



Università degli Studi di Padova

Scuola di Scienze Umane, Sociali e del Patrimonio
Culturale Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari
(DiSLL)

Corso di Laurea Magistrale in Strategie di
Comunicazione Classe LM-92

Tesi di Laurea

**MED-iare: la Media Education
tra approcci formativi e aspettative
dei ragazzi**

Relatore

Prof. Renato Stella

Correlatore

Prof. Federico Neresini

Laureanda

Stefania Salvini

Matricola

1107519 / LMSGC

Anno Accademico 2016/2017

INDICE

INTRODUZIONE

Media e educazione: un ponte fra due mondi	1
---	----------

CAPITOLO 1

La teoria della Media Education	7
--	----------

1.1 I paradigmi della ME	10
---------------------------------	-----------

Il paradigma inoculatorio	10
---------------------------	----

Il paradigma delle arti popolari	11
----------------------------------	----

Il paradigma demistificatorio	11
-------------------------------	----

1.2 Definire la Media Education	15
--	-----------

1.3 L'obiettivo della ME: il concetto di Literacy	18
--	-----------

La Media Literacy	24
-------------------	----

La Digital Literacy	29
---------------------	----

1.4 La figura del media educator	39
---	-----------

CAPITOLO 2

La Media Education in Italia	49
-------------------------------------	-----------

2.1 Le pratiche della ME	62
---------------------------------	-----------

Valutare la ME	64
----------------	----

2.2 La ricerca della ME	66
--------------------------------	-----------

CAPITOLO 3

Il progetto di ricerca	69
-------------------------------	-----------

3.1 La domanda di ricerca	69
----------------------------------	-----------

3.2 La metodologia	71
---------------------------	-----------

Il focus group	72
Il campione	73
Le tematiche	74
3.3 La valutazione dei risultati	78
3.4 Dentro la ricerca: i risultati	79
Vissuti di ME	79
<i>La figura professionale</i>	80
<i>Le tematiche</i>	85
<i>La gestione dell'incontro</i>	91
Aspettative	95
<i>Il Media Educator ideale</i>	96
<i>Le tematiche d'interesse</i>	99
<i>La gestione dell'incontro</i>	103
3.5 Tra approcci formativi e aspettative dei ragazzi	107
Il Media Educator	107
Le tematiche	108
La gestione dell'incontro	109
CONCLUSIONI	
Dove va la Media Education?	111
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	117

INTRODUZIONE

Media e educazione: un ponte fra due mondi

Dalla rivoluzione industriale in poi, la tecnologia è stata tanto centrale da divenire persino una delle variabili fondamentali sulle quali operare una suddivisione in ere della modernità: l'era della stampa, quella dei media di massa e l'era dei media digitali (Gui, 2009).

Sin dall'inizio della modernità, la tecnologia ha influito a qualsiasi livello della società: politico, economico, culturale e sociale, penetrando persino campi che per loro natura sembrerebbero porsi in sua netta opposizione: è il caso della tradizione educativa (Giannatelli, 2002).

La profonda differenza tra le due tradizioni, quella dell'educazione e quella dei media è limpida e immediata: la prima, rivolta al passato e alla tradizione, apologetica della ragione, basata sull'oggettività, costruita nella durata e aspirante alla formazione del cittadino e dell'uomo integrale (Gonnet, 2001); la seconda, al contrario, una conoscenza rivolta all'attualità, che si costruisce sull'effimero, che fa leva sulle emozioni e sul piacere, che esalta la soggettività, è condizionata da pesanti fattori economici, politici e ideologici ed è rivolta al "consumatore" (Jacquinot, 1999).

In verità se si ragiona a ritroso, il connubio media-educazione non appare poi così atipico; anzi, esso si è manifestato sin dall'inizio della modernità. La stampa, per esempio, avviando il passaggio dall'oralità al testo stampato, ha influito sull'educazione contribuendo non solo alla conservazione ma soprattutto la diffusione del sapere e della cultura che vengono tramandate tra i banchi di scuola. Di seguito i media, nella loro duplice faccia di analogici e digitali, hanno operato nell'educazione, dapprima supportandola, in qualità di strumenti facilitanti l'attività didattica; più tardi divenendo essi stessi oggetti e linguaggi di studio ed approfondimento teorico.

Quello che è accaduto è che a un certo punto della storia, media e approcci

formativi hanno iniziato a ragionare gli uni in direzione degli altri. La presa di coscienza della pervasività dei media nella vita degli individui, la consapevolezza del sistema mediale come “industria delle coscienze” e come “fabbrica delle notizie”, il processo della digitalizzazione e il più ampio fenomeno della globalizzazione (Len Masterman, 1985), hanno contribuito, di epoca in epoca, a far sì che, da un lato la scuola, dall’altro i media, iniziassero a porsi interrogativi sui reciproci mondi. La scuola ha intrapreso un confronto con l’attualità e con la cultura popolare, ridisegnando il proprio ruolo nella società contemporanea; il sistema mediale e i professionisti dei media, stimolati da ciò, hanno iniziato ad interrogarsi su se stessi, sul proprio ruolo nella società, e sulle conseguenze che questo poteva portare al mondo dell’educazione (Giannatelli, 2011).

L’incontro tra media e educazione ha inizio in un luogo preciso: la scuola. In questo luogo e da questi presupposti, nasce non solo un nuovo capitolo della pedagogia scientifica e un nuovo settore dell’intervento educativo e scolastico, ma un autentico movimento di dimensioni mondiali; un vero e proprio campo di studi che, con il tempo, ha preso il nome di Media Education (ME) (Giannatelli, 2002).

Perché insegnare i media?

Dare risposta a questo interrogativo, ha costituito per molto tempo uno degli obiettivi principali della ME. Forse, a dire il vero, la risposta che ne emerge è essa stessa una condizione di esistenza della disciplina, la sua prima ragion d’essere, il suo catalizzatore.

Il fatto è, che il rapporto tra individuo e tecnologia implica da sempre un doppio livello d’analisi, nonché una coppia opposta di conseguenti riflessioni attorno ad esso. Esso implica non solo una relazione d’uso, personale e sociale; ma, più profondamente, anche una ri-definizione vera e propria della cultura d’appartenenza: ogni tecnologia re-inventa l’individuo, il suo modo di pensare, di cognitivizzare, di agire in vista di obiettivi specifici (Rivoltella & Marazzi, 2001).

Se si va oltre alla visione della relazione media-soggetto in termini esclusivamente d’uso e alla concezione dei media come strumenti, ci si rende conto che,

contribuendo a mutare la cultura, i media richiedono l'assoluta necessità di trasformare il modo di fare educazione, le scelte di tipo didattico e i processi formativi scolastici (Rivoltella & Marazzi, 2001).

Se si pensa, altresì, che l'arrivo di una nuova tecnologia nella società, qualunque essa sia, da sempre luogo a due tipologie di riflessioni contrapposte circa le conseguenze che essa potrebbe portare con il suo inserirsi nella società, questa necessità si fa ancora più chiara. Se da una parte l'arrivo di un nuovo media fa nascere interrogativi sulle opportunità che esso può offrire, dall'altro lato fa emergere dubbi e preoccupazioni per i rischi che può celare.

Sia che si ragioni in vista di future possibilità, sia che ci si scontri con i timori dell'attualità, il destinatario tipico di questi due differenti modi di elaborare e razionalizzare la tecnologia, risulta essere il mondo dei minori.

La verità è che la tradizione della ME poggia le sue origini su uno dei dibattiti più importanti e longevi della storia: quello sugli effetti dei media nella società, e in particolar modo sulle paure e i timori che da sempre educatori, genitori, politici e altri interessati, hanno provato pensando all'impatto che i media avrebbero potuto avere sui bambini.

I primi sforzi di educazione mediale nascono proprio in questa direzione, con l'obiettivo di preservare i minori dai possibili rischi della tecnologia alla volta di quella che viene definita "alfabetizzazione mediale" e che oggi prende il nome di Media Literacy e, talvolta, di Digital Literacy.

Oggi la ME è molto più di questo. Al "Perché studiare i media?", si sono aggiunti interrogativi su cui tutt'ora la ME sta lavorando: "Cosa insegnare dei media?", "Come insegnare i media?", "Chi può insegnare i media?". Le risposte a questi quesiti, provengono da più versanti: fanno capo alle pratiche della ME, tradotte in ogni intervento concreto; derivano da studi di esperti, da direttive nazionali ed internazionali, provengono dalle richieste dell'opinione pubblica, dai genitori, dagli stessi studenti.

La ME costituisce un campo di studi recente, su cui sembrano aleggiare ancora

parecchi dubbi, ma che nonostante ciò costituisce un orizzonte su cui hanno investito e investono in tanti: istituzioni, associazioni, comunità; se non in danaro e ricerca, per lo meno in fiducia e aspettativa.

Passando in rassegna la letteratura sulla ME ci è resi conto di quanto sia forte ed evidente l'interesse dei ricercatori per i temi e gli obiettivi della disciplina. La ricerca in ME non manca nel dar "voce" ai bisogni di tutti: dai tentativi di sistematizzazione delle esperienze e dei progetti avviati nel campo, agli studi che si occupano di indagare il rapporto tecnologia-minori, ai tentativi di ottenere finanziamenti o semplicemente l'appoggio delle istituzioni nel sostegno di progetti embrionali che già hanno ottenuto risultati buoni e un buon consenso. Innumerevoli e aggiornatissime sono le ricerche condotte nel campo della Media Literacy e della Digital Literacy, orientate ad indagare e rilevare il livello di alfabetizzazione mediale di svariate fasce di giovani, in vista di interventi che ne colmino/rafforzino le lacune. Parallelamente, però, si è presa coscienza che nei tentativi di rispondere ai suddetti interrogativi "Come?", "Cosa?" e "Chi?", poco o per nulla spazio è stato dato dalla ricerca all'indagine ed analisi dei punti di vista, dei bisogni e delle aspettative di quelli che sono i destinatari principali di tutti questi sforzi: i minori.

Il progetto di ricerca "MED-iare", nasce con l'obiettivo di essere una base dalla quale poter partire per operare una più ampia e sistematica trattazione di una dimensione essenziale della ME su cui, ad oggi, si ha veramente poco materiale.

Obiettivo di questa indagine è rivolgersi direttamente al mondo dei minori per rispondere ai seguenti interrogativi: che tipo di esperienze di ME hanno avuto negli anni i ragazzi? Come valutano gli interventi a cui hanno preso parte sino ad ora? Cosa si aspettano dalla ME? E più in particolare: di quali argomenti vorrebbero parlare? Chi dovrebbe essere il Media Educator? Che caratteristiche dovrebbe avere? Come dovrebbe operare la ME?

I minori sono solo una delle tante dimensioni che influenzano e orientano le pratiche della ME, ma è anche vero che essi ne sono i destinatari principali.

Conoscere i loro interessi, le loro aspettative, i loro dubbi, le loro versioni di ciò a cui hanno assistito sino ad ora, è di vitale importanza. E lo è sia ai fini di una valutazione degli interventi, sia, soprattutto in vista di una progettazione e di una realizzazione della ME che rispetti sì le normative, gli interventi passati e i bisogni che fanno capo a carenze e paure, ma che vada anche in direzione di quelli che sono i desideri, le necessità e le preferenze dei minori nei confronti di un'educazione che, in fin dei conti, si rivolge proprio a loro.

CAPITOLO 1

La teoria della Media Education

Il termine Media Education (ME) compare per la prima volta sullo scenario mondiale intorno agli anni '70. Ciò non significa che prima di allora non si registrino interventi simili, tutt'altro; ma è solo a partire da quegli anni che si prende veramente consapevolezza della portata di queste pratiche e di come queste potessero arrivare a costituire un ambito di studi circoscritto, una disciplina scientifica, una coscienza professionale definita.

Nel suo definirsi, prima e dopo l'arrivo del termine, la pratica della ME ha cambiato spesso volto: sono mutati gli approcci entro cui inserire le sue pratiche, le finalità del suo operare e le professionalità preposte a prendersene cura.

All'origine di quella che oggi possiamo definire ME, si pone una delle riflessioni forse più famose circa il rapporto tra media ed educazione, ovvero quella che possiamo far rientrare nel lungo dibattito (forse tuttora irrisolto) sul potere dei media nella società.

Dopo l'esperienza del fascismo, tutti gli studiosi che da lì a dieci anni sarebbero diventati i maggiori esperti di media al mondo, hanno maturato le loro riflessioni intorno ai media partendo dalla forte impressione che situazioni come quella del periodo fascista, avevano lasciato a chi le aveva vissute: l'effetto sugli individui che in tali contesti aveva avuto la comunicazione mediale, era sotto gli occhi di tutti.

Le origini della tradizione della ME si fondano, in gran parte, proprio nella memoria di quegli episodi: quel che succede è che si prende coscienza del ruolo potente che i media avevano avuto sull'orientamento delle masse del tempo e ci si rende conto dell'esigenza che si era creata di lanciare un monito forte e costante sia agli educatori sia alle nuove generazioni (Calvani, 2010).

All'interno di questo panorama, si sono susseguite nel tempo varie declinazioni di ME. Len Masterman prima (1985, 1997) e Buckingham poi (2006) riferiscono di tre fasi storiche della ME: quella della *discriminazione/inoculazione*, quella delle *arti*

popolari, e quella della *demistificazione ed analisi*. Oltre a ciò, è riferibile a Masterman, anche la trattazione di quelle che sono le condizioni sociali che hanno permesso l'incontro tra educazione e media all'interno del contesto scolastico. Tali condizioni hanno costituito le ragioni principali che hanno spinto la ME a proseguire nel tempo la sua missione, ridefinendosi in base alle motivazioni che, di volta in volta, giustificavano la sua permanenza all'interno dell'universo scolastico.

Le ragioni che inducono a introdurre la ME nel curriculum scolastico, sono le seguenti (Masterman, 1985):

1. la *saturatione o pervasività dei media*. Già dal 1989, i Media Educator canadesi in occasione della presentazione della loro *Resources Guide*, una guida originale che aveva l'obiettivo di aiutare a programmare l'alfabetizzazione mediale nelle scuole secondarie, avevano ricordato il grande spazio che i media del tempo, televisione in particolare, stavano occupando nella vita dei giovani canadesi: oltre 11.000 ore passate davanti allo schermo. Già al tempo, tale presa di coscienza abilitava la ragione di pensare che la televisione in sé potesse costituire un vero e proprio curriculum di apprendimento. Con gli anni, le statistiche sulla pervasività dei media nella vita dei più giovani hanno continuato a confermare questa tendenza, rendendo questa prima ragione d'introduzione della ME nelle scuole, una delle motivazioni principali che tuttora continua a giustificare la permanenza.
2. I media in quanto *industria delle coscienze*. Sempre a partire dell'ampio studio affrontato circa l'effetto dei media sulla società, gli studiosi dalla seconda guerra mondiale in poi, hanno posto l'accento sulla non neutralità dei media, evidenziando come, in particolar modo la loro dipendenza dal mondo pubblicitario, potesse imporre nella vita dei più giovani stili di vita e pratiche di consumo. Molto di ciò che costituisce il mondo giovanile, sia quello d'un tempo che quello odierno, lo si deve alla cultura dei media: i media vengono fortemente influenzati da interessi politici ed economici ma, lungi dall'essere passivi, esercitano su di essi un vero e proprio "controllo di

territorio” che si rende palese a livello di cultura, coscienze e società.

3. I media in quanto *fabbrica delle notizie*. Per conto della società, i media acquisiscono, filtrano, selezionano e diffondono le più diverse informazioni. Motivare da dove, ma soprattutto da chi provengano processi come *l’agenda setting* o il *gate keeper*, è un obiettivo che si deve perseguire, in special modo a livello formativo, educativo e, quindi, scolastico.

La motivazione viene chiarita dalle parole dirette del Ministro dell’educazione francese in carica nel 1990, anno in cui a Toluse, l’UNESCO propone un colloquio in direzione del tema dei media e della scuola: “Non c’è democrazia senza partecipazione, non c’è cittadinanza attiva senza formazione, non c’è formazione senza informazione, cultura e consapevolezza critica. Se vogliamo che i media servano la vita democratica di un paese, dobbiamo partire da un approccio democratico ed educativo dei media. La scuola è necessaria.”.

A queste motivazioni che già negli anni ‘80 giustificavano e richiedevano un intervento della scuola nell’universo dei media, oggi se ne aggiungono altre. Esse fanno capo all’entrata in scena delle tecnologie della comunicazione, che mettono in moto due dei fenomeni maggiormente costitutivi per l’epoca (Hart, 1998):

4. la *globalizzazione*. Il Mercato mondiale dei mezzi di comunicazione finisce per compromettere le identità e le tradizioni locali, mette in gioco i valori che sono alla base della convivenza tra i popoli, minaccia il diritto alla differenza e all’accesso ai mezzi della comunicazione, discrimina tra nord e sud del mondo (Giannatelli, 2002). Oggi questo discorso si inquadra all’interno del tema del Digital Divide e della disuguaglianza digitale. Il tutto parte dalla considerazione che le nuove tecnologie della comunicazione, lungi dall’unire, dividano i membri di una società, dando vita a un divario che agli esordi dell’entrata in scena di questi media, si evidenzia principalmente a partire dall’accesso fisico alle tecnologie ma che, oggi sempre più, si costituisce attorno alla disparità nell’acquisizione di risorse e nel possesso delle capacità necessarie per partecipare appieno alla cosiddetta “società

dell'informazione". Questo termine identifica oggi sia il divario esistente tra persone diverse, sia tra gruppi sociali differenti, sia, ancora, tra aree specifiche annesse ad unico contesto sociale (come quello tra le diverse regioni di uno stato o tra i diversi stati del mondo).

5. La *digitalizzazione*. Internet e il web si impongono ormai chiaramente alla scuola tradizionale (Calvani & Rotta, 1999): l'informazione, oggi, passa attraverso il processo di digitalizzazione. Essa viene raccolta, conservata e trasmessa attraverso le nuove tecnologie digitali, e ciò è talmente evidente che non si può non prenderne atto e comportarsi di conseguenza.

1.1 I paradigmi della ME

Il paradigma inoculatorio

Dagli anni '30 agli anni '50, all'interno della ME, predomina un approccio critico e protezionistico nei confronti dei media: l'attenzione rivolta verso i media si concentra sullo studio degli effetti e di essi se ne sottolinea l'influenza corruttrice e manipolatoria. Obiettivo dell'educazione in questo paradigma diventa quello di insegnare ai giovani a discriminare e resistere alla coercizione commerciale e geologica compiuta tramite i media: la ME deve agire come un vaccino, per difendere dal virus letale dei mass media (tv, cinema, stampa, fumetti ecc.).

La cultura dei media sembra costituire in questo periodo una minaccia alla cultura "autentica" su cui da sempre si era basata l'educazione scolastica. Tra le due culture non si ritiene possibile un eventuale dialogo, bensì solo una chiara opposizione.

È in questo periodo che si avviano gli studi sugli effetti dei media, operati da studiosi (Innis, Sullivan, Culkin, Ostrach, e più tardi, Postman) che prima degli anni '60, iniziano ad esplorare i nuovi media del tempo, cominciando a descrivere l'impatto che questi potevano avere sulla società (Duncan, 2010).

Il paradigma delle arti popolari

Durante gli anni '60 inizia a vacillare la distinzione tra "cultura alta" e "cultura bassa", perlomeno riconoscendo la natura specifica, i particolari linguaggi e la rilevanza culturale delle cosiddette "arti popolari", che trovano la loro forma privilegiata nel cinema. La "teoria degli autori", proposta dalla critica cinematografica francese negli anni '50 (che aveva la sua maggiore espressione nella rivista *Cahiers du cinéma*), attira subito l'attenzione dei Media Educator: le opere cinematografiche dei grandi autori (Bergman, Truffaut, Fellini ecc.) costituiscono il nuovo interesse per la ME del tempo, e vengono proposte all'analisi critica degli alunni alla pari delle grandi opere letterarie.

In un primo momento, il modello sembrava valido, ma con il tempo ci si rende conto che i giovani lo giudicavano protezionistico e discriminatorio per il fatto che era lasciato all'insegnante il compito di scegliere, di volta in volta e secondo i propri gusti, sia i film da analizzare, sia criteri della valutazione per la classificazione di un buon film. Si avverte, poi, che vi era stata la tendenza ad operare una sorta di "discriminazione" tra i media (Giannatelli, 2002): il cinema era stato sopravvalutato, mentre venivano emarginati i media della cultura popolare che più potevano piacere ai giovani, come i fumetti e la musica.

Il paradigma demistificatorio

Negli anni '70 irrompe nel contesto della ME il libro di Roland Barthes, *Mythologies* e grazie ad esso viene messa in discussione la distinzione tra "cultura alta" e "cultura bassa", nonché introdotto il concetto di "non trasparenza" dei media (Giannatelli, 2002). Trionfa così la screen education e la teoria della demistificazione, un nuovo approccio della ME che trova in Len Masterman un significativo rappresentante, o meglio, la personalità che, dagli anni '80 in poi, riesce a dare fondamento e seguito teorico alla pratica della ME, gettando le basi per far sì che essa iniziasse ad essere insegnata agli studenti delle scuole elementari e secondarie in modo sistematico, coerente, replicabile, misurabile e scalabile a livello

globale.

In sostanza, l'obiettivo della ME diventa quello di far comprendere la non trasparenza dei media, sottoponendo i messaggi che da essi vengono veicolati ad un'operazione di disvelamento capace di portare alla luce l'ideologia sottesa ai media e funzionale all'egemonia culturale dei gruppi dominanti.

Il ragionamento di Masterman nasce da un problema ed un interrogativo specifico: se nella tv si trovano notizie, documentari, sport, pubblicità, soap opera, ecc., "come è possibile studiare un tale vasta gamma di argomenti in modo concentrato e disciplinato?" (Masterman, 2010). La risposta che si è dato l'autore è che, semplicemente, ciò che effettivamente si stava studiando era "la televisione" e non l'oggetto dei suoi contenuti. Non si stava studiando veramente lo sport, la musica, le notizie o un documentario, bensì "si stavano studiando i modi attraverso cui questi soggetti venivano rappresentati, simboleggiati e confezionati dai media" (Masterman, 2010). Ci si stava concentrando su quello che è poi diventato il concetto centrale della ME, ovvero sulla rappresentazione. I media, mediano: essi, lungi dal riflettere la realtà ne propongono una sua rappresentazione; una rappresentazione mediata dal medium stesso che, in questa veste, assume importanza rilevante in quanto linguaggio e sistema di segni simbolici, proprio come i messaggi che veicola (Masterman, 1989). Per poter analizzare i messaggi, c'è bisogno innanzitutto di decodificare i media stessi o, meglio, tutto il sistema di segni che li caratterizza. Ciò significa esplorare il linguaggio dei media in quanto costruttori dei messaggi e in quanto tecniche utilizzate per attirare l'attenzione; significa indagarne gli scopi, la paternità, i pregiudizi, i valori; significa considerare gli stili di vita, i punti di vista, le omissioni, i giochi di potere che esistono al loro interno.

Il nuovo compito della ME e dei Media Educator diviene quello di fornire agli alunni gli strumenti necessari per decostruire i testi mediatici, attraverso un'attività di encoding-decoding che coinvolge sia la ricezione critica dei media, sia la produzione attiva attraverso essi. Grazie al contributo di Masterman, si rende chiaro che la ME debba occuparsi sia dell'impatto che i media hanno sull'audience, sia del ruolo

attivo che il destinatario detiene nel momento in cui, attraverso la sua interazione con i testi, contribuisce a negoziare i significati dominanti da essi proposti.

Da quel momento in poi, l'analisi e la produzione dei testi diventano le attività cardine attorno a cui ruoterà, per molto tempo, tutta la pratica della ME. Gli studi di semiotica e linguistica, in particolare, costituiranno il fondamento e gli strumenti tipici dell'attività di ME e gli insegnanti dovranno far uso di essi e delle discipline più recenti come l'approccio etnografico (Rivoltella, 2001) per poter praticare in aula l'analisi dei testi.

Dei *18 Basic Principles for media awareness education* teorizzati da Masterman (1989), Giannatelli individua i tre insegnamenti cardine, nonché i tre dogmi che da sempre orientano l'attività di quella che costituisce in Italia una delle associazioni di riferimento più attive nel campo della ME, il MED Media Education (www.mediaeducationmed.it). Len Masterman ha sempre insistito sul fatto che i media debbano "essere studiati in un modo serio e come una disciplina. Il loro studio ha bisogno di essere organizzato attorno a concetti-chiave, principi e idee, oltre che ai loro contenuti"; nello specifico:

1. i media devono essere considerati in quanto linguaggi. "I media vanno studiati come media, cioè secondo la loro natura e nei loro significati. Non vanno impiegati solo strumentalmente a servizio di altri scopi. Il ruolo delle scienze della comunicazione nella ME è perciò determinante" (Masterman, 1985).
2. La ME va intesa come alfabetizzazione, autonomia critica e cittadinanza. "L'apporto delle scienze dell'educazione è ugualmente necessario, poiché la ME non consiste in una formazione professionale, ma è un percorso di tipo educativo rivolto a tre grandi obiettivi: l'alfabetizzazione, l'autonomia critica, la cittadinanza" (Masterman, 1985).
3. La ME va operata come studio integrato di tutti i media. "La ME si propone di studiare tutti i media, ogni tipo di comunicazione mediale: fotografia, cinema, televisione, radio, stampa, internet" (Masterman, 1985).

Len Masterman trasferisce di fatto nella pratica educativa uno dei lavori più

importanti che sino a quel momento era stato condotto nell'ambito dello studio sui media, ovvero quello di Marshall McLuhan (1940-1960). Già negli anni '60, McLuhan era perfettamente a conoscenza del profondo impatto che le tecnologie potevano avere sulla vita degli individui, sulla società e sul futuro dell'uomo. La sua nota teoria secondo la quale "il medium è il messaggio", ha insegnato a riconoscere che il medium attraverso il quale viene veicolato un messaggio, è importante tanto quanto il contenuto del messaggio stesso (McLuhan, 1967). Basandosi sull'idea che ogni mezzo possieda la sua "grammatica", McLuhan teorizza come sia essa stessa a modellare e creare il messaggio in modo unico: "diversi media possono segnalare lo stesso evento, ma ogni mezzo creerà diverse impressioni e trasmetterà diversi messaggi".

Il cambiamento sostanziale portato da questo terzo paradigma, fa capo essenzialmente ad un passaggio cruciale nella considerazione dei media all'interno della pratica educativa. Esso opera il passaggio dalla concezione dei media come strumenti supportanti l'educazione, al riconoscimento del fatto che i media costituiscano essi stessi oggetto di studio nonché linguaggi a sé stanti su cui investire in termini di analisi, ricerca e formazione. Da quel momento in poi la disciplina della ME si identificherà in un unico grande obiettivo: "sviluppare le capacità necessarie per fruire in modo critico dei contenuti audiovisivi" (Giannatelli, 2011).

L'obiettivo specifico della ME, ha assunto nel tempo il nome di Media Literacy ed è grazie al lavoro di Len Masterman, ma soprattutto a quello di Barry Duncan, che si sviluppano le fondamenta della sua teorizzazione.

Nel 1978 Duncan, studente universitario di Masterman, fonda in Canada l'Associazione per la Media Literacy (AML) e, grazie all'attivismo dei Media Educator del tempo, permette al Canada di diventare il paese di riferimento per la ricerca e la discussione sull'attività della ME (Wilson & Duncan, 2008). Fin dagli anni '80, attraverso l'AML vengono infatti preparati programmi nazionali di ME integrati nei curriculum scolastici dell'Ontario, si favorisce il nascere dell'associazionismo degli

insegnanti-Media Educator, si organizzano conferenze e momenti di incontro internazionali (come *The New Literacy* del 1990 e *Constructing Culture* del 1992, ricordate come *Guelph conferences* poiché tenute presso la Guelph University in Ontario o la *Summit on ME* del 2000), si pubblicano materiali didattici per gli insegnanti (*Literacy Resource Guide*, 1989) e si coinvolgono le Università nella formazione dei Media Educator (Giannatelli, 2011).

Forte di questo sviluppo, la ME si è sviluppata, anche se lentamente, in tutto il mondo (Walkosz, Jolls & Sund, 2008). Organizzazioni mondiali come l'UNESCO e l'Unione Europea hanno sempre dato il loro sostegno, contribuendo a favorire il riconoscimento della disciplina e la sua legittimità in tutto il mondo. L'UNESCO, ad esempio, ha intrapreso iniziative in supporto all'Information Literacy, con particolare attenzione al supporto degli insegnanti e dei responsabili dell'attuazione delle politiche educative (Wilson & Grizzle, 2011). L'Unione Europea, dalla sua, chiede da anni ad ogni paese membro di investire sui media, sui programmi e sulle attività di alfabetizzazione (Livingston & Wang, 2013).

Tuttavia, ancora oggi, l'educazione ai media è raramente istituzionalizzata nei sistemi di istruzione dei vari paesi e non viene ancora praticata costantemente. La discontinuità nelle pratiche e la scarsa sistematizzazione della disciplina all'interno dei curriculum e delle pratiche scolastiche, fanno sì che, spesso, vi sia una scarsa conoscenza della fondazione, dell'evoluzione e dei concetti di base della ME, cosa che contribuisce a dare un pensiero in più ad una disciplina che nel suo definirsi incontra già parecchi ostacoli.

1.2 Definire la Media Education

Nel 2004, in un'intervista condotta da Laura di Nitto a Len Masterman, alla domanda "A chi dobbiamo attribuire la paternità del termine ME?", il padre della ME risponde come segue: "Non sono sicuro circa le origini della ME. Come per i *media studies*, il termine è stato in circolazione per un lungo periodo di tempo. Quello che posso rivendicare è di essere stato probabilmente la prima persona

che ha definito i due termini [Media Education e Media Literacy] nel modo che ora è universalmente riconosciuto.” (Masterman, traduzione di Giannatelli, 2004).

Definire cosa si intenda oggi per ME è problematico per più motivi. La sua definizione ha risentito molto della lunga tradizione di dibattiti in merito alla sua natura disciplinare (a cavallo tra più campi di studio) e alle pratiche ad essa collegate (di cui manca una trattazione univoca e scientifica). Questi dibattiti sembrano essere tuttora vigenti, anche se, in verità, si hanno risposte chiare, univoche e condivise già da tempo.

La ricerca è infatti ormai concorde nel ritenere che la ME sia un’area di interesse che vive al confine tra le scienze dell’educazione e le scienze della comunicazione, integrazione che già Masterman in *Teaching the media* (1985), aveva specificato. Dall’una e dall’altra la ME mutua temi, metodologie e strumenti: se la progettazione, le tecniche didattiche e le metodologie di valutazione provengono interamente dal campo dell’educazione, la strumentazione semiotica per l’analisi dei testi, le tecniche di indagine del consumo e le categorie di comprensione culturale dei media sono debito evidente della comunicazione (Rivoltella, 2014).

Questo e molto altro lo si evince sostanzialmente dalle due definizioni di ME che sono oggi disponibili. Da un lato la ME viene definita come “quel particolare ambito delle scienze dell’educazione e del lavoro educativo che consiste nel produrre riflessione e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa integrale per l’intervento formativo” (Rivoltella, 2001); dall’altro, essa è “ricerca e responsabilizzazione, ma anche formazione intesa come sviluppo di senso critico, indispensabile per una lettura della comunicazione senza pregiudizi apocalittici e capace di valutazione consapevole” (Felini, 2006).

Oltre a definirne la natura didattica, ciò che emerge da tali definizioni è la centralità dell’intervento educativo operato da una figura appositamente adibita a farlo: il Media Educator. Definire i media come una risorsa integrale per l’educazione, significa sottolineare come, più che la scelta degli strumenti e delle tecniche da utilizzare nel processo media-educativo, sia l’intenzionalità dell’educatore ad essere centrale e determinante. Parlare delle pratiche di ME significa parlarne a partire da

casi specifici, dai singoli interventi, operati dai singoli educatori: dalle scelte dell'educatore dipendono, in sostanza, tutte le modalità di gestione pratica della disciplina. Tutto, ruota attorno alla figura del Media Educator al quale la disciplina ha sempre rivolto un'attenzione particolare, appoggiando le scelte che egli è libero di operare nel suo intervento educativo sul rapporto media-soggetti. Dalle scelte dell'educatore prende le mosse tutto il discorso che ruota attorno alla ME: dagli approcci che hanno orientato la disciplina, ai primi interventi concreti di ME nelle scuole, dalle metodologie di gestione degli interventi, alle ricerche operate nel campo in vista di una definizione della disciplina nonché delle linee guida del suo operare.

Ciò è vero se si pensa all'evidenza delle pratiche di ME circolanti oggi e al fatto che permangono tuttora differenze significative nei modi in cui la ME viene concettualizzata e realizzata. Circolano paradigmi diversi, con obiettivi differenti: si educa *con* e *attraverso* i media, ovvero si usano i media e la tecnologia per scopi culturali, ricreativi, di intrattenimento o motivazionali nella scuola e non; si opera la cosiddetta *educational media*, orientata allo sviluppo/creazione di media o strumenti tecnologici per raggiungere obiettivi di apprendimento; si educa *con le ICT*, ovvero si cerca di far acquisire ai ragazzi le competenze necessarie per usare il computer (software, gestione file o posta elettronica); si parla di *information literacy* quando le pratiche di ME sono volte alla conoscenza delle strategie per valutare la qualità informativa dei messaggi; e si educa alla *sicurezza in rete*, quando l'obiettivo è, invece, quello di far prendere coscienza di quelli che sono i rischi della rete (invasione della privacy, cyberbullismo, pedopornografia).

In realtà, la ME si definisce sostanzialmente a partire da tre attività che ne costituiscono il suo operare: l'educazione *con* i media, ovvero l'integrazione dei media nella didattica in quanto strumenti da utilizzare nei processi educativi generali; l'educazione *ai* media, ovvero l'educazione ad una comprensione critica dei media, intesi non solo come strumenti, ma come linguaggio e cultura; l'educazione *per* i media, ossia la formazione rivolta ai professionisti (Rivoltella, 2001).

Queste tre suddivisioni costituiscono i tre grandi settori della pratica educativa attorno ai media; i paradigmi diversi di cui sopra, invece, possono sostanzialmente identificarsi come le declinazioni personali di questi ambiti; declinazioni che derivano dalla traduzione pratica di questi tre modi di definire la ME, a partire dalle scelte e dall'attenzione che i singoli educatori pongono in merito ai suoi oggetti.

Se si possono cogliere differenze nel modo di praticare la ME, ciò che permane e viene mantenuto in tutte è la direzione che prende la ME, ovvero l'orientamento a quella che possiamo definire "alfabetizzazione mediale"; un obiettivo che, tuttora, pur cambiando le competenze che ad esso vengono collegate, denota ancora lo scopo principale della ME.

Nonostante l'obiettivo della ME abbia assunto nel tempo nomi differenti - Media Literacy, Information Literacy, Computer Literacy, Digital Literacy (Gui, 2009) - oggi come allora l'alfabetizzazione simboleggia l'aspirazione più grande della ME, talmente tanto che, talvolta, la ME finisce per combaciare, anche nella terminologia, con il proprio obiettivo.

1.3 L'obiettivo della ME: il concetto di Literacy

Come ampiamente trattato nel capitolo precedente, la ME nasce originariamente come disciplina tesa a "sviluppare le capacità necessarie a fruire in modo critico dei contenuti audiovisivi" (Giannatelli, 2011). L'insieme delle "capacità" che la ME intende fornire attraverso le sue attività, legate soprattutto al contesto scolastico, ricadono sotto il concetto di Media Literacy o alfabetizzazione mediale. Se la ME indica il processo attraverso il quale si diviene "media literate", la Media Literacy rappresenta, quindi, il risultato dell'educazione ai media (Celot & Tornero, 2008).

Il termine Media Literacy è talmente fondante per la disciplina che, il più delle volte, esso si sovrappone a quello più generale di Media Education: in questa prospettiva la ME finisce spesso per coincidere con l'oggetto del proprio obiettivo, nonché per definirsi a partire da esso.

Nell'intento di delimitare cosa si intenda con ME, c'è bisogno, quindi, innanzitutto,

di specificare cosa si intenda con il termine Media Literacy, in modo da tenere separati due termini profondamente differenti.

Il termine “alfabetizzazione mediatica” o Media Literacy si riferisce alla “capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente diversi aspetti dei media e dei loro contenuti e di creare comunicazioni in diversi contesti”; essa viene intesa come “capacità di avvalersi in modo critico, consapevole e creativo dei media”. La Media Literacy viene a costituire una delle competenze fondamentali da acquisire in età scolare, al pari di quelle più tradizionali del leggere, scrivere e far di conto (Hobbs, 1998). Una necessità, questa, che non si pone solo per le giovani generazioni, ma per tutti: dagli adulti agli anziani, dagli insegnanti ai professionisti dei media.

Come approfondito nel capitolo precedente, la necessità di alfabetizzare ai media in quanto linguaggi da apprendere, è nata nel contesto di una riflessione negativa attorno ai media e in un clima di paure che venivano rivolte soprattutto all’universo dei minori. Per tanti, essere “alfabetizzati” ha significato e significa ancora oggi mettere a fuoco le preoccupazioni in un modo reazionario, formare delle competenze per far fronte a dei presunti pericoli, secondo un approccio che Hobbs (1998) definisce “approccio protezionistico alla ME”. Fondamentalmente si ha la convinzione che formando determinate competenze nei ragazzi, tutti i problemi, le angosce e le paure verranno meno, lasciando il posto ad una fruizione critica e consapevole dei media. Ogni paura, si concretizza sostanzialmente in una serie di capacità da diffondere per contrastarla; competenze che variano, al variare delle paure che vengono associate a una determinata tecnologia mediale.

Dato tale presupposto, una delle strade più semplici per visualizzare lo sviluppo della Media Literacy, è senza dubbio quello di analizzare i vari modi in cui l’alfabetizzazione ai media (e la ME in generale) è stata chiamata a dissipare le paure e i timori che, di volta in volta, di paradigma in paradigma, si sono presentate con l’arrivo di un nuovo media.

Per poter portare a termine questa missione, occorre passare in rassegna l’evoluzione della medialità nell’epoca moderna, una classificazione che ci è nota

grazie al lavoro già citato di Marco Gui (2009). Come descritto in introduzione, la tecnologia, nell'epoca della modernità, ha operato tre grandi discontinuità che hanno permesso una suddivisione dell'epoca storica in tre ere fondamentali: quella della stampa, quella dei media analogici e quella dei media digitali. Nonostante questa suddivisione possa dirsi tautologica e sia chiaro che, tra l'una e l'altra epoca, i confini siano sfumati, le tre ere definiscono la comparsa di tre nuovi media, ognuno di essi distintivo rispetto al precedente (Gui, 2009).

Lungi dall'entrare nello specifico di questa suddivisione temporale, Gui permette di rendere chiaro quale sia il rapporto intercorso tra l'avvento di un determinato media nella società e la pratica educativa che si è sviluppata in connessione a questo. Esso si rivela utile poiché, anche a partire dalle problematiche che si associavano alla tecnologia del momento, vengono evidenziate le competenze medialità che la ME tendeva a diffondere attraverso le sue pratiche di alfabetizzazione.

Siamo a metà del 1400, la stampa irrompe come nuova tecnologia e, nell'universo educativo e scolastico appare il termine "alfabetizzazione". Sotto questo nome vengono racchiuse determinate competenze collegate al medium e, nello specifico, il termine alfabetizzazione viene a riferirsi alle capacità tradizionali del leggere e dello scrivere. Il termine alfabetizzazione deriva infatti dal verbo "alfabetizzare", cioè "insegnare l'alfabeto". Nel tempo, la semplice pratica dell'alfabetizzazione rende consapevoli che, in verità, accanto al semplice apprendimento tecnico del leggere e dello scrivere, il processo implicasse anche una vera e propria "socializzazione alla cultura di appartenenza" (Gui, 2009). Tale consapevolezza porta ad una svolta nella modalità di concepire l'alfabetizzazione: si riconosce che essa "implica un continuum di apprendimento che rende gli individui capaci di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare la propria conoscenza e il proprio potenziale, partecipare pienamente nella loro comunità e più in generale nella società" (UNESCO, 2004). Come? Attraverso i materiali tipici della cultura di appartenenza. Il presupposto alla base di questo ragionamento è la presa di

coscienza che ai soggetti serva possedere una serie di competenze: conoscenze, capacità e comportamenti tra loro interconnessi (Bortef, 1994) che, se gestiti in maniera combinata, sono in grado di rendere il soggetto in grado di affrontare i problemi (Gui, 2009).

L'espressione Media Literacy nasce solo successivamente, nel momento in cui il concetto di alfabetizzazione inizia ad essere utilizzato in relazione ai mezzi di comunicazione audiovisivi. Applicare l'alfabetizzazione ai media, ha significato in sostanza sostenere che non solo la stampa, ma anche la cultura (in questo caso audio-visuale), richiedesse una certa formazione all'uso; nello specifico, un uso critico dei suoi contenuti (Gui, 2009).

Da questo momento in poi si rende evidente uno dei passaggi fondamentali nella modalità di intendere i media e la pratica educativa ad essi collegata: al di là dell'uso pratico, essi rendono necessaria una loro fruizione critica che si costituisce grazie al passaggio di competenze che fanno capo sostanzialmente all'analisi dei messaggi che veicola. Ecco che si opera un'integrazione fondamentale nella concezione media-educativa: non più solo un'educazione *con* i media, ma un'educazione *ai* media e ai suoi linguaggi.

Come ovvio che sia, la concezione di alfabetizzazione non scompare nemmeno con l'avvento dell'era digitale. Anzi, è forse in questo periodo che essa si rende più evidente, anche a partire dalle declinazioni terminologiche che assume in funzione delle competenze che intende diffondere: siamo nell'era della Computer Literacy, della Information Literacy ma, più precisamente nel campo di studi della Digital Literacy.

Alfabetizzazione, Media Literacy e Digital Literacy: ognuna di essa è un'evoluzione e un sviluppo della precedente, ma è anche definita da differenti strumenti, nonché dal diverso contesto sociale del loro utilizzo. Sulla base della tripartizione operata da Gui, è possibile identificare le caratteristiche principali di queste tre tipologie di alfabetizzazione, in relazione all'era mediale in cui si sono sviluppate. Il passaggio da un'era all'altra, viene senz'altro definito dal cambiamento rispetto al supporto mediale veicolante la comunicazione: ad ogni passaggio d'epoca mutano le

interfacce fisiche che veicolano la comunicazione (libri, giornali e riviste/televisione, radio, proiettore cinematografico/computer, cellulari, tablet, consolle, tv digitale); ma non solo: emergono contenuti differenti (testuali e scritti/testuali e audiovisivi/ipertestuali e multimediali) e modalità differenti di comunicare (scritta/per immagini e suoni/multimediale).

Ogni passaggio crea una discontinuità; una spaccatura che diventa evidente soprattutto nel passaggio dai media analitici ai media digitali. Il motivo è da ricercarsi proprio nei tre oggetti del cambiamento: dispositivi, contenuti e modalità di comunicazione. In merito alle interfacce fisiche, c'è da dire che nell'epoca del digitale, esse aumentano in modo esponenziale. La loro moltiplicazione è in verità paradossale e forse più apparente che sostanziale: sia le reti che i dispositivi di fruizione mediale diventano, infatti, sempre più interconnessi e intercambiabili, con la capacità, oltretutto, di inglobare e far convergere in uno solo di essi e in tutti contemporaneamente, qualsivoglia dispositivo veicolante comunicazione. Internet e i nuovi dispositivi digitali inglobano in sé tutti i media precedenti, persino quelli che, per loro natura, nascono con una tecnologia specifica che rende loro impossibile anche solo comunicare con le altre (immaginarsi inglobarle!).

Se ci si sposta sul versante dei contenuti, l'avvento dei media digitali inaugura il passaggio dall'organizzazione testuale a quella ipertestuale (Gui, 2009). Di fatto, il passaggio dall'alfabetizzazione tradizionale a quella dei media analogici, seppur radicale, non cambia l'impostazione testuale classica basata sulla linearità, l'organizzazione e l'argomentazione di contenuti che si presentano tra loro legati. I media digitali, di fatto, stravolgono la logica testuale, introducendo nella comunicazione e nell'informazione un modo nuovo di legare tra di loro i contenuti: la fruizione, ora, dipende dall'utente stesso ed è resa possibile dalla dinamica dei link. L'utente dell'era digitale non solo può scegliere i propri personali percorsi di testo durante la lettura (ipertesto), ma può di fatto operare un passaggio tra contenuti di diversa entità (multimedialità).

A complicare ulteriormente le cose, c'è la questione relativa alla modalità comunicativa permessa dai nuovi media digitali. La multimedialità tipica dell'era

digitale, non è nient'altro che una combinazione dei precedenti modi di veicolare la comunicazione e i contenuti; cosa che dà i natali ad una nuova tipologia di utente: un individuo attivo che deve sapersi spostare da un contenuto all'altro, da un linguaggio all'altro, da un tipo di testo all'altro, modificando di volta in volta anche le modalità comunicative ad essi associate.

Il passaggio dall'era dei media di massa a quelli dell'era digitale, comporta la ridefinizione di alcune delle categorie fondamentali della teoria sociologica dei media, prima tra tutte quella dell'utente. I media digitali e le capacità d'uso che ne derivano "presentano una natura e delle problematiche diverse da quelle emerse nelle ere medialità precedenti" (Gui, 2009). Ciò è vero soprattutto in vista della differenza che questo comporta in termini di possibilità di azione dell'utente: il fatto che i media digitali richiedano e determinino un'utenza attiva, rende estremamente interessante la discussione sulle competenze e sulla Digital Literacy.

Media Literacy e Digital Literacy costituiscono due modalità differenti di intendere l'alfabetizzazione: la prima si riferisce ai media in generale, la seconda è circoscritta alle competenze che caratterizzano nello specifico il mondo del digitale. La Digital Literacy, non esclude la Media Literacy, anzi: essa la presuppone e ne costituisce una parte.

Oggi, quando si parla di alfabetizzazione mediale, la si identifica quasi solo esclusivamente nell'attività di Digital Literacy: ci si dimentica che essa è solo una parte, quella rivolta al mondo del digitale, di una pratica molto più ampia, ovvero quella della Media Literacy.

Molto semplicemente, con l'arrivo delle nuove tecnologie digitali, alle competenze medialità di cui l'individuo necessita per fruire in modo critico dei media, si aggiungono competenze specifiche nell'ambito del digitale.

Per definire di cosa si occupi la ME, serve quindi una doppia definizione: da un lato, quella di Media Literacy, dall'altro, quella di Digital Literacy.

La Media Literacy

La Media Literacy identifica “un largo insieme di capacità analitiche necessarie a processare i contenuti mediali audiovisivi in un modo critico” (Silverblatt, 2007; Potter, 2008). Essa si riferisce altresì alla “capacità di accedere, comprendere e creare forme di comunicazione in una varietà di contesti d’uso” (Buckingham, 2005; Livingstone, 2003).

Esiste uno sfondo programmatico che incornicia le diverse tradizioni media-educative: la costruzione della competenza mediale si realizza quando il soggetto acquisisce una serie di raffinate capacità (*skills*) nella gestione critica del proprio rapporto con un oggetto d’esperienza particolare, ossia i media, intesi sia come dispositivo (e quindi come oggetto materiale e prodotto industriale), sia come contenuto (quindi come oggetto testuale e culturale), sia come ambiente (quindi come spazio di relazione in cui partecipare alle dinamiche sociali).

Ma, come detto, questo è effettivamente solo uno sfondo: in verità, la definizione concreta delle competenze da diffondere attraverso l’attività di Media Literacy, non è univoca e identificabile una volta per tutte. Essa deriva fondamentalmente dall’analisi dei bisogni specifici per contesto (Rivoltella, 2005).

Di volta in volta, di anno in anno e di intervento in intervento, la ME ha l’onere di stabilire ciò di cui il suo destinatario ha più bisogno in quel preciso orizzonte temporale e spaziale, predisponendo l’attività di Media Literacy più consona al contesto. Come sottolineato anche da Masterman (1985) la Media Literacy si svilupperà a tutte le età “attraverso la scelta del materiale ritenuto più opportuno e di interesse per il gruppo di studenti in questione”. Il contenuto della Media Literacy deriva da un bisogno che, di volta in volta, può assumere la forma della necessità, del desiderio, dell’interesse o del bisogno indotto. Il tutto, tra l’altro, non deriva da un’unica entità: ci sono i bisogni dei destinatari diretti (ragazzi), di quelli indiretti (i genitori), delle istituzioni; ci sono i bisogni inespressi oppure istanze formative dichiarate necessarie da qualche istituzione, che il soggetto non condivide ma a cui pure si deve rispondere (Rivoltella, 2005).

Indagare i bisogni formativi cui rispondere in direzione della ME, significa condurre

un'indagine in almeno quattro direzioni. Innanzitutto bisogna interrogarsi circa le disposizioni normative, ovvero il contenuto delle indicazioni ministeriali e, più generalmente, le prescrizioni previste da bandi di finanziamento degli enti locali, dell'UE, di fondazioni private o simili. Bisogna poi considerare le linee stabilite dall'organizzazione, ovvero ciò che l'ente per cui si opera ritiene debba essere proposto, anche sulla base di precedenti esperienze. Sicuramente un terzo aspetto di cui tenere conto sono le indicazioni degli esperti che, a partire da una lettura più ampia della situazione socio-culturale, possono fornire linee-guida significative sulle direzioni che le attività di ME possono prendere. Ultimi, ma sicuramente non per importanza, è necessario interpellare gli utenti stessi a cui viene destinato il progetto. In questo senso, l'analisi dei bisogni muove dalla necessità di rilevare il rapporto dei destinatari con le tecnologie, le loro competenze e i prerequisiti posseduti, le eventuali esperienze passate, i loro interessi in questo campo e i loro desideri di formazione (Rivoltella, 2005).

Come si può intuire, indagare l'orizzonte delle competenze, significa entrare nel merito della pratica educativa tipica di ogni contesto circoscritto, nazionale, nonché in quello di ogni singolo intervento e della normativa specifica che gli compete. Significa altresì entrare nel merito della ricerca nel campo della ME della Media Literacy, come indagine dei bisogni di adulti e ragazzi che non si manifestano facilmente attraverso documentazioni, bensì emergono dai discorsi comuni circolanti e dai lavori di ricerca che tentano di operarne una sistematizzazione. Significa poi, anche analizzare la letteratura sul tema e le teorizzazioni operate dagli esperti che a livello internazionale contribuiscono a dare fondamento alla pratica.

Nel capitolo successivo si approfondirà il caso relativo all'Italia, cercando di entrare nel merito delle pratiche sinora attuate, delle normative che si sono susseguite a livello Europeo e nazionale. La terza parte di questo elaborato, invece, intende offrire una panoramica sui bisogni dei ragazzi, indagandone le carenze in termini di competenze, nonché cercando di offrire un contributo di ricerca nell'indagine di quelli che sono i loro desideri e aspettative.

Di seguito, invece, ci si limiterà a definire in linea generale ciò che dalla letteratura

si evince circa l'attività di Media Literacy, cercando di delimitare le conseguenti competenze che, in linea teorica, dovrebbero costituirne l'oggetto principale.

Sin dal principio, la ME si è posta l'obiettivo di diffondere, soprattutto nei minori, le competenze necessarie per fruire in modo critico e responsabile dei media. Ma cosa si intende per senso critico? Quali sono gli oggetti di questa alfabetizzazione? E in che direzione vanno?

Al di là delle inclinazioni personali dei singoli educatori, per senso critico si intende "una forma di attività cognitiva complessa, costruita tramite un processo evolutivo lungo e graduale, facilitato dall'insegnante" (Rivoltella, 2014). Il suo significato più intimo va ricercato nell'autonomia del soggetto, cioè nella sua capacità di valutare e decidere indipendentemente dal giudizio degli altri. Stimolare il pensiero critico, significa sostanzialmente far emergere una forma di pensiero razionale e riflessivo centrato sul decidere cosa credere e cosa fare. È un "pensiero in azione, di carattere strategico, poiché la valutazione è funzionale a innescare un processo di inferenza che conduce a prendere una decisione riguardo un determinato problema" (Rivoltella, 2014). Un individuo dotato di pensiero critico, è un soggetto capace di riflettere e ragionare in modo da dotare di informazioni concrete le proprie scelte; ha una capacità di giudizio valutativo autonoma; e può interagire con i mezzi senza la paura di essere condizionato dalle loro logiche comunicative e ideologiche (Rivoltella, 2014).

Lo sviluppo del senso critico si lega ad un altro argomento caro alla ME: quello della cittadinanza. Tutto il discorso inerente la necessità di apprendere e porre in atto comportamenti adeguati, di acquisire autonomia e senso critico, si pone in relazione con la necessità di formare una nuova educazione civica e, quindi, soggetti autonomi che partecipino all'invenzione permanente della cultura, della società, del mondo. Lo sviluppo del senso critico si collega a un progetto più ampio, quello di promozione della cittadinanza. Essa si concretizza nel tentativo di sviluppare quattro tipologie diverse di cittadinanza: quella politica, quella sociale, quella culturale e quella collegata ai diritti civili. Nel primo caso si lavora in direzione della

partecipazione del cittadino alla sovranità, cioè alla sua possibilità di prendere parte alle scelte dei poteri politici cui è sottomesso. La cittadinanza sociale, ha invece a che fare con i diritti economici e sociali e nel caso della ME si pone in relazione all'attivazione di spazi di collaborazione con le agenzie formative e le imprese dei media. Nella terza tipologia di cittadinanza confluiscono, invece, tutti quei diritti che vengono riconosciuti dal soggetto in virtù della loro appartenenza culturale, come l'uso della lingua, la libertà di espressione ecc. Da ultimo, il tema della cittadinanza si salda anche con la questione dei diritti civili, ovvero delle libertà del singolo in quanto individuo in relazione con altri individui. Nel caso della ME, il tema dei diritti civili ha a che fare con la questione del controllo politico dei media, con il diritto di accesso agli strumenti di comunicazione – definito Digital Divide (Van Dijk, 2005) -, con i temi della privacy e della tutela dei soggetti.

Il raggiungimento del senso critico e la costituzione del “cittadino” nel campo dell'educazione mediale, richiede la necessità di un alfabetizzazione mediale che, secondo la definizione di Aufderhade consista nelle “capacità di accedere, analizzare, valutare e comunicare messaggi in forme diverse”. Rispettivamente, accedere, analizzare, valutare e comunicare, possono costituire il *syllabus* delle competenze da acquisire:

- abilità di accesso alle informazioni;
- abilità di analisi dei messaggi;
- valutazione dei messaggi riguardo giudizi sulla rilevanza e sul valore del significato dei messaggi;
- abilità di produzione dei messaggi.

La direzione verso cui tende la Media Literacy è chiara sin dai suoi esordi: lettura critica e produzione di messaggi, operazioni che fanno capo sostanzialmente, alla classica attività di analisi del testo (Rivoltella, 2014).

A prescindere dall'attenzione posta sul medium (cinema, televisione, internet), le competenze e il senso critico che la Media Literacy ha generalmente cercato di infondere nei suoi destinatari, fanno capo principalmente all'analisi semantica, linguistica, valoriale, ricettiva e ideologica dei testi e dei loro messaggi, nonché alla

produzione attiva degli stessi. Le opportunità educative del lavoro attraverso i testi, sono da individuarsi innanzitutto nel fatto che nel testo si individua la risorsa più adatta attraverso cui dotare i soggetti di un dispositivo filtro nei confronti dei media: essa consente di smontare il dispositivo di rappresentazione dei media per accorgersi di come esso, lungi dal far vedere il mondo così come esso è, ne costituisce invece una costruzione dettata da precise intenzioni comunicative (Rivoltella & Marazzi, 2001). La logica sottesa è una manovra di smascheramento, di ideologizzazione che rimanda ad un approccio che consiste essenzialmente nella scomposizione e ricomposizione del testo a partire da alcune domande-guida (Bazalgette, 1989; Rivoltella, 2005):

- chi dice cosa e perché?
- Come lo dice?
- Con quali tecniche?
- Come si può interpretare il messaggio?
- Quali interessi sono in gioco?
- Quali punti di vista sono rappresentati?
- Cosa viene omesso/enfatizzato e perché?

Il fine è appunto quello di stimolare nel soggetto un senso critico rispetto ai testi e ai messaggi cui viene sottoposto durante la sua fruizione mediatica. Si tratta di un approccio integrato, in cui la riflessione viene promossa sia a livello di lettura critica, sia a livello di produzione, sia a livello di logiche di coinvolgimento commerciale e di inclusione politica dei sistemi di rappresentazione e degli apparati produttivi.

Stimolazione del senso critico in direzione della promozione della cittadinanza attiva attraverso le pratiche di analisi e produzione dei testi mediali: questo è, riassumendo, il significato della Media Literacy; un significato che, oggi, con l'arrivo dei nuovi media digitali muta di un po' il proprio aspetto.

Nel momento in cui appaiono sulla scena i media digitali e si entra nell'era della multimedialità, la classificazione delle competenze contemplate nell'attività della Media Literacy viene ampiamente allargata. Fondamentalmente, i concetti di senso critico, di cittadinanza e di analisi e produzione mediale, rimangono il perno

dell'attività di Media Literacy. Il modo di pensare le competenze rimane pressoché il medesimo; a cambiare sono le competenze stesse che vengono richieste ad un soggetto che intenda dotarsi di senso critico per poter operare una cittadinanza attiva nella società digitale. Accanto all'attività di analisi e produzione dei testi, la Media Literacy inizia a percorrere nuovi orizzonti; pratiche talmente nuove che, all'interno della Media Literacy, in riferimento alle competenze relative al mondo di Internet e della rete, nasce un termine specifico per designarle, ovvero quello di Digital Literacy (Digital Literacy).

La Digital Literacy

Nel momento in cui i media digitali fanno la loro entrata nella società, ricompare il catalizzatore classico di ogni pensiero legato ai media, nonché quello che originariamente ha smosso le attività di ME. La pervasività della tecnologia, la diffusione dei Social Network Sites (SNS) e la conseguente crescita di utenze, contribuiscono a far crescere la preoccupazione intorno ai media, soprattutto per quanto riguarda la sicurezza e la privacy dei più piccoli (Demoor et al., 2008; Hogben, 2007).

Nei discorsi di senso comune, aleggiano le maggiori preoccupazioni. In *It's complicated* (2014), danah boyd riassume i più grandi luoghi comuni circolanti attorno al rapporto media-giovani, cercando di dare risposta ad ognuno attraverso la voce stessa dei ragazzi. Identità, privacy, dipendenza, pericoli, bullismo, disuguaglianza e alfabetismo: ecco i campi in cui si insedia il "panico morale". A queste forme di panico si lega la nostalgia dei "bei tempi perduti", nonché controsensi paradossali: i bambini sarebbero "sempre insieme, ma soli" (Turkle, 2011), sarebbero "nativi digitali" e quindi consapevoli dell'ambiente che abitano, ma nello stesso tempo in pericolo per le sue minacce. L'opinione pubblica grida all'emergenza cyberbullismo e al sexting, che i dati non confermano; si teme l'anonimato, inesistente; ci si lamenta sulla quantità di tempo che i giovani trascorrono di fronte ai media (TV, PC ecc.) ritenendo che l'esperienza mediata possa togliere tempo ad altre attività più importanti (come se le nuove tecnologie

avessero sostituito i parchi gioco), oltre che a dare spazio a valori morali e spinte consumistiche che potrebbero essere dannose per il singolo.

Molte di queste paure, si ritrovano anche nelle parole degli insegnanti: tra loro emerge una posizione fortemente tecnofobica per cui sembra essere egemone il pensiero per il quale la tecnologia, lungi dall'essere integrata nella didattica tradizionale, dovrebbe trovare il suo posto all'interno del laboratorio, pena la contaminazione dello spazio tradizionale della crescita culturale e sociale tipico dell'aula scolastica (Buckingham, 2013).

In letteratura molte ricerche si sono occupate di indagare il rapporto tra i comportamenti non sicuri che gli adolescenti agiscono a ridosso dei nuovi ambienti mediali (SNS in particolare) e le esperienze negative da loro vissute. Tra i comportamenti rischiosi si annoverano: pubblicare informazioni personali sui profili di Social Network (Mcgovern & Noret, 2011), condividere le proprie password con terzi (Lenhart et al., 2010; Sharples et al., 2009), accettare sconosciuti tra gli amici su un SNS (Debatin et al., 2009; Mcgovern & Noret, 2011), non leggere l'informativa sulla privacy (Jones & Soltren, 2005; Marwick, Murgia-Diaz, & Palfrey, 2010), non utilizzare le impostazioni di privacy (Debatin et al., 2009; Livingstone et al., 2011). Molte ricerche dimostrano che comportamenti di questo tipo spesso si accompagnano ad esperienze negative, come ad esempio le dinamiche correlate alla questione dei predatori di Internet, al cyberbullismo, al sexting e agli altri modi in cui i giovani possono agire o subire qualsivoglia danno.

Nonostante le cautele da prendere nella sovrapposizione tra comportamenti a rischio e esperienze negative (Livingstone et al., 2011), ciascuno di questi comportamenti, dicono, può contribuire al formarsi di situazioni spiacevoli per l'individuo. Il fornire informazioni personali sul proprio profilo di SN, per esempio, potrebbe danneggiare l'individuo in diversi modi: innanzitutto consente a chi visualizza il profilo di identificare e contattare il proprietario (Livingstone et al., 2011), oltre ciò i contenuti che su esso si dispiegano, possono portare ad un danneggiamento della reputazione, a voci e gossip, a forme di cyberbullismo, a molestie o stalking, all'uso di dati personali da parte di terzi (inserzionisti, hacker

ecc.), al furto d'identità o all'utilizzo delle informazioni da parte di genitori, insegnanti, o potenziali datori di lavoro (Debatin et al. 2009).

Altri studi, incentrati sulla misurazione delle competenze dei ragazzi (Schellens & Valcke, 2007), dimostrano che gli adolescenti non si preoccupano molto per la loro privacy e a rendere il tutto più complicato si aggiunge il fatto che la mancanza di cure alla privacy porta generalmente a comportamenti non sicuri su SNS.

Da tale quadro emerge un dibattito circa le questioni fondamentali da trattare in sede di apprendimento e alfabetizzazione: che cosa immaginiamo che i giovani già sappiano sui media, cosa devono sapere e come potrebbero imparare?

A complicare la risposta a questo interrogativo è spesso un approccio contrapposto a quello pessimistico visto poc'anzi. I difensori delle nuove culture digitali, per anni, hanno sostenuto che bambini e ragazzi, proprio perché nati e cresciuti immersi nella tecnologia, acquisiscano da soli le abilità e le competenze chiave ad esse legate; senza bisogno di interventi o di supervisione adulta, semplicemente interagendo con la tecnologia e la cultura popolare.

Oggi, la consapevolezza che non si possano escludere le competenze sui media digitali nei processi formativi si è fatta ormai strada e ciò dimostra il superamento della tendenza al *laissez-faire*. Si è compreso che, anche se è assodato che bambini e ragazzi conoscano i nuovi ambienti comunicativi meglio della maggior parte degli adulti, questo non si collega necessariamente ad una capacità innata di auto-apprendimento sulla base di tale predisposizione. Soprattutto perché, essere calati nella tecnologia non significa che i bambini, nel loro quotidiano, riflettano attivamente sulle loro esperienze mediali e siano quindi in grado di esprimere ciò che apprendono dalla loro partecipazione, rischiosa o meno che sia (Jenkins, 2010).

I difetti dell'approccio del *laissez-faire* aiutano a riflettere anche sulla direzione che la ME dovrebbe prendere: si va oltre la semplice protezione degli adolescenti in vista dei comportamenti rischiosi che operano in rete e alle possibili conseguenze negative in termini di esperienze cui potrebbero incorrere online, per fare largo piuttosto al pensiero secondo cui educare ai media significhi principalmente stimolare una riflessione attiva, critica e consapevole sull'interezza delle esperienze

mediali e senza concentrarsi esclusivamente sull'educare a non mettere in atto comportamenti rischiosi.

Il fatto è, che rispetto ai media tradizionali le nuove tecnologie digitali entrano prepotentemente nella vita quotidiana degli individui; e lo fanno inserendosi a qualsiasi suo livello: esperienze, relazioni, abilità. Lo fanno in modo talmente tanto pervasivo da far sorgere parallelamente sia nuovi timori sia nuove aspettative; nuove domande, in sostanza, che fanno capo principalmente alle abilità e capacità che l'individuo dovrebbe possedere per vivere appieno il mondo della rete.

Nel campo delle competenze, l'arrivo dei media digitali ha reso ancor più contorta di quanto già lo fosse, la definizione stessa di Literacy. Come precedentemente accennato, il discorso sulle competenze mediali cui puntare tramite l'attività di ME, ha assunto nel tempo definizioni differenti; definizioni che talvolta hanno finito per sovrapporsi e confondersi l'un l'altra. Computer Literacy, Information Literacy, Digital Literacy e New Media Literacy sono solo alcune delle definizioni che hanno preso piede nel discorso sulle competenze dopo l'arrivo dei Computer e di Internet. Per sistematizzare concettualmente e gerarchicamente tali termini, forse sarebbe meglio dire che la Media Literacy, nell'era digitale acquista un nuovo aspetto, non oppositivo o sostitutivo a quello precedente, bensì integrato ad esso; in questa direzione, essa assume l'aspetto di New Media Literacy.

La New Media Literacy fa convergere tradizioni finora separate che originano dalla scrittura, dai media elettronici di massa ed alle reti di informazione (Livingstone 2004). Al suo interno trovano posto sia competenze pratiche di utilizzo di programmi e device (Computer Literacy), sia competenze di tipo semiotico, interpretativo e culturale (Media Literacy), sia competenze specifiche indispensabili nella nuova era digitale (Digital Literacy).

Così definita è chiaro che Media Literacy e Digital Literacy non indicano la stessa realtà: la seconda è una parte della prima e nella direzione dell'acquisizione delle competenze di New Media Literacy, il digitale non esclude l'insegnamento degli altri media, anzi lo richiede fortemente.

Più propriamente, le competenze più vecchie devono essere riviste sulle

caratteristiche distintive dell'era digitale. Come l'emergere della lingua scritta ha cambiato le tradizioni orali (o la creazione di testi stampati ha cambiato le nostre relazioni con la lingua scritta), l'emergere di nuove modalità digitali di espressione cambia il nostro rapporto con i testi e la stampa e talvolta assicurano addirittura meccanismi di supporto che aiutano a migliorare le competenze di base (Black and Jenkins). Le competenze tradizionali dovranno permanere ma cambiare aspetto, in modo da riflettere il cambiamento in atto nel mondo dei media e che fa capo, fondamentalmente, alla natura sociale tipica del mondo digitale.

La necessità di ripensare alle competenze nell'era digitale, nasce da alcuni cambiamenti fondamentali che i media digitali hanno portato all'interno del contesto educativo. Innanzitutto, Internet e i media digitali sono oggi parte integrante della vita quotidiana dei ragazzi e sono riconosciuti come tratto distintivo e caratterizzante delle culture giovanili (Mascheroni, 2012). I giovani utilizzano Internet e i SNS come una risorsa grazie alla quale mantenersi in contatto costante con la rete dei pari, cercare nuove amicizie online, esprimere sé stessi e costruire la propria identità (Livingstone, 2010). Per loro, Internet rappresenta lo strumento di mediazione della loro partecipazione alla società (Livingstone, 2010), in quanto, tramite esso giocano e imparano, ascoltano musica e guardano video, autoproducono contenuti e negoziano nuove relazioni con le industrie culturali, le agenzie di socializzazione e la politica, dando vita a una cultura della rappresentazione tipica di un nuovo ambiente mediale (Jenkins, 2006).

Il cambiamento portato da tutto ciò, ha molto a che fare con il mondo dell'educazione e riguarda profondamente il processo di apprendimento. Le nuove generazioni mostrano comportamenti di apprendimento differenti dalle generazioni precedenti: apprendono attraverso schemi, icone, suoni, giochi, navigazione virtuale e in costante contatto telematico con il gruppo dei pari (Wim Veen, 2003).

BECTA individua quattro grandi aree di impatto che l'innovazione prodotta dalla transizione al digitale e dal web 2.0, porta sugli stili di apprendimento dei bambini e degli studenti:

- crescono i comportamenti di ricerca e di esplorazione nell'apprendimento,

- rispetto ai comportamenti passivi di ricezione dei contenuti;
- gli studenti considerano internet e il web come il medium fondamentale per ricercare, acquisire e condividere i contenuti del sapere;
 - aumentano i comportamenti di collaborazione e cooperazione tra pari, attuati in particolare attraverso strumenti quali Messenger, YouTube o i più diffusi social network;
 - vi è una forte tendenza da parte degli studenti a privilegiare l'espressione della propria identità e delle proprie idee attraverso strumenti come i blog o i microblogging dei SNS.

La differenza tra questi nuovi comportamenti di apprendimento e quelli tradizionali, è abissale. Per iniziare, l'apprendimento basato sulla rete rende possibile stabilire i propri percorsi di apprendimento in autonomia; esso è interattivo, piuttosto che consistere in una mera trasmissione di saperi. In seconda analisi, laddove il vecchio stile di insegnamento è dominato dalla figura dell'insegnante e da un modello autoritario, quello basato sul digitale è non-lineare, orientato su chi apprende, più propenso alla scoperta che non alla trasmissione di informazione (Buckingham, 2013). Jenkins (2010) sottolinea la profonda discontinuità tra i contesti di apprendimento informale e quelli che si dispiegano in un ambiente di apprendimento scolastico classico: la maggior parte dei giovani incontra la tecnologia al di fuori della scuola, contestualmente alla cosiddetta cultura tecno-popolare; il contrasto tra cosa accade fuori e cosa accade dentro la classe è spesso impressionante. L'uso di internet da parte dei bambini fuori da scuola impiega probabilmente un'ampia serie di attività: chattare, scambiare messaggi istantanei con gli amici, andare alla ricerca di informazioni su hobby, sport e interessi nel tempo libero, giocare con i videogiochi, fare shopping, scaricare musica pop e film hollywoodiani; attività che a scuola non trovano un riscontro. Un sondaggio effettuato dall'Inps sul sistema formativo inglese (Inps, 2007) fornisce un esempio di come i comportamenti di apprendimento dei nativi digitali faticino ad essere riconosciuti nella scuola e di come essi siano distanti anche dalle stesse pratiche didattiche dei docenti. Siamo, di fatto, testimoni di un allargamento del divario fra

la cultura della scuola e quella della vita dei bambini fuori dalla scuola (Tappscott, 2011).

Le nuove modalità di apprendimento, lavoro e vita sociale richiedono anche nuove competenze e nuove forme di “alfabetizzazione” (Trapscott, 2011). Nel tempo la concezione di competenza e, quindi di Digital Literacy ha assunto connotati diversi a partire dagli approcci dei molti ricercatori che se ne sono occupati: da Steyaert (2000) a Eshet & Alkali (2004), da Bunz (2004) a Hargattai (2007). Senza dubbio, la definizione e classificazione più condivisa in letteratura di Digital Literacy è stata quella operata da Van Dijk (2005). Il sociologo olandese suddivide le competenze digitali in:

- tecnico-operazionali (necessarie a far funzionare i computer e i software);
- informazionali (capacità di maneggiare le informazioni così come sono organizzate su Internet) che si dividono ulteriormente in formali (relative alle forme con cui sono organizzati i contenuti dei nuovi media, permettono di muoversi con agilità nelle strutture ipertestuali e comprendono la conoscenza della lingua inglese) e sostanziali (capacità di cercare, selezionare, conoscere e valutare le risorse informative);
- strategiche (necessarie per definire verso quali obiettivi indirizzare il proprio uso dei nuovi media).

L’obiettivo della Digital Literacy diviene quindi quello di formare nei minori tre diversi rami di competenze: innanzitutto abilità tecniche di base facenti capo al ramo delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione ICT, (tra cui l’uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni, nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite internet); a seguire, capacità critiche legate all’universo mediale in generale, tra le quali compaiono la consapevolezza delle potenzialità e dei rischi della rete, le capacità di analisi e valorizzazione dell’informazione, capacità di utilizzo delle tecnologie in sostegno al pensiero critico, alla creatività e all’innovazione; e per finire, il saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell’informazione in vista di obiettivi specifici facenti capo al mondo del lavoro, del

tempo libero, della comunicazione.

Competenze pratiche e critiche tipiche delle precedenti Literacy (classica e dei media), unite a quelle strategiche necessarie per l'uso sempre più pervasivo delle tecnologie nella vita quotidiana, continuano ad essere il curriculum tipico della New Media Literacy. E i testi e i messaggi, dalla loro, continuano a costituire gli strumenti attraverso cui operare l'analisi critica dei media. L'abilità di comprensione e produzione dei testi, tipica della Media Literacy, rimane una competenza centrale del 21esimo secolo, soprattutto perché, nonostante gli adolescenti al giorno d'oggi crescano a stretto contatto con i media partecipativi (SNS, foto e video sharing, blog, podcast, remix e mashup, wiki, machinima), questi non hanno rimpiazzato i media più vecchi. Anzi: ricerche (Offcom, 2008) confermano che mediamente, ancora oggi, i giovani spendono molto più tempo a guardare la TV (anche se online) e molti di loro continuano ostinatamente a leggere libri. È per questo motivo che le vecchie competenze rimangono centrali.

Tuttavia, è vero anche che se basassimo il nostro insegnamento esclusivamente su quei media che, se non completamente fuori moda, sono solo una parte dell'ambiente di cui oggi i ragazzi fanno esperienza, forse si corre il pericolo che ciò che facciamo in classe possa diventare irrilevante per la loro vita (Buckingham, 2013). Il confronto con il mondo anglosassone, in cui già buona parte dell'educazione passa attraverso un altro tipo di riflessioni, ne è un esempio lampante: alla ME operata nel contesto europeo, si sottolinea un ritardo nello sviluppo del pensiero in materia di ME. Tali mancanze fanno capo proprio al concentrarsi quasi solo esclusivamente sulla dimensione testuale e linguistica dei media, rendendosi incapace, il più delle volte, di produrre riflessione sulla cultura dei media e di dotarsi di consapevolezza etica e civile (Rivoltella, 2014).

A rimanere aperte, non sono solo le sfide inerenti l'acquisizione di competenze per agire in modo consapevole online, ma anche sfide importanti che comprendono un aspetto riflessivo e di analisi dei mezzi di comunicazione in generale (Turkle, 2011) e dei modi attraverso cui i media formano le percezioni e costituiscono rappresentazioni del mondo quotidiano.

Accanto alle competenze di base, nasce un'ulteriore necessità formativa legata alle peculiarità comunicative e d'uso tipiche dei nuovi media. In un panorama che vede i giovani crescere sempre più in un ambiente crossmediale (Livingstone & Bovill, 2001) in cui i media diventano importanti risorse per l'agency e per l'identità (Bennett, 2008), ciò che diviene importante in vista di un'educazione che si imponga di formare in direzione dei media, è lavorare *anche* sulle culture e le subculture che i media producono, sulle rappresentazioni sociali che ne derivano, sulle modalità di approvazione dei significati da parte dei ragazzi e sulle routines quotidiane di cui essi sono protagonisti. La privacy, la libertà, il valore della persona, il diritto di accesso, il rispetto delle regole democratiche, il senso della cittadinanza, entrano a pieno titolo nell'ordine del giorno della Digital Literacy e, quindi della ME. Tra questi, anche l'educazione ai rischi online (Livingstone & Haddon, 2009; Marwick, Murgia-Diaz, & Palfrey, 2010; Patchin & Hinduja 2010), riconosciuta come estremamente importante sia dai genitori sia i giovani stessi (Safer Internet Programma, 2009) e il ragionamento in vista delle opportunità promosse dalle nuove tecnologie, in entrambi i casi facendo leva sul pensiero critico e sulla riflessione.

Per di più, il fatto che dietro alle singole competenze ci stia una diversa concezione di apprendimento, dovrebbe corrispondere ad una ridefinizione forte di quella che è la metodologia di alfabetizzazione. Oltre a quanto detto, a cambiare deve essere lo stesso modo attraverso cui si insegnano queste competenze e, forse, le competenze scolastiche in generale. Il nuovo ambiente mediale che fonde insieme istanze creative, consumo mediale e relazioni mediate, nonché la tipologia di apprendimento diverso che hanno i ragazzi, richiedono non solo nuove competenze da formare, ma anche una nuova forma e un nuovo metodo per insegnarle che deve basarsi su dinamiche sociali quali il gioco, la simulazione, il multitasking, il networking (Jenkins, 2013).

Se l'obiettivo principale della mediazione scolastica nel campo dell'alfabetizzazione digitale, è quello di incoraggiare i giovani a sviluppare le competenze, le conoscenze, e l'autostima necessarie per partecipare a pieno titolo alla cultura

contemporanea, il metodo attraverso cui farlo deve essere esso stesso contemporaneo e aggiornato alla cultura contemporanea. La Digital Literacy dovrebbe prendere una direzione sociale e collettiva: gioco, simulazione, multitasking e networking sono metodologie che abilitano gli studenti a sfruttare i nuovi strumenti di simulazione, facilitando così lo scambio di informazioni tra le diverse comunità e le capacità di muoversi con facilità tra diverse piattaforme mediali e i SNS.

Tutte queste pratiche, lungi dall'essere metodi alternativi alla didattica classica, o casi isolati operati sporadicamente in integrazione ad essa, possono essere incorporate agevolmente nel normale flusso dell'attività scolastica e rese complementari e funzionali rispetto all'apprendimento dei contenuti curriculari (Jenkins, 2010).

Non si tratta, quindi, semplicemente di includere le discipline informatiche nelle attività curriculari o di integrare la didattica frontale con le attività laboratoriali legate all'acquisizione di competenze tecniche rispetto all'uso di sistemi informatici; la New Media Literacy deve consentire lo sfruttamento dei nuovi strumenti, facilitare lo scambio di informazioni, rendere capaci di muoversi con facilità tra le diverse piattaforme mediali e i SNS, operare nella rete in modo etico, critico e nella consapevolezza delle azioni proprie e degli altri, promuovere la cooperazione; deve garantire le competenze indispensabili rispetto al problema della trasparenza cioè della valutazione rispetto alla affidabilità dei contenuti e delle fonti di informazione con cui si entra in contatto, nonché sull'impatto dei brand rispetto ai processi percettivi che presiedono a tali valutazioni.

Quel che è vero, però, è che essere consapevoli di tale necessità non sempre porta inevitabilmente ad un effettivo salto in avanti o a un abbandono totale di posizioni e pareri conservatori. C'è da dire che a livello internazionale, la Commissione Europea nel dicembre 2006 ha emanato una raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente che punta allo sviluppo di capacità di apprendere in un processo di ininterrotto aggiornamento e sviluppo delle proprie conoscenze, tale da favorire il padroneggiamento di capacità tecniche, espressive e

cooperative. Lo ha fatto, chiedendo agli Stati membri di attuare politiche coordinate rispetto a questo obiettivo. Sulla stessa scia, anche l'UE ha promosso direttrici che richiedono un cambiamento di paradigma rispetto al tradizionale sistema educativo, nel cui merito entreremo nel capitolo subito successivo.

Tali regolamentazioni hanno sicuramente contribuito, insieme alle ricerche del settore, a rendere chiara la direzione della ME nonché a sistematizzare concettualmente il discorso sulle competenze, tuttavia, sia a livello internazionale che locale per raggiungere gli obiettivi più intimi della ME, c'è ancora molto su cui lavorare.

1.4 La figura del media educator

Lo sviluppo della professione del Media Educator, segue di pari passo lo sviluppo della disciplina della ME. Al variare degli approcci di ME e delle competenze che in quel dato orientamento, la disciplina intende formare, si definisce anche la professione ideale per poterla operare. Per il peso assegnato dalla ME alla figura dell'educatore, c'è da dire che alla professione del Media Educator, non corrisponde un'unica e statica figura: essa non si definisce unicamente dall'approccio di base orientante il suo operare, ma anche, e soprattutto, dalle pratiche stesse che decide di mettere in atto, dalle scelte che compie, dalle sue metodologie e dagli strumenti a sua disposizione (Rivoltella, 2005).

Lungi dall'entrare nel dettaglio delle pratiche, cosa che si intende fare nel capitolo successivo, in questa sede è sicuramente necessario ricordare che, dal confronto personale di ogni Media Educator con i differenti orientamenti di ME, nascono modi diversi di concepire l'attività (Rivoltella, 2001). A cambiare è la direzione che prendono i loro progetti, soprattutto in relazione alla tipologia delle attività proposte, agli elementi di competenza mediale che si intende formare e alle metodologie didattiche applicate. Ad accomunare l'operato di tutti i Media Educator, è l'orientamento e l'obiettivo che in un dato periodo si è posta la disciplina della ME e che, seppur praticato in diversi modi, viene condiviso da tutti

coloro che ne facevano una missione. Ad ogni paradigma della ME corrispondono diverse finalità degli interventi, che si riconoscono, di volta in volta, nelle diverse declinazioni della Literacy. In vista delle competenze che in ogni paradigma la disciplina ha inteso formare, ne derivano anche le specializzazioni professionali richieste agli educatori per poterle tramandare.

Agli albori della professione del Media Educator vi sono sostanzialmente due figure diverse: i pedagogisti e gli insegnanti. L'approfondimento e lo studio dei media, in quello che viene definito paradigma inoculatorio, erano lasciati nelle mani di coloro che si interessavano ai media da un punto di vista prettamente pedagogico e di "quei pochi professori all'avanguardia che, senza una documentazione troppo precisa, proponevano interventi inerenti i media all'interno delle scuole" (Rivoltella, 2003). A operare la ME erano professionalità già riconosciute che, all'interno della loro disciplina, ragionavano in direzione dei media secondo l'approccio tipico del primo paradigma della ME, ovvero fondato sulla concezione che i media fossero responsabili di molti dei mali della gioventù, nonché del declino stesso scuola. Le competenze dei Media Educator del tempo, non fanno capo a tecnicismi o formazioni specifiche: esse dipendono dagli studi del tempo sugli effetti dei media, proposti dagli educatori come discorsi finalizzati a proteggere e difendere i ragazzi dalle loro cattiva influenza.

Nel momento in cui le arti popolari, prime tra tutte il cinema, iniziano ad essere presentate nelle aule scolastiche al pari delle grandi opere letterarie, agli stessi insegnanti viene lasciata la libertà di scegliere, secondo i propri gusti, i film da proporre per lo studio critico dei messaggi e dei testi da essi contenuti (Giannatelli, 2004). L'analisi critica, forte della precedente tradizione letteraria, diviene la competenza principale di chi, a scuola, opera la ME.

Nel momento in cui l'arte popolare ottiene un riconoscimento pieno in quanto cultura a tutti gli effetti, e gli studi sulla non trasparenza dei media iniziano a prendere piede anche tra gli insegnanti, ecco che l'accento media-educativo si sposta sui testi e sulla loro analisi: gli insegnanti si trovano così a dover analizzare i testi facendo uso dei metodi a loro già noti (linguistica e semiotica) e attingendo

all'approccio etnografico che da poco si era evoluto (Rivoltella, 2001).

Finché si pensa al Media Educator come a un insegnante o a una figura di esperto il cui obiettivo è la formazione dei ragazzi in direzione dei media in quanto linguaggi, l'unica dotazione che sembra doveroso riconoscergli sembrerebbe la capacità di leggere le immagini. L'analisi del testo, di fatto, è sempre stata il vero centro dell'intervento didattico-educativo orientato alla ME e ha significato che gli strumenti metodologici richiesti maggiormente ai Media Educator facessero capo quasi solo esclusivamente al campo di studi della semiotica (Rivoltella, 2005).

Il superamento di questa visione unidirezionale della formazione del Media Educator ha caratterizzato un passaggio essenziale della ME. Il difetto di questa istanza stava anzitutto nel suo procedere attraverso un modello di insegnamento quasi esclusivamente incentrato sull'educatore. L'apprendimento, piuttosto che stimolare l'analisi critica considerando le modalità attraverso le quali i ragazzi si accostano personalmente ai messaggi, facendoli propri, rischiava di tradursi in una formazione con un'attenzione esclusiva per i testi, nonché sulle modalità di analisi che gli stessi insegnanti ritenevano più corretto operare.

Preso nota del difetto di tale approccio, i Media Educator, iniziano a integrare l'analisi del testo con l'analisi del consumo. La ME inizia a chiedere ai Media Educator, nuove competenze: si chiede loro di studiare le pratiche concrete attraverso le quali ogni singolo si appropria dei contenuti dei media, di verificare il peso che i contesti sociali e culturali esercitano su questa appropriazione, di capire perché i media non sortiscano gli stessi effetti su tutti i tipi di pubblico.

Con l'arrivo dei media digitali, l'orizzonte delle competenze si allarga ulteriormente e gli insegnanti iniziano a riconoscere sempre più problemi nell'insegnamento della ME: nuovi progetti, nuove competenze, nuove tecnologie. I loro interventi iniziano a dipendere strettamente dalle scelte che gli istituti scolastici compiono circa l'investimento sul digitale (Rivoltella, 2005), sia in termini di dotazione interna di tecnologie sia in termini di aggiornamento del corpo insegnanti.

A partire dal 1990, si registrano un gran numero di congressi internazionali che riescono, in parte, a far fronte a tale situazione: all'interno di tali contesti, inizia a

prendere forma la figura professionale del Media Educator e tutti gli educatori e gli insegnanti del tempo cominciano ad acquisire la coscienza di non essere i rappresentanti di iniziative isolate, ma di costituire un grande movimento internazionale (Giannatelli, 2011).

In Italia, il primo gruppo di Media Educator si forma attorno alle prime esperienze di ME che i professori Roberto Giannatelli e Pier Cesare Rivoltella avevano avviato qualche tempo prima (nel neonato Istituto di Scienze della Comunicazione dell'Università Pontificia Salesiana) all'interno di contesti scolastici a Roma e Milano.

Il loro volume *Teleduchiamo* (1994) e il successivo *Le impronte di Robinson* (1995) rendono pubblica un'esperienza di educazione mediale che sino a quel momento era rimasta circoscritta nell'ambito dell'Università salesiana. Fin dai suoi inizi, la proposta appare nuova, utile ed originale sullo scenario dell'educazione e della pedagogia italiana, riuscendo ad interessare sia le scienze dell'educazione che quelle della comunicazione.

Nel febbraio 1996 tutto il gruppo dei pionieri di ME in Italia (Gianna Cappello, Leandro Castellani, Angela Castelli, Vittorio De Luca, Roberto Giannatelli, Guido Michelone, Pier Cesare Rivoltella, Cesare Scurati, Carlo Tagliabue, Piero Trupia e Adriano Zancchi) decide di rendere permanente il network che si era creato tra ricercatori, professionisti dei media ed educatori attraverso la fondazione del MED-Media Education, associazione italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione (www.mediaeducationmed.it), accreditata dal MIUR per la formazione degli insegnanti con DM del 23 settembre 2003 (Giannatelli, 2006).

In un convegno organizzato a Toronto nel 2000 (il Summit 2000) gli educatori e gli insegnanti di gran parte del mondo, prendono coscienza dello stato dell'arte della disciplina, nonché consapevolezza di un movimento di categoria professionale, attivo e presente. Già dagli anni '80 in Canada si stava lavorando per sistematizzare e organizzare i mezzi strategici attraverso cui realizzare la missione della ME: erano stati preparati programmi nazionali di ME, si era favorito il nascere dell'associazionismo degli Insegnanti-Media educator grazie anche alla costituzione

dell'AML, si erano pubblicati materiali didattici per gli insegnanti e coinvolte le Università nella loro formazione (Giannatelli, 2011).

Da quegli anni in poi, le singole nazioni iniziano a investire e a scommettere parecchio sul futuro della professione: in Italia, per esempio, si costituiscono associazioni di categoria (il MED Media Education); il Ministero dell'Istruzione, con D.M. del 16 marzo 2007, istituisce un'apposita Laurea Magistrale in «Teorie e metodologie dell'e-learning e della Media Education» (Classe LM-93) e iniziano a farsi largo sempre più, proposte di Master di primo e secondo livello per la formazione del Media Educator.

Tale clima di fervore, non ha in realtà ancora portato ad un'istituzionalizzazione piena della professione (Rivoltella, 2001). Restano aperti ancora numerosi interrogativi ai quali dare una risposta: chi dev'essere il Media Educator? Quali competenze dovrebbe avere? Come dovrebbe praticare la ME?

La difficoltà nella definizione della figura professionale preposta ad operare la ME, deriva fondamentalmente dalla stessa difficoltà che si riscontra nel definire la disciplina. A ben vedere, se ci si rifà alla definizione di Media Educator di Rivoltella e Marazzi (2001), la figura del Media Educator è sostanzialmente una professionalità che lavora seguendo due linee: una sistemica, in base alla quale l'organizzazione è resa consapevole (e corresponsabile) della Media Education, e una ecologica che si traduce in una regia didattica capace di integrare tutti i media in relazione ai bisogni e ai contesti. Il Media Educator è semplicemente quella figura che si occupa di ME, le cui prerogative sono quelle di saper operare con i media e con le nuove tecnologie in un contesto dato, attivando e gestendo processi formativi in entrambe queste direzioni e in direzione degli obiettivi che l'organizzazione si propone di raggiungere (Rivoltella, 2005).

Il Media Educator non è una professione esclusivamente legata alla scuola: sotto questo nome ricade l'area semantica di tutta una serie di operatori il cui tratto comune è operare una mediazione tra i soggetti e i media; ma il cui tratto caratterizzante si definisce sia a partire dal contesto in cui opera (scuola,

extrascuola, no profit, aziende), sia dagli orientamenti che si danno al suo agire.

Nel contesto scolastico, come detto poc'anzi, a occuparsi di ME sono stati più professionisti: pedagogisti e insegnanti primi fra tutti. La conduzione di esperienze formative alternative a questi modelli, è sempre stata affidata alla figura dell'esperto, uno specialista esterno all'organizzazione scolastica, chiamato a intervenire per un numero preciso di ore su aspetti molto specifici della questione mediale.

Con il tempo, il Media Educator ha finito sempre più per assumere la figura dell'esperto. Egli poteva essere chiamato dall'istituto per rispondere di volta in volta a specifiche domande, oppure inserirsi tra le mura scolastiche in virtù di un'offerta formativa da egli stesso avanzata (Rivoltella, 2001).

La ragione di questa tendenza, potrebbe riscontrarsi per esempio nel fatto che si sono registrati e si registrano ancora oggi, parecchi problemi nell'aggiornamento degli insegnanti. Fino a quando l'attività di ME è stata gestita esclusivamente da questi, i media sono stati sostanzialmente inquadrati all'interno di altri insegnamenti, o utilizzati come strumenti in supporto/integrazione all'attività didattica classica; mentre oggi essi costituiscono sia un nuovo curriculum, sia un nuovo modo di intendere apprendimento e alfabetizzazione.

La formazione degli insegnanti andrebbe intesa non tanto come addestramento strumentale, quanto piuttosto come acquisizione di competenze critiche e culturali per poter cogliere appieno la complessità dei media, intesi sì come strumento didattico, ma anche come strumento di comunicazione e auto-espressione creativa; come apparato economico industriale; come risorsa simbolico-culturale che costruisce la coscienza piuttosto che semplicemente limitarsi a veicolarla.

Con l'arrivo del digitale, gli insegnanti hanno dovuto confrontarsi con nuovi progetti, con gli aspetti programmatici delle proprie discipline, hanno dovuto rivalutare le proprie competenze, fornire contenuti utilizzando nuove tecnologie, entrare nel circuito interattivo tipico della comunicazione odierna. (Rivoltella, 2005). L'introduzione dei media nella didattica crea molti più problemi di quanto la semplice adozione possa far pensare: aumenta il carico di lavoro degli insegnanti, il

loro timore di venire disapprovati da colleghi e dirigenti, l'ansia di non assolvere adeguatamente alle proprie finalità, la sensazione di non riuscire a trovare sufficienti raccordi con la propria disciplina. Questi problemi derivano dall'affermarsi dell'erronea convinzione che l'innovazione tecnologica a scuola possa identificarsi con la semplice adozione della tecnologia, quando invece c'è bisogno di un investimento consistente su quella che è la cultura dei media. (Cappello & Cortoni, 2011). Affinché questi concetti possano essere inseriti nella pratica didattica, occorre che gli insegnanti siano a conoscenza della teoria che vi sta dietro (Hobbs, 2007); concetti che però, purtroppo, non sono tipicamente riferibili alla loro formazione e pratica (Cappello, 2011).

Ma non solo l'insegnante, anche l'esperto stesso inteso nella concezione di cui sopra, inizia a vacillare. Se per un insegnante o un pedagogo risulta difficile dotarsi di quella competenza sui media e sui processi ad essi relativi che il fare Media Education richiede, per l'esperto diviene complicato acquisire quella conoscenza delle procedure e delle situazioni didattiche che pure sono parte integrante della Media Education e che alla luce di diverse variabili, continuano a mutare il loro aspetto (Rivoltella & Marazzi, 2001).

Da questa evidenza nasce la necessità di figure specifiche che superino i limiti di questa situazione (Rivoltella & Marazzi, 2001): oggi si richiama la necessità di una professionalità che esuli e si stacchi da una professionalità già definita. Data la duplice natura della ME (educativa e comunicazionale), la figura professionale del Media Educator, deve necessariamente dotarsi sia di competenze che facciano capo al campo delle scienze della comunicazione, dal quale acquisisce abilità semiotiche (attinenti alla codifica e decodifica del messaggio) ed etnografiche (protese verso l'indagine delle abitudini di consumo degli stessi individui); sia di quelle proprie delle scienze dell'educazione, campo di studi grazie al quale il Media Educator consegue competenze di natura metodologica, strategie didattiche e metodi di insegnamento.

Per insegnare ad educare ai media c'è bisogno di una conoscenza approfondita dei media, nonché di un approccio differente all'insegnamento che esuli dalla

formazione esclusiva posseduta, da una parte, dall'insegnante e, dall'altra, dall'esperto di media. Oggi le università, i master ecc. formano una nuova figura professionale, il vero e proprio Media Educator, le cui competenze spaziano dal mondo dell'educazione a quello della comunicazione.

Entrare nel merito di tali competenze, è una questione piuttosto complessa, sulla quale oggi varrebbe la pena tornare, in modo da ampliare ed aggiornare la discussione e gli studi che, agli inizi degli anni 2000, sono stati autorevolmente condotti sia da esperti - in Italia, Ottaviano (2001) e Rivoltella & Marazzi (2001) -, sia in occasione di convegni - come quello svoltosi in Italia al Suor Orsola Benincasa di Napoli i cui atti compaiono in uno scritto di Giannatelli e Rivoltella (2003) -.

Più che di competenze specifiche che vadano a riempire la "cassetta degli attrezzi del Media Educator", si teorizza una professionalità che si ponga a metà strada tra l'educatore e l'esperto dei media con una conoscenza integrata di mezzi e procedure (Rivoltella, 2005). Dovranno quindi far parte del suo bagaglio formativo:

- metodi di lettura dei contesti;
- competenze relative alla progettazione dell'intervento formativo;
- tecniche di gestione dell'aula e dei gruppi;
- competenze di tutoring, supervisione, valutazione;
- conoscenza dei linguaggi e dei processi dei media;
- metodologie e pratiche didattiche.

L'altro aspetto fondamentale che dovrebbe contraddistinguere l'intervento del Media Educator è l'attenzione ecologica ai diversi media, cioè la capacità di non operare una preferenza nella trattazione dei diversi media come invece è avvenuto in passato (Rivoltella & Marazzi, 2001). Non esistono media di serie A e di serie B: sarà di volta in volta l'analisi dei bisogni formativi ad orientare il Media Educator nel privilegiare certi media piuttosto che altri (Rivoltella, 2014), tenendo sempre e comunque ben presente le zone d'intersezione tra gli uni e gli altri.

La grande responsabilità di chi fa educazione ha una natura fortemente etica: sta nell'assumersi il compito di stilare una scala di valori e nel decidere, poi, cosa proporre a una persona per la sua crescita, nella consapevolezza che la scelta

dell'oggetto da trasmettere attraverso l'azione educativa, in quanto scelta, è condizionata dal sistema valoriale soggettivo, nonché che l'intervento di educazione, in quanto atto comunicativo, esercita un'influenza fondamentale sui destinatari della comunicazione (a maggior ragione quando questi sono giovani adolescenti).

La grande domanda, a questo punto, è la seguente: in che modo i Media Educator hanno condotto negli anni la ME? La risposta a questa domanda si fa complessa e merita di essere trattata singolarmente in un capitolo ad essa interamente dedicata, il seguente.

CAPITOLO 2

La Media Education in Italia

Dal cinema, alla TV, ai media digitali: l'epoca dei media ha sempre attratto l'attenzione di studiosi e istituzioni. Sull'argomento sono state scritte riviste, si sono fondate associazioni, sono nati movimenti di categoria, si sono espressi esperti di letteratura, di immagine. A patrocinare il movimento della ME, promuovendone incontri internazionali, L'UNESCO che, grazie a seminari, convegni, simposi e pubblicazioni, ha permesso lo scambio internazionale di idee e pratiche intorno alla disciplina (vedasi Grunwald, 1982 e Toulouse, 1990). A dare man forte, anche le principali agenzie educative internazionali, prime fra tutte il BFI di Londra, il CLEMI di Parigi, e l'AML di Toronto. Anche la Chiesa ha sostenuto l'educazione ai media: già dal 1957, Pio XII raccomanda l'importanza di esercitare ai fini di una completa funzione dello spettacolo, "un'azione istruttiva ed educativa" per preparare "lo spettatore a capire il linguaggio di queste tecniche, ma specialmente a condurvisi corretta coscienza". Successivamente, il Concilio Vaticano II produce un testo in cui incoraggia autorevolmente "i metodi di educazione ai media, soprattutto per i più giovani" da realizzare "a tutti i livelli delle scuole cattoliche e nei seminari." (Decreto Inter mirifica, 16).

Come più volte ricordato, la ME si definisce essenzialmente a partire dagli approcci (o paradigmi) su cui basa le proposte formative, sugli obiettivi che si dà, e sul profilo professionale che richiede per attuarsi. Le pratiche della ME, derivano sempre dall'analisi dei bisogni specifici per contesto (Rivoltella, 2005): di paese in paese essi determinano pratiche, strumenti e metodologie differenti, collegati alle scelte dei Media Educator, alla disponibilità degli investimenti, alle regolamentazioni, alle esigenze tipiche di ogni contesto. Bisogni imposti dall'alto, provenienti dall'opinione pubblica, dalle realtà differenti degli istituti, dalle ricerche precedenti, dai ragazzi stessi.

Indagare l'orizzonte della pratica educativa significa quindi entrare nel merito di un

contesto circoscritto, nazionale, nonché in quello di ogni singolo intervento; significa entrare nel merito della ricerca nel campo della ME della Media Literacy, come indagine dei bisogni di adulti e ragazzi, che non si manifestano facilmente attraverso documentazioni, bensì emergono dai discorsi comuni circolanti e dai lavori di ricerca che tentano di sistematizzarli per renderli noti; significa poi, analizzare la letteratura sul tema e le teorizzazioni operate dagli esperti che a livello internazionale contribuiscono a dare fondamento alla pratica.

Precedentemente, si è già accennato a come i luoghi comuni attorno ai media, condivisi a livello internazionale, abbiano influenzato sia l'esordio sia l'attualità della ME, contribuendo a mantenere immutato nel tempo, un atteggiamento di preoccupazione, nonostante l'evidente salto di paradigma registrato dai lavori effettuati dagli esperti nel corso dell'evoluzione della disciplina.

L'attenzione in questa sede si sposta sul tema delle regolamentazioni internazionali in materia di nuovi media: si cercherà di focalizzare le più recenti normative, analizzando il caso italiano, anche alla luce dei primi interventi di ME operati sul territorio.

Da ripercorsi, sono le tappe principali che si sono susseguite in materia Italia; ciò che seguirà sarà un abbandono della storia per concentrarsi su ciò che significa fare oggi, ME.

Tra il 900 e il 1908 appaiono le prime riviste sul cinematografo, una delle quali (la rivista del cinematografo italiano di Gualterio Ildebrando Fabbri) pubblica, proprio in quell'anno, i primi interventi sul cinema educativo. Nel 1946 si fonda a Roma il "Movimento del cineforum" e, agli inizi degli anni '70, viene istituito il Centro Internazionale dello Spettacolo e della Comunicazione sociale per opera di Nazareno Taddei. È di qualche anno dopo la rivista EDAV (educazione audiovisiva) che propone un metodo semiotico-strutturale per la lettura dell'immagine, sia cinematografica che televisiva. È figlio degli anni '70 anche lo stesso termine ME: sin dal suo esordio in Italia si intuisce che qui, esso non avrebbe avuto vita facile. Come ricorda Giannatelli (2002), l'espressione ME non era piaciuta

ad alcuni professionisti del settore delle Università italiane. Era diffuso nella comunità di specialisti il dubbio circa la necessità di proporre un nome nuovo, derivante dalla tradizione anglofona, quando in Italia esistevano esperienze di educazione all'audiovisivo già consolidate da tempo, nonché autori del livello di Bertolini, Galliani, Laeng, ecc., universalmente riconosciuti come pionieri in questo nuovo campo dell'educazione. Si prediligevano, piuttosto, espressioni come "educazione agli audiovisivi" o "educazione all'immagine" (Programmi della scuola elementare, 1985) o "nuove tecnologie" (Programma triennale del ministro Berlinguer, 1997-2000) (Giannatelli, 2004).

La TV proiettava ormai da tempo a colori, quando i nuovi programmi per la scuola elementare italiana del 1985 iniziano a dare ampio spazio all'educazione all'immagine, operata per lo più dai pochi insegnanti carismatici del tempo.

Con il tempo sono soprattutto Roberto Giannatelli e Pier Cesare Rivoltella, entrambi fondatori del MED (Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione, fondata a Roma nel 1996), a rendersi conto del grande contributo che la concezione anglofona di ME poteva portare al panorama educativo italiano. Portare in Italia la ME non significava solo immettere un nuovo termine - che in ogni caso si prestava già di per sé meglio di qualsiasi altra parola usata in lingua latina (*educazione ai media, éducation à l'actualité, educación para los medios, lectura crítica*, ecc.) per indicare direttamente e sinteticamente il rapporto tra il mondo antico dell'educazione e quello nuovo della comunicazione mediale (Giannatelli, 2011) -; ma voleva dire, soprattutto, portare ad un livello superiore la relazione che c'era tra i media, i giovani e l'educazione.

L'UNESCO si è fatta promotrice di questa "nuova frontiera" dell'educazione con la dichiarazione di Grunwald del 1982, il Colloquio internazionale di Toulouse dell'anno 1990 e altri interventi di più ampio respiro come il convegno *Les jeunes et les médias, demain* (Parigi, 1997). La Dichiarazione di Grunwald è stata significativa e orientante (Giannatelli, 2006): "Piuttosto che condannare o esaltare l'indubbio potere dei media, dobbiamo accettare il loro significativo impatto e la loro penetrazione nel mondo intero come un fatto indiscutibile ed anche

apprezzare la loro importanza come un elemento della cultura del nostro tempo. I sistemi politici ed educativi dovranno essere consapevoli del loro obbligo di promuovere nei cittadini una comprensione critica del fenomeno della comunicazione moderna". Le "Nuove direzioni" della ME per gli anni '90 date dall'UNESCO a Toulouse nel 1990 hanno orientato il lavoro degli educatori e dei ricercatori: studiare i media come un sistema e studiare l'audience e la ricezione. A livello operativo, promuovere la cooperazione tra i professionisti dei media e gli educatori; studiare il rapporto media-educazione-democrazia e promuovere la cittadinanza come obiettivo della ME.

A dare una spinta innovativa alla scuola in direzione della digitalizzazione che inizia a farsi sempre più viva negli anni '90, è il piano del Ministero della Pubblica Istruzione 1997-2000 (www.istruzione.it) che introduce le nuove tecnologie (computer e Internet) nella didattica dell'insegnamento. La legge n. 59/1977 sull'autonomia scolastica e la n. 30/2000 sul riordino dei cicli, aprono nuovi spazi alla ME, offrendo le prime indicazioni per lo sviluppo futuro di un curriculum trasversale di educazione ai media (Giannatelli, 2011).

Le norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione ai sensi della legge del 28 marzo 2003, n.53 (DL, 23 gennaio 2004) considerano il rapporto media-educazione secondo una visione prevalentemente strumentale: i media servono solo come sussidio (stampato, audiovisivo o informatico) per raggiungere obiettivi "altri", ossia quelli specifici delle singole discipline. Siamo ancora distanti dalle concezioni estere di ME, nelle quali c'è ormai la consapevolezza di fare dei media un oggetto di analisi critica in sé e per sé. Una netta preferenza viene data alle nuove tecnologie. I vecchi media (stampa e mass media), che pure sono una parte fondamentale del vissuto dei ragazzi (la tv soprattutto), non compaiono se non in chiave strumentale (Giannatelli, 2004).

Nel 2007 si è discusso per la prima volta di un Piano Nazionale per la Scuola Digitale che ha avuto l'obiettivo principale di modificare gli ambienti di apprendimento e promuovere l'innovazione digitale nella Scuola. Parallelamente, il Ministero dell'Istruzione con D.M. del 16 marzo 2007, istituisce un'apposita Laurea Magistrale

in «Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education» (Classe LM-93); le proposte di Master di primo e secondo livello per la formazione di questa nuova figura professionale, iniziano a proliferare. Ecco che si apre la fase "digitale" della ME in Italia.

Dal punto di vista internazionale e più specificamente europeo, c'è da dire che fino a una decina di anni fa, la Media Literacy occupava un posto secondario nell'agenda politica europea. Forse complice la pervasività ormai comprovata dei media digitali, a partire dal 2007 l'Unione Europea inizia a porre maggiore attenzione al tema dei media.

Senza addentrarci troppo nei dettagli legislativi, sono quattro i documenti più importanti cui riferirsi in merito alla partecipazione dell'Unione Europea sulla questione della Media Literacy:

- *la direttiva "Servizi di media audiovisivi senza frontiere", 2007.* Essa costituisce il più grande strumento di regolamentazione della politica televisiva dell'UE. Il riferimento è alle "competenze, alle conoscenze e alla comprensione che consentono ai consumatori di utilizzare i media in modo efficace e sicuro" (L. 332/31). L'accento è posto sulle capacità che la ME dovrebbe infondere nel soggetto per renderlo in grado di fruire dei media e di preservarsi autonomamente dai contenuti offensivi. Il cittadino viene ancora considerato un consumatore, e la preoccupazione per la sua sicurezza diviene la ragione principale dell'alfabetizzazione.
- *La Comunicazione della Commissione "Un approccio europeo dell'educazione ai media nell'ambiente digitale", 2008.* Esso è il primo documento ufficiale che affronta la questione delle politiche comunitarie in materia di educazione ai media, preconizzando un approccio europeo e, quindi, condiviso della Media Literacy. Qui, l'alfabetizzazione mediatica viene definita come "capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente diversi aspetti dei media e dei loro contenuti e creare comunicazione in una varietà di contesti". Tale definizione di Media Literacy è in assoluto quella che più di tutte compare e viene ripresa negli studi sul

tema, in quanto contenente gli aspetti principali della Media Literacy: accesso, analisi critica e comprensione. Nonostante il documento prenda in considerazione alcune competenze nello specifico, esso non le esaurisce completamente: si sofferma solo sull'ambito della comunicazione commerciale e pubblicitaria, sulle opere audiovisive e sull'accesso che ne danno le nuove tecnologie digitali, sulla fruizione critica dei contenuti online. Spuntano le preoccupazioni per il consumo digitale riconoscendo la pubblicità come costante indispensabile per il funzionamento dei nuovi media.

- *Il Progetto di risoluzione del parlamento europeo sull'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale, 2008.* Esso, più che fornire una definizione di Media Literacy, indica i suoi principali obiettivi: garanzia di accesso alle tecnologie, analisi e gestione critica dei contenuti mediali, produzione autonoma dei testi mediali e gestione delle nuove tecnologie, necessità di un investimento ingente sulla formazione degli insegnanti, integrazione dell'educazione ai media nei curricula scolastici, nell'università e nell'extrascuola. L'accento sulla produzione e sull'orientamento all'educazione per i media è chiaro e propositivo.
- *La Raccomandazione della Commissione sull'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale per un'industria audiovisiva dei contenuti più competitiva e per una società della conoscenza inclusiva, 2009.* Tale documento raccomanda innanzitutto agli Stati membri di promuovere iniziative nel settore dei media, sviluppare ricerche nel campo della Media Literacy e contribuire alla loro valutazione, di inserire la Media Literacy nei curricula scolastici e di investire sulla formazione degli insegnanti; dall'altro lato raccomanda al settore dei media di apportare il proprio contributo alla questione informando sulle modalità di produzione e diffusione dei contenuti digitali, sulle tecniche comunicative commerciali, sul trattamento dei dati personali online e sul funzionamento dell'economia della creatività.

All'interno dell'agenda politico-culturale collegata all'universo dei media, gli sforzi di

regolamentazione agiscono soprattutto in tutela della cosiddetta "cittadinanza". Oggi, più di altri, nei discorsi attorno ai media spicca questo termine. Sempre più, i media vengono visti come agenti fondamentali di regolazione e salvaguardia della democrazia: un modo attraverso cui il cittadino può esprimere la cittadinanza attiva. E le nuove tecnologie hanno un potenziale in più in tal senso: la rete, in particolare si pone come il luogo d'eccellenza per esercitare una cittadinanza attiva, anche se, c'è da dire, che i giovani impiegano la rete per finalità diverse, come intrattenimento, incontri, download di file o video, senza escludere manifestazioni più riprovevoli come il cyberbullismo (Mascheroni, 2012). Uno degli obiettivi principali di tali regolamentazioni sta di fatto nel cercare di creare progetti didattici capaci di stimolare più che lo spazio per blog e SNS, la creazione di progetti didattici che implicino la scoperta del potenziale di questi mezzi in direzione della salvaguardia dei diritti democratici.

Sul territorio nazionale italiano, la raccolta delle istanze promosse a livello europeo, prende forma principalmente nei documenti ufficiali pubblicati dal Ministero della Pubblica Istruzione. Alla luce di questi, si sono susseguiti interventi, ricerche e traduzioni pratiche delle direttive che cercheremo di sistematizzare nel miglior modo possibile.

In quello che rappresenta oggi il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), vi è un conciso ma esaustivo riassunto di ciò negli ultimi anni, l'Italia ha fatto dal punto di vista istituzionale in direzione di una svolta della scuola verso il digitale.

Le prime progettazioni sperimentali del Ministero della Pubblica Istruzione (2008-2012) hanno avuto l'obiettivo comune di portare il digitale all'interno delle classi, in modo da rivolgersi ad un numero elevato di studenti, indipendentemente dalle discipline trattate. I seguenti sei progetti hanno rivestito in Italia un ruolo fondamentale nell'attivare una sperimentazione sociale sul tema media-educativo, nonché nell'investire sulle nuove tecnologie della comunicazione nell'universo scolastico. In molti casi, la rilevanza di questi progetti con un forte orientamento verso il digitale, ha favorito un costante e permanente aggiornamento della classe

docente e ottimizzato le risorse e le competenze tecnologiche dei ragazzi (Rivoltella, 2015).

1. *Il Progetto LIM*. Promosso nel 2008, questo progetto ha previsto la diffusione capillare della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) nella didattica in classe. La LIM era vista come un oggetto dalle sembianze simili alla lavagna di ardesia che doveva entrare nelle classi. Gli studi e le esperienze condotti in Italia e in Europa individuano nella LIM uno strumento efficace per promuovere un percorso graduale di innovazione nella didattica, consentendo una graduale familiarizzazione dei docenti con le tecnologie, nonché un'esperienza quotidiana e non un evento episodico, entrando nelle classi senza stravolgerle troppo. Con l'azione LIM si è avviato un processo strategico di innovazione digitale che è partito dalla scuola secondaria per estendersi poi anche alla scuola primaria e alla scuola secondaria di secondo grado.
2. *Progetto Cl@ssi 2.0*. Avviato nel biennio 2009-2010, questo progetto si caratterizza a partire dal suo slogan "non più la classe in laboratorio, ma il laboratorio in classe". "L'azione Cl@ssi 2.0 si propone di modificare gli ambienti di apprendimento attraverso un utilizzo costante e diffuso delle tecnologie a supporto della didattica quotidiana" (www.miur.it). A divenire Cl@ssi 2.0, 156 classi prime di scuola secondaria di primo grado: alunni e docenti avrebbero potuto disporre di dispositivi tecnologici e device multimediali e le aule sarebbero state progressivamente dotate di apparati per la connessione ad Internet. Cl@ssi 2.0 ha costruito, con il supporto dell'A.N.S.A.S. e di una rete di Università associate, "un progetto didattico per la sperimentazione di metodologie didattiche avanzate" (www.miur.it).
3. *Progetto Scuol@ 2.0*. Avviato nel 2011, "ha consentito a 14 istituti scolastici di percorrere una linea di innovazione molto avanzata, attraverso strategie che coniugassero l'innovazione nella programmazione didattica con nuovi modelli di organizzazione delle risorse umane ed infrastrutturali dell'istituzione scolastica" (www.istruzione.it).

4. *Progetto Editoria digitale scolastica*. Questo progetto è stato avviato nel 2010 con l'obiettivo di produrre contenuti digitali in 20 istituti scolastici, ripartiti tra i vari ordini e gradi di scuola.
5. *Accordi MIUR–Regioni*. Per accompagnare il processo di innovazione digitale il Miur ha ricercato accordi con le Regioni; organi in grado di garantire una maggiore sinergia e collaborazione tra il livello centrale e quello regionale. “Tali accordi, sottoscritti il 18 settembre 2012 per investimenti ulteriori di 33 milioni di euro, hanno consentito di assegnare ulteriori 1.931 LIM, formare 905 Cl@ssi 2.0 e 23 Scuole 2.0” (www.istruzione.it).
6. *Progetto Centri Scolastici Digitali (CSD)*. Questo progetto nasce per andare incontro alle esigenze di tutte quelle scuole situate in territori particolarmente disagiati dal punto di vista geografico (decreto-legge 18 ottobre 2012, n. 179). “Esso ha permesso di attivare 45 iniziative di sostegno a scuole situate nelle piccole isole o nelle zone montane, dotandole di infrastrutture tecnologiche e collegandole a scuole in centri urbani” (www.istruzione.it).

Nel biennio 2013-2014, il MIUR ha intrapreso altre 2 “azioni” importanti in vista di una “digitalizzazione della scuola” (PNSD):

7. Azione “wi-fi”. L'articolo 11 del decreto-legge n. 104 del 2013 ha stanziato 15 milioni di euro per la connettività wireless nelle scuole.
8. Azione “Poli Formativi”. Sono state individuate alcune istituzioni scolastiche, denominate Poli formativi per organizzare e gestire corsi di formazione per docenti in materia digitale. Si tratta sostanzialmente di un'attività di formazione tra pari: i formatori si identificano come tutor e vengono scelti tra docenti di ogni ordine e grado.

Nel 2015, viene presentato Il Piano Nazionale Scuola Digitale, lo strumento con cui il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca rende nota una parte strategica de “La Buona Scuola” (Legge 107/2015). Il piano fissa priorità, azioni concrete e strumenti; assegna risorse e crea opportunità d'incontro tra Ministero,

Regioni e enti, in direzione di un ripensamento della didattica, degli ambienti di apprendimento, delle competenze degli studenti e della formazione dei docenti. È un Piano a valenza pluriennale e contribuisce a “catalizzare” l’impiego di più fonti di risorse a favore dell’innovazione digitale, a partire dalle risorse dei Fondi Strutturali Europei (PON Istruzione 2014-2020) e dai fondi della legge 107/2015 (La Buona Scuola).

La normativa passata e vigente in tema di educazione mediale, si suddivide sostanzialmente in due tipologie: da un lato ci sono le direttive Internazionali che puntano alla normalizzazione della disciplina e alla sensibilizzazione di Stati e Istituti circa il corretto modo di praticare la ME, anche e soprattutto nella prospettiva di una corretta partecipazione del singolo alla società e alla democrazia. Dall’altro lato, ci sono le normative Statali, le traduzioni concrete delle istanze internazionali, tramite cui ogni stato pone in essere progetti e interventi tesi a migliorare le condizioni scolastiche in vista della missione preconizzata dall’alto. Accanto a tali azioni statali, si pongono le singole esperienze attive promosse da enti privati, che a modo loro contribuiscono allo sviluppo nazionale della ME.

Accanto ai progetti, alle normative e alle azioni direttamente proposte e gestite da istituzioni e enti pubblici, vi è infatti un movimento frizzante fatto di associazioni, istituti Universitari, singoli professionisti Media Educator che svolgono un’attività parallela e conforme alla normativa e che consiste in progetti sperimentali in ordine alla ME, anche e soprattutto in direzione di una ricerca nei più diversi ambiti della disciplina: competenze, buone pratiche, nuove metodologie ecc.

In verità, pur essendo parallele, c’è una sostanziale differenza, ai più impercettibile tra le due tipologie di intervento. Nel lungo elenco di progetti e azioni ministeriali di cui sopra, si nota una costante: l’accento sulla dimensione strumentale dei media. Anche gli ultimi sforzi (PNSD, per esempio), nonostante ci tengano a precisare di non essere “semplice dispiegamento di tecnologia” e di non parlare solo di digitalizzazione ma di “epistemologia e cultura”. (www.istruzione.it), sono ancora lontani da quella che abbiamo definito “educazione *ai* media”. Nel caso del PNSD la tecnologia definisce uno “spazio aperto per l’apprendimento, [una] piattaforma che

metta gli studenti nelle condizioni di sviluppare le competenze per la vita. [...] Le tecnologie diventano abilitanti, quotidiane, ordinarie, al servizio dell'attività scolastica in vista delle competenze degli studenti, del loro apprendimento e dell'impatto che avranno nella società come individui, cittadini e professionisti" (www.istruzione.it). Sicuramente c'è uno sguardo che va oltre alla semplice dotazione tecnologica, ma esso ne definisce l'orizzonte e le finalità, più che una sua dimensione pratica. La tendenza è senza dubbio rivolta alla concezione di ME come educazione *con* i media; l'educazione *ai* media come intesa precedentemente, viene invece affidata, generalmente a professionisti esterni che entrano nella scuola apportando il proprio contributo all'interno di un progetto scolastico rivolto a un certo numero di classi in un certo numero di ore.

Forse il problema sta nel fatto che, ancora oggi, si fa parecchia confusione tra la concezione di ME come educazione *con* i media e come educazione *ai* media. O forse, per lo meno, vi è la tendenza in Italia a mantenere le due facce della stessa medaglia, separate tra loro.

Nella sua teorizzazione, Felini rende ben chiaro cosa significhi fare educazione *ai* media. Essa comprende nello specifico:

1. *l'educazione alla comprensione del sistema mediale e dei suoi messaggi*: l'industria, le tecnologie, le strategie commerciali o le culture veicolate (orientamento rivolto alla formazione di conoscenze);
2. *l'educazione alla fruizione consapevole e corretta degli strumenti del comunicare* (orientamento rivolto alla formazione di abitudini responsabili);
3. *l'educazione alla produzione e diffusione di messaggi originali* nei diversi formati della medialità (orientamento rivolto all'affinamento delle capacità espressive e alla formazione di abilità).

L'approfondimento di tali tematiche, riservato a progetti educativi esterni alla scuola, cui vengono dedicate tempistiche e risorse limitate, finiscono per assumere l'aspetto di tanti altri tipi di educazione: civica, alimentare, stradale, sessuale ecc. (Rivoltella, 2005).

Per riassumere quanto fin qui evidenziato, si può dire che l'Italia, in tema di

educazione e media, ha agito come segue: la ME si è strutturata o internamente ad ogni singolo insegnamento, autogestita quindi dagli insegnanti e avente aspetto puramente strumentale (educazione *con* i media), oppure, recentemente, proposta da esterni e gestita alla pari di altre tipologie di educazione (civica, alimentare, sessuale ecc.), durante progetti scolastici (richiesti o autogestiti) che riservano a un numero x di studenti, in un numero n di ore, tutta una serie di argomenti legati alla ME e che fanno capo sostanzialmente ai temi tipici dell'educazione *ai* media.

Giannatelli nei primi anni della sua riflessione sulla ME (oggi stravolta anche grazie alla sua continua attività di teorizzazione e ricerca) fece questa panoramica sull'attività della scuola in materia di media: "la ME nella scuola viene normalmente affidata a un team di docenti. Raramente si fa ricorso a un esperto esterno. Non si ritiene di dover creare una nuova materia scolastica, ma si propone un lavoro di squadra il cui regista (almeno nella scuola media inferiore) è l'insegnante di lettere, coadiuvato da quello di educazione tecnica e artistica, e dagli stessi genitori". Oggi, nonostante, come visto, non manchino riflessioni e normativa che prevedono un cambio netto di direzione della scuola nei confronti dei nuovi media (apprendimento continuo, inserimento nei curricula, curriculum didattico dedicato, nuove competenze e metodologie d'insegnamento), la ME sembra essersi fermata a quelle parole. L'approccio ai media si limita a una visione strumentale della tecnologia. E ciò si rende evidente nelle diverse scelte a livello statale, anche solo a partire dalla formazione degli insegnanti: l'ultima regolamentazione in materia (il PNSD), ad esempio, sottolinea l'importanza della formazione dei docenti, sottolineando, la necessità, in vista dei dati dell'indagine OCSE TALIS 2013, di formare gli stessi in direzione delle ICT. L'accento, qui, viene posto sulla didattica digitale ("La formazione dei docenti deve essere centrata sull'innovazione didattica, tenendo conto delle tecnologie digitali come sostegno per la realizzazione dei nuovi paradigmi educativi e la progettazione operativa di attività"), relegando quello che può definirsi un intero curriculum didattico, a attività scolastiche limitate nel numero di interventi o, tutt'al più all'extrascuola.

Quale valutazione (di tipo globale, senza scendere ad altre specificazioni) si potrebbe dare sull'impegno della scuola italiana nel campo dell'educazione ai media? Condividiamo il giudizio di Gianna Cappello (2000) secondo la quale, nella scuola italiana, la Media education ha sofferto di tre grandi limitazioni:

1. *non sistematicità*: l'educazione ai media nella scuola è finora avvenuta più per l'entusiasmo e la buona volontà di qualche insegnante, piuttosto che essere frutto di una programmazione ragionata e condivisa.
2. *Non organicità degli interventi*: si è trattato prevalentemente di interventi occasionali e a sé stanti, piuttosto che di tasselli di un piano complessivo e organico.
3. *Scarsa interdisciplinarietà*: gli interventi, essendo opera isolata di volontari, non hanno coinvolto il collegio dei docenti e i consigli di classe.

Ciò che è mancato è l'idea di curriculum scolastico applicata allo studio e alla pratica dei media; curriculum che è stato relegato agli sforzi di associazioni e di singoli Media Educator. Il gran numero di progetti che oggi colorano la ME, e quindi quelli facenti capo talvolta alla sicurezza della rete, talaltra alla sperimentazione con i nuovi dispositivi, talaltra ancora all'uso pratico delle tecnologie, sono la conseguenza più ovvia al panorama appena descritto. Tali proposte sono innumerevoli e purtroppo ancora oggi manca una sistematizzazione che le raccolga e riesca a renderne omaggio, complice soprattutto, la bassa tendenza alla valutazione e alla stesura dei risultati da parte dei ricercatori (Rivoltella, 2005). Un unico contributo in materia è da annoverarsi nella ricerca On Air (2008-2010) diretta da Mario Morcellini e condotta con l'obiettivo di inventariare il corpus di pratiche operate negli anni in Italia, in modo sistematico e teso ad una valutazione concreta dell'operato nazionale. Sicuramente, su questo, ci si dovrebbe tornare: un buco di ricerche di 7 anni, non è faccenda di poco conto.

2.1 Le pratiche della ME

Ora che abbiamo un chiaro panorama sulla ME e un dettaglio preciso su come l'Italia ha accolto negli anni la disciplina (con normative, regolamentazioni, solleciti, progetti) non resta che calarsi, per quanto reso possibile dai pochi studi effettuati in materia (Morcellini, 2010), nelle sperimentazioni pratiche della ME, in direzione di un'educazione *ai* media, e quindi nei singoli esempi di intervento e nelle singole dinamiche di gestione degli stessi. Purtroppo, c'è poco materiale aggiornato: sarebbe oneroso ma anche di estrema importanza, tornare sul tema dopo più di 7 anni di inattività.

In linea generale, si può dire che la storia della sperimentazione italiana in ME procede sostanzialmente in tre tappe che ricalcano fortemente lo stampo evolutivo della disciplina a livello internazionale. Di volta in volta, i Media Educator hanno posto al centro della propria didattica, un medium diverso: i decenni '60 e '70 hanno rappresentato l'epoca dell'educazione cinematografica; gli anni '80, l'epoca della televisione; mentre con gli anni '90 si è entrati nell'epoca della multimedialità. L'operatività della ME, si è tradotta in attenzione esclusiva per un unico media per volta. Oggi, per via delle diverse implicazioni socio-politiche cui rimandano i mass media e il web, permangono differenze significative nei modi in cui la ME viene concettualizzata e realizzata: si educa *con*, *ai* e *per* i media, si educa *con le ICT*; vi è *l'educational media*, *l'Information Literacy* e *l'alfabetizzazione alla sicurezza in rete*. La tendenza principale è stata quella di puntare all'alfabetizzazione del "senso critico" dei ragazzi, da sempre ritenuti più competenti per quanto riguarda, invece, le competenze di tipo tecnico (Rivoltella, 2014). Gli studi, attraverso cui per anni ci si è confrontati con la ME, si sono basati principalmente sulla semiotica, sui Cultural Studies e sugli studi sulla ricezione (Masterman, 1985; Hart, 1998; Martinez-de-Toda, 1998; Bertolini, 1988; Branduardi-Moro, 1997; Rivoltella, 1998) e si sono tradotti, per lo più, nell'analisi e produzione dei testi.

Entrando più nello specifico, si sono fissate tendenzialmente due attività principali nella gestione del lavoro di ME nelle classi: da una parte si trovano le pratiche di

reading e listening, cioè le attività di lettura e di ascolto, che confluiscono nel lavoro di analisi sui testi; dall'altro lato, spiccano *writing e speaking*, ovvero le attività di tipo produttivo ed espressivo, che confluiscono nelle esperienze di realizzazione pratica dei prodotti mediali (Rivoltella, 2014).

Il passaggio al digitale, non muta tale quadro: analisi e produzione dei testi rimangono le metodologie più usate in vista di una creazione del senso critico, anche se ci si sposta sulla dimensione informativa del web (credibilità delle fonti e delle informazioni). La ricerca On Air, aiuta molto nella dimostrazione di questo: tra gli obiettivi tipici delle pratiche media educative, dice, "ricorrono con maggiore frequenza le capacità legate alla scrittura e lettura dei media (analisi dei testi), piuttosto che forme di fruizione consapevole dei media" (www.mediamonitorminori.it). Questo dato sembra suggerire che laddove la ME si coniuga con lo sviluppo di competenze immediatamente riconducibili al curriculum tradizionale, essa trova maggiori riscontri; complice, forse, il fatto che i docenti trovino difficoltà nello strutturare attività didattiche in un'area, come quella della fruizione consapevole dei media, ancora poco familiare.

Un elemento che merita attenzione nello studio e nell'analisi della recente epoca digitale, è la netta predominanza di media digitali all'interno delle pratiche di ME recenti: il computer insieme al web dominano sempre di più le pratiche mediali della scuola (Ranieri, 2010); il che conferma la tendenza internazionale a concentrarsi di volta in volta sul medium più contemporaneo. In questa direzione, la ricerca sottolinea l'elevata presenza di pratiche media educative orientate alla produzione e creazione mediale, con la conseguente quasi totale assenza delle tematiche classiche della ME come analisi degli stereotipi e delle rappresentazioni, o lo studio di forme espressive come il cinema (Ranieri, 2010).

Ciò deve far riflettere. Il soffermarsi sulle pratiche di produzione e creazione mediale, potrebbe da un lato essere indicativo del definitivo superamento di una visione della ME esclusivamente orientata all'analisi e comprensione critica dei media (che per lungo tempo è stato lo scopo principale della ME); e ciò, in un'epoca in cui i media costituiscono non tanto veicoli di significato, ma piuttosto risorse

simboliche da cui trarre immagini, fantasie e opportunità di autoespressione e gioco, potrebbe anche essere letto più che positivamente. Soffermandosi meglio, però, sembrerebbe come se le pratiche media educative in contesto scolastico fossero interamente appiattite sul “fare”, mancando di quell’aspetto teorico che orienta ogni pratica e che, unito ad essa, definisce l’azione.

Ciò denota una perdita di quegli aspetti fondativi della disciplina, che attengono alla parte più profonda della ME, ovvero tutto ciò che concerne l’aspetto critico dei media, forse oggi, per le caratteristiche d’uso e comunicazione che essi possiedono, ancor più importante di un tempo.

Dal punto di vista strettamente metodologico, invece, prendendo al vaglio gli interventi disponibili, si può dire che negli anni sono state generalmente avanzate due proposte metodologiche (Rivoltella, 2014). La prima si organizza attorno all’idea di laboratorio, cioè un momento definito all’interno del curricolo e gestito da un esperto esterno. La seconda, invece, consistente nell’integrazione dei media all’interno del curricolo stesso con protagonisti gli stessi insegnanti che conducono l’esperienza prestando attenzione a riformare la didattica ordinaria dal suo interno. Ecco che l’approccio strettamente tecnologico riservato in Italia allo sguardo verso i media, viene nuovamente confermato.

Valutare la ME

Praticare la ME, non significa solo gestirne l’intervento all’interno del contesto scolastico, significa anche, al suo termine, occuparsi della sua valutazione scientifica.

Parlare di valutazione nella pratica della ME, apre parecchie considerazioni, soprattutto circa la correttezza o meno del parlare di *good practice* o *best practice* (Felini, 2015). Quello che si sottolinea è spesso l’impossibilità di riuscire a valutare le pratiche di ME attraverso un valore assoluto; soprattutto per ragioni che si collegano alla natura stessa sia dei processi educativi sia di quelli valutativi. Prima di tutto, la valutazione è, di per sé un atto umano, personale, soggettivo o inter-soggettivo; il che significa che non può essere il risultato di un processo impersonale

o automatico. Per quanto riguarda l'educazione, oltre a valere il medesimo discorso fatto per l'azione del valutare, c'è da dire che il suo processo dipende da un range di fattori che è improbabile riuscire a quantificare precisamente. Ci si riferisce a: abilità del Media Educator, organizzazione del tempo e dello spazio, metodi d'insegnamento, utilizzo di esperti esterni. Questo, unito al fatto che parlare di *best practice* significhi in sostanza assumere che esista un approccio che, se usato, riuscirebbe a risolvere tutte le difficoltà (Coffield & Edward, 2009), nonché all'evidenza che non esistano valori assoluti bensì valori che si collegano a determinati contesti e che, oltretutto possono variare, di volta in volta su valori differenti, ha fatto sì che si preferisse parlare di *buone pratiche*, piuttosto che di *best practices* (Felini, 2006).

Chiarito che non si possa parlare di pratiche buone in assoluto, bensì di pratiche che "funzionano" in relazione agli obiettivi specifici che si pongono, agli strumenti di cui dispongono e a una serie infinita di altre variabili, non resta che definire cosa significhi valutazione nel contesto della ME.

La lingua inglese possiede due termini per riferirsi all'attività valutativa. Il termine *assessment*, serve per riferirsi a quelle azioni valutative orientate a produrre un giudizio di merito sull'alunno, cioè a misurare il risultato dei suoi apprendimenti. *Evaluation*, invece, serve per indicare quell'insieme di rilievi che hanno per obiettivo il monitoraggio e la valutazione dei processi educativi e formativi: in questo caso non è l'apprendimento ad interessare, bensì le forme e i metodi che vengono proposti.

Generalmente, la valutazione viene operata su base comparativa: si può confrontare, ad esempio, una classe che ha seguito un percorso di ME, con una classe che non l'ha fatto; oppure confrontare due classi che hanno seguito due interventi di ME differenti oppure, ancora, due classi che hanno seguito lo stesso identico intervento. In qualsiasi caso, ciò che tendenzialmente si rileva e confronta sono le competenze acquisite dall'una e dall'altra classe. Lo stesso confronto lo si può applicare anche alla stessa classe, misurando le competenze in ingresso con quelle in uscita.

Generalmente, lo strumento di cui i Media Educator si sono serviti maggiormente durante le fasi di valutazione dei risultati, è stato il questionario (Rivoltella, 2014). Sempre più, però, si stanno integrando ad esso altre metodologie d'indagine più strettamente qualitative come l'intervista in profondità, le storie di vita e l'osservazione partecipante (Rivoltella & Marazzi, 2001).

In merito al processo valutativo dalla ricerca On Air spunta due dati interessanti. Innanzitutto si registra in generale una scarsa attenzione prestata dai Media Educator alle attività di documentazione dei processi media educativi attuati in classe. Oltre a ciò, la poca documentazione che emerge, pecca dal punto di vista della valutazione: emerge un forte interesse nel realizzare interventi didattici efficaci sul piano dell'apprendimento, ma la verità è che pochi professionisti si soffermano sia sulla costruzione di strumenti adeguati, sia sul problema della valutazione. Come accennato anche in precedenza, questa tendenza ha come conseguenza la grande difficoltà nella catalogazione e analisi completa della proposta formativa sui media in Italia. Ciò comporta altresì una barriera in direzione di una crescita e di un miglioramento delle pratiche già attuata. L'attività documentativa dovrebbe essere pressoché inevitabile, soprattutto per una disciplina come la ME, ispirata e orientata alla ricerca-azione (Ranieri, 2010).

2.2 La ricerca della ME

Indagare l'aspetto di ricerca di una disciplina è senza dubbio importante se si intende definirla. Non è di certo questa l'occasione per affrontare la questione nel dettaglio - si rimanda a tal proposito a studi più approfonditi sul tema (Rivoltella, 2005) -, ma analizzare le occasioni di ricerca di un campo di studi, significa darne sostanzialmente un fondamento empirico.

L'interesse in termini d'indagine empirica per la Media Education è sempre stato ed è tutt'oggi fortemente sentito, tanto che i lavori di ricerca sul tema provengono da numerose istituzioni di diversa natura che fanno capo sostanzialmente a centri di ricerca universitari, gruppi e associazioni, agenzie governative. I discorsi affrontati

nel campo della ME, trovano spazio innanzitutto in un'ottica contestuale complessa; variando la tipologia organizzativa che struttura la ricerca, variano sostanzialmente anche i percorsi di indagine seguiti e le finalità della ricerca stessa.

In linea generale, si può pensare alla ricerca prodotta nel campo della ME negli ultimi trent'anni come ad un gigantesco programma di accreditamento e certificazione del concetto stesso di ME e del quadro categoriale di essa proprio (Rivoltella, 2014). Nella sua attività di ricerca la ME si è occupata e si occupa soprattutto delle sue dimensioni, politica ed operativa.

I temi che più di altri caratterizzano le principali direttrici di ricerca sviluppate dalla ME, riguardano essenzialmente: l'aggiornamento degli insegnanti, la creazione di materiali didattici e guide per educatori, studenti e genitori, l'implementazione di percorsi di analisi e produzione mediale nella scuola (nuove tecnologie e mezzi di comunicazione tradizionali), lo studio delle implicazioni dei media nell'ambito delle pratiche di consumo delle giovani generazioni, e le analisi delle pratiche e dei modelli didattici con i nuovi media.

L'orientamento della ricerca della ME mette in primo piano soprattutto la dimensione politica e quella operativa del fenomeno educativo. Questo non significa che nella ME non vi sia anche una dimensione fondativa e una interpretativa; semplicemente essa trova il proprio specifico nella prassi e nella progettualità educativa e, quindi nella didattica (Rivoltella, 2014). Le domande tipiche del ragionare in direzione della ME sono: come impostare il lavoro educativo? Come agire sulle politiche degli Stati perché si facciano carico dell'educazione delle nuove generazioni a un corretto e libero rapporto con i messaggi dei media?

Analizzare la ricerca consente di individuare in essa una serie di mancanze. Accanto alla già citata incapacità degli ambienti formativi di produrre riflessione sulla cultura dei media, nonché alla quasi esclusiva concentrazione delle ME sulla dimensione linguistico-semiotica, dal punto di vista dell'indagine empirica, alla ME si rimprovera soprattutto la direzione della ricerca stessa. Essa è quasi esclusivamente orientata al miglioramento dell'efficacia degli interventi da cui prende le mosse o al produrre

pressione sulle organizzazioni o le istituzioni, più che agita con lo scopo di divenire un quadro di riferimento per l'azione educativa rispetto ai media (Rivoltella, 2014).

La ME va esercitata in due fasi differenti, quella progettuale e quella operativa (Felini, 2015). Se l'ultima fa riferimento alle pratiche, alle metodologie, agli interventi concreti in direzione di un'educazione critica, la prima attiene ad una fase strategica preliminare che poggia le sue basi su un serrato lavoro di analisi del contesto e dei diversi bisogni implicati e provenienti da fonti diverse, che fungono da base per la definizione degli obiettivi formativi e solo dopo, quindi, della selezione delle tecniche e delle metodologie più opportune per raggiungerli.

La ricerca in ME non manca nel dar "voce" a questi bisogni: tentativi di sistematizzazione delle esperienze e dei progetti avviati nel campo, sono presenti, come lo sono gli studi che si occupano di indagare il rapporto tecnologia-minori. Focalizzandoci sul destinatario finale della ME, innumerevoli e aggiornatissime sono anche le ricerche condotte nel campo della Media Literacy e della Digital Literacy, orientate all'indagine e alla rilevazione delle competenze mediali (soprattutto inerenti le nuove tecnologie) dei ragazzi, in vista di interventi che ne colmino/rafforzino le lacune. Come sottolineato precedentemente, l'analisi dei bisogni dei destinatari finali degli interventi di ME si traduce nell'indagine di più aspetti: il rapporto utenti-tecnologie, le competenze e i prerequisiti, le esperienze passate, gli interessi e i desideri di formazione.

Passando in rassegna l'ampia letteratura inerente i bisogni dei ragazzi, ci si è resi conto che manca fortemente un corpus di ricerche che si proponga di interrogare il punto di vista dei ragazzi circa le esperienze vissute durante gli interventi di ME cui hanno partecipato nel corso dei diversi cicli scolastici, le loro aspettative nei confronti di questi contributi e gli interessi che nutrono per le tematiche collegate ai media e alla tecnologia.

CAPITOLO 3

Il progetto di ricerca

3.1 La domanda di ricerca

Il progetto di ricerca "MED-iare" nasce da un'analisi approfondita dei lavori di ricerca operati nel settore dell'educazione *ai* media che si rivolgono al mondo della scuola. Senza voler essere ripetitiva, l'esigenza di indagare l'oggetto di questo studio, muove dalla presa di coscienza della forte mancanza in letteratura di ricerche tese ad indagare le aspettative dei giovani adulti in materia di ME.

Come spesso ricordato, la ME si progetta e opera nella direzione di interventi che siano nel miglior modo possibile, risolutori di un quantitativo di bisogni differenti, declamati dai più diversi soggetti: istituzioni, ricerche precedenti sul tema, mondo genitoriale e universo dei minori. Nel corso dell'elaborato si sono considerati prevalentemente i bisogni che negli anni sono stati documentati dalle istituzioni (rivolti al mantenimento e alla garanzia della formazione di cittadini attivi), e quelli che provengono ogni giorno dai discorsi comuni circolanti all'interno del mondo adulto in generale (mossi per lo più dalla paura degli effetti dei media sui minori e dei rischi collegati alle nuove tecnologie). Si è poi preso atto del fatto che, per quanto riguarda studi anteriori tesi alla sistematizzazione e indagine dei bisogni didattici dei giovani adulti, la ricerca si è mossa analizzando soprattutto l'universo delle competenze, e quindi apportando risultati concreti su quelle che sono le maggiori carenze dei ragazzi (prevalentemente legati al tema della privacy), anche e soprattutto in vista di un'ottimizzazione degli interventi da operare nel prossimo futuro.

La quarta ed ultima dimensione che la ME dovrebbe considerare nel momento in cui progetta e pone in essere interventi media educativi rivolti ai ragazzi, è legata ai bisogni direttamente espletati dagli stessi destinatari. Come ovvio che sia, una sistematizzazione di questo tipo di bisogni deve provenire necessariamente, ancora

una volta, dal mondo della ricerca che, però, ad oggi, registra una forte mancanza di studi dedicati.

L'importanza dell'indagare i bisogni dei minori, è chiara e indubbia e deriva dalla definizione stessa della pratica di ME. Il non poter disporre di dati che rendano chiari i bisogni dei ragazzi in tema di media fa sì che ogni intervento di ME venga letto esclusivamente alla luce dei bisogni particolaristici di una classe di popolazione, nonché in direzione degli interessi specifici di ognuno di questi.

Il progetto di ricerca qui presentato, parte dalla necessità esperita di far convogliare all'interno dell'universo dei bisogni considerati, anche quelli direttamente derivati dai destinatari degli interventi di ME. "La ME tra approcci formativi e aspettative dei ragazzi", significa proprio questo e identifica la voglia e la necessità di indagare desideri e aspettative dei minori in materia di media in vista di una comparazione tra questi e le reali proposte educative a cui i ragazzi prendono parte durante la vista scolare, nonché in direzione di una "MED-iazione" tra questi e i bisogni sentiti dal mondo degli adulti, in modo da poter poi progettare interventi che siano sì risolutivi delle necessità di questi ultimi, ma che siano allo stesso tempo utili e sentiti dai ragazzi che li devono ricevere.

Questo tipo di mediazione, non intende operare un confronto tra i diversi bisogni delle fonti, né tanto meno vuole essere un giudizio sugli interventi di ME egemoni oggi, né, ancora, peccare della presunzione di poter da ciò, progettare o proporre interventi migliori nel futuro. MED-iare vuole semplicemente essere uno dei primi spunti su cui poter poi operare una più ampia trattazione di una dimensione essenziale della ME su cui oggi si ha davvero pochissimo materiale (un esempio, Scarcelli, 2015); vuole dare il suo contributo di ricerca in direzione dell'analisi dei bisogni dei minori e prendere atto, alla luce di questi, verso quali direzioni potrebbe ulteriormente andare la ME, anche e soprattutto in una prospettiva di mediazione tra i bisogni degli adulti e quelli dei ragazzi.

Per entrare nello specifico della domanda di ricerca, l'obiettivo di questa indagine è dare una risposta ai seguenti interrogativi: che tipo di esperienze di ME hanno avuto

negli anni i ragazzi? Come valutano gli interventi di ME a cui hanno preso parte sino ad ora? Cosa si aspettano dalla ME? E più in particolare: di quali argomenti vorrebbero parlare? Chi dovrebbe essere il Media Educator? Che caratteristiche dovrebbe avere? Come dovrebbe operare la ME?

3.2 La metodologia

La ricerca “MED-iare” nasce inserendosi in un vero e proprio progetto di ME: “Giovani e uso consapevole della rete”. Tale progetto, coordinato da Marco Scarcelli, ricercatore e assegnista di studio presso l’Università degli Studi di Padova, è stato gestito all’interno della realtà veneta, riferendosi a circa una ventina di scuole di secondo grado nella zona di Padova e dintorni. L’intervento educativo in questione è stato pensato e rivolto a classi prime, seconde e terze di diverse tipologie di istituti superiori: Licei scientifici, economico-sociali, artistici, Istituti professionali e tecnici. Generalmente ogni singolo intervento si è rivolto ad una sola classe per volta (in rari casi l’incontro si è svolto in presenza di più classi contemporaneamente) e si è dispiegato in un unico incontro della durata di circa due ore. L’obiettivo del progetto, si è situato all’interno di quel paradigma di ME che si occupa dell’ “educazione alla sicurezza in rete”. Privacy e gestione delle informazioni personali online, gestione dell’informazione trovata in rete, pedopornografia, cyberbullismo, gestione dei contenuti e della privacy a ridosso delle piattaforme di SN, sono stati i temi oggetto degli incontri, in prospettiva, anche, di una costruzione co-creata insieme ai ragazzi dei percorsi di senso che di volta in volta il dialogo poneva in essere.

Il progetto “MED-iare” ha preso corpo innanzitutto all’interno di ognuno di questi interventi: per indagare la domanda di ricerca si è deciso infatti di avvalersi innanzitutto della metodologia dell’osservazione partecipante completata successivamente tramite la metodologia del focus group.

La parte di osservazione partecipante è servita innanzitutto alla mia persona per entrare nel vivo di una pratica concreta di ME: capirne il funzionamento, la

gestione, e calarsi nelle sue dinamiche è stato di vitale importanza per poter parlare con cognizione di causa delle pratiche di ME. La stessa metodologia è servita, poi, sicuramente, anche per offrire al Media Educator una figura di supporto in visione di una valutazione post-intervento il più possibile priva di vizi. Ai fini della ricerca, invece, l'osservazione partecipante è stata scelta tra le metodologie di indagine sociale disponibili, al fine di ottenere due tipologie di dati, pre e post focus group. Innanzitutto è stata pensata per ottenere un riscontro immediato circa gli atteggiamenti e i livelli di partecipazione dei ragazzi ai diversi temi trattati, in modo da avere già chiaro in sede di intervista di gruppo, il livello di interesse dei ragazzi; in seconda battuta, invece, ha fornito una variabile comparativa importante, rispetto ai dati emersi in sede di discussione all'interno dei focus group organizzati. Entrando nel particolare, sono state affrontate circa 16 ore di osservazione partecipante spalmate in 8 incontri diversi nella prospettiva, soprattutto, di coprire l'intera offerta formativa cui il progetto del Dottor Scarcelli si riferiva.

Il focus group

Circa un mese dopo l'incontro (stabilito fosse la tempistica migliore per riprendere il discorso concluso), ai referenti di quattro delle classi partecipanti al progetto, è stata chiesta la disponibilità nel prendere parte al progetto "MED-iare"; proposta accolta da tutti con entusiasmo. La proposta prevedeva un'intervista di gruppo con un numero ristretto di ragazzi da raccogliere in un'aula dedicata per un numero di massimo due ore, attraverso cui discutere delle loro aspettative e delle loro proposte collegate al mondo della ME. Ogni focus group sarebbe stato condotto separatamente per ogni scuola e in un'aula dedicata predisposta con sedie disposte a cerchio per agevolare la discussione, stimolare il confronto e comunicare apertura e desiderio di ottenere dai ragazzi una partecipazione attiva sul tema (richiesta loro in forma di racconto di vissuti ed esperienze, descrizione di pratiche e azioni, avanzamento di dubbi e perplessità, discussione condivisa). Oltretutto, si è informato che, ai fini di valutazione e analisi dei risultati, ogni focus group sarebbe stato interamente registrato: ciò ha richiesto, quindi, una preventiva accettazione

della pratica da parte dei genitori, tramite la firma di un consenso informato cui è stata allegata una breve descrizione del progetto.

Il campione

La scelta delle classi con le quali affrontare la dinamica del focus group, è stata effettuata in modo da esaurire nel migliore dei modi possibili l'ampia offerta formativa proposta dalla scuola secondaria. Sono state infatti selezionate tra le tante, quattro realtà scolastiche che avessero indirizzi formativi differenti: sociale (Istituto d'Istruzione Superiore Marchesi-Fusinato), scientifico (Liceo Statale Ippolito Nievo), tecnico (Istituto Tecnico e Teconologico Belzoni), professionale (Istituto d'Istruzione Superiore Ruzza).

Ogni focus group si è composto di 8 partecipanti. La condizione essenziale per la partecipazione allo stesso era l'aver partecipato all'incontro del Dottor Scarcelli; le ulteriori selezioni sono state gestite in direzione di una distribuzione omogenea dei partecipanti dal punto di vista del genere e da una loro eterogenea caratterizzazione dal punto di vista comportamentale e attitudinale. Per garantire quest'ultimo aspetto è stato chiesto al docente referente di ogni classe, un aiuto nella selezione di un campione che fosse il più possibile rappresentativo delle molteplici sfaccettature caratteriali tipiche dell'età adolescenziale.

In merito al campione c'è da specificare che tre su quattro focus group si sono composti di ragazzi frequentanti la stessa classe, mentre il quarto ha unito ragazzi appartenenti a classi differenti facenti capo però ad un unico corso di studi interno ad un unico istituto. Questo per un motivo essenziale: come spora specificato, generalmente gli incontri facenti capo ai progetti "Giovani e uso consapevole della rete", si sono tenuti in presenza di una sola classe per volta, a differenza di un unico istituto (quello professionale) in cui l'incontro è stato condotto rivolgendosi a più classi contemporaneamente. La scelta di costituire un gruppo di discussione in tal modo, nasce dall'esigenza di capire la differenza di riuscita dell'intervento madre a partire da due diversi modi di gestire l'incontro, nonché nel dotarsi di una sottospecie di "gruppo di controllo", tramite il quale calibrare il possibile grado

d'influenza che l'intervento di Scarcelli potrebbe aver avuto sulle aspettative dei ragazzi in merito ad un possibile successivo incontro sul tema.

Le tematiche

Il focus group è stato impostato cercando di guidare e far confluire discorsi, racconti e dubbi, sui temi di interesse per la domanda di ricerca. Nello specifico ci si è soffermati sull'analisi di:

- Vissuti di ME: ovvero analisi degli interventi di ME affrontati nel corso dell'età scolare precedentemente al progetto "Giovani e uso consapevole della rete". Nello specifico, si è cercato di far emergere descrizioni e racconti, impressioni e valutazioni: il tutto in merito alle metodologie utilizzate dalle professionalità che hanno tenuto la formazione, ai contenuti affrontati e alle tipologie di professionalità incontrate.

Com'era prevedibile e senza dubbio inevitabile, a questo fine i ragazzi hanno operato confronti tra i diversi interventi sperimentati in particolar modo, cercando differenze e uguaglianze con l'intervento effettuato all'interno del progetto "Giovani e uso consapevole della rete". Ciò, ha reso possibile possedere dati qualitativi in vista di una valutazione del progetto madre, che esula da questa sede ma che pure troverà accenni in sede di rendicontazione dei risultati ottenuti.

- Aspettative: il discorso sui desideri e sulle preferenze di incontri da affrontare in futuro, è stato affrontato proponendo ai ragazzi di immaginare alcune situazioni-tipo legate agli incontri di ME. Nello specifico, si è richiesto loro di rievocare alcune caratteristiche specifiche riguardo gli interventi affrontati, gli argomenti trattati e le metodologie e professionalità che sono state preposte alla formazione:

[Ricercatore]

“Immaginate che qualcuno entri in classe a parlarvi di Internet e giovani...di cosa vorreste vi parlasse?”; “...chi dovrebbe entrare dalla porta?”, “...come dovrebbe parlarvene?”.

Durante lo svolgimento del focus group si è cercato di indagare quelli che sono gli argomenti maggiormente affrontati nel campo della ME, per cercare di capire l'effettivo interesse dei ragazzi nei confronti di ognuno, nonché delle modalità attraverso cui piacerebbe loro parlarne all'interno degli incontri di ME. Tali tematiche sono state suddivise come segue.

- Umanitarie: facenti capo a tematiche sociali piuttosto che legate alla persona. Nello specifico, si è cercato di approfondire l'interesse dei ragazzi riguardo a relazioni online, furto d'identità e profili falsi (nello specifico a ridosso dei SNS), cyberbullismo, gestione delle informazioni e della privacy online, gestione dei rischi online ecc..
- Informative: legate alla gestione del flusso di notizie derivanti dal mondo del web. Si è indagato l'interesse spontaneo per temi quali pertinenza delle notizie veicolate dalla rete, credibilità dell'informazione, credibilità delle fonti ecc..
- Tecniche: pertinenti alla dimensione d'uso e pratica della tecnologia. In questo caso si è cercato da una parte di capire il livello di competenze tecniche dei ragazzi, sia in vista di una convalida/smentita della tendenza della ME a accantonare questo tipo di competenze in favore della formazione del senso critico, sia per riuscire a calibrare su queste il confine entro il quale poter parlare di certi argomenti; dall'altra parte, invece si è proceduto all'indagine dell'interesse degli argomenti legati al deep web, al mondo hacker, alla crittografia, alle tecniche di ricerca, all'uso di software ecc..
- Legali: collegate a tutta la questione dei diritti/doveri della rete. Durante la discussione si ha avuto modo di approfondire l'interesse spontaneo di

argomenti come il trattamento dell'informazione da parte di terzi, il cyberbullismo, la pornografia, la pedofilia, le sanzioni derivanti da pratiche illegali ecc. Parlare di ciò ha permesso altresì di prendere coscienza circa la consapevolezza che i ragazzi hanno delle dinamiche della rete anche in relazione ai pericoli cui potrebbero incorrere, nonché al livello di consapevolezza circa le conseguenze delle loro azioni e le possibilità di risoluzione e prevenzione degli eventuali problemi.

Ogni focus group si è aperto con una presentazione, del ricercatore, del progetto e dei ragazzi stessi. Il primo argomento di discussione è stato stimolato chiedendo ai ragazzi di raccontare se avessero mai preso parte a progetti simili a quello del Dottor Scarcelli, attorno al tema "Internet e giovani". Ciò ha permesso, via via, di addentrarsi nel vivo della discussione, permettendo confronti, valutazioni e commenti, utili sia in vista di una sistematizzazione dei vissuti di ME precedenti al progetto madre, sia come panorama preliminare per quelle che sarebbero state le tematiche più approfondite in seguito, ovvero quelle riguardanti le aspettative dei ragazzi.

La discussione è proseguita chiedendo ai ragazzi di elencare spontaneamente su un foglietto quali siano le tematiche di cui vorrebbero parlare in sede di incontri aventi come oggetto il rapporto "Internet-minori". Si è poi entrati nel vivo di ogni argomento cercando di captarne l'interesse, le percezioni, i luoghi comuni e il livello di consapevolezza per i temi emersi spontaneamente. A tale fine è stato spesso necessario evocare la parte iniziale dell'incontro avvenuto con Marco Scarcelli: all'inizio di ogni incontro i ragazzi sono stati infatti spronati a dare vita a un brainstorming attorno a questo tema; evocarlo è stato utile per portare alla mente discorsi già affrontati, anche nella consapevolezza che, probabilmente, molte delle tematiche che sarebbero emerse di conseguenza, avrebbero potuto riguardare temi già trattati ma che ai ragazzi piacerebbe approfondire maggiormente. Ciò è stato utile anche per capire fino a che profondità scavano i ragazzi nel momento in cui ragionano su un argomento di cui hanno già sentito parlare, nonché per rendersi conto quale direzione potrebbe prendere un eventuale futuro incontro basato sul

medesimo metodo.

Ci sono state volte in cui si sono toccati subito tutti gli argomenti di cui sopra, mentre altre in cui certe tematiche non sono emerse dalle risposte spontanee dei ragazzi. L'aver messo un limite numerico (3) alle risposte da dare al quesito "...di cosa vorreste parlare?" ha sicuramente contribuito alla cosa, ma nello stesso tempo è stato necessario per far sì che i ragazzi riportassero tra i tanti solo ed esclusivamente gli argomenti per loro più rilevanti.

Ovviamente, nel momento in cui uno o più dei quattro temi ritenuti il perno attorno al quale generalmente ruota un'azione media educativa, non venivano considerati dai ragazzi, si è proceduto facendo loro presente la cosa:

[Ricercatore]

"Abbiamo parlato di...ma non abbiamo considerato anche...",

nonché cercando di indagare se l'accaduto fosse riconducibile ad un puro disinteresse, alla semplice limitazione imposta alle risposte, o a una mancata considerazione degli stessi che, però, una volta evocata, registrava assenti e interesse.

Sviscerare i singoli argomenti ha permesso di addentrarsi nell'intimo di alcuni argomenti che hanno sì portato talvolta fuori-tema il discorso, ma che in realtà hanno permesso di ottenere dati importanti non solo circa i livelli di consapevolezza dei ragazzi sui temi, ma anche e soprattutto circa il loro punto di vista particolaristico sulle questioni. Attraverso ciò, ogni singolo tema ha acquisito consistenza e problematizzazioni uniche e inaspettate che in sede di analisi dei risultati ha permesso di vedere sotto un aspetto diverso i temi trattati, andando oltre le visioni che di questi potrebbero averne adulti o comunque ricercatori.

Per ognuna di queste aree d'interesse, si è cercato altresì di capire se ci fosse una pratica metodologica piuttosto che un'altra, ritenuta più adatta dai ragazzi per poter dare il giusto trattamento non solo agli argomenti più interessanti ma anche a quelli che, pur non interessando particolarmente, si sono fatti riconoscere come temi importanti di cui discutere: "Non tutto quello che ci interessa è utile e non

tutto ciò che è utile può interessarci”.

Una seconda parte del focus group, è stata invece imperniata sulla figura del Media Educator. Già basandosi sui racconti delle esperienze precedenti dei ragazzi e sulla loro valutazione degli stessi, è emerso parecchio materiale circa le aspettative sulla persona che a loro piacerebbe trovarsi in classe nel momento in cui siano chiamati a prendere parte ad un intervento che abbia come tema i giovani e Internet. Il discorso si è poi ripreso in un secondo momento, andando nello specifico delle caratteristiche che a parer loro questa figura dovrebbe possedere per poter essere garanzia di un buon intervento di ME. Si è entrati in questo modo in una discussione molto profonda che ha permesso di indagare pregiudizi e stereotipi, di riflettere insieme sull'importanza di alcune componenti caratteriali e di metodo che il Media Educator dovrebbe tenere nei confronti sia del tema, sia dei destinatari stessi dell'intervento.

3.3 La valutazione dei risultati

In vista della valutazione dei risultati della ricerca, si deve tenere conto di alcune precisazioni. La più importante fa capo all'impossibilità di poter operare un effettivo confronto tra ricerche dello stesso tipo, mancando in letteratura studi inerenti l'oggetto di ricerca, non solo di stampo qualitativo ma anche ad impronta quantitativa. Ne consegue l'impossibilità sia di operare un confronto tra dati dello stesso tipo, sia di incrociare dati di stampo opposto.

Per questo motivo, la valutazione dei risultati verterà soprattutto sulla convalida/smentita della teoria della ME sino ad ora disponibile, nonché delle tendenze pratiche che essa ha posto in essere negli anni.

Internamente a ciò si cercherà di calibrare ogni risultato smentendolo/confermandolo attraverso due variabili volontariamente intromesse all'interno della ricerca: i feedback impliciti ricevuti dai ragazzi in sede di osservazione partecipante degli interventi e il “gruppo di controllo” costituito dal focus group composto da ragazzi che avevano preso parte a una tipologia di

intervento gestito in maniera differente rispetto agli altri.

Partendo dal presupposto che non è intenzione di tale ricerca avanzare critiche alla disciplina della ME, né tanto meno alle sue tante forme operative, l'obiettivo della valutazione sarà quello di valutare i diversi approcci formativi documentati, alla luce di quelli che sono i risultati di uno studio teso a raccogliere desideri e aspettative di coloro che sono i destinatari principali di queste attività.

3.4 Dentro la ricerca: i risultati

La ricerca MED-iare è un progetto a stampo qualitativo e non si ha, per questo, la presunzione di fornire dati che intendano essere rappresentativi (sia il campione ristretto che la delimitazione geografica della ricerca non lo permetterebbero). Come accennato in apertura al capitolo, lo studio vuole essere una base di partenza, uno stimolo per ricerche di ME di più ampio raggio, con la medesima finalità.

La valutazione dei risultati parte da un'indagine puramente qualitativa di racconti e descrizioni e cerca quindi di raccogliere il più ampio numero di feedback che siano per lo più rappresentativi di un comune sentire in merito all'oggetto d'analisi.

Vissuti di ME

Prima dell'incontro con il Dottor Marco Scarcelli, i ragazzi riportano diverse esperienze di educazione mediale sperimentate in adolescenza all'interno del contesto scolastico. Per renderne le peculiarità si è deciso di analizzarle nella loro totalità, dal punto di vista di:

- figura professionale;
- tematiche affrontate;
- modalità di gestione dell'incontro.

La figura professionale

Sono 3 le figure professionali che i ragazzi citano quando si chiede loro cosa abbiano fatto in passato sul tema *Internet e giovani*: la Polizia Postale, un gruppo di teatranti e una figura professionale generica che nessun ragazzo è riuscito a identificare in maniera chiara e univoca:

“Un docente mi sembra.”,

“Sensibilizzatori.”,

“Dei ragazzi.”,

“Persone adulte.”,

“Erano tipo educatori.”.

Alla luce dei dati disponibili dalla ricerca precedente riguardo la figura del Media Educator operante educazione *ai media* si è visto come egli, ultimamente, si riconosca per lo più nella figura di un esperto esterno alla scuola che, su richiesta dell'istituto o su sua personale proposta, opera la ME in progetti dedicati ma indipendenti da un curriculum proprio interno alla didattica scolastica. Ciò che emerge dalle figure elencate dai ragazzi, non fa altro che dare conferma a tale tendenza: l'esternalizzazione del discorso “critico” sui media viene lasciato gestire da professionalità esterne alle diverse realtà scolastiche; profili professionali che, però, si discostano notevolmente dalla classica figura dell’“educatore” o dell’“esperto di media” tipica dei Media Educator identificati sia dalla teoria, sia dalla ricerca della ME.

Nei casi descritti dagli studenti, gli interventi di ME cui hanno preso parte i ragazzi, sono stati gestiti da due professionalità che mantengono con i media un rapporto inusuale rispetto al rapporto che ne hanno le due figure prevalenti secondo la letteratura: se la prima figura si occupa dell’aspetto normativo dei media, l’altra ne coglie il suo aspetto fondante di “rappresentazione” mettendolo in scena in un contesto teatrale. Tutti i ragazzi (pochissimi esclusi) hanno seguito progetti gestiti dalla Polizia Postale, nonché preso parte a pratiche di trattazione del tema, in una prospettiva di formazione alternativa a quella tradizionale, ovvero quella del teatro.

A stupire più di tutto è il fatto che, all'unica professionalità pertinente alla figura generica dell'esperto (l'"educatore", il "sensibilizzatore" ecc.), i ragazzi non siano in grado di associare una professione ben definita.

Ciò che ne emerge è sembrerebbe quasi far supporre che ai ragazzi non importi più di tanto della tipologia di professionalità che identifica la figura investita del compito di parlare di media e Internet nella scuola. E la cosa, oltremodo, viene confermata empiricamente anche in sede di osservazione partecipante. Nel momento dell'incontro gestito dal Dottor Scarcelli, Marco, presentandosi, chiede ai ragazzi se sappiano chi è un sociologo e cosa significhi fare questo lavoro: in quel momento, se non nella classe frequentante il Liceo delle Scienze Umane, nella quale sono i ragazzi stessi ad avanzare risposte al quesito, si registra infatti un calo significativo dell'attenzione. E questo disinteresse verrà nuovamente confermato in sede di discussione, quando si parlerà delle aspettative che i ragazzi nutrono nei confronti del Media Educator: a nessuno degli intervistati preme più di tanto il profilo professionale dell'educatore. Ciò che si rivela essenziale, piuttosto, saranno richieste legate a particolari aspetti caratteriali del Media Educator, nonché a modalità di gestione dell'intervento che avremo modo di approfondire nel prossimo capitolo.

Già in fase di valutazione degli interventi precedenti a quello madre, si hanno in direzione dell'indagine delle aspettative, risultati parecchio interessanti. Nel momento in cui si chiede ai ragazzi di valutare le professionalità che hanno gestito la formazione, gli intervistati evocano tutti la forte differenza metodologica nel modo di gestire l'incontro, tra la Polizia Postale e Marco Scarcelli: lungi dal far capo alla tipologia di professione svolta dalle due figure, ciò che ha costituito il perno del confronto è stato l'atteggiamento della persona che parlava; e *"la divisa"* della Polizia Postale si pone forse come uno dei punti cardine di questo confronto:

"Cioè mi viene uno con la divisa!".

"Era lì tutto così...nella sua divisa."

Ciò che viene "rivendicato" al poliziotto, non è tanto la sua professione in sé, come

neppure il tema trattato, quanto piuttosto gli aspetti di atteggiamento che hanno caratterizzato il suo intervento:

“Hanno parlato in maniera autorevole senza avere un effettivo dialogo.”;

“Non ci hanno dato la possibilità di interagire cioè...spiegavano e basta!”;

“Metteva un po’ di paura.”.

Il giudizio negativo dell’incontro deriva sostanzialmente e quasi solo esclusivamente dalla modalità di gestione dello stesso, valutata come eccessivamente rigida, severa e paternalistica:

“Forse era più un avvertimento.”.

Ciò conferma i dati registrati da Scarcelli (2015) in occasione di una delle poche ricerche tese a valutare i vissuti di ME e ad indagare le aspettative sul tema: anche in quell’occasione, si erano rilevate perplessità circa l’approccio utilizzato in fase di interventi media educativi: estremamente normativo e lontano dalle esperienze quotidiane dei ragazzi.

La conferma più palese del fatto che l’insoddisfazione registrata per gli interventi di ME vissuti in classe, vertano più sugli aspetti di atteggiamento e modalità di gestione dell’incontro, piuttosto che sulla professionalità e sulle tematiche trattate, la si ha nel momento in cui, valutando in generale il progetto della Polizia Postale, i ragazzi si dicono comunque molto interessati agli argomenti toccati durante l’incontro:

“...però è stato interessante!”.

“...però mi è piaciuto.”

“Queste cose lo so che ci servono...”

Senza dubbio questo è un tema estremamente nuovo, che emerge dall’ascolto dei ragazzi e su cui sarebbe interessante poter tornare per avviare una ricerca in direzione di una configurazione chiara dell’educatore, che purtroppo oggi è ancora

manchevole.

Riguardo la figura dell'educatore mediale, c'è un altro risultato da registrare. Ai ragazzi è stato chiesto anche se si fosse mai parlato dei temi della ME internamente alla didattica classica, ovvero se alcuni insegnanti si fossero mai occupati o preoccupati di trattare temi simili a quelli affrontati nell'incontro con il Dottor Scarcelli. A tale quesito, si registrano due risposte contrapposte: una negativa e una positiva. La risposta condivisa dai più è stata negativa e generalmente è stata accompagnata da luoghi comuni circa l'incapacità degli insegnanti nell'utilizzo delle tecnologie. Quest'immagine deriva principalmente da accaduti legati a dinamiche di integrazione della tecnologia durante le ore tradizionali di lezione:

*“Sì tipo la *** che ci mette un ora solo a accendere il computer!”;*
*“Ogni volta che *** usa il proiettore deve chiamare *** [il tecnico].”.*

Questo dato convalida due grandi stereotipi, nonché conferma una grande tendenza. Innanzitutto ripropone l'immagine degli adulti come distanti e incapaci in materia di nuove tecnologie; ripresenta, poi, il determinismo tecnologico che tutt'ora accompagna il discorso sui media; per ultimo, da man forte alla tendenza per la quale, la visione della tecnologia e dei media all'interno della scuola sia relegata esclusivamente ad una sua concezione in termini utilitaristici e strumentali. Gli insegnanti non parlano di media in classe, e non lo fanno in quanto non esperti in materia. Gli stessi argomenti che esulano dall'uso pratico della tecnologia facendo capo altresì al campo dell'educazione *ai* media, vengono in ogni caso considerati a partire dalle capacità tecniche di uso pratico delle tecnologie. Come se l'uso consapevole della rete e il discorso operato su di esso, potessero aver luogo nell'esclusivo caso in cui, a fronte, si registri un'alta capacità di uso tecnico dei device. Permane inoltre la costante secondo cui, l'unica introduzione dei media e della tecnologia all'interno della scuola, sia relegata al mero supporto tecnico (“...il computer”; “...il proiettore”), mancando di un inserimento della stessa in termini di curriculum o di differente concezione e approccio alla didattica tradizionale.

La figura classica del Media Educator, ovvero l'insegnante, sembra quindi precipitare a picco, se non fosse per quei rari casi di professori intraprendenti che, quasi cavalcando gli albori della disciplina, si prendono l'onere di discorrere con i loro studenti circa importanti temi inerenti i media:

[Parlando di rischi e cyberbullismo]

*"Sì una volta la *** ha fermato la lezione due ore per parlarci di queste cose."*

[Ricercatore] "E come vi è sembrato?"

"È stato interessante!"

[Ricercatore] "Parlare di Internet, come abbiamo fatto con Marco, vuol dire anche parlare di cose un po' personali no? Le raccontereste ai professori?"

"Sì! Anche di più. Perché alla fine vediamo più loro dei nostri genitori."

Sicuramente, la figura dell'insegnante ricopre per i ragazzi una posizione tutt'ora importantissima: talmente tanto che ogni discorso da loro proveniente circa le tecnologie, sarebbe accettato di buon gusto dai ragazzi, nonostante non li ritengano troppo competenti in materia. Il lato negativo della medaglia sta nel fatto che, per l'appunto, questi casi di intervento degli insegnanti rimangono casi isolati, operati da poche e concernenti quasi solo esclusivamente discorsi imperniati sui rischi della rete e dei SNS.

Nonostante ciò, e nonostante i ragazzi riconoscano una scarsa capacità degli insegnanti nell'uso della tecnologia, che per altro ritengono essere una condizione necessaria per poter *anche* parlare di media dal punto di vista critico e riflessivo, i ragazzi ammettono l'importanza e l'influenza della classe docente sulle loro coscienze e nella loro vita, cosa che spingerebbe a pensare che la tendenza classica dell'affidare la ME agli insegnanti, sia comunque una scelta da cavalcare, anche in direzione di un'educazione *ai* media.

Le tematiche

Possono essere fatti risalire a due, i macro-temi oggetto della formazione di ME fatta precedentemente all'incontro con Marco Scarcelli dai ragazzi: i rischi di Internet (argomento di cui si è occupata per la maggiore la Polizia Postale) e il cyberbullismo (trattato da entrambe le figure individuate sopra).

La prima tematica si riferisce nello specifico alle diverse tipologie di rischio cui un soggetto può incorrere durante la navigazione in rete: i rischi legati ai Social Network Sites, quali pedofilia, profili falsi, sottrazione di informazioni; e quelli derivanti da pratiche legate alla navigazione, come virus, download di foto, musica e video, visione di film in streaming. Questo tipo di argomenti sono stati per lo più trattati dalla Polizia Postale che a detta dei ragazzi, ha illustrato i pericoli della rete e messo soprattutto all'erta sulle conseguenze legali di alcune tipologie di azioni che si possono svolgere online (download e streaming).

Per quanto riguarda il cyberbullismo, invece, di esso è stata approfondita soprattutto la dimensione legata alla pedofilia e quindi all'adescamento dei minori online, nonché alcuni aspetti collegati alle pratiche di insulto e minaccia a ridosso delle piattaforme di social networking. Di questo tema se ne sono occupate tutte le figure preposte ad un'educazione ai media, anche se trattando la questione da punti di vista differenti.

Entrando nel cuore delle tematiche, sembra che la tradizionale analisi e produzione dei testi tipica della Media Literacy, stia sparendo tra le metodologie tramite le quali si punta alla formazione del senso critico collegate ai nuovi media digitali. A prendere il loro posto è un discorso largamente improntato sui rischi delle nuove tecnologie e riguardante soprattutto:

- avvertimenti circa le conseguenze legali cui si incorre mettendo in pratica determinate attività;
- cyberbullismo;
- rischi collegati alle pratiche di adescamento minorile che nascono a ridosso delle piattaforme di social networking.

La ME sembra quindi puntare ad un nuovo tipo di alfabetizzazione critica e

consapevole dei media: l'educazione ai rischi della rete.

Questa tendenza conferma molti dei risultati ottenuti in sede di sistematizzazione delle pratiche di ME vigenti in Italia, prima fra tutti, la loro attitudine al trattamento particolare di un solo media per volta. Se una volta erano la TV o il cinema ad essere al centro dell'attenzione formativa sui media, oggi lo sono Internet, il mondo del web in generale e le sue diverse declinazioni, prime fra tutti i SNS.

Non solo, questa tendenza pare rendersi ancora più particolaristica: a fare da sfondo all'intero discorso sulle nuove tecnologie sono infatti, di volta in volta, loro differenti aspetti specifici. Non solo si parla esclusivamente dei media digitali, tralasciando i "vecchi" medium, ma oltretutto se ne approfondisce di questi, unicamente un aspetto per volta: ci sono incontri in cui si tratta solo dei rischi della rete, altri in cui si approfondisce l'aspetto legale, altri ancora in cui si va nel profondo di uno solo pericolo, ovvero quello del cyberbullismo.

La tendenza ad approfondire i rischi di una tecnologia è stata già largamente discussa in sede di trattazione teorica della ME: fin dagli esordi, lo studio degli effetti dei media sui giovani e il conseguente discorso sui pericoli derivanti dall'uso della tecnologia digitale, hanno mosso l'intero operare della ME. All'interno del senso comune circolano da sempre paure condivise che hanno portato la disciplina a porsi come intermediario protezionistico nei confronti delle generazioni dei più piccoli. Le ricerche sulle competenze dei minori che confermano un'ancora scarsa consapevolezza dei minori circa le azioni manifestate online, unito al panico morale generale, non fa altro che alimentare queste paure.

Che attraverso la scuola si operasse un discorso sui pericoli della rete, non stupisce affatto, anzi: forse è proprio ad essa che ci si affida maggiormente per poter placare i timori e intervenire in una formazione del senso critico che renda i ragazzi consapevoli di quelle che sono le insidie della rete.

La realtà però, oltre al banale e quasi scontato riconoscimento che accanto ai rischi, le tecnologie permettano anche grandi opportunità, è che parlare di rischi implica un discorso che non si impernia esclusivamente sulla pericolosità degli incontri offline (con sconosciuti incontrati online), della pedofilia e del cyberbullismo.

Internet e la rete permettono l'incontro con un alto numero di fattori di rischio, tra i quali compare la visione di materiale pornografico, il sexting, il cyberbullismo, gli incontri offline con persone conosciute online, la presenza di User Generated Content inappropriati aventi contenuti razzisti, xenofobi o di bullismo, lo sfruttamento dell'informazione privata da parte di terzi, la dinamica della pubblicità.

Se ci si concentra sui rischi, si nota come l'accento sui rischi trattati in sede degli interventi cui hanno preso parte i ragazzi, viene posto su quei pericoli che chiamano in causa dinamiche di relazione. Poco o per niente spazio viene riservato alla trattazione di quei rischi che riguardano la sfera privata e il possibile danno derivante per esempio dalla presa visione di contenuti che potrebbero ledere la sensibilità del singolo. La ragione che smuove questo discorso fa capo forse, alla stessa natura del web, delle sue caratteristiche intrinseche ma soprattutto delle dinamiche che abilita: gli ambienti tecnologici che popolano il web 2.0 (così definito in quanto nuova frontiera del web caratterizzata dal suo essere orientata alla socialità e alla partecipazione), appaiono focalizzati principalmente sull'articolazione e la gestione dei rapporti amicali. Le sue principali piattaforme, i SNS, ricorrono alla categoria di "amico" ogniqualvolta designino una forma di legame online. Come ovvio che sia, all'interno dei luoghi comuni attorno ai media circolano non solo critiche inerenti la dubbia qualità di tali relazioni (che offline vengono articolate in modo più distintivo e particolaristico), ma soprattutto concettualizzazioni delle stesse in termini di rischio. Come ben evidenzia la ricerca di EuKids Online (2013), gli incontri virtuali vengono letti generalmente come attività che espongono al pericolo, che eludono la mediazione parentale, che esulano dai confini rassicuranti delle relazioni quotidiane e che permettono l'accesso a orizzonti comunicativi dai contorni incerti. Pedofilia, adescamento di minori e cyberbullismo sono i rischi effettivi a cui ci si riferisce in questi casi e divengono per questo i temi più concettualizzati all'interno delle attività di ME.

Prima dell'intervento operato nelle classi in occasione del progetto "Giovani e uso consapevole della rete" il tema dei rischi era stato, tra le altre cose, affrontato da un

punto di vista prettamente descrittivo e prescrittivo:

“Ci ha parlato dei rischi che possiamo avere sui social.”

“Ci hanno parlato dei pericoli che possiamo incontrare su internet, tipo i pedofili”.

Mai nessuno, per esempio, si era soffermato sugli aspetti legati alla gestione dei rischi o alla prevenzione dei pericoli. E ciò, viene sottolineato dai ragazzi stessi:

“Tutti ce ne parlano, com'è che cos'è ma nessuno ci ha mai detto non rispondere, non fare quello, puoi fare questo ecc”.

In sede di discussione sulle aspettative dei ragazzi, vedremo come aleggia la voglia condivisa di ottenere indicazioni utili su come gestire o prevenire autonomamente le situazioni di rischio, piuttosto che vedersi semplicemente elencare e descrivere le caratteristiche di ciò in cui si potrebbe incorrere in rete. La tematica della privacy trattata nell'incontro gestito dal Dottor Scarcelli, ad esempio, ha registrato un forte interesse da parte dei ragazzi, dimostrato sia dall'attenzione registrata in aula durante l'intervento, sia a detta stessa dei ragazzi in sede di focus group. Questo interesse si scontra con un ulteriore dato di ricerca, operata da Vanderhoven, Schellens e Valcke (2013), che sottolinea la poca attenzione rivolta della ME attuata nelle scuole per il tema della privacy e della sua cura all'interno dei SNS.

Trattare i rischi anche da questo punto di vista, potrebbe comportare conseguenze notevoli nel modo stesso di intendere e concepire i pericoli della rete: significherebbe riuscire a parlare di essi attraverso le possibilità che si hanno per evitarli o superarli.

A avvalorare la tesi, ci sono studi (Livingstone, 2010) che sottolineano non solo come, guardando il fenomeno nel suo complesso, l'esposizione ai rischi non si traduca necessariamente in esperienze negative, ma anche che la stessa esposizione ai rischi, se considerata in termini diversi, potrebbe addirittura tradursi in una maggiore resilienza ai rischi e ad una migliore capacità di affrontare e gestire situazioni pericolose.

Se si esula dai rischi e ci si rende conto che nessuna attenzione viene riservata per

altre tematiche tipiche dell'alfabetizzazione classica, ovvero competenze tecniche ed informazionali, ci si rende ancora più conto dell'orientamento pessimistico che impernia tutti gli interventi. Il discorso che va in direzione delle tematiche legate alla tecnologia e alla gestione delle informazioni, infatti, fa capo ad un approccio tutt'altro che pessimistico: parlare di ciò significa, al contrario, parlare della tecnologia in termini di opportunità per il singolo.

Quello che emerge in sede di discussione all'interno del focus, è che l'intervento operato dal Dottor Scarcelli ha permesso ai ragazzi di operare un confronto con gli interventi passati che si è imperniato prevalentemente sulla questione rischi/opportunità della rete e delle nuove tecnologie. Prima dell'incontro con Marco, a detta dei ragazzi, non c'era mai stata l'occasione di approfondire temi legati alle opportunità, né legate alle opportunità di prevenzione/risoluzione di occasioni di rischio, né tanto meno riguardo un utilizzo pratico delle tecnologie in vista di obiettivi specifici. La cosa appare strana se si pensa che, tra le competenze che la Digital Literacy, a detta di Van Dijk (2005), dovrebbe formare si contemplano competenze di carattere strategico facenti capo proprio alle modalità di indirizzamento dell'uso dei nuovi media verso determinati obiettivi che il singolo si pone.

La necessità di concentrarsi su tali competenze deriva sia dalla discussione affrontata dai ragazzi in sede di valutazione degli interventi, sia nel momento in cui è stato chiesto loro di soffermarsi su ciò di cui vorrebbero parlare in questi interventi di educazione mediale. Nel loro dirsi interessati all'aspetto della rete più "positivo" e "pratico" (in vista di determinati fini), i ragazzi apportando esempi si sono soffermati molto sull'utilità di una formazione legata al mondo dell'informazione. Nella sempre crescente preoccupazione per i pericoli della rete, ci si dimentica spesso che Internet e la rete vengono usate dai ragazzi soprattutto in relazione al mondo della scuola: i ragazzi navigano in rete per fare ricerche e completare i compiti a casa e il loro entusiasmo per quelli che loro stessi hanno definito "scorciatoie" o "trucchetti" della rete, riguardanti prevalentemente le modalità di ricerca delle informazioni online, ne è una chiara dimostrazione.

In generale, gli incontri proposti ai ragazzi sul tema dei *giovani e internet* registrano una valutazione a due facce. I ragazzi si sono detti in generale molto interessati ai vari temi trattati durante gli incontri; e la vivacità con la quale hanno partecipato alla discussione, sia durante l'intervento che nel corso del focus group, ne è un chiaro segnale. Le tematiche maggiormente affrontate all'interno di questi incontri sono state valutate da tutti con entusiasmo, anche tra i soggetti che hanno ammesso che:

"Era un po' pesante."

o che:

"Certe cose le sapevo già."

Andando più in profondità, però si è notato che la presunta conoscenza di determinati temi non ha avuto riscontro nella discussione: più volte si sono dispiagate domande e dubbi su determinati temi specifici (crittografia, gestione dei rischi ecc.), nonché, talvolta, si sono riscontrati problemi nell'incalzare determinati argomenti per colpa della difficoltà dei ragazzi nel definire determinati concetti e termini.

I ragazzi, come già dimostrato da Rivoltella (2005) hanno una percezione distorta delle loro competenze; questo mette in evidenza la necessità di andare oltre la convinzione secondo cui, in quanto "digital natives" essi si dotino naturalmente delle competenze necessarie per l'utilizzo critico e consapevole della tecnologia. Per poter affrontare determinati discorsi con i ragazzi, c'è bisogno che essi possiedano innanzitutto la terminologia e le categorie analitiche chiave per rendere costruttivo il discorso. Le stesse minacce della rete, nonché le opposte opportunità, dipendono sostanzialmente dall'uso che ogni singolo fa della tecnologia; ma è anche vero che, però, terminologia, categorie e tecnicismi di base riguardo ad essa permettono ad ognuno di poter ragionare su ciò che si fa online e quindi anche di potersi fare un'opinione sulle varie questioni. Il possesso della terminologia opportuna, diventa una condizione necessaria per una riflessione critica sulla tecnologia; riflessione da

cui poi deriveranno atteggiamenti e comportamenti d'uso della stessa e che definirà, quindi, anche il livello di influenza (positiva/negativa) che la tecnologia potrebbe operare sul singolo.

Forse, c'è da credere che la tendenza sin qui descritta, sia riconducibile alla natura stessa degli interventi presi in considerazione. Il loro dispiegarsi in incontri limitati dal punto di vista numerico e di ore dedicate, non potrebbero d'altronde dare altro risultato se non quello di soffermarsi di volta in volta su un solo argomento specifico rispetto al più ampio discorso che si potrebbe operare sui media.

Le grandi mancanze conseguenti sopra considerate, denotano l'importanza di una gestione differente degli interventi della rete che colmino il discorso su temi importanti quali opportunità e tecnicismi che, forse, essa è stata sino ad ora obbligata a tralasciare.

La gestione dell'incontro

La stragrande maggioranza degli incontri di ME a cui i ragazzi hanno preso parte, è stata svolta all'interno di programmi e curriculum di scuola media. Questi, hanno seguito sostanzialmente due modalità di gestione differenti: la lezione frontale e la rappresentazione teatrale. Nel primo caso l'incontro è stato condotto come una vera e propria lezione scolastica: la figura professionale in questione, conduceva il discorso rivolgendosi ad un numero di persone che la maggior parte delle volte ha visto interessate più classi insieme, piuttosto che, talvolta, l'intero istituto.

Per quanto riguarda il cyberbullismo, invece, i ragazzi riportano sia momenti di incontro basati sulla classica lezione frontale, sia occasioni di riflessione alternativi che fanno capo nello specifico ad una rappresentazione teatrale, la stessa alla quale hanno preso parte molti dei ragazzi intervistati e che ha previsto la messa in scena di un adescamento di minore avvenuta a ridosso di una piattaforma di social networking.

Dal punto di vista delle attività proposte, le classiche metodologie di trattazione della ME, ovvero analisi e produzione dei testi, sembrano abbandonare

definitivamente la disciplina. Ciò che si predilige è la tecnica della discorsività unita in sede eccezionale anche a pratiche inusuali, come ad esempio quella del teatro.

Ma il dato più interessante proviene nel momento in cui si chiede ai ragazzi una valutazione di questi contributi. Le due differenti metodologie di trattazione dei temi legati alla ME, fanno capo a due diverse ambientazioni date al discorso sui media, nonché a due concettualizzazioni dei discorsi operate da professionalità che hanno a che fare con i media in modi completamente diversi tra loro: una parte di questi parlano dei media dall'alto di una competenza professionale specifica collegata al tema dei media (educatori e Polizia Postale) e lo fanno tenendo una sorta di lezione; gli altri, invece fanno dei media l'oggetto stesso della loro professione, dando l'occasione di entrare nel vivo di uno degli argomenti più cari alla Digital Literacy praticata oggi (il cyberbullismo).

Come spiegato in dettaglio nella parte del capitolo dedicata alla figura del Media Educator, emerge che la professione collegata alla persona preposta ad attuare la ME, ha poca importanza per i ragazzi. Questo dato riacquista valenza anche in vista della discussione circa la modalità di gestione degli interventi: ai ragazzi non solo sembra non importare dall'alto di quale professione un Media Educator si occupi di media, ma sembrano emergere importanti aspetti di metodo che partono dalla valutazione stessa degli interventi e dalla predilezione per i ragazzi della modalità inusuale di trattazione dei temi attraverso l'esperienza teatrale.

Di per sé, la metodologia utilizzata per affrontare i temi trattati (lezione frontale e teatro), non è stata giudicata male dai ragazzi. A riguardo, gli intervistati non si sono sbilanciati in modo considerevole neanche nel momento in cui è stato chiesto loro come vorrebbero venissero trattati i vari argomenti: pochi ragazzi hanno proposto spontaneamente qualche attività in particolare. Solo su successivo stimolo mio, hanno accolto di buon grado l'uso di video e la visione pratica riguardo la gestione di alcuni aspetti della rete (come per esempio la gestione delle liste di amici su Facebook, la gestione della privacy su Facebook, la ricerca per immagini di Google), ma è anche vero che, però, alcuni ragazzi hanno sottolineato con entusiasmo la modalità alternativa di trattazione dei temi che si è sviluppata in occasione della

rappresentazione teatrale. A detta dei ragazzi l'esperienza del teatro ha fatto sì che venisse reso il tutto con un più forte impatto emotivo:

“Mi ha permesso di vedere praticamente cosa succede in quei casi.”
“È stato interessante perché ci ha fatto capire come accadono certe cose.”

La conseguenza più scontata a questa preferenza, fa capo forse al nuovo modo attraverso cui i giovani apprendono e razionalizzano i contenuti di alfabetizzazione, imperniato soprattutto su metodologie alternative, interattive e partecipative.

Senza ombra di dubbio, apprendere attraverso il teatro viene considerato dai ragazzi un modo alternativo alla didattica tradizionale, sicuramente più vicina rispetto a quest'ultima al loro modo di vivere e apprendere dai materiali della vita quotidiana.

L'importanza di questo aspetto trova una conferma più evidente nel momento in cui ci si rende conto che a premere più di tutto sulla modalità di gestione degli interventi sia il fatto che:

“L'importante è che partecipiamo anche noi!”

Generalmente gli incontri sono stati gestiti frontalmente (anche il teatro nonostante sia stato prediletto perché alternativo), ma soprattutto a livello di istituto: nella maggior parte dei casi (se non nella quasi totalità), gli interventi di ME si sono svolti in presenza di più classi o addirittura rivolgendosi all'intero istituto. Durante il focus group, molti ragazzi hanno espresso la confusione generata da un così alto numero di persone riunite in uno stesso luogo, nonché la conseguente facilità con cui ci si poteva distrarre: tutti hanno risentito della difficoltà riscontrata nel seguire interamente o addirittura in parte il discorso, nonché nel prendere parte attiva alla discussione che veniva proposta. Senza ombra di dubbio, quest'ultimo è stato il dato in assoluto meno gradito in generale: i ragazzi hanno sofferto molto lo scarso livello di partecipazione che ha permesso una gestione così allargata dell'incontro.

“Più che altro là eravamo in tanti e non è che si potesse più di tanto partecipare.”;

“Era diversa la cosa perché eravamo in tanti in una palestra quindi, tutti seduti, tutti scomodi...”.

Il desiderio di partecipazione è palese e palesato, sia dall’osservazione diretta dell’intervento del Dottor Scarcelli, cui i ragazzi hanno preso parte attivamente, sia dalle parole dei giovani adulti registrate in sede di focus group. Il dato conferma la tendenza registrata da molti studiosi (Jenkins, 2014 e Felini, 2015) secondo cui i ragazzi nutrono una gran voglia di sentirsi attivi e partecipativi anche in occasione dei momenti in cui la loro formazione è al centro dell’attenzione. Questo dato, unito alla modalità di gestione frontale della discussione, conferma la grande distanza esistente tra il modo di intendere la formazione da parte del mondo scolastico e adulto da una parte, e dell’universo adolescenziale, dall’altra.

Ciò che più ha trovato dissidi all’interno dei gruppi di discussione è stata la scelta di inserire gli interventi di ME all’interno dei programmi scolastici della scuola media. Più volte, quando i ragazzi hanno cercato di restituirmi le esperienze passate, la frase:

“Non mi ricordo”,

ha ostacolato parte della conversazione. I ragazzi hanno risentito parecchio l’aver preso parte a questo tipo di incontri durante il periodo della scuola media per il fatto che:

“Non è che mi ricordi tanto, perché non mi sentivo tanto partecipe, nel senso non utilizzavo i social come adesso.”;

“Non avevo forse la consapevolezza di come usare i social.”;

“Non avevamo nemmeno il cellulare.”;

tanto che sottolineano il fatto che:

“Bisognerebbe rifarlo, adesso abbiamo più esperienza!”.

Nonostante ciò non si può negare che spesso i ragazzi stessi hanno sollevato la

questione della pervasività della tecnologia nella vita dei più piccoli:

“Mia sorella che ha 4 anni e usa il telefono ne avrebbe bisogno.”;
“Adesso che i ragazzini hanno il telefono, tanto vale farlo prima.”,

esprimendo la loro riserva circa la necessità di anticipare, alla luce dell'attualità, questo tipo di incontri per le generazioni seguenti.

Prendendo in considerazione l'età minima d'iscrizione alla maggior parte dei SNS, il programma del Safer Internet (2009), raccomanda interventi di ME ad un pubblico che abbia tra i 13 e i 14 anni d'età. Sicuramente, il fatto che la maggior parte degli interventi di ME operati nelle scuola verta sui SNS e che i ragazzi stessi apportino motivazioni legate all'iscrizione a tali piattaforme in sostegno alle loro argomentazioni sul “quando” parlare di ME, conferma i risultati ottenuti dal Safer Internet. È anche vero, però, che i ragazzi esprimono riserve sull'età nella quale sarebbe meglio iniziare a trattare i temi della ME. Se a questo si aggiunge il fatto che le raccomandazioni del programma di cui sopra si fondano su un discorso che fa capo sostanzialmente ed esclusivamente ai SNS, il dubbio permane. E permane anche se si opera un confronto su altri tipi di ricerche sul tema, come il contributo apportato da Schellens e Valcke (2013) che suggerisce che la ME sarebbe più appropriata nelle classi di giovani adolescenti, motivata dal fatto che si registra per questa fascia d'età la quantità di comportamenti ritenuti “più rischiosi” in vista di una loro traduzione, indagata dalla ricerca stessa, in esperienze e vissuti negativi.

Anche questo argomento come quello concernente la figura del Media Educator, potrebbe essere un tema interessante da approfondire in sede di ricerca, anche a partire dai pareri dei ragazzi stessi.

Aspettative

Indagare le aspettative in tema di ME ha significato sostanzialmente, stimolare immagini, contesti, situazioni nella mente dei ragazzi, attraverso simulazioni

immaginarie di situazioni-tipo. Il tutto è stato gestito ponendo tre domande diverse che preconizzassero un numero infinito di risposte attinenti che potevano far capo a qualsiasi loro bisogno, curiosità, dubbio, speranza, interesse. Ai ragazzi è stato consegnato un foglio sul quale apporre un numero massimo di tre risposte, nonché lasciato qualche minuto per poterci pensare, cercando nel frattempo di ridurre al minimo la consultazione reciproca e lo scambio di idee.

Le domande in questione sono state tre:

[Ricercatore]

“Immaginate che qualcuno entri in classe a parlarvi di Internet e giovani...”:

“...di cosa vorreste vi parlasse?”;

“...chi dovrebbe entrare dalla porta?”,

“...come dovrebbe parlarvene?”

Queste tre domande, hanno fatto capo ai tre macro-temi tramite i quali illustrerò i risultati:

- Il Media Educator ideale;
- le tematiche d’interesse;
- la gestione dell’incontro.

Il Media Educator ideale

In merito alla figura ideale per la gestione degli incontri di ME, non ci sono disaccordi tra i ragazzi. Ad interessare non sono tanto la formazione o la professione svolta dalla persona preposta a tenere l’incontro, quanto piuttosto aspetti caratteriali e questioni legate al genere e all’età anagrafica del Media Educator. Nonostante ci sia chi dice che:

“Non dev’essere per forza giovane!”;

“È un pregiudizio che dev’essere per forza uomo!”,

la maggior parte dei ragazzi dichiara in tutta sincerità che l'essere giovane,

“Quello è fondamentale!”,

dovrebbe essere una caratteristica quasi necessaria per un Media Educator, nonché che, per più ragioni, un uomo sarebbe preferibile ad una donna.

“Noi ragazzi prestiamo più attenzione a una figura più giovane.”;

“Un ragazzo giovane perché deve trasmettere, un vecchietto non lo ascolto neanche.”;

“Se è una donna non mi interessa così tanto.”;

“Gli uomini sono più bravi in certe cose!”;

“È meglio un uomo perché noi maschi...”.

Questo risultato è davvero molto interessante e potrebbe aprire una serie di discorsi che esulerebbero dall'obiettivo di questo elaborato. Tuttavia è giusto sottolineare almeno un aspetto di riflessione su cui varrebbe la pena ragionare: il classico stereotipo di genere circa la capacità d'uso della tecnologia. All'uomo viene collegata una quasi naturale attitudine al mondo della tecnologia, relegando la donna ad una competenza d'uso delle stesse, minoritario rispetto a quella maschile. Dei vizi legati alla tecnologia ne abbiamo già discusso in sede di indagine dei vissuti di ME: il determinismo tecnologico fa ancora da sfondo alle concezioni attorno ai media; e la visione stereotipata in merito alle sue capacità di utilizzo in base al genere, è un fattore che sicuramente contribuisce al suo mantenersi egemone.

Un altro risultato interessante riguarda il fatto che, paradossalmente, i temi inerenti l'educazione ai media verrebbero accolti in ogni caso di buon grado dai ragazzi, indipendentemente se, ad occuparsi di ciò, fossero insegnanti o figure esterne. Età e sesso, di fronte al considerare come Media Educator la categoria dell'insegnante, svanisce completamente. L'interpretazione di questo paradosso potrebbe porre la questione legata alle caratteristiche del Media Educator sotto una luce diversa: a interessare i ragazzi non è tanto l'aspetto di genere o anagrafico in sé, quanto piuttosto il fatto che, nel momento in cui a operare la ME, sia una figura esterna a

quella con cui i ragazzi hanno solitamente a che fare in aula (gli insegnanti), il genere maschile ma soprattutto la giovane età del Media Educator potrebbero essere le condizioni necessarie per garantire la buona riuscita di un intervento che i ragazzi vorrebbero fosse partecipativo. Sembra quasi che la risposta “uomo-giovane” sia data come garanzia della costituzione durante l’intervento di un rapporto di vicinanza con l’educatore che renda il più possibile i ragazzi liberi di aprirsi e di partecipare alla discussione, proprio in vista dell’andamento che vorrebbero assumesse l’incontro. Se il contatto costante con i professori, rende quest’ultimi abbastanza vicini ai ragazzi da fargli superare la barriera generazionale, dando il permesso anche a loro di trattare *“Temi da giovani”* (cit.), nel momento in cui ad occuparsi di questi discorsi fosse uno sconosciuto, sicuramente la vicinanza generazionale creerebbe una condizione migliore per poter parlare di sé. Tutto ciò, ancora una volta, in prospettiva della volontà dei ragazzi di rendere l’incontro il più interattivo e partecipativo possibile.

Di seguito, una conferma di quanto detto: per quanto riguarda le altre caratteristiche che i ragazzi richiedono ad una figura che abbia l’onere (e l’onore) di parlare ai giovani di internet, si individuano aspetti caratteriali e di relazione. Da un lato dovrebbe essere:

“Simpatico.”,

“Boh, sciolto!”,

“Marco tipo era disinvolto.”;

mentre nel rapporto con loro vorrebbero:

“Una persona che sappia relazionarsi con i ragazzi della nostra età.”,

“Deve fare degli esempi che ci rispecchiano.”,

“Dovrebbe usare termini che usiamo tutti.”.

In realtà la richiesta maggiore che proviene dai ragazzi, è il riconoscimento della loro persona e delle loro opinioni ed esperienze. L’importante è che:

*“Deve interagire con noi.”,
“Basta che ci renda partecipi, però!”.*

I ragazzi richiedono semplicemente di sentirsi a proprio agio e considerati nelle attività di formazione a loro rivolti. A parte il vizio legato al genere e quindi allo stereotipo comune di “maschio capace a usare la tecnologia”, la variabile dell’età si ripresenta alla luce di queste ultime considerazioni come una garanzia essenziale per poter operare un intervento che sia il più vicino possibile al sentire dei ragazzi.

Le tematiche d’interesse

Durante il focus group ai ragazzi è stato chiesto di scrivere su un foglietto almeno tre argomenti che piacerebbe loro trattare in sede di un intervento di ME. Forse l’aspetto più interessante della ricerca deriva proprio dal risultato di questa domanda.

Le risposte dei ragazzi offrono un’interessante interpretazione: se queste vengono messe in relazione con la tipologia di scelta formativa affrontata per la scuola superiore, emerge che gli interessi dei ragazzi variano fortemente in funzione dell’impronta formativa della scuola frequentata: interessi più umanistici, più tecnici, più scientifici ecc..

In una ricerca di qualche anno addietro, Scarcelli (2015) rileva che, a livello di aspettative, le tematiche che la gran parte dei ragazzi vorrebbero poter intraprendere durante gli interventi di ME, riguarderebbero quasi solo esclusivamente l’apprendimento di competenze di tipo tecnico, “legate alla protezione da attacchi esterni, alla capacità di celare dati personali, alla possibilità di violare sistemi complessi”. Anche se si registra un generale interesse per tutte le tematiche, tecniche comprese, (nonostante i ragazzi ne sopravvalutino il già preventivo possesso), c’è da dire che, spesso, questo interesse generale è stato confermato più in sede di valutazione del “non detto”, piuttosto che evocato spontaneamente dai ragazzi in sede di domanda “a freddo”. Se i ragazzi provenienti dal Liceo delle Scienze Umane, citano tra gli argomenti di cui vorrebbero parlare,

temi riguardanti i SNS, le relazioni e il cyberbullismo, gli adolescenti frequentanti il Liceo Scientifico prediligono invece temi che concernono il deep web, i motori di ricerca, il furto dei dati, la figura degli hacker. La netta distinzione è stata subito chiara poiché, praticamente nessun ragazzo di Scienze Umane ha dichiarato interesse per argomenti legati a aspetti tecnici della rete, e allo stesso tempo, nessun ragazzo frequentante il Liceo Scientifico, ha espresso interesse per argomenti legati alle relazioni o comunque legati alla sfera personale del singolo. La grande differenza tra i due, è che in sede di valutazione di quanto condiviso dai ragazzi in termini di preferenze, nel momento in cui si sono sottolineati i campi rispettivamente non citati da entrambi, i ragazzi del Liceo delle Scienze umane hanno espresso il loro interesse anche circa gli argomenti legati alla tecnologia (dato che conferma quindi per lo meno la tendenza ad interessarsi a una possibile formazione tecnica delle conoscenze), mentre, al contrario, ogni discorso che avesse a che fare con relazioni e dinamiche personali è stato accolto con disinteresse dai ragazzi frequentanti il Liceo scientifico, che hanno reagito in questo modo:

“Vabbè ma messaggiare lo faccio ogni giorno.”,

“Cioè lo so come si fa amicizia!”.

Il grande problema qui è il “dato per scontato”. Bisogna riconoscere, come già è stato ampiamente dimostrato (Livingstone e Haddon, 2008; Buckingham, 2003), che “i ragazzi non considerano (né usano) i media come veicoli di significato quanto piuttosto come risorse simboliche da cui trarre immagini fantasie e opportunità di autoespressione e gioco” (Cappello, 2010). I ragazzi, non sono soliti problematizzare i contenuti delle loro pratiche: né tra di loro, né in privato. Per loro la tecnologia è funzionale ad una serie di attività quotidiane, talmente tanto comuni che alcune sue dinamiche finiscono per essere date per scontate. Come scrive Scarcelli (2015) “È importante che le pratiche educative partano dalle esperienze e dalle conoscenze dei giovani riportandole e discutendole mediante attività in cui il fare e il creare diventino motivo di discussione, di crescita e di ridefinizione del dato per scontato”.

Il problema non è che i ragazzi con orientamento scientifico non siano interessati agli aspetti umanistici; il problema sta nel fatto che tali aspetti, facenti parte della routine, spesso vengono sottovalutati a livello di portata nella vita delle persone, proprio perché ricadono nel “dato per scontato”. Ciò è stato, infatti, successivamente dimostrato: a un certo punto del focus group, ad esempio, anche con i ragazzi del Liceo Scientifico si è finiti a parlare di cyberbullismo e la discussione è stata accesa e partecipativa.

[Ricercatore]

“Allora in verità vi interessano un po’ gli aspetti sociali, eh?”

“Beh, se intendevi questo sì!”

Per quanto riguarda l’istituto Tecnico e quello Professionale, invece, sembra non esserci una particolare predilezione per l’aspetto “sociale/relazionale” della rete, piuttosto che per quello “tecnico/informazionale”. In generale, gli studenti provenienti da queste due realtà scolastiche non si schierano prevalentemente in una direzione piuttosto che l’altra, ma citano tra gli aspetti interessanti di cui vorrebbero parlare, sia contenuti di uno che dell’altro "settore".

Ci sono due aspetti di contenuto che, invece, creano accordo tra i ragazzi. Il primo, è la questione della pubblicità, che crea ancora molti dubbi e incertezze per tutti:

"A volte mi si aprono delle pagine che non so cosa sono.";

"Mi è arrivato un messaggio con scritto tipo: abbonamento attivato.";

"...perché poi sbagli a cliccare e...bo..."

Questo dato è particolarmente interessante nel momento in cui si voglia sottolineare l’attenzione selettiva della ME per un solo medium e per un solo e unico argomento ad esso inserente. L’argomento pubblicitario molto interessante per i ragazzi, viene spesso correlato esclusivamente alle dinamiche televisive, mentre in realtà esso apre una serie di considerazioni importanti di cui si dovrebbe discorrere: sfruttamento delle informazioni personali in vista della personalizzazione pubblicitaria, pubblicità indesiderata, virus derivanti dall’apertura

di messaggi pubblicitari inaspettati.

L'altro aspetto di interesse, invece, è più generale e riguarda l'entità positiva/negativa dei contenuti trattati. I ragazzi si sentono ormai grandi e consapevoli: nonostante si dichiarino interessati, sono stanchi di trattare all'interno di queste occasioni di formazione, quasi solo esclusivamente dei rischi e dei pericoli della rete. Tutti esprimono la voglia di approfondire e scoprire quelle che sono le opportunità della rete, nonché il modo per sfruttarla correttamente a loro favore:

"Vorrei che si parlasse non tanto di aspetti negativi, tipo dei social, ma piuttosto di come poterli usare a nostro favore."

"Sì! Delle opportunità, non sempre dei pericoli!"

"Tipo scoprire altri trucchetti come quello delle virgolette."

"Parlare delle cose belle che possiamo fare."

"...Di cose utili anche per lo studio e le ricerche. Tipo se ci sono cose che rendono più facili certi lavori".

I ragazzi si sentono sufficientemente a conoscenza dei rischi della rete, ma il fatto che vogliano parlare di opportunità, piuttosto che di aspetti negativi, non significa che non riconoscano i pericoli o che non vorrebbero affrontare la questione. I ragazzi riconoscono la grande importanza che ha il parlare dei pericoli, ciò che rivendicano però, è la modalità attraverso cui parlarne:

"Cioè se viene una persona che dice: <<il cyberbullismo sono delle persone che dietro un computer fanno...>> no, cioè io tre secondi dopo sono crollato! Sarebbe anche giusto capire cosa c'è dietro al cyberbullismo."

"Cioè, tipo se uno manda in giro un video di una ragazza tipo quello di escile...non capisco come si può affrontare questa cosa."

"Come si esce? Come si riesce a uscire da queste cose?"

Come già discorso parlando dei vissuti precedenti dei ragazzi, parlare delle "opportunità" della rete e di come

“Sfruttarle a nostro favore.”,

lungi dal configurarsi come mera trasmissione di nozioni circa le situazioni di rischio, significa innanzitutto spingersi oltre l’approfondimento di argomenti esclusivamente negativi, e inoltre, proprio in vista di questi ultimi, tramutare il punto di vista dal quale considerarli, puntando, ad esempio, al considerare i rischi partendo dalle opportunità che si hanno per risolverli o evitarli e quindi al far prendere coscienza e al far acquisire competenze (attraverso il dibattito) circa le modalità utili per aggirare o risolvere situazioni spiacevoli.

La gestione dell’incontro

Dalle valutazioni degli incontri precedenti si delinea già quasi totalmente la linea che i ragazzi vorrebbero prendesse la pratica della ME. Paragonando gli incontri precedenti con quello effettuato dal Dottor Scarcelli, l’intero campione si è reso conto dell’importanza che ha una gestione dell’intervento rivolta ad un pubblico ristretto (un’unica classe), nonché l’uso di un atteggiamento caratteriale e di relazione che sappia tenere alta l’attenzione su di sé ma che permetta allo stesso tempo la partecipazione e l’interazione fra tutti i partecipanti all’incontro. Nell’indagine di tale aspetto, è stato essenziale il gruppo di controllo: nell’indagare la gestione dell’intervento e nel valutare l’incontro attuato dal Dottor Scarcelli, infatti, i ragazzi dell’Istituto professionale, hanno lamentato la scarsa possibilità di seguire e prendere parte all’intervento, data da tale modalità di gestione dello stesso. Più degli altri, questi ragazzi si sono detti stanchi e disinteressati agli argomenti imperniati sui rischi e trattati durante gli incontri. Non registrando in sede di discussione delle aspettative, un diverso livello di interesse tra questi ragazzi e tutti gli altri, in merito alle varie tematiche considerate, questo risultato può essere considerato proprio alla luce del fatto che, la gestione dell’intervento non rendesse modo ai ragazzi di attuare e sentirsi liberi di attuare quella partecipazione di cui, al contrario, tutti gli altri studenti si sono detti entusiasti. L’intervento condotto dal Dottor Scarcelli è stato prediletto rispetto ai precedenti, non tanto per

i contenuti che sono stati trattati (che sono di per sé interessanti a prescindere, per i ragazzi), quanto piuttosto proprio perché non solo ha rispecchiato in pieno, a detta di tutti i ragazzi, la figura ideale (giovane e uomo) nella gestione di un dibattito di questo tipo, ma soprattutto per lo stampo che è riuscito a dare all'incontro:

"Sapeva tenere alta l'attenzione su di sé.";

"Era simpatico.";

"Sembrava disteso.";

"Ha fatto esempi vicini a noi.".

Un altro dato da sottolineare fortemente, è la costante per cui, a detta della maggior parte dei ragazzi, per parlare di tutte queste tematiche:

"Due ore non bastano!".

Ciò conferma il lavoro di ricerca di Scarcelli (2015) che rileva come i ragazzi auspichino uno "spazio di confronto stabile e non saltuario": in quell'occasione, come durante il progetto "MED-iare" i ragazzi hanno richiesto appuntamenti fissi per discutere di esperienze, timori e giochi. Ho motivo di credere che l'occasione formativa legata al progetto "Giovani e uso consapevole della rete", abbia influenzato largamente la percezione dei ragazzi riguardo a quanto sia vasto e articolato il curriculum dei media. A parte l'impostazione di base data al progetto (in cui gran parte del lavoro ha avuto l'obiettivo di rendere i ragazzi coscienti di una continuità tra mondo della tecnologia e discorsi sociali, anche nella prospettiva di renderli consapevoli di dinamiche quotidiane che spesso vengono date per scontate), a dimostrazione di ciò, si porta il fatto che, nel momento in cui si è proposto ai ragazzi di immaginare lezioni di ME inserite nella scuola al pari di altre materie di studio, la proposta è stata accolta con entusiasmo da circa la metà degli intervistati:

"Magari metterla al posto di matematica!",

"Tipo invece che fare disegno il pomeriggio...".

A parte i rari casi, appartenenti quasi solamente all'istituto tecnico, che hanno affermato che:

“Due ore per me bastano!”,

“Ma sì, due ore sì!”,

la parte restante dei ragazzi, ha ammesso che sarebbe interessante poter approfondire determinati argomenti in altre occasioni. Tra questi, c'è chi propone di suddividere gli argomenti in più interventi:

“Magari uno in cui ci spiegano delle cose, un altro dove facciamo qualcosa e un altro tipo come adesso che parliamo anche noi.”;

e chi invece vorrebbe farne una materia di studio al livello delle altre e interna quindi alla didattica scolastica tradizionale.

La loro voglia di entrare nei dettagli, è stata confermata non solo direttamente da loro, ma anche dal numero di domande (anche molto dettagliate) che nel corso del focus group i ragazzi mi hanno posto. La seconda dimostrazione di quanto osservato poc'anzi, deriva proprio dal livello di interesse espresso sotto forma di quesiti che ha accompagnato l'intera durata del focus group. Ogni qualvolta si affrontasse un argomento, fosse questo relativo a aspetti tecnici, piuttosto che legali o relazionali del web, sono quasi sempre state le domande che i ragazzi ponevano a me a dare vita alla discussione sul tema. A riprova di ciò, ci si mette la considerazione dei ragazzi sull'utilità formativa dello stesso focus group. È stato interessante sapere che la stessa metodologia del focus group, utilizzata ai fini di ricerca, si sia in realtà rivelata utile anche e soprattutto per altri motivi: è stata utile per riprendere e approfondire i temi trattati durante l'incontro, ha permesso di poter condividere con gli altri le proprie riflessioni ed esperienze

“Mica esco e parlo di queste cose con i miei amici.”;

“Non è che tra di noi ne parliamo.”,

ma soprattutto, ha dato loro la possibilità di sentirsi parte attiva dello stesso processo di formazione cui in futuro potrebbero dover prendere parte.

"Non avevo capito cosa avremmo fatto oggi, invece sono venute fuori tante cose.";

"Giorgia mi ha detto: oddio Marco cosa devo dire? E invece ho scoperto un sacco di cose.";

"Anche riprenderlo dopo un po' [il discorso sui media] , tipo come stiamo facendo adesso, è utile!".

L'aspetto più positivo della questione è stata senza dubbio la possibilità che il focus group ha dato ai ragazzi di condividere le loro esperienze, la loro visione del mondo, i loro desideri e le loro necessità, anche e soprattutto in relazione a quelli che sono gli aspetti della loro vita quotidiana. I ragazzi hanno moltissime esperienze da raccontare, ma soprattutto hanno moltissima voglia di condividerle. Partecipare ad un incontro in cui la loro parola vale quanto quella del Media Educator, è un qualcosa che ne stimola e motiva l'attenzione e che dovrebbe mutare non solo l'approccio con il quale condurre gli interventi di ME ma, forse, la didattica in generale.

"È molto importante, soprattutto se hai a che fare con una persona più piccola, perché fai capire che te ne frega qualcosa e non sei lì solo a dirgli cosa deve fare.".

[Ricercatore]

"Quante volte i grandi vi chiedono cosa volete o non volete fare?";

"Mai.";

"Non succede mai."

[Ricercatore]

"Quanto è importante per voi dire la vostra?";

"Taltissimo!";

"Mooooolto!".

3.5 Tra approcci formativi e aspettative dei ragazzi

Operare un parallelismo tra vissuti e aspettative della ME è l'obiettivo finale di questa ricerca: come convivono queste due dimensioni? La risposta a questo interrogativo verrà nuovamente suddivisa, in modo da razionalizzarne e considerarne in modo risolutivo ogni sua dimensione. Media Educator, tematiche e gestione degli incontri: di seguito un panorama e un confronto tra ciò che è stato fatto e ciò che i ragazzi vorrebbero si facesse.

Il Media Educator

Il Media Educator in Italia viene lasciato operare da professionalità esterne. Alle tradizionali figure che generalmente si occupano di media (educatori e esperti di media) sembrano aggiungersi figure dalle conformazioni professionali differenti: professionalità diverse che, intrattenendo un qualche rapporto con l'universo dei media, operano la ME in attinenza alla propria professione. Ne è un esempio la Polizia Postale che, da qualche anno a questa parte, tratta nelle scuole delle conseguenze legali delle azioni online. Molto raramente, la ME viene inserita all'interno di occasioni di didattica tradizionale: gli insegnanti che se ne occupano sono davvero pochi e si occupano di ME quasi solo esclusivamente limitandosi alla discorsivizzazione dei rischi della rete, in modo paternalistico e nozionistico, su modello della classica lezione frontale.

Che sia un professore, un educatore, un "sensibilizzatore", un sociologo, un teatrante o la Polizia postale, per i ragazzi ha poca importanza: ciò che per loro è fondamentale, è che colui che si investa del compito di parlare loro di media, lo faccia secondo modalità, atteggiamenti e comportamenti il più vicino possibile sia al loro modo di vedere il mondo, sia al loro modo di intendere l'apprendimento.

Un Media Educator, chiunque esso sia dovrebbe avere un atteggiamento aperto, simpatico e divertente, dovrebbe apportare esempi vicini al mondo dei ragazzi ma soprattutto interagire e lasciare i ragazzi liberi di esprimere e di partecipare alla discussione. Alla luce di ciò, che sia giovane o vecchio, ha poca importanza; o per lo

meno è limitata al livello di vicinanza che i ragazzi vorrebbero instaurare con l'educatore: se questo viene personificato da un professore, l'esigenza cade, perché la vicinanza con lui viene definita da un rapporto di fiducia che va oltre l'aspetto generazionale; nel caso in cui, invece, fosse qualcuno di esterno, la vicinanza anagrafica garantirebbe, forse, una vicinanza che, non avendo avuto modo di costituirsi in altro modo, sarebbe più spontanea e facile da attuare nel breve periodo.

Le tematiche

A livello generale, la ricerca rileva che la maggior parte degli argomenti trattati in sede di educazione mediale, verte non solo sui "media digitali" in generale, ma addirittura su uno specifico modo di guardare ad essi: la sicurezza in rete, soprattutto a ridosso dei SNS. Che se ne occupino figure esterne o interne alla scuola, i discorsi attuati nella campo della ME, fanno capo alla discorsivazione dei rischi della rete e dei SNS, cosa che riduce di molto l'ampio discorso che andrebbe operato sui media e che, nel caso specifico, toglie spazio non solo a tutta una serie di rischi che non vengono presi in considerazione, ma soprattutto all'intera trattazione di quelle che sono le opportunità della rete.

L'obiettivo della ME, ovvero educare al senso critico, viene operato in direzione di formare capacità e competenze che abbiamo a che fare con i rischi della rete. Per farlo, si pongono in essere discorsi sul cyberbullismo, sulla pornografia, sulla pedofilia e sulle conseguenze legali di alcune azioni come streaming e download.

Parlare dei rischi della rete, definirli e illustrarne le dinamiche: ecco l'obiettivo in sintesi della ME operata nelle scuole.

I ragazzi, fanno un passo in avanti: consapevoli della consistenza dei rischi della rete e dell'importanza che ha il parlarne in classe, ne propongono una trattazione differente: inquadrarli dal punto di vista preventivo e risolutivo.

Ciò fa prospettare una suddivisione delle competenze da formare in vista dei rischi che vanno oltre la mera consapevolezza e definizione dell'esistenza del rischio in sé, per fare capo piuttosto ad una serie di competenze differenti:

- tecniche = gestione della privacy, dei cookies, blocco di contatti indesiderati, blocco di pubblicità indesiderate, consapevolezza della struttura del web e delle sue dinamiche (deep web, crittografia, hacking ecc);
- informazionali = valutazione della credibilità delle informazioni e delle fonti con particolare riferimento al riconoscimento dei profili falsi;
- strategiche = mediazione istituzionale, consapevolezza dell'inesistenza dell'anonimato in rete.

Ma i ragazzi vanno ancora oltre. A queste capacità vorrebbero aggiungere competenze tecniche, informazionali e strategiche non esclusivamente correlate all'universo dei rischi, bensì finalizzate all'ottenimento di vantaggi in vista di obiettivi soprattutto collegati all'attività scolastica.

Alle competenze di cui sopra, dovrebbero quindi aggiungersi competenze, in ognuno dei rami considerati:

- tecniche = tecniche di ricerca sui motori (come l'utilizzo delle virgolette in Google o la ricerca per immagini di Google);
- informazionali = credibilità delle informazioni e delle fonti
- strategiche = utilizzo di software per la didattica e non.

La gestione dell'incontro

All'interno dei vissuti di ME sperimentati dai ragazzi, a livello di gestione, gli incontri che vengono proposti all'interno delle realtà scolastiche assumono tre caratteristiche principali:

- si rivolgono a un insieme di classi o all'intero istituto;
- vengono proposti alla scuola media;
- si svolgono in 1/2 incontri della durata di un paio d'ore ciascuno;
- si dispiegano secondo la metodologia propria della lezione frontale.

Nel momento in cui i ragazzi discutono sulle preferenze in termini di gestione

dell'incontro media educativa, emerge quanto segue: ciò che è realmente importante per i ragazzi, per far sì che questi interventi siano utili e interessanti per loro, è la modalità di gestione partecipativa e interattiva dell'incontro. Non importa se si svolge seduti in aula, facendo attività, guardando video ecc., la condizione indispensabile per una buona riuscita della ME deriva da quanto, nel suo svolgimento, i ragazzi si sentano considerati, interpellati e ascoltati. È chiaro, che un tale livello di partecipazione necessita di una gestione dell'intervento che si rivolga a un numero limitato di studenti (una classe per volta) e in un numero consistente di incontri (almeno cinque per poter indirizzarsi a una formazione delle competenze che tocchi tutti i punti di cui sopra).

Per quanto riguarda l'età cui proporre queste occasioni formative, sarebbe bello poterci tornare ulteriormente in sede di ricerca. Sicuramente i ragazzi hanno dato un buono spunto su cui ragionare: giustamente, per poter parlare di una determinata tecnologia, e attuare un discorso utile, essa deve già essere entrata da tempo a far parte della vita quotidiana dei ragazzi. I ragazzi lamentano la precocità di alcuni interventi operati dai Media Educator, il che fa percepire la necessità di rivalutare gli interventi di ME alla luce dei diversi sviluppi che la tecnologia pone in essere in merito al suo inserimento nella quotidianità delle diverse generazioni.

CONCLUSIONI

Dove va la Media Education?

MED-iare è stato un progetto di ricerca complesso e articolato. Operare un confronto tra approcci formativi, di cui non esiste in ricerca una sistematizzazione definita, e mondo delle aspettative, ancora meno indagato, ha comportato, di fatto, un doppio lavoro di ricerca che sarebbe bello poter sviscerare nuovamente indagandolo più a fondo, in vista di un progetto nazionale che avrebbe a parer mio importanza incommensurabile. La complessità del lavoro è stata data, oltre che dalla scarsa quantità di ricerche connesse al tema, da una serie di problematiche connesse alla natura e alla pratica stessa della ME.

La ME nella sua accezione di educazione *ai* media corrisponde contemporaneamente a più realtà. Essa costituisce innanzitutto una disciplina didattica: i suoi contenuti sono talmente ampi da poter costituire un vero e proprio curriculum di studio cui, però, tuttora non viene dato spazio. Oggi la ME è costretta a porre la sua attenzione su un solo medium alla volta, generalmente quello più attuale, trascurando i restanti medium che continuano a popolare il mondo e, in base ad esso si reinventano e cambiano aspetto (si pensi alla TV online). Al pari di tutte le altre discipline (come per esempio la storia), la ME ha un passato, un presente e un futuro che risentono e contribuiscono a formare i caratteri culturali e sociali della società. Vista così la ME assume i connotati di una vera e propria disciplina di studio che dovrebbe ottenere internamente alla scuola un curriculum dedicato che accompagni la vita scolare di ogni soggetto.

Ma la ME, oltre a questo e in modo prevalente, costituisce una missione formativa orientata allo sviluppo del senso critico sui media (Media Literacy). L'obiettivo di questo elaborato si è rivolto a questa concezione di ME, con il fine specifico di produrre, per quanto possibile nel piccolo di una ricerca di tesi magistrale, un confronto aperto e critico tra approcci formativi in ME e aspettative dei ragazzi. Ciò ha significato operare un parallelismo tra generazioni, punti di vista e bisogni che a

un'analisi superficiale parrebbero non poter arrivare a incontrarsi mai.

Sino ad ora, operare la ME in direzione dello sviluppo del senso critico ha significato compiere un discorso esclusivo su quella che abbiamo definito "sicurezza in rete".

Sicuramente la diffusione dei SNS e delle sue utenze, ha provocano una crescente preoccupazione per la sicurezza e le questioni di privacy nei SNS (Demoor et al. 2008; Hogben 2007), tuttavia, fare educazione in direzione dei media, dovrebbe comportare un discorso di gran lunga più ampio e completo di questo.

Parlarne considerando le nuove tecnologie esclusivamente all'interno della categoria del rischio, non rende giustizia a tutte le istanze che concernono la tematica e soprattutto non tratta di quelle che sono le opportunità delle rete, che sembrano invece interessare fortemente i ragazzi. È anche vero, però, che è proprio partendo dalla discussione sui rischi, che si sono ottenuti i risultati più interessanti di questo lavoro.

Nella prospettiva di operare un parallelismo tra ciò su cui maggiormente si sono sino ad oggi concentrati gli interventi media educativi e ciò che invece riempie le aspettative dei ragazzi in merito, c'è da dire che i tanto temuti rischi, cari al mondo degli adulti e oggetto cardine della ME di sempre, non scompaiono se si guarda agli interessi dei ragazzi. Ciò che distingue l'interesse per questo tema da parte degli adulti e da parte dei ragazzi, piuttosto, sono i presupposti dai quali muove il bisogno di parlarne, nonché la direzione che si vorrebbe prendessero gli interventi operativi tesi ad occuparsene.

I ragazzi confermano la loro scarsa attenzione alla privacy e le loro carenze riguardo agli aspetti tecnici della rete, ma hanno anche maturato una buona consapevolezza di ciò che smuove e si nasconde nella rete. La conseguenza naturale di ciò, sta nel fatto che riconoscono l'importanza che ha il parlare di certi temi, ma lo riconoscono alla luce di bisogni alternativi, che traslano il discorso sui rischi, verso l'universo di opportunità che si può arrivare a possedere per farne capo. Questi strumenti non racchiudono solo elementi teorici e di definizione ma occasioni di analisi profonda delle situazioni, di gestione pratica delle situazioni rischiose, di consapevolezza circa i diritti e i doveri della rete. Ma c'è di più; il loro guardare in direzione delle

opportunità, apre tutta quella serie di tematiche che esulano dal mero discorso sui rischi, e riguardano, più in generale l'acquisizione di tutte quelle competenze che abbiano un'utilità pratica e funzionale in rapporto ai più diversi obiettivi specifici: risoluzione delle problematiche, facilitazione di attività legate alla scuola ecc..

I giovani si sentono (e sono) ormai giovani adulti e in qualità di ciò reclamano la voglia di sentirsi riconoscere tali, consapevoli delle dinamiche della rete e quindi anche più pronti per potere acquisire competenze che li possano rendere autonomi nella gestione di determinate situazioni. In questo orizzonte di riconoscimento, i ragazzi chiedono di potersi confrontare con figure che siano capaci di capirli, di capire il mondo che li circonda e di lasciare loro lo spazio di cui necessitano per potersi sentire partecipi e attivi nella costruzione del proprio senso critico.

Oggi, il mondo degli adulti e quello dei ragazzi non si incontrano nella pratica della ME non perché abbiano necessità differenti ma perché hanno modi differenti di visualizzarne gli orizzonti di senso possibili e di considerare la portata dei problemi. L'accento posto sui rischi assume un aspetto differente se l'obiettivo diviene proteggere il minore piuttosto che riconoscergli la maturità tale per poter far fronte da solo ai problemi. E questo, trasportato sulla sponda delle competenze da far acquisire ai ragazzi, ha implicazioni fortissime: da un lato c'è un ragazzo che viene reso consapevole di determinate dinamiche in una prospettiva che vede il genitore attuare operazioni di prevenzione per proteggere il minore dai pericoli; dall'altro lato, invece, abbiamo un ragazzo che, già consapevole di queste dinamiche, viene chiamato ad apprendere una serie di abilità (pratiche e critiche) che gli permettano, da solo di operare preventivamente e in attacco a situazioni rischiose.

Passare da una concezione ad un'altra, significa operare, di fatto, un cambiamento profondo nel modo di intendere i problemi, di pensare in direzione dei minori, di visualizzare e definire i rischi. Per operare l'incontro tra questi due mondi c'è bisogno di una figura educativa che conosca e riconosca determinate sfaccettature del mondo giovanile, nonché di un metodo di alfabetizzazione che sia calibrato sugli interessi specifici dei ragazzi e sui nuovi orizzonti metodologici e formativi resi possibili dalla società dell'informazione.

Parlare di nuovi media significa approfondirne le diverse implicazioni: significa parlare di disuguaglianze, di regole di comportamento online, di partecipazione alla costruzione di contenuti, di identità online/offline, di inganno sulla propria identità e profili falsi, di autopresentazione, di gestione dei propri dati sensibili, di credibilità delle fonti e delle informazioni, di ricerca basata su internet, di rispetto della privacy altrui, di scorciatoie informatiche, di mondo tecnologico, di diritti e doveri della rete. I ragazzi sono curiosi e incuriositi da tutte queste dinamiche, ma ovviamente ognuno di loro lo è a modo suo. Pur riconoscendo l'importanza di parlare di tutti questi temi, ogni ragazzo palesa livelli di interesse differenti per le quattro aree tematiche individuate (umanitarie, informative, tecniche e legali). Questi interessi particolari si rendono noti soprattutto alla luce della scelta formativa scolastica operata dai soggetti. Il fatto che i ragazzi frequentanti un Liceo umanistico abbiano espresso principalmente un interesse per i temi umanistici, piuttosto che gli intervistati del Liceo scientifico si siano soffermati maggiormente sugli argomenti tecnici, offre un risultato di fondamentale rilievo per la progettazione degli interventi educativi rivolti ai media digitali. La conseguenza naturale di ciò non sta nel dover approfondire e trattare in modo esclusivo solo un ambito piuttosto che l'altro durante gli interventi di ME. I temi della ME devono essere toccati nella loro totalità; la conseguenza sta nella diversa progettazione degli interventi, in termini di priorità da dare a determinanti temi, che si potrebbe operare in relazione a quanto emerso. Per stimolare ogni ragazzo in direzione dei suoi interessi, si potrebbero progettare interventi che diano precedenza nel loro dispiegarsi e approfondimento successivo, ai temi più sentiti dai ragazzi. Come farlo? Attraverso pratiche formative che rivalutino il modo tradizionale di attuarsi in vista di quelle che sono le caratteristiche tipiche del nuovo modo di apprendere tipico del mondo adolescenziale. I ragazzi, per apprendere, hanno bisogno di co-costruire insieme agli adulti ogni discorso e percorso di senso che viene affrontato, nonché di prendere coscienza e acquisire competenze, attraverso le modalità tipiche del loro modo di apprendere.

Ciò che davvero importa ai ragazzi è il livello di partecipazione che ogni intervento

permette. La rete oggi offre ai giovani la grande possibilità di raccontarsi e di condividere le proprie esperienze. Che i ragazzi vogliano mantenere queste condizioni di partecipazione anche altrove, non è che una conseguenza naturale ad un'abitudine che ormai fa parte della loro vita. Come abbiamo visto, la scuola si pone come tradizionalmente oppositiva a questo modo di vivere la quotidianità. Il nuovo modo di apprendere che la tecnologia e il mondo del digitale hanno posto in essere, valicano i classici confini dell'apprendimento sequenziale e tradizionale, per aprire orizzonti alternativi che dovrebbero trovare riscontro in nuove e rinnovate pratiche di alfabetizzazione.

Vista in questi termini, la ME oltre ad essere definita come una disciplina (o curriculum) e come una missione formativa, viene a costituire un vero e proprio metodo di insegnamento; un metodo che, nella società dell'informazione, acquisisce gli aspetti tipici del networking, della partecipazione, del lavoro in team ecc.

Ecco quindi che, se si ragiona sui bisogni, puntare a far collimare tutti gli interessi in gioco, potrebbe in realtà non essere così lontano dall'essere auspicabile e quindi praticabile. Lungi dal dividere, i media digitali potrebbero diventare un argomento di discussione che sia ponte, richiesto dagli stessi ragazzi, tra due mondi, quello degli adulti e quello dei ragazzi, che continuano a chiedere di ricucire distanze a prima vista troppo ampie.

Per ora, la ME, è *entrata* nella scuola senza appartenervi. La direzione che dovrebbe prendere adesso, riguarda l'assunzione di una nuova tipologia di alfabetizzazione che apra nuovi orizzonti non solo per la ME, ma per la scuola in generale.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Baym, N. (2010). *Personal Connection in the Digital Age*. Polity Press.
- Belmonte, W. (2015). La sociologia dei media e la scuola digitale. Il mutamento socio-educativo nella prospettiva comunicazionale. *Mediascapes journal*, 106-125.
- boyd, d., & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*.
- boyd, d. (2014). *It's complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press.
- Bruni, I. (2012). Un toolkit per la Media Education. *Studi e ricerche MED Media Education*.
- Buckingham, D. (2010). Il futuro della Media Literacy nell'era digitale. *Studi e ricerche MED Media Education*.
- Buckingham, D. (2013). *Media Literacy per crescere nella cultura digitale*. Roma: Armando Editore.
- Calvani, A. (2010). Dove va la Media Education? Riflessione sull'identità della ME nella società contemporanea. *Studi e ricerche MED Media Education*.
- Cappello, G., & Cortoni, I. (2011). Crescere e insegnare nella società in rete. *Studi e ricerche MED Media Education*.
- Carrington, V., & Muriel, R. (2006). *Digital Literacies. Social Learning and Classroom Practices*. UKLA.
- Ceretti, F. (2015). Video-educar(si). Dal Digital Video Sharing (DVS) alla educazione. *Mediascapes journal*, 127-140.
- Chiosso, G., Ellerani, P., Milani, P., Moscato, M.T., & Rivoltella, P.C. (2010). *Luoghi e*

pratiche dell'educazione. Mondadori education.

Comunello, F. (2010). *Networked sociability. Riflessioni e analisi sulle relazioni sociali (anche) mediate dalle tecnologie.* Milano: Guerini e Associati.

De Baggis, M. (2015). Imparami l'internet. *Mediascapes journal*, 54-61.

Di Mele, L. (2011). L'Europa verso la Media Literacy. *Studi e ricerche MED Media Education.*

Dipartimento di comunicazione e ricerca sociale La Sapienza. (s.d.). Tratto da www.mediamonitorminori.it

Educazione.it. Informazione e formazione per educatori e pedagogisti. (s.d.). Tratto da www.educazione.it

Farné, R. (2011). Zana, Alfredo e lo zio Carl. *Studi e ricerche MED Media Education.*

Felini, D. (s.d.). Quality Media Literacy Education. A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools. *Journal of Media Literacy Education*, 28-43.

Felini, Damiano. (2015). *Studi e ricerche MED Media Education*, 51-69.

Fry, K. (s.d.). Developing Media Literacy: Managing Fear and Moving Beyond. *Journal of Media Literacy Education*, 65-70.

Giannatelli, R. (2002). *La Media Education arriva in Italia.* Tratto da www.medmediaeducation.it.

Giannatelli, R. (2004). *Curricolo di media education (ME) nella scuola italiana: le ragioni e il nucleo della proposta del MED.* Tratto da www.medmediaeducation.it.

Giannatelli, R. (2004). *L'educazione ai media in Italia (2 anni dopo la carta di Bellaria).* Tratto da www.medmediaeducation.it.

- Giannitelli, R. (s.d.). *La Media Education*. Tratto da www.medmediaeducation.it.
- Giannitelli, R. (s.d.). *La proposta della MEdia Education per la nuova scuola in Italia*.
Tratto da www.medmediaeducation.it.
- Gui, M. (2009). *Le competenze digitali. Le complesse capacità d'uso de nuovi media e le disparità nel loro possesso*. Napoli: ScriptoWeb.
- Hargattai, E. (2007). *A Fremework for Studying Differences in Peoples' Digital Media Uses*.
- Hobbs, R. (2011). Un'istantanea multinazionale sulla ME in sei paesi europei. *Studi e ricerche MED Media Education*.
- Hobbs, R., & McGee, S. (s.d.). Teaching about Propaganda: An Examination of the Historical Roots of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 56-67.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. NY: New York University Press.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*. Milano: Guerini e Associati.
- Jolls, T., & Wilson, C. (s.d.). The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy. Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 68-78.
- Koliska, M. (2010). Rewired: understanding the iGeneration and the Way They Learn. *Journal of Media Literacy Education*, 255-256.
- Livingstone, S. (1995). *Love at first byte? Building personal relationships over computer networks*.
- Livingstone, S. (2007). *Capire i new media: culture, comunicaizone, innovazione tecnologica e istituzioni sociali*. Milano: Hoepli.
- Livingstone, S. (2010). *Ragazzi online. Crescere con Internet nella società digitale*.

Milano: Vita e Pensiero.

Livingstone, S., & Bovill, M. (2001). *Children and their changing media environment: A European comparative study*. Mahwah (NY): Lawrence Erlbaum.

Maksl, A., Ashley, S., & Craft, S. (s.d.). Measuring News Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 29-45.

Mario, D. (2014). Formazione naturale e nuove tecnologie. *Studi e ricerche MED Media Education*, 14-35.

Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 1-22.

Martinello, L. (2006). Media education. Più di un entusiasmo. Pegaso Università Telematica.

Mascheroni, G. (2012). *I ragazzi e la rete. La ricerca di EUkids online e il caso Italia*. Brescia: La Scuola.

Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. Routledge.

MED media education. (s.d.). Tratto da www.mediaeducationmed.it

Ministero dell'Istruzione, d. e. (2015). *Piano nazionale Scuola Digitale*.

Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca. Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione. (s.d.). Tratto da www.istruzione.it

Moore, S. D. (2012). Media Literacies: A Critical Introduction. *Journal of Media Literacy Education*, 275-277.

Morcellini, M. (2011). Essere giovani nell'era digitale. *Studi e ricerche MED Media Education*.

Parola, A., & Ranieri, M. (2011). Agira la Media Education. *Studi e ricerche MED*

Media Education.

- Parola, A., & Ranieri, M. (2011). Sulla via del MEDiterraneo. *Studi e ricerche MED Media Education.*
- Ragone, G., Ilardi, E., & Fabio, T. (2015). Verso la blended education. Riflettendo su immaginari, media e apprendimento. *Mediascapes journal*, 18-31.
- Ranieri, M. (2010). La MEdia Literacy nei documenti dell'Unione Europea. *Studi e ricerche MED Media Education.*
- Rivoltella, P. C. (2001). *MEdia education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare.* Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2003). *Media educator. Nuovi scenari dell'educazione, nuove professionalità.* UCSI.
- Rivoltella, P. C. (2005). *Educare per i media.* Milano: EDUCatt Università Cattolica.
- Rivoltella, P. C. (2005). *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca.* Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2008). *Digital Literacy: tools and methodologies for Information Society.* IGI Global.
- Rivoltella, P. C. (2014). *Media Education. fondamenti didattici e prospettive di ricerca.* Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C., & Marazzi, C. (2001). *Le professioni della Media Education.* Roma: Carocci.
- Rogow, F. (2011). Pedagogy for Media Literacy Education in the Next Decade. *Journal of Media Literacy Education*, 16-22.
- Scarcelli, C. M. (2015). Giovani sguardi sulla Media Education. *Mediascapes journal*, 165-177.

- Schilder, E., Lockee, B., & Saxon, D. P. (2016). The Challenges of Assessing Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 32-48.
- Smith, J. (2011). The Teacher's Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a Multimedia World. *Journal of Media Literacy Education*, 96-98.
- Stald, G., & Haddon, L. (2008). *Cross-cultural Contexts of Research: factors influencing the Study of Children and the Internet in Europe*. EUKids online.
- Tirocchi, S. (2013). *Sociologie della Media Education. Giovani e media al tempo dei nativi digitali*. Milano: Franco Angeli.
- Torrent, J. (2011). Media Literacy, Congratulations! Now, the Next Step. *Journal of Media Literacy Education*, 23-24.
- Turkle, S. (2012). *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. Basic Books.
- Vanderhoven, E., Schellens, T., & Valcke, M. (2013). Exploring the Usefulness of School Education about Risks on Social Network Sites: A Survey Study. *Journal of Media Literacy Education*, 285-294.
- Young, J. S. (2011). The Other Side of Media Literacy Education: Possible Selves, Social Capital, and Positive Youth Development. *Journal of Media Literacy Education*, 230-237.

RINGRAZIAMENTI

È inutile: ci pensi giorni interi a cosa scriverai nei ringraziamenti della tesi. Certesere ti ci metti anche di impegno, ma nulla. Fino a quando arrivi al giorno della stampa, ti siedi al Pc della copisteria attendendo il tanto atteso prodotto dei tuoi sforzi, e ti tornano in mente i 7 lunghi anni che ti separano dalla prima volta che hai messo piede in Università. Wow. È finita. In una parola? Caos.

Lo sapevate che il tempo che ci mette a salire il caffè è lo stesso di quello che serve per farsi una doccia al volo? E che nella durata di un pranzo si possono fare 240 km? Lo sapete che l'uomo dorme in media 8 ore di cui solo 5 di vero sonno e che, quindi, potrebbe investire in altro le 3 ore che passa in dormiveglia? Lo sapevate che più si aggiungono attività alla giornata e più ci si rende conto di avere tempo?

Da lì è un attimo, sai...incasinarsi dico. La mia vita è un condensato di milioni di cose. La gestione del tempo dovrebbe essere un esame universitario. È incredibile la quantità di cose che un essere umano può riuscire a fare solo gestendo il proprio tempo e la propria energia.

Io sono un disastro. Totale. Non per sbadataggine o per irrazionalità, ma semplicemente perché faccio troppe cose. A volte mi chiedono come faccia; a sostenere questi ritmi, intendo. Mamma dice che non posso andare avanti così per sempre. Sicuramente ha ragione, ma la verità è che, in fondo, io ci vivo bene in questo caos! Mi ci trovo bene perché per me significa non privarsi nulla: cultura, salute, divertimento, lavoro.

Io ho...tutto. Ma soprattutto possiedo quello che mi piace definire "un network". Ampio e solido. Ci alimentiamo a vicenda, noi: io, e le persone che ne fanno parte. Uno scambio; a cui, una volta ogni tanto, ho l'immenso piacere di poter rendere grazie.

Non credo capiti a tutti: scegliere il percorso di studi più adatto, lavorare nel proprio campo prima ancora di laurearsi, costruire con i propri compagni di corso il proprio

futuro.

Il mio primo grazie va a quei meravigliosi professionisti che ho avuto l'onore di avere come docenti.

Ringrazio il mio relatore, Renato Stella, per avermi permesso di riconoscermi in una metodologia di ricerca e avermi dato l'opportunità di tradurla nella lunga esperienza che questo progetto ha comportato. Lo ringrazio per avermi sempre accolto con una stima che penso di poter avere la presunzione di dichiarare con fermezza.

Ringrazio Antonio Conti, la persona che forse più di tutte oggi sta investendo su di me, facendomi sentire ogni giorno essenziale nell'avvio di un'attività lavorativa che sono sicura arriverà lontano.

Ringrazio Nicolò, *IL* compagno di corso con il quale ho iniziato a guardare lontano; il professionista che spero continuerà a camminare al mio fianco in una crescita lavorativa continua.

"Gli amici sono i fratelli che ti scegli", dico sempre. A volte mi soffermo a pensare a ciò che sarei senza loro: forse niente, certo altro. Ringraziarli tutti sarebbe impossibile, ma due di loro sono talmente vividi che non citarli sarebbe impossibile. Ringrazio Momo, uno dei rapporti d'amicizia che mi sono sudata più di tutti. Ci sono voluti 7 anni per trovarci e ce ne vorranno sicuramente altrettanti per non perdersi, ma ora come ora lei rappresenta un'ancora: fissa. Un punto di riferimento: incolmabile.

Ringrazio Michi. Beh, che dire: "la parte più bella di me". Come un puzzle, perfetto. La ringrazio per essere tornata nella mia vita come un tornado, per essere la mia parte mancante, per insegnarmi ogni giorno che si può essere migliori e per lasciarmi l'onore di poter fare lo stesso con lei.

Ognuno di noi torna a casa la sera e ad accoglierlo possono esserci le situazioni più diverse. Io torno a casa la sera e mi viene incontro l'amore. *"La famiglia del Mulino"*, la chiamo.

Ringrazio Tizzi, la sorella che diventa *L'amica*. Una roccia. La tua certezza. *LA*

ragione. Io non so come si faccia a vivere senza un fratello, ma so che la parola condivisione, senza, avrebbe tutto un altro sapore.

Beh, che dire. 7 anni di conquiste. Una dietro l'altra. Le chiamo conquiste perché me le sono proprio guadagnate tutte; giorno per giorno, lavorando e studiando insieme, chiedendo aiuti e tirando fuori le unghie. Sempre. Quando incontro una persona simile a me mi chiedo che battaglia abbia vissuto per essere così forte. Non tutti hanno questa fortuna, ma ciò che ha permesso a me di essere la testona, caparbia e motivata che sono, ha semplicemente due volti: quello del babbo e quello di mamma.

Grazie per avermi permesso di sbagliare e per essere in prima fila a gioire dei miei piccoli successi; ma soprattutto grazie per avermi insegnato che il mondo ha solo un costo: quello che investi nella famiglia e che si traduce nel valore inestimabile che ha, ogni sera, la certezza di tornare a casa e di trovare la gioia di vivere che nessun'altra cosa al mondo potrà mai darti.

"In ogni caos c'è un cosmo". Questa è la mia costellazione. Wow!