

Indice

<i>Presentazione</i> di Floriana Falcinelli	xi
Saggio introduttivo di Simona Savelli	
1. Media education	xvii
1.1. <i>Termini di definizione</i>	xviii
1.2. <i>Origini storiche</i>	xix
1.3. <i>Prospettive plurali</i>	xxii
1.4. <i>Media education e Scuola</i>	xxvi
2. Media education e scuola in Italia: evoluzione di un rapporto	xxix
2.1. <i>Specificità storiche</i>	xxix
2.2. <i>ME e insegnanti della scuola primaria: il rapporto con le ICT</i>	xxxviii
2.3. <i>ME e sistema educativo di istruzione: la scuola primaria riformata</i>	xliv
2.4. <i>ME e scuola: attenzioni all'e-learning nella scuola primaria</i>	lxi
3. Media education e contesto britannico: per uno stato dell'arte	lxv
3.1. <i>ME: diciotto principi chiave</i>	lxv
3.2. <i>ME: dimensioni, ostacoli e facilitazioni, prospettive</i>	lxviii
3.3. <i>ME e sistema educativo di istruzione</i>	lxxii
4. L'autrice e l'articolazione del testo	lxxx
<i>Riferimenti</i>	vc

Carol E. Craggs
Media Education nella scuola primaria

<i>Ringraziamenti</i>	3
-----------------------	---

Introduzione

<i>Le ragioni per un approccio pedagogico-didattico ai media nelle scuole primarie</i>	8
1. <i>Il consumo dei media</i>	8
2. <i>Evoluzione del concetto di alfabetizzazione</i>	9
3. <i>Educazione alla cittadinanza</i>	10
4. <i>Apprendimento centrato sul bambino</i>	11
5. <i>Indagare e riflettere</i>	13
6. <i>Insegnamento di tipo trasversale</i>	15
<i>Appendice</i>	16

capitolo 1.

Punti di partenza

<i>Un profilo: dalla discriminazione alla demitizzazione</i>	18
1. <i>1930-1970: cultura di massa contro valori scolastici</i>	18
2. <i>1970-1990: sentimenti mutati</i>	20
<i>Ricerca: aiuto o ostacolo?</i>	22
<i>Questioni chiave</i>	24
1. <i>Selezione e costruzione</i>	25
2. <i>Consapevolezza dell'esistenza di un pubblico</i>	27
3. <i>Rappresentazioni della realtà</i>	29
4. <i>Tecniche narrative</i>	30
5. <i>Note e questioni chiave</i>	31

<i>L'identificazione di un approccio pedagogico-didattico appropriato</i>	32
1. <i>L'organizzazione di gruppi d'attività</i>	34
2. <i>Esercizi di simulazione</i>	34
3. <i>Dialogo riflessivo</i>	35
4. <i>Cooperazione contro competizione</i>	36
<i>Appendice</i>	36

capitolo 2.

Alfabetizzare all'immagine

<i>La natura dell'alfabetizzazione all'immagine: una definizione di ricerca</i>	38
<i>Approcci pratici</i>	40
1. <i>Esercizi percettivi</i>	40
2. <i>Riconsiderare il familiare</i>	44
3. <i>Completare l'illustrazione</i>	46
4. <i>Testimone oculare</i>	47
5. <i>Incorniciare</i>	49
6. <i>Ogni illustrazione racconta una storia</i>	50
7. <i>Fotografie in posa e a insaputa</i>	51
8. <i>Foto di famiglia: lo scatto felice</i>	52
9. <i>Leggere le immagini della storia familiare</i>	53
10. <i>Storie nelle immagini</i>	55
11. <i>Fumetti, fili conduttori e codici</i>	61
12. <i>Semiologia e immagine</i>	64
13. <i>Artefatti culturali</i>	65
14. <i>Animazione</i>	68
15. <i>Scrivere con la luce</i>	70
<i>Conclusione</i>	73

capitolo 3.
Formare alla notizia

<i>Quale significato attribuiamo alla notizia</i>	75
<i>Approcci pratici</i>	79
1. <i>Immagine e testo</i>	79
2. <i>Simulazione di un notiziario</i>	81
3. <i>Quello non posso essere io</i>	85
4. <i>Fattori di costrizione</i>	85
5. <i>Comporre la prima pagina</i>	88
6. <i>Interviste</i>	93
7. <i>Notiziario radiofonico</i>	95
8. <i>Affrontare la telecamera</i>	99
<i>Conclusioni</i>	100

capitolo 4.
Approcci all'insegnamento della pubblicità

<i>Perché interessarsi della mera pubblicità commerciale</i>	101
<i>Approcci pratici</i>	108
1. <i>Introduzione</i>	108
2. <i>Fedeltà alla marca e lista della spesa settimanale</i>	109
3. <i>Ogni spot pubblicitario racconta una storia</i>	111
4. <i>Smontare gli annunci pubblicitari piuttosto che darli per scontati</i>	114
5. <i>La prova di verifica degli "avvenimenti tecnici"</i>	118
6. <i>Confezionare un prodotto</i>	120
7. <i>Fare attenzione ai logo</i>	122
8. <i>Pubblicizzare l'invendibile</i>	125
9. <i>Pubblicità delle sigarette e educazione alla salute</i>	125
10. <i>Utilizzare una videocamera per creare uno spot pubblicitario</i>	129

11. <i>Utilizzare i giornali 'gratuiti'</i>	131
12. <i>Posizionamento dei prodotti</i>	136
13. <i>Una campagna pubblicitaria</i>	137
<i>Note conclusive</i>	139

capitolo 5.

Rappresentazioni della realtà

<i>Realtà, realismo e rappresentazione</i>	141
<i>Approcci pratici</i>	146
1. <i>Fumetti e valori culturali</i>	146
2. <i>Chi è rappresentato: un approccio all'analisi dei contenuti</i>	149
3. <i>Auguri prevenuti</i>	151
4. <i>Costruzione di modelli di ruolo in base al genere</i>	151
5. <i>Computer e videogiochi: arene per la sotto-cultura maschile</i>	153
6. <i>She-Ra per le bambine piccole e He-Man per i bambini</i>	154
7. <i>Le rappresentazioni della magia</i>	159
8. <i>La realtà imita la finzione?</i>	160
9. <i>Soap opera: bolle di sapone o realtà?</i>	161
10. <i>Storie e sensi</i>	169
<i>Conclusioni</i>	171

capitolo 6.

Istituzioni mediatiche

<i>Ascolti ed economia</i>	174
<i>Un approccio pratico</i>	175
1. <i>Il pubblico televisivo</i>	175
2. <i>Collocare le compagnie televisive</i>	176

3. <i>Pianificare i programmi: una simulazione per i bambini di 9-11 anni</i>	179
4. <i>Una tabella di programmazione competitiva</i>	181
<i>Riflessione</i>	183
Conclusione	185
Appendice	197
Bibliografia	221

* * *

Postfazione

Il MED: viaggio nella Media Education in Italia di Roberto Giannatelli

1. <i>La Media Education sbarca in Italia</i>	242
2. <i>La nascita del MED: il 28 febbraio 1996</i>	245
3. <i>Che cosa Len Masterman ha dato al MED</i>	249
4. <i>Il viaggio del MED in Italia</i>	251
5. <i>Bilancio e prospettive</i>	256

Presentazione

Nella tradizione didattica, specialmente italiana, la cultura dei media e quella della scuola sono state viste come realtà completamente diverse, se non addirittura opposte. Di fatto, esistono tra le due tradizioni delle differenze significative che segnano marcatamente due approcci.

La cultura della scuola è caratterizzata, infatti, dalla preminenza della comunicazione verbale, scritta e orale, da monomedialità sensoriale linguistica e tecnologica, da astrazione e razionalizzazione dell'esperienza, da codificazione formalizzata dei saperi (della cultura, della tradizione, del passato), da un tipo di apprendimento concettuale che procede secondo una logica analitica, lineare, sequenziale.

La cultura dei media è invece caratterizzata dall'integrazione sensoriale-linguistica e tecnologica tra parola, suono e immagine, da un'esperienza per immersione, dalla logica del presente, della complessità, della globalità, dell'analogia, dalla codificazione degli elementi di conoscenza, secondo la logica del sensorio integrale (partecipazione, senso del qui e ora, nello spazio e nel tempo, coinvolgimento emozionale), da un tipo di apprendimento per intuizione, secondo una logica globale, associativa, reticolare.

Il problema è che, invece di vedere nell'integrazione tra i due approcci una risorsa utile all'apprendimento significativo degli allievi, spesso si induce a letture che evidenziano la contrapposizione, esaltando, in genere, la cultura scolastica e attribuendo a quella dei media una valenza prevalentemente negativa.

In realtà, in una società fortemente caratterizzata dai mezzi di comunicazione, supportati da diverse tecnologie, è necessario pensare e realizzare un'integrazione tra cultura della scuola e cultura dei media. Ciò significa che la scuola deve costruire dei percorsi di apprendimento specifici rivolti a sviluppare negli allievi la competenza comunicativa mediatica, caratterizzata dalla comprensione nell'uso dei nuovi linguaggi e dalla capacità di utilizzare i media in modo creativo per organizzare, codificare ed esprimere, i dati dell'esperienza: dall'interpretazione alla valutazione critica, alla rielaborazione personale dei messaggi.

Questa è l'impostazione sollecitata dal media education movement, un movimento che, nato intorno agli anni '70, vede oggi affermarsi un settore interessante di studi, trasversale agli ambiti delle scienze dell'educazione e delle scienze della comunicazione.

Le linee fondamentali che caratterizzano tale settore di ricerca e i suoi sviluppi sono ben presentati nel saggio introduttivo di Simona Savelli e significativamente rappresentati nella postfazione di Roberto Giannatelli presidente del MED, Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione, che svolge il ruolo di collante tra le molte associazioni di settore presenti in Italia e si pone quale contesto di condivisione di una pluralità di esperienze didattiche che si realizzano nelle scuole e in molte realtà dell'extrascuola.

Nella scuola, l'attività di media education stimola i ragazzi a pensare e a usare i linguaggi in un modo più consapevole e intenzionale. Essa, non solo, dunque, li rende capaci di leggere e comprendere il senso dei testi medialti, ma anche di riflettere sul proprio processo di lettura e scrittura in modo tale che essi possano diventare consumatori consapevoli e possano vedere i media come strumenti, risorse per l'espressione creativa e la liberazione della fantasia.

Fare esperienza di media education nella scuola significa sollecitare gli insegnanti a elaborare un progetto formativo che, lavorando sui media e con i media, permetta al bambino di conoscere meglio tale realtà e di viverla in modo più esplorativo e creativo. L'elabo-

razione del percorso didattico richiede una progettazione rigorosa (obiettivi, contenuti, strategie metodologiche, modalità di verifica); una condivisione collegiale tra insegnanti di diverse discipline (trasversalità); un'integrazione con le altre attività didattiche, nella logica delle scelte formative assunte dalla scuola (POF); un coinvolgimento dei genitori e di altre realtà extrascolastiche; l'assunzione nel lavoro scolastico dello stile della flessibilità didattica, della logica della ricerca, dell'apprendimento per scoperta, della cooperazione e condivisione con gli altri di emozioni e sentimenti; la capacità di documentare costantemente l'esperienza; l'attivazione di percorsi di analisi, riflessione e valutazione dell'esperienza (ricerca-azione).

Per evitare di "scolarizzare i media" utilizzando approcci e metodologie più opportunamente riconducibili allo studio alfabetico, occorre progettare un processo di insegnamento/apprendimento che veda il sistema integrato dei diversi media sia oggetto sia strumento di ricerca, di scoperta, di rielaborazione attraverso diversi codici simbolici delle esperienze e delle emozioni della vita personale. Costruire un curriculum di media education significa, dunque, per gli insegnanti, essere preparati e formati a conoscere le specificità linguistiche ed espressive dei diversi media e ad acquisire la consapevolezza di come l'utilizzo di un certo mezzo incida sul modo di apprendere e di costruire la conoscenza, ma anche sugli orientamenti valoriali e i modelli di vita.

In questo quadro di riferimento vanno collocate le proposte didattiche di Carol E. Craggs, allieva di Len Masterman, presentate in questo volume attraverso la traduzione che ne ha fatto la dott.ssa Simona Savelli.

Le attività che essa propone si presentano chiare, semplici, ricche di spunti didattici che bene sanno integrare i molteplici linguaggi con cui si esprime l'universo mediale; sono attività che risultano particolarmente accattivanti e utili per un'insegnante che voglia operare in una logica laboratoriale, tipica della pedagogia di cultura

anglosassone, legata, come impostazione, ai principi fondamentali dell'attivismo.

Tuttavia bisogna guardarsi dal pericolo di considerarle semplici tecniche o esperienze fine a se stesse, piuttosto, esse vanno inserite in un progetto più ampio di educazione ai media e in generale, di educazione ad una maggiore consapevolezza rispetto alla società in cui si vive e di cui i media rappresentano una dimensione fondamentale.

*Prof.ssa Floriana Falcinelli
Docente di Didattica generale e Tecnologie dell'Istruzione
Università degli Studi di Perugia*

SAGGIO INTRODUTTIVO

* * *

1. Media education

1.1. *Termini di definizione*

Se con *Media Education* (ME), si vuole indicare il processo di apprendimento-insegnamento per cui è alla scuola che viene affidato il compito di *insegnare* i media, il riferimento più appropriato è probabilmente quello al concetto di *Media Literacy*, che considera *l'alfabetizzazione ai media* come parte della tradizionale alfabetizzazione del *leggere, scrivere e far di conto*. Il termine *education* infatti, soprattutto nelle lingue di origine latina, indica di solito un ambito di significati più allargato, che comprende concetti quali quello di socializzazione e di trasmissione culturale, per cui guardare ai *media* in termini di *education* significa, ad esempio, riconoscere un ruolo alla famiglia e ad altre agenzie educative (Rivoltella 2001)¹.

Se però consideriamo il termine composito *alfabetizzazione culturale*, il significato dell'alfabetizzazione si allarga, fino a comprendere “un progetto educativo e sociale... che affonda le radici nel contesto dei mondi vitali di provenienza della persona e trova indici produttivi e significati che travalicano i confini di qualsiasi grado di scuola per depositarsi nel profondo della coscienza del soggetto, del suo orientamento e del suo bisogno di formazione permanente” (Melino 2002)². L'alfabetizzazione culturale così intesa è un modo per dare senso unitario alla molteplicità delle conoscenze, integrarle nella personale concezione del mondo e considerarle alla base del comportamento e

dell'azione. Essa diventa, quindi, alla base della progettazione esistenziale. Gli *alfabeti del vivere* consentono, in tal senso, di apprendere gli elementi per progettare il futuro, per orientarsi socialmente, culturalmente e professionalmente, consentono di acquisire capacità decisionali, di riflessione e di verifica sulle proprie azioni e sulle conseguenze e le responsabilità che da esse derivano.

A prescindere dagli specifici termini adottati per definirla, tale prospettiva ad ampio spettro è oggi largamente condivisa ed è a partire da questa che ci si interroga su quali siano gli specifici oggetti pertinenti alla ME (o a una *Media Literacy* in senso esteso) e quindi se e quanto essa sia *educazione ai media*, *educazione con i media* e anche *educazione per i media*, cercando di definire con maggior dettaglio il rapporto tra i due termini. Nella ME, infatti, si (con)fondono spesso la riflessione sui media e la loro sperimentazione creativa, l'uso dei media come supporti alla didattica e tutto ciò che riguarda l'etica professionale. L'ampio ventaglio dei significati possibili aperto da tali riflessioni emerge dalla complessità degli stessi termini in discussione. Molteplici sono i significati che sono stati di volta in volta attribuiti all'*educazione*, termine di origine latina con cui si indica sia il ruolo che assume l'educatore di sviluppare potenzialità, sia il ruolo che egli assume in qualità di guida, a cui si aggiungono, e di non minore spessore, le considerazioni relative al secondo termine di definizione: *media*. La pluralità dei mezzi di comunicazione, i loro diversi codici espressivi e il loro diverso ruolo sociale, culturale ed economico, le loro contaminazioni e l'integrazione di ciascuno di essi in un unico complesso sistema mediale, suscitano di per sé altrettanti interrogativi.

1.2. *Origini storiche*

È tra gli anni '40 e gli anni '70 del Novecento che la Media Education assume un carattere istituzionale. Sono anni in cui le Chiese, i Governi, le associazioni internazionali, quali l'UNESCO, prendono posizione in materia. Tale mobilitazione rende evidente sin dall'inizio lo stretto rapporto esistente tra ME e socializzazione ai valori. La scuola è lo spazio privilegiato degli interventi in materia e la funzione prevalente della ME è quella di arginare l'azione dei media, di costituire un *antidoto* efficace per neutralizzare gli effetti negativi dei cambiamenti, spesso traumatici, che essi sembrano imporre alla società e alla cultura. A questo timore si accompagna il sospetto nei confronti dei media come sistemi di rappresentazione, per cui essi sono ritenuti in grado di imporre i propri significati attraverso una comunicazione strategica che va a discapito dell'interlocutore. L'approccio di partenza alla ME è quindi di tipo difensivo: dai media è necessario difendersi perché essi sono ritenuti capaci di agire al di sotto della soglia della consapevolezza, come *aghi ipodermici* o *pallottole magiche*, al di fuori di ogni controllo da parte del ricevente. Essi agiscono su una massa di spettatori inermi e passivi imponendo la loro ideologia e portando all'omologazione del gusto, rispondendo a logiche di interesse economico. Lo spettatore non può fare nulla al riguardo. L'idea dei media è quindi decisamente negativa e l'educazione ha una funzione difensiva e protezionistica.

La linea difensiva prosegue negli anni '60, anche se assume caratteristiche nuove; a un deciso rifiuto, infatti, si sostituisce la volontà di marcare una netta distinzione tra una cultura *alta*, che comprende letteratura e arti figurative e una cultura *bassa*, di cui fanno parte fumetti, romanzi rosa, pubblicità. Il sistema educativo tende a escludere questi ultimi dal contesto scolastico o a stigmatizzarli.

È il cinema, in qualità di prodotto culturale, a superare questa suddivisione e a meritare un'attenzione e una riflessione progressiva, a partire dalla scoperta della sua dimensione d'autore. A partire dal cinema, la scuola si rende sempre più disponibile a prendere in seria considerazione i prodotti della *cultura popolare*. Mentre dalle ricerche sulla comunicazione emerge in modo sempre più evidente il ruolo attivo dello spettatore nella costruzione del senso (per cui egli non è più esclusivamente oggetto di manipolazione, ma esprime bisogni ed è alla ricerca di gratificazioni), l'educazione assume sempre più la funzione di promuovere il pensiero critico.

La strategia difensiva non è comunque ancora totalmente abbandonata: l'analisi dei testi (i codici, la narrazione, i simboli, gli stereotipi, la programmazione televisiva e radiofonica) su cui si concentra il lavoro educativo a partire dagli anni '70, mira ancora alla discriminazione, con l'obiettivo di migliorare il gusto. In questo periodo si definiscono e sono particolarmente evidenziati i caratteri di *non trasparenza* dei media e di *costruzione* dei messaggi mediatici.

Negli anni '80 l'oggetto di attenzione della ME non è più soltanto l'analisi dei testi mediali, ma lo studio dei media in quanto *prodotti* e parte di *processi* culturali e sociali. L'attenzione è rivolta non solo ai contesti produttivi, ai valori e alle logiche che li caratterizzano, ma ai quadri valoriali e alla subcultura di appartenenza del ricevente, di cui vengono analizzate le modalità di interpretazione e le abitudini di consumo. La presenza culturale dei media nella società è apertamente riconosciuta e con essa la necessità da parte del sistema politico e educativo di promuovere una comprensione critica del fenomeno comunicazione. La necessità di un'educazione ai media supera, così, i confini dell'istruzione primaria e secondaria e diventa aspetto rilevante della formazione degli adulti e per l'intero ciclo di vita

e la responsabilità educativa si estende ai genitori, ai professionisti dei media e ai *decision maker*³.

Negli anni '90 l'attenzione si rivolge ormai al mondo dei media in tutte le sue articolazioni e in particolare ai fenomeni mediali più vicini alla realtà giovanile. A scapito di un approccio meramente difensivo, si impone il riconoscimento della partecipazione dello spettatore alla costruzione del senso. Si promuove il dialogo e la collaborazione tra educatori e professionisti dei media e si ripensa lo stesso rapporto insegnante-allievo⁴.

Così, a partire dagli anni '80, una pluralità di studiosi e ricercatori hanno preso in considerazione e approfondito aspetti diversi della ME, sviluppando diverse prospettive.

La questione degli *effetti dei media* negli anni '90 è ripresa e trattata da più ricerche condotte in ambito psicologico, in cui si indaga, in particolare, il rapporto tra i media e i bambini, il problema della distinzione tra realtà e rappresentazione e la formazione dei quadri di valore nelle giovani generazioni. La ME in questo caso è orientata alla salute e al benessere psicologico dei ragazzi e coinvolge nel progetto educativo la famiglia e anche gli stessi professionisti dei media.

Len Masterman sottolinea il potere dei media di orientare le scelte dello spettatore, di influire sulla sua scala di priorità, di presentare una interpretazione della realtà come se si trattasse di realtà oggettiva. Nel 1985 egli li definisce *industrie della coscienza*⁵. Da qui egli fa derivare la necessità di insegnare ME a scuola, in modo da rendere gli alunni (futuri adulti) capaci di una *lettura critica* dei messaggi proposti, che salvaguardi le libertà individuali e difenda il valore della democrazia. Quindi, un'educazione alla cittadinanza.

George Gerbner negli anni '90, considera i media come parte dell'*ambiente* in cui l'uomo vive, *campi simbolici* a cui è attribuita un'importante funzione nella costruzione della cultura⁶. Compito della ME è, anche in questo caso, quello di sviluppare *com-*

petenze critiche; tale compito non è devoluto però interamente alla scuola, ma anche ai movimenti, ai gruppi, alle associazioni che nascono dalla società civile e si svolgono attraverso l'analisi di quei gusti e di quelle predisposizioni che i media coltivano nello spettatore a partire dall'infanzia e nella consapevolezza delle conseguenze che tale *coltivazione* produce.

Nel tempo si sono diversificati, non solo l'oggetto di attenzione prevalente nella ME, ma anche i *metodi di indagine*, anche se nessuno di essi è stato mai definitivamente abbandonato. L'analisi dei testi, o *ME text oriented*, ha avuto l'indubbio vantaggio di dare rigore metodologico a una ME alle origini e di sottrarre il testo a un mero giudizio di valore soggettivo. Il metodo etnografico, o *ME reader oriented*, ha permesso di concentrare l'attenzione sul *consumo* reale dei messaggi da parte del pubblico. La ME di oggi non può sottovalutare altri tipi di competenze, tra cui la capacità di costruire oggetti ipermediali e di organizzare reti telematiche per la cooperazione e la coprogettazione *online*; la conoscenza dei metodi di progettazione del processo formativo e di gestione della ricerca in campo educativo; la conoscenza di tecniche di gestione dei gruppi e di organizzazione del lavoro con i gruppi (Rivoltella 2001). Ciò si inserisce in quel contesto in rapido e inarrestabile mutamento, che verrà preso in considerazione anche nelle pagine successive.

1.3. *Prospettive plurali*

Si è fatto precedentemente riferimento alla ME in qualità di *educazione ai media, educazione con i media, educazione per i media*. Queste diverse dimensioni, rese esplicite dal tentativo di tradurre Media Education in una lingua latina, definiscono non solo campi d'azione preferenziali, ma anche prospettive teoriche di riferimento, fornendo le coordinate dei possibili approcci

paradigmatici all'oggetto in analisi. L'educazione *ai* media, definita anche *media content literacy*⁷ (alfabetizzazione ai contenuti mediali), si concentra infatti sui *contenuti*, che considera oggetto di studio privilegiato. Le finalità principali della ME in questa prospettiva sono la promozione di un ruolo attivo e di un atteggiamento critico in chi fruisce dei media. Le attività più praticate in questo ambito sono l'analisi dei testi e l'analisi dei consumi mediali.

L'educazione *con* i media, la *medium literacy* (alfabetizzazione al mezzo), ha come oggetto di attenzione preferenziale le *tecnologie*, considerate risorse utili al docente per promuovere una didattica efficace all'interno dei processi di apprendimento-insegnamento e opportunità per chi apprende di ottimizzare i processi di apprendimento (approccio strumentale); ambienti per costruire conoscenza in modo collaborativo e basata sull'apprendere facendo (approccio costruttivista); specifici fattori che influenzano la comunicazione a livello micro e macro sociale.

L'educazione *per* i media o *dentro* i media, la *media grammar literacy* (alfabetizzazione alla grammatica dei media), fa riferimento particolare ai *linguaggi*. Parte di essa possono essere considerati gli aspetti relativi alla deontologia professionale (precedentemente accennati) e quindi alla formazione dei futuri professionisti dei media (partendo dall'assunto che è impossibile insegnare l'uso dei media senza educare in qualche modo all'uso dei media). In quest'ultima prospettiva la ME è un sapere di base necessario ad affrontare la realtà sociale attuale (approccio funzionale); propone sperimentazioni d'uso della grammatica e della sintassi dei linguaggi mediali per riflettere sull'incidenza che questi aspetti hanno sui contenuti veicolati (approccio alfabetico); considera i media come mezzi espressivi, la conoscenza fondata sul fare e risultato di un processo collettivo.

All'interno di ogni paradigma considerato e trasversalmente ad essi, si possono identificare le coppie oppositive e caratteriz-

zanti strumentale/tematico ed espressivo/critico. Tali coppie si inseriscono all'interno del rapporto, definito dai termini stessi di Media e di Education, tra sistema comunicativo e sistema formativo. Dal punto di vista formativo, considerare i media come *strumenti* significa pensarli come tecnologie per mezzo delle quali fare formazione; considerarli come *temi* significa utilizzarli come oggetti su cui fare formazione, analizzando i linguaggi, gli apparati produttivi, i generi, gli autori.

Considerare poi i media nella loro dimensione *espressiva* significa dare enfasi a una formazione centrata sulla pratica e sull'operatività; sottolineare la dimensione *critica* significa una maggiore concentrazione sulla costruzione del senso critico nel ricettore, attraverso la lettura dei messaggi, l'analisi, la riflessione.

A ben vedere, dimensione teorica e dimensione pratica, anche nel contesto della Media Education, si integrano. La prassi educativa comporta creatività, capacità di progettazione, empatia, capacità decisionali immediate. La teoria costituisce il riferimento imprescindibile (più o meno consapevole), il necessario momento meta-riflessivo sulle pratiche e gli strumenti adottati, un costante aggiornamento e confronto con le evoluzioni della ricerca.

Il rapporto sopra menzionato tra le Scienze della comunicazione e le Scienze della formazione è fecondo per la ME anche in altri sensi. Essa è infatti avvicinata sia da chi, studioso e ricercatore nell'ambito della comunicazione, rivolge la sua attenzione ai processi formativi, sia da chi, studioso e ricercatore nell'ambito delle Scienze della formazione, si interessa di comunicazione. Tra le tematiche trattate nei contributi provenienti dall'area comunicativa si possono individuare: i media come agenti di socializzazione e promotori di un nuovo tipo di socialità, la promozione del dialogo tra professionisti dei media e mondo della scuola, lo studio del consumo dei media attra-

verso strumenti etnografici e semiotici. Dei contributi riconducibili all'area formativa fanno parte: la volontà di ricondurre i media al loro quadro d'uso, l'attenzione alle potenzialità e ai rischi della tecnologia, la volontà di costruire spazi di confronto e riflessione.

Se si fa poi particolare riferimento agli aspetti prettamente teorici, si possono citare per le Scienze della comunicazione contributi che derivano da studi semiotici⁸, dalla sociologia della comunicazione⁹, dai *cultural studies*¹⁰; per le Scienze della formazione, studi sull'importanza del fare in educazione¹¹, studi sui linguaggi in ambito educativo¹², sul ruolo simbolico dei media nel processo educativo¹³.

Altro aspetto rilevante da considerare, nell'ambito del quadro generale che si intende tracciare della ME, è il perenne cambiamento di contesto sociale e culturale con cui essa ha e avrà sempre a che fare, un contesto in cui le tecnologie sono soggette a un'evoluzione sempre più rapida e i sistemi organizzativi sono in continuo mutamento. Tutto ciò dà origine a ulteriori riflessioni. Il primo aspetto a cui ci si riferisce vede centrale il processo di progressiva convergenza *al digitale* di telefonia, sistema televisivo e computer, con conseguenze non esclusivamente sul piano economico. Il modello tradizionale della comunicazione di massa cede il passo a una comunicazione personalizzata in cui molti sono gli emittenti e molti i riceventi. La conoscenza, in questo nuovo contesto multimediale e telematico, si ridefinisce nei termini di un apprendimento di tipo costruttivo e collaborativo. I nuovi media non sono considerati esclusivamente di supporto alla didattica, ma strumenti che realizzano nuovi ambienti didattici caratterizzati da ricchezza, profondità e mobilità. Essi facilitano un apprendimento che avviene per scoperta, attraverso una pluralità di canali, slegato dalla sequenzialità dei contenuti e a forte valenza ludica. In tale contesto aumentano le possibilità per chi apprende di rendersi sempre più protagonista

dei suoi percorsi formativi, essendo potenzialmente in grado di reperire, rielaborare, scambiare informazioni. Cresce così la facilità di accesso alla conoscenza e alla sua negoziazione e contemporaneamente il processo di selezione e gestione diventa più impegnativo.

Alla complessità tecnologica sono legate inevitabilmente la complessità sociale e la conseguente necessità di organizzazione e coordinamento (secondo aspetto considerato). In una società come quella attuale, definita *informational society*, caratterizzata da una struttura e da un modo di gestire le conoscenze completamente nuovi, l'apprendimento è sempre più frutto di scelte che avvengono istante per istante tra mezzi e fonti diversi, in una molteplicità di luoghi e include una molteplicità di *routine* socio-culturali.

1.4. *Media education e Scuola*

Comune sensibilità di chiunque si interessi alla ME, a livello internazionale, è il rapporto tra media e educazione e interrogarsi su di esso porta inevitabilmente a chiedersi, analizzando forse l'aspetto più pragmatico della questione, quale posto la ME debba assumere all'interno dei sistemi educativi. A tale proposito sono state individuate tre soluzioni principali, che hanno poi trovato applicazione in diversi contesti geografici: un'ipotesi disciplinare, un'ipotesi trasversale e un'ipotesi ibrida. Considerare la ME una disciplina comporta vantaggi e svantaggi. Se da una parte facilita la realizzazione di esperienze, favorisce la continuità didattica e anche la creazione di reti associative tra insegnanti specializzati, dall'altra rischia di limitare dinamismo e vivacità e di settorializzare eccessivamente. Una concezione trasversale di ME, come attenzione educativa nei confronti dei media da parte dei docenti di tutte le discipline,

comporta vantaggi e svantaggi esattamente opposti. Al superamento del settorialismo e degli steccati disciplinari, dei meccanismi di delega e di deresponsabilizzazione, corrispondono una certa discontinuità didattica e la necessità di un notevole impegno nella progettazione e nel coordinamento delle attività. Una terza alternativa è quella di utilizzare i due approcci appena accennati (disciplinare e trasversale) distinguendo tra livelli diversi di scolarità, di solito considerando il primo come adatto alla scuola secondaria, il secondo alla scuola primaria. L'adozione di questo modello, però, non evita l'incorrere nelle stesse conseguenze favorevoli e sfavorevoli viste precedentemente, distribuite in questo caso in due momenti temporali diversi. A queste tre soluzioni, caratterizzate comunque da una certa sistematicità, si aggiunge un'ultima contestualizzazione, che vede la mancanza di una scelta istituzionale coerente e unitaria. Seguendo Pier Cesare Rivoltella, possiamo collocare il Canada nel primo gruppo, Gran Bretagna e Australia nel terzo, Stati Uniti e Italia nel quarto (Rivoltella 2001). In Gran Bretagna si distingue tradizionalmente tra *Media Education* (letteralmente: educazione mediale), caratterizzata da un approccio trans-curricolare utilizzato nella Primary School e quindi con i bambini fino a 12 anni e *Media Studies* (letteralmente: studi mediali), caratterizzati da un approccio disciplinare e utilizzati nella Secondary School con i ragazzi di oltre 12 anni (Rivoltella 2001)¹⁴.