divertendo". Poi c'è "pure chi educa, senza nascondere l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni sviluppo ma cercando d'essere franco all'altro come a sé, sognando gli altri come ora non sono: ciascuno cresce solo se sognato".

Ecco, noi sogniamo gli altri e il mondo (ma anche noi stesse) come ora non sono, o non sono completamente!

Buona lettura



**Citation:** D. Bennato (2020) mondo governato da dati e algoritmi. La data literacy attraverso il cinema. *Media Education* 11(1): 5-13. doi: 10.36253/me-9090

**Received:** April 2020

**Accepted:** May 2020

**Published:** July 2020

**Copyright:** © 2020 D. Bennato. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## Un mondo governato da dati e algoritmi. La data literacy attraverso il cinema

### A world governed by data and algorithms. Data literacy through cinema

DAVIDE BENNATO

*Dipartimento di Scienze Umanistiche, Università di Catania*  
E-mail: [davide.bennato@unict.it](mailto:davide.bennato@unict.it)

**Abstract.** La società digitale pone al proprio centro l'utilizzo delle tecnologie che incorporano ogni processo individuale e collettivo. Nuove infrastrutture della società contemporanea sono gli algoritmi che definiscono le dinamiche sociali producendo dati, vere materie prime di questa condizione. Tutto ciò rende necessario una competenza relativamente nuova, la data literacy, intesa come capacità di leggere e comprendere i dati. Per formare in questa competenza il cinema può essere uno strumento utile, in particolare i film che hanno messo i dati al centro della narrazione.

**Parole chiave:** cinema, data literacy, dati, società digitale.

---

**Abstract.** The digital society focuses on the use of technologies that incorporate every individual and collective process. New infrastructures of contemporary society are the algorithms that define social dynamics by producing data, true raw materials of this condition. All this necessitates a relatively new competence in data literacy, understood as the ability to read and understand data. To train in this competence, cinema can be a useful tool, in particular the films that put data at the center of the story.

**Keywords:** cinema, data literacy, data, digital society.

---

#### 1. LA SOCIETÀ DIGITALE E LE SUE FONDAMENTA: SOGGETTI SOCIALI, PROCESSI SOCIALI, TECNOLOGIE SOCIALI

Uno dei campi più frequentati dell'immaginario dal cinema contemporaneo è senza dubbio relativo ai film che mettono al centro della narrazione il rapporto con le tecnologie. Tradizionalmente questi film sono appannaggio della fantascienza proprio perché è nella fantascienza che meglio si costruisce il rapporto ambiguo con le tecnologie, ma negli ultimi tempi sono sempre più presenti forme di narrazione che usano altri generi – thriller, spy story, commedia – per dipanare il complesso rapporto che abbiamo con i dispo-

tivi tecnici. E la cosa sta prendendo piede anche in Italia, tradizionalmente resistente alla narrazione centrata sulla tecnologia. Basti pensare che uno dei film di maggiore successo delle passate stagioni cinematografiche è stato *Perfetti sconosciuti* (Genovese, 2016) che racconta le vicissitudini di un gruppo di amici che durante una cena a mo' di sfida decidono di rivelare pubblicamente il contenuto di messaggi e telefonate che riceveranno durante la serata, trasformando così l'incontro in una sorta di processo di disvelamento della propria identità, rivelando così che il telefonino in realtà è uno strumento che nasconde alcuni dei segreti più inconfessabili che ci appartengono. Questo è solo uno dei casi che è possibile citare su come la cinematografia degli ultimi anni abbia cominciato a rappresentare la nostra dimensione sociale pesantemente incorporata nella componente tecnologica, mostrando come la tecnologia sia diventata un tema costante della nostra quotidianità che con la nostra quotidianità costringe a fare i conti.

Alla luce di quanto detto, i film che mettono al loro centro la tecnologia sono film interessanti in quanto, avendo abbandonato l'impostazione speculativa tipica della narrazione fantastica, hanno cominciato ad usare l'iperrealismo come strumento per accedere ad una descrizione del nostro rapporto con le tecnologie e le relative conseguenze individuali e sociali.

Lo scopo di questo saggio è l'analisi di alcune delle pellicole cinematografiche che hanno posto al centro della loro rappresentazione la narrazione dei dati per mostrare come attraverso il cinema sia possibile educare ad un pensiero critico nei confronti della nostra società basata su dati e algoritmi. L'ipotesi di lavoro è che i dati possono essere considerati come delle nuove componenti mediali della società contemporanea, pertanto la narrazione che li riguarda può essere utile per una educazione critica alla consapevolezza che può essere considerata come parte di una più ampia *data literacy*.

Cominciamo con il definire contesto e terminologie che sono utili per comprendere per quale motivo i dati possano essere visti come una nuova forma di infrastruttura della società contemporanea. Per prima cosa dobbiamo presentare il concetto di società digitale.

La letteratura sociologica più recente, ha cominciato a introdurre diverse denominazioni che cercano di focalizzare l'attenzione sulla centralità che la tecnologia ha assunto negli ultimi anni: *network society*, *connective society*, *platform society*, società digitale (Bennato, 2018b; Castells, 2002; van Dijk, 2002; van Dijk et al., 2019; Granieri, 2006; Rainie & Wellman, 2012). Ogni definizione ha delle sue specificità e concetti chiave che declinano in maniera piuttosto dettagliata le caratteristiche socio-tecniche della struttura sociale contemporanea.

Ciononostante è possibile fare una sintesi generale di queste posizioni, in modo da sottolineare quali sono le fondamenta costitutive di quella che per semplicità chiameremo società digitale. La regola base è che la società digitale nasce dall'intersezione fra lo spazio/tempo fisico e lo spazio/tempo digitale.

In primo luogo il soggetto sociale che agisce. Da questo punto di vista possiamo dire che le diverse impostazioni sono d'accordo nel ritenere che il soggetto che agisce nella società digitale sia dotato di una doppia articolazione. Da un lato sia un soggetto che vive in uno spazio fisico, in continuità con le proprietà degli individui descritti dalla riflessione sociale del XIX e del XX secolo, da un altro è un soggetto che vive all'interno degli spazi immateriali definiti dalle diverse tecnologie digitali che costellano la società digitale. È un soggetto sociale che può essere individuale – come l'attore sociale – o collettivo – come i gruppi o le istituzioni, ma entrambi vivono nella doppia dimensione fisica e digitale.

In secondo luogo i processi sociali. Con questo termine facciamo riferimento ai diversi modi con cui i soggetti sociali agiscono nella società digitale. Esistono diverse dinamiche, ma essenzialmente sono due i vincoli all'interno del quale i processi prendono forma. Da un lato le dinamiche di rete, ovvero il fatto che ogni soggetto fa parte di un intricato reticolo di altri soggetti – macro o micro sociali – che ne limitano o potenziano l'agire a seconda del grado di potere di cui il soggetto gode. Dall'altro lato le dinamiche di flusso, ovvero quei processi che sono frutto delle dinamiche informazionali tipiche del digitale e che hanno conseguenze sia sullo spazio fisico che sullo spazio digitale. Un esempio in questo senso è la dimensione dell'accesso: una categoria che può essere compresa solo se la si considera contemporaneamente proprietà dello spazio fisico e dello spazio digitale.

In terzo luogo le tecnologie sociali. Per agire nella società secondo i processi che la caratterizzano, è necessario considerare la presenza delle tecnologie digitali che grazie alla loro proprietà di abilitare comportamenti sociali individuali e collettivi possono essere rubricate come tecnologie sociali (Marres, 2017, pp. 45-77). Le tecnologie sociali si presentano sottoforma di due strutture tecniche che ne definiscono caratteristiche e applicazioni. Una è la forma artefatto, con una propria fisicità e delle specifiche caratteristiche tecnologiche (per esempio: telefonini, *console* di videogiochi, *smart tv* e così via dicendo). L'altra forma è quella immateriale di prodotti e servizi digitali (social media, servizi di *streaming*, *app* eccetera) che possiamo definire piattaforme. Entrambe però essendo incorporate nelle tecnologie digitali sono governate da algoritmi,

ovvero da regole computazionali che vincolano sia il funzionamento che le conseguenze sociali del loro uso, ed entrambe producono dati, ovvero il flusso di informazioni che consente il funzionamento degli algoritmi e l'interoperabilità con altre tecnologie (artefatti o piattaforme). Quindi le tecnologie digitali possono essere fisiche – artefatti – o informazionali – piattaforme – che funzionano grazie agli algoritmi e proprio grazie ad essi producono dati.

Qui arriviamo ad un punto centrale del nostro ragionamento: l'importanza di dati e algoritmi. In estrema sintesi, se le tecnologie sociali rendono possibili tanto i processi sociali quanto l'attività dei soggetti sociali, allora è legittimo considerarle infrastrutture della società digitale. In pratica la società digitale è resa possibile dai gruppi e dalle persone che la abitano (soggetti), dalle dinamiche individuali o collettive che avvengono in essa (processi), ma soprattutto dalle tecnologie che rendono tutto questo possibile. Questa posizione non è particolarmente innovativa: che le infrastrutture abbiano un ruolo chiave all'aumentare del grado di tecnologizzazione della società è qualcosa che è possibile rilevare già con i social media (Bennato, 2011) così come ha senso considerare le tecnologie della società digitale come delle vere e proprie istituzioni sociali (Bennato, 2013).

Questa osservazione è molto importante per almeno due ordini di motivi.

In primo luogo la questione degli algoritmi come vincoli. L'azione sociale nella misura in cui prende forma tanto nello spazio fisico quanto nello spazio digitale, è vincolata ad entrambi gli spazi, ovvero deve rispettare sia le regole dello spazio fisico che le regole dello spazio digitale. Nello spazio fisico, le regole sono dettate dalla fisica, nello spazio sociale, le regole sono dettate dagli algoritmi che comunque sono frutto della sintesi fra norme tecniche e scelte del programmatore: in pratica sono parzialmente dei costrutti sociali incorporati in oggetti tecnici.

La seconda questione – centrale – è quella dei dati come onnipervasivi. Se gli algoritmi sono alla base delle tecnologie siano esse artefatti o piattaforme, vuol dire che i dati sono ovunque. In questo senso i dati sono sia prodotti tecnici, sia prodotti sociali così come le tecnologie sono tanto prodotti tecnici quanto prodotti sociali. In pratica i dati altro non sono che media necessari all'attuazione dei processi delle tecnologie digitali ma allo stesso tempo parte fondante della contemporanea ontologia sociale. Detto molto schematicamente: i dati fanno parte dall'attuale organizzazione sociale così come i concetti di identità, azione, istituzione e collettività.

La conseguenza di tutto ciò è chiara: se educare alla tecnologia è educare agli artefatti o alle piattaforme,

educare ai dati vuol dire educare alla capacità di leggere il mondo circostante con la consapevolezza del ruolo giocato dagli algoritmi. La media education ci ha aperto la strada alla media literacy insistendo sul fatto che i media non sono riflesso della realtà ma loro interpretazione (Buckingham, 2006; Masterman, 1997), adesso è arrivato il momento della *data literacy*, perché i dati non sono neutrali, ma sono frutto di tecnologie prodotte specificamente all'interno di un processo di costruzione sociale.

## 2. LA DATA LITERACY: LEGGERE I DATI PER INTERPRETARE IL MONDO

Uno dei più classici adagi del mondo dell'apprendimento, recita che la scuola serve ad imparare a leggere, scrivere e far di conto. Se volessimo attualizzare queste competenze, sicuramente "far di conto" potrebbe essere declinata come *numeracy*, ma la competenza rispetto alla conoscenza numerica in senso contemporaneo si definirebbe più correttamente *data literacy*.

Vediamo questo punto in dettaglio.

*Numeracy* è il termine internazionale che serve per rendere l'abilità matematica ed è andato istituzionalizzandosi nel 1959 con il rapporto Crowther nel Regno Unito a cui in tempi più recenti hanno fatto seguito i diversi framework dell'OECD come i test PISA (*Performance International Student's Assessment*, 2017) per quanto riguarda la scuola secondaria o le prove PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, 2012) per quanto riguarda la formazione degli adulti (Raffaghelli, 2018). Per i test PISA la *numeracy* è intesa come la capacità di risolvere problemi matematici associando la capacità di ragionare espressa in termini sia matematici che quantitativi, mentre nel caso delle prove PIAAC viene descritta come la capacità di usare e comunicare concetti matematici da applicare in contesti di *problem solving* legati alla vita quotidiana. Nel complesso, le abilità matematiche di base sono essenzialmente connesse prevalentemente con le competenze aritmetiche mentre altri aspetti – misurazione, statistica – rimangono fondamentalmente esclusi (Raffaghelli, 2018). Esistono tentativi di superare questa visione ristretta della competenza sui dati introducendo il concetto *statistical literacy* (alfabetizzazione statistica) che dovrebbe prendere forma nella capacità di manipolare concetti come raccolta dei dati e campionamento, analisi dei dati associata a idee come inferenza e correlazione, capacità di comprendere informazioni numeriche organizzate attraverso la rappresentazione grafica dei dati (Gould, 2017). Una competenza così caratteriz-



zata, per quanto accurata, comunque risente della tradizione novecentesca della statistica tradizionale, dato che non prende in considerazione l'esistenza di nuove forme approccio ai dati come nel caso dei big data, oppure nuove problematiche come quelle legate alla privacy del dato. Per questo motivo si suggerisce l'idea di avvicinarsi alla cultura del dato seguendo la cultura degli algoritmi (Breiman, 2001; Striphas, 2015) per fare in modo che queste competenze siano sempre più vicine alle necessità espresse da una società che manipola dati alla velocità delle tecnologie digitali (Gould, 2017).

Questo dibattito crea il contesto ottimale per introdurre il concetto di *data literacy*.

Con questo termine si indica la capacità che rende gli individui in grado di accedere, interpretare, valutare criticamente, gestire, maneggiare e usare eticamente i dati (Calzada-Prado & Marzal, 2013; Koltay, 2015; Maybee & Zilinski, 2015). Come si può notare da questa definizione iniziale, questo concetto è molto più vicino alla cultura del dato in un contesto da società digitale. L'accesso è un'idea connessa alla possibilità di poter entrare in possesso dei dati, la lotta alle cui disuguaglianze è compito del movimento open data. L'interpretazione sottolinea che nonostante siano dati e quindi frutto di rilevazioni e misurazioni, è necessario un processo di comprensione che pur usando tecniche statistiche e quantitative siano comunque frutto dell'esperienza dell'utilizzatore. La valutazione critica del dato è un concetto che se da un lato si definisce come qualità del dato, dall'altro implica la consapevolezza delle forme con cui il dato è stato prodotto, socialmente e tecnologicamente. Gestire e maneggiare i dati sono due tematiche che sono interne alla dimensione logistica dell'informazione strutturata che rimandano al fatto che i dati si trovano stoccati in database o comunque archivi più o meno digitali. Infine la modernità di questa competenza è espressa dall'uso etico dei dati. Etica dei dati vuol dire essenzialmente che i dati non sono solo costrutti inerti che fungono da materia prima di altri processi (conoscitivi, decisionali, valutativi), ma riguardano sia i soggetti sociali a cui fanno riferimento (individui o istituzioni poco importa) sia le informazioni che è possibile desumere da essi e che potrebbero portare un esercizio eccessivo di potere da parte di chi li usa (Bennato, 2014). Quello che rende interessante la *data literacy*, è che i concetti di cui è formata sono perfettamente compatibili con l'attuale riflessione critica sui big data e sulle conseguenze etiche del loro utilizzo (Bennato, 2015).

Esistono diversi modi per declinare il concetto di *data literacy*, tanto più che la sua istituzionalizzazione è sicuramente molto recente. Per trovare degli elementi comuni nelle diverse indicazioni che vengono date

su come realizzare percorsi di *data literacy* al di là della definizione generale – che comunque risulta essere piuttosto condivisa – può essere utile usare un approccio empirico che prende le mosse dall'analisi dei framework presenti nella letteratura di settore. Gli elementi che si trovano sono: la consapevolezza (comprendere cosa sono i dati e qual è il loro ruolo nelle comunità o nelle società), l'accesso (comprendere come identificare, localizzare e usare in modo appropriato i database e i *dataset* intesi come organizzazione strutturate di dati), il coinvolgimento (valutare, analizzare, organizzare e interpretare i dati esistenti e prendere decisioni basate sui dati), la gestione (pianificare e gestire i dati, compreso lo sviluppo di protocolli per la sicurezza, stoccaggio, condivisione, documentazione), la comunicazione (sintetizzare, visualizzare e rappresentare i dati), l'uso etico (riconoscere le fonti dei dati, valutare e gestire i rischi, comprendere le tematiche coinvolte nel riutilizzo dei dati), preservazione (essere consapevoli delle pratiche di curatela per l'archiviazione a lunga scadenza) (Maybee & Zilinski, 2015).

Un'altra metodologia – anch'essa empirica – per provare a isolare le diverse tipologie di approccio verso la *data literacy* è quella che prende le mosse sempre dalla letteratura sull'argomento, ma preferisce avvalersi di una strategia computazionale a partire dai termini chiave estratti in maniera digitale. In questo caso gli approcci principali alla *data literacy* sono quattro e si caratterizzano per avere un proprio specifico focus: il focus sulla ricerca (si basa sulle dimensioni relative alla ricerca e considera la *data literacy* come un aspetto della più ampia *information literacy* e si rivolge essenzialmente ai professionisti che si confrontano con tali concetti come i bibliotecari, lasciando spazio a concetti come l'uso dei metadati e il riuso dei dati), il focus sull'aula (qui il centro è la formazione degli studenti e il percorso per renderli competenti nel trattamento dei dati nell'apprendimento *problem-based*), il focus sulla dimensione "artigianale"<sup>1</sup> (intendendo in questo caso sull'uso di strumenti concreti per migliorare le capacità di analisi dei dati), il focus sull'inclusione (dove i dati sono usati per superare le disuguaglianze nella conoscenza, per abilitare i membri della comunità ad accedere ai dati per i proprie preoccupazioni) (Matthews, 2016).

Come si è potuto vedere, la *data literacy* porta con sé diverse impostazioni dal punto di vista del framework e diversi approcci secondo quanto previsto dalla letteratura, ma possiamo sostenere tranquillamente che tutte queste sfaccettature intercettano lo stesso campo con-

<sup>1</sup> Con questo concetto rendiamo il termine "*carpentry*" usato originariamente nel paper, letteralmente carpenteria/falegnameria, connotato in senso metaforico.

cettuale all'interno del quale è possibile elaborare una strategia formativa di consapevolezza sull'importanza e sull'utilizzo dei dati. Da questo punto di vista risulta essere particolarmente utile la definizione di *data literacy* condivisa in letteratura che non solo la considera una competenza pratica (accedere, gestire, maneggiare) ma anche una attitudine mentale (interpretare, valutare criticamente, usare eticamente).

Per quanto riguarda gli orizzonti formativi faremo nostre le parole di Juliana Elisa Raffaghelli: «Tentando una sintesi, i traguardi formativi di tipo più generico in relazione ai *data literacy* sono:

- Saper collegare problemi dell'ambito disciplinare nel quale si lavora o si apprende con il bisogno di evidenza empirica basata su dati esistenti, da estrarre o da generare.
- Saper distinguere la diversa natura dei dati.
- Saper navigare attraverso informazioni basate su dati, interpretando correttamente grafici e tabelle.
- Saper riconoscere situazioni in cui i dati vengono utilizzati in modo inadeguato, e in particolar modo quanto possono essere stati manipolati per supportare opinioni o concetti tendenziosi.
- Riconoscere la differenza della comunicazione basata su dati in relazione ai target comunicativi a cui si rivolge.
- Conoscere strumenti di base per trattare i dati.
- Saper comunicare in modo efficace attraverso l'uso di dati e in relazione al target a cui si rivolge la comunicazione.

Invece, le competenze più specifiche sono:

- Saper distinguere la diversa natura dei dati, riconoscendo le architetture di dataset e database in base ai problemi esplorati.
- Conoscere e saper utilizzare strumenti e approcci di modellizzazione statistica per l'analisi dei dati.
- Conoscere e saper utilizzare strumenti e approcci per la costruzione avanzata e interattiva (e.g., webapps) di forme di visualizzazione dei dati elaborati.
- Conoscere e saper utilizzare le opportunità offerte dai big e open data come base per la generazione di servizi e prodotti» (Raffaghelli, 2018, pp. 106-107).

### 3. IL CINEMA DEI DATI: NON SOLO DIGITALE

Ci sono diversi motivi per considerare il cinema un ottimo strumento per avviare al tema della *data literacy*. In primo luogo la lunga tradizione che vuole il cinema come un medium privilegiato nei processi educativi, così come evidenziato dal paradigma delle arti popolari

della media education (Masterman, 1997), e nonostante l'approccio contemporaneo abbia ridimensionato la prevalenza dello sguardo cinematografico a favore di un approccio più complesso e meno discriminatorio (Rivoltella, 2001), per alcuni aspetti il cinema – ma più in generale l'audiovisivo – ha una sua capacità di penetrazione nei processi sociali di comprensione e apprendimento (Manovich, 2002; Malavasi, 2005). In secondo luogo perché la narrazione cinematografica contemporanea si confronta con una serie di temi che pur rispettando il canone del cinema come fenomeno culturale ed artistico, riesce a dare una chiave di lettura interessante della forma culturale contemporanea e rivelare alcune dinamiche soprattutto legate al nostro rapporto con la tecnologia (per esempio: Bennato, 2018a). Infine perché i dati sono molto difficili da rappresentare in quanto non hanno né forma né dimensione, sono visualizzabili solo grazie alle strategie di raccolta e di rappresentazione grafica, pertanto l'unico modo per accedere ad una riflessione che renda chiaro il loro ruolo e le conseguenze sulla vita quotidiana è senza dubbio una strategia di rappresentazione visiva, di cui il cinema è una di queste, sicuramente la più importante.

A questo punto cominceremo a introdurre una serie di film che nel loro sviluppo narrativo hanno dipanato alcuni temi che consideriamo chiave per un percorso di *data literacy* che faccia proprie tutte le suggestioni della condizione socio-tecnica della società digitale.

Dal punto di vista metodologico, la decisione di introdurre i film che seguiranno è stata dettata da tre considerazioni. Per prima cosa abbiamo scelto questi film perché sono una buona panoramica di come la cinematografia contemporanea abbia affrontato il tema dell'impatto sociale dei dati. Siamo consapevoli che la scelta qui presentata sia tacciabile di arbitrarietà: possiamo dire che questo piccolo gruppo rappresenta un insieme di film più ampio che è attualmente in corso di raccolta e catalogazione. Poi abbiamo preferito dare prevalenza a film molto famosi o comunque prodotti cinematografici destinati al grande pubblico. Esistono alcune pellicole che hanno affrontato il tema dei dati in maniera interessante, ma sono film che adottano un linguaggio eccessivamente di nicchia da poter essere considerati utili in un percorso di *data literacy*, per esempio *π*. *Il teorema del delirio* (Aronofsky, 1998). Infine abbiamo scelto di lasciare spazio a pellicole in cui il trattamento della trama è distante da rappresentazioni fantastiche ma sia più vicino alle forme dell'iperrealismo. Il motivo che ci ha guidati in questa scelta è essenzialmente didattico: riteniamo che i dati siano un tema già di per sé complesso che una narrazione fantascientifica rischierebbe di distrarre dalla loro cogente attualità.

Il primo film di questo nostro excursus è sicuramente *The bank* (Connolly, 2001). Il film racconta la storia del brillante matematico Jim Doyle (David Wenham) che sta lavorando su un software basato sulla matematica dei frattali con il quale cerca di prevedere l'andamento della borsa. Questo progetto viene intercettato da Simon O'Reilly (Anthony La Paglia), amministratore delegato di una banca di investimenti piuttosto potente che fornisce a Doyle mezzi e strumenti praticamente illimitati per usare il suo software nelle speculazioni di borsa. Il tutto si intreccia con i problemi di un piccolo paese dell'Australia in cui a causa della crisi economica i residenti stanno perdendo le proprie case, pignorate dalle banche. Dal punto di vista della *data literacy*, questo film è interessante per diversi motivi. Molto affascinante la rappresentazione dei dati: le immagini in cui si vedono i frattali sono matematicamente piuttosto plausibili oltre a dare concretezza ad un concetto spesso difficile da rappresentare con quello dell'analisi tecnica nel mondo della finanza. Interessante è anche l'ambientazione della vicenda nel mondo delle banche: questo ambito è sicuramente quello che meglio rappresenta l'attuale fame di dati delle organizzazioni *data-based*, ma evidenzia come l'uso indiscriminato delle informazioni finanziarie possano avere conseguenze nel mondo reale. Inoltre non bisogna dimenticare che oggi i film su banche, finanza e informazioni finanziarie sono diventati un genere a sé stante grazie anche allo shock culturale dovuto alla crisi dei *subprime* del 2006 a cui fece seguito la recessione economica del 2007, ma all'epoca dell'uscita del film questo tema sembrava essere semplicemente una speculazione, frutto di un'idea originale degli autori del soggetto Brian Price e Mike Betar. Tutto ciò è ancora più interessante se si considera che una sottotrama del film affronta il tema del pignoramento dei piccoli proprietari di case insolventi, ovvero la stessa situazione che ha innescato la crisi economica del 2007.

Un altro film interessante e con una ambientazione decisamente inusuale per parlare di dati e delle loro conseguenze sociali è *Simone* (Niccol, 2002). La storia prende le mosse dalle vicissitudini di un regista caduto in disgrazia Viktor Taransky (Al Pacino) il quale dopo una serie di film senza successo e alla ricerca di ispirazione, viene contattato da Hank Aleno (Elias Koteas), un suo fan che gli consegna un pacco piuttosto misterioso prima di morire. Dentro questo pacco c'è un hard disk che contiene un sofisticato software che consente a Taranski di creare un'attrice virtuale (Rachel Roberts) che chiamerà Simone (crasi di *simulation one*, il nome del software) con il quale non solo sarà in grado di girare delle pellicole di enorme successo, ma diventerà la beniamina del pubblico, cosa che provocherà non

pochi problemi quando deciderà di porre fine a questo strano esperimento. Questo film è l'unica concessione alla narrazione fantascientifica di questa lista, ma la sua ambientazione in una Hollywood piuttosto credibile lo rende un'occasione molto utile per discutere di alcune delle conseguenze sociali dei dati. In primo luogo il film dà del processo di costruzione del personaggio virtuale una rappresentazione piuttosto potente attraverso in una scena in cui Taranski dà vita a Simone mediante una complessa libreria di attori e attrici i cui volti e le cui espressioni sono accuratamente campionate e archiviate in un enorme database. Inoltre nel momento in cui Simone viene lanciata come attrice grazie alla magia del cinema e al mistero che circonda la sua figura, diventa la beniamina di tutti: giornalisti, mondo di Hollywood e pubblico, tanto che nessuno è più disposto a credere alla sua inesistenza quando Taranski cercherà di rivelare l'inganno. Questo sviluppo della trama è molto interessante poiché porta a riflettere sul tema della realtà delle simulazioni: è possibile considerare reale una cosa che esiste solo e unicamente nel mondo digitale? Tema questo non solo tipico della riflessione sulla società dello spettacolo e sulla realtà delle simulazioni (Baudrillard, 1980; Debord, 2004), ma anche di un certo tipo di cinematografia di quegli anni, che aveva riscontrato un grosso successo di pubblico e critica con il film *The Truman show* (Weir, 1998), che con *Simone* condivide non solo i temi ma anche il regista (Niccol è l'autore del soggetto del film di Weir). La struttura narrativa del film riprende l'archetipo del Pigmaliote e lo attualizza ambientandolo nel mondo cinematografico (come È nata una stella di William Wellman, pellicola del 1937), ma la riflessione sulla realtà del virtuale è di particolare modernità, considerando per esempio il recente dibattito sui *deepfake*, ovvero video in cui i volti e i movimenti delle persone sono interamente simulati al computer tramite una intelligenza artificiale creando video profondamente realistici (Bennato, 2019).

Un ambito che sembra lontano dall'impatto sociale dei dati è sicuramente il mondo dello sport, con le sue tematiche legate alla fatica, al sacrificio, alla voglia di vincere. Ma è proprio quest'ultimo elemento che – visto dalla prospettiva del management – legittima i dati come strumento strategico. È questa in estrema sintesi il *plot* del film *Moneyball* (Miller, 2011) che si ispira alle vicende della squadra di baseball Oakland Athletics. La storia racconta del *general manager* Billy Beane (Brad Pitt) che cerca di risollevere la propria squadra di baseball da un periodo caratterizzato da una serie interminabile di sconfitte, e per farlo si rivolge alla dirigenza a cui chiede un aumento di budget che gli viene negato. Mentre è alla ricerca di una soluzione, incontra Peter Brand (Jonah

Hill), un giovane laureato in economia a Yale che gli propone un approccio diverso per costruire una squadra di giocatori buoni ma non eccezionali sfruttando fino all'ultimo dollaro di budget a sua disposizione. L'idea è quella di analizzare statisticamente le performance di ogni giocatore e di opzionarne l'acquisto prima che le squadre si accorgano del loro reale valore. Nonostante la palese ostilità di tutti, Beane e Brand mostreranno di avere ragione e di ottenere risultati mai raggiunti dall'Oakland. Fra tutti i film di questa lista, *Moneyball* è senza dubbio quello che meglio rappresenta l'impatto sociale dei big data. Per prima cosa il riferimento alla *sabermetrics*: è l'analisi quantitativa del baseball attraverso la statistica che deve il suo nome alla società che raccoglie questi dati (SABR: *Society for American Baseball Research*). Questo elemento introduce nella trama la questione della decisione basata su dati, che è molto difficile da rappresentare ma affascinante da raccontare in un progetto di *data literacy*. In più il film mostra come i dati possano avere un impatto sociale rappresentato da un mondo come quello dello sport che sembrerebbe lontano dalla *data analytics* e che invece se ne può avvantaggiare se opportunamente utilizzato. Infine il film è tratto da una storia vera e raccontata nell'omonimo libro di Michael Lewis, cosa che lo rende una interessante testimonianza di come il mondo dei dati possa cambiare il nostro punto di vista sulle cose.

Dopo il 2011, i film in cui una parte della trama è basata su dati diventano più presenti nelle sale cinematografiche, complice la diffusione delle idee legate ai big data ma soprattutto alle conseguenze economiche nefaste della conoscenza matematica applicata in maniera spregiudicata al mondo della finanza. Infatti non è un caso che nel 2015 escono due film assolutamente straordinari per un trattamento sofisticato del tema e per un percorso di *data literacy*. Il primo è *The big short* (McKay, 2015). Il film racconta in maniera romanzata – così come il libro da cui è tratto – le vicissitudini di un gruppo di persone variamente legate al mondo della finanza e degli investimenti, che riuscirono ad ottenere profitti multimilionari perché furono in grado di prevedere il crollo dei mutui *subprime* e la relativa crisi economica degli anni successivi. Il film deve la sua bellezza non solo perché è una produzione da blockbuster hollywoodiano per via del cast stellare – Christian Bale, Steve Carell, Ryan Gosling, Brad Pitt – ma ha degli elementi di cultura dei dati che lo rendono molto affascinante. In primo luogo la trama racconta le vicende da un punto di vista umano, ma in diversi momenti ha degli approfondimenti legati al linguaggio della finanza in cui i tecnicismi vengono spiegati facendo delle piccole incursioni che usano il linguaggio della divulga-

zione in un contesto narrativo molto pop. Per esempio, in una scena davvero iconica, l'attrice Margot Robbie interpreta se stessa in una vasca da bagno in cui spiega le caratteristiche dei mutui *subprime*, oppure in un'altra sequenza il premio Nobel Richard Taler e l'attrice Selena Gomez ad un tavolo di un casinò di Las Vegas spiegano i CDO sintetici. In secondo luogo il film è tratto da una inchiesta giornalistica piuttosto dettagliata di Michael Lewis, lo stesso autore del libro *Moneyball*, che indagando sul tema introduce un punto di vista molto interessante come il *bias* di conferma o l'ideologia del "too big to fail"<sup>2</sup> che portò la finanza statunitense a non vedere l'arrivo della crisi economica del 2007. In sintesi il film racconta la speculazione delle banche alla base della crisi economica, non solo mostrando l'uso spregiudicato di strumenti finanziari ma spiegando anche le conseguenze dal punto di vista della valutazione tecnica, ovviamente nei limiti di un film hollywoodiano.

Se *The big short* racconta la crisi economica alle origini della contrazione economica la cui onda lunga abbiamo vissuto anche recentemente, un altro film uscito lo stesso anno invece cambia registro e contesto ma fa capire la capacità che hanno i dati di interpretare il mondo in cui viviamo senza scomodare big data o tecnologie digitali connesse. Stiamo parlando di *Spotlight* (McCarty, 2015), film che prende le mosse dall'indagine del gruppo di giornalisti del Boston Globe che li condusse alla scoperta di un complesso giro di preti pedofili nella città di Chicago e coperto dalla locale Arcidiocesi cattolica, che valse al giornale il premio Pulitzer nel 2003. Il film usa i toni del thriller giornalistico con ampie concessioni alla narrazione investigativa tipica dei film di indagine per evidenziare il complesso sistema di silenzi e taciti accordi che gravitavano intorno alla vicenda e che ne hanno impedito che venisse scoperta anni prima nonostante ci fossero stati tutti i segnali. Il film si presta ottimamente per un percorso di *data literacy* per diverse ragioni, come la presenza di attori straordinari – tra gli altri Michael Keaton e Mark Ruffalo – e una sceneggiatura che assieme al titolo di miglior film valse al progetto la premiazione agli Oscar del 2016. Per esempio l'essenzialità del lavoro basato su dati: se è vero che oggi il tema del giornalismo basato su dati è molto più diffuso grazie anche alla presenza di strumenti digitali (Antenore & Splendore, 2017), il film mostra come un buon reportage possa essere fatto anche con semplice carta e penna, valorizzando la dimensione metodologica rispetto alla dimensione tecnologica. Il film inoltre

<sup>2</sup> Letteralmente "troppo grande per fallire": è un termine giornalistico entrato nel linguaggio comune per descrivere la sottostima dei rischi da parte di banche come Lehman Brothers che nonostante la loro dimensione, sono state profondamente colpite dalla crisi dei mutui *subprime*.

mostra come una analisi basata su dati possa dare un quadro molto dettagliato di una situazione. La scena rivelatrice in questo senso è quando il gruppo di giornalisti di *Spotlight* – il team investigativo del Boston Globe – in una conferenza telefonica con Richard Sipe, lo psicologo consulente del caso, scoprono che alla luce dei dati relativi ai pattern di comportamento, i preti pedofili coinvolti sarebbero dovuti essere molti di più, il 6% dei sacerdoti dell’Arcidiocesi di Boston, ovvero 90 preti invece dei 13 che il team aveva già scoperto<sup>3</sup>.

Proviamo a fare il punto del tipo di formazione ai dati di questo percorso cinematografico.

In primo luogo la dimensione professionale dell’uso dei dati. I film mostrano come in alcuni contesti professionali il ricorso ai dati faccia parte integrante della cultura di quel settore – la finanza, il giornalismo – mentre in altri ambiti il ricorso ai dati è molto più recente ma molto più produttivo come nel cinema o nello sport.

In secondo luogo la dimensione decisionale nell’uso dei dati. Tutti i film mostrano come un uso opportuno dei dati permetta di fare analisi di scenario (*The big short*, *Spotlight*), analisi previsionali (*The bank*), valutazioni operative (*Moneyball*), sviluppo di prodotti (*S1m0ne*).

In terzo luogo la dimensione relativa all’impatto sociale. Ognuno dei film in modi diversi mostrano come i dati possano avere delle conseguenze profonde nella vita delle persone, sia a livello circoscritto (le vicissitudini di una squadra di baseball, la vita sociale di una città americana) sia a livello globale (l’industria cinematografica, l’economia globale).

Infine la componente etica. I dati sono un potere tecnico incorporato nelle organizzazioni (finanza, giornalismo) o nelle professioni (*general manager*, regista cinematografico) il cui uso può avere delle ripercussioni profonde sulle persone destinatarie di tali processi e in quanto tale richiedono una enorme responsabilità nell’uso e nel trattamento.

In conclusione possiamo dire che la *data literacy* è una competenza piuttosto giovane entrata nel linguaggio della media education e che ha dovuto trovare una propria definizione che la rendesse autonoma da concetti simili – ma più restrittivi – come *numeracy* o *statistical literacy*. Se leggere, scrivere e far di conto definivano la cittadinanza nel XIX secolo, adesso il far di conto si è evoluto nella competenza del confrontarsi con i dati che, non solo sono dappertutto come informazioni veicolate, basti pensare al sovraccarico di numeri, cifre e statistiche che attraverso la stampa stiamo assistendo in questo periodo di quarantena da coronavirus, ma sono dapper-

tutto come materia prima degli algoritmi che stanno alla base dei processi della società digitale. Per questo motivo è necessario introdurre un percorso di *data literacy* ad ogni livello formativo perché la consapevolezza dei dati è una consapevolezza di libertà e di comprensione di processi che potrebbero restare opachi. In questo senso il cinema può essere un ottimo strumento per rappresentare le forme culturali di questo mondo e rendere coscienti della complessità della società contemporanea.

## BIBLIOGRAFIA

- Antenore, M., & Splendore, S. (Eds). (2017). *Data Journalism. Guida essenziale alle notizie fatte con i numeri*. Mondadori.
- Aronofsky, D. (Director) (1998). *π. Il teorema del delirio* [Translated title] [Film]. Arrisan Entertainment.
- Baudrillard, J. (1980). *Simulacri e impostura*. Cappelli.
- Bennato, D. (2011). *Sociologia dei media digitali. Relazioni sociali e processi comunicativi del web partecipativo*. Laterza.
- Bennato, D. (2013). Istituzioni tecnologiche e partecipative. I social media come istituzioni sociali. In M. Cacioppo & S. Severino (Eds.), *La prossimità a distanza. Contributi psicosociali per lo studio degli usi, abusi e dipendenze nel Web 2.0* (pp. 70-86). FrancoAngeli.
- Bennato, D. (2014). Etica dei Big data. Le conseguenze sociali della raccolta massiva di informazioni. *Studi culturali*, 11(1), 86-92.
- Bennato, D. (2015). *Il computer come macroscopio. Big data e approccio computazionale per comprendere i cambiamenti sociali e culturali*. FrancoAngeli.
- Bennato, D. (2018a). Non è un episodio, non è marketing: è la realtà. Black Mirror come non adattamento alla tecnologia. In D. Bennato (Ed.), *Black Mirror. Distopia e antropologia digitale* (pp. 19-64). Villaggio Maori Edizioni.
- Bennato D. (2018b). La sociologia digitale. in D. Chiuffi (Eds.), *Comunicare digitale* (pp. 26-41). Centro di documentazione giornalistica.
- Bennato, D. (2019, 26 Settembre). *Deepfake anche in Italia: mostro di una società senza più certezze*. Agendadigitale.eu. <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/deepfake-anche-in-italia-il-mostro-di-una-societa-senza-piu-certezze/>
- Breiman L. (2001). Statistical modeling: the two cultures, *Statistical Science*. 16(3), 199-231. <http://dx.doi.org/10.1214/ss/1009213726>
- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Erickson. (Original work published 2003)

<sup>3</sup> Il dato è uno dei risultati della ricerca condotta dallo psicologo sul comportamento sessuale dei sacerdoti (Sipe, 1990).

- Calzada Prado, J., & Marzal, M. Á. (2013). Incorporating Data Literacy into Information Literacy Programs: Core Competencies and Contents. *Libri*, 63(2), 123–134. <http://dx.doi.org/10.1515/libri-2013-0010>
- Castells, M. (2002). *La nascita della società in rete*. EGEA. (Original work published 1996)
- Connolly, R. (Director) (2001). *The bank*. [Film]. Arena Film Ply Ltd.
- Debord, G. (2004). *La società dello spettacolo*. Baldini Castoldi Dalai. (Original work published 1967)
- Genovese, P. (Director) (2016). *Perfetti sconosciuti* [Film]. Medusa Film.
- Gould, R. (2017). Data Literacy is Statistical Literacy, *Statistics Education Research Journal*, 16(1), 22–25.
- Granieri, G. (2006). *La società digitale*. Laterza.
- Koltay, T. (2015). Data literacy: in search of a name and identity. *Journal of Documentation*, 71(2), 401–415. <https://doi.org/10.1108/JD-02-2014-0026>
- Malavasi, P. (2005). Interpretare il testo filmico tra fascinazione e riflessione pedagogica. In P. Malavasi, S. Polenghi & P. C. Rivoltella (Eds.), *Cinema, pratiche formative, educazione* (pp. 53-67). Vita e Pensiero.
- Manovich, L. (2002). *Il linguaggio dei nuovi media*. Olivares. (Original work published 2001)
- Marres, N. (2017). *Digital sociology. The reinvention of social research*. Polity press.
- Masterman, L. (1997). *A scuola di media*, Brescia. La Scuola. (Original work published 1985)
- Matthews, P. (2016). Data literacy conceptions, community capabilities. *The Journal of Community Informatics*, 12(3), 47–56.
- Maybee, C., & Zilinski, L. (2015). Data informed learning: A next phase data literacy framework for higher education, *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1–4. <https://doi.org/10.1002/pr2.2015.1450520100108>
- McCarty, T. (Director) (2015). *Spotlight*. [Film]. Open Road Films.
- McKay, A. (Director) (2015). *The big short* [Film]. Plan B Entertainment.
- Miller, B. (Director) (2011). *Moneyball* [Film]. Michael De Luca Productions.
- Niccol, A. (Director) (2001). *Slm0ne* [Film]. New Line Cinema.
- Raffaghelli, J. E. (2018). Oltre il “far di conto” nell’era digitale. La frontiera della data literacy. In M. Ranieri (Eds.). *Teoria e pratica delle new media literacies* (pp. 99-133). Aracne,.
- Rainie, L. & Wellman, B. (2012). *Networked. Il nuovo sistema operativo sociale*. Guerini.
- Rivoltella, P. C. (2001). *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci.
- Sipe, R. (1990). *A secret world: Sexuality and the search for celibacy*. Routledge.
- Striphas, T. (2015). Algorithmic culture, *European Journal of Cultural Studies*, 18(4-5), 395–412. <https://doi.org/10.1177/1367549415577392>
- Van Dijck, J., Poell, T., & De Waal, M. (2019). *Platform society. Valori pubblici e società connessa*. Guerini. (Original work published 2018)
- Van Dijk, J. (2002). *Sociologia dei nuovi media*. Il Mulino. (Original work published 1999)
- Weir, P. (Director) (1998). *The Truman show* [Film]. Paramount Pictures.





**Citation:** D.C. Stix, T. Jolls (2020) Promoting media literacy learning - a comparison of various media literacy models. *Media Education* 11(1): 15-23. doi: 10.36253/me-9091

**Received:** March 2020

**Accepted:** May 2020

**Published:** July 2020

**Copyright:** © 2020 D.C. Stix, T. Jolls. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## Promoting media literacy learning - a comparison of various media literacy models

### Promuovere la media literacy. Una comparazione tra differenti modelli di media literacy

DANIELA CORNELIA STIX<sup>1</sup>, TESSA JOLLS<sup>2</sup>

<sup>1</sup> University of Cologne, Germany

<sup>2</sup> Center for Media Literacy, USA

E-mail: [daniela.stix@uni-koeln.de](mailto:daniela.stix@uni-koeln.de); [tjolls@medialit.com](mailto:tjolls@medialit.com)

**Abstract.** With our paper we analyze four renowned media literacy models from Germany, UK and USA to derive, through comparisons, the necessary core competencies which apply to all professions and that are valid across disciplines. In the results, as key-competencies, we identified critical analysis as essential to be able to act as self-determined individuals in so called mediatized societies. Further results show that media literacy learning can be developed in formal learning settings, as well as in non-formal and in informal learning settings that complement each other. Media literacy promotion is therefore a cross-disciplinary task for all kinds of professionals in the educational and social systems. With referring to the concept of mediatization, we also show the deep social impact of media on people's lives and explain why it is helpful to see media literacy learning as part of lifelong learning. We finally conclude, that the terms «teaching media literacy» and «media literacy education» are no longer applicable. Instead, we highly recommend the terms «promoting media literacy» and «media literacy learning». By seeing media literacy learning as a cross-disciplinary task and as a process of lifelong learning, our findings can help to unify discussions about media literacy on a global level.

**Keywords:** media literacy models, teaching media literacy, promoting media literacy learning, media literacy education, media literacy competencies.

---

**Abstract.** Con il nostro articolo analizziamo quattro modelli di media literacy provenienti da Germania, Regno Unito e Stati Uniti per confrontarli e far emergere le competenze chiave necessarie che possono essere applicate a differenti professioni e che tagliano trasversalmente le diverse discipline. Tra queste competenze fondamentali l'analisi critica è stata considerata come essenziale al fine di partecipare come individui attivi all'interno delle società contemporanee in cui è forte la presenza dei media. Ulteriori risultati mostrano che l'apprendimento media literacy può essere sviluppato in contesti di apprendimento formale, nonché in contesti di apprendimento non formale e informale che si completano a vicenda. La promozione della digital literacy è quindi un compito interdisciplinare per tutti i tipi di professionisti che operano nei sistemi educativi e sociali. Facendo riferimento al concetto di mediatizzazione, in



questo articolo mostriamo anche il profondo impatto sociale dei media sulla vita delle persone e spieghiamo perché è utile vedere l'apprendimento della media literacy come parte dell'apprendimento permanente. Di conseguenza raccomandiamo di abbandonare vecchie terminologie in favore di termini quali 'promozione della digital literacy' e 'apprendimento della digital literacy'. Compiti interdisciplinari che necessitano di una discussione in grado di convergere e unificare le discussioni che sino ad ora ci sono state attorno a questi temi.

**Parole Chiave:** modelli di media literacy, media literacy, media education, competenze mediiali.

---

## 1. INTRODUCTION & RELEVANCE

Almost every country has now recognized that media education is significant. Educational concepts and media literacy competence models are developed. If you look from a meta-level, you notice a certain kind of national border. Many of these national concepts and models are often only known and only received in their respective countries. Many different national models stand side by side with no reference.

With this paper we will take a first step towards crossing the border. We are going to present and compare two prominent media literacy models from Germany, one prominent media literacy model from UK, and one prominent media literacy model from USA. These models reflect various times, purposes and backgrounds, which provide different contexts for their development. We will analyze and compare the four presented media literacy models according to World-view, Agency, Structures, and Objectives. By comparing and contrasting we want to show similarities and differences as well as possible mutual extensions and additions. Furthermore, we hope that at least these four models will achieve a higher degree of international recognition, enriching both national discourse and the international discourse on media literacy promotion.

## 2. MEDIA LITERACY MODELS

Our sampling consists of two prominent media literacy models from Germany (four Dimensions of Media Literacy by Baacke, 1996 and Magedburger Model of Media Education by Jörissen/Marotzki, 2009), one prominent model from UK (18 Principles by Masterman, 1989), and one prominent model from USA (Q/Tips and the Empowerment Spiral by Thoman, 1993; Jolls/Wilson, 2014). The models vary in regards to the times, purposes and backgrounds they were developed. We will present contexts for each of the four models and then summarize the core statements of the respective models.

### 2.1. *Four dimensions of media literacy (Baacke, 1996)*

CONTEXT: The model of «media-related competency» was conceptually prepared by Dieter Baacke in his 1973 habilitation about communication competency. According to Baacke, media literacy is a requirement for an adequate understanding of media communication tools and for self-determined usage of these. Media literacy enables the user to handle the new possibilities of information processing confidently, to participate in the progress and to navigate in it. Beyond the individual, Baacke also demands media literacy practitioners to look broader and to consider the economic, social, cultural and technical implications of the «information society» (Baacke, 1996). In the 1990s his model was adopted more and more in science, in the (media) pedagogical practice, and in politics and became particularly famous. Baacke transferred his concept to a low-threshold project learning arrangement for future teachers. This practical learning project later was used as an argument to bring the internet into schools to promote a participation process. Baackes' media literacy model is the most famous one in Germany with practitioners and scientists (Baacke, 2001).

CONTENT: In Baackes' model one finds four dimensions: Media Criticism, Media Knowledge, Media Usage, and Media Production.

1. Media Criticism means to differentiate and identify existing knowledge and experiences in a reflective way. The dimension of Media Criticism consists of the sub-dimensions a) analytics (background knowledge to question media developments), b) reflection (relate and apply ones' analytical and other knowledge to oneself and one's personal actions, and c) ethics (coordinates and defines analytic thinking and reflexive reference as socially responsible).
2. Media Knowledge means pure knowledge of today's media and media systems including the two sub-dimensions a) informative (classical knowledge stocks:

journalist ethics, genres), and b) instrumental (ability to operate the new devices).

3. The dimension Media Usage is composed of a) receptive-applying (program-use competency, seeing movies demands reception skills), and b) interactive action (making use of today's multitude of options for action and interaction).
4. Media Production is based on the fact that media are constantly changing. For Baacke media production can be innovative (further development of the media system within the applied logic) and/or creative (crossing boundaries of communication routines, new dimensions of design and theming).

## 2.2. Eighteen basic principles (Masterman, 1989)

CONTEXT: Len Masterman is a now-retired university professor and teacher in the UK. He first perceived that media education was not about studying a particular medium or topic or content -- it was about studying the representation of a particular topic or content through media channels. «Media education is nothing if it is not an education for life» (Morgenthaler, 2010, n.pag.).

Masterman's objectives were to change views on the teacher's role, which is not to advocate a particular view – but instead should be a promotion of reflexivity and analytical skills regarding media, and one's own view. Masterman wanted to liberate pupils from the expertise of the teacher, and to challenge the dominant hierarchical transmission of knowledge which takes place – until nowadays – in most classrooms (Morgenthaler, 2010). Masterman is called the first person who proposed the serious study of the mass media in schools. He developed a certain set of key ideas and concepts that provide a way of studying, in a rigorous and disciplined way, the diverse range of media content (Morgenthaler, 2010).

CONTENT: Highlights of Masterman's Eighteen Principles include some of the following statements.

- Content, in Media Education, is a means to an end. That end is the development of transferable analytical tools rather than alternative content.
- Ideally, evaluation in Media Education means student self-evaluation, both formative and summative.
- Indeed, Media Education attempts to change the relationship between teacher and student by offering both objects for reflection and dialogue.
- Media Education is essentially active and participatory, fostering the development of more open and democratic pedagogies. It encourages students to take more responsibility for and control over their own learning, to engage in joint planning of the syl-

labus, and to take longer-term perspectives on their own learning.

- Media Education involves collaborative learning. It is group focused. It assumes that individual learning is enhanced not through competition but through access to the insights and resources of the whole group.
- Media Education is a holistic process. Ideally it means forging relationships with parents, media professionals and teacher-colleagues.
- Media Education is committed to the principle of continuous change. It must develop in tandem with a continuously changing reality.
- Underlying Media Education is a distinctive epistemology. Existing knowledge is not simply transmitted by teachers or 'discovered' by students. It is not an end but a beginning. It is the subject of critical investigations and dialogue out of which new knowledge is actively created by students and teachers.

## 2.3. Q/TIPS (Thoman, 1993 and Jolls/Wilson, 2014)

CONTEXT: The core concepts of media literacy were originally developed in Canada in the 1980's by leading practitioners including Barry Duncan and John Puengente, whose work was informed by Masterman's approach to media literacy education. The Canadians posed eight core concepts; these were later adapted in the U.S. to comprise five core concepts (Thoman, 1993) that describe how global media symbolic systems operate: All media messages are constructed (Authorship); Media messages are constructed using a creative language with its own set of rules (Techniques/Format); Different people experience the same media message differently (Audience); Media have embedded values and points of view (Framing/Content); and most media messages are organized for profit and/or power (Purpose). Using these concepts can afford the critical analysis of media messages in an Empowerment Spiral of awareness, analysis, reflection and action, an action learning model developed through the work of Paulo Freire, a Brazilian educator. Utilizing these core concepts provides a common base for critical analysis of the global symbolic media system, and for building pedagogy around the understanding of these concepts in acquiring, contextualizing and applying content knowledge. These concepts provide consistent and transferable knowledge that can be organized into a pedagogy and taught globally.

From a pedagogy standpoint, it's best to make learning a process of inquiry and discovery -- something that students and teachers alike use to learn together. This

adheres to Masterman's principles.

CONTENT: Jolls'/Willson's, model builds on the previously presented concepts and summarizes them in five deconstructive key questions for media users, called Questions/TIPS (Q/TIPS):

- Authorship: Who created this message and why are they sending it?
- Techniques: What techniques are being used to attract my attention
- Audience: What lifestyles, values and points of view are represented in the message?
- Framing: How might different people understand this message differently from me?
- Purpose: What is omitted from this message?

These five deconstructing questions cannot only be used to deconstruct and analyse media but also be applied when producing one's own media products.

#### 2.4. Magdeburger model of media education (Jörissen/Marotzki, 2009)

CONTEXT: The German university professors Winfried Marotzki and Benjamin Jörissen published their concept of media education in 2009. Before, the German scientific community had a lively and long-lasting discussion about the terms of media literacy (Medienkompetenz) and media education (Medienbildung). The term media literacy is a popular term that is used (and miss-used) in praxis and theory as well as in many different professional fields (see Gapski, 2001, p. 30). Through his prominence the term media literacy is not very accurate and subsumes a variety of concepts which mostly have a perspective on usage practice. Whereas the less common term media education is a more heuristic one, the concept of media education is not supposed to be transferred into practice and it is not didactics of media pedagogy. «Media education does not primarily refer to the media as an object -- rather, media literacy is the framework of all education» (Jörissen, 2013). As noted above, disposition knowledge is a necessary, but not yet sufficient, condition of media education. It is not enough to understand how to use the technology itself; critical reflection must be part of the process that users undertake. Critical reflection is particularly required when it comes to risk structures and cultural implications of modern technologies, and when questions of the possible consequences are addressed.

CONTENT (with reference to the paper *Medienbildung in 5 Sätzen* by Jörissen, 2013):

1. Media education is education in a media-mediated and mediatized world.

2. Media education is therefore not just education through the media (media literacy) and not just education with the media (elearning).
3. "Education" means changes in the way individuals see and perceive the world (and themselves) in such a way that in an increasingly complex world, they are coping with less and less predictable biographies and careers, and gaining orientation and behaving in a critical-participatory way towards this world.
4. The media essentially determine the structures of worldviews, both at a cultural and individual level: Oral cultures, scripture and book cultures, visual cultures and digitally networked cultures each bring different possibilities of articulation (of thinking, of expression, of communication, the sciences, the arts).
5. Media education is therefore the name for the fact that the world and self-relations of people with medial (or constituted) cultural worlds emerge, that they change with them - and, above all, that education processes can produce new things: new forms of articulation, new cultural / individual perspectives and not least, new media structures.

### 3. COMPARING AND CONTRASTING THE MEDIA LITERACY MODELS

The following section analyzes and compares the four presented media literacy models according to World-view, Agency, Structures, and Objectives. Subsequently, the recurring key competencies of the models will be summarized.

#### 3.1. World-view

Each of the four models sees media literacy as a core element in what Friedrich Krotz describes as mediatized culture (2001). While Baacke's model contains a more pragmatic view which focusses on the skills one needs to use the variety of media, Masterman, Thoman/Jolls/Wilson and Jörissen/Marotzki turn their focus more on the individual lifelong learning. That individual needs competencies to navigate his/her life as an active and participating citizen in a mediatized world. Referring Masterman, these necessary competencies will be gained through formal teacher education in schools. Education and media education are seen as inextricably linked to empower the individual in today's mediatized world.

### 3.2. Agency

Any of the four models aims to encourage people to take (more) responsibility and control for their own lifelong learning process (in mediatized societies). Being educated in this case means a change in the way individuals perceive the world and themselves. It means to be empowered, to have gained orientation and behaviour patterns – resiliency – to be able to cope with less and less predictable surroundings (i.e. technologies, biographies). Therefore content, in media (literacy) learning, is a means to an end. That end is the development of transferable analytical tools rather than an alternative content.

### 3.3. Structures

Despite the above-mentioned similarities, the concepts clearly differ in their elementary structures but also build on each other's elements. Masterman's model as well as the model of Jörissen/Marotzki both see media as mediators. Media do not reflect the world but represent it. Therefore, media essentially determine the structure of worldviews, both at a cultural and at an individual level. Following Jörissen/Marotzki, each technology brings different possibilities of articulation which, following Masterman, makes it necessary to learn to decode media sign systems. Baacke and Thoman/Jolls/Wilson identify several elements to explore the global symbolic media system. According to Thoman/Jolls, the exploration has to question media content in terms of authorship; techniques, format and technology; audience; framing and content; and purpose. In Baacke's model these elements can be summarized in the dimension of Media Knowledge in combination with the dimension of Media Critiques, that takes into account a reflection on consequences. Baacke's pragmatic model is the only one in which the way of gaining media literacy is considered (dimension of Media Production).

### 3.4. Objectives

The ultimate goal of all four media literacy models is to make wise choices possible. But new technologies arise and mediatized cultural worlds emerge. For this reason, existing knowledge cannot be simply transmitted and conventionally taught anymore. Steady personal development is required and therefore people need skills on a more abstract and transferable level. According to the models of Baacke as well as the model of Thoman/Jolls/Wilson this should be a systematic approach that

helps all citizens to better assess and evaluate their risks and rewards, individually and in community.

### 3.5. Critical analytical ability as key competency

Since the models have such different structures, we found it difficult to identify consistent key competencies. A critical analytical ability could be identified as the core competency that is central to all four models: «media criticism on an analytical level» (Baacke), «transferable analytical tools» (Masterman), «gaining orientation and behaving in a critical participatory way» (Jörissen/Marotzki), and «provides a common base for critical analysis of the global symbolic media system» (Jolls/Wilson).

The models of Masterman and Jörissen/Marotzki are moving on a meta-level, addressing the general meaning of media education. Jörissen/Marotzki remain on the theoretical level. Masterman goes further and specifically mentions how teachers behave pedagogically to support the learning and maturing process. The concrete competencies of what it takes to live as a self-determined individual in a mediatized society, describes Baacke. Although Baacke's model is often depicted as shortened to the four dimensions, it also starts from the meta-level, namely the general meaning of a communicative competency. Practical instructions on how to understand the media system and thus to demonstrate a critical analysis are given by Jolls/Wilson with their concrete Q/TIPS. Their media literacy model is thus mainly on a level of practical formulation and recommendations for action for any kind of media usage setting and learning setting.

The comparison has, in addition to the findings above, produced further exciting meta-insights. These seem to be also of great importance to the international discourse on media literacy competencies, as they help to understand the different national frameworks to promote media literacy learning.

## 4. MEDIA LITERACY LEARNING AS CROSS-DISCIPLINARY TASK

The comparison has shown that there are different preconditions for the promotion of media literacy in the different countries. Media literacy learning can take place in formal, non-formal or informal learning settings. Learning in a formal setting is defined as curricular learning that takes place in education institutions and leads to degrees and qualifications. For example, the teaching of media and information literacy is anchored in formal education and in libraries in the USA. In Ger-

many, the promotion of media literacy as part of media education was recently anchored in the federal school curriculums (KMK, 2012). Previously, the promotion of media literacy learning was primarily a task of institutions in the non-formal or informal education system in Germany. By definition learning in a non-formal setting takes place in an organized way (e.g. in civil society organizations, groups such as youth organizations or in music and sports courses). Participant certificates are either awarded or can be assigned within existing structures. Informal learning takes place integrated into everyday life contexts. Unlike formal and non-formal learning, informal learning is not necessarily intentional learning, which is why informal learning 'outcomes' are often – individually and socially – not or inadequately perceived. The professionals working in the libraries or community and youth centers can support both the non-formal and the informal media literacy learning. In Germany one finds institutions or initiatives that support media literacy (e.g. youth centers, community centers). People can attend computer courses or a video production course to gain media literacy competency. But media literacy learning also takes place in many informal learning settings as Abrahamsson (2018) shows for public libraries, where the professionals encourage visitors to find a work of art no longer subject to copyright or helping visitors to use mobile banking authentication. Abrahamsson shows, that the daily routines in libraries offer many interactive opportunities with the visitors for informal learning situations. The same applies to social work, community work and youth work where people come to ask for help and support - of cause not always concerning media but probably somehow related to the problem or the solution. Therefore, it is important to see that informal learning environments «play host for both traditional tasks and newer ones» (Abrahamsson, 2018, p. 10). To support people's understanding of how to use the digital tools, always leads back to traditional tasks as source criticism.

Professionals further can be motors and role models in reflexive media usage. They could show the possibilities that social media offer for participative and creative processes. They could show how to use social media to step up and articulate needs or support others in need. They also could motivate the clients / students to expand the range of use by using social media themselves in a more active and productive way. They could be a role model and encourage questioning and thinking critically. Professionals can offer themselves as contact persons, and be available and in touch for people's urgent needs (see Stix, 2019).

To foster the international discourse on promoting media literacy learning, we think it would be helpful to

see the promotion of media literacy learning as a task for all helping professions in the social and educational system. Since the clients' / students' / visitor's lives are highly influenced by media, media has to be taken into consideration in support processes for learning and helping. We recommend to see the promotion of media literacy learning as a cross-disciplinary task of all professions in the social support system. All kinds of social helpers like social workers, teachers, librarians, community workers etc. should support people to be able to navigate a mediated landscape and to gain the necessary skills in formal, non-formal and informal learning settings.

This realization led us to further considerations. The considerations concern the common English terminologies «teaching media literacy» and «media literacy education». Given that media literacy rests on a continuum of knowledge, where 'mastery' is an everlasting quest, the concept of lifelong learning is an important part of advocating for media literacy.

## 5. SHIFT IN TERMINOLOGY I: PROMOTING MEDIA LITERACY

With realizing that the promotion of media literacy learning is not a task for professionals in formal learning settings everywhere, we questioned the common terminology of «teaching media literacy». Teaching is defined as activity in which «relatively complex contexts are explained to others in a longer process of argumentation» (Giesecke, 1997, p. 79). Teaching usually takes place in a certain distance to everyday life as it takes place in special places and the situations are kind of artificial. But in view of a mediated everyday life in which young people acquire the most diverse knowledge in informal learning processes, the most important task for the teacher is to accompany the young people in their development, so that they can develop the resources and potentials they informally acquired in the organized education process. This goes hand in hand with the increasing questioning of teacher-centered teaching and the increasing consideration of student-centered learning scenarios. Teacher-centered instruction is where all the main impulses, actions and decisions come from the teacher. This is problematic as the students remain methodically and informally dependent on the teacher. They are predominantly receptive and initially limited in their criticism for lack of own knowledge and knowledge gain. In a student-centered lesson, on the other hand, learning is essentially determined by learners and their interests, questions, impulses and actions. The teacher rather assumes the role of the learning companion. The

teacher turns from ‘a sage on the stage to a guide at the side’ and includes pedagogical actions of informing and advising. With this shift in consideration and having in mind that media literacy is a cross-disciplinary task for non-formal, informal, and formal learning settings, we saw that learning scenarios must be dialogical and no longer start from the omniscient teacher or social helper. Therefore, we strongly recommend to use the term «promoting media literacy learning» instead of «teaching media literacy», as we do already in this paper.

## 6. MEDIATIZED SOCIETIES AND LIFELONG LEARNING

We have already introduced the term mediatization above. At this point, we would now like to go into more detail on the underlying concept developed by Krotz and thus theoretically substantiate our thoughts in a first step. In a second step, we will show why it is important to understand media literacy as an element of lifelong learning.

Friedrich Krotz created the term mediatization (2001) to describe the phenomenon in which we realize that our societies and cultures have changed, with media being an integral part of our daily lives, and that media influence our social interaction and how we live together.

Krotz investigated how everyday life, identity, culture and society are influenced by the development of the media (Krotz, 2006, p. 62). He comes to the insight that media work in two ways. To a small extent, media have an effect on the content presented. To a greater extent, however, the media have an effect through their «communication potentials». This means that media influence people by the fact that people specifically orient themselves to media through their use of media. People orient their networks of relationships and their action spaces and produce themselves, their identity, as well as society and culture in a different way through media. People then perceive media differently and with different meanings than before (Krotz, 2007, p. 12 and Krotz, 2006, p. 62).

In other words, for Krotz, media technology developments and their cultural and social consequences have, above all, a social impact. The change results from the fact that more and more people differentiate their media usage habits and interests. Increasingly, they relate their social and communicative actions to a larger number of media (Krotz, 2001). According to Krotz, mediatization leads to cultural changes. He sees the technical starting point in the digitization and convergence of media as well as the associated emergence

of new »communication potentials« (Krotz, 2001). People acquire media, make use of it for their own purposes and thus develop a self-evident everyday practice. Krotz’s analysis concerning the importance of media is underlined by the vast numbers of people using media. According to the Internet World Stats (2019), there are 4.4 billion internet users all over the globe. Social media users, according to Clement / Statista (2018), stand at 2.77 billion. In the USA alone, this represents 72% of the population (PEW Research Center 2019). According to the German JIM-Study (mpfs, 2018), young people reported that they were online for an average of three and a half hours each day (mpfs, 2018, p. 31). The favorite websites and apps are currently the social media platforms YouTube, WhatsApp and Instagram (mpfs, 2018, p. 32).

This deep impact on people will continue as media technologies are changing continuously and rapidly, but this is a challenge for people to adapt to. Lifelong learning is called for, to be able to transfer and adapt old knowledge to new technological and social situations. Things that used to be said across the dinner table can now find their way online and be disseminated more widely. Lifelong learning does not only concern technological skills, but such ongoing learning also concerns acquiring social skills and understanding cultural norms. These and other related skills are generally understood through media literacy.

Thus, we think in mediatized societies it is important to see media literacy competency as part of a lifelong learning process. Media literacy is an important skill for any individual in a mediatized landscape to use media responsibly, in a considered, reflective and purposeful way suitable for one’s own needs and with regard of other’s needs. In view of the continuously and rapidly developing technologies, it takes an ongoing effort to cope with the cultural and technological changes. Assuming that these competencies are developed, renewed, or adapted in a lifelong learning process, they can be developed in formal learning settings, but they can also be acquired in non-formal and especially in informal learning settings that complement each other.

But it is important to have in mind, that the social and educational system which provides these learning settings are mediatized as well.

### 6.1. Mediatized social and educational systems

Mediatization affects all social levels in which human interaction takes place. Various social and educational institutions already have embedded diverse types of media; the mediatization cause disruptive

changes for social and educational institutions. Kutscher et al. (2015) illustrate this process based on their triangular model *Dimensions of Mediatization in Social Work*:

Starting from the three corners (clients, professionals and organizations), the authors show the mediatized dimensions between and within the corners. For example, professionals exchange information with one another in specialist forums or via mailing lists. Professionals offer clients online advice, they show opportunities for participation and also provide them with relevant information about the organization (Kutscher et al., 2015, p. 4). The use of specialized software in processes of diagnostics, planning, documentation and evaluation of interventions also shows the influence of mediatization in social work (Kutscher et al., 2015, p. 3f.).

Although this triangle applies by way of example to the field of social work, it can nevertheless be transferred to other social and educational institutions. The institutions must adapt to the changed conditions. They have to be prepared for the fact that the help or support people are looking for has to do with the media itself, media usage, and communication. It becomes obvious that the actions of the professionals must adapt to the changed, mediatized conditions on the one hand and on the other hand they also co-create these conditions. Mediatization creates new tasks for the professionals not only at the organizational level, but also and especially in the interaction with the clients / students / visitors.

## 7. SHIFT IN TERMINOLOGY II: MEDIA LITERACY LEARNING

Consequently, in this paper we are avoiding the terms of «media literacy education», and preferably use the term of «media literacy learning». Our approach puts the (self-)learning individual at the center and not the imparting of knowledge by the teacher. We define learning as an active process of acquiring new knowledge or skills or expanding it. With the term education, we associate it with a passive attitude of the educated person or as a result, based on the everyday verbal use of the word. To educate means to experience education as a ‘treatment’. This person is therefore passive, and can be seen metaphorically as a ‘container’ fed with knowledge. To be educated, on the other hand, denotes the result. Both interpretations contradict our previous arguments that media literacy is part of a lifelong self-directed learning process. In German, this process is also referred to as ‘self-education’. However, in order to ensure a clear conceptual distinction, we have decided against this term and for the concept of media literacy learning. Last but

not least, education is often associated with educational institutions. With avoiding the term media literacy education, we like to illustrate and underline, that media literacy is nothing to be learned only in educational institutions. It is a cross-disciplinary task for all educational AND social institutions.

## 8. CONCLUSION

This paper started with a comparison of different prominent models of media literacy and ended with fundamental considerations on the appropriateness of certain terms.

The four media literacy models presented have in common that they consider media literacy to be important for a self-determined life in a mediatized culture. All models therefore aim at empowering people and ‘to make wise choices possible’ — not only in the present but especially in the future. This means that there is a need for competencies that are also transferable to pending technological developments. Consequently, critical thinking could also be identified as a core competence of the four media competence models analyzed.

The analysis of the four models has also shown how important it is to understand media literacy learning as a cross-disciplinary task and no longer to see it as a task for schools alone. It is much more important that all areas in which people are offered social support also impart basic media literacy skills. Media literacy learning thus covers all areas of formal, non-formal and informal learning. We therefore recommend making this explicit in a terminology shift and using the term «promoting media literacy» instead of the term «teaching media literacy».

In the follow-up to the previous discussions, we argue that, in view of a constantly technologically evolving mediatized culture, it is also important to consider media literacy learning as part of lifelong learning. Following on from this and the considerations above on informal learning and the role of active learners, we point out that it is also conducive to the professional discourse to use the term «media literacy learning» rather than the term «media literacy education».

We believe that due to the different structures in the educational systems of the different countries and the consequently different classification of media literacy learning, the international discourse benefits from establishing the term «promoting media literacy learning» and we hope to have raised readers’ awareness with this paper.

## REFERENCES

- Abrahamsson, A. (2018). Old methods - new media and tools. *Noll*, 27(3), 9–10.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. Rein (Ed.), von *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (pp.112-124). Klinkhardt.
- Baacke, D. (2001). Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Ed.), *Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Broschüre im Rahmen des Projekts ‚Mediageneration – kompetent in die Medienzukunft‘ (gefördert durch das BMFSFJ)*. Bielefeld.
- Clement, J. (2018). Number of social media users worldwide from 2010 to 2021 (in billions). Statista. Retrieved July 8<sup>th</sup>, 2019, from <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/>
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Westdeutscher Verlag.
- Giesecke, H. (1997). *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns* (6th ed.). Juventa.
- Internet World Stats (2019). *Internet Users in the World*. Retrieved July 8<sup>th</sup>, 2019, from <https://www.internet-worldstats.com/stats.htm>
- Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68–78. <http://dx.doi.org/10.23860/JMLE-2016-06-02-6>
- Jörissen, B. (2013). *Medienbildung in 5 Sätzen*. Retrived December 6<sup>th</sup>, 2018, from <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/>
- Jörissen, B., & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*, Klinkhardt.
- KMK - Kultusministerkonferenz (2012). *Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012 / Resolution of the Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs of 8 March 2012)*. Retrived August 7<sup>th</sup>, 2019, from [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf)
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung des kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Westdeutscher Verlag.
- Krotz, F. (2006). Mediatisierung und Globalisierung als Wandlungsprozesse und die so genannte digitale Spaltung. Konzepte und Visionen für eine Medienpädagogik der Zukunft. In D. Wiedemann & I. Volkmer (Eds.). *Schöne neue Medienwelten* (pp. 60-69). Grin.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Springer VS.
- Kutscher, N., Ley, T., & Seelmeyer, U. (2015). *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*. Schneider-Verlag Hohengeren.
- Masterman, L. (1989). *Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles*. Retrived December 6<sup>th</sup>, 2018, from <http://www.medialit.net/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>
- Morgenthaler, D. (2010). Len Masterman Interview Transcript. Voices of Media Literacy International Pioneers Speak. Retrived December 6<sup>th</sup>, 2018, from <https://www.medialit.org/reading-room/voices-media-literacy-international-pioneers-speak-len-masterman-interview-transcriptn>
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2018). JIM. Jugend, Information, (Multi-) Media. Retrived August 7<sup>th</sup>, 2019, from <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2018/>
- Pew Research Center (2019). *Social media use over time. Surveys conducted 2005-2019*. Retrived August 7<sup>th</sup>, 2019, from <https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/social-media/>
- Stix, D. C. (2019). Schleichende Grenzaufweichungen und persönliche Verflechtungen. Strategien im pädagogischen Handeln mit Social-Media-Plattformen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. *Zeitschrift für Sozialpädagogik/ZfSP*, 17(2), 167-185.
- Thoman, E. (1993). *Skills and Strategies for Media Education*. Retrived August 7<sup>th</sup>, 2019, from <http://www.medialit.org/reading-room/skills-strategies-media-education>







**Citation:** G. Greco, M. Caria (2020) Competenze digitali per la media education: il modello *blended learning* di Monopoli. *Media Education* 11(1): 25-35. doi: 10.36253/me-9092

**Received:** March 2020

**Accepted:** May 2020

**Published:** July 2020

**Copyright:** © 2020 G. Greco, M. Caria. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## Competenze digitali per la media education: il modello *blended learning* di Monopoli<sup>1</sup>

### Digital skills for media education: Monopoly's blended learning model

GIOVANNELLA GRECO, MARIA CARIA

Università della Calabria

E-mail: [giovannella.greco@unical.it](mailto:giovannella.greco@unical.it); [maria.caria@unical.it](mailto:maria.caria@unical.it)

**Abstract.** La cultura digitale richiede una costante implementazione di competenze digitali a più livelli, orientate sia alla gestione degli strumenti, sia a quella dei contenuti. A questa ultima dimensione fa riferimento il modello *blended learning* di Monopoli, che mira a implementare lo sviluppo di competenze digitali per la progettazione e la gestione di percorsi media educativi. L'articolo presenta i risultati della sperimentazione del modello formativo con gli studenti iscritti al corso di Comunicazione cultura e media education dell'Università della Calabria.

**Parole chiave:** blended learning, competenze digitali, media education.

**Abstract.** Digital culture requires a constant implementation of multilevel digital skills, oriented both to the management of tools and content. Monopoly's blended learning model refers to this latter dimension, and aims to implement the development of digital skills for media education. The article presents the results of experimentation conducted with students of the Communication, culture and media education course at the University of Calabria.

**Keyword:** blended learning, digital skills, media education.

#### 1. QUADRO TEORICO

Secondo la nota definizione del Parlamento Europeo, la competenza digitale «consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione» (2006/962/CE).

<sup>1</sup> La stesura dell'articolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Maria Caria ha scritto il paragrafo 2.2. e ha realizzato le figure e le tabelle contenute nel paragrafo 3.2. Giovannella Greco ha scritto il capitolo 1., il paragrafo 2.1 e i capitoli 3. e 4.

Il concetto fa riferimento a una combinazione di «conoscenze, abilità e attitudini» posta al centro dell'attenzione da riflessioni teoriche e indagini empiriche che, nel corso degli ultimi anni, hanno indagato un'ampia varietà di temi inerenti sia alla identificazione e classificazione delle competenze digitali, sia alla loro valutazione e misurazione, sia più in generale alla socializzazione e al *lifelong learning* nell'era della cultura digitale<sup>2</sup>.

La trama sottile che collega due campi contigui della sociologia, quello della comunicazione e quello dell'educazione, può consentire di affrontare più compiutamente le sfide della cultura digitale, e aiutarci a individuare quali capacità occorre possedere in un ambiente dinamico e in continua evoluzione come quello del “vivere connessi” che caratterizza la società contemporanea (Greco, 2017).

La socializzazione nell'era digitale impone, infatti, una costante implementazione di competenze al passo con i cambiamenti in atto e, dunque, una traduzione dei modelli teorici in pratiche d'innovazione didattica fondate, però, sulla consapevolezza che un uso competente dei media digitali e della Rete non si esaurisce nell'acquisizione di *skills* individuali, ma si sviluppa all'interno di un sistema condiviso di norme e valori sociali (Cappello, 2017).

Ciononostante, i vari modelli di *digital literacy* succedutisi nel corso del tempo mostrano la prevalenza di un approccio *skill-based* che fa riferimento ad attributi individuali (Scarcelli & Stella, 2017) e indica non solo una chiara distinzione tra competenze *operative* di gestione degli strumenti (*medium related digital skills*) e competenze *critiche* di gestione dei contenuti (*content related skills*) ma, anche, un focus sbilanciato verso alcune competenze a discapito di altre (Van Dijk & Van Deursen, 2014).

Prendendo in considerazione i principali quadri teorici del concetto di competenza digitale presenti nella letteratura scientifica più recente, Iordache et al. (2017) hanno identificato sei dimensioni, esemplificate nella Tabella 1, di cui due riferibili alle competenze *medium-related* e quattro alle competenze *content-related*.

Fuori dal contesto accademico, numerose certificazioni della competenza digitale presenti sul mercato – quali, ad esempio, i pacchetti ECDL (European Computer Driving Licence) offerti da AICA (Associazione Italiana per l'Informatica e il Calcolo Automatico) o le

**Tabella 1.** Quadro delle competenze digitali.

<i>Medium-related</i>	Operazionali	Capacità di far funzionare hardware e software
	Formali	Capacità di navigare negli ambienti di Rete
<i>Content-related</i>	Informazionali	Capacità di comprendere la natura delle informazioni online
	Comunicative	Capacità di gestire i rapporti umani negli ambienti di Rete
	Creative	Capacità di creare e pubblicare contenuti online
	Strategiche	Capacità di incanalare le risorse digitali verso obiettivi predefiniti

Da: Iordache, Mariën e Baelden (2017).

certificazioni EiPASS e IC3 – sono incentrate, per lo più, sulle competenze *medium related*, anche se da qualche tempo alcune aziende offrono focus orientati sulle competenze *content related*.

Si possono menzionare, inoltre, numerosi progetti europei che hanno contribuito a fare maggiore chiarezza nel campo della competenza digitale mediante l'elaborazione di framework quali, ad esempio, DIGCOMP (Ferrari, 2013) e la sua versione 2.0 (Vuorikari et al., 2016), attorno alla quale sono stati costruiti strumenti di misurazione della competenza digitale in diversi paesi europei.

Ai fini della costruzione e validazione di uno strumento per la valutazione delle competenze digitali *content related*, Gui e Fasoli (2017) hanno operato una comparazione fra cinque modelli concettuali scelti tra i principali *framework* della ricerca scientifica più recente, sulla base della loro rilevanza nel mondo scientifico e in quello delle politiche pubbliche.

Il quadro emergente dalla comparazione, esemplificata nella Tabella 2, contribuisce innanzi tutto a confermare l'ipotesi che la dimensione operativa è indicata praticamente in tutti i modelli, nei quali risulta chiaramente distinguibile dalle altre dimensioni. Tra queste ultime emerge la dimensione informazionale che nei framework esaminati compare con questo termine o simili, tranne in quello di Helsper e Enion (2013), dove appare con il termine “critical”. Ulteriori convergenze si possono osservare sulle dimensioni relative alla comunicazione e alla creazione di contenuti online, che risultano assenti solo nel framework di Van Dijk (2005) il quale, tuttavia, è stato elaborato prima della diffusione del web 2.0. Si osserva, infine, un'analogia convergenza sulla dimensione strategica indicata con questo termine o simili in tre dei cinque framework presi in esame.

<sup>2</sup> Per un approfondimento sul tema della competenza digitale, cfr.: Buckingham, 2007, 2019; Calvani et al., 2009, 2012; Cappello, 2017; Ferrari, 2013; Helsper & Eynon, 2013; Hobbs, 2011; Iordache et al., 2017; Jenkins et al., 2016; Scarcelli & Stella 2017; Van Deursen, Helsper & Enion, 2015; Van Dijk, 2005; Van Dijk & Van Deursen, 2014; Vuorikari et al., 2016.

**Tabella 2.** Comparazione tra cinque framework della competenza digitale.

Van Dijk (2005)	Helsper, Eynon (2013)	VuoriKari et al. (DIGCOMP 2.0, 2016)	Van Dijk, Van Deursen (2014)	Van Deursen, Helsper, Eynon (2015)
Operational	Technical skills	Information and data literacy	Medium related	Operational
Formal	Social	Communication and collaboration		Formal
Information	Critical	Digital content creation	Content related	Information
Strategic	Creative	Safety Problem solving		Communication Content creation Strategic

Da: Gui & Fasoli (2017)

## 2. IL MODELLO *BLENDED LEARNING* DI MONOPOLI

### 2.1. Elaborazione del framework di riferimento e ideazione del modello

Considerata l'ampiezza del quadro teorico sul tema della competenza digitale, il primo passo verso la costruzione del modello *blended learning* di Monopoli è stato compiuto nella direzione di elaborare un *framework* adeguato alle esigenze del progetto formativo, le quali richiedevano che lo schema teorico di riferimento fosse aggiornato alla letteratura scientifica più recente, rivolto alla formazione di studenti universitari, focalizzato sulla Media Education e finalizzato alla implementazione di specifiche competenze *content related*.

Sulla base di queste premesse, sono stati analizzati i principali framework di competenza digitale degli ultimi quindici anni, con l'obiettivo di individuare preliminarmente quali competenze risultassero più valorizzate e quali più trascurate nei diversi modelli teorici presi in considerazione, per poi procedere alla individuazione delle competenze digitali sulle quali concentrare in modo particolare l'attenzione ai fini della elaborazione di un framework che rispondesse adeguatamente alle esigenze sopra menzionate.

L'analisi effettuata ha consentito di rilevare che le competenze digitali operative (*medium related*), orientate cioè verso le capacità di far funzionare hardware e software e di navigare negli ambienti di Rete, sono presenti in ogni modello preso in esame. Stando alle evidenze empiriche, tali competenze sono connesse alla quantità d'uso del computer e di internet e sono, inoltre, più facilmente acquisibili in contesti formali e informali di istruzione e formazione (Van Dijk, 2005). Si può aggiungere, a tale proposito, che le tecnologie digitali e della Rete, per quanto complesse sul piano della loro progettazione, sono sempre più facilmente usabili da parte dell'utente al quale non richiedono l'acquisizione

di un bagaglio tecnico particolarmente gravoso; una esigenza, quest'ultima, peraltro già coperta dalle certificazioni della competenza digitale presenti sul mercato (Gui & Fasoli, 2017). Viceversa, le competenze digitali critiche (*content related*), nonostante siano indicate pressoché in tutti i modelli esaminati, risultano più scoperte sia sul piano della valutazione e misurazione, sia su quello della formazione.

Per queste ragioni, la costruzione del modello *blended learning* di Monopoli si è basata su uno schema teorico di riferimento, esemplificato nella Tabella 3, che privilegia la dimensione critica della competenza digitale individuando, all'interno di quattro macro aree presenti in tutti i framework esaminati, sette specifiche competenze da implementare.

Il modello realizzato per implementare lo sviluppo delle competenze digitali individuate consiste in un per-

**Tabella 3.** Il framework di Monopoli e le competenze digitali individuate.

Macro aree	Competenze
I. Informativa	1. Capacità di reperire, comprendere e utilizzare le informazioni online
II. Comunicativa	2. Capacità di presentazione del sé e di connessione sociale negli ambienti di Rete
	3. Capacità di cooperazione e collaborazione online
	4. Capacità di attenzione al sociale, senso di responsabilità, rispetto di sé e dell'altro negli ambienti di Rete
III. Creativa	5. Capacità di creare e pubblicare contenuti online
IV. Strategica	6. Capacità di eseguire compiti, risolvere problemi, progettare e gestire attività online
	7. Capacità di gestire l'uso delle tecnologie digitali e della Rete tra vita online e offline

corso di *blended learning* ideato, nell'anno accademico 2017-18, nell'ambito delle attività formative del Laboratorio di Media Education dell'Università della Calabria.

Nella sua versione originaria, il modello presentava una struttura non ancora pienamente definita che, a seguito delle sperimentazioni condotte nei due anni successivi, è stata poi parzialmente modificata e progressivamente migliorata, fino ad approdare a quella attuale che è parte integrante dell'insegnamento di Comunicazione cultura e media education.

Al fine di incentivare lo studio critico, il coinvolgimento attivo, la creatività e la collaborazione tra pari, il modello formativo sperimentato nell'anno accademico in corso (2019-20) si basa su metodologie didattiche che s'ispirano al *cooperative e collaborative learning*, al *learning by doing* e alla *gamification*.

Il percorso di *blended learning* si articola in una parte teorica offerta mediante lezioni frontali e seminari di approfondimento tematico, e una parte operativa che richiede agli studenti lo svolgimento di attività ed esercitazioni sulla piattaforma PerLe del Dipartimento di Culture Educazione e Società, basata sul Learning Management System Moodle.

Il percorso di *e-learning* vincola gli studenti a una sequenza programmata delle azioni (non si può accedere all'attività successiva se non si completano i compiti indicati in quella precedente) che, a ogni step, consente loro di acquisire punteggi e livelli di padronanza.

Il percorso di apprendimento si conclude in aula con la presentazione e la discussione dei report finali degli studenti, che socializzano la propria esperienza formativa descrivendo le attività svolte e gli artefatti digitali realizzati (individualmente e/o in gruppo) mediante l'utilizzo di diversi web tools.

## 2.2. Implementazione del modello sulla piattaforma

Come si è già affermato, il modello *blended learning* di Monopoli consiste in un percorso di apprendimento che si svolge tra l'aula informatica (o altra aula attrezzata per la videoproiezione e il collegamento a internet) e la piattaforma PerLe, sulla quale è stato allestito il sito di Monopoli illustrato nella Figura 1.

La homepage di Monopoli mostra una sezione generale contenente, in successione lineare, la presentazione del docente (*Mi presento!*), la bacheca delle news (*Leggi le news!*) e una serie di bottoni: il primo (*Benvenuti*) consente di accedere a una breve presentazione del percorso di e-learning; il secondo (*Agenda di valutazione*) contiene il link per l'autovalutazione delle proprie competenze digitali e la griglia da utilizzare nella *peer evaluation* degli artefatti digitali; il terzo (*Usa la Mappa*) e il

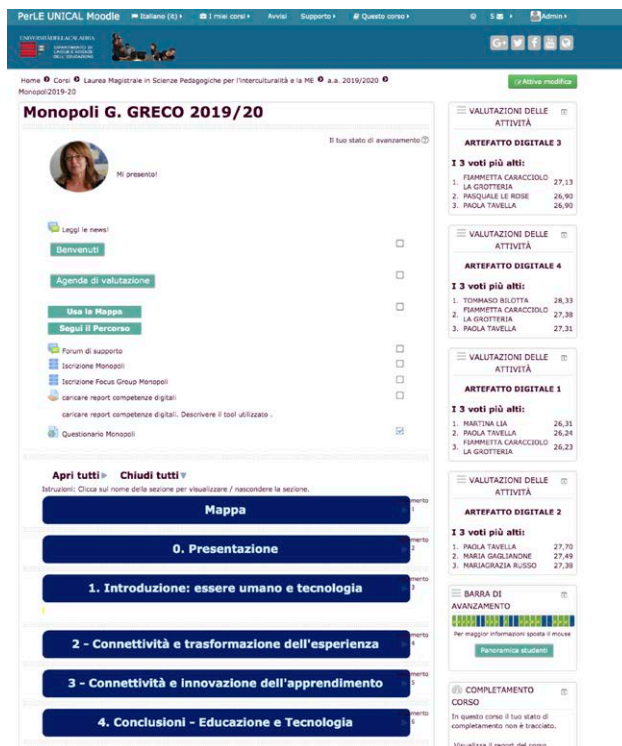


Figura 1. Homepage di Monopoli.

quarto (*Segui il Percorso*) offrono l'opportunità di operare una scelta tra due diverse modalità di fruizione delle risorse e delle attività disponibili sul sito.

Sulla destra si mostrano, invece, i punteggi più alti attribuiti mediante valutazione *peer to peer* agli artefatti digitali realizzati dai gruppi di lavoro, e una barra di avanzamento che visualizza le attività già completate.

Compagno, infine, un *Forum di supporto* per condividere problemi e soluzioni di natura tecnica e le *Sezioni tematiche* del percorso formativo sulla piattaforma, ciascuna delle quali si articola in più step di apprendimento che propongono l'utilizzo di una risorsa o lo svolgimento di un'attività, secondo quanto previsto dal Programma di e-learning riportato nella Tabella 4.

Ogni singola attività o risorsa indicata nel Programma di e-learning è contraddistinta da una icona che la identifica sia sulla *Mappa*, sia nel *Percorso*, come indica l'esempio illustrato nella Figura 2.

## 3. SPERIMENTAZIONE, VALUTAZIONE E RISULTATI

### 3.1. Sperimentazione e valutazione del percorso di apprendimento

Il modello realizzato è stato sperimentato per la prima volta nel 2017-18, ma l'esiguo numero di studenti

**Tabella 4.** Programma di e-learning

- 0. Presentazione
- 0.1 *Via!* (video lezione introduttiva)
- 0.2 *Stanza meeting* (creazione e pubblicazione di una video presentazione del sé e costituzione dei gruppi di lavoro)
- 1. Introduzione: essere umano e tecnologia
  - 1.1 *Video 1* (video lezione tematica)
  - 1.2 *Approfondimento 1* (consultazione dei materiali didattici)
  - 1.3 *Artefatto digitale 1* (creazione in gruppo e pubblicazione di una video presentazione tematica)
  - 1.4 *Imprevisto 1* (risoluzione di un “crucimedia”)
  - 1.5 *Test 1* (prova di autovalutazione)
- 2. Connettività e trasformazione dell’esperienza
  - 2.1 *Video 2* (video lezione tematica);
  - 2.2 *Probabilità 2* (creazione in gruppo e pubblicazione di una learning app)
  - 2.3 *Approfondimento 2* (consultazione dei materiali didattici)
  - 2.4 *Imprevisto 2* (risoluzione del “gioco dell’impiccato”)
  - 2.5 *Artefatto digitale 2* (creazione in gruppo e pubblicazione di un fumetto)
  - 2.6 *Test 2* (prova di autovalutazione)
- 3. Connettività e trasformazione dell’apprendimento
  - 3.1 *Video 3* (video lezione tematica)
  - 3.2 *Approfondimento 3* (consultazione dei materiali didattici)
  - 3.3 *Artefatto digitale 3* (creazione in gruppo e pubblicazione di una infografica)
  - 3.4 *Concorso fotografico* (creazione in gruppo e pubblicazione di una fotografia corredata di hashtag per la partecipazione al concorso “Vivere connessi”)
  - 3.5 *Probabilità 3* (creazione in gruppo e pubblicazione di una learning app)
  - 3.6 *Test 3* (prova di autovalutazione)
- 4. Conclusioni: educazione e tecnologia
  - 4.1 *Video 4* (video lezione tematica)
  - 4.2 *Approfondimento 4* (consultazione dei materiali didattici)
  - 4.3 *Artefatto digitale 4* (creazione in gruppo e pubblicazione di un blog)
  - 4.4 *Peer to Peer* (creazione e pubblicazione del report finale e *peer evaluation* dei report realizzati)
  - 4.5 *Test 4* (prova di autovalutazione)
  - 4.6 *Badge* (presentazione e discussione in aula dei report finali e consegna del badge che attesta il superamento del percorso di apprendimento)

coinvolti (12) non ha consentito di approdare a risultati significativi sul piano della valutazione del percorso di apprendimento.

Viceversa, la sperimentazione condotta nel 2018-19 ha coinvolto un numero consistente di studenti (111) e ha restituito feedback positivi tanto sul piano dell’esperienza formativa quanto su quello del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento: i dati ricavati dal questionario, somministrato alla fine del percorso e compilato da più della metà dei soggetti coinvolti (69/111), hanno mostrato alti livelli di gradimento dell’esperienza formativa, che ha suscitato largo interesse e partecipazione attiva tra gli studenti; altrettanto incoraggianti sono stati i livelli di competenza digitale raggiunti dai soggetti coinvolti, soprattutto in relazione alle capacità di lavorare in gruppo, utilizzare le risorse disponibili sulla piattaforma, creare e pubblicare artefatti digitali avvalendosi di diversi web tools.

La sperimentazione avviata nell’anno in corso (2019-20) ha coinvolto 112 studenti, la maggior parte dei quali (105/112) è iscritta al primo anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, mentre una minima parte (7/112) proviene da altri corsi di studio dell’ateneo (Scienze della formazione primaria, Comunicazione e Tecnologie dell’Informazione).

Per valutare la qualità e l’efficacia del modello formativo è stata indagata l’esperienza di apprendimento dei soggetti coinvolti e, a differenza degli anni precedenti, si è fatto ricorso a due strumenti, focus group e questionario, mediante i quali sono stati rilevati dati qualitativi e quantitativi che hanno consentito di elaborare un’analisi delle percezioni degli studenti sulla propria esperienza formativa e, indirettamente, sul modello adottato.

La rilevazione dei dati si è svolta in due fasi: mediante la videoregistrazione di tre focus group, realizzati durante lo svolgimento del percorso, e mediante la realizzazione di un questionario su *limesurvey*, somministrato alla fine del percorso.

I focus group hanno coinvolto complessivamente 16/112 studenti. Gli incontri si sono svolti in un ambiente confortevole e accogliente (studio del docente), sulla base di un protocollo volto a facilitare l’interazione tra i partecipanti e di una traccia di colloquio semi strutturata attorno a dieci *items* di discussione sul percorso di apprendimento: obiettivi raggiunti, metodologie didattiche utilizzate, contenuti proposti, piattaforma Moodle, percorso di e-learning, pratiche di valutazione peer to peer, risorse disponibili, attività svolte, web tools utilizzati, punti di forza e di debolezza individuati. La videoregistrazione degli incontri ha consentito di analizzare in maniera più dettagliata ed esaustiva l’esperienza di



**Figura 2.** Mappa e Percorso di Monopoli.

apprendimento degli studenti per com'è stata percepita dai soggetti coinvolti, e di identificare aspetti positivi e negativi da sottoporre a ulteriore verifica mediante la somministrazione del questionario.

Il questionario è stato compilato in forma anonima da 100/112 studenti. La sua struttura, articolata attorno ai medesimi *items* dei focus group, comprende 50 domande, di cui 5 aperte e 45 a risposta multipla. Di queste ultime, 16 richiedono una singola opzione fra le risposte fornite e 29 una singola opzione all'interno di una scala di livelli basata su quattro scelte: 1. Decisamente no; 2. Più no che sì; 3. Più sì che no; 4. Decisamente sì.

### 3.2. Analisi dei risultati

Sulla base dei dati rilevati, sono state analizzate le percezioni degli studenti sulla qualità e l'efficacia del percorso formativo nel suo complesso e, più in particolare, sugli aspetti che riguardano: il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento; l'efficacia delle metodologie didattiche adottate; i livelli di preferenza dei contenuti proposti, delle risorse disponibili, delle attività svolte e dei web tools utilizzati; le competenze digitali acquisite; i punti di forza e di debolezza individuati.

L'analisi dei risultati risponde, pertanto, a cinque interrogativi fondamentali:

1. Il percorso di apprendimento ha promosso il senso critico, il coinvolgimento attivo, la collaborazione tra pari e la creatività degli studenti?
2. Le metodologie didattiche adottate sono risultate efficaci sul piano dell'apprendimento degli studenti?
3. Quali contenuti, risorse, attività e web tools hanno riscosso maggiore interesse tra gli studenti?
4. Gli studenti hanno acquisito le competenze digitali implementate dal modello formativo?
5. Quali sono stati i punti di forza e di debolezza individuati dagli studenti nel percorso di apprendimento?

In merito alle percezioni relative agli obiettivi di apprendimento raggiunti, i dati riportati nella Figura 3 mostrano al primo posto la cooperazione e collaborazione tra pari, indicata da una percentuale di studenti pari al 100%. Inoltre, secondo il 99% dei soggetti coinvolti, il percorso ha stimolato la propria creatività e, per il 98%, è stato coinvolgente. Infine, un'analoga percentuale del 98% ritiene di aver acquisito specifiche competenze nel campo della media education, e il 95% di aver sviluppato competenze trasversali utili nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana.

Quanto alle percezioni sull'efficacia delle metodologie didattiche adottate, i dati riportati nelle Figure 4 e 5 indicano rispettivamente che, per il 98% degli studenti,

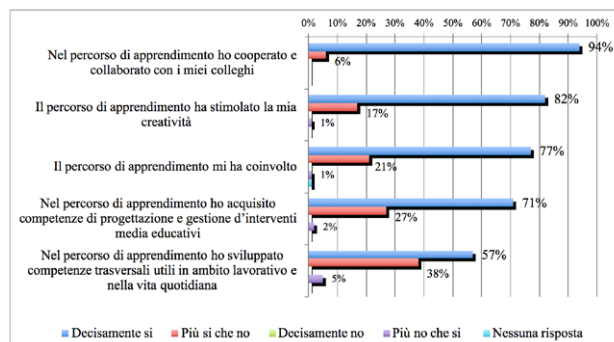


Figure 3. Obiettivi di apprendimento raggiunti.

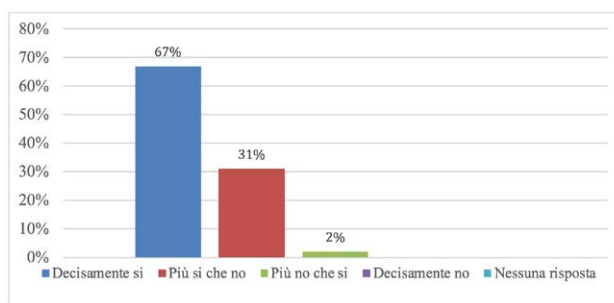


Figure 4. Efficacia delle metodologie didattiche.

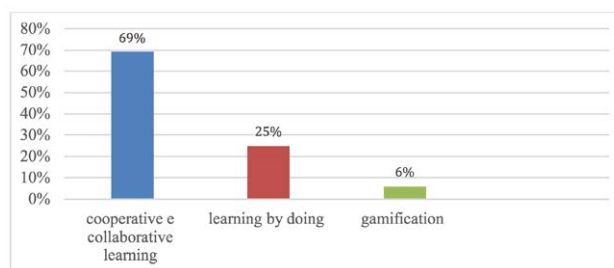


Figure 5. Livelli di efficacia delle metodologie didattiche.

queste si sono rivelate efficaci ai fini dell'apprendimento e che, per il 69%, la più efficace fra tutte è stata la *cooperative e collaborative learning*. Quest'ultimo dato conferma la percezione, già evidenziata nella Figura 3, che indica come la cooperazione e la collaborazione tra pari costituisca, per i soggetti coinvolti, l'obiettivo più rilevante tra quelli raggiunti nel percorso di apprendimento.

In merito ai livelli di preferenza dei contenuti proposti nel programma di e-learning, i dati riportati nella Figura 6 si mostrano in linea con la specificità del corso di studio frequentato dalla maggior parte degli studenti coinvolti (Scienze Pedagogiche): tra i contenuti di maggiore interesse compare al primo posto la tematica

“Connettività e innovazione dell’apprendimento”, con una percentuale pari al 36%, seguita con uno scarto di soli quattro punti dalla tematica “Conclusione: educazione e tecnologia”, che si attesta al 32%. Ciò significa che la pertinenza del programma di studio è stata percepita da più della metà degli studenti (pari al 68%) come un elemento importante della propria formazione.

I dati riportati nella Figura 7 indicano, invece, i livelli di preferenza delle risorse disponibili sulla piattaforma: ai primi tre posti si attestano le video lezioni (48%), gli script dei video (23%) e i webinar (13%), mentre nessuna preferenza hanno ricevuto i riferimenti bibliografici. Considerato che questa specifica domanda del questionario mirava a individuare quale fosse la modalità di comunicazione didattica più apprezzata dagli studenti, sommando i dati relativi alle video lezioni, ai webinar, alle slide di seminari e ai link di video reperibili su internet, il risultato (pari al 69%) indica una chiara preferenza per la modalità audiovisiva. Il rimanente 31% dei soggetti coinvolti preferisce, invece, l’approfondimento fornito dal testo scritto (script delle video lezioni; pdf di saggi, articoli, rapporti; link di testi reperibili su internet), soprattutto ai fini del superamento dell’esame che, com’è stato esplicitamente evidenziato nei focus group, costituisce un fulcro di particolare interesse per gli studenti.

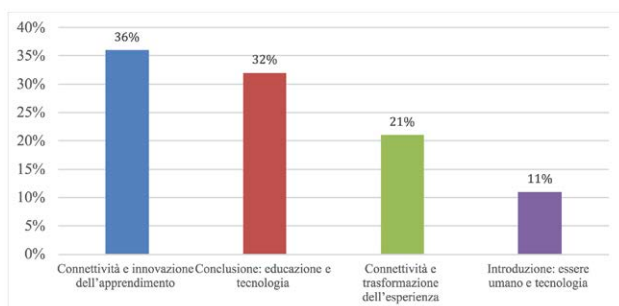


Figure 6. Livelli di preferenza dei contenuti.

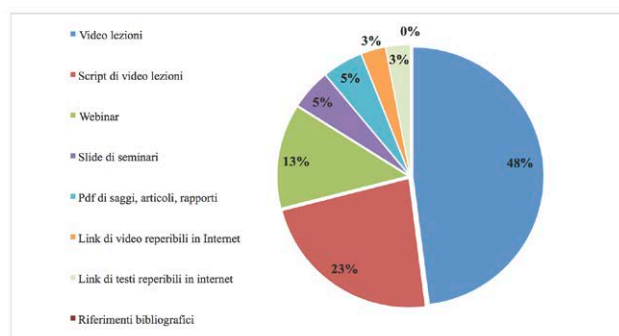


Figura 7. Livelli di preferenza delle risorse.

I dati riportati nella Tabella 5 indicano i livelli di preferenza delle attività svolte sulla piattaforma: tra quelle più apprezzate, si attestano ai primi tre posti il concorso fotografico (24%), la realizzazione del report finale (21%) e la costruzione di una learning app (17%); mentre, tra le attività meno apprezzate, compaiono la valutazione peer to peer (24%), la creazione di un fumetto (18%) e la creazione di un blog (15%).

Per quanto riguarda i livelli di preferenza dei web tools utilizzati, i dati riportati nella Tabella 6 indicano che, tra quelli più apprezzati, si attesta al primo posto Powtoon con una percentuale pari al 42%, seguito con un scarto di 24 punti da Learning App (pari al 18%); mentre, tra quelli meno apprezzati, ai primi due posti compaiono Toondoo (19%) e Blogger (17%). Per comprendere le ragioni del consistente livello di gradimento di Powtoon, si può fare ricorso alle motivazioni esplicitate nei focus group dai soggetti coinvolti, i quali ne apprezzano soprattutto l’interfaccia *user-friendly*, la versatilità e la capacità di stimolare la propria creatività. Si può aggiungere, inoltre, che più della metà degli studenti ha scelto questo web tool per realizzare la video presentazione del report finale.

In merito alle percezioni relative alle competenze digitali acquisite alla fine del percorso di apprendimento, i dati riportati nelle Figure 8 e 9 indicano rispettivamente che il 98% dei soggetti coinvolti ritiene di aver acquisito livelli di padronanza in tutte le attività svolte sulla piattaforma, e che il 95% reputa di aver raggiunto i risultati attesi. Tali percezioni confermano i dati riportati nella Figura 3, che mostrano le percentuali di studenti che ritengono di aver acquisito specifiche competenze nel campo della media education (98%), e di avere sviluppato competenze trasversali utili nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana (95%).

L’ultimo interrogativo attorno al quale si è orientata l’analisi dei risultati riguarda le percezioni sui principa-

Tabella 5. Livelli di preferenza delle attività.

Attività	> Preferenze	< Preferenze
Video presentazione del sé	7%	13%
Creazione di un fumetto	4%	18%
Risoluzione di un “crucimedia”	1%	4%
Costruzione di una learning app	17%	1%
Risoluzione del “gioco dell’impiccato”	0	2%
Video presentazione di un tema	6%	3%
Creazione di una infografica	10%	12%
Concorso fotografico	24%	3%
Realizzazione di un blog	7%	15%
Realizzazione del report finale	21%	5%
Valutazione peer to peer	3%	24%

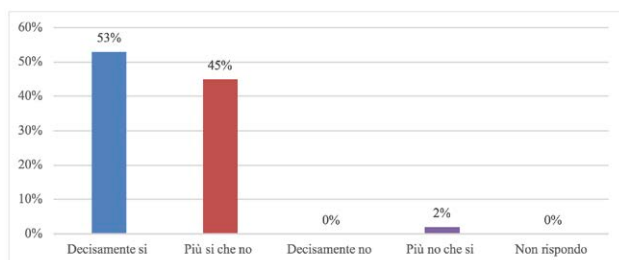
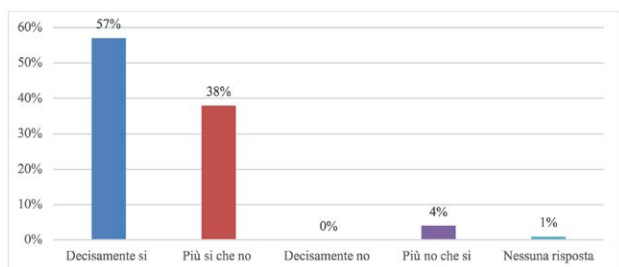


**Tabella 6.** Livelli di preferenza dei web tools.

Web Tools	> Preferenze	< Preferenze
Pixton	2%	4%
Powtoon	42%	12%
Prezi	6%	11%
Toondoo	2%	19%
Makebeliefs comix	0	11%
LearningApps.org	18%	3%
PickToChart	13%	7%
Canva	8%	8%
Padlet	2%	8%
Blogger	7%	17%

li punti di forza e di debolezza individuati dagli studenti nella propria esperienza di apprendimento: i dati riportati nella Tabella 7 indicano che, per circa la metà dei soggetti coinvolti, la qualità e l'efficacia del percorso di apprendimento risiede soprattutto nelle metodologie didattiche adottate (49%), cui segue la struttura del percorso formativo, che si attesta al 16%; mentre i dati riportati nella Tabella 8 indicano che, tra gli elementi di criticità, ai primi due posti si collocano la *peer evaluation*, con una percentuale pari al 51%, e la carenza di strutture e infrastrutture adeguate allo svolgimento del percorso, che si attesta al 33%.

Soffermandoci preliminarmente sui punti di debolezza, si può osservare che l'attività di *peer evaluation*, nella

**Figura 8.** Raggiungimento di livelli di padronanza.**Figura 9.** Raggiungimento dei risultati attesi.

quale ha incontrato difficoltà poco più della metà dei soggetti coinvolti (51%), oltre ad attestarsi al primo posto tra quelle meno preferite (come si è già mostrato nella Tabella 5), rappresenta anche l'elemento di maggiore criticità del percorso formativo. Il valore negativo di questi dati è contraddetto, tuttavia, dai dati riportati nella Figura 10, che segnalano invece aspetti per lo più positivi: infatti, se per il 90% degli studenti valutare gli artefatti digitali dei colleghi ha consentito di riflettere sulla qualità dei propri lavori, una quota altrettanto consistente (86%) dichiara di non aver incontrato difficoltà nel valutare i prodotti realizzati dai colleghi, e più della metà (65%) di avere apprezzato la valutazione ricevuta dai colleghi per propri lavori.

Si può, inoltre, rilevare che i punteggi attribuiti agli artefatti digitali realizzati durante il percorso di e-learning mostrano una chiara prevalenza di voti medio alti: i dati riportati nella Figura 11 indicano, infatti, che la valutazione peer to peer di tali prodotti si attesta su voti compresi tra 25 e 31 (30 e lode).

Quanto ai criteri utilizzati nella *peer evaluation*, i dati riportati nella Figura 12 indicano che il 99% degli studenti dichiara di essersi attenuto ai criteri della griglia di valutazione messa a disposizione sul sito di Monopoli, mentre più della metà (57%) ammette di aver utilizzato criteri estetici e una percentuale pari al 29% di essersi basata su criteri empatici.

Infine, prendendo in considerazione le risposte fornite a una domanda del questionario, che chiedeva agli

**Tabella 7.** Punti di forza.

Punti di Forza	%
Le metodologie di apprendimento (blended learning, learning by doing, cooperative and collaborative learning, gamification)	49
La struttura del percorso formativo (attività individuali e di gruppo, sequenzialità delle azioni, rispetto delle consegne...)	16
La versatilità (il modello formativo è adattabile a diversi percorsi e contenuti di apprendimento)	14
L'utilizzo di diversi web tools (communication, collaboration and creativity web tools)	13
L'ambientazione grafica (il modello formativo s'ispira alla mappa del monopoli)	8

**Tabella 8.** Punti di debolezza.

Punti di debolezza	%
Le difficoltà incontrate nelle pratiche di valutazione peer to peer	51
La carenza di strutture e infrastrutture adeguate allo svolgimento del percorso di apprendimento	33
Le difficoltà incontrate nell'utilizzo della piattaforma PerLe	9
Le difficoltà incontrate nel lavoro di gruppo	7

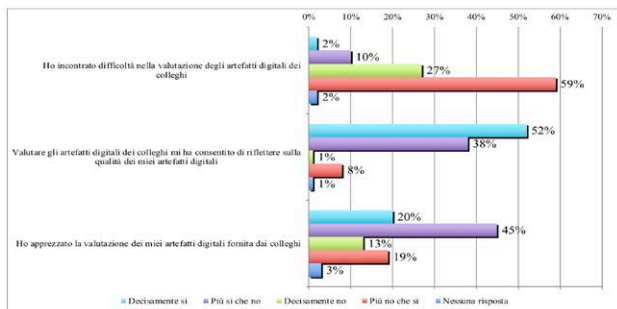


Figura 10. Valutazione peer to peer.

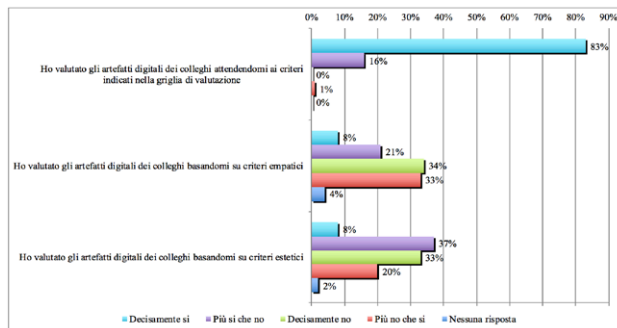


Figura 12. Criteri della valutazione peer to peer.

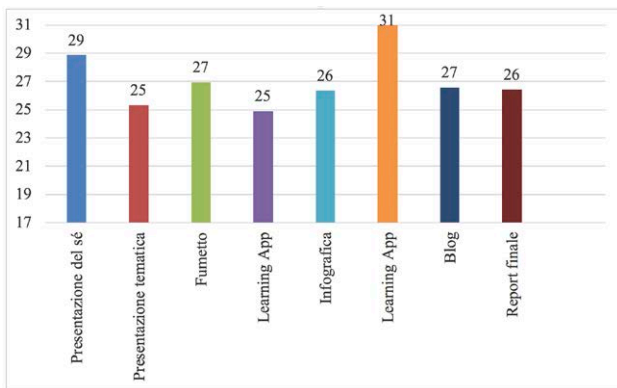


Figura 11. Punteggi della valutazione peer to peer.

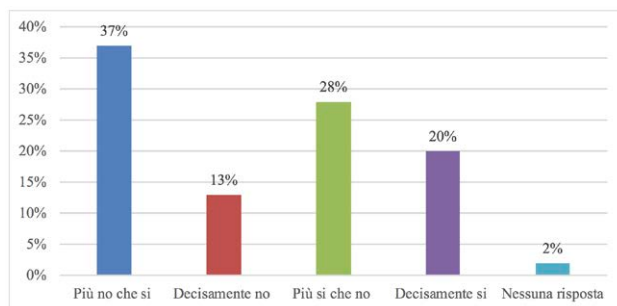


Figura 13. Avresti apprezzato l'opportunità di auto valutare i tuoi artefatti digitali?

studenti di esprimere il proprio parere in merito alla opportunità di auto valutare i propri artefatti digitali, i dati riportati nella Figura 13 mostrano come la percentuale di quelli che si sono dichiarati contrari (50%) è pressoché analoga a quella di coloro che si sono dichiarati favorevoli (48%).

Per comprendere perché l'attività di *peer evaluation* costituisca, nella percezione degli studenti, il principale elemento di criticità dell'esperienza formativa, può tornare utile riportare alcune delle risposte fornite a una domanda aperta del questionario, che chiedeva loro di indicare quali difficoltà avessero incontrato nella valutazione dei lavori realizzati dai colleghi:

- Non molte, non mi sento pronta a valutare.
- La difficoltà maggiore è stata rispettare la griglia per essere il più oggettiva possibile, perché si ha sempre la tendenza a valutare in base a propri gusti personali.
- Oltre al fatto che alcuni lavori non erano visualizzabili, in pochi ho riscontrato spunti di riflessione utili.
- Alcuni artefatti erano tremendi.
- Molto spesso non rispondevano alle richieste.

Ulteriori considerazioni sono state esplicitate nelle risposte a un'altra domanda aperta, che chiedeva loro di

spiegare perché non avessero apprezzato la valutazione ricevuta dai colleghi per i propri lavori:

- Perché non è stata fatta una corretta valutazione, con responsabilità.
- Perché le valutazioni non sono state obiettive, si è puntato a prevalere sull'altro.
- Perché hanno valutato in modo discriminatorio, a loro vantaggio, come fosse una gara a chi fa meglio.
- Non credo che i miei colleghi si siano attenuti realmente alla griglia di valutazione.
- Molti si basavano su criteri empatici o, addirittura, valutavano senza alcun criterio.
- Perché molte volte i lavori venivano valutati senza essere stati guardati.
- Perché mi sono resa conto che non venivano nemmeno visti i miei lavori e perché... chi mi ha votata non sapeva come farlo!
- Perché la maggior parte delle volte alcuni colleghi, senza nemmeno prendere visione dell'artefatto, hanno dato valutazioni molto basse.
- Spesso l'attribuzione dei voti è avvenuta in maniera superficiale e alcune valutazioni non erano affatto costruttive.

- Molti commenti sono stati eccessivamente severi, offensivi e poco obiettivi.
- Avrei preferito maggiori spiegazioni sulle negatività riscontrate nel mio lavoro, in maniera tale da poter migliorare.

Considerazioni pressoché analoghe erano già emerse dai focus group, dove i soggetti coinvolti avevano evidenziato come tale attività, se da una parte può contribuire a esercitare la propria capacità di giudizio e a proiettarsi nel mondo del lavoro, dall'altra costringe a fare i conti con i propri limiti, rispetto ai quali si tende a cercare soluzioni di comodo o di ripiego, piuttosto che provare ad affrontarli assumendosi la responsabilità di sbagliare e impegnandosi a imparare dai propri errori.

Soffermandoci infine sui punti di forza, si può osservare come gli elementi di maggiore positività dell'esperienza formativa risiedano, per oltre la metà dei soggetti coinvolti, nelle metodologie didattiche adottate (49%) e nella struttura del percorso di apprendimento (16%). Il valore positivo del dato complessivo, pari al 65%, conferma i dati già indicati in altre Figure: per il 98% degli studenti l'utilizzo congiunto di diverse metodologie si è rivelato efficace ai fini dell'apprendimento (Figura 4); il 69% individua nel *cooperative e collaborative learning* la metodologia più efficace (Figura 5); la totalità degli studenti (100%) indica al primo posto degli obiettivi di apprendimento raggiunti la cooperazione e collaborazione tra pari, il 99% l'incentivazione della propria capacità creativa, il 98% la promozione di un coinvolgimento attivo, un'analoga percentuale (98%) l'acquisizione di specifiche competenze nel campo della media education, e il 95% l'acquisizione di competenze trasversali utili nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana (Figura 3).

Tali percezioni erano già state socializzate e discusse nei focus group, dove i soggetti coinvolti avevano espresso un largo apprezzamento nei confronti del modello *blended learning* di Monopoli, della struttura del percorso di apprendimento proposto e delle metodologie didattiche adottate. Nella percezione degli studenti, l'utilizzo congiunto del *learning by doing*, del *cooperative and collaborative learning* e della *gamification* ha consentito loro di misurarsi con un approccio che offre inedite opportunità di apprendimento, non riscontrate in altre discipline del corso di studio frequentato, nelle quali l'apprendimento rimane per lo più confinato allo studio individuale dei testi di riferimento.

#### 4. CONCLUSIONI

Il modello *blended learning* di Monopoli si basa su uno schema teorico di riferimento che privilegia la

dimensione critica della competenza digitale, e consiste in un percorso formativo che mira a implementare lo sviluppo di competenze digitali orientate verso la progettazione e la gestione di percorsi media educativi.

La sperimentazione del modello, nell'anno accademico in corso, ha coinvolto 112 studenti iscritti al corso di Comunicazione, cultura e media education dell'Università della Calabria.

Per valutare l'apprendimento degli studenti, si è fatto ricorso a diversi strumenti di valutazione: quattro prove di *self evaluation*, svolte sulla piattaforma alla fine delle attività di ciascuna sezione tematica; pratiche di *peer evaluation* degli artefatti digitali realizzati dagli studenti, svolte sulla piattaforma durante il percorso formativo; un colloquio orale consistente nella discussione della video presentazione del report finale, svolto in aula alla fine del percorso di apprendimento; una prova scritta consistente in un test di trenta domande a risposta multipla e aperta, svolto in aula sulla piattaforma durante gli appelli di esame. Il voto dell'esame è stato calcolato in trentesimi sulla base della media ponderata dei punteggi ottenuti, rispettivamente, nella valutazione peer to peer del report finale (peso 5), nel colloquio orale (peso 10) e nella prova scritta (peso 15). I punteggi ottenuti dagli studenti nella valutazione peer to peer del report finale si attestano su una valutazione media di 26/30, quelli ottenuti nel colloquio orale su una valutazione media di 27/30, quelli ottenuti nella prova scritta su una valutazione media di 25/30. Il voto finale dell'esame si attesta su una valutazione media di 26/30.

Per valutare la qualità e l'efficacia del modello formativo, si è fatto ricorso all'analisi dei dati qualitativi e quantitativi raccolti mediante la videoregistrazione di tre focus group, realizzati durante il percorso con 16/112 studenti, e la somministrazione online di un questionario, compilato in forma anonima da 100/112 studenti alla fine del percorso stesso.

I risultati della sperimentazione, pur segnalando la presenza di alcuni elementi di criticità da tenere in debito conto ai fini di un ulteriore perfezionamento del percorso di formazione, mostrano un soddisfacente livello di qualità e di efficacia del modello *blended learning* di Monopoli, che si traduce tanto negli obiettivi di apprendimento raggiunti e nelle competenze acquisite dagli studenti, quanto nell'apprezzamento dell'esperienza formativa da parte dei soggetti coinvolti.

Nella percezione degli studenti, gli aspetti positivi di questa esperienza risiedono nella struttura e nelle modalità del percorso di un apprendimento che, a loro parere, offre le seguenti opportunità: alla parte teorica erogata dal docente si accompagna una parte pratica e collaborativa realizzata dagli studenti che, per questa via, imparano anche a utilizzare diversi web tools (communication, col-

laboration and creativity web tools) e a gestire diversi linguaggi e strategie di comunicazione; lo studente è seguito e indirizzato nel percorso di apprendimento mediante una sequenza programmata di attività, che lo vincola a rispettare le consegne e gli consente di acquisire progressivi livelli di padronanza; la capacità del modello di stimolare, al tempo stesso, la creatività del singolo e del gruppo; l'opportunità di cooperare e collaborare tra pari e, per questa via, migliorare le proprie strategie di apprendimento e adattarle alla vita quotidiana e lavorativa.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43–55. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press. <https://doi.org/10.1177/0267323120901644b>
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., Ranieri, M. (2009). Models and Instruments for assessing Digital Competence at School. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183–193. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/288>
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M., & Picci, P. (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. *Computers & Education*, 58(2), 797–807. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.004>
- Cappello, G. (2017). Literacy, Media Literacy e Social Change. Where Do We From Now? *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 31–44. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-3>
- Ferrari, A. (2013). *DIGICOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Institute for Prospective Technological Studies. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Greco, G. (2017). L'apprendimento nell'era della connettività: una riflessione sociologica al confine tra comunicazione ed educazione. In C. M. Scarcelli & R. Stella (Eds.), *Digital Literacy e Giovani. Strumenti per comprendere, misurare e intervenire* (pp. 21-32). FrancoAngeli.
- Gui, M., & Fasoli, M. (2017). Il test Fastweb-Bicocca: la costruzione e la validazione di uno strumento per la valutazione della competenza digitale. In C.M. Scarcelli & R. Stella R. (Eds.), *Digital Literacy e Giovani. Strumenti per comprendere, misurare e intervenire* (pp. 133-148). FrancoAngeli.
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2013). Distinct skill pathways to digital engagement. *European Journal of Communication*, 28(6), 696–713. <https://doi.org/10.1177/0267323113499113>
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Classroom and Culture*. Corwin Press.
- Iordake, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing digital skills and competences: A quick-scan analysis of 13 digital literacy models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6–30. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-2>
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era. A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Polity Press. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2020-1-100-112>
- Scarcelli, C. M., & Stella, R. (Eds.). (2017). *Digital Literacy e Giovani. Strumenti per comprendere, misurare e intervenire*. FrancoAngeli.
- Van Deursen, J. A. M., Helsper, E. J., & Eynon, R. (2015). Development and validation of Internet scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 9(6), 804–823. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834>
- Van Dijk, A. G. M. (2005). *The deepening divide: inequality in information society*. Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452229812>
- Van Dijk, A. G. M., & Van Deursen, J. A. M. (2014). *Digital Skills. Unlocking the information society*. Mac Millan. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1235719>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Gomez, S. C., & Van De Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union, EUR 27948 EN. <https://doi.org/10.2791/11517>





**Citation:** M. Kaschny Borges, T. H. Medeiros Kamigouchi (2020) Do Youtube à escola: transformações nas práticas docentes dos professores de história, provocadas pelo acesso de estudantes a conteúdos de história veiculados por *youtubers*. *Media Education* 11(1): 37-46. doi: 10.36253/me-9093

**Received:** April 2020

**Accepted:** May 2020

**Published:** July 2020

**Copyright:** © 2020 M. Kaschny Borges, T. H. Medeiros Kamigouchi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Pesquisa realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC.

## Do Youtube à escola: transformações nas práticas docentes dos professores de história, provocadas pelo acesso de estudantes a conteúdos de história veiculados por *youtubers*

**Youtube at school: transformations in history teachers practices due to students accessing history contents by youtubers.**

MARTHA KASCHNY BORGES, TALES HIROSHI MEDEIROS KAMIGOUCI

*Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Brasil*

E-mail: marthakaschny@hotmail.com; taleshmk@gmail.com

**Resumo.** Este artigo descreve transformações nas práticas docentes de professores de história do Ensino Médio, quando seus estudantes acessam conteúdos de história pela rede social digital Youtube. Fruto dos resultados de uma pesquisa de mestrado, pretende identificar e descrever quais as estratégias adotadas por professores frente ao desafio de lecionar para uma geração hiperconectada. A pesquisa foi estruturada como sendo de cunho qualitativa e teve como pressupostos teórico-metodológicos: Goodman (1961) para a técnica de pesquisa Snowball (bola de neve); Bardin (2004) para a análise do conteúdo das entrevistas; além do diálogo com os autores Bruno Latour (2012); André Lemos (2008); Martha K. Borges (2007); Pierre Lévy (2010); Lucia Santaella e Renata Lemos (2010); Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004); e Maria Mizukami (1986). As evidências corroboram com a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem no tempo da cibercultura e do ciberespaço demandam novas iniciativas e abordagens que ultrapassem o modelo tradicional de ensino, como por exemplo, dedicar tempo de planejamento na observação e análise de canais de Youtube que divulgam conceitos distorcidos.

**Palavras chave:** Cibercultura e Educação, Teoria Ator-Rede, Youtube, Ensino de História, Práticas docentes.

**Abstract.** This article describes changes in the teaching practices of high school history teachers, when their students access history content through the digital social network Youtube. As a result of the results of a master's research, it aims to identify and describe the strategies adopted by teachers in the face of the challenge of teaching to a hyperconnected generation. The research was structured as being of a qualitative nature and had as theoretical and methodological assumptions: Goodman (1961) for the research technique Snowball; Bardin (2004) for the analysis of the content of the interviews; in addition to the dialogue with the authors Bruno Latour (2012); André Lemos (2008); Martha K. Borges (2007); Pierre Lévy (2010); Lucia Santaella and Renata Lemos (2010); Maria Auxiliadora Schmidt and Marlene Cainelli (2004); and Maria

Mizukami (1986). The evidence corroborates with the understanding that the teaching-learning process in the time of cyberculture and cyberspace demand new initiatives and approaches that go beyond the traditional teaching model, such as, for example, dedicating planning time in the observation and analysis of YouTube channels that disseminate distorted concepts.

**Keywords:** cyberculture and education, Theory Actor-Network, Youtube, history teaching, teaching practices.

## INTRODUÇÃO

O Youtube é uma plataforma especializada no compartilhamento de vídeos na internet, a qual é utilizada para muitas finalidades, dentre elas: entretenimento; promoção pessoal; divulgação de conteúdo amador e profissional; e até mesmo, para fins lucrativos por meio da monetização<sup>1</sup>. Em outras palavras, “cada um desses participantes chega ao Youtube com seus propósitos e objetivos e o modelam coletivamente como um sistema cultural dinâmico: o Youtube é um site de cultura participativa” (Burgess & Green, 2009, p. 14). Dentre a imensa pluralidade de vídeos produzidos e compartilhados por essa plataforma, encontram-se também produções que abordam conteúdos previstos pelos parâmetros curriculares das escolas. Muitos são produzidos e compartilhados, inclusive, por professores e/ou ex-professores de escolas em busca de visibilidade, retorno financeiro com a monetização, ou até mesmo, pela simples iniciativa de poder colaborar com outros usuários da plataforma<sup>2</sup>.

Há também outros produtores de conteúdo cujo foco dos vídeos compartilhados são temas do momento, presentes nos compartilhamentos *online* das redes sociais. Os vídeos, muitas vezes, são elaborados de maneira simples, sem grandes produções gráficas, a partir de *webcams*; e não raramente trazem uma pessoa comentando um tema sobre seu próprio ponto de vista. O descentralismo oportunizado pela interatividade da Web 2.0<sup>3</sup>,

parece ser um ingrediente importante dessa nova relação de poder legitimada pela dinâmica própria das redes sociais, ou, como aponta Primo, “nestes casos importa menos a formação especializada de membros individuais. A credibilidade e relevância dos materiais publicados é reconhecida a partir da constante dinâmica de construção e atualização coletiva (Primo, 2007, p. 6).

Quando os temas comentados e compartilhados por *youtubers*<sup>4</sup> tratam de conteúdos previstos nos livros didáticos de História, necessariamente ocorrem desdobramentos em sala de aula. Se majoritariamente os profissionais da educação estiveram submetidos ao ensino institucional que os comprometeram a exercer a docência nos pilares da ética e da moral, os novos formadores de opinião na Internet não necessariamente estão alinhados aos mesmos princípios. Como bem alertam as historiadoras Schmidt e Cainelli quanto à função do professor de História, “apesar de não se poder modificar o passado, ao interpretá-lo e narrá-lo à luz das lutas individuais e coletivas, pode-se levantar questões sobre o presente e pensar o futuro a partir dos princípios da liberdade, democracia e cidadania” (Schmidt & Cainelli, 2004, p. 70).

Como defendem as autoras Andrea Lapa, Isabel Coelho e Simone Schwertl, a comunicação propiciada pelas redes sociais se constitui enquanto espaço público educador, ou, melhor dizendo: “no mundo contemporâneo, um espaço público que merece destaque são as redes sociais, que devem ser estudadas no seu potencial de serem (ou se tornarem) esferas públicas, portan-

<sup>1</sup> Monetização significa aproveitar algo para ganhar dinheiro, ou melhor, obter lucro. Muitos sites têm utilizado a monetização como fonte de captação de dinheiro, uma vez que divulgam algo de interesse público, cujo número de visualizações do site se converte em valor financeiro pago por propagandas comerciais.

<sup>2</sup> Um exemplo desta situação é o canal hospedado no Youtube chamado Biologia Total com Prof. Jubilut. O professor passou a disponibilizar vídeos na plataforma abordando conteúdos da disciplina Biologia, e em pouco tempo alcançou um grande número de acessos e inscrições em seu canal. Hoje já soma milhares de assinaturas em seu canal, o que o levou a se tornar conhecido nacionalmente, dando entrevistas em rádios, jornais, revistas e televisão. Para maiores informações, acesse: Biologia Total com Prof. Jubilut (2006, Sep 19). Retrieved May 1, 2020, from Youtube: <https://www.youtube.com/user/jubilut/about>.

<sup>3</sup> Da mesma maneira que outras tecnologias, a internet obedece a uma premissa evolutiva, e as principais etapas evolutivas são: Web 1.0, Web 2.0 e Web 3.0 (Farah, 2012). A Web 1.0 é conhecida como a primeira geração da internet. Por meio dela, usuários acessam informações por meio de navegadores (*browsers*), mas não podiam interagir (Farah,

2012). Já a geração subsequente, a Web 2.0, possui como principal característica a interatividade. Nela, usuários podem interagir uns com os outros, comentar, criar e compartilhar conteúdo (Farah, 2012). Atualmente, está se expandindo a geração Web. 3.0, que segundo Paletta e Mucheroni (2015), “é a Web construída por mecanismos semânticos de organização do conhecimento” (p. 3). Em outras palavras, esta nova geração oferece personalização das informações aos usuários e buscas inteligentes. Em uma realidade não tão distante já é aguardada a emergência da geração Web 4.0, que seria uma Web auto-organizada por mecanismos de inteligência artificial, na qual a conexão máquina-máquina traria mais agilidade nas buscas e na organização do conhecimento, de acordo com a necessidade humana (Paletta & Mucheroni, 2015).

<sup>4</sup> Este termo tem se popularizado cada vez mais para designar as pessoas que mantêm canais de compartilhamento periódico no Youtube e, consequentemente, muitos seguidores. Não foi encontrado ainda alguma menção ao termo *youtuber* nos autores que fundamentam este projeto de pesquisa.

to, espaços de possibilidade para a formação do sujeito” (Lapa et al., 2015, p. 8). As redes sociais são espaços constituídos por múltiplos aspectos que contribuem para a formação dos sujeitos, uma vez que neles as pessoas constituem voz ativa ao mesmo passo em que também são ouvintes; se representam e dialogam em condições de igualdade (Lapa et al., 2015). Com as redes sociais desempenhando um papel de espaço público educador, e buscando uma aproximação com a TAR<sup>5</sup> e o entendimento que circunda a concepção de controvérsia<sup>6</sup>, configurou-se a questão central desta pesquisa.

A indagação se esboçou na seguinte forma:

que controvérsias emergem nas práticas docentes de professores de história, provocadas pelo acesso de educandos do ensino médio aos conteúdos especializados em história, veiculados por *youtubers*? O objetivo geral da nossa pesquisa foi analisar as práticas docentes de professores de história, provocadas pelo acesso de educandos do ensino médio aos conteúdos especializados em história, veiculados por *youtubers*.

Para chegarmos ao objetivo proposto, optamos por uma pesquisa qualitativa. A ferramenta de coleta de dados adotada foi a realização de entrevistas com professores de história no ensino médio. Devido à procura de múltiplas narrativas que pudessem evidenciar reflexos da cibercultura e das redes sociais nas práticas docentes de professores de história, optamos pela técnica de pesquisa chamada *Snowball* (Goodman, 1961). Esta técnica produz amostragem em ondas de indicações entre sujeitos que reservam as mesmas características procuradas pela pesquisa. Isto é, partindo de uma semente, no caso, um professor de história cujas práticas evidenciem diálogo com aspectos da cibercultura, indicou outro professor com as mesmas características, e este, indicou outro, assim sucessivamente até parar a geração de ondas. Duas sementes geradoras de ondas foram adotadas conside-

rando-se duas realidades profissionais distintas: professores atuantes no ensino público e professores atuantes no ensino privado.

Foram entrevistados doze professores de história, e para a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, valemo-nos da técnica de análise de conteúdo proposta pela professora de Psicologia na Universidade de Paris V, Laurence Bardin (2004). Enquanto método, a proposição de Bardin (2004) articula um

[ ] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2004, p. 37).

Ressalta-se que esta pesquisa é um subprojeto vinculado a outro mais amplo desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Educação e Cibercultura”<sup>7</sup>. O projeto é intitulado “Educação e cibercultura: o entre lugar das políticas, das práticas educativas, das tecnologias digitais e dos actantes das redes sociotécnicas”, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Martha Kaschny Borges. A aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da UDESC<sup>8</sup> deu-se em outubro de 2017 por meio do parecer número **2.313.10**.

## PRÁTICAS DOCENTES SE TRANSFORMAM

*Uma vez perguntei para os alunos: quando você está doente, você procura quem? Um médico, responderam. [...] Por acaso você permitiria que eu fizesse a sua casa? Ah, claro que não, professor. Eu perguntei: por que que quando vocês querem aprender alguma coisa de filosofia, sociologia, história ou geografia vocês correm pro Youtube? Aí um aluno respondeu: ah, mas o youtuber lê e pode comentar sobre o livro”. Eu falei: claro, ele pode comentar sobre o livro, opinião é livre, mas trabalhar enquanto ciência, não. Eu não posso elevar a opinião ao nível de conhecimento científico,*

<sup>5</sup> TAR é a abreviação de Teoria Ator-Rede, conforme consta na lista de abreviaturas e siglas. Para se ter um entendimento prévio do conceito que será detalhadamente descrito na próxima seção, a TAR é um conjunto de conceitos e pressupostos teóricos que busca descrever a “formação das associações, dos movimentos de conexão e desconexão, da comunicação e da não-comunicação das coisas que se estabelecem sempre por três condições móveis de instauração espaço-temporais: 1. Não sabemos exatamente a fonte original da ação; 2. Não sabemos exatamente a direção do vetor da ação e; 3. O valor e a qualidade da associação estão sempre a se construir” (Lemos, 2013, p. 32). Também conhecida como “sociologia da mobilidade” (Lemos, 2013, p. 31), a TAR propõe a observação do movimento dos atores – sejam eles humanos e não-humanos – nos fenômenos, que quando em evidência, também chamados de controvérsias.

<sup>6</sup> As controvérsias ocorrem, segundo a TAR, nos momentos de desestabilização, quando problemas são colocados em evidência e são geradas novas mediações. Isto é, controvérsias só são geradas quando as conexões e as disputas são evidenciadas, caso contrário, não há movimento e o social encontra-se estabilizado (Lemos, 2013).

<sup>7</sup> Formado em 2005, o grupo de Pesquisa “Educação e Cibercultura” é coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Martha Kaschny Borges, e vinculado à linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação da UDESC. Espelho do grupo no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). (2014, March 7) .Retrieved May 1, 2020, from CNPQ: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0500088587763773>.

<sup>8</sup> O Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEPESH/UDESC, é um órgão vinculado diretamente ao Gabinete do Reitor, e devidamente credenciado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, em conformidade à Resolução 466/2012/CNS/MS. Para maiores informações, consultar Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos. Retrieved May 1, 2020, from UDESC: <https://www.udesc.br/comitedeeticaepesquisacomsereshumanos>.



*isso é criminoso, é um estelionato intelectual, porque você promete entregar uma informação enquanto o que você está entregando são falácias [...] (Caio).*

A reflexão de Caio serve à esta provocação inicial que pretende evidenciar relatos que dizem respeito quanto: à importância de distinguir opinião de conhecimento científico; à valorização cotidiana do pensamento crítico científico; e às possibilidades de professores preparem seus educandos para a aprendizagem imersiva com autonomia. Frente aos desafios de ensinar história a uma geração acostumada a interagir com inúmeras informações diariamente, algumas práticas dos professores são desafiadas. Para Lévy,

*As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas. Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? (Lévy, 2010, p. 174).*

Em muitos dos temas em disputa pela narrativa histórica, professores são encarados por questionamentos e posturas que em boa parte do tempo buscam o confronto direto, às vezes pelo tom de voz do estudante, outras, marcadas por expressões de desprezo ou deboche, tensionando as práticas pedagógicas tradicionais. Novas práticas pedagógicas são demandadas no próprio contexto da cibercultura, mas tornam-se imprescindíveis diante de um cenário de veiculação de conhecimento conspiratório ou distorcido sobre a história curricular. Neste ambiente de controvérsias emergentes, alguns professores entrevistados deixam rastros sobre suas escolhas dentro deste contexto que exige atualização imediata. Isto é, ao serem questionados quanto à adoção de novas práticas pedagógicas, inevitavelmente as respostas se delinearão pelo seguinte caminho: o estudo teórico e a retomada de conceitos e informações para desconstruir falseamentos; e a valorização do conhecimento histórico produzido de maneira científica.

Professor Eduardo, por exemplo, apesar de reconhecer que possui conhecimento básico de alguns *youtubers* que produzem discursos sobre a história de maneira distorcida e também de poucos que produzem conteúdo com olhar científico, mantém um aparente distanciamento da possibilidade de dar indicações a seus estudantes na plataforma. Muito provavelmente isso deve-se a seu perfil, de certo modo, ligado ao estilo tradicional de ensino<sup>9</sup>, estruturado na figura do professor como

autoridade no conhecimento, pautado pelo diálogo com o conteúdo que é trabalhado em sala de aula a partir da sua mediação. Já o planejamento de aula de Eduardo prevê uma preparação prévia, um estudo bibliográfico antevendo-se a falseamentos que possam aparecer. Eduardo diz que:

*Essa situação faz a gente buscar uma preparação, a gente não pode estar despreparado, tem que ter um embasamento sólido. Tive que resgatar alguns dados, algumas fontes pra ter uma base, um amparo bibliográfico para contestar aquilo que muitos não aceitam. A informação, a análise, ela precisa ser sempre sedimentada com argumentos sólidos, então é necessário a gente sempre estar preparado e sempre buscar novas informações, novas formas de enxergar aquela situação. Então não podemos ficar dogmáticos, né. A nossa situação de professor nos leva a ser mais pragmáticos do que dogmáticos. Temos que nos adaptar a essas situações. [...] A nossa vida de professor é sempre um constante estudo, a gente não pode parar de estudar. Em nenhuma área, né, ainda mais na área de história. Então, apesar de muitos acharem que o passado já está pronto e acabado, não é assim que nós historiadores vemos o passado. Porque isso que a gente tem sempre que se renovar, estar sempre aprendendo (Eduardo).*

Eduardo ressalta uma característica intrínseca da profissão do professor, isto é, a necessidade de estudo contínuo e de renovação do saber. Ainda assim, não deixa de frisar, por exemplo, que, sobre o cenário atual em que eventualmente estudantes apresentam argumentos distorcidos que evidenciam a disputa narrativa sobre o conteúdo, é necessário buscar a história acadêmica para rever informações e confirmar conceitos. Se a produção de conhecimento não se enquadra delimitada em casas oficiais do saber, sobretudo na era da cibercultura, é necessário que o professor assuma o papel de mediador do conhecimento confiável e force a controvérsia aberta a se estabilizar em torno do conhecimento histórico científico. O professor como mediador, amparado na experiência em sala de aula e em princípios teóricos e éticos, desenvolve suas próprias estratégias e age em relação ao estudante. Explica conceitos apropriados do conhecimento científico, traduz e faz a mediação ao estudante que questiona. Nesta mobilidade estabelecida entre os actantes professor e estudantes, o professor mediador busca a estabilização da controvérsia por meio da sua mediação de conceitos (Lemos, 2013).

É neste espaço aberto da controvérsia em torno de alguns conteúdos em disputa que se faz necessário que o professor difunda o conhecimento originado da pes-

<sup>9</sup> A ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Comumente, pois, subordina-se a

educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados (Mizukami, 1986, p. 13).

quisa científica, que atue mediando termos e saberes, e sobretudo, aproveite a oposição de narrativas como um espaço valioso de construção do conhecimento crítico. Neste contexto de verbalização, Eduardo destaca sobre a importância de o professor exercer um papel objetivo na valorização do conhecimento científico e não se tornar sentencioso na sua argumentação. O professor deve, sobretudo, ensinar a raciocinar.

*[...] o professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas. Ensinar História passar a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo (Schmidt & Cainelli, 2004, p. 30).*

Na esteira do trecho supracitado de Schmidt e Cainelli e corroborando com o depoimento de Eduardo, é necessário que o estudante veja o conhecimento sobre o passado como algo inacabado e em constante construção, isto é, o próprio estudante faz parte do estágio de construção do conhecimento histórico e, portanto, compõe o cenário de concorrências do discurso histórico e nele também empreende. Assim sendo, problematizar visões distorcidas originárias de plataformas como o Youtube, pode desempenhar um potencial dentro da análise de diversas fontes do conhecimento, como apontado por Schmidt e Cainelli.

As entrevistas também revelaram que as controvérsias estão suscetíveis a aflorarem caso o tema esteja circulando pelas redes sociais. No caso do professor Bernardo, o estudo de argumentos durante um planejamento é uma prática desenvolvida, mas segundo ele, isto depende muito do tema trabalhado, pois muitos assuntos do conteúdo curricular de história não permitirão controvérsias originadas das narrativas de *youtubers*.

*[...] Eu chego a pensar estratégias para caso apareça esse debate, eu tenho armas pra combater o discurso mais simplista desse aluno. Acho que sim, tem que se preparar um pouquinho mais, mas que nem eu te falei, também não pode ficar uma bola de neve e tu não sair desse conteúdo, né. Tenho que planejar um pouquinho mais, até porque eu sei que se eu falar de Egito Antigo não é a mesma coisa do que eu falar de Ditadura Militar. Tu não podes encarar como a mesma coisa (Bernardo).*

Bernardo narra uma situação em torno do contexto da controvérsia, onde existem temas que geram debate,

e outros que seguem pautados pelo conteúdo do livro didático e as explicações do professor, sem maiores contratempos. Nas situações em que existem controvérsias quanto ao conteúdo, opta por uma abordagem dialogada (Schmidt & Cainelli, 2004), mas reconhece os limites desta prática, uma vez que se persistir no excessivo diálogo com os estudantes, acaba incorrendo em um problema que assola a realidade docente: o não cumprimento do conteúdo da apostila.

Num tipo de abordagem muito próxima a de Bernardo, Caio também opta por desenvolver a abordagem dialogada, plantando as interrogações que julga necessário para conduzir a linha de raciocínio:

*Eu não bato de frente com estudante de modo algum, é tudo no respeito. Eu uso aquela coisa meio método socrático, fazendo perguntas. Eu faço perguntas deixo que ele conclua as coisas, pra que ele próprio perceba se o argumento dele tem sustentação ou não. Eu tenho que tentar tirar ele do senso comum e aproximá-lo do conhecimento científico (Caio).*

A aproximação do conhecimento científico é realizada por meio de “questões individuais ou coletivas” (Schmidt & Cainelli, 2004, p. 33), desempenhando um protagonismo do estudante na procura pelas respostas, fornecendo a impressão de que a classe participa diretamente da construção de seu próprio saber (Schmidt & Cainelli, 2004). Caio afirma que suas perguntas são objetivas, que estimulam a reflexão e que buscam conduzir o estudante à problematização do conhecimento prévio que ele possui sobre um determinado assunto. As provocações primeiramente desconstroem para depois construir outro saber então edificado na narrativa que o professor apresenta, dialogando com o conhecimento científico. Há nesta ação aquilo que Mizukami (1986) chama por “abordagem cognitivista”, ou melhor, a prática docente consiste em criar as condições para que o estudante aprenda a aprender. Por meio de seus questionamentos que inevitavelmente conduzem o estudante às contradições dos argumentos, Caio desenvolve uma didática que atribui o protagonismo ao estudante, ou seja, durante este “tipo de atividade intelectual que serão formadas as novas noções e operações” (Mizukami, 1986, p. 80). Neste sentido, a ação do educando em busca das respostas às perguntas lançadas pelo professor constitui o centro do processo formativo e a condição de desenvolvimento do conhecimento (Mizukami, 1986). Os questionamentos do professor embasados nos argumentos apresentados pelo estudante, quando lançados por Caio, não só geram a condição para o desenvolvimento individual como também de todo o grupo, pois, a sala de aula também é um espaço coletivo onde os colegas cooperam com pon-

derações e pontos de vista sobre o que se está sendo discutido.

No âmbito das controvérsias em temas da história, a opção dos professores em dialogar com os estudantes faz parte de uma estratégia não somente didática, mas resulta de uma escolha ética como resposta ao ambiente de perseguição ideológica. Ambiente este que traça orientações muito claras, nos canais do Youtube, sobre como desestabilizar a aula e como desafiar a autoridade do professor. Os professores revelam que, ao perceberem a hostilidade, muitas vezes são tentados a dar respostas que podem colocar o estudante em situação vexatória, e em alguns casos até ocorre, mas que a reação ideal é desconstruir as falácias por meio do diálogo, utilizando o raciocínio do próprio educando para a desconstrução de visões equivocadas sobre o assunto.

Professor Bruno, por exemplo, conta que certa vez, após uma aula inaugural, a qual fez questão de criticar abertamente teorias conspiratórias e distorções historiográficas propagadas por alguns *youtubers*, ao final da aula uma estudante o chamou para conversar. Durante o diálogo, Bruno foi questionado por ela sobre o porquê de ele estar falando a respeito de assuntos “polêmicos”, ou usando argumentos que “pareciam ser de esquerda”, “coisas do comunismo”. Segundo relata Bruno, questionamentos desta natureza são recorrentes, e qualquer argumento do professor contendo críticas ao sistema econômico ou à desigualdade social brasileira – um posicionamento relativamente corriqueiro aos professores das ciências humanas –, são taxados de “comunistas” ou “esquerdistas”, tanto por alguns estudantes quanto por seus pais. Bruno descreve suas práticas:

*Tu tens que pegar o que tu tiver de ferramentas dentro da tua ciência pra aproximação da realidade. Daí eu falo da Revolução Francesa, jacobinos que se sentavam do lado esquerdo, que a esquerda teve experiências ruins, como o período do terror, mas enfim, que criou-se filosoficamente a esquerda enquanto uma visão de defesa das pessoas pobres. [...] Aí à medida em que fui mostrando, aí a aluna agradeceu. [...] É pra isso que serve a educação! Na minha profissão de professor de história a minha missão [...] é tentar deixar ela mais científica, mais racional e com um futuro mais próspero (Bruno).*

Novamente a prática estabelece um diálogo com as concepções da estudante para, na sequência, aproximá-la do conhecimento científico. Há nesta opção uma predileção pela retomada de conceitos históricos: prática alinhada com a “transposição didática dos conteúdos”<sup>10</sup> (Schmidt & Cainelli, 2004, p. 31).

<sup>10</sup> “A transposição didática é [...] um processo de transformação científica, didática até sua tradução no campo escolar. Ela permite pensar a transformação de um saber científico e social que afeta os objetos de

*Aprender conceitos históricos é construir uma grade de referência que auxilie o aluno em sua interpretação e compreensão da realidade social, facilitando a leitura do mundo em que vive. Ensinar conceitos históricos não é impor o uso abusivo de termos técnicos e definições abstratas nem de memorização de palavras e de seu significado (Schmidt & Cainelli, 2004, p. 63).*

Isto é, por meio de uma abordagem dialogada, professor Bruno constrói conceitos que permitem diferenciar direita e esquerda, retomando o processo revolucionário francês ocorrido nos últimos anos do século XVIII. A reação da estudante ao final da aproximação com os conceitos históricos deixa Bruno satisfeito no seu exercício como professor, uma vez que ela se emociona ao final e reconhece ter manifestado conhecimentos prévios carregados de preconceitos. Frente aos conceitos históricos apresentados por Bruno, as controvérsias naquela situação se resolveram, ou pelo menos se harmonizaram.

É reconhecido por professores que muitos assuntos com controvérsias são prontamente apaziguados. Arthur diz que

*[...] quando eles batem de frente com o conhecimento pautado em postulados científicos, aquilo incomoda um pouco. Porque eles sabem que aquilo que está sendo falado ali, por mais que eles queiram discordar, eles sabem que aquilo tem uma autoridade. Pô, é um argumento que está baseado, tem as características que o professor apresentou e isso incomoda um pouco [...] Então você consegue desconstruir essas coisas, só que tem que ter um pouco de paciência (Arthur).*

Os relatos evidenciam que, diante de uma explicação do professor com embasamento científico e esclarecimento de conceitos históricos, normalmente as controvérsias agem à favor do ambiente de discussão do tema, estabilizando-se ao final e dando continuidade à aula. Para alguns dos professores entrevistados, a interação ativa de estudantes com questionamentos chama a atenção dos colegas, quebra com o caráter meramente expositivo, estimula o raciocínio e a interpretação coletiva do tema. Neste ambiente em que o estudante está inserido é o que Mizukami (1986) diz que ele necessita ser desafiador, pois, “a motivação é caracterizada por desequilíbrio, necessidade, carência, contradição, desorganização etc. Um ambiente de tal tipo será favorável à motivação

conhecimento em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor, considerados não somente científicos [...] Isso significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, redução. [...]” (INRP, 1989, p. 14, como citado em Schmidt & Cainelli, 2004, p. 31).

intrínseca do aluno” (Mizukami, 1986, p. 80). As verbalizações dos professores endossam a contradição como fator motivador, onde na agitação promovida por perguntas, respostas, análises, contradições e até mesmo as pausas para o pensar formam um ingrediente captador de atenção. As operações mentais individuais seguindo o raciocínio do professor constroem uma espécie de clima construtivo que entusiasma e se alastra para os demais da sala.

Cabe ainda análise sobre a verbalização de Arthur quanto à legitimidade ao que o professor dialoga com o estudante. Na mediação como um ato possuidor do objetivo de transformar o outro actante ao mesmo tempo em que também é transformado, Arthur empreende ação pela circulação de ideias. O professor no papel de mediador age colocando conhecimento histórico acadêmico em movimento. Traz como instrumento à sua prática docente ideias concebidas no contexto científico, e impacta as concepções prévias dos estudantes. Como mediador Arthur valoriza a consistência do conhecimento científico frente à fragilidade dos argumentos geradores de contestação.

Embora os estudantes sejam leitores no seu tempo histórico, ou seja, pessoas dotadas de processos cognitivos potencializados pelo surgimento das TD, nota-se por estes relatos que o papel do professor como mediador não é substituído pela novidade técnica. Como bem descreve Santaella (2013)

*[...] é preciso considerar que o surgimento histórico de um novo tipo de leitor com os processos cognitivos que ele traz não leva os anteriores ao desaparecimento. Cada um deles aciona habilidades cognitivas específicas de modo que um não pode substituir o outro. Cada um deles contribui de modo diferencial para a formação de um leitor provido de habilidades cognitivas cada vez mais híbridas e cada vez mais ricas (Santaella, 2013, p. 26).*

Neste sentido, a incorporação das tecnologias e das redes sociais à educação não substitui a figura do professor como mediador, muito pelo contrário, revela a emergência de que novas estratégias integrem os quatro tipos de leitores: “contemplativo, movente, imersivo e ubíquo” (Santaella, 2013, p. 26), isto é, há de se ter formas “de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro” (Santaella, 2013, p. 26).

Outra questão importante que surgiu nas entrevistas e que busca um olhar de compreensão, trata sobre o desafio de desenvolver nos estudantes o senso de crítico para a seleção de conteúdos. Sabe-se que as dificuldades na seleção crítica de conteúdos e no aprofundamento de conhecimentos necessários à formação, despontam justamente pela condição do sujeito imersivo: “multifun-

cional, multilinear e multimídia” (Borges & Oliveira, 2016, p. 437). Neste sentido, o relato de Dante traz à tona uma situação emblemática sobre a dificuldade de uma estudante em aprofundar uma resposta em uma questão de prova com base em uma vídeo-aula assistida no Youtube. Segundo Dante, uma das questões da prova de história do terceiro ano do ensino médio solicitava uma explicação conceitual sobre etnocentrismo. Após a correção e devolutiva da prova, uma estudante solicitou revisão da nota, pois havia respondido a questão com base nos argumentos que vira em uma vídeo-aula. Dante, por sua vez, considerou a resposta da estudante incompleta, pois a explicação em sala de aula ultrapassava os termos abordados pela vídeo-aula, e assim, fez valer como critério de avaliação a sua explicação em sala de aula.

*Então o que posso dizer é o seguinte, aqui em sala de aula eu te apontei aspectos desse conceito que uma vídeo-aula de 20 minutos pode não ter apontado.” Ela disse “é verdade, ele não falou disso lá”. Mas eu observei que ele é professor de uma rede conceituada, e se essa rede de ensino é conceituada, provavelmente o conteúdo que ele veicula ali passe por alguma supervisão, então aqueles 20 minutos de vídeo-aula, falam apenas o que interessa. Ou seja, ela tinha uma confiança grande na rede privada que oferecia esse ensino e, sobretudo, na seleção do que essa rede privada fazia pra aparecer na vídeo-aula. Eu falei “bom, nem sempre é assim” (Dante).*

Percebe-se que a estudante depositou confiança no conteúdo da vídeo-aula, sobretudo, por se tratar de uma aula divulgada no Youtube por uma rede conceituada de educação, da rede privada de ensino. Para pacificar a controvérsia, Dante propôs uma explicação na aula seguinte no intuito de mostrar a complexidade e amplitude de certos conceitos e que, portanto, fazia-se necessário estar atento, principalmente, à explicação dada em sala de aula, pois, muitas vezes, vídeo-aulas no Youtube podem assumir outras abordagens e diferentes recortes teóricos. Assim sendo Dante descreve:

*Eu passei o final de semana levantando coisas sobre isso, algumas coisas eu já tinha lido na universidade ou por conta própria e tal, juntei dicionário de filosofia, revisões bibliográficas, juntei bastante coisa. [...] Então levei pra ela.[...]. E então conversamos bastante nessa aula sobre isso, e aí ela viu o tamanho do problema. Talvez ela teve uma dimensão, ela ficou até meio horrorizada com o fato de que aquilo que a gente discutiu tenha sido tão básico, e o fato de que ela deveria ter se atido pra avaliação fosse tão básico. Então, essa foi a minha forma de ensinar a ela como funciona a disciplina de história na rede básica, e inclusive pra turma, que há um mundo muito maior lá fora e que tudo que a gente discute, não é por que eu cobro em uma prova e assim por diante, que um curso da educa-*

*ção básica que eles vão atingir isso. É preciso ter calma [...] (Dante).*

Situações como a exposta por Dante se enquadram nos desafios da escola em conviver com a sociedade digital. Sua prática buscou dar um panorama à turma sobre a abrangência de temas nas ciências humanas e que, portanto, a aprendizagem imersiva, embora necessária e extremamente importante, deve respeitar alguns cuidados. Em outras palavras, Dante fez evidenciar a complexidade do conhecimento científico e valorizar o seu papel em sala de aula como mediador de uma parte desta área do conhecimento. É apreciável a autonomia desenvolvida pela estudante e, embora tenha buscado uma fonte de informação muito utilizada por sua geração durante os estudos, a voz do professor como mediador de conhecimento ainda não pode ser completamente substituída pelas TD (Santaella, 2013).

A descrição das práticas até este ponto da pesquisa tentou organizar algumas ações desenvolvidas pelos professores entrevistados. As evidências corroboram com a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem no tempo da cibercultura e do ciberespaço demandam novas iniciativas e abordagens que ultrapassem o modelo tradicional de ensino.

Verbalizações mostraram professores dedicando tempo do planejamento para a busca de dados científicos, para a atualização de informações, e até mesmo, para a observação e análise de canais de Youtube que divulgam conceitos distorcidos. Para alguns professores entrevistados, é de suma importância compreender as ideias e a forma de interpretar temas históricos de *youtubers* que veiculam distorções. Além disso, professores narraram utilizar o conhecimento trazido pelos estudantes, embora distorcido e enviesado, como ponto de partida para a construção do diálogo. Isto é, estes professores assumem o papel mediador do conhecimento científico e também constroem com os estudantes o entendimento de que o conhecimento histórico configura-se como algo em movimento e em permanente construção. Dentro deste contexto, diferentes fontes narrativas de conhecimento histórico concorrem em uma dinâmica de procura pela estabilização e aceitação, e que, portanto, toda fonte de conhecimento deve ser problematizada e criticada. Ao trazerem este olhar à tona, o conhecimento científico em movimento pela mediação do professor assume visível vantagem, uma vez que encontra-se alicerçado na metodologia científica, ou melhor, seu processo de gestação se deu por meio do debate até chegar a um consenso, mesmo que este seja momentâneo.

Outra abordagem prática que se mostrou presente em alguns relatos é realização de perguntas aos estu-

dantes, ou melhor, o lançamento de questões desafio como método de mediação do conhecimento científico. Nesta prática, as perguntas feitas ao estudante guiam a reflexão – no modo individual ou coletivo – no processo de busca pelas respostas. Por meio desta prática é possível aos professores introduzirem conceitos históricos à medida em que desafiam o estudante com suas perguntas. Conscientemente o professor conduz a reflexão por um caminho de exposição das contradições, objetivando desconstruir aquele conhecimento simplista, abrindo espaço para o encontro com o conhecimento histórico científico.

Por fim, a prática narrada pela experiência de Dante e presente na essência de outros relatos tratou sobre a valorização da mediação feita pelo professor na sala de aula. Isto é, esta prática docente tem como objetivo salientar a importância dos argumentos do professor e demonstrar que as aulas não podem ser substituídas somente pela leitura imersiva de conteúdos no Youtube, por exemplo. A tradução ou mediação de conteúdo em sala de aula empreende uma série de escolhas didáticas e teóricas do professor e, portanto, ambas não devem se substituir, mas serem a melhor agregação possível de duas técnicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Novos contextos exigem outras posturas, e assim, professores têm buscado práticas diferentes e, talvez, inovadoras, para ensinar os conteúdos escolares para esta geração. Os comportamentos individuais de cada professor revelam práticas dotadas de elementos das abordagens tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural, que se mesclam e se complementam nas experiências diárias em sala de aula. Entretanto, nos parece que as práticas que mais predominaram nos discursos desses professores, foram práticas do tipo cognitivista, uma vez que eles estão estimulando o diálogo com o conhecimento prévio do estudante, em um movimento que tenta articular estas ideias prévias (muitas delas originadas do Youtube) com os conteúdos curriculares. Há neste estímulo à interação de diferentes interpretações uma mediação que visa auxiliar a aprendizagem, exercitando relações e combinações características da aquisição de conhecimento por meio dos estímulos do meio de vivência. Vislumbra-se então, a sala de aula como um ambiente propício à discordância, cujo objetivo é aproximar o estudante do conhecimento científico. Este modo de agir dos professores tenta enfrentar de frente o fato de que, aparentemente – devido a própria lógica do algoritmo do Youtube – um

actante não-humano age como mediador, conectando os leitores moventes a vídeos cujo a qualidade importa menos do que a quantidade de *likes* e de visualizações. Para este tipo de leitor, segundo Santaella (2013), o processo cognitivo requer um mundo em movimento entre o verbo, o som e a imagem. Assim, videoaulas do Youtube configuram um tipo de linguagem mais sedutora do que a oferecida por materiais tradicionais da escola, tal como o livro didático.

Neste clima de predileção cognitiva por um formato mais aprazível de conteúdo, vídeos do Youtube emergem em destaque, fator que tem preocupado muito dos professores entrevistados. Isso se deve justamente à falta de garantia de compromisso científico de muitos conteúdos. Se considerarmos a lógica algorítmica do Youtube, ao pesquisar por um tema de história, muitas vezes o estudante pode ser direcionado para canais de *youtubers* que tratam de temas de história de maneira não científica, partindo de simplificações e generalizações não admitidas pelo debate científico, que é o principal produtor de conhecimento histórico científico. Evidentemente os professores entrevistados demonstraram-se muito preocupados com estas ocorrências, uma vez que, naturalmente, os estudantes atribuem credibilidade ao que assistem no Youtube.

Frente à realidade de ensinar história para uma geração que assiste conteúdos no Youtube, sejam eles vídeo-aulas de conteúdos científicos ou de ideias deturpadas e conspiratórias, a constatação por esta pesquisa é de que os professores entrevistados relataram a procura por aprimoramento, estudo teórico e planejamento de aula para poderem agir de maneira pedagógica na iminência de haver contestações fundamentadas em conteúdos sem embasamento científico. Todos os professores selecionados para a utilização de citações nesta pesquisa, revelaram algum tipo de preparação diante deste cenário. Alguns, inclusive, buscam conhecer os canais tidos como polêmicos, que veiculam interpretações e teorias sem embasamento científico. Nesta perspectiva chegamos na terceira e última unidade de sentido e também no segundo objetivo específico desta pesquisa: descrever as controvérsias que emergem nas práticas docentes de professores de história no ensino médio, provocadas pelo acesso de seus estudantes a conteúdos de história veiculados por *youtubers*.

Os professores forneceram evidências nesta categoria de análise quanto à preocupação que eles possuem em entender, ou, pelo menos conhecer as ideias e os falsetamentos interpretativos que certos *youtubers* circulam na plataforma. A interação sobre o conhecimento que causa discórdia, exige atitudes pontuais, como por exemplo no caso de Eduardo, que sabendo do teor de possí-

veis oposições que podem ocorrer, estuda e busca embasamento teórico, dados e informações para eventualmente poder apresentar em sala de aula. Nesta dinâmica de apresentar aos estudantes dados e interpretações de autores respeitados na produção de conhecimento histórico, o professor media o conhecimento científico com o objetivo de desconstruir a narrativa trazida pelo estudante, tentando estabilizar a controvérsia com a mediação de conceitos. Agindo nesta oportunidade, o professor tem a chance de problematizar a própria origem da informação do estudante, conduzindo-o ao que Schmidt e Cainelli (2004) chamam de “pensar historicamente”. Isto é, há nesta oportunidade a chance de levantar problemas e questionamentos, sinalizando ao estudante que o conhecimento histórico científico se constrói justamente pela diversidade de pontos de vista, e mais do que isso, que o conhecimento histórico está em constante construção e depende do debate para que se chegue a um consenso.

Como a recorrência à história como ferramenta de construção de discurso político é uma área que de certa maneira expõe o professor à sorte de intimidações, a maneira encontrada por muitos professores tem sido o que interpretamos como o tipo de “abordagem cognitivista” descrito por Mizukami (1986). Nesta prática, professores têm conseguido construir questões e desafios do pensamento que estimulam a reflexão, conduzindo o educando a desconstrução do conhecimento prévio quando este encontra-se enviesado por discursos distorcidos. Esta prática de lançamento de questões propicia ao estudante a constatação das contradições e fragilidades de sustentação de seus argumentos, uma vez que o conhecimento científico ampara-se nos pilares do método científico, e logo, dispõe de estruturas mais sólidas e amplamente debatidas. Professor Bruno, por exemplo, utiliza esta abordagem para realizar a transposição de conceitos históricos, dando referências confiáveis para que o estudante possa ler com mais facilidade o social.

Por fim, delineou-se por meio da essência das práticas docentes e também por algumas ações dos professores que eles buscam constantemente enaltecer a importância de seu papel como mediador e tradutor de conteúdo em sala de aula. Isso quer dizer que, embora nestes casos elencados o convívio com as redes sociais e o uso das TD seja algo incorporado ao cotidiano da sala de aula, estes actantes não substituem o papel do professor como mediador.

Aludindo ao pensamento de Santaella (2013), concluímos que as práticas docentes buscam, direta ou indiretamente, justamente a complementação entre estes envolvidos na trama social do espaço escolar. Isto é, mesmo quando os conteúdos assistidos no Youtube são

de origem de vídeo-aulas de qualidade, eventualmente os estudantes buscam a chancela do professor. Salvo a situação relatada por Dante, por exemplo, que diante da confrontação comparativa entre o conteúdo ministrado em sala de aula e o conteúdo assistido pelo Youtube, fez valer em sua avaliação as opções trabalhadas em sala de aula. Isto é, embora o estudante possua um perfil de leitura multimídia e em muitos casos utilize videoaulas do Youtube para estudo antes de uma avaliação, ele há de compreender que as escolhas e recortes teóricos feitos pelo professor em sala de aula são importantes e devem ser complementadas, se desejar, pela leitura de outras mídias, mas nunca, substituídas.

Um dos fatores evidenciados no decorrer da pesquisa é que importante parte do debate político nos últimos anos no Brasil se deu por meio da instrumentalização das redes sociais e pela apropriação de alguns conceitos históricos. Estes conceitos foram esvaziados e articulados para atender a campanha que elegeu a extrema direita no Brasil. Embora nem todos os professores tenham afirmado este contexto explicitamente, isso ficava implícito nas verbalizações, onde era perceptível um tom impregnado pelo sentimento político. Estes componentes não estavam previstos nos objetivos da pesquisa, mas surgem como elementos do contexto de produção desta pesquisa: acirramento das tensões políticas, discursos anticiência, ataque a professores, apropriação de narrativas históricas e, claro, a tentativa de reescrever alguns temas históricos com a finalidade de justificar ocorrências do presente.

#### REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Borges, M. K. (2007). Educação e cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In Vallejo, A. P., & Zwierewicz, M. (Eds). *Sociedade da informação, educação digital e inclusão* (pp. 53-86). Insular.
- Borges, M. K., & Oliveira, S. (2016). Virtualização e sociedade digital: reflexões acerca das modificações cognitivas identitárias nos sujeitos imersivos. *Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)*, 21(2), 420-440.
- Burgess, J., & Green, J. (2009). *YouTube e a revolução digital*. Aleph.
- Farah, J. (2012). Predicting the Intelligence of Web 3.0 Search Engines. *International Journal of Computer Theory and Engineering*, 4(3), 443-445. <https://doi.org/10.7763/IJCTE.2012.V4.503>
- Goodman, L. A. (1961). Snowball Sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>
- Lapa, A. B., Coelho, I. C., & Schwertl, S. L. (2015). As redes sociais como um espaço público educacional. 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Retrieved June 8<sup>th</sup>, 2018, from <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4529.pdf>
- Latour, B. (2012). *Reagregando o social*. Edufba.
- Lemos, A. (2008). *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Sulina.
- Lemos, A. (2013). *A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura*. Annablume.
- Lévy, P. (2010). *Cibercultura*. Editora 34.
- Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Paletta, F. C., & Mucheroni, M. L. (2015). *Web semântica, agentes inteligentes e a produção de conhecimento na web 3.0*. TECSI.
- Primo, A. (2007). O aspecto relacional das interações na Web 2.0. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 9, 1-21. <https://doi.org/10.30962/ec.153>
- Santaella, L. (2013). *Comunicação ubíqua. Repercussões na cultura e na educação*. Paulus.
- Santaella, L., & Lemos, R. (2010). *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do twitter*. Paulus.
- Schmidt, M. A., & Cainelli, M. (2004). *Ensinar história*. Scipione.



**Citation:** S. Tirocchi, M. Cordero (2020) Children's Television e qualità televisiva: un'analisi mediaeducativa del programma *Bumbi*. *Media Education* 11(1): 47-55. doi: 10.36253/me-8655

**Received:** April, 2020

**Accepted:** May, 2020

**Published:** July 2020

**Copyright:** © 2020 S. Tirocchi, M. Cordero. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## Children's Television e qualità televisiva: un'analisi mediaeducativa del programma *Bumbi*

### Children's Television and television quality: a media education analysis of the programme *Bumbi*

SIMONA TIROCCHI, MARTINA CORDERO

*Università di Torino*

E-mail: [simona.tirocchi@unito.it](mailto:simona.tirocchi@unito.it); [martina.cordero@edu.unito.it](mailto:martina.cordero@edu.unito.it)

**Abstract.** Il contributo illustra un'esperienza di ricerca condotta sul programma televisivo per bambini *Bumbi*, prodotto e distribuito da Rai Ragazzi e in onda su Rai Yoyo, uno dei canali italiani per l'infanzia più importanti e seguiti. Mediante l'analisi del programma e le interviste in profondità rivolte al gruppo delle autrici, l'obiettivo dell'articolo è individuare gli elementi distintivi che consentono di collocare *Bumbi* nel panorama dei prodotti di qualità della *Children's television*. Gli elementi di originalità individuati nella trasmissione consentono di sostenere che *Bumbi* è un programma di qualità e rafforzano ancora una volta l'importanza del ruolo del servizio pubblico radiotelevisivo nell'ideare e proporre prodotti che vengano incontro alle esigenze del pubblico infantile.

**Parole chiave:** children's television, qualità televisiva, media education.

**Abstract.** The contribution illustrates a research experience conducted on the children's television program *Bumbi*, produced and distributed by Rai Ragazzi and broadcasted on Rai Yoyo, one of the most important and popular Italian channels for children. Through the analysis of the program and the in-depth interviews addressed to the group of authors, the objective of the article is to identify the distinctive elements that allow to place *Bumbi* in the panorama of quality products of Children's television. The originality elements identified in the broadcast allow us to maintain that *Bumbi* is a quality program and, once again, reinforce the importance of the role of the public broadcasting company in conceiving and proposing products that meet the needs of the children's public.

**Keywords:** children's television, television quality, media education.

#### 1. INTRODUZIONE. I NUOVI SCENARI DELLA CHILDREN'S TELEVISION

Nel nuovo ecosistema digitale, caratterizzato dalla convergenza tra televisione e web, si assiste alla trasformazione dei tradizionali sistemi bro-



adcasting e alla nascita, dal 2000 in poi, della cosiddetta «multitelevisione» (Scaglioni & Sfardini, 2017, p. 46), dove allo schermo televisivo si affiancano dispositivi quali smartphone, tablet e smart tv che inaugurano nuove forme di fruizione e di *engagement* dello spettatore che si estendono all'uso di piattaforme online come i social network.

Di conseguenza, la fruizione dei contenuti televisivi, un tempo legata a spazi e tempi rigidi e fortemente regolati, non è più vincolata a particolari momenti della giornata o a routine specifiche, configurandosi come un'attività *anywhere e anytime* (Scaglioni & Sfardini, 2017), durante la quale i telespettatori possono accedere (gratuitamente o mediante il pagamento di un abbonamento) a *library* di titoli sempre più ricche e diversificate.

Anche per queste ragioni, per la straordinaria moltiplicazione di piattaforme, canali e contenuti trasmessi, l'età televisiva contemporanea è stata definita «età dell'abbondanza» (Ellis, 2000)<sup>1</sup>. La tv diventa *connected television* e televisione multiplatforma, caratterizzata da un approccio *multidevice*, in cui l'accesso ai contenuti in streaming e on demand avviene mediante l'uso di una pluralità di dispositivi (Andò & Marinelli, 2018). La vita commerciale dei prodotti audiovisivi si è allungata: il prodotto, distribuito su più piattaforme, tende a rimanere sul mercato molto più a lungo per essere potenzialmente visto più volte, in momenti diversi e su supporti differenti. Questa dinamica è ben espressa anche dal concetto di *transmedia storytelling* o *narrazione transmediale*, nel quale gli elementi di una storia si distribuiscono sistematicamente attraverso molteplici canali, al fine di creare un'esperienza di intrattenimento omogenea e coordinata, quindi «spalmata» su diversi mezzi di comunicazione (Jenkins, 2006; Scolari, 2013).

All'interno di tale scenario si sviluppa la *Children's Television*<sup>2</sup> (CT) (Aroldi, 2015), caratterizzata da un ampliamento quantitativo dell'offerta e dei generi con la nascita di canali tematici e transnazionali e un mutamento qualitativo dei contenuti, specificamente pensati per un pubblico di minori e suddivisi per fasce di età.

<sup>1</sup> Rispetto ai canali di distribuzione, si ha lo sviluppo del *digital broadcasting* e di piattaforme *Internet Protocol-based* (IP-based), ovvero sistemi di distribuzione non lineare, come l'*Internet Protocol Television* (IPTV) e le imprese *Over-The-Top* (OTT). Con *digital broadcasting* si intende la televisione digitale terrestre, che fa uso della trasmissione digitale per l'emissione di un segnale audio-video. L'IPTV è caratterizzata dalla «distribuzione di contenuti audiovisivi digitali verso un apparato televisivo in modalità interattiva attraverso una connessione IP a banda larga», (Nicieta et al., 2008, p. 249) mentre le OTT sono servizi di streaming online che distribuiscono contenuti audiovisivi sfruttando la banda larga, ovvero la rete, attraverso l'acquisizione di diritti di trasmissione dei contenuti, senza l'utilizzo di infrastrutture fisiche (Scaglioni & Sfardini, 2017): un esempio è Netflix.

<sup>2</sup> Dora in avanti CT.

Nella società della cultura convergente e partecipativa (Jenkins, 2007; Jenkins et al., 2010), ci si trova dunque ad affrontare sfide educative legate alle inedite modalità di consumo e utilizzo delle nuove tecnologie, «la tv va 'oltre la tv' in un'ottica cross platform» (Aroldi, 2015, p. 86). Nel caso della CT, però, occorre sottolineare che «convergenza [...] non significa semplicemente riproporre lo stesso contenuto (televisivo) su differenti piattaforme; vuol dire piuttosto progettare percorsi ed esperienze di fruizione in cui le specificità di ogni mezzo vengano espresse e messe a frutto, in maniera sinergica e integrata» (Aroldi, 2015, p. 87).

La CT si presenta quindi come fenomeno complesso, che nel trasmettere valori culturali e sociali, deve tenere in considerazione esigenze e modalità di consumo del pubblico giovanile a cui si rivolge e articolare la propria offerta secondo una programmazione televisiva di qualità (Aroldi, 2015).

Oggi la CT in Italia è caratterizzata da una molteplicità di canali e prodotti<sup>3</sup>, ognuno dei quali presenta un proprio modello comunicativo. Ai due poli si collocano i modelli *educational* ed *entertainment*.

Nel primo caso la mission educativa può essere realizzata scegliendo un approccio che si affianca all'attività scolastica curricolare secondo una logica di integrazione e supporto o può, in alternativa, presentarsi come opportunità di apprendimento informale di norme sociali e di comportamento attraverso i processi di socializzazione orizzontale che si attivano spontaneamente nel rapporto con i media (Tirocchi, 2013). La componente di *entertainment* vede invece la sua realizzazione nella dimensione del puro divertimento e intrattenimento.

Analizzando i diversi modelli, la dimensione più completa e adeguata alla programmazione per minori sembra essere l'*edutainment* (*education* ed *entertainment*) che coniuga componenti di svago ed educazione, proponendo una forma di intrattenimento «sicuro» che permette ai bambini di imparare divertendosi.

Contemporaneamente allo sviluppo e all'evoluzione dei contenuti televisivi, anche il piccolo telespettatore si trasforma. Da soggetto prevalentemente «passivo» quale era stato considerato dai primi approcci sociologici, viene concepito come protagonista attivo. Secondo i presupposti della nuova sociologia dell'infanzia, infatti: «i bambini sono agenti attivi che costruiscono le loro culture e contribuiscono alla produzione del mondo adulto; e l'infanzia è una forma strutturale della società» (Corsaro, 2005, p.4). Lo sviluppo e il progressivo conso-

<sup>3</sup> Aroldi (2015) censisce diciotto canali sviluppati da otto gruppi editoriali: RAI, Mediaset, Turner, De Agostini, Disney, Viacom, Discovery e Fox.

lidamento di posizioni costruttiviste e interpretative ha definitivamente contribuito a consolidare l'idea di infanzia come costruzione sociale in contrapposizione a una realtà meramente biologica e naturale, ma soprattutto «data» e imm modificabile. Questa concezione di infanzia si associa, inoltre, a una lettura della socializzazione vista non soltanto come adattamento e interiorizzazione di norme (come era per lo più nella prospettiva funzionalista), ma come un processo interattivo di acquisizione e rielaborazione in cui i bambini producono cultura negoziando e condividendo valori con gli adulti e con il gruppo dei pari.

Le evidenze di ricerca dimostrano, inoltre, come molti bambini siano oggi immersi in un *digital landscape* (Marsh, 2016) già a partire dall'infanzia: «Gli studi mostrano che i bambini usano gli *smartphone* e i *tablet* per giocare, guardano *catch-up television* nei *tablet* e rivedono i loro film preferiti su YouTube [...]. Inevitabilmente, sviluppano tutta una serie di abilità e competenze attraverso questo loro uso della tecnologia, anche se almeno al momento c'è ancora ben poca discussione su cosa siano effettivamente» (Marsh, 2016, p.180).

L'accesso diffuso agli *smartphone* (fatte le debite differenze dovute a situazioni di disuguaglianza digitale) ha poi aperto nuove opportunità in merito alla gestione della sfera sociale da parte dei ragazzi e alla possibilità di sperimentare nuove occasioni di apprendimento (Stoilova et al., 2020).

## 2. IL PROBLEMA DELLA QUALITÀ TELEVISIVA

Stabilire se un prodotto televisivo sia di qualità è un compito certamente arduo, vista la natura eminentemente relazionale di questo concetto (Sartori, 1993). Sembra infatti meno complesso stabilire quali siano gli elementi che caratterizzano la “non qualità” di un contenuto (Parola & Trincherò, 2006).

Per ragionare sulla qualità dei contenuti è necessaria l'identificazione di indicatori attraverso cui procedere con un'accurata analisi di prodotto, in modo da poter scomporre quest'ultimo e analizzarlo nelle singole componenti. Analizzando quindi la CT da un punto di vista scientifico, interazione, partecipazione e coinvolgimento del bambino nel programma possono essere considerati indicatori di qualità (Metastasio, 2002).

Nonostante questi accenni, non è in realtà possibile definire caratteristiche specifiche che possano garantire la qualità dei contenuti audiovisivi, poiché quest'ultima è responsabilità di una pluralità di attori (produttori e gestori dei palinsesti da una parte, famiglia e scuola dall'altra) che collaborano con l'obiettivo di proporre ai

più piccoli un'esperienza di fruizione significativa. Inoltre la trasformazione continua della società, dei comportamenti e dei valori, rende difficile fissare una volta per tutte un set di criteri condivisi e sempre validi, poiché si tratta appunto di un concetto assolutamente negoziale e intrinsecamente dialettico. Si possono comunque fornire alcune indicazioni a livello generale.

Il produttore televisivo pone attenzione al target di riferimento, definisce il registro comunicativo e rivolge poi attenzione alla costruzione del contenuto da trasmettere. Perché un programma per bambini sia definibile di qualità, è necessario che al suo interno coesistano componente educativa e di divertimento, in aggiunta a caratteristiche di natura tecnica (Coggi, 2003). Risulta ancora elemento positivo la proposta di contenuti legati alla tradizione culturale di riferimento e allo stesso tempo la presenza di segnali di apertura nei confronti dell'altro da sé (vale a dire di culture e soggettività diverse). Di fondamentale importanza è poi la capacità degli attori della CT di intercettare necessità e interessi del pubblico a cui si riferiscono, in modo da promuovere partecipazione, creatività e autonomia degli utenti secondo una logica di interazione pro-attiva tra audience e tv, senza limitare il bambino al ruolo di osservatore.

Certamente il problema della qualità è particolarmente sentito dal servizio pubblico, che ha sempre ritenuto essenziale lo studio e la diffusione di contenuti di qualità: «tra i compiti istituzionali del servizio pubblico televisivo vi è quello di offrire un prodotto di elevata qualità e di trascinare verso l'alto, dal punto di vista qualitativo, il livello della comunicazione per l'intero settore» (Bossi, 1998, p. 388). Questo è particolarmente vero quando si parla di tv per bambini.

## 3. DA RAI RAGAZZI A BUMBI. TRAIETTORIE DELLA QUALITÀ

### 3.1. Il ruolo del servizio pubblico televisivo

Sull'onda delle trasformazioni del mezzo televisivo, anche la CT sta seguendo la logica convergente tipica del nuovo panorama mediale. I broadcasters si sviluppano come *media companies* muovendosi in prospettiva crossmediale e *multi-stakeholder*, da una parte proponendo i contenuti televisivi su differenti piattaforme, dall'altra progettando esperienze di consumo innovative e interattive, che consentono ai giovani utenti di mettersi in gioco come *prosumers* (Bruns, 2008), cioè come soggetti che rielaborano costantemente i contenuti proposti dai media, diventando spesso (anche se non sempre) produttori creativi. Ciò, oltre a permettere un rafforzamento dell'audience *engagement* e lo sviluppo di un ulteriore

terreno di esplicitazione dell'identità di rete, consente all'emittente di stabilire un legame con il target secondario, quello dei genitori (Aroldi, 2015).

Il programma televisivo Bumbi, oggetto specifico di analisi di questo contributo, si inserisce nell'ambito dell'offerta editoriale per bambini e ragazzi della Rai. In un primo momento, agli esordi della tv in Italia, l'offerta televisiva del servizio pubblico è stata caratterizzata da una vocazione pedagogica, con l'intento di integrare e sostenere i percorsi di apprendimento formale, anche dei meno giovani: pensiamo all'esperienza televisiva del maestro Alberto Manzi, che con il programma *Non è mai troppo tardi*, negli anni '60, contribuì a realizzare un esperimento di istruzione e alfabetizzazione di massa basato sull'uso delle immagini e su un modello di insegnamento innovativo. Con la nascita della tv dei ragazzi, a partire dalle puntate della trasmissione *Oggi lavoro* (1956 e 1958), sul funzionamento della televisione e sull'importanza della vaccinazione, l'obiettivo principale diventa quello di educare con la televisione e alla televisione, al fine di far acquisire ai più piccoli un familiarità con il medium, senza limitarsi a forme di educazione che riproponevano il modello scolastico e senza sacrificare, al tempo stesso, la dimensione di intrattenimento e divertimento (Farnè, 2003). Con il lancio di trasmissioni come *Albero Azzurro* nel 1990 e *Melevisione* nel 1998, la Rai diventa punto di riferimento, in Italia, per l'offerta televisiva dedicata a bambini e ragazzi e definisce gli elementi di una nuova cultura televisiva per l'infanzia (Centorrino et al., 2005).

Il 27 aprile 2010 nasce Rai Ragazzi. La struttura è oggi diretta da Luca Milano, con vicedirettrice Maria Mussi Bollini<sup>4</sup>. Con sedi a Roma e Torino, Rai Ragazzi si occupa dell'offerta per bambini e ragazzi, favorendo e confermando il posizionamento della Rai come principale editore italiano di contenuti audiovisivi per l'infanzia e uno dei principali in Europa. L'offerta comprende produzioni interne originali, realizzate in collaborazione con la Direzione di Produzione e il Centro di Produzione Rai di Torino, coproduzioni e prodotti internazionali importati secondo criteri di qualità ben individuati.

L'articolazione dei contenuti tiene conto anche del fatto che la Rai è oggi una *digital media company* caratterizzata da un'offerta editoriale e commerciale crossmediale, in grado di intercettare il pubblico attraverso differenti *device*. Come stabilito dall'Articolo 5 del Contratto di Servizio 2018-2022, stipulato tra il Ministero dello Sviluppo Economico e la Rai, in relazione all'offer-

ta multimediale, «la Rai si impegna a rendere disponibili i propri contenuti sulle piattaforme multimediali, in modalità lineare e non lineare, secondo le nuove modalità di consumo» (Rai, 2018).

Secondo le specifiche linee guida dell'Offerta per ragazzi<sup>5</sup>, che si presenta come uno dei comparti del servizio pubblico che necessita di aggiornarsi costantemente, «il rinnovamento deve sapersi sviluppare su tre concetti chiave: la missione formativa dell'intrattenimento per bambini e ragazzi; l'innovazione nei linguaggi; l'apertura ai nuovi talenti per un rafforzamento dell'audiovisivo nazionale» (Rai, 2020). In accordo con le linee guida, Rai Ragazzi si fonda sulla promozione di valori fondati sul rispetto della dignità della persona e sulla diffusione di modelli di riferimento paritari e non stereotipati «mediante contenuti che educino al rispetto della diversità di genere e al contrasto alla violenza». Inoltre, vuole «accrescere le capacità critiche dei minori, in modo che sappiano fare migliore uso dei media e di internet». Quest'ultimo riferimento, unito al tema dell'innovazione dei linguaggi, precedentemente citato, configura una linea editoriale del servizio pubblico che è perfettamente in sintonia con i presupposti della Media education, cioè dell'educazione critica ai media e alla comunicazione (Tirocchi, 2013).

### 3.2. Rai Yoyo. Identikit di un'emittente

Rai Yoyo è un'emittente per bambini che nasce il 1° novembre 2006 su Sky, dopo la chiusura di RaiSat Ragazzi, che era stata scorporata in due ulteriori offerte: RaiSat Yoyo (per bambini in età prescolare) e RaiSat Smash (per ragazzi fino ai 19 anni). Il 31 luglio 2009 inizia a trasmettere gratuitamente sul digitale terrestre anche nelle zone coperte dal RAI Mux 3, via satellite con il bouquet Tivùsat e in *streaming* visibile su RaiPlay. Dal 1° maggio 2016 il canale non contiene interruzioni pubblicitarie.

Come recita il documento ufficiale del servizio pubblico che descrive l'emittente, «Rai Yoyo è la rete per i bambini più piccoli, il primo canale che conoscono, il biglietto da visita di un servizio pubblico che vuole diventare subito un volto amico» (Rai, 2020). Rai Yoyo si rivolge infatti al pubblico dei bambini in età prescolare o che frequentano i primi anni di scuola. «Il palinsesto di Rai Yoyo alterna programmi rivolti a un target più

<sup>4</sup> Mussi Bollini è da anni un punto di riferimento per la produzione della tv per l'infanzia e l'adolescenza. Ha lavorato all'ideazione e organizzazione di programmi televisivi come la *Melevisione*, il *GT Ragazzi*, *Screensaver* ed *È domenica papà*.

<sup>5</sup> Si tratta di un «documento che fornisce indicazioni alle società di produzione sulle linee editoriali Rai e sulle modalità di presentazione a Rai Ragazzi di proposte produttive relative a cartoni animati e serie TV per bambini e ragazzi» in relazione alla produzione di nuovi contenuti realizzati anche in collaborazione con società di produzione indipendenti (Rai, 2020).

specializzato ad altri che si indirizzano a un pubblico più ampio: dalla *'infant tv'* per i piccolissimi, all'offerta prescolare, sino alle proposte *'upper preschool'* che sono un ponte verso i primi anni di scuola, a programmi per una visione familiare».

L'emittente coniuga, inoltre, la classica offerta lineare con l'offerta non lineare del sito web e di *Rai Play Yoyo*. Quest'ultima è una piattaforma digitale gratuita e *user-friendly* dedicata ai bambini e alle famiglie. Il punto di forza risiede, anche in questo caso, nella totale assenza di pubblicità all'interno dell'app e nella possibilità offerta ai genitori di esercitare un controllo su contenuti e tempi di utilizzo da parte dei figli. Accedendo alla sezione relativa alle impostazioni dell'app, l'adulto può controllare la cronologia, scegliere di bloccare contenuti ritenuti non idonei e limitare la possibilità di uscire dall'applicazione, per evitare che il bambino navighi su contenuti terzi.

### 3.3. *Bumbi. Le nuove prospettive dell'edutainment*

*Bumbi* è un programma di *edutainment* rivolto ai più piccoli, il cui obiettivo principale «non è quello di 'insegnare', ma di intrattenere in modo divertente e costruttivo i bambini, proponendo contenuti eticamente positivi, senza forzature ideologiche» [autrici].

In particolare, le attività svolte in studio rimandano ad alcuni dei *campi di esperienza* definiti dal Miur nelle "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" (Miur, 2017). Come recita il documento del Ministero, in riferimento al corpo e al movimento, i bambini, lasciati liberi di muoversi nello spazio predisposto, possono «conoscere il proprio corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace». Il movimento risulta infatti essere primo fattore di apprendimento. Attraverso immagini, suoni e colori il bambino sviluppa la propria personalità e cresce come «cittadino capace di esprimersi con modalità diverse». In particolare, la musica «offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazione fra culture diverse» (Miur, 2017).

Infine, mediante le storie e i discorsi, i bambini si avvicinano alla dimensione dell'ascolto e della comunicazione, sviluppando capacità cognitive e relazionali, confrontandosi con i nuovi media<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Nella *Presentazione sul resoconto del programma per l'anno 2017-2018* (Rai, 2019b), sono stati illustrati i risultati dei questionari distribuiti ai

*Bumbi* va in onda dal 2017<sup>7</sup>, su Rai Yoyo, tutti i giorni alle ore 7.55 e in replica alle 16.40 e si rivolge a bambini dai 18 ai 36 mesi ed è la prima trasmissione televisiva Rai che prevede la partecipazione in studio di bambini molto piccoli (a partire dai 24 mesi).

Il programma è animato da tre personaggi principali: il Contastorie Oreste (Oreste Castagna), il Pupazzo Bumbi (Marilena Ravaioli) e una bambina di circa dieci anni (che rappresenta la sorella maggiore).

I tre personaggi accolgono in studio un gruppo di dodici bambini di età compresa tra i 24 e i 36 mesi, provenienti dagli asili nido del territorio, invitandoli a giocare, cantare e ballare insieme a loro.

In ogni puntata Oreste racconta una breve storia, che ha per protagonisti oggetti inanimati o animali, rivolgendosi ai bambini in studio e ai piccoli telespettatori a casa, mimando i principali elementi della narrazione con gesti semplici e intuitivi, facilmente riproducibili dai piccoli. In seguito, Bumbi coinvolge i bambini in studio, che cominciano a ballare con lui sulle note di una canzone appositamente composta per la puntata. Contemporaneamente, invita anche il piccolo telespettatore a casa a ballare a ritmo di musica.

### 3.4. *Bumbi al microscopio: l'analisi del programma*

«Un programma televisivo non è la scuola. L'obiettivo non è quello di 'insegnare' ma quello di intrattenere in modo divertente e costruttivo i bambini, proponendo attraverso la narrazione, la musica e l'azione scenica contenuti eticamente positivi, senza forzature ideologiche» [autrici].

L'analisi del programma *Bumbi* si inserisce in un filone di ricerca mediaeducativa inaugurato, circa vent'anni fa, dall'avvio di un rapporto di collaborazione tra il Centro di produzione Rai e l'allora Dipartimento di Scienze dell'educazione e della Formazione dell'Università di Torino (oggi DISEF, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione). A partire dal 1999 la Rai e l'Università hanno realizzato il monitoraggio della trasmissione televisiva "Melevisione", mirato a raccogliere opinioni sul programma e a migliorarne i contenuti (Coggi, 2000; 2002; 2003).

Responsabili Pedagogici e ai genitori dei bambini che hanno aderito all'iniziativa di ricerca promossa da Rai Ragazzi sul programma *Bumbi*. È emerso che *Bumbi* è uno dei programmi preferiti dai piccoli telespettatori. Le canzoni e il ballo sono gli elementi più apprezzati non solo dai bambini, ma anche dai genitori. Questi ultimi considerano positiva anche l'esperienza in studio e, infine, per i Responsabili pedagogici la scenografia è ricca di stimoli e garanzia di sicurezza. Altre indicazioni sul gradimento dei programmi di Rai Ragazzi sono presenti nel documento *Gradimento della programmazione. Sintesi Qualitel* (Rai, 2019a).

<sup>7</sup> Ad oggi, sono state prodotte circa 200 puntate.

Oggi, dopo più di vent'anni, il Centro di Produzione Rai è ancora una realtà importante e un punto di riferimento per la programmazione del servizio pubblico rivolta ai ragazzi, specialmente in una fase storica in cui la televisione commerciale da un lato e le piattaforme *social* dall'altro, propongono contenuti che si caratterizzano molto spesso per la presenza di valori non adatti al pubblico dei più piccoli: narcisismo, consumismo, culto della bellezza fisica e poi protagonismo, divismo spettacolarizzazione di comportamenti a rischio e adulterazione dell'infanzia.

Per queste ragioni riteniamo sia importante analizzare uno dei prodotti esplicitamente pensati per i bambini e rintracciare in esso indizi ed elementi che possano collocarlo nell'offerta della tv di qualità per l'infanzia.

L'analisi del programma è stata effettuata mediante l'osservazione delle pratiche redazionali e produttive realizzata nel periodo compreso tra il 4 marzo 2019 e il 10 maggio 2019 e attraverso la realizzazione di interviste in profondità alle tre autrici del programma: Janna Cario-li, Martina Forti e Ilaria Giudici. Le interviste sono state realizzate a settembre 2019<sup>8</sup>.

L'osservazione è stata svolta negli spazi aziendali della Rai, presso la sede di via Verdi 16: uffici redazionali, sale montaggio per la post-produzione e studi televisivi, in particolare lo studio televisivo TV2, in cui viene registrato il programma.

Nel corso del periodo di osservazione, il team di ricerca ha avuto l'opportunità di seguire da vicino il lavoro svolto dalla figura del curatore, che si occupa, tra le altre cose, di tenere i contatti con gli autori, di organizzare il lavoro di registrazione in studio, di distribuire a tutti i reparti interessati i copioni, l'ordine del giorno e il piano di produzione, di redigere settimanalmente il piano di produzione e quotidianamente l'ordine del giorno, conciliando esigenze e tempistiche.

Per quanto riguarda la filiera produttiva, il team di ricerca ha avuto modo di assistere alle registrazioni delle puntate sia dallo studio che dalla regia.

In studio sono stati osservati gli aspetti più strettamente tecnici: il lavoro del primo operatore, dell'ispettore di produzione e di scenografi, truccatrici e attori. L'osservazione si è spostata poi in regia, dove si è avuto modo di assistere al lavoro coordinato di regista, assistente alla regia, luci e audio.

La terza fase oggetto di osservazione è stata la post-

produzione. Questa fase comprende grafica, montaggio e sincronizzazione o sonorizzazione. Si tratta di una fase in cui il montatore, affiancato dal regista o dall'assistente alla regia, effettua piccoli aggiustamenti, tagli e modifiche, aggiunge elementi grafici e, infine, confeziona la puntata finita.

Il girato di una puntata, registrato come finta diretta, viene montato in un turno di lavoro, corrispondente a 8 ore e viene poi completato con l'aggiunta di grafica, doppiaggio, sottofondo musicale e quando necessario, con l'integrazione di contributi registrati separatamente.

Un altro momento significativo nella costruzione del programma riguarda la registrazione delle canzoni. I quattro bambini coinvolti per prestare la propria voce al programma sono affiancati da un musicista che si occupa della stesura dei testi e della creazione della demo su cui i piccoli si esercitano.

Oltre alle sessioni di osservazione, particolarmente importanti, per un'analisi completa del programma sono state realizzate interviste in profondità rivolte alle tre autrici. Attraverso le loro parole è stato possibile ricostruire le caratteristiche del prodotto ed evidenziare gli elementi costitutivi di un concetto di qualità televisiva proprio della programmazione per bambini.

Gli elementi considerati rilevanti, emersi progressivamente dall'analisi tematica delle interviste, sono stati i seguenti:

- I contenuti (stili, linguaggi, temi, personaggi).
- La scenografia.
- Il rapporto con il territorio e con le famiglie.

Il piano dei contenuti ha a che vedere, in primo luogo, con lo stile di scrittura: «quando si scrive per bambini così piccoli, bisogna rendere la scrittura molto semplice, ma allo stesso tempo [renderla] estremamente evocativa ed eloquente. Per scrivere questo programma, noi autori abbiamo dovuto sempre lavorare a sottrarre, mai ad aggiungere, fino ad individuare il nucleo più significativo del linguaggio» [autrici].

Tutte le 200 storie raccontate sono state scritte appositamente per il programma. Hanno in genere come protagonisti animali o oggetti che si animano attraverso il racconto, con il semplice tramite della voce e dei rumori onomatopeici. Il filo conduttore è semplice e rispecchia le piccole esperienze quotidiane dei bambini piccoli.

Anche la scelta del pupazzo Bumbi, una figura morbida e rassicurante, è stata principalmente una scelta di linguaggi e codici: «è stato scelto [...] perché potesse rappresentare l'amico ideale, tenero e simpatico, dei bambini. Con linee morbide e colori rasserrenanti rispetto ad una televisione che sempre di più presenta modelli grotteschi e alcune volte volgari anche per i più piccoli»

<sup>8</sup> Ai fini della loro analisi ed elaborazione le professioniste hanno chiesto che i loro interventi fossero considerati come facenti parte di un'unica intervista e di un unico punto di vista, proprio per sottolineare l'unitarietà e la coerenza della linea editoriale ed autorale che caratterizza il programma e la filosofia di Rai Ragazzi. Pertanto, ogni qualvolta riporteremo stralci delle loro interviste, la citazione terminerà con la dicitura [autrici].

[autrici]. *Bumbi* parla una lingua semplice e buffa, composta da suoni che ricordano la lallazione primaria dei bambini piccoli.

Dal punto di vista contenutistico, la durata delle storie, le modalità di narrazione e la scelta degli argomenti trattati, tiene sempre conto dei tempi di attenzione dei piccoli, al fine di ottenere un completo coinvolgimento di questi ultimi. La selezione dei concetti e degli argomenti da affrontare si è infatti orientata su tematiche comprensibili e vicine ai bambini, trattate nel percorso didattico dei nidi. Si tratta soprattutto di temi che possono facilmente evocare la dimensione della gestualità, che consente ai piccoli un maggiore livello di coinvolgimento ed attenzione, facilitando la contestualizzazione di termini nuovi, non ancora entrati a far parte del loro lessico quotidiano.

Il linguaggio scelto per parlare ai bambini è quello della narrazione, attraverso storie e musica. Il registro linguistico è semplice, evocativo ed eloquente, costituito da termini onomatopeici e che permettono al bambino di comprendere il racconto e contemporaneamente avvicinarsi a termini non sempre conosciuti, in modo da arricchire il bagaglio lessicale posseduto.

La scenografia, fatta di materiali e colori, è il secondo elemento importante del programma.

All'interno dello studio, i piccoli sono liberi di muoversi in uno spazio appositamente pensato per loro, caratterizzato da forme morbide e accoglienti e da elementi che si prestano al gioco libero. La scenografia richiama forme e oggetti conosciuti e quindi riconoscibili dai piccoli, e contemporaneamente evoca un mondo fantastico, immaginario e buffo, in cui ogni oggetto può assumere, di volta in volta, sembianze diverse secondo le "regole" della fantasia.

L'attenzione e il rispetto al tempo dell'infanzia è poi osservabile nella figura della bambina che affianca *Bumbi* e *Oreste* nella conduzione del programma. Da un punto di vista prettamente estetico, essa non viene adultizzata, ma viene privilegiato un abbigliamento adatto alla sua età.

In merito al rapporto con il mondo educativo e delle agenzie di socializzazione esterne al programma,

«la risposta entusiastica dei nidi coinvolti ci ha confermato che il programma andava nella direzione giusta [...]. Le offerte del programma erano in sostanza molto semplici: uno spazio accogliente in cui era permesso il gioco libero, l'offerta di una breve narrazione e di una canzone che era possibile accompagnare con il movimento. Questo ha fatto sì che i bambini fossero molto rilassati e coinvolti, trasmettendo questa sensazione anche ai bambini a casa» [autrici].

#### 4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

L'analisi del programma *Bumbi* ha evidenziato le caratteristiche di un prodotto a misura di bambino. Dall'osservazione delle pratiche produttive e del contenuto del programma, emergono aspetti che ne fanno un prodotto di qualità: il primo riferimento è all'organizzazione della forma e del contenuto (elementi evidenziati dalle autrici). Con riguardo a questi due aspetti abbiamo rilevato che per essere di qualità, la tv dei piccoli non deve proporre contenuti con esplicito intento educativo, ma deve in primo luogo intrattenere e divertire: alla componente educativa è destinata una posizione di secondo piano, ma non per questo marginale. Secondo le autrici del programma, *Bumbi* «fa della semplicità un valore». Rispetta i tempi dell'infanzia, valorizzandola e dà importanza alla dimensione del gioco e dell'innocenza che caratterizzano questa fase dello sviluppo del bambino.

Il secondo elemento di qualità ha a che fare con la Media education, dal momento che *Bumbi* permette per la prima volta a bambini molto piccoli di partecipare alle registrazioni in studio e di comprendere la realtà televisiva dall'interno, prendendovi parte in prima persona e conoscendone i meccanismi di funzionamento.

Il terzo elemento riguarda la capacità di Rai Ragazzi di inaugurare la prospettiva crossmediale lavorando anche sul web e sui social, sviluppando prodotti che possano andare direttamente in rete prima che in televisione. I produttori televisivi devono essere in grado di cogliere le potenzialità insite nei nuovi media ed estendere la loro programmazione a contenuti pensati appositamente per il web, al fine di incontrare le esigenze di una società sempre più connessa.

Non mancano tuttavia le criticità, che inevitabilmente accompagnano la realizzazione e gestione di prodotti innovativi. La più importante è legata alla limitata disponibilità del budget. Proprio per questa ragione, assumono cruciale importanza, per la buona riuscita del programma, le competenze e la passione dei professionisti e delle professioniste coinvolti/e nel processo creativo e produttivo. Il fattore umano, infatti, riesce a fornire quel valore aggiunto che garantisce la realizzazione di un buon prodotto.

La collaborazione con l'Università di Torino, attraverso lo svolgimento di attività di ricerca e di tirocini curriculari, in particolare nell'ambito del curriculum in Processi e Linguaggi dell'apprendimento<sup>9</sup> del Corso di

<sup>9</sup> L'Educatore esperto in processi e linguaggi dell'apprendimento è un curriculum del Corso di laurea in Scienze dell'educazione che prepara a lavorare in strutture pubbliche e private sui temi dell'educazione al digitale; del potenziamento cognitivo per tutte le fasce di età (per la parte di competenza specificamente educativa); della progettazione e valuta-

Laurea in Scienze dell'educazione, continua a favorire un fertile scambio tra il mondo della produzione televisiva e quello dell'accademia, in particolare di coloro che studiano i processi educativi e comunicativi e la loro reciproca interazione.

Anche in questa fase particolare che stiamo vivendo al momento della scrittura dell'articolo (quella dell'emergenza determinata dalla diffusione del Coronavirus, il cosiddetto Covid-19<sup>10</sup>), la Rai ha predisposto una serie di iniziative educative rivolte a tutte le fasce di età e mirate a creare occasioni formative che possano sopperire alla lontananza (forzata) dei bambini e dei ragazzi dai banchi di scuola<sup>11</sup>. Una di queste iniziative è il programma *La banda dei FuoriClasse*, proposto dalla struttura produttiva di Rai Gulp: si tratta di un programma che si rivolge ai ragazzi delle scuole primarie e di quelle secondarie di primo grado, proponendo itinerari didattici composti da lezioni, contributi video, collegamenti in videoconferenza con esperti. Forse è proprio in un momento come questo che il ruolo educativo/formativo della televisione può emergere con tutta la sua forza, evidenziando l'importanza dell'educazione informale accanto ai tradizionali percorsi di istruzione formale.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andò, R., & Marinelli, A. (2018). *Television(s). Come cambia l'esperienza televisiva tra tecnologie convergenti e pratiche social*. Guerini.
- Aroldi, P. (2015). *Piccolo schermo: che cos'è e come funziona la Children's television*. Guerini.
- Bossi, V. (1998). La qualità televisiva: 1, 2 o IQS. *Problemi dell'informazione*, 3, 388–399.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: From production to produsage. Digital formation*. Peter Lang.
- Centorrino, M., Caviezel, G., & Sardo, R. (2005). *Dall'Albero azzurro a Zelig: modelli e linguaggi della Tv vista dai bambini*. Rubbettino.
- Coggi, C. (a cura di) (2000). *Una tv per bambini*. Il Segnalibro.
- Coggi, C. (a cura di) (2002). *Migliorare la qualità della Tv per bambini*. FrancoAngeli.
- Coggi, C. (a cura di) (2003). *Valutare la tv per bambini: vie alla qualità e all'uso educativo*. FrancoAngeli.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood. Second edition*. Sage.
- Ellis, J. (2000). *Seeing Things. Television in the Age of Uncertainty*. I. B. Tauris Publishers.
- Farné, R. (2003). *Buona maestra tv. La Rai e l'educazione, da Non è mai troppo tardi a Quark*. Carocci.
- Jenkins, H. (2007). *Cultura convergente*. Apogeo. (Original work published 2006)
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robinson, A. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Guerini. (Original work published 2009)
- Marsh, J. (2016). The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. *Media education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 7(2), 178–195. <https://doi.org/10.36253/me-8759>
- Metastasio, R. (2002). *La scatola magica. Tv, bambini e socializzazione*. Carocci.
- Ministero della Salute (2020). *Nuovo coronavirus e Covid-19*, Retrieved April 20, 2020, from <http://www.salute.gov.it/portale/nuovocoronavirus/dettaglioContenutiNuovoCoronavirus.jsp?lingua=italiano&id=5337&area=nuovoCoronavirus&menu=vuoto>
- Miur, (2017). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Retrieved April 20, 2020, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>
- Nicita, A., Ramello, G. B., & Silva, F. (a cura di) (2012). *La nuova televisione. Economia, mercato, regole*. Il Mulino.
- Parola, A., & Trincherò, R. (2006). *Vedere, guardare, osservare la tv: proposte di ricerca-azione sulla qualità dei programmi televisivi per i minori*. FrancoAngeli.
- Rai (2018). *Contratto di servizio 2018-2022*. Retrieved April 20, 2020, from [http://www.rai.it/dl/doc/1521036887269\\_Contratto%202018%20testo%20finale.pdf](http://www.rai.it/dl/doc/1521036887269_Contratto%202018%20testo%20finale.pdf)
- Rai (2019a). *Gradimento della programmazione*. Sintesi Qualitel. Retrieved April 20, 2020, from <http://www.rai.it/trasparenza/Gradimento-della-Programmazione-6f45656e-f8cd-4f87-9893-3858f88366be.html>
- Rai (2019b). *Presentazione sul resoconto del programma per l'anno 2017-2018* [documento aziendale interno]

zione di prodotti editoriali per l'educazione e la formazione e di giochi educativi (digitali e non); nella formazione professionale e nel lifelong learning; nell'orientamento e riqualificazione professionale (sia in presenza, sia a distanza). Cfr. anche il volume di Trincherò e Parola, 2017.

<sup>10</sup> Si tratta di un virus che si è diffuso in Italia e in tutto il mondo dai primi mesi del 2020 (Ministero della Salute 2020).

<sup>11</sup> In Italia, per effetto del DPCM 4 marzo 2020, dal 5 marzo sono stati sospesi i servizi educativi per l'infanzia e le attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado, la frequenza delle attività scolastiche e di formazione superiore, comprese le Università e le Istituzioni di Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica, di corsi professionali, master e università per anziani. Al momento non si prevede la riapertura delle attività, almeno fino al mese di settembre 2020.

- Rai (2020). *Linee Guida Offerta per Ragazzi*. Retrieved April 20, 2020, from <http://www.rai.it/portale/Linee-Guida-Offerta-per-Ragazzi-57c65eaf-c504-4466-b50b-d470e8f8023d.html>
- Sartori, C. (1993). *La qualità televisiva*. Bompiani.
- Scaglioni, M., & Sfardini, A. (a cura di) (2017). *La televisione. Modelli teorici e percorsi d'analisi*. Carocci.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Stoilova, M., Livingstone, S., & Mascheroni, G. (2020). Digital childhood? *Global perspectives on children and mobile technologies*. In R. Ling, L. Fortunati, G. Goggin, Y. Li & S. S. Lim (Eds.), *The Oxford Handbook of Mobile Communication and Society* (pp. 129-143). Oxford University Press.
- Tirocchi, S. (2013). *Sociologie della Media education. Giovani e media al tempo dei nativi digitali*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R., & Parola, A. (a cura di) (2017). *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento*. FrancoAngeli.

#### RINGRAZIAMENTI

Desideriamo esprimere un sincero ringraziamento a Maria Mussi Bollini (vice direttrice di Rai Ragazzi), Elena Piras (curatrice del programma *Bumbi*), Janna Cario-li, Martina Forti e Ilaria Giudici (autrici del programma) e a tutta la redazione di Rai Ragazzi della sede Rai di Torino.







**Citation:** F. Fabbro (2020) Analisi critica del discorso e pratiche di media education. *Media Education* 11(1): 57-66. doi: 10.36253/me-9095

**Received:** April 2020

**Accepted:** May 2020

**Published:** July 2020

**Copyright:** © 2020 F. Fabbro. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## Analisi critica del discorso e pratiche di media education

### Critical discourse analysis and media education practices

FRANCESCO FABBRO

*Università degli Studi di Firenze*  
E-mail: francesco.fabbro@unifi.it

**Abstract.** L'articolo presenta l'analisi critica del discorso (ACD) come un metodo d'indagine qualitativa particolarmente adatto allo studio delle pratiche media-educative. Il contributo evidenzia in che modo l'ACD consente di focalizzarsi sulle funzioni sociali, sulle identità e sulle relazioni di potere mediate dal/i linguaggio/i nei contesti educativi per poi presentare un framework analitico ampiamente impiegato nella ricerca sociale ed educativa. In seconda battuta si esemplifica l'applicazione dell'ACD attraverso la presentazione di uno studio di caso sulla literacy education. Infine, dopo aver sottolineato la convergenza tra la prospettiva delle new media literacies e quella dell'ACD sulla concezione di apprendimento, si delineano alcune possibili applicazioni dell'ACD allo studio empirico delle pratiche di media education.

**Parole chiave:** analisi critica del discorso, media literacy education, new literacies, ricerca qualitativa, pratiche media-educative.

**Abstract.** The paper presents Critical Discourse Analysis (CDA) as a qualitative research method particularly suitable for the study of media education practices. The contribution highlights how the CDA allows to focus on social functions, identities and power relations mediated by language(s) in educational settings and then it presents an analytical framework widely adopted in social and educational research. Secondly, it exemplifies the application of CDA by presenting a case study on literacy education. Finally, after underlying the convergence between new media literacies and CDA perspectives on the concept of learning, it outlines some possible applications of CDA for the empirical study of media education practices.

**Keywords:** critical discourse analysis, media literacy education, new literacies, qualitative research, media education practices.

## 1. INTRODUZIONE

Negli ultimi anni diversi fattori quali il cambiamento dell'ambiente mediale, la globalizzazione delle società, la riconfigurazione neoliberista dei sistemi

educativi e la progressiva istituzionalizzazione della Media Literacy Education (MLE) hanno comportato il ripensamento delle teorie e dei metodi dell'educazione ai media (De Abreu et al., 2017). Tale mutamento è particolarmente visibile nella proliferazione di diversi modelli di media/digital literacy che, da un lato, tendono a convergere nella concettualizzazione di quest'ultima come una competenza chiave di cittadinanza e, dall'altro, a differenziarsi rispetto al tipo di pensiero critico e di empowerment che li connota (Sefton-Green, 2017). L'attenzione verso l'elaborazione di cornici concettuali talvolta in contraddizione tra loro rispetto alla funzione pedagogica e politica della MLE può essere vista come un segno positivo della vivacità della ricerca in questo campo. Al tempo stesso, tale focalizzazione sembra indicare quella che è stata criticamente definita come la tendenza della comunità internazionale di ricercatori e media educator a "privilegiare i sostantivi pedagogici (cosa dovrebbero imparare gli studenti) rispetto ai verbi pedagogici (come dovrebbe funzionare l'apprendimento)" (McDougall, 2014, p. 7). Partendo dal presupposto che i processi di apprendimento in tema di media sono inscindibili dai modi in cui le soggettività degli studenti si formano attraverso l'uso dei media (Buckingham, 2006), il presente saggio metodologico intende suggerire come l'analisi critica del discorso (ACD)<sup>1</sup> possa essere impiegata proficuamente nello studio empirico delle pratiche media-educative. In particolare, l'articolo presenta un metodo d'indagine qualitativo – oggi scarsamente impiegato nella ricerca (media)educativa in Italia – che, nel porre attenzione alle funzioni sociali, alle identità e alle relazioni di potere mediate dal/i linguaggio/i, ci sembra particolarmente adatto, in particolare se combinato con osservazioni etnografiche, a comprendere la complessa relazione che intercorre tra media education e media literacy<sup>2</sup>. Da questo punto di vista, il contributo mira a presentare l'ACD fornendone alcune definizioni chiave ed esplicitandone le premesse epistemologiche ed etiche (paragrafo 2); presentando un modello analitico di ACD ampiamente impiegato nella ricerca sociale ed educativa (paragrafo 3); esemplificando con uno studio di caso la procedura analitica che caratterizza l'ACD (paragrafo 4); argomentando e ipotizzando alcune possibili applicazioni dell'ACD nella ricerca sulle pratiche di media education (paragrafo 5).

<sup>1</sup> Lungo l'articolo si ricorre all'espressione analisi critica del discorso (ACD) per indicare un insieme eterogeneo, ma epistemologicamente consistente, di approcci critici all'analisi del discorso nella ricerca sociale ed educativa (Rogers, 2011).

<sup>2</sup> Con media education si designa il processo di insegnamento e apprendimento centrato sui media mentre con media literacy si intende l'insieme di conoscenze e competenze che gli studenti acquisiscono rispetto ai media. In tal senso, la media literacy è il risultato della media education (Buckingham, 2006).

## 1. L'ANALISI CRITICA DEL DISCORSO NELLA RICERCA EDUCATIVA

L'ACD corrisponde ad insieme transdisciplinare di teorie e metodi impiegati a partire dagli Anni Settanta anche nella ricerca educativa per studiare la complessa relazione che intercorre tra il linguaggio e il contesto sociale nel quale viene impiegato (Rogers, 2011). Gli approcci discorsivi allo studio dei fenomeni sociali si basano sul presupposto secondo il quale la realtà sociale è, perlomeno in parte, linguisticamente costruita (Potter, 2004). Da questo punto di vista, l'ACD non è considerata un mezzo per accedere al mondo psicologico dei soggetti ma alla realtà sociale così come viene costruita dall'uso del linguaggio. In altri termini, se il linguaggio è concepito come una forma d'azione nel contesto delle relazioni sociali, l'analisi del discorso può essere definita come "lo studio del linguaggio in uso, visto come un tipo di pratica sociale" (Fairclough, 1992, p. 28). Un importante elemento che contraddistingue gli approcci critici all'analisi del discorso è la concezione del linguaggio in uso non solo come socialmente costituente ma anche come socialmente costituito, ossia condizionato dalle strutture sociali entro le quali si manifesta, ad esempio l'economia, i sistemi politici ma anche aspetti quali la classe sociale, il genere, l'etnia e l'età. In tal senso, la relazione tra linguaggio e società è dialettica (Fairclough, 1992). Da questa prospettiva il discorso può essere meglio definito come "un momento semiotico che si relaziona dialetticamente ad altri momenti nelle pratiche sociali" (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 126). Questa definizione, da un lato, ci consente di chiarire come il discorso diventa un oggetto d'indagine privilegiato per comprendere in che modo una determinata pratica si articola attraverso la combinazione tra elementi discorsivi e non discorsivi e, dall'altro, di evidenziare come esso possa materializzarsi e operare per mezzo di una varietà di codici linguistici (scritto, verbale, visivo, sonoro, corporeo, ecc.) e, come avviene nei testi multimodali, dalle loro combinazioni (Kress & van Leeuwen, 2001). Un secondo aspetto che contraddistingue gli approcci critici all'analisi del discorso è la focalizzazione sulle relazioni di potere mediate dal discorso (Rogers, 2004). Sulla scorta delle teorie sociali critiche (Bourdieu, 1991; Foucault, 1971; Habermas, 1984) e della stessa pedagogia critica (Bernstein, 1990; Freire, 1971), al linguaggio è attribuito un ruolo centrale nella costituzione della soggettività degli individui perché è per mezzo di esso che le forme di potere (economico, sociale, culturale e politico) la plasmano. Pertanto, il discorso è ideologico in quanto può contribuire a sostenere e a riprodurre delle relazioni di potere asimmetriche e, quindi, ad esercitare delle for-

me di dominio e oppressione nella società (Fairclough, 1995). Come suggerisce il concetto gramsciano di egemonia<sup>3</sup>, il discorso è ideologicamente più efficace nella misura in cui diventa parte di un senso comune.

Per questo motivo un obiettivo fondamentale della CDA è studiare in che modo l'ideologia naturalizzata si articola attraverso le pratiche discorsive al fine di denaturalizzarla dimostrando "come le strutture sociali determinano le proprietà del discorso e come il discorso a sua volta determina le strutture sociali" (Fairclough 1995, p. 27). Tuttavia, è bene sottolineare come l'ACD, in particolare nell'ambito della ricerca educativa, non possa limitarsi a rendere manifeste le relazioni di potere mediate dal discorso, ma debba promuovere l'*agency* di studenti, insegnanti e altri soggetti coinvolti nelle pratiche educative fornendo loro strumenti adatti non solo a riconoscere e criticare le relazioni di oppressione, dominio e subordinazione ma anche a progettare, immaginare e costruire relazioni di potere alternative all'insegna dell'uguaglianza, della solidarietà e della giustizia sociale (Freire, 1971). Riassumendo, l'ACD nella ricerca educativa si avvicina alle relazioni di potere nella società sia in chiave decostruttiva e critica sia in un'ottica costruttiva ed emancipatoria.

Un terzo aspetto cruciale dell'ACD è l'adozione di un approccio riflessivo da parte dei ricercatori perché essi stessi sono inevitabilmente parte delle pratiche discorsive – e quindi delle relazioni di potere – che studiano (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Rogers, 2004). Nell'ACD la riflessività, come insegnano gli approcci femministi alla ricerca, è imprescindibile e corrisponde ad una pratica riflessiva rispetto alle proprie euristiche e interpretazioni così come sul proprio posizionamento in termini di classe, genere, etnia, età, ruolo sociale (insegnante, studente, dirigente scolastico, ecc.) e delle possibili conseguenze che tali posizionamenti possono avere sulla relazione con i partecipanti alla ricerca e sulla produzione della conoscenza stessa (Finlay, 2002; Reinharz, 1992). Questo tipo di riflessività è strettamente connessa al rifiuto di un'idea di oggettività scientifica statica di stampo positivista secondo la quale la divaricazione tra soggetto ed oggetto d'indagine garantisce la validità della ricerca e privilegia invece un'"oggettività dinamica" in cui una conoscenza valida si co-costruisce attraverso un'interazione continua fra la capacità di sapersi distanziare dall'oggetto d'indagine e un'attenzione partecipata

all'altro (Fox Kellener, 1987). Da questo punto di vista, l'ACD concepisce la "ricerca come responsabilità" (Dillard, 2000), la quale si concretizza nel "predisporre quelle condizioni epistemiche che consentono di dire una verità che non vale solo per il ricercatore, ma che è riconosciuta essere tale anche per i partecipanti alla ricerca" (p. 662).

### 3. IL FRAMEWORK ANALITICO DI FAIRCLOUGH

Sul piano metodologico, gli approcci critici all'analisi del discorso forniscono una serie di concetti euristici e cornici analitiche per descrivere e interpretare in termini qualitativi la relazione tra forma linguistica e funzione sociale dei discorsi che si materializzano nei testi (intervista, libro scolastico, prodotto multimediale, ecc.). Descrivere e interpretare i discorsi incorporati nei testi consente poi di spiegare in che modo i micro e i macro elementi che caratterizzano la costruzione e l'uso dei testi sostengono, producono o contestano determinate relazioni di potere da un ambito educativo all'altro e nel quadro delle pratiche educative stesse (Gee, 2005; Luke, 1995; Rogers, 2004). Come abbiamo accennato nel precedente paragrafo, esistono diversi approcci critici all'analisi del discorso che, pur condividendo le premesse epistemologiche ed etiche già esposte sopra, si caratterizzano per l'impiego di differenti framework analitici e concetti euristici. Come rileva Rogers (2011), tra gli approcci più influenti nell'ambito della ricerca educativa troviamo l'analisi socio-linguistica (Gee, 1996; 2005), l'analisi multimodale (Kress, 2009; Kress & van Leeuwen, 2001) e la Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1992; 2003). In questa sede ci focalizziamo su quest'ultima versione di ACD.

L'approccio proposto da Fairclough è caratterizzato da due livelli di analisi: testuale (o linguistica) e intertestuale (o interdiscorsiva). Nel primo livello, si esplora la dimensione linguistica del discorso focalizzandosi sulle relazioni interne ai testi (semantiche, grammaticali, lessicali, ecc.), mentre nel secondo si studia la dimensione intertestuale, ovvero le relazioni tra i discorsi contenuti nei testi e i processi di produzione, distribuzione e consumo dei testi nella società (Fairclough, 2003).

L'analisi testuale che orienta la versione di ACD di Fairclough è informata da una teoria sociosemiotica conosciuta come linguistica sistemico-funzionale (Halliday, 1994). In particolare, la CDA riprende da quest'ultima la visione sociale e multifunzionale del linguaggio. La teoria elaborata da Halliday assume che gli autori dei testi creano attivamente i significati, scegliendo tra diverse risorse semiotiche disponibili e identifica tre spe-

<sup>3</sup> Gramsci (1975) impiega il concetto di egemonia per spiegare come all'interno della società capitalista il potere non si esercita soltanto con la coercizione, ma anche attraverso il consenso, il quale viene ottenuto egemonizzando gli atteggiamenti, i valori, le logiche come elementi del senso comune. L'egemonia viene dunque sostenuta ideologicamente attraverso la costruzione del senso comune.

cifiche funzioni che hanno luogo simultaneamente nel testo: ideativa, interpersonale e testuale. La funzione ideativa riguarda quello che viene rappresentato nel testo, la costruzione di aspetti del mondo che vengono riproposti per mezzo del linguaggio. La funzione interpersonale si riferisce all'interazione tra mittente e ricevente dei segni linguistici per mezzo del testo. La messa in atto e la negoziazione delle relazioni sociali e delle identità corrisponde perciò alla proiezione delle relazioni interpersonali nel testo. La funzione testuale, infine, descrive come gli elementi linguistici fanno sì che il discorso appaia in quanto testo e come quest'ultimo si connette al contesto comunicativo (Halliday, 1994). Sebbene anche Fairclough riprenda questa visione multifunzionale del testo, egli preferisce parlare di generi, discorsi e stili (Fairclough, 2003). Nello specifico, generi, discorsi e stili rappresentano rispettivamente le "modalità d'interagire", i "modi di rappresentare" e i "modi d'essere" che si manifestano e si articolano nel testo. Vediamo ora più nel dettaglio a che cosa afferiscono concretamente generi, discorsi e stili e su quali caratteristiche linguistiche si focalizza la microanalisi del testo.

Il genere è "la tipologia di linguaggio (o di altre semiosi) legato ad una particolare attività sociale come ad esempio un'intervista" (Chouliaraki & Fairclough 1999, p. 63) oppure, per fare un altro esempio, il tipico schema stimolo-risposta-valutazione impiegato per valutare la comprensione degli studenti. In tal senso, i generi possono essere visti come schemi linguistici riconoscibili che consentono un'(inter)azione sociale di un certo tipo. Attraverso l'analisi testuale il genere dell'intervista può però essere descritto in modi diversi, ad esempio formale o informale. Perciò l'analisi testuale del genere consiste nell'individuare e descrivere che tipi specifici di genere vengono costruiti soffermandosi ad esempio sulla struttura e la sequenza dello scambio verbale, le convenzioni di *politeness*, il tono della conversazione, l'uso dei pronomi nel relazionarsi (tu o lei), sulle ripetizioni, sul lessico e sull'utilizzo di metafore. Queste caratteristiche linguistiche possono essere interpretate come "tracce e indizi della relazione sociale costruita per mezzo del testo" (Fairclough 1989, p. 93) e l'analisi micro-linguistica del genere può essere particolarmente utile a comprendere in che modo si esercita una certa autorità sugli altri attraverso determinate scelte linguistiche: pensiamo ad esempio alle conversazioni tra insegnante e studenti, tra gli stessi studenti o tra intervistatore e intervistato.

I discorsi corrispondono ai "modi di rappresentare" determinati aspetti del mondo o specifiche pratiche sociali (Fairclough, 2003). Essi sono funzionali a costruire idee sul mondo nell'ambito di un'interazione, ad esempio esprimendo un'idea su un qualsiasi tema (edu-

cazione, razzismo, libertà, ecc.) sui social media o in aula. In generale, sul piano analitico, ci si focalizza su come nel testo vengono rappresentate determinate parti del mondo mentre altre vengono escluse. Nello specifico, l'analisi dei discorsi nel testo si concentra su caratteristiche quali le tematiche e le idee rappresentate così come la loro salienza nel testo, le categorie sociali impiegate, la scelta di determinate parole per rappresentare le idee, la ricorrenza di certe frasi o parole, la relazione tra l'uso di alcuni pronomi inclusivi o esclusivi (noi o loro) e specifiche rappresentazioni del mondo e dei gruppi sociali ma anche le "assenze significative" di determinate informazioni.

Gli stili sono le posizioni che le persone assumono in relazione ad un discorso mentre comunicano. In tal senso, essi denotano i "modi d'essere", le identità performati dalle persone mentre usano il linguaggio. L'analisi degli stili si concentra principalmente sul "valore espressivo" del linguaggio, sulle tracce e gli indizi della valutazione della realtà elaborata dal produttore del testo (Fairclough 1989). Nel testo gli indicatori linguistici dello stile corrispondono alla scelta e alle funzioni di determinate forme verbali, in particolare la transitività dei verbi impiegati per descrivere un'azione oppure uno stato mentale o emotivo, la costruzione attiva o passiva di sé rispetto ad un'azione, le modalità con le quali si esprime una posizione rispetto ad un'idea e i processi di nominalizzazione.

Mentre l'analisi testuale consiste nel descrivere generi, discorsi e stili ed interpretare in che modo le loro relazioni creano significati entro lo specifico contesto comunicativo in esame, l'analisi intertestuale si concentra sulla relazione che intercorre tra tali significati e il più ampio contesto socioculturale in cui sono costruiti. L'analisi intertestuale guarda al testo dalla prospettiva delle pratiche discorsive, ponendo attenzione alle tracce delle pratiche discorsive nel testo. Le caratteristiche linguistiche dei testi forniscono allora l'evidenza che può essere usata nell'analisi intertestuale, e tale analisi è una particolare forma interpretativa di tale evidenza, un'interpretazione che colloca il testo in relazione ai repertori sociali di pratiche discorsive, ai cosiddetti "ordini del discorso" (Foucault, 1971). L'ordine del discorso può essere interpretato configurazione relativamente stabile di generi, discorsi e stili che viene utilizzata dai membri di una comunità nelle loro pratiche discorsive (Fairclough, 2003).

#### 4. UN ESEMPIO DI APPLICAZIONE DELL'ANALISI CRITICA DEL DISCORSO

Anche se non esiste una singola procedura per condurre un'ACD, ogni ricerca che si avvale di questo

metodo si articola grosso modo nelle seguenti fasi: 1) individuazione di una questione socialmente rilevante e significativa in termini di relazioni di potere e formulazione di una domanda di ricerca; 2) raccolta di testi e informazioni contestuali, solitamente documentazione di natura etnografica; 3) codifica dei testi; 4) analisi e interpretazione socialmente situata dei testi.

In questo paragrafo illustriamo attraverso un esempio di ACD come ogni fase possa essere declinata lungo il percorso di ricerca. L'esempio di ACD che ci accingiamo a riportare rientra nell'ambito della literacy education e, più precisamente, corrisponde ad uno studio di caso della literacy education per adulti condotto in una scuola pubblica di Saint Louis negli Stati Uniti (Rogers, 2004).

La questione problematica dalla quale muove lo studio di Rogers è la percezione negativa delle proprie competenze e di sé che molte persone hanno plasmato in giovane età nel corso della loro storia di partecipazione nella scuola e nelle comunità di apprendimento.

Questa criticità, osserva Rogers, è spesso particolarmente evidente nelle persone che vivono al di sotto della "literacy line", tra coloro che vengono definiti poco alfabetizzati o analfabeti. Un contesto emblematico in cui emerge spesso questa questione è quello dell'educazione degli adulti che tornano a scuola dopo averla abbandonata o non averla frequentata in giovane età. Premesso ciò, la domanda di ricerca che orienta l'analisi è: "Quale è la relazione tra le risorse linguistiche entro e attraverso i contesti per un adulto che è stato etichettato come poco alfabetizzato?" (Rogers 2004, p. 53).

L'interesse di ricerca è poi informato e motivato anche dal particolare contesto sociale in cui ha avuto luogo l'investigazione empirica, la città di Saint Louis che all'epoca dello studio era stata identificata come la quarta città statunitense con il più alto tasso di segregazione dei cittadini afroamericani e di analfabetismo tra gli adulti poveri. Alla ricerca hanno partecipato 20 persone iscritte ai programmi di alfabetizzazione per adulti, molti dei quali erano afroamericani che in giovane età avevano abbandonato la scuola pubblica. Rogers ha condotto delle interviste semi-strutturate con i 20 partecipanti e durante le osservazioni in aula e le interviste ha raccolto una serie di dati etnografici, ad esempio alcuni appunti su come i partecipanti leggono e parlano in classe e i documenti letti o menzionati dagli intervistati. Ogni intervista è stata condotta attraverso il medesimo protocollo strutturato attorno a tre domini esperienziali funzionali ad evocare diversi contesti discorsivi. I tre contesti incorporati nel protocollo dell'intervista sono: 1) esperienze educative passate e presenti; 2) esperienze educative con i propri bambini e

3) esperienze di alfabetizzazione al di fuori della scuola. Sul piano analitico, Rogers adotta la cornice di Fairclough andando a studiare i modi d'interagire (genere), di rappresentare (discorso) e di essere (stile) performati dai partecipanti.

Una volta trascritte le interviste, Rogers le ha lette più volte per poi codificare singolarmente ogni trascrizione sulla base dei tre contesti discorsivi o tematici.

In seguito a questa prima codifica, tutte le parti dell'intervista riconducibili allo stesso dominio sono state raggruppate e, in alcuni casi, sono state identificate ed evidenziate le sovrapposizioni tra domini. Inoltre, il materiale così organizzato è stato riletto alla luce delle relative osservazioni in classe e agli appunti presi nel corso delle interviste. Dopodiché Rogers ha codificato gli estratti selezionati per genere, discorso e stile (Fairclough, 1992). Questa seconda codifica per domini analitici è stata effettuata a livello di enunciato, o linea idealizzata (Gee, 2005). In pratica, per ogni enunciato, è stata effettuata una codifica funzionale a mappare le proprietà organizzative del testo (genere), ad esempio la struttura tematica e la coesione del testo, i modi di rappresentare le proprie esperienze (discorsi) di apprendimento e alfabetizzazione; i modi d'essere espressi attraverso il linguaggio (stile), ad esempio con l'uso della voce attiva o passiva. Riassumendo, gli estratti sono stati quindi codificati prima per dominio tematico e poi per dominio analitico. In tal modo, il materiale selezionato è stato organizzato in modo da individuare gli ordini del discorso entro ogni contesto discorsivo e da un contesto all'altro nella fase di analisi.

L'analisi si è concentrata in primo luogo sulla ricerca di costanti nel modo di pensare la lettura, l'alfabetizzazione e l'educazione e, dall'altro, su quelle che Fairclough (1992) chiama *cruces*, ossia particolari momenti di crisi nei dati che rendono visibili alcuni aspetti delle pratiche difficili da notare perché appartenenti al senso comune.

Di seguito, riassumiamo i risultati dell'analisi di un'intervista con Natasha, una donna afroamericana dell'età di circa 20 anni che in passato aveva abbandonato la scuola e che all'epoca dello studio frequentava la *family literacy classroom* come parte delle sue lezioni preparatorie al test GED.

All'interno del dominio *Storia di scolarizzazione* l'analisi ha consentito di individuare due configurazioni di schemi discorsivi particolarmente significativi di cui uno inerente alla lettura e l'altro all'apprendimento. Rogers osserva come l'articolazione discorsiva della lettura sia emersa con maggiore frequenza. Il discorso di lettura come definito dalla scuola (lettura come memorizzazione, concentrazione e attività individuale) si accompagna

va ad affermazioni negative sulla propria abilità (stile) e sulla propria capacità di comprensione (stile) come pure ad una costruzione negative del sé.

Il discorso dell'apprendimento emergente dall'analisi è invece più ambivalente. Rogers descrive e dimostra l'emergere delle due configurazioni discorsive fornendo due esempi specifici di microanalisi linguistica di due brevi estratti dall'intervista, uno in cui Natasha parla della sua esperienza passata nella scuola superiore (quando era nella classe di educazione speciale) ed un altro in cui si riferisce al suo rapporto attuale con la scuola (la frequentazione dei corsi di alfabetizzazione per adulti).

Rispetto al primo esempio, Rogers osserva come i racconti e le riflessioni dell'intervistata sulle passate esperienze con la scuola siano spesso accompagnati da affermazioni sulla difficoltà o incapacità di apprendere. Tuttavia Natasha costruisce una rappresentazione contraddittoria rispetto all'educazione speciale. Quest'ultima, nel corso dell'intervista, da un lato è stata spesso definita da Natasha come un'esperienza che l'ha segnata ma dall'altro anche come un luogo in cui non era derisa dai compagni di classe e in cui poteva porre delle domande all'insegnante. Entro questo dominio il discorso di lettura è rappresentato come un leggere per capire correttamente le parole. Poi Natasha ripete quello che si sentiva dire dai suoi compagni di scuola che la prendevano in giro quando leggeva a voce alta ("oh she didn't even get that word right"). Il discorso sul leggere correttamente si accompagna poi ad un'affermazione sul proprio stato emotivo negativo ("you feel uncomfortable"). Rogers osserva anche che il discorso di apprendimento a scuola che emerge da questo e altri passaggi dell'intervista corrisponde ad un modello trasmissivo di educazione. Dall'altro lato, in questo specifico contesto discorsivo (educazione speciale), è possibile osservare anche uno slittamento semantico del senso del sé. Quando Natasha descrive il suo inserimento in una classe di educazione speciale esprime uno stato emotivo positivo (stile) perché in quel contesto tutti gli studenti erano nella sua stessa posizione ("because they are in the same position that I'm in"). In sintesi, da una parte i discorsi di lettura e di apprendimento non variavano in riferimento al contesto scolastico ma dall'altra le affermazioni rispetto al proprio stato emotivo cambiavano dal negativo (derisione dei compagni di scuola) al positivo (il sentirsi più a proprio agio in una classe di educazione speciale). Nonostante ciò, l'analisi di Rogers dimostra come diverse credenze che Natasha aveva su sé stessa e sulle sue abilità di lettura e di apprendimento permangono anche quando parla dell'esperienza presente al centro educativo per adulti. Ad esempio, in un passaggio dell'intervista

Natasha narra della sua esperienza presente con la scuola, continuando ad esprimere il suo stato emotivo negativo rispetto all'apprendimento a scuola. In questo caso Rogers osserva che Natasha rappresenta ancora una volta l'attività di lettura come impresa individuale che richiede concentrazione e questo discorso di lettura si accompagna ad una percezione negativa delle sue abilità di leggere/apprendere ("I just feel it is me"). Inoltre, anche Natasha tende a definire l'apprendimento come un'attività poco rilevante per sé. Nel contempo, come evidenzia Rogers, è importante ricordare anche che Natasha tende a conferire un alto valore all'educazione scolastica. Ad esempio, motiva il suo ritorno a scuola con il desiderio di "diventare qualcuno" attraverso l'educazione ma anche di "diventare qualcuno per i propri figli".

All'interno del dominio denominato *coinvolgimento nell'educazione dei bambini* una frequente configurazione discorsiva emersa dall'analisi corrispondeva al discorso di lettura evidenziato sopra, ma stavolta accompagnato da una costruzione positiva e attiva del sé. Generalmente, Natasha, nel parlare dell'educazione della propria figlia, da un lato, valorizza l'educazione mentre, dall'altro, ripropone e rinforza il discorso di lettura articolato nel contesto della sua stessa esperienza scolastica. Anche in quest'ambito Natasha definisce la lettura come un guardare e ripetere le parole, come un esercizio di memorizzazione. Inoltre, osserva Rogers, anche l'affermazione di Natasha "something that slow her down" nell'imparare a leggere echeggia il modo in cui Natasha parlava della sua stessa difficoltà con la lettura a scuola ("I just feel it is me"). In questo contesto discorsivo, Natasha ha costruito sé stessa come un soggetto attivo (stile), raccontando del suo coinvolgimento nell'educazione della figlia, ma al tempo stesso ha rappresentato la figlia-studentessa ipotizzando deficit cognitivi sul piano dell'apprendimento (stile) proprio attraverso "l'allineamento con il discorso di apprendimento come una relazione d'istruzione uno a uno, come un fenomeno individuale piuttosto che sociale" (Rogers, 2004, p. 6).

Nel dominio *pratiche di alfabetizzazione in famiglia e nella comunità* la configurazione primaria di pratiche discorsive corrisponde invece ad un discorso di lettura in quanto significativo e connesso ad una costruzione del sé positiva (stile). Ad esempio, in un passaggio dell'intervista Natasha descrive il suo leggere la Bibbia alla figlia come un'attività utile ad elaborare alcune sue emozioni. Nel contesto della chiesa/religione, la lettura viene rappresentata come un'attività dallo scopo significativo. Inoltre, qui Natasha si posiziona discorsivamente come un soggetto attivo ("I been reading the Bible to her a lot") e costruisce un discorso di apprendimento come pratica guidata e indipendente di osservazione, collegata

ad una costruzione attiva del sé e ad affermazioni positive sulle proprie capacità di comprensione (stile).

L'analisi discorsiva di Rogers ha evidenziato come i discorsi (o modelli culturali) di alfabetizzazione e apprendimento siano sempre connessi a “modi di essere” che possono cambiare da un dominio dell'esperienza all'altro. Rogers interpreta alcuni slittamenti tra i contesti discorsivi come possibili segni di apprendimento. In questo senso, osserva la stessa Rogers, l'apprendimento si definisce come un cambiamento della partecipazione nelle pratiche, il quale comprende i cambiamenti nell'identità piuttosto che nella mente (Lave & Wenger, 1991).

Tornando agli slittamenti identificati sopra rispetto al caso di Natasha, il discorso di lettura come procedura che implica il leggere e memorizzare le parole è presente sia nell'ambito della sua storia con la scuola sia in quello dell'educazione dei propri figli. Il discorso di lettura acquista invece un significato diverso nel quadro delle pratiche informali di alfabetizzazione in famiglia e nella comunità. In quest'ultimo contesto discorsivo, Natasha parla della lettura come un'impresa dallo scopo significativo. Inoltre, nonostante il discorso di lettura e di apprendimento sia rimasto il medesimo sia nella storia con la scuola sia nel suo coinvolgimento nell'educazione della figlia, lo Stile (il modo d'essere) connesso a questo discorso è slittato dalla definizione negativa delle proprie abilità, da una costruzione passiva di sé ad una costruzione di sé come soggetto attivo e competente. Secondo Rogers (2004), “questo slittamento nel senso del sé, anche se accompagnato dallo stesso discorso di lettura, dimostra l'apprendimento. In quest'ottica l'apprendimento è una rete di pratiche sociali, che cambiano nel tempo e variano da un luogo all'altro” (pp. 65-66).

##### 5. VERSO UN APPROCCIO CRITICO E DISCORSIVO ALLO STUDIO DELLE PRATICHE DI MEDIA LITERACY EDUCATION

La prospettiva socioculturale sull'apprendimento - inteso come un cambiamento nella partecipazione alle pratiche sociali e nelle identità multiple che costruiamo anche per mezzo del/i linguaggio/i - emersa dallo studio di caso esposto sopra così come in altri studi nel campo della (media) literacy education (Buckingham, 2006; Gee, 1996; 2004) coincide in maniera piuttosto evidente con la concezione dell'apprendimento che caratterizza le “new media literacies” (Ranieri, 2018). Negli ultimi 20 anni, l'elaborazione di costrutti teorici quali multiliteracies (Cope & Kalantzis, 2000), critical digital literacy (Pangrazio, 2016) e third space literacies (Potter & McDougall, 2017) ha contribuito non solo

a comprendere più approfonditamente, per dirla con McDougall (2014), “come dovrebbe funzionare l'apprendimento” (p. 7) in tema di media (digitali), ma anche di situare, progettare ed implementare alcune pratiche media-educative nella società multiculturale, rendendole maggiormente inclusive e proattive sul piano socioculturale (Bruinenberg et al., 2019; De Abreu et al., 2017; Ranieri et al., 2019). Tuttavia, le new media literacies e gli approcci critici all'analisi del discorso sembrano aver influenzato più le pratiche media-educative che i metodi d'indagine empirica impiegati per studiare tali pratiche. Ad esempio, le attività didattiche di analisi testuale per comprendere criticamente i linguaggi e le rappresentazioni dei media e le loro relazioni con più ampi fattori economici, politici e culturali in cui si situano, attingono spesso esplicitamente ai metodi di analisi sociosemiotica e discorsiva (Buckingham, 2006). Al contrario le ricerche empiriche sulle pratiche di media education impiegano più raramente approcci critici e discorsivi o socio-semiotici all'analisi qualitativa dei dati raccolti. Nello specifico, i metodi di analisi qualitativa più comuni (analisi del contenuto o tematica), si soffermano prevalentemente sul contenuto manifesto del testo analizzato - sia esso un focus group con gli studenti o un prodotto multimodale - tralasciando il ruolo del linguaggio nella costruzione delle identità e nella mediazione delle relazioni di potere nei contesti di apprendimento. Esistono, però, anche alcuni casi in cui gli approcci critici all'analisi del discorso hanno informato e informano lo studio empirico delle pratiche di media education. Ad esempio, Buckingham e colleghi (Buckingham, 1990; 1993; 2006; Buckingham & Sefton-Green, 1994) avevano utilizzato già dagli anni Novanta alcune teorie e metodi della CDA nell'ambito delle loro ricerche sulla media education in diversi contesti sociali e di apprendimento. Se il contributo di Buckingham e colleghi all'approccio della “produzione mediale riflessiva” (De Breu et al., 2017) è piuttosto noto nell'ambito della media literacy education forse meno noto è come l'elaborazione di tale approccio si sia basata principalmente, in particolare negli anni Novanta, sull'ACD di interviste condotte con gli studenti e dei loro prodotti mediali. Come osserva Fabbro (2018), il gruppo di ricercatori e ricercatrici in questione, “ha applicato le teorie semiotiche e culturali alle pratiche didattiche della media education e, da questa prospettiva, gli stessi processi di apprendimento e insegnamento sono stati concepiti e studiati principalmente come pratiche sociali di negoziazione di conoscenze, significati, identità e relazioni di potere” (Fabbro 2018, p. 151). In quest'ottica, osserva Caronia (2009), la media literacy education è stata trattata a sua volta come “testo” da analizzare per scoprire i suoi possibili sotto-testi, ovvero



le sue premesse implicite e ideologiche. Attraverso questo tipo di approccio “critico e socialmente situato”, spiega lo stesso Buckingham (2008), si cerca di:

*Comprendere le pratiche medialità dei bambini nei loro stessi termini e dalle loro prospettive piuttosto che compararle con quelle degli adulti; e si cerca di esplorare le esperienze sociali dei bambini e come queste sono costruite attraverso le operazioni di altre dimensioni di potere sociale, come ad esempio la classe sociale, il genere e l'etnia* (Buckingham, 2008, p. 28).

L'applicazione del metodo dell'ACD allo studio delle attività didattiche ha contribuito a riconoscere i “giochi del linguaggio critico” performati dagli studenti nell'ambito delle interviste e dell'analisi mediale nel contesto scolastico ma anche di implementare forme più ludiche di pedagogia in grado di connettersi più direttamente con gli investimenti emotivi dei giovani e con il loro senso di agency (Buckingham, 2006). Sul piano dell'indagine empirica sulle pratiche, questo tipo di studi ha consentito di evidenziare la riflessività di cui non solo gli studenti ma anche i ricercatori e gli insegnanti necessitano per comprendere le complesse dinamiche socioculturali e di potere in gioco nei processi di media literacy – e più in generale dell'apprendimento – in particolare quando si trattano le questioni della rappresentazione e dell'ideologia dei media. Se consideriamo che da qualche anno i progetti di media education sono spesso proposti per affrontare questioni controverse e complesse come l'online hate speech nei confronti di gruppi sociali marginalizzati e le fake news nei social media, la necessità di adottare un approccio critico e riflessivo allo studio empirico delle pratiche didattiche anche attraverso l'impiego dell'ACD sembra ancora estremamente attuale. Assumere tale prospettiva significa anzitutto guardare alle media/digital literacies non tanto come competenze da trasmettere o acquisire una volta per tutte, ma come una continua negoziazione dei significati che le stesse pratiche educative assumono per gli attori sociali coinvolti nel processo di apprendimento. In tal senso, particolarmente appropriata sembra essere la nozione di third space literacies con la quale si indicano quegli spazi – nel contempo metaforici, fisici e virtuali – di negoziazione delle attività (media)educative, delle culture e delle pratiche digitali (Potter & McDougall, 2017). Come spiegano Potter e McDougall (2019), il terzo spazio non designa un oggetto statico situato tra le pratiche digitali extrascolastiche degli allievi (primo spazio) e l'insegnamento scolastico/accademico sui media (secondo spazio), ma una pratica educativa dinamica in movimento tra primo e secondo spazio che ha l'effetto di “trasgredire le discipline e le tradizionali idee di conoscenza ed exper-

tise [...] e di mettere in questione le relazioni di potere epistemologiche” (p. 2). La ricerca sulla media education non dovrebbe quindi limitarsi a creare le condizioni per osservare il potere ma offrire la possibilità per comprenderlo laddove si presenta, ad esempio interrogandosi sul significato che una certa idea di media/digital literacy può assumere per gli studenti e quali effetti può avere sulla loro identità e sulla loro partecipazione alle pratiche digitali, anche al di fuori della scuola. In tale senso, sul piano sociopedagogico, occorre “creare un terzo spazio per una media education più abilitante, attiva, critica e impegnata” (McDougall et al., 2018, p. 74) che sia in grado di “redistribuire il capitale culturale” (Potter & McDougall, 2019, p. 2). Più concretamente, sul piano operativo tale approccio si traduce nella sperimentazione socialmente condivisa di una serie di pratiche digitali (digital making/curation/production) sulle quali riflettere sistematicamente e attraverso le quali agire nella sfera pubblica, sia essa la classe o altri luoghi dell'educazione informale (Hobbs, 2017; Potter & McDougall, 2017; Ranieri et al., 2019).

Studiare se e in che modo le pratiche di produzione mediale riflessiva possano effettivamente creare questi “terzi spazi” di negoziazione attiva delle relazioni di potere mediate dall'educazione e dai media, suggeriscono gli stessi Potter e McDougall (2019), richiede l'adozione di “metodologie dinamiche e partecipative” derivate – come accade sempre più spesso anche negli approcci critici all'analisi del discorso (Rogers et al., 2016) – dall'etnografia e dall'analisi multimodale e pensate per coinvolgere gli stessi studenti nella ricerca sulla loro esperienza vissuta. Giusto per citare una buona pratica di ricerca in questo senso, Bruinenberg e colleghi (2019) hanno studiato un'esperienza di produzione video ad opera di un gruppo di giovani rifugiati ricorrendo all'analisi delle interviste con i giovani partecipanti e del video creato per esplorare a) le modalità di negoziazioni di norme, convenzioni, conoscenze e aspettative associate all'idea di critical media literacy; b) i “rituali pubblici” performati attraverso la creazione del video e la ricerca di notizie online; c) le emozioni e gli affetti mobilitati nel processo di produzione del video, nonché quelli rappresentati nella narrazione audio-visiva. Attraverso questa metodologia che ricalca a grandi linee un approccio discorsivo all'analisi socialmente situata dei testi, è stato possibile capire come i giovani media-maker migranti abbiano imparato – sia dalla loro esperienza extrascolastica con i media sia da quella media educativa – a prendere attivamente delle decisioni rispetto ai repertori medialità da utilizzare e le pratiche medialità da privilegiare per comunicare, ad esempio con la famiglia e gli amici nei loro paesi d'origine.

In questa “sfida metodologica” che abbiamo cercato di delineare l’ACD può certamente giocare un ruolo importante. In particolare, l’analisi discorsiva delle interviste con studenti impegnati in attività di produzione mediale riflessiva può essere utile a tracciare i movimenti degli ordini del discorso (genere, discorso e stile) tra contesti formali e informali di apprendimento centrato sui media, nonché ad interpretare il tipo di media literacy che tali slittamenti costruiti nell’intervista sembrano dimostrare. Parallelamente, un’analisi discorsiva/multimodale (Kress, 2009) può essere implementata sui testi visivi o multimediali per esplorare in che modo gli studenti impiegano diverse risorse semiotiche per comunicare e quindi a comprendere quali identità costruiscono e quale agentività esprimono attraverso i prodotti mediali. Infine, l’approccio discorsivo potrebbe essere particolarmente adatto, in maniera simile all’esempio presentato nel paragrafo precedente, a studiare i cambiamenti nella partecipazione e nell’identità mediata dai media non solo da un contesto all’altro ma anche tra diversi periodi della vita. Ad esempio, recentemente Sefton-Green (2014) si è cimentato con questa applicazione longitudinale allo studio della media literacy andando ad intervistare alcuni suoi ex-studenti con i quali aveva condotto attività di media education negli anni Novanta.

## 5. CONCLUSIONI

In questo articolo abbiamo cercato di dimostrare come l’ACD può essere particolarmente utile a comprendere il senso della (media) literacy education e della (media) literacy degli studenti così come a capire in che modo tali significati si connettono con più ampie pratiche sociali di giustizia, liberazione, oppressione e libertà. Oltre a ciò, abbiamo sostenuto che la convergenza tra la prospettiva delle new media literacies e quella dell’ACD sulla concezione di apprendimento renda gli approcci discorsivi all’analisi dei testi particolarmente adatti anche ad analizzare interviste, prodotti multimediali e osservazioni etnografiche nell’ambito di progetti di MLE. Chiaramente, essendo l’ACD un metodo di analisi qualitativa, essa è utile non tanto a valutare il grado (o il livello) di media literacy acquisito in seguito ad un intervento media-educativo quanto piuttosto ad esplorare i significati conferibili ad un’attività media-educativa, spesso privilegiando i processi di significazione operati da educandi ed educatori nell’ambito dell’esperienza media-educativa stessa e del più ampio contesto socioculturale in cui tale esperienza a sua volta si colloca. Tuttavia, l’applicazione dell’ACD allo studio delle

pratiche media-educative non preclude la possibilità di informare da un punto di vista qualitativo la valutazione della media literacy che la media education ambisce a promuovere, nonché la progettazione di strategie didattiche più inclusive per promuoverla e l’elaborazione di teorie critiche dell’apprendimento empiricamente fondate e socialmente situate.

## REFERENCES

- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge University Press.
- Bruinenberg, H., Sprenger, S., Omerović, E., & Leurs, K. (2019). Practicing critical media literacy education with/for young migrants: Lessons learned from a participatory action research project. *International Communication Gazette*, 0(0), 1–22. <https://doi.org/10.1177/1748048519883511>
- Buckingham, D. (Ed.) (1990). *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*. Falmer Press.
- Buckingham, D. (1993). *Children Talking Television: The Making of the Television Literacy*. Falmer Press.
- Buckingham, D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Erickson.
- Buckingham, D. (2008). Children and media: a cultural studies approach. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 219–236). Sage.
- Buckingham, D., & Sefton–Green, J. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. Taylor and Francis.
- Caronia, L. (2009). The Cultural Roots of Knowledge vs. the Myths Underlying the Contemporary Digital Turn in Education. In P. Verniers (Ed.), *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges, Perspectives* (pp. 25–32). European Commission.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in the late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press.
- Cope, B., & Kalantzi, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Macmillan.
- De Abreu, B., Mihailidis, P., Lee, A. Y. L., Melki, J., & Mcdougall, J. (Eds.) (2017). *The international handbook of media literacy education*. Routledge.
- Dillard, C. (2000) The Substance of Things Hoped for, the Evidence of Things not Seen: Examining and Endarkened Feminist Epistemology in Educational Research and Leadership. *Qualitative*

- Studies in Education*, 13(6), 661–681. <https://doi.org/10.1080/09518390050211565>
- Fabbro, F. (2018). Discorsi di cittadinanza nell'archeologia della Media Literacy Education. In M. Ranieri, (Ed.), *Teoria e pratica delle new media literacies nella scuola* (pp. 135-172). Aracne.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Routledge.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2): 209–230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Foucault, M. (1971). *L'archeologia del sapere*. BUR Rizzoli.
- Fox Kellener, E. (1987). *Sul genere e la scienza*. Garzanti.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses (2nd ed.)*. Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method (2nd ed.)*. Routledge.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Vol. 1, Reason and the Rationalization of Society*. Heinemann.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to Functional grammar*. Edward Arnold.
- Hobbs, R. (2017). *Create to Learn: Introduction to Digital Literacy*. Wiley.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Taylor & Francis.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Einaudi.
- McDougall, J. (2014). Curating Media Literacy: A Porous Expertise. *The Journal of Media Literacy*, 61(1-2), 6-9.
- McDougall, J., Zezulkova, M., Van Driel, B., & Sternadel, D. (2018). Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education, *NESET II report*. Project Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved August 7th, 2019 from [https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR2\\_Full\\_Report\\_With\\_identifiers\\_Teaching-Media-Literacy.pdf](https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR2_Full_Report_With_identifiers_Teaching-Media-Literacy.pdf)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Luke, A. (1995). Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, 21(3), 3–48. <https://doi.org/10.2307/1167278>
- Ranieri, M. (Ed.) (2018). *Teoria e pratica delle new media literacies nella scuola*. Aracne.
- Ranieri, M., Fabbro, F., & Nardi, A. (2019). *La media education nella scuola multiculturale*. Edizioni ETS.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. Oxford University Press.
- Rogers, R. (Ed.) (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rogers, R. (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education*. 2<sup>nd</sup> Edition. Routledge.
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Potter, J. (2004). Discourse analysis. In M. Hardy & A. Bryman (Eds.), *Handbook of data analysis* (pp 607-642). Sage.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital Media, Education and Culture: Theorising Third Space Literacy*. Palgrave MacMillan.
- McDougall, J. & Potter, J. (2019). Digital media learning in the third space. *Media Practice and Education*, 20(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/25741136.2018.1511362>
- Sefton-Green (2014). Cultural Studies Went to School and Where Did it End Up? In J. Sefton-Green & J. Rowsell (Eds.) (2014), *Learning and literacy over time. Longitudinal perspectives* (pp. 46-60). Routledge.
- Sefton-Green, J. (2017). Foreword. In B. De Abreu, A. Lee, J. McDougall & J. Melki (Eds.) (2017). *International handbook of media literacy education* (pp. 8-10). Routledge.



**Citation:** V. Ferro Allodola (2020) Fake news e forme di dialogo online e offline: diventare resilienti attraverso la Media Literacy. *Media Education* 11(1): 67-75. doi: 10.36253/me-9096

**Received:** February 2020

**Accepted:** May 2020

**Published:** July 2020

**Copyright:** © 2020 V. Ferro Allodola. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## Fake news e forme di dialogo online e offline: diventare resilienti attraverso la Media Literacy

### Fake news and forms of online and offline dialogue: becoming resilient through Media Literacy

VALERIO FERRO ALLODOLA

Ateneo Telematico “eCampus”

E-mail: [valerio.ferroaliodola@unicampus.it](mailto:valerio.ferroaliodola@unicampus.it)

**Abstract.** Moving from the definition of fake news and its application to the first studies in the field, especially in the Italian context, this paper aims at reflecting on violent forms of online and offline dialogue today, also referring to the recent spread of Covid-19, an extremely complex situation in which we have been able to “touch closely” the importance of having access to true and reliable information to adopt adequate health behaviors. At the same time, this contribution intends to examine how to promote users’ awareness of responsible use of the internet and their resilience through Media Literacy, by referring to national and international training initiatives, studies and research on the topic.

**Keywords:** fake news, online and offline violence, resiliency, media literacy.

**Abstract.** L'articolo, partendo dalla definizione di *fake news* e dall'applicazione del concetto ai primi studi nel settore, specie nel contesto italiano, si propone di riflettere sulle forme violente di dialogo online e offline oggi, anche in riferimento alla recente diffusione del Covid-19, situazione di estrema complessità nella quale abbiamo potuto “toccare da vicino” l'importanza di poter avere accesso a informazioni attendibili per adottare comportamenti di salute adeguati. Allo stesso tempo, il presente contributo intende approfondire come responsabilizzare gli utenti ad un uso consapevole di internet e diventare resilienti mediante la *Media Literacy*, facendo riferimento a iniziative formative, studi e ricerche nazionali e internazionali sul tema.

**Parole chiave:** fake news, violenza online e offline, resilienza, media literacy.

## INTRODUZIONE

La rapidità della comunicazione, oggigiorno, gioca a sfavore della capacità di riflessione e di approfondimento, producendo una seria difficoltà a distinguere – spesso – il vero dal falso, tanto che *post-truth* (post-verità) è stata la parola dell'anno del 2016 secondo gli studiosi degli Oxford Dictionaries (Gili et al., 2018; Trincherò, 2018).

Con il costrutto inglese *fake news* si indicano “quelle informazioni costruite che imitano i contenuti dei media nella forma ma non nel processo organizzativo o nell’intento. Tali notizie false, a loro volta, mancano di norme e processi editoriali dei media per garantire l’accuratezza e la credibilità dell’informazione. Le notizie false si sovrappongono ad altri disturbi informativi, come la misinformazione (informazioni false o fuorvianti) e la disinformazione (informazioni false che sono volutamente diffuse per ingannare le persone)” (Lazer et al., 2018, p. 1094).

Il contesto politico è stato il primo ad essere affrontato e studiato (assieme alle vaccinazioni e all’alimentazione) (Ibidem), sia perché è enorme l’impatto delle decisioni politiche sulla vita delle persone, sia per capire se e quanto le *fake news* avessero contribuito a orientare il dibattito o, addirittura, influito più o meno direttamente sui risultati. Quello che ha spinto a indagare il fenomeno da un punto di vista teorico è stata l’ampiezza della sua diffusione come mai prima, complice un generale clima di sfiducia e di delegittimazione delle istituzioni, dei media tradizionali e la volontà delle persone di disintermediare la ricerca di informazioni e di crearsi un’opinione in maniera autonoma (Cosentino, 2017).

Vero, falso e verosimile s’intrecciano senza sosta, contribuendo a far vacillare meccanismi tradizionali di formazione dell’opinione pubblica, di percezione e costruzione della realtà, facendo venire meno il concetto stesso di narrazione condivisa, producendo narrazioni tra loro contrastanti (Ferro Allodola, 2020).

Uno studio statunitense (Vosoughi et al., 2018), ad esempio, ha segnalato che una *fake news* su Twitter viene in genere ritwittata da molte più persone e molto più rapidamente delle informazioni vere, specialmente quando l’argomento è la politica. Weedon et al. (2017) hanno stimato che, in Facebook, le manipolazioni delle informazioni effettuate da attori malintenzionati rappresentano meno di un decimo dell’1% dei contenuti civici condivisi sulla piattaforma, sebbene non siano stati pubblicati i dettagli di questa analisi.

È proprio sulla responsabilità di un certo tipo di giornalismo che si continua a riflettere (Sorrentino, 2018), anche da un punto di vista etico: de-contestualizzazione delle notizie, velocizzazione dei tempi nei contenuti da produrre, commercializzazione della professione sono fattori che hanno causato una crisi di credibilità senza precedenti, che ha generato anche l’opinione certamente estrema, ma piuttosto diffusa, che del giornalismo e dei giornalisti si possa tranquillamente fare a meno.

Ireton et al. (2018) hanno redatto una guida per l’UNESCO, dal titolo “Journalism, Fake News & Disinformation”. Rivolta ad esperti del settore, essa elenca i principi essenziali del buon giornalismo:

- accuratezza nel raccogliere le notizie;
- indipendenza da qualsiasi tipo di interesse;
- equità;
- confidenzialità per quanto riguarda le fonti;
- umanità;
- accuratezza nel riportare fatti;
- trasparenza.

Ciò che è stata definita un’infodemia<sup>1</sup>, conosciuta anche come “bulimia informativa” (Gori, 2018), ha incrementato la complessità anche nella gestione dell’attuale emergenza di Covid-19, pregiudicando l’opportunità di diffondere istruzioni chiare, precise ed ottenendo, conseguentemente, comportamenti omogenei da parte della popolazione. Rispetto alle emergenze globali e non solo sanitarie del passato, tutto questo rappresenta un fenomeno “di rottura”: prima dell’avvento di internet e dei social network, infatti, la minore velocità di circolazione delle notizie e la carenza di mezzi di comunicazione consentivano una reazione più ordinata di fronte a fenomeni di portata globale (Grandi et al., 2020).

Il miglioramento dell’informazione può e deve certamente passare da un giornalismo più attento, che verifichi meglio le fonti e che non diffonda notizie false come se fossero vere, ma è soprattutto necessaria una formazione all’(auto)consapevolezza degli utenti stessi.

Quello che occorre è una svolta pedagogico-educativa nell’uso e nella gestione più consapevole dei dati e delle informazioni che oggi sono alla portata di tutti. Non si tratta di acquisire competenze tecniche o di imparare a usare i social network, ma di apprendere come valutare fatti e posizioni e verificarne veridicità e attendibilità. Strumenti tecnologici di *debunking*, ossia di smascheramento delle *fake news*, possono risultare utili: ad esempio vi sono strumenti di Google<sup>2</sup> o di TinEye<sup>3</sup> che permettono di verificare le immagini; *Flip feed* è il plug-in di Twitter che fa apparire tweet presi in modo casuale (mostrando così anche idee diverse); *Escape your bubble* è un plug-in di Facebook per leggere anche contenuti che normalmente non vedremo in base all’algoritmo. Esistono anche motori di ricerca che non tracciano l’utente, come ad esempio, DuckDuck Go.

<sup>1</sup> Con questa espressione si intende la “Circolazione di una quantità eccessiva di informazioni, talvolta non vagliate con accuratezza, che rendono difficile orientarsi su un determinato argomento per la difficoltà di individuare fonti affidabili”. Enciclopedia Treccani online. [http://www.treccani.it/vocabolario/infodemia\\_%28Neologismi%29/](http://www.treccani.it/vocabolario/infodemia_%28Neologismi%29/)

<sup>2</sup> Google è un motore di ricerca il cui dominio è stato registrato il 15 settembre 1997 ed è il sito più visitato al mondo. Oltre a catalogare e indicizzare le risorse del World Wide Web, Google Search si occupa anche di foto, newsgroup, notizie, mappe (Google Maps), email (Gmail), shopping, traduzioni, video e programmi creati da Google.

<sup>3</sup> TinEye è un motore di ricerca in grado di trovare immagini simili ad una immagine preventivamente selezionata dall’hard disk o da internet, indicandone l’url nel campo predisposto. <http://www.tineye.com/>

Inoltre, sia Google sia Facebook stanno lavorando sul fronte del *fact checking*, ossia sul controllo della veridicità dei fatti. Ma è di tutta evidenza che, se non si attua un mutamento culturale che incentivi chi intenda approfondire e acquisire coscienza critica, qualsiasi tipo di strumento è, se non inutile, quantomeno insufficiente. Sicuramente una certa critica al sistema di comunicazione e informazione può essere utile, ma occorre anche ammettere che ci troviamo in un ritardo culturale enorme e cominciare a porre in atto delle soluzioni, lavorando in primis sulla formazione e sulla *Media Literacy* (d'ora in poi M.L.) (Baacke, 1997; Buckingham, 2005; Cappello et al., 2018; Cappello, 2019; Felini, 2004; Hobbs, 2010; Livingstone, 2004; Ranieri et al., 2019; Silverstone, 2007). Sicuramente scuola e università (con molta più esperienza Oltralpe) si adoperano da tempo come attori di questo mutamento culturale.

Come già evidenziato da Cappello (2019), la M.L. in Italia ha una lunga tradizione. Gli attori principali provengono dalla società civile (accademici, associazioni, comunità ecclesiali, insegnanti, professionisti dei media, educatori), con un supporto crescente da parte delle istituzioni locali e nazionali. Mentre l'alfabetizzazione digitale è stabilmente entrata nel sistema scolastico attraverso fondi, progetti e risorse didattiche volte a migliorare le competenze digitali degli studenti, solo di recente ha sviluppato una visione più socioculturale delle tecnologie digitali, grazie anche al Piano nazionale per la scuola digitale pubblicato dal MIUR nel 2015. Per il futuro, è necessario un maggiore impegno per lo sviluppo delle seguenti tre importanti direzioni: condurre ricerche valutative sulla M.L., al fine di avere una conoscenza basata sull'evidenza del suo impatto sui contesti educativi, sia formali che non formali; migliorare la formazione e la produzione di risorse di qualità per insegnanti ed educatori; favorire un maggiore coordinamento e collegamento in rete tra le varie parti interessate e coinvolte nel settore (Ibidem).

A livello internazionale, ad esempio, la Finlandia ha inserito la M.L. e l'insegnamento al pensiero critico nel piano scolastico nazionale nel 2016 a partire dalla scuola Primaria; questo rappresenta un ottimo esempio di come un governo può agire se vuole combattere contro la diffusione di notizie false senza ricorrere a controverse leggi "anti *fake news*" (Mackintosh et al., 2018) Anche il governo britannico ha elaborato un programma educativo contro il caos informativo, inviando giornalisti nelle scuole per aiutare bambini e ragazzi a un consumo consapevole delle notizie (House of Commons Digital, Culture, Media and Sport Committee, UK, 2019).

Secondo i dati raccolti dall'European Policies Initiative, Open Society Institute (Lessenski, 2018), in uno stu-

dio che ha misurato "la capacità di resilienza al fenomeno della 'post-verità', delle *fake news* e delle conseguenze annesse, cercando di offrire degli strumenti utili a trovare possibili soluzioni" (Lessenski, 2018, p. 2), l'Italia si classifica al ventunesimo posto. Prima tra tutti i 35 Paesi partecipanti allo studio è risultata la Finlandia (Lessenski, 2018, p. 3). L'educazione sembra essere la migliore soluzione a tutto tondo per promuovere la resilienza alle *fake news* e al fenomeno della post-verità: promuove il buon senso e responsabilizza. I risultati dell'Indice di M.L. indicano che un'istruzione di alta qualità e persone sempre più istruite costituiscono dei prerequisiti per affrontare gli effetti negativi delle *fake news* e del fenomeno della post-verità. Inoltre, sembra esistere una correlazione tra qualità dell'istruzione e libertà dei media quando vengono confrontati i due indicatori con l'Indice. I Paesi con una migliore istruzione tendono ad avere più libertà dei media e viceversa. Mentre l'Indice non può individuare causa ed effetto, l'osservazione stessa di una relazione è indicativa (Lessenski, 2018, pp. 10-14).

#### VIOLENZA IN RETE: FORME DI DIALOGO ONLINE E OFFLINE

Le *fake news* da sole non spiegano il continuo peggioramento del clima della comunicazione online e offline, specialmente dopo l'avvento e la diffusione del Covid-19 in Italia. Questo evento, infatti, in seguito alle misure restrittive adottate dal Governo – quarantena e distanziamento sociale, in primis, complice anche la comunicazione istituzionale inizialmente poco chiara – ha prodotto nelle persone disorientamento, stress e forme di intolleranza sociale.

Spesso le *fake news* si sposano con messaggi pieni di odio e rancore, che diventano un "tono di voce" accettabile e permesso anche sui media *mainstream* come stampa, tv e radio e non solo sui social network. Ciò che prima veniva stigmatizzato e considerato inaccettabile, ora è all'ordine del giorno e si può trovare ovunque, in un programma di intrattenimento, così come nell'esternazione di qualche politico: l'Italia vanta infatti un triste primato in Europa sui livelli dell'odio in rete, come affermato in occasione del *World Speech Day*, la giornata mondiale della parola che si è tenuta per la prima volta in Italia a marzo 2018 a Firenze.

L'*hate speech*, il linguaggio che trasuda odio, è più diffuso di quello che si pensa. Risentimento, sdegno e intolleranza si dispiegano contro singole persone o gruppi specifici per i motivi più disparati: razziali, etnici, religiosi, di genere o orientamento sessuale (Nicodemo, 2017; Pasta, 2018). Sebbene il termine sia molto diffuso, non è

definito univocamente (Article 19, 2015). La Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, in una definizione adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, considera l'*hate speech* come: "tutte le forme di espressione che diffondono, incitano, promuovono o giustificano l'odio razziale, la xenofobia, l'antisemitismo o altre forme di odio basate sull'intolleranza, compresa l'intolleranza espressa dal nazionalismo aggressivo e dall'etnocentrismo, dalla discriminazione e dall'ostilità nei confronti di minoranze, migranti e persone di origine immigrata". YouTube, nelle sue linee guida della community, descrive l'*hate speech* come: "contenuti che promuovono violenza o odio contro individui o gruppi basati su determinati attributi quali: razza o origine etnica, religione, disabilità, genere, età, stato di veterano o orientamento sessuale/identità di genere". Il Comitato internazionale delle Nazioni Unite per l'eliminazione della discriminazione razziale concepisce l'*hate speech* come "una forma di discorso eterodiretto che rifiuta il nucleo dei principi dei diritti umani della dignità umana e dell'uguaglianza, mirata a degradare la posizione di individui e gruppi e il loro apprezzamento da parte della società". Infine, la Commissione per i Reclami in materia di Radiodiffusione in Sud Africa identifica l'*hate speech* come "tutto quel materiale che, giudicato nel contesto di sanzioni, promuove o amplifica la violenza basata su razza, origine nazionale o etnica, colore, religione, genere, orientamento sessuale, età, disabilità mentale o fisica", oppure "la propaganda per la guerra; l'istigazione alla violenza; la difesa dell'odio basato su razza, etnia, genere o religione e che costituisce un incitamento a causare danni" (Article 19, 2015, p. 12).

Il 51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese del Censis (2017) precisa che i gruppi più svantaggiati sono quelli che si sentono meno rappresentati e più inclini a posizioni populiste e a toni più accesi.

L'atteggiamento sull'immigrazione è una cartina di tornasole significativa e al contempo preoccupante. Il 59% degli italiani la giudica negativamente, e più si appartiene a una classe sociale bassa, più la percentuale di negatività sale: arriva al 72% tra le casalinghe, al 71% tra i disoccupati, al 63% tra gli operai (Censis, 2017).

A questo si aggiunge che tutti i soggetti politici italiani soffrono di gravi crisi di fiducia: il primato negativo va ai partiti politici, di cui l'84% degli italiani non si fida, ma anche le istituzioni nazionali e locali non godono di miglior salute: il Governo ha il 78% di sfiducia, il Parlamento il 76%, Regioni e Comuni il 70% (Censis, 2017, p. 32).

Ancora: "il 60% degli italiani si dichiara insoddisfatto di come funziona la democrazia nel nostro Paese; il 64% è convinto che la voce del cittadino semplicemente non conti nulla" (Ibidem).

Anche le campagne elettorali e referendarie nostrane non sono state esenti da *fake news* e da toni pesanti: durante la campagna referendaria l'opinione pubblica si è spaccata a metà tra i sostenitori della riforma e i suoi critici con toni spesso inutilmente aggressivi e virulenti, che hanno condizionato le interazioni nell'ambiente dei social e non solo (Nicodemo, 2017).

Questo clima eccessivamente rabbioso ha nuociuto alla qualità del dibattito pubblico, anche a causa dei tanti cosiddetti *troll*, ovvero "dei soggetti che interagiscono con gli altri tramite messaggi provocatori, irritanti, fuori tema o semplicemente senza senso e/o del tutto errati, con il solo obiettivo di disturbare la comunicazione e fomentare gli animi" (Jansen & James, 2014, p. 386) che disturbano le conversazioni politiche e non solo.

Esistono quattro categorie di *troll*, ma tutti sono ugualmente dannosi (Ibidem):

- chi provoca comportamenti molesti;
- chi ama essere scandaloso e causare confusione;
- chi adora discutere;
- chi è troppo stupido per sapere di essere un *troll*.

Ma al di là del protagonismo di singoli *troll*, la nota dolente è che si assiste impotenti all'avvelenamento del dibattito politico pubblico che trascendono sino ad arrivare all'insulto, all'offesa, all'oltraggio vero e proprio.

La situazione generale sembra essere sconcertante, anche se una prima parziale, ma importante risposta, è stata data dal manifesto della comunicazione non ostile elaborato nel 2017. Un impegno di responsabilità condivisa per creare una Rete rispettosa e civile, che ci rappresenti e che ci faccia sentire in un luogo sicuro. Scritto e votato da una *community* di oltre 300 comunicatori, blogger e *influencer*, è una carta con 10 principi utili a ridefinire lo stile con cui stare in Rete<sup>4</sup>.

Naturalmente, un manifesto, per quanto ben scritto e condivisibile, non può bastare: purtroppo la consapevolezza contro *fake news* e odio online è diminuita invece che aumentare. Con il 2018 si è infatti ridotto il livello di allarme e di attenzione dei cittadini sull'*hate speech*. Secondo una ricerca dell'SWG di Trieste<sup>5</sup>, presentata nella seconda edizione di Parole Ostili a Trieste nel giugno 2018, a essere preoccupati per la deriva rancorosa che ha preso il linguaggio, in rete e non solo, sono il 53% degli italiani, contro il 70% del 2017. Cala anche l'allarme sulle *fake news*, ma in maniera più ridotta: il 59% dei cittadini contro il 65% del 2017. Pare evidente una certa tendenza all'assuefazione, con un conseguente calo di attenzione di massa e di perdita di interesse.

<sup>4</sup> Cfr. <http://paroleostili.com/manifesto/>

<sup>5</sup> Cfr. [https://www.ansa.it/canale\\_lifestyle/notizie/societa\\_diritti/2018/06/07/italia-assuefatta-no-allarme-hate-speech\\_ef741ffe-4416-4c2c-84d1-3f3f1287f59b.html](https://www.ansa.it/canale_lifestyle/notizie/societa_diritti/2018/06/07/italia-assuefatta-no-allarme-hate-speech_ef741ffe-4416-4c2c-84d1-3f3f1287f59b.html)

Anche in questo caso, la chiave di volta per reagire all'antipolitica e al rancore è pedagogica e culturale. Le professionalità della comunicazione sono molto spesso inadeguate perché formate in maniera insufficiente a comprendere i meccanismi dell'impatto della comunicazione (Sensi, 2017). Formazione, definizione dei profili a cui aspirare, programmazione e riprogrammazione della comunicazione online e offline, creazione di community e partecipazione costruttiva: da queste quattro sfere di sviluppo passa la rigenerazione della comunicazione (Sensi, 2017).

Vi sono tentativi di autoregolamentazione, come quello proposto dall'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (AGCOM, 2018), con particolare attenzione al dibattito pubblico sui temi dell'immigrazione.

È necessario anche intervenire a livello di base, nei confronti di tutti gli utenti, potenziandone le competenze digitali – a partire dalla scuola primaria – per evitare che i meccanismi di odio si autoalimentino e che le persone diventino veicoli di rancore.

Consultando i rapporti dell'International Press Institute (2019), troviamo ancora la Finlandia tra i paesi meno impregnati dalla cattiva informazione, pur essendo un Paese esposto a *fake news* sugli stessi temi che vedono vittime il resto dei paesi europei, Italia compresa: immigrazione e campagne d'odio di stampo razzista.

In realtà, già nel 1968, il governo finlandese creò il "Council for Mass Media", un comitato di autoregolamentazione dei mezzi di comunicazione di massa, che aveva il potere di vincolare (non censurare, ma rettificare, si noti) una testata giornalistica a pubblicare una rettifica nei casi di violazione delle buone prassi professionali. Oggi, in Finlandia esistono dei funzionari del governo impegnati proprio in specifici corsi per combattere la disinformazione, dei giornalisti che, oltre a fornire indicazioni su come evitare le *fake news*, insegnano agli studenti, ai genitori e ai docenti, come leggere le notizie con una modalità critico/riflessiva (Cappello et al., 2018; Ranieri et al., 2018).

Addirittura, alcuni *fact checkers* digitali finlandesi hanno iniziato a collaborare con i sistemi scolastici, portando alla creazione di alcuni manuali d'uso (Neuvonen et al., 2018) molto importanti per la formazione al contrasto delle *fake news* e al diritto ad un sistema di informazione sano.

#### DIVENTARE RESILIENTI ATTRAVERSO LA MEDIA LITERACY

Gli individui tendono, generalmente, a non mettere in discussione la credibilità delle informazioni a meno che esse non violino i loro preconcetti o sono incentiva-

ti a farlo. Le informazioni, altrimenti, vengono accettate in modo acritico, anche perché le persone tendono ad allineare le loro credenze con i valori della comunità di appartenenza.

La ricerca di Swire et al. (2017) dimostra, a riguardo, che le persone preferiscono le informazioni che confermano i loro atteggiamenti preesistenti (esposizione selettiva), considerare le informazioni coerenti con le loro convinzioni preesistenti come più persuasive di informazioni dissonanti (*bias* di conferma) e sono propense ad accettare le informazioni che le soddisfano (*bias* di desiderabilità) (Ibidem).

Precedenti credenze e ideologie potrebbero impedire il controllo dei fatti contenuti in una notizia falsa. Tuttavia, il controllo dei fatti potrebbe anche essere controproducente in determinate circostanze. Infatti, la ricerca sulla fluidità e il pregiudizio di familiarità nei dibattiti politici mostra che le persone tendono a ricordare le informazioni o la loro posizione rispetto ad esse, dimenticando il contesto in cui le hanno incontrate. Inoltre, gli individui hanno maggiori probabilità di accettare informazioni familiari come vere (Ibidem), con il conseguente rischio che la ripetizione di informazioni false in un contesto di verifica dei fatti, potrebbe aumentare la probabilità individuale di accettarle come vere.

Come già evidenziato altrove (Ferro Allodola, 2020), gli studiosi parlano di vere e proprie camere dell'eco o *echo-chambers* (Quattrociochi et al., 2016), grazie a cui l'utente vede più facilmente contenuti simili ai propri. Si innesca, in tal modo, un effetto di risonanza che si autoalimenta e che viene utilizzato consciamente o inconsciamente per confermare la propria posizione. Oltre alle camere dell'eco vi è il concetto della bolla-filtro, la *filter bubble* (Nicodemo, 2017; Veltri, 2018) che di fatto isola l'utente, perché l'algoritmo dei social non lascia filtrare niente che non sia conforme ai gusti e alle convinzioni dell'utente stesso.

Come dimostrato da Lewandowsky et al. (2017) le correzioni alle *fake news* sono efficaci solo quando sono soddisfatte almeno due condizioni: in primo luogo, esse non devono sfidare direttamente le visioni del mondo delle persone; ad esempio, è possibile incoraggiare l'autostima dei destinatari delle correzioni, utilizzando anche mezzi grafici. In secondo luogo, le correzioni devono spiegare al meglio perché la disinformazione è stata diffusa e devono fornire una spiegazione alternativa dell'evento messo in discussione.

A tal proposito, si rivela interessante il "Debunking Handbook" (<http://sks.to/debunk>), un libro per sfatare scientificamente le false credenze su alcuni argomenti di rilevante importanza, ad esempio lo scetticismo sul riscaldamento globale.



Consideriamo, anche, che la diffusione di *fake news* sta facendo attecchire tra i giovani una cultura del sospetto e dell'incertezza: la metà degli studenti intervistati nella ricerca di Newman e coll. (2018) teme di non riuscire a riconoscere una *fake news* e oltre la metà degli insegnanti (60,9%) ritiene che le *fake news* esercitino una influenza negativa sul benessere degli studenti, alimentando ansia e sfiducia in sé stessi. A crescere, è inoltre la sfiducia dei giovani verso il mondo dei *news media*: il 60% degli under 18 guarda alle notizie che circolano sui media di informazione con scetticismo e rassegnazione (Ibidem).

Sicuramente, la problematica delle *fake news*, della disinformazione e della disinformazione non può essere trattata in modo semplicistico. Questo articolo intende evidenziare la necessità di contestualizzare e connettere tali fenomeni con il più ampio contesto politico, tecnologico e sociale in cui essi hanno luogo.

Da uno studio recente di Buccolo et al. (2020) su percezioni e vissuti emotivi al tempo del Covid19 – con un campione composto da oltre 5.000 persone in tutta Italia – si evince, ad esempio, che il 37,2% utilizza siti web ufficiali delle Istituzioni per aggiornarsi sulla diffusione e le conseguenze del Covid-19 e il 37% utilizza, invece, la TV. Solo l'8,4% i social network, i quotidiani il 6,4%, il 5% le riviste scientifiche e la restante percentuale la radio, internet e amici e conoscenti.

Questo dato, effettivamente, deve farci riflettere, poiché siti istituzionali e TV hanno ottenuto praticamente lo stesso punteggio. Interpretare questo dato, potrebbe voler significare che molte persone considerano la TV attendibile quanto i siti governativi, oppure che la TV rimane semplicemente il mezzo di comunicazione più diffuso e soprattutto più accessibile.

Dal database di Eurostat (2020) notiamo, però, che la percentuale di utenti abituali del web che fanno riferimento prioritariamente ai canali di comunicazione istituzionale è sensibilmente inferiore (19%) a quella di altri paesi europei, come la Germania (58%) o la Francia (48%). Questo ulteriore dato ci spinge a pensare che l'infodemia possa essere particolarmente diffusa nel nostro Paese.

Se consideriamo che dall'8 all'11 marzo sono stati emanati tre DPCM e che esiste il cosiddetto "indice di leggibilità", possiamo pensare che i decreti siano accessibili a chi ha un livello di istruzione alto (laurea) e se consideriamo che l'Italia si classifica come uno dei Paesi con minor tasso di laureati (dati ISTAT 2016: n. 311.791; fanalino di coda tra i 28 Paesi UE, al penultimo posto)<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Cfr. [http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS\\_LAUREATI#](http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_LAUREATI#); per quanto riguarda il confronto dell'Italia con gli altri Paesi dell'U.E.; <https://www.ansa.it/europa/notizie/rubriche/altrenews/2020/04/22/euro->

e con più anziani (dati ISTAT aprile 2020: n. 7.058.755 75 anni e più), possiamo ben comprendere la limitata efficacia comunicativa di questi interventi istituzionali e quindi il fatto che molte persone preferiscano i programmi televisivi per informarsi. Pensiamo anche soltanto alla terminologia utilizzata negli ultimi mesi, anche in inglese: *lockdown*, assembramento, i nomi per le varie tipologie di mascherine da indossare, ecc. Non tutti sanno, ad esempio, che non si deve parlare di "Coronavirus" al singolare, perché questi sono una famiglia di virus a cui appartiene il Covid-19 (ISS, 2020). Questo, naturalmente, soltanto per fare degli esempi sulla complessità della comunicazione oggi.

Molto interessante, a riguardo, è il concetto di "rappresentazione sociale" (Farr et al., 1989), espressa nel caso del COVID-19 in diversi modi: inizialmente i media tradizionali e i social media parlavano di "virus di Wuhan" o "virus cinese diffusosi nel mercato di Wuhan", spesso attivando nella popolazione italiana diffidenza verso i cinesi residenti in Italia e verso i viaggi da e per il nostro Paese.

Successivamente all'esplosione del contagio in Italia, è mutata anche la terminologia con la quale la si definisce: "guerra", "soldati al fronte", "eroi" ecc., quasi come a volersi difendere dagli invasori cinesi. Cadalanu (2020), ad esempio, scrive: "Il governo cinese ha tenuto nascoste le dimensioni dell'epidemia per almeno un mese. Ma è inutile sottolineare che le responsabilità non si spalmano su un'intera nazione e tanto meno su un intero continente, basandosi magari su elementi come il colore della pelle. E invece il pregiudizio è diventato virale: su Twitter, per esempio, è un florilegio di giochi di parole razzisti, usando le parole Flu (vuol dire influenza) e Lung (polmone): da "Chop Fluey" a "Mao Tse Lung", da "Toflu" fino a "Kung Flu", espressione che viene attribuita a funzionari della Casa Bianca. Purtroppo, ci sono stati fenomeni di razzismo contro le comunità cinesi in Italia (Faloppa, 2020).

La rappresentazione di un fatto, di un evento, di una problematica assume rilevanza per l'individuo "perché definisce contemporaneamente cosa costituisce una realtà per il soggetto (il soggetto reagisce alla realtà non in quanto tale, ma in base a come se la rappresenta) e perché essa produce anticipazioni e aspettative che predeterminano quale sarà la relazione che il soggetto avrà con l'ambiente" (Ferro Allodola, 2013, p. 125).

Da un punto di vista educativo e formativo, contrastare le *fake news*, ma anche le notizie incomplete e obsolete, richiede non solo ricerca scientifica, ma una programmazione effettiva relativa all'inserimento

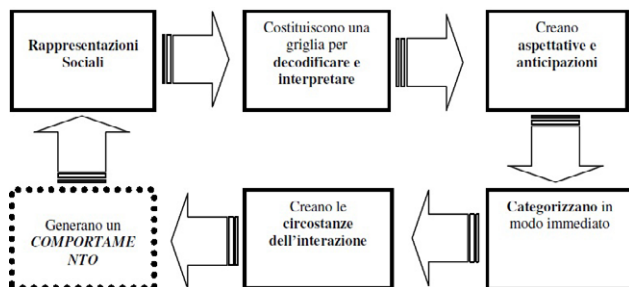


Figura 1. Schema tratto da Ferro Allodola V. (2013), p. 125.

di possibili moduli *ad hoc* circa la responsabilizzazione all'uso consapevole dei media, a partire dai *curricula* della Scuola Primaria e in tutti gli ordini e gradi di scuola. Certamente, non si deve trascurare la Terza Età, visto che questa rappresenta una fascia d'età abbastanza vulnerabile alle notizie false e con insufficienti competenze informatiche. Nel nostro Paese, ad esempio, oltre a una rosa di corsi formativi per anziani, è stato predisposto da Federanziani (2020) un'utile *Vademecum* dedicato, in particolare, a come salvaguardare sé stessi e gli altri in questo periodo di Covid-19.

Su un fronte più ampio e tecnologico, si iniziano ad intravedere le prime ricerche sulla possibilità di costruire delle infrastrutture per consentire agli utenti di Internet la gestione delle notizie false e di altri fenomeni mediatici online (Rehm, 2018).

Un recente studio (Stanford History Education Group, 2016) ha osservato che le responsabilità che prima erano dei redattori e dei bibliotecari, sono ora sulle spalle di chiunque usi uno schermo per essere informato sul mondo. Come per qualsiasi altro progresso nella tecnologia, la risposta non è togliere questi diritti-doveri ai comuni cittadini, ma formarli insegnando loro come impegnarsi nella ricerca di informazioni e nella valutazione delle notizie e delle informazioni (Ibidem). Ciò che si rende urgentemente necessario è poter trovare fonti credibili su tutti i fronti, da siti Web affidabili e ben strutturati per la diffusione delle notizie quotidiane, alle informazioni accademiche, agli studi di ricerca clinica.

A livello universitario, ad esempio, è responsabilità delle istituzioni accademiche, in particolare delle biblioteche, corroborare le competenze di M.L. per preparare adeguatamente gli intellettuali e i leader del futuro.

La M.L., oltre alla capacità di valutare la credibilità di una risorsa informativa, rafforza anche le capacità metacognitive sviluppando il pensiero critico e la capacità di ragionamento degli studenti. Il ruolo della biblioteca accademica è, dunque, quello di rafforzare sempre più la preparazione degli studenti, affinché siano in grado di valutare e interagire criticamente con le informa-

zioni provenienti dalla varietà dei media e delle fonti accademiche.

Se è vero, come asseriva Bourdieu (1986), che il capitale sociale è l'aggregato delle risorse effettive o potenziali che sono collegate al possesso di una rete duratura di relazioni più o meno istituzionalizzate di conoscenza reciproca, senza le abilità e le competenze necessarie per navigare in tali risorse, gli studenti si troverebbero in grande svantaggio. Il libero accesso alla grande quantità di informazioni di cui oggi disponiamo, cioè, non serve al progresso della società, se i membri che la compongono non sono in grado di distinguere le informazioni vere da quelle false, incomplete o obsolete. Ma anche, come prima accennato, di riconfigurare le proprie rappresentazioni sociali sulla realtà che generano comportamenti, scelte personali e stili di vita.

La formazione alla M.L. deve includere l'insegnamento agli studenti su come valutare e interpretare le informazioni, includendo le loro credenze e convinzioni su ciò che ritengono essere vero, ma riconoscendo anche pregiudizi che potrebbero sostenere le loro stesse credenze.

Diventare resilienti attraverso la M.L. significa, pertanto, imparare a rendersi consapevoli dei rischi di informazioni false, incomplete e obsolete cui siamo quotidianamente sottoposti e sapervi far fronte per essere in grado di esercitare il controllo sulle proprie scelte, decisioni e azioni, sia nell'ambito delle relazioni personali sia in quello della vita politica e sociale.

La responsabilizzazione dell'utente online è perseguibile solo a condizione che venga garantito un accesso libero e sostenibile alle informazioni e alle infrastrutture della società digitale. Viceversa, il rischio è quello di promuovere forme di controllo potenzialmente autoritarie.

L'ecosistema mediatico (Postman, 1970) deve essere indipendente e garantire il pluralismo, evitando, in questo senso, l'applicazione troppo rigida di normative (ad esempio, la direttiva europea sul diritto d'autore, che rischia da un lato di limitare il libero accesso alle notizie di qualità e dall'altro di favorire, paradossalmente, proprio la cattiva informazione). Infine, dobbiamo leggere la resilienza anche come una strategia fondamentale per la rimozione degli ostacoli che impediscono ai cittadini del web di partecipare appieno alla società digitale, evitando che la rete venga a configurarsi come un moltiplicatore delle disuguaglianze sociali e lavorando affinché tutti e ciascuno possano fornire il proprio contributo alla società della conoscenza. Quest'ultima, per essere in grado di trasformare la società dell'informazione in risorse che consentano di agire efficacemente per migliorare la condizione umana.

## BIBLIOGRAFIA

- AGCOM (2018). Delibera n. 403/18/CONS. *Avvio del procedimento per l'adozione di un regolamento in materia di rispetto della dignità umana e del principio di non discriminazione e di contrasto all'hate speech e all'istigazione all'odio.*
- Article 19 (2015). *'Hate Speech' Explained. A Toolkit.* Free Word Center.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik.* Niemeyer.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In Richardson J. G. (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Buccolo, M., Ferro Allodola, V., & Mongili, S. (in press). Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del Covid-19: una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze. *Lifelong Lifewide Learning.*
- Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: a review of the research literature.* Ofcom.
- Cadalanu, G. (2020, Aprile 10). Razzismo e coronavirus: dall'Asia, all'Europa, agli Stati Uniti, la giostra di "scherzi linguistici" e battute ispirati dalla discriminazione. *La Repubblica.*
- Cappello, G. (2019). Media Literacy in Italy. *The International Encyclopedia of Media Literacy:* 1–6. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0155>
- Cappello, G., D'Abbicco, L. & Ranieri, M. (2018). Editoriale. La media education nell'era della post-verità. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche,* 9(1), II–V. <https://doi.org/10.36253/me-8795>
- Censis (2017). *51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese.* FrancoAngeli.
- Cosentino, G. (2017). *L'era della post-verità. Media e populismo dalla Brexit a Trump.* Imprimatur s.r.l.
- EUROSTAT (2020). *E-government activities of individuals via website* (Last update: 15-04-2020).
- Faloppa, F. (2020). Sul «nemico invisibile» e altre metafore di guerra. La cura delle parole, *Enciclopedia Trecani.*
- Farr, R. M., & Moscovici, S. (Eds.) (1989). *Rappresentazioni sociali.* Il Mulino.
- Federanziani (2020). *Vademecum di Senior Italia Federanziani. Come difendersi dal Coronavirus.*
- Felini, D. (2004). *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi.* La Scuola.
- Ferro Allodola, V. (2013). Rappresentazioni sociali e costruzione di identità professionali "riflessive" nei contesti psichiatrici: considerazioni formative. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education,* 16(1), 121–133. [https://doi.org/10.13128/Studi\\_Formaz-13489](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-13489)
- Ferro Allodola, V. (2020). Le fake news come "movimento sommerso" di protesta? Intervista a Ermes Maiolica. *Pedagogika,* 24(1), 56–62.
- Gili, G., & Maddalena, G. (2018). Post-verità e fake news: radici, significati attuali, inattesi protagonisti e probabili vittime. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche,* 9(1), 1–16. <https://doi.org/10.36253/me-8796>
- Gori, U. (a cura di) (2018). *Cyber Warfare 2017: Information, Cyber e Hybrid Warfare: contenuti, differenze, applicazioni.* FrancoAngeli.
- Grandi, N., & Piovan, A. (2020, Marzo 26). I pericoli dell'infodemia. La comunicazione ai tempi del coronavirus, *MicroMega on-line.*
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action.* The Aspen Institute.
- House of Commons Digital, Culture, Media and Sport Committee (2019). Disinformation and 'fake news': Final Report Eighth Report of Session 2017-19.
- International Press Institute – IPI (2019). *Newsroom Best Practices for Addressing Online Violence against Journalists Perspectives from Finland, Germany, Poland, Spain and the United Kingdom.* @globalfreemedia.
- ISS (2020). *Cosa sono i coronavirus* (on-line 23/02/2020).
- Jansen, E., & James, V. (2014). *Netlingo: The Internet Dictionary.* Netlingo Inc.
- Lazer, D. M. J., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., Metzger, M. J., Nyhan, B., Pennycook, G., Rothschild, D., Schudson, M., Sloman, S. A., Sunstein, C. R., Thorson, E. A., Watts, D. J., & Zittrain J. L. (2018). The science of fake news. Addressing fake news requires a multidisciplinary effort. *Science,* 359(6380), 1094–1096. <https://10.1126/science.aao2998>
- Lessenski, M. (2018). *Common sense wanted resilience to 'post-truth' and its predictors in the new media literacy index 2018.* Report of European Policies Initiative, Open Society Institute.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review,* 7(1), 3–14. <https://10.1080/10714420490280152>
- Mackintosh, E., & Kiernan, E. (2018). *Finland is winning the war on fake news. What it's learned may be crucial to Western democracy.* CNN, Special Report.
- Neuvonen, M., Kivinen, K., & Salo, M. (2018). *Elections approach – are you ready? Fact-checking for educators and future voters.* FactBar EDU.
- Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., Levy, D. A. L., & Nielsen, R. K. (2018). *Digital News Report 2018.* Reuters Institute for the Study of Journalism.

- Nicodemo, F. (2017). *Disinformazione. La comunicazione al tempo dei social media*. Marsilio.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Morcelliana.
- Postman, N. (1970). The Reformed English Curriculum. In Eurich A. C. (Ed). *High School 1980. The Shape of Future in American Secondary Education* (pp. 160-168). Pitman.
- Quattrociocchi, W., & Vicini, A. (2016). *Misinformation. Guida alla società dell'informazione e della credulità*. FrancoAngeli.
- Ranieri, M., Di Stasio, M., & Bruni, I. (2018). Insegnare e apprendere sulle fake news. Uno studio esplorativo in contesto universitario. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 9(1), 94–111. <https://doi.org/10.36253/me-8801>
- Rehm, G. (2018). An Infrastructure for Empowering Internet Users to Handle Fake News and Other Online Media Phenomena. In Rehm G. & Declerck T. (Eds.) *Language Technologies for the Challenges of the Digital Age*. GSCL 2017. Lecture Notes in Computer Science, vol 10713. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73706-5>
- Sensi, G. (2017). Comunicare per costruire coesione sociale. *Welfare Oggi*, 5, 97–101.
- Silverstone, R. (2007). *Media and Morality: On the Rise of the Mediapolis*. Polity Press.
- Sorrentino, C. (2018). Il giornalismo ai tempi della post-verità. *European Journal Observatory*.
- Stanford History Education Group (2016). *Executive Summary. Evaluating information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*.
- Swire, B., Ecker, U. K. H., & Lewandowsky, S. (2017). The role of familiarity in correcting inaccurate information. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 43(12), 1948–1961. <https://doi.org/10.1037/xlm0000422>
- Trincherò, R. (2018). Contro la guerra cognitiva. Educare allo scetticismo attivo. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 9(1), 17–36. <https://doi.org/10.36253/me-8797>
- Ireton C. & Posetti J. (Eds) (2018). *Journalism, 'Fake News' and Disinformation: A Handbook for Journalism Education and Training*. UNESCO.
- Veltri, G. (2018). La tempesta perfetta: social media, fake news e la razionalità limitata del cittadino. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 9(1), 37–56. <https://doi.org/10.36253/me-8798>
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online, *Science*, 359(6380), 1146–1151. <https://10.1126/science.aap9559>
- Weedon, J. Nuland, W., & Stamos, A. (2017). *Information operations and Facebook*. Facebook.





**Citation:** E. Friesem (2020) Teaching about power and empathy in multicultural societies. *Media Education* 11(1): 77-80. doi: 10.36253/me-9097

**Received:** March 2020

**Accepted:** May 2020

**Published:** July 2020

**Copyright:** © 2020 E. Friesem. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Best Practices

## Teaching about power and empathy in multicultural societies

### Insegnare il potere e l'empatia nelle società multiculturali

ELIZAVETA FRIESEM

*Columbia College Chicago*

E-mail: [elizaveta@mediaeducationlab.com](mailto:elizaveta@mediaeducationlab.com)

**Abstract.** This essay describes the sequence of three activities (from one U.S. university course) that aimed to (1) increase students' awareness about social injustices, (2) help them develop their empathy to see the complexity of these injustices, and (3) consider ways to change the social system through civic dialogue. The first activity was designed to explore the dynamics of cultural appropriation using principles of media literacy education and the concept of power. The second activity complicated the picture by encouraging students to reflect on the importance of empathy. Students discussed how empathy can substitute blame in conversations about cultural appropriation. The third activity connected empathy to practices of nonviolent communication (developed by Marshall Rosenberg) and Kingian nonviolence. As a result, students were able to discuss how these principles can be applied to cultural appropriation, especially when media technologies are involved.

**Keywords:** cultural appropriation, empathy, media, nonviolence, power.

**Abstract.** Questo lavoro descrive tre attività (svolte durante un corso universitario americano) volte a (1) incrementare la consapevolezza degli studenti in merito alle ingiustizie sociali, (2) aiutarli a sviluppare un atteggiamento empatico per cogliere la complessità di queste ingiustizie, e (3) suggerire percorsi di cambiamento del sistema sociale attraverso il dialogo civile. La prima attività è stata progettata per esplorare le dinamiche dell'appropriazione culturale utilizzando i principi dell'educazione all'alfabetizzazione mediale e il concetto di potere. La seconda attività ha ampliato il quadro incoraggiando gli studenti a riflettere sull'importanza dell'empatia. La terza attività ha collegato l'empatia alle pratiche di comunicazione non violenta (sviluppate da Marshall Rosenberg). Il lavoro mostra come queste attività hanno permesso agli studenti di discutere su come questi principi possono essere applicati all'appropriazione culturale, specialmente quando sono coinvolte le tecnologie della comunicazione e dell'informazione.

**Parole chiave:** appropriazione culturale, empatia, media, non violenza, potere.

SETTING	Columbia College Chicago
TARGET	Undergraduate students
DURATION	About 1,5 hours each (including short lecture pieces and discussions)
EQUIPMENT	Students' personal devices, the PPT used by the instructor
PRODUCTS	No material products were produced; the learning was measured by students' ability and willingness to engage in a civil conversation

## 1. THEORETICAL FRAMEWORK

The importance of social justice education is well known (Adams & Bell, 2016). Scholars and activists point out that inequalities and imbalances of power persist even in seemingly progressive societies (e.g., DiAngelo, 2018; Godbole et al., 2018). These problems are often seen as connected to the media (Dines et al., 2017). Therefore, media literacy education is believed to offer effective strategies of dealing with social injustices (Funk et al., 2016). More specifically, critical media literacy aims to challenge the power imbalances by revealing how communication through technology feeds into the unfair social system.

Within the frameworks of social justice education and critical media pedagogy, individual disadvantages are seen as determined not by the underprivileged individual's actions but by larger forces at play. These forces function through social institutions, through the multitude of meanings taken for granted and reinforced by our seemingly benign everyday actions (DiAngelo, 2018). At the same time, according to the theory of hegemony (Marco, 2016) and system justification theory (Jost & Andrews, 2012), the status quo is reinforced through people's invisible everyday actions, even when these people are less privileged within the system. These interpretations suggest that the shift of the status quo might be achieved when the complexity behind systemic problems is acknowledged.

Analyzing media texts and practices allows educators to bring to the surface the hidden meanings that contribute to the persistence of the status quo (Buckingham, 2019; Hobbs, 2011). In particular, one can ask questions about taken-for-granted values embedded in media texts, platforms, and practices; about techniques that attract attention of audience members and often silence their critical thinking; about a variety of possible interpretations; and about relevant omissions. According to some scholars (Friesem, 2018; Hobbs, 2011), media literacy should include self-reflection, a skill that would

be especially helpful for exploring the abovementioned complexity of the status quo.

Without the addition of self-reflection, important conversations about the media may result in simplistic blame (Sternheimer, 2013). The addition of self-reflection suggests that, same as we want to know how and why media messages created by others are constructed, we should explore our own involvement with mediated communication (Friesem, 2018). Awareness about systemic problems needs to be meaningfully connected to self-awareness (Banaji & Greenwald, 2016), which is a basis of empathy.

Martin Luther King Jr. himself spoke on the importance of using empathy to combat even the most serious social flaws. King believed that the purpose of nonviolence is to reach understanding with our opponents because humiliating them would not bring real justice to the world (King, 2010). King drew his inspiration from the pacifist movement of his time, which was rooted in teachings of Mohandas Gandhi. This Indian activist also influenced the approach called Nonviolent Communication (NVC) developed by Marshall Rosenberg (2015). Both King's and Rosenberg's strategies emphasize the need to overcome blame and look for ways to connect with people whose actions we want to challenge.

## 2. CLASSROOM PRACTICES

How can this theoretical framework be translated into classroom practices? This section describes a sequence of activities used in an introductory communication course taught in one U.S. university. The class included 25 students that differed in race, gender, ethnicity, sexuality, physical ability, and socio-economic status. All students came to class equipped with computers and/or phones, which they could use for some assignments. The course was mostly discussion-based. It included small group discussion, class discussions, big circle discussions, and fishbowl discussions. Each class meeting was dedicated to one aspect of communication.

One of the topics for research and discussion in this class was cultural appropriation (CA), which is a serious issue in multicultural societies. The three activities (that took place during three different classroom meetings dedicated to intercultural communication, interpersonal communication, and NVC) aimed to help students understand why this phenomenon can be detrimental, to analyze the potential harm done by shaming that often happens when cultural appropriation is suspected, and to think of alternative strategies based on principles of nonviolence.

### 2.1. Cultural Appropriation: An Issue of Power

As part of a class meeting dedicated to *intercultural communication*, students were asked to do in-class research using their personal devices about debates around CA. They were to formulate reasons for why it can be considered a problem but also asked to consider why some may speak against the negative reaction that follows when CA is suspected. Students first shared their findings in small groups, and then participated in a whole-class discussion.

Topics that were brought up during the discussions included: difference between appropriation and appreciation; conspicuity of some forms of CA and potential invisibility of others; cultural dynamics and natural diffusion of cultural forms and meanings throughout history. The students suggested that CA happens when power inequalities are involved.

Media literacy was an important part of the analysis, as many examples brought up by the students represented instances of mediated communication. For instance, the students talked about the phenomenon of “blackfishing” (Jackson, 2018), which involves white women posing as black in order to attract followers on Instagram.

Towards the end of the activity, the students started discussing the unhelpfulness of “call-out culture” and “cancel culture” – boycotting and/or harassing a person online for doing something considered unacceptable (Romano, 2019). The students concluded that in many cases of CA it might be more helpful not to automatically assume bad intent and have a civil discussion instead.

### 2.2. The Role of Empathy

The instructor connected this suggestion to the concept of empathy that was explored during the class on *interpersonal communication*. Empathy is described as the ability to relate to another person emotionally and/or understand their actions within their framework of reference (Davis, 2018). The instructor reminded the class about their criticism of the call-out culture and cancel culture that accompany debates around CA.

The students were invited to discuss situations when it was challenging for them to use empathy – to understand why somebody acted the way they did. After conversations in small groups, the students formed a big circle so that everybody could see each other. They then shared and discussed their experiences reflecting on why it is difficult sometimes to be empathic, and why it might be important to practice empathy despite these challenges. CA was used as one example that the students were invited to reflect upon.

Debriefing after the big circle activity, the class returned to the question of why it is important to complicate the conversation about CA by using our empathy. While CA should be understood through the concept of power and the analysis of media texts, it is essential to use empathy when we ask: (a) why somebody can do something that others see as CA; and (b) why people can be offended by CA and decide to publicly shame or boycott somebody as a result. The instructor did not provide any definitive answer but let the students grapple with these questions in order to understand their complexity.

### 2.3. Lessons of Nonviolence

Finally, during the class dedicated to *nonviolent communication*, the class learned about the strategies of Kingian nonviolence and the specific steps of NVC developed by Rosenberg (2015). These steps include: (1) expressing observations not mixed with evaluations; (2) clearly stating your emotions; (3) connecting emotions to (hidden) needs; (4) making a request based on your needs. Rosenberg argued that, apart from following these steps when we talk to others, we should also be ready to listen carefully and recognize what other people need instead of being caught in words they say. Kingian advocacy of nonviolence (King, 2010) was further used during the short lecture piece to explain why NVC is essential for creating positive social change.

As the instructor was explaining this framework, the students were encouraged to practice steps of NVC outlined by Rosenberg when talking about CA. This exercise was connected to the importance of finding ways to challenge power inequalities with direct action while remaining empathic towards people who engage in CA with more or less detrimental results. The students acknowledged that using the framework of NVC is challenging and it is often easier to resort to blame.

This last activity involved a fishbowl discussion with five students sitting in the center of the circle and having a conversation about CA using the steps of NVC, and others observing the discussion. The students were able to leave the “bowl” after they contributed to the discussion in a meaningful way. This approach allowed students to practice NVC while moderating their own conversation, while the instructor was (mostly) a silent observer outside of the fishbowl. Finally, the students had a chance to debrief and share their highlights and lowlights of the conversation. Although no material results (papers or presentations) were produced as a result of the final activity, the students’ ability to practice the steps of NVC while discussing CA can be interpreted as a sign of learning.



## 3. CIVIC DIALOGUE

In their chapter about teaching critical media literacy in ideologically diverse classrooms, Brayton and Casey (2019) note that students often avoid discussing controversial issues. True opinions never get to be voiced and students do not learn how to engage in civic dialogue. Unsurprisingly, this challenge is very relevant when the class is asked to make sense of a topic associated with mediated communication and power, such as CA.

When brought up in class, such issues can either lead to silence or to heated debates that leave everybody frustrated. The framework outlined in this essay provides some strategies for making the discussion more productive. These strategies involve analyzing the concept of power, understanding the importance of empathy, and practicing specific steps of engaging in a civil conversation. Ideally, these steps should help students not only develop their awareness of social problems but also see the complexity of these problems and have a dialogue across ideological divides that plague multicultural societies.

NVC and Kingian nonviolence do not imply that systemic inequalities are imaginary or that the status quo will never change. However, if we want to challenge power inequalities, we should be ready for a dialogue. This does not mean that a dialogue is always possible; sometimes drastic measures need to be taken for the disadvantaged side to be heard (King, 2010). But if we do not recognize situations when a dialogue based on empathy can happen, those same drastic measures may do more harm than good by deepening misunderstanding and polarization.

## REFERENCES

- Adams, M., & Bell, L. A. (2016). *Teaching for diversity and social justice, 3<sup>rd</sup> edition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775852>
- Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2016). *Blindspot: Hidden biases of good people*. Bantam Books.
- Brayton, S., & Casey, N. (2019). Not tolerating intolerance: Unpacking critical pedagogy in classrooms and conferences. In A. Baer, E. Stern Cahoy & R. Schroeder (Eds.), *Libraries promoting reflective dialogue in a time of political polarization* (pp. 171-186). ALA Editions. Document ID: fac470c8-3917-4651-9066-d640749c087f
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity. <https://doi.org/10.1177/0267323120901644b>
- Davis, M. H. (2018). *Empathy: A social psychological approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429493898>
- DiAngelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Beacon Press.
- Dines, G., McMahon Humez, J., Yousman, W.E., & Bindig Yousman, L. (Eds.) (2017). *Gender, race, and class in media: A critical reader, 5<sup>th</sup> edition*. Sage.
- Friesem, E. (2018). Hidden biases and fake news: Finding a balance between critical thinking and cynicism. *Social Education*, 82(4), 228–231.
- Funk, S., Kellner, D., & Share, J. (2016). Critical media literacy as transformative pedagogy. In M.N. Yildiz & J. Keengwe (Eds.). *Handbook of research on media literacy in the Digital Age* (pp. 1-30). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9667-9.ch001>
- Godbole, M. A., Malvar, N. A., & Valian, V. V. (2018). Gender, modern sexism, and the 2016 election. *Politics, Groups, and Identities*, 7(3), 700–712. <https://doi.org/10.1080/21565503.2019.1633934>
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Corwin.
- Jackson, L. M. (2018, November 29). *The women “black-fishing” on Instagram aren’t exactly trying to be black*. Slate. <https://slate.com/culture/2018/11/blackfishing-instagram-models-emma-hallberg-appropriation.html>
- Jost, J. T., & Andrews, R. (2012). System justification theory. In D. J. Christie (Ed.), *The encyclopedia of peace psychology* (Vol. II, pp. 1092-1096). Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9780470672532.wbep273>
- King, M. L. Jr. (2010). *Strength to love*. Fortress Press.
- Marco, F. (2016). *Gramsci’s critique of civil society. Towards a new concept of hegemony*. Routledge. <https://doi.org/10.1177/1478929917705584>
- Romano, A. (2019, December 30). *Why we can’t stop fighting about cancel culture*. Vox. <https://www.vox.com/culture/2019/12/30/20879720/what-is-cancel-culture-explained-history-debate>
- Rosenberg, M. B. (2015). *Nonviolent communication: A language of life*. Puddle Dancer. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1550>
- Sternheimer, K. (2013). *Connecting social problems and popular culture: Why media is not the answer*. Westview Press.



**Citation:** A. Roffi (2020) *Media education for equity and tolerance. Theory, policy and practice*, Edited by Maria Ranieri. *Media Education* 11(1): 81-83. doi: 10.36253/me-9098

**Copyright:** © 2020 A. Roffi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Recensioni

## ***Media education for equity and tolerance. Theory, policy and practice*, Edited by Maria Ranieri, Collana Media education studi, ricerche e buone pratiche (Aracne Editrice, 2019)**

ALICE ROFFI

*Laboratorio Tecnologie dell'Educazione, Università degli Studi di Firenze*

Negli ultimi vent'anni in Europa stiamo assistendo ad un incremento di razzismo e xenophobia accompagnate da discriminazione, intolleranza e iniquità in un clima di crisi economica profonda e un diffuso senso di insicurezza. I media sono lo specchio di questa situazione drammatica e il luogo in cui emerge la rabbia e il malcontento, alla ricerca di un capro espiatorio di questo malessere sociale. È in questo quadro che si colloca l'esperienza del progetto Europeo *Media Education for Equity and Tolerance* (MEET), finanziato nell'ambito della KA3 Erasmus Plus, con l'obiettivo di promuovere equità, inclusione sociale e tolleranza attraverso lo sviluppo e la diffusione di pratiche di *media education*, coinvolgendo studenti tra i 13 e 19 anni a rischio di esclusione sociale. Coordinato dal Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione dell'Università di Firenze, MEET ha visto la collaborazione di 4 partners europei: l'Università di Vienna (Austria), Média Animation (Belgium), medien+bildung.com (Germania) e il Peace Institute (Slovenia).

In *Media education for equity and tolerance. Theory, policy and practice*, curato da Maria Ranieri, sono presentati i risultati del progetto, ripercorrendo le pratiche realizzate e illustrando la strategia educativa adottata. Quest'ultima coniuga la prospettiva dell'educazione ai media e dell'educazione interculturale, facendo dialogare modelli teorici e attingendo al vasto repertorio metodologico dei due ambiti disciplinari.

Articolato in sei capitoli, il volume raccoglie una pluralità di voci sull'esperienza effettuata attraverso le prospettive dei diversi gruppi di ricerca che hanno partecipato allo sviluppo del progetto.

Nel primo capitolo "*Policies on Citizenship, Media and Intercultural Education*", curato da Iztok Sori e Mojca Pajnik, si affronta il tema delle indicazioni europee e nazionali in merito all'educazione alla cittadinanza, ai media e all'interculturalità (CMIE) e alla loro traduzione in pratiche educative. Da un'analisi approfondita condotta nei 5 paesi aderenti al progetto (Italia, Austria, Belgio, Germania e Slovenia) emerge una grande difficoltà nell'implementare le politiche di educazione alla CMIE all'interno dei curricula scolastici nelle scuole europee, ritenendole tematiche non prioritarie e delegandole all'intraprendenza del docente. Due sono gli aspetti fondamentali

sottolineati da questa analisi: il primo è che l'educazione ai media deve porre maggiore enfasi sulla comprensione critica e produzione dell'informazione, sulla riflessione relativa all'industria dei media, sulla giustizia sociale, l'antirazzismo, con una speciale attenzione all'educazione interculturale, non limitata solamente all'apprendimento della lingua. Contestualmente, risulta fondamentale supportare i docenti con programmi di formazione dedicati per rafforzare e aumentare la comprensione della società mediatizzata e incrementare le competenze interculturali.

Nel secondo capitolo "*Theorising and designing media and intercultural education*", curato da Maria Ranieri e Francesco Fabbro, si presenta il "*Media and Intercultural Education framework*" (MIEF), ossia il quadro concettuale e metodologico che costituisce la premessa per lo sviluppo degli scenari di apprendimento sperimentati in MEET. Il MIEF è stato concepito per essere uno strumento utile agli insegnanti allo scopo di identificare obiettivi rilevanti e pertinenti per l'educazione ai media e all'intercultura. Parallelamente, nel capitolo, si introducono una serie di linee guida per la progettazione e l'implementazione di pratiche inclusive di educazione mediale. MIEF e linee guida costituiscono la base per la progettazione di sei scenari di apprendimento, risultato della collaborazione tra ricercatori e docenti italiani, tedeschi e sloveni.

Il terzo capitolo "*Researching on Media and Intercultural Education*", curato da Maria Ranieri, Francesco Fabbro e Andrea Nardi, discute i risultati della ricerca azione condotta parallelamente in Germania, Italia e Slovenia. Essa ha visto dapprima ricercatori e insegnanti impegnati in attività di co-progettazione di percorsi didattici ispirati al MIEF e relative linee guida, e successivamente nella sperimentazione delle stesse in due classi di istituti professionali nei tre paesi coinvolti. Dalle analisi qualitative dei diari osservativi compilati da docenti e ricercatori come pure dei commenti liberi ai questionari e dei prodotti mediali dei ragazzi, emerge un impatto positivo sul piano sia della comprensione critica sia delle relazioni interculturali. Inoltre, gli studenti hanno dimostrato una buona capacità di espressione su temi chiave come la migrazione, i diritti umani, la giustizia sociale, il razzismo, e un forte coinvolgimento nella costruzione della comunità multiculturale nella classe e/o scuola. Dal punto di vista dei docenti, la partecipazione alla sperimentazione ha favorito l'apprendimento di nuovi metodi di insegnamento, soprattutto di approcci pedagogici inclusivi per la gestione della multiculturalità, e ha consolidato e sviluppato le capacità di produzione mediale. Bisogna infine anche tenere in considerazione tre aspetti che in alcuni casi sembrano aver limitato o ostacolato

la promozione di una buona comprensione dei media da parte degli studenti: la breve durata degli interventi educativi, la diffidenza verso i nuovi media (piuttosto che la comprensione critica) da parte degli insegnanti e l'adozione di un approccio moralistico verso argomenti sensibili.

Nel quarto capitolo "*Creating a docutorial on Media and Intercultural Teaching*", curato da Francesco Fabbro, Andrea Nardi e Cecile Goffard, viene descritta la creazione del *Docutorial*, un neologismo coniato per indicare un genere video a metà tra un tutorial (una guida per docenti sui temi dell'educazione ai media e all'intercultura) e un documentario (una documentazione audiovisiva delle dinamiche che intercorrono tra docenti e studenti durante il processo di insegnamento/apprendimento). Il *Docutorial* diventa così un mezzo utile per formare docenti ed educatori nell'ambito dell'educazione mediale e interculturale, mostrando l'approccio pedagogico definito dalle linee guida di MEET e esemplificandolo con le dinamiche docente-studente in classe. Il *docutorial* completa il MEET Toolkit, un kit multimediale che comprende il MIEF, le linee guida e gli scenari di apprendimento andando così a costituire uno strumento completo per poter realizzare interventi di *media education* in contesti interculturali.

Il quinto capitolo "*MEET's Evaluation and Impact*", curato da Stefano Cuomo e Marta Pellegrini, focalizza l'attenzione sulla valutazione dell'impatto dei risultati del progetto, un aspetto non di secondaria importanza. Infatti, lo scopo di un progetto di innovazione sociale non è semplicemente il rilascio di un qualcosa di tangibile ma è anche e soprattutto quello di portare valore alla società. Questo "valore" rappresenta quindi il risultato del progetto, cioè il beneficio per la comunità per cui è stato progettato l'intervento. È importante anche sottolineare che nei progetti di ricerca e innovazione acquisisce una grande importanza la valutazione dell'efficacia del progetto, vista in termini sia di risultati che di impatto nella comunità. I risultati del progetto MEET hanno dimostrato un impatto positivo su studenti e docenti, e valutazioni di esperti esterni al consorzio hanno sottolineato come il toolkit abbia contribuito alla *media literacy* e alla promozione di un'educazione multiculturale critica.

Nel sesto e ultimo capitolo "*Citizenship, media literacy and intercultural education*", curato da Benjamin Opratko e Brigit Sauer, viene sottolineato come le differenze nelle politiche relative alla CMIE in Europa sono state valorizzate nell'ambito del progetto MEET, accrescendo la consapevolezza della presenza di differenti contesti in cui implementare tali pratiche e l'assenza di una soluzione unica e generalizzabile. Le raccomanda-

zioni di MEET vanno quindi viste in questa prospettiva, come uno strumento da declinare in ogni specifico contesto di applicazione, favorendo una discussione critica tra docenti, presidi, policy makers, società civile e ricercatori esperti nel campo.

Concludendo, le buone pratiche e la strategia educativa del progetto MEET illustrate in questo volume contribuiscono a fornire a docenti ed educatori strumenti per educare alla CMIE in contesti svantaggiati sul piano socio-economico e culturale, e a supportare percorsi di apprendimento per sviluppare competenze critiche sui media, tolleranza, rispetto e solidarietà e impegno nella lotta per la democrazia e contro le discriminazioni.



## Table of contents

<b>Gianna Cappello, Maria Ranieri</b> “Ciascuno cresce solo se sognato”	3
<b>Davide Bennato</b> Un mondo governato da dati e algoritmi. La data literacy attraverso il cinema	5
<b>Daniela Cornelia Stix, Tessa Jolls</b> Promoting media literacy learning - a comparison of various media literacy models	15
<b>Giovannella Greco, Maria Caria</b> Competenze digitali per la media education: il modello <i>blended learning</i> di Monopoli	25
<b>Martha Kaschny Borges, Tales Hiroshi Medeiros Kamigouchi</b> Do Youtube à escola: transformações nas práticas docentes dos professores de história, provocadas pelo acesso de estudantes a conteúdos de história veiculados por <i>youtubers</i>	37
<b>Simona Tirocchi, Martina Cordero</b> Children’s Television e qualità televisiva: un’analisi mediaeducativa del programma <i>Bumbi</i>	47
<b>Francesco Fabbro</b> Analisi critica del discorso e pratiche di media education	57
<b>Valerio Ferro Allodola</b> Fake news e forme di dialogo online e offline: diventare resilienti attraverso la Media Literacy	67
<b>Elizaveta Friesem</b> Teaching about power and empathy in multicultural societies	77
<b>Alice Roffi</b> <i>Media education for equity and tolerance. Theory, policy and practice</i> , Edited by Maria Ranieri, Collana Media education studi, ricerche e buone pratiche (Aracne Editrice, 2019)	81