

Tesi di dottorato

**Le frontiere della Media education in Italia
Uno sguardo sociologico, pedagogico e comunicativo**

di Ida Cortoni

**Dottorato di ricerca in Scienze della Comunicazione,
Ricerca avanzata, gestione delle risorse e processi formativi
XVII ciclo**

**Dipartimento di Sociologia e Comunicazione
Università degli Studi di Roma “La Sapienza”**

**Coordinatore del dottorato di ricerca
Prof.ssa Sara Bentivegna**

Tutor Scientifici

Prof. Mario Morcellini

Prof. Luciano Russi

Docenti esaminatori

Prof. Alberto Abruzzese

Prof.ssa Antonietta Censi

Prof. Luciano Benadusi

Indice

Introduzione

Etica comunicativa e deontologia dell'educazione

p.3

I. Articolazione della tesi di dottorato

» 6

PRIMA PARTE

DA UN QUADRO DI GENERAZIONE ALLA IDENTIFICAZIONE

DI UN SAPERE

CAPITOLO I

Generazione “in bilico”. Un quadro di sfondo

» 9

1.1 La “crisi” del moderno fra lamento e progresso

» 10

1.2 L’etica del viandante in una “terra di mezzo”

» 13

1.3 Le architetture comunicative dei giovani

» 14

1.4 Socializzazione fra rischi e nuovi approdi

» 16

1.5 Il difficile mestiere di insegnare

» 19

CAPITOLO II

La sfida moderna dell’educazione

» 23

2.1 Enigma culturale fra ieri ed oggi

» 24

2.2 Eredità pedagogiche: frammenti di un percorso storico

» 28

2.2.1 La svolta democratica dell’educazione

» 30

2.2.2 L’ermeneutica costruttivista del tardomoderno

» 31

CAPITOLO III

Media education. Più di un entusiasmo

» 35

3.1 Frammenti epistemologici

» 37

3.2 Le tracce di una definizione

» 38

3.3 Alla ricerca di un significato

» 40

3.4 Alfabetizzazione, democrazia e competenza mediale

» 44

3.5 Nuovi orizzonti per l’educatore mediale

» 47

CAPITOLO IV

Le radici sociologiche di un nuovo “sapere”

» 50

4.1 Anni ’30-40: l’ipnosi massmediale e la cura dell’educazione

» 51

4.1.1 La funzione inoculatoria della Media education

» 53

4.1.2 La resistenza culturale dei francofortesi

» 54

4.1.3 I primi segnali di transizione

» 55

4.2 La svolta degli anni ’50: verso i *social networks*

» 56

4.2.1 La svolta comunicativa fra semiotica ed ecologia

» 58

4.2.2 L’arte popolare dell’educazione ai media

» 59

4.3 La rappresentazione simbolica degli anni ’70-’80

» 60

4.3.1 L’approdo moderno della media education

» 64

PARTE II

DALLA DIAGNOSI A NUOVE PROSPETTIVE DI INTERVENTO

CAPITOLO V

Media education e territorio: un intreccio di nodi

» 67

5.1	Diagnosi di un terreno fertile	» 67
5.2	I giovani nella ricerca educativa	» 70
5.3	L'azione del Med fra intuizione e scommessa	» 72
5.4	Scuola.Com. Un intervento formativo integrato	» 76
5.4.1	Laboratori formativi fra cooperazione e mediazione	» 78
5.4.2	Multimedia education. Un esempio di percorso formativo	» 80
CAPITOLO VI		
Dal curriculum al metodo		» 82
6.1	Un meta curriculum?	» 82
6.2	Alla ricerca di un metodo fra education e media	» 87
6.3	La tradizione della ricerca-azione	» 89
6.4	Media e educazione: frammenti esemplificativi di un metodo	» 91
6.5	<i>Frame metodologici</i> per una didattica mediale	» 93
Conclusioni		
... verso nuove frontiere		» 98
Bibliografia		» 100

INTRODUZIONE

Etica comunicativa e deontologia dell'educazione

“Ogni attività educativa si fonda su una dimensione comunicativa” ed “ogni attività di comunicazione possiede una dimensione educativa”, “ogni attività di comunicazione culturale del sapere implica una qualche forma d’insegnamento” e “ogni attività d’insegnamento si fonda su una dimensione comunicativa”¹.

Il processo conoscitivo nella società moderna è spesso innescato dall'intreccio e dal rapporto di reciprocità costruito tra educazione e comunicazione e le ragioni di quest'intreccio sono molteplici. In primo luogo, la comunicazione è cultura e conoscenza perché, con i suoi codici e linguaggi, contribuisce a modificare la compagine socioculturale del moderno, la sfera del costume e dell'espressività, creando nuove forme di “associazione” e nuove situazioni di scambio e di confronto². Ogni processo comunicativo è uno spazio semiotico-pragmatico che prevede non solo la trasmissione del sapere (dictum), ma anche un'attenzione alle dinamiche comunicative di produzione e di fruizione del testo. In questo processo, l'intenzionalità trova la sua realizzazione espressiva attraverso strategie di costruzione semantica e sintattica del messaggio in un gioco interpretativo fra i due interlocutori del processo comunicativo. Da un lato, l'emittente proietta nel testo le proprie aspettative e attese simboliche, dall'altro il destinatario attraverso l'atto fruitivo acquisisce consapevolezza di se stesso e delle proprie potenzialità, scoprendo la sua appartenenza a qualche comunità simbolica che favorisce l'autorientamento culturale e contribuisce a soddisfare il bisogno di cittadinanza e di democrazia.

I ragazzi, nascendo e crescendo in una società dell'informazione, sviluppano fin dalla più tenera età una naturale propensione all'utilizzo dei media, alla gestione autonoma dei diversi linguaggi e delle loro forme espressive sviluppando abilità percettive, d'analisi, di osservazione e decodifica della realtà mediale. In tal senso, i media possono essere annoverati “agenzie di socializzazione”, oltre a potenziali strumenti di mediazione formativa, poiché intervengono sullo sviluppo dei modi di ragionare e di comunicare delle persone, sulle modalità espressive e sui loro comportamenti sociali.

La cultura mediale maturata dall'esperienza, soprattutto per i più giovani, rappresenta la prima forma di autoalfabetizzazione alla comunicazione, una competenza di “livello zero” che, tuttavia, necessita di una riflessione etica. La naturale esperienza comunicativa, infatti, non sempre consente la maturazione nel ragazzo della consapevolezza metaprocessuale alla base della produzione e della fruizione del messaggio, e nemmeno degli effetti condizionanti sottesi ai meccanismi sintattici e semantici innescati. In tal senso, la Media education si configura come naturale approdo per riflettere ed approfondire *l'etica dei media*, fornendo strumenti basic per una lettura consapevole e responsabile, che consenta di esercitare non solo la libertà d'accesso, ma anche quella di scelta³.

Le opportunità e le potenzialità offerte dalla comunicazione, inoltre, si scontrano spesso con l'impreparazione mediale degli adulti, che s'interrogano sul potere e gli effetti dei media nei processi formativi e informativi delle nuove generazioni. Nasce, dunque, dal basso l'esigenza e la richiesta di più cultura comunicativa in grado di ridurre lo scetticismo e il

¹ Cfr. L. Galliani, *Didattica e comunicazione*, Studium Educationis, 4, 1998, pp. 626-662.

² Cfr. J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Baskerville, Bologna, 1993.

³ Cfr. M. Deriu, “L'etica dei media e la Media education” in *InterMed*, n.2, settembre 2004, pp. 2-8.

pregiudizio sulla comunicazione e capace di sanare gap intergenerazionali e interculturali. Il vero valore educativo dei media, infatti, non risiede soltanto nella conoscenza del sistema comunicativo e nell'universo simbolico veicolato, bensì nell'interiorizzazione del *modus communicandi*, nell'analisi e nella gestione del contesto formativo nei processi relazionali che accompagnano la fruizione e nei metodi di analisi e di lettura dei prodotti medial⁴. "E' illusorio ritenere di poter vivere in un contesto permeato dalla presenza dei mezzi di comunicazione senza rimanerne in qualche misura influenzati"⁵ ed è rischioso l'atteggiamento di chi, pensando alla comunicazione ed ai media, si preoccupa di arginarli perché pericolosi e negativi.

Nel quadro socioculturale odierno, la tradizionale querelle fra apocalittici ed integrati sulla natura del rapporto dei media con gli individui risulta spesso inadeguata, soprattutto se il focus è circoscritto sui giovani. L'utilizzo di un qualsiasi medium è spesso condizionato dalla cornice socioculturale. In proposito, ricerche etnografiche degli ultimi 30 anni sul consumo mediale dimostrano come la qualità fruitiva è spesso condizionata dai rapporti comunicativi o d'interazione stabiliti durante l'atto fruitivo, nonché dalle caratteristiche comportamentali dei soggetti, dai valori formativi trasmessi e condivisi, dal livello di conoscenza individuale ed infine da variabili psicologiche e cognitive che personalizzano e diversificano lo stile fruitivo, rendendo gli individui più o meno consapevoli di fronte alla tastiera multimediale.

In questo quadro, un ruolo rilevante può essere giocato dalla formazione alla comunicazione, capace di disegnare nuove geografie sociali e formative e di ridurre l'individualismo e la frammentazione delle fruizioni, educando ad un uso più partecipativo, coinvolgente e dialogico dei media.

Le Scienze della Comunicazione e le Scienze della Formazione sono ambiti di studi e di ricerca relativamente giovani, sebbene le loro aree da molto tempo sono state oggetto di dibattiti, riflessioni e approfondimenti in diversi settori: dalla Pedagogia alla Psicologia e alla Filosofia. Fino a qualche anno fa, il connubio fra questi due ambiti disciplinari si è orientato prevalentemente sulle tecnologie dell'educazione, caratterizzate da una lunga tradizione storica di sperimentazioni e di ricerche e tese a dimostrare il contributo delle tecnologie comunicative per le attività didattiche e lo sviluppo di abilità e capacità cognitive. Da qualche anno è maturata la consapevolezza per cui questo rapporto strumentale fra le tecnologie e la formazione rappresenta soltanto la superficie di un universo di approfondimenti e di orientamenti teorici e disciplinari, un universo oggi identificato con l'espressione *Media education*. Dal tecnicismo mediale si è passati al riconoscimento di un sapere, o meglio di una cultura comunicativa, fatta di conoscenze, simboli, linguaggi e codici in grado di modificare *formae mentis*, interpretazioni e abitudini collettive ed individuali, oltre ad incidere sulle trasformazioni socioculturali della realtà moderna.

Indagare i processi d'interazione fra le Scienze della Comunicazione e le Scienze della Formazione, dunque, significa andare oltre la mistificazione dei media e delle loro potenzialità di modernizzazione e progresso. La riflessione *media educational* si fonda prevalentemente sulla reciprocità del rapporto fra le due culture, riconoscendo la relatività del contesto e delle esperienze socioculturali sui processi di costruzione simbolica del significato e sul ruolo sociale del medium negli ambienti o nei percorsi educativi. Diventa dunque interessante analizzare le correlazioni fra l'evoluzione del contesto sociale, secondo una chiave di lettura storica e geografica, e le diverse interpretazioni della *Media education*.

Oggi questa espressione rappresenta molto di più di un neologismo, dal significato ambiguo e poco conosciuto, anche se la sua più ragguardevole estensione è rilevabile soprattutto a livello internazionale: in molti paesi occidentali (Europa e America) sono promosse politiche di intervento protese all'integrazione, all'alfabetizzazione e alla sensibilizzazione della società civile a questa tematica.

⁴ Cfr. L'intervista di Laura –Messina in "Competenti...in media. Sentiamo gli esperti" in *InterMed*, n. 2, settembre 2004, pp. 16-18.

⁵ Cfr. M. Deriu, "L'etica dei media e la *Media education*", op.cit., pp. 2-8.

Negli USA, in Irlanda, in Canada, in Norvegia ed in Giappone, ad esempio, essa è ancora orientata verso la prospettiva inoculatoria, poiché si configura come un intervento protezionistico contro i messaggi mediali violenti, manipolatori e amorali. Una prospettiva oppositiva è invece riscontrabile nella Gran Bretagna, patria dei Cultural Studies, ove la Media education si focalizza sull'analisi critica del sistema comunicativo ai fini di un'aumentata consapevolezza ed autonomia interpretativa. In America Latina l'orientamento è strettamente socioculturale e politico, per cui la Media education si configura come uno strumento di resistenza ideologica ai mass media, strumenti di imperialismo culturale e del capitalismo Americano (*Media education come resistenza*). Un accento più democratico, infine, è presente in paesi come il Cile, l'Argentina, il Sud Africa, India, Nepal, etc. in cui i media sono strumenti per il raggiungimento di una cittadinanza democratica⁶. La Francia è lo stato europeo che ha investito di più sulla Media education, tanto che nel 1982 è stato istituito il *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information* (CLEMI), grazie soprattutto al sostegno del Ministero dell'Educazione. L'obiettivo principale del centro è promuovere la formazione all'uso dei mezzi di comunicazione per diffondere più comprensione critica dei media nei più giovani⁷.

Partendo dall'eredità culturale e teorica di respiro internazionale e all'interno di quest'intelaiatura di chiavi di lettura, tenteremo di ritagliare e tracciare un profilo di analisi e di approfondimento della Media education in Italia, al fine di ricostruire una cornice teorica e pragmatica in un contesto circoscritto come quello scolastico. Non è nostra intenzione definire un quadro standard della Media education, poco coerente alla flessibilità della società tardomoderna, né proporre una visione troppo ottimistica sui contributi dei media nei processi di crescita e di educazione dei soggetti. Non intendiamo, infatti, omettere o sottovalutare i rischi ed i pericoli spesso connessi ad un uso sconsiderato e poco consapevole degli strumenti comunicativi; infatti, se è vero che le tecnologie mediali offrono al soggetto nuove opportunità di affermazione, di identificazione e di socializzazione, è altrettanto vero che in alcune circostanze l'utilizzo del medium potrebbe trasformarsi in uno strumento di isolamento, di emarginazione, di sfruttamento, contribuendo ad alimentare un senso di disagio, di instabilità e di insicurezza esistenziale. Questa riflessione inevitabilmente induce a riflettere sulla necessità di educare alla comunicazione, ai suoi meccanismi, ai linguaggi e ai codici per prevenire i pericoli ed i rischi della fruizione mediale.

Il quadro di riferimento, in questo caso, è estremamente complesso e complicato da analizzare, e se da un lato si dibatte e ci si confronta per promuovere il consolidamento della Media education come sapere teorico-scientifico, dall'altro si sperimentano metodi e strategie di intervento formativo per una più diffusa radicalità della Media education secondo un duplice orientamento: quello sociale, proteso a sistematizzare le frammentarie e sporadiche pratiche di intervento nel territorio, e quello circoscritto al sistema formativo.

Nonostante le premesse, è opportuno ricordare quanto il consolidamento di una bibliografia scientifica su queste temi sia ancora agli albori, è dunque pretenzioso tentare di costruire ed individuare paradigmi interpretativi universali, soprattutto di matrice sociologica, per etichettare o inquadrare un fenomeno ancora *in itinere*. Le stesse ricerche e gli approfondimenti in questo ambito sono relativamente giovani, privi di solidi fondamenti teorici ed accademici, per essere concettualizzati in modo esaustivo. Negli ultimi anni, tuttavia, si sono moltiplicati i convegni, i seminari e le esperienze laboratoriali sulla Media education che testimoniano da un lato l'interesse sempre più crescente per quest'area tematica da parte dei sistemi accademici, del mondo della ricerca, degli ambienti governativi e dei sistemi giuridici, dall'altro la tendenza ad esplorare, a conoscere e a identificare la Media education sotto diversi profili (sociali, personali, storici e culturali). Essa sembra configurarsi come la naturale svolta dell'educazione moderna, i cui orientamenti presentano una

⁶ Cfr. Sagayaraj Joseph Devadoss, "Media education uno sguardo d'insieme" in L. Di Mele, *La ricerca nella media education*, UCSI-IUSOB, Napoli, 2004, pp. 25-28.

⁷ Per ulteriori approfondimenti cfr. J. Gonnet, *Educazione, formazione e media*, Armando, Roma, 2001.

specularità alle caratteristiche e alle contraddizioni della società contemporanea, perciò se da un lato riflette le trasformazioni socioculturali, dall'altro contribuisce attivamente alla loro metamorfosi, inaugurando nuovi percorsi di socializzazione, di interazione e di negoziazione simbolica.

I. Articolazione della tesi di dottorato

La struttura della tesi di dottorato parte dallo studio e dall'approfondimento del rapporto fra comunicazione e formazione secondo una prospettiva sociologica e comunicativa, per arrivare ad illustrare un quadro sintetico sul dibattito contemporaneo relativo sulla natura e sulla specificità epistemologica e metodologica della Media education. Il lavoro presenta un'articolazione "piramidale" che da considerazioni teoriche e macrosociali sull'estensione e la radicalità di questo fenomeno nel territorio italiano, passa ad indagare le caratteristiche, le declinazioni e la sua storia trasversale attraversando le sue ibridazioni con altri saperi.

Una riflessione più mirata è invece rivolta all'aspetto pragmatico della Media education ovvero all'estensione e alla diffusione della sua pratica nel territorio e alle sue possibilità di integrazione nel contesto scolastico, sia come curriculum sia come strategia didattica, partendo dall'eredità delle esperienze di ricerca e delle sperimentazioni condotte in passato.

Queste tappe argomentative rappresentano i primi input da cui partire per inquadrare il problema della Media education in Italia secondo la prospettiva delle Scienze della Comunicazione.

La prima parte della tesi: DA UN QUADRO DI GENERAZIONE ALLA IDENTIFICAZIONE DI UN SAPERE, tenta di ricostruire una mappa interpretativa sulla Media education in Italia partendo dall'analisi trasversale delle funzioni della comunicazione e della formazione nel contesto moderno. In una condizione di "crisi" socioculturale, fra il timore per la perdita delle certezze passate e le inattese accelerazioni delle involuzioni tecnologiche e scientifiche, i giovani si mascherano di una duplice identità, da un lato soffrono della condizione tardomoderna e sembrano "viandanti" alla ricerca di senso o di significato, dall'altra assumono le sembianze di "driver dell'innovazione" nella misura in cui trovano nei media "approdi" per nuove forme di socializzazione, attraverso cui costruire architetture comunicative e culturali più solide di quelle consegnate dall'eredità storica. Gli effetti della modernizzazione e delle dinamiche socioculturali contemporanee si riflettono sul ruolo della formazione costretta ad interrogarsi e a riflettere sulle sue possibili convergenze con la comunicazione per far fronte alle contraddizioni della società moderna e al disagio delle nuove generazioni. Nello specifico, la scuola per fronteggiare la precarietà e l'eterogeneità socioculturale non può non esplorare ed individuare nuovi percorsi di orientamento e ancora strategiche capaci di rinvigorire la sua funzione educativa.

La ricerca di *forme e metodi comunicativi* non oscura il valore ed il significato etico e morale dell'educazione, soprattutto all'interno di un contesto sociale caratterizzato da precarietà. Diventa dunque opportuno proporre, senza alcuna pretesa di esaustività, una riflessione trasversale sul significato di educare oscillante fra l'*education*, intesa come attività intenzionale di formazione, ed il *Bringing up* (far crescere) o *Training*, nel senso di capacitazione ad agire⁸. Questo enigma etimologico ed epistemologico è il naturale effetto dell'evoluzione delle teorie pedagogiche e, al tempo stesso, l'eredità del significato moderno di educare.

La Media education, dunque, si colloca all'interno di questa cornice come risposta all'attuale stato di precarietà sociale, proponendosi di intervenire per restituire vigore ed identità all'educazione moderna e svolgendo un'attività di mediazione fra pratiche formative e nuovi linguaggi comunicativi.

⁸ Cfr. J. M. PELLEZZO, C. NANNI, G. MALIZIA, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elledici, Torino, 1997, p. 340.

In questa educazione alla cultura e all'etica della comunicazione, infatti, trovano sostegno sia il bisogno di autonomia e autorealizzazione di matrice individualista, sia il rispetto delle regole deontologiche ed etiche, come strategie di controllo degli eccessi e di identificazione semantica collegiale.

A partire dal terzo capitolo il ragionamento si focalizza sulle radici epistemologiche di un sapere di frontiera che, per assumere i connotati di scientificità, deve circoscrivere il proprio oggetto di studio all'interno di una logica trasversale, specificando caratteristiche, obiettivi e competenze strettamente connesse al nuovo profilo professionale del media educator. La ricostruzione storica della Media education, infine, è concentrata prevalentemente nel quarto capitolo in cui, partendo dal contributo teorico di Len Masterman in *Teaching the media* (1985), è ricostruito il suo profilo evolutivo, riflettendo sull'incrocio delle principali teorie sociologiche e comunicative maturate nel XX secolo.

La seconda parte della tesi di dottorato (DALLA DIAGNOSI A NUOVE PROSPETTIVE DI INTERVENTO) è più pragmatica e s'incetra prevalentemente sull'effettiva estensione del fenomeno della Media education nel territorio nazionale. Così nel capitolo V, partendo dalla ricostruzione delle esperienze e delle iniziative fino ad oggi condotte in quest'ambito a livello nazionale, si riflette sull'idea di un *sistema formativo integrato* come risposta ai problemi d'integrazione delle iniziative media educational sul territorio nazionale. L'idea di una struttura in cui far convergere diverse attività, dall'archiviazione alla ricerca, dalla documentazione alla formazione, sembra configurarsi come strategia sociale rilevante per favorire e sostenere il cambiamento, sostenendo una politica in cui Università, MIUR ed altri enti territoriali (provinciali, regionali e comunali) collaborano, ognuno nel proprio ambito, per svolgere attività integrative sul settore dell'educazione e della comunicazione.

Il VI capitolo, infine, circoscrive la propria analisi sul contesto scolastico e sulle strategie didattiche attivabili per consentire l'eventuale integrazione della Media education nel curriculum secondo la duplice accezione di sapere, disciplinare e trasversale, e metodo educativo.

Nella società moderna non è possibile prescindere dalla comunicazione ed è importante rispondere al rischio di commercializzazione e strumentalizzazione dei media attraverso la diffusione di più etica, democrazia e formazione. Per questo motivo può diventare importante promuovere politiche di integrazione della Media education nelle strategie didattiche al interno dei progetti/processi di formazione, di ricerca e di sperimentazione in un sistema di accordi territoriali.

I PARTE

DA UN QUADRO DI GENERAZIONE ALL'IDENTIFICAZIONE DI UN SAPERE

CAPITOLO I

Generazione “in bilico”. Un quadro di sfondo

Abbiamo cominciato a navigare in mari che conosciamo poco, perché siamo immersi dentro processi e fenomeni che sfuggono alle nostre mappe cognitive, sociali e culturali. Tuttavia abbiamo tutte le potenzialità e le opportunità del caso, anche se inevitabilmente con tutti i rischi che la svolta produce⁹.

Nell'ultimo decennio il mondo è cambiato, soprattutto quello dei media, così com'è cambiato il modo in cui i soggetti imparano ad avvalersi della comunicazione per confrontarsi con la realtà. L'exploit tecnologico della modernizzazione ha contribuito a modificare la cornice socio-culturale, trasformando il profilo dei giovani, i loro stili di vita e le abitudini, i loro modi di essere, di pensare e di comportarsi nel quotidiano¹⁰.

Questo senso di cambiamento nell'epoca moderna è da molto tempo oggetto di un dibattito scientifico che si sviluppa fra preoccupazioni e perplessità, fra timori, legati al rischio della perdita dei valori passati, e nuove opportunità di *socializzazione*. Così l'innovazione e la “corsa” tecnologica, se da un lato consentono una *democratizzazione culturale*, per l'aumento delle opportunità di accesso alla “competenza” comunicativa, dall'altro segnano inevitabilmente nuovi divari e *gap* socioculturali, marcando la perdita di punti di riferimento ed il radicale spaesamento delle tradizionali *mediazioni culturali*¹¹.

Il dibattito supera l'interpretazione meramente antropologica, poiché ogni processo culturale, educativo e comunicativo si inserisce all'interno di una cornice storica e sociale che ne condiziona la trasformazione. Lo sviluppo dell'apparato produttivo industriale della prima modernità e il conseguente benessere economico hanno progressivamente innescato un processo di terziarizzazione (primo indicatore del passaggio al tardomoderno), inaugurando nuove professionalità e diverse esigenze e richieste socioculturali e comunicative. Oggi circolano espressioni come “benessere soggettivo”, “qualità della vita e del lavoro”, che convertono naturalmente i bisogni materiali degli individui in una dimensione “meta” della vita orientata su una visione astratta, quasi onirica, per alcuni versi psicologica e sociale. La crescita culturale sembra acquisire più rilevanza rispetto alla massimizzazione del profitto del moderno, mentre una lenta ma profonda sfiducia e disaffezione per le istituzioni e le autorità inducono ad una valorizzazione del soggetto e della sua autonomia decisionale e di azione, nonché alla riscoperta o rivalutazione dei rapporti interpersonali, della partecipazione e dell'associazionismo¹². In sintesi, dall'*essere* enfatizzato nel primo millennio si è passati al riconoscimento dell'*io*, simbolo della soggettività nel secondo millennio, fino ad arrivare all'esaltazione dell'*altro* come elemento morale impegnativo dell'*io* nel terzo millennio¹³.

In un momento di acuta transizione sociale e storica come quella che stiamo vivendo, *la cultura, la comunicazione e la formazione* diventano le forme più universali di partecipazione alla complessità sociale, perché forniscono al soggetto gli strumenti dell'emancipazione e dell'orientamento, garantendo crescita e sviluppo civile, sociale e democratico¹⁴.

⁹ Cfr. M. Magatti, "Le trasformazioni dei processi educativi" in *Proposta educativa*, n. 3, settembre/dicembre 2003, p. 11.

¹⁰ Cfr. D. De Kerckhove, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna, 1993.

¹¹ Per ulteriori approfondimenti cfr. M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

¹² Cfr. M. Ferrari Occhionero, *Disagio sociale e malessere generazionale*, FrancoAngeli, Milano, 2002, pp. 73-91.

¹³ Cfr. I. Mancini, *L'ethos dell'Occidente*, Marietti, Genova, 1990.

¹⁴ Rapporto UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo, cfr. *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997.

Per capire l'intensità, la radicalità e il senso dei mutamenti che stiamo attraversando è opportuno cominciare ad esplorare i *territori di interazione fra processi formativi e percorsi di comunicazione* (soprattutto riguardo all'universo giovanile). Se l'espansione della comunicazione, infatti, fino a ieri era percepita come causa di un indebolimento della formazione e della disponibilità educativa degli insegnanti e degli studenti, oggi si intravede una prima forma di coesione e convergenza fra i due universi. Non solo non è più possibile trascurare la forte incisività, anche simbolica, dei media sull'universo giovanile ma ci si rende operativi per avvalersi di questi ambienti di socializzazione e riguadagnare la dignità socioculturale dell'educazione. La formazione può diventare una scommessa vincente per il futuro a patto che si attivi per convertire la consapevolezza della sua crisi in pratiche di intervento operative, in cui la comunicazione diventa la strada da percorrere per il superamento di questa rottura.

Il nostro percorso d'indagine partirà da una diagnosi sulla condizione della formazione in Italia, in relazione allo sviluppo della comunicazione e ai cambiamenti della società moderna, per arrivare a costruire un profilo identificativo dei giovani di oggi. "Per non cadere nella retorica di una cultura presbite o nel cinismo di una cultura miope [diventa opportuno] chiedersi innanzitutto come gli adulti leggano ed interpretino la realtà in cui vivono, i bisogni educativi dei ragazzi di oggi, come si rappresentino il loro futuro e come si sentano chiamati in causa dalla logica degli enti educativi o delle istituzioni in cui operano"¹⁵.

Comprendere le problematiche della condizione giovanile è fondamentale per ricostruire un quadro di generazione, approfondendo i loro modi di osservare e di interpretare la società in cui vivono. Prima di intraprendere questo *iter*, tuttavia, è opportuno partire da una comune consapevolezza sociologica e antropologica: l'identità è frutto di una costruzione sociale e i giovani, eredi dei valori e delle norme etico/morali del passato, reinterpretono i principi educativi trasmessi all'interno del loro contesto esperienziale; essi costruiscono la loro identità attraverso il confronto, l'interazione e la collaborazione con l'altro (L. Corradini, 1995: 164). Dall'analisi dell'universo valoriale dei giovani è possibile riflettere sui loro processi di costruzione e di interpretazione della realtà, che oscillano fra eredità socioculturale ed emancipazione rispetto al mondo adulto¹⁶.

Il punto di partenza sarà dunque una riflessione trasversale sul ruolo sociale e la funzione culturale dell'educazione in un'epoca di transizione come quella che stiamo vivendo, caratterizzata da contraddizioni destabilizzanti in cui sembrano mancare solide ancore per i giovani. I linguaggi e i codici medialità ed il loro impatto nel contesto formativo, come forme espressive e simboliche, rappresentano non solo nuovi ambienti di socializzazione, ma anche sintomi dello sviluppo della *Media education* secondo la duplice accezione di riflessione teorica e sperimentazione pratica.

In tal senso, saranno attivati percorsi interpretativi che dalla riflessione epistemologica sul significato di questo ambito passano all'analisi e alla discussione di proposte di intervento operativo, seguendo un duplice orientamento: quello calato nel contesto didattico che induce ad interrogarsi sul metodo di lavoro *media educational* più adeguato nel contesto scolastico, e quello socioculturale, che prevede la progettazione e la gestione di una rete di interventi territoriali, atti a diffondere una politica di integrazione della *Media education*.

1.1 "La crisi" del moderno fra lamento e progresso

Nella società della conoscenza, è opportuno imparare a leggere la cornice socioculturale fra le righe, andare oltre la superficie dei segni e scovare i meccanismi e le dinamiche che si celano dietro la ricostruzione e l'identificazione di un quadro di generazione. Per questo

¹⁵ Cfr. L. Corradini, *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma, 1995, p. 103.

¹⁶ Cfr. P. Donati e R. Grandini, *Giovani e cambiamenti generazionali. Una ricerca in Emilia Romagna e Lombardia*, Elledici, Torino, 1998, pp. 143-150.

motivo, è opportuno abbracciare una prospettiva di analisi aperta, che si interroghi ed analizzi criticamente il contesto entro cui si consumano le abitudini culturali e comunicative dei giovani. Da questa analisi, infatti, è possibile risalire all'universo dei valori delle nuove generazioni, che riflettono l'ethos e le trasformazioni socioculturali, e alle azioni, ai comportamenti e agli atteggiamenti sociali, e individuali, che rappresentano i principali vettori del mutamento (Ferrari Occhionero, 2002: 75).

La società odierna “si dibatte tra modernità e tradizione, tra orientamenti di tipo materialista e orientamenti postmaterialisti, tra valori di tipo consumistico ispirati alla voglia di benessere e valori che pongono enfasi sulla crescita e sull'acquisizione di beni immateriali”¹⁷.

Secondo lo studioso statunitense Inglehart (1998), le dinamiche socioculturali e quelle di impronta politico-economica, determinano un continuo rinnovo dei valori e delle credenze individuali e sociali nella realtà. Da quanto è stato approfondito dalla Occhionero (2002), lo stato di transitorietà vissuto dai giovani nella società contemporanea e la “sindrome culturale del postmodernismo” rappresentano la “naturale” conseguenza di quel sistema di sicurezza e benessere economico e culturale costruito dalle generazioni precedenti durante il processo di modernizzazione.

Il grado di sicurezza economico raggiunto e vissuto dalle generazioni del dopoguerra, in gran parte delle società industriali, ha determinato quella *silent revolution* che lentamente ha orientato gli individui verso bisogni immateriali [...] decisamente rivolti alla massimizzazione del benessere soggettivo¹⁸.

Da queste premesse, si deduce che la “sindrome dell'insicurezza” del tardo moderno indurrà le future generazioni alla riscoperta di beni concreti e materialistici (Ferrari Occhionero, 2002, p. 85).

Il quadro di generazione, costruito dalle indagini IARD a partire dall'ultimo decennio rafforza questa visione di generazione; esso infatti disegna un profilo di giovani ormai lontano dalle grandi ideologie politiche e culturali del passato, estraneo agli ideali e ai grandi movimenti collettivi e più concentrato sulla quotidianità, *sull'hic et nunc*. Il bagaglio valoriale delle nuove generazioni appare diverso da quello dei loro genitori, esso non sembra più basarsi sui due assi portanti della società: famiglia e lavoro, bensì su valori legati alla sfera intimistica¹⁹. A partire dagli anni '90, i giovani rifuggono le utopie che annunciano rivoluzioni, sospettano delle grandi idee che spiegano il mondo e preferiscono silenzio e astensionismo, atteggiamenti non necessariamente inerti ed apatici. Essi si rifugiano nel privato, nei rapporti interpersonali e di evasione (lo svago, il tempo libero e l'area affettivo-amicale sono i valori più in ascesa), praticando come uniche forme di impegno l'associazionismo e il volontariato²⁰. Il sogno di una società che valorizza le qualità e le capacità personali riconosciute collettivamente, insieme alla ricerca del successo, lasciano il posto al desiderio di trovare spazi di libertà sempre meno controllabili. Il mondo degli adulti è percepito come una “giungla” in cui occorre combattere per sopravvivere ed i giovani si ritirano da questa battaglia, allontanano l'universo culturale dei loro genitori, non riconoscono i loro ideali e cercano nuove forme di relazioni e valori: sfide diverse per cui vale la pena rischiare.

Si ha l'impressione di trovarsi di fronte ad una generazione “in bilico”, non solo priva di certezze ma anche di progetti e di aspirazioni per il futuro, una generazione frustrata dal gap maturato fra le aspettative e i desideri moderni per una vita futura più stimolante ed “appagante” e le scarse chance offerte dalla stessa società per raggiungere tali mete.

Secondo Pierpaolo Donati e Riccardo Grandini (1998) oggi non è possibile parlare di *un* unico universo giovanile, sarebbe invece più opportuno condividere il termine *pluriverso* per

¹⁷ Cfr. M. Ferrari Occhionero, *Disagio sociale e malessere generazionale*, op. cit., p. 9.

¹⁸ Cfr. M. Ferrari Occhionero, *Disagio giovanile e malessere generazionale*, op. cit., p. 83.

¹⁹ Cfr. anche P. Donati e R. Grandini, *Giovani e cambiamenti generazionali*, op. cit., pp. 143-150.

²⁰ Cfr. A. Cavalli e A. De Lillo (a cura di), *Giovani anni '90. III rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1993.

delineare un insieme di mondi molto eterogenei all'interno dello stesso quadro generazionale (sotto il profilo culturale, valoriale e comportamentale). Se il rispetto della diversità, dell'autonomia, dello sviluppo pieno della propria identità etnica, culturale e religiosa possono essere annoverati come i principi fondanti della democrazia moderna, essi trascinano dietro di loro il pericolo della frammentazione e la conseguente perdita degli orizzonti di senso comunitario e sociale, alla base dell'impegno per la difesa della stessa democrazia (Corradini, 1995: 136). La mancanza di un'esperienza storica fondamentale e di un'identificazione dei giovani in un *movimento o gruppo unitario* per raggiungere obiettivi comuni, contribuisce a rafforzare l'idea di una crisi di *generazione*²¹.

Tale tendenza è facilmente riconducibile in un quadro di analisi della società moderna caratterizzato da un cambiamento in atto, di cui i giovani sono vittime e protagonisti. Zygmund Bauman (2002), in proposito, descrive l'incoerenza e la fragilità dell'esperienza moderna utilizzando l'aggettivo "fluido", una condizione in cui "i corpi solidi del premoderno", ovvero i valori e gli ideali ereditati dalla tradizione, si indeboliscono di fronte alla prospettiva della modernità e rischiano di decomporsi, perché poco adeguati alle richieste di integrazione degli individui e poco coerenti alle trasformazioni socioculturali.

"Il lamento del crollo dei valori che è spesso appurato come causa della crisi della società", in realtà rappresenta una variabile insita nell'idea di progresso e nel concetto di evoluzione. Il cambiamento, infatti, nel momento stesso in cui si attiva, inevitabilmente mette in crisi l'esistente ed inaugura modelli di vita e di pensiero diversi; la crisi, in tal senso, diventa una forma di conflitto che nasce quando due modi di vivere e di rappresentare la realtà si scontrano. Nella modernità questo scontro determina il tramonto di modelli e simboli di sicurezze passati e l'affermazione di una nuova cultura democratica o di un conseguente individualismo universale²².

Ogni nuovo compito "comporta una crisi, il cui esito può consistere in un progresso o, alternativamente, in un'alterazione del ciclo vitale, la quale costituirà poi un fattore di aggravamento delle crisi future. Ogni crisi prepara la successiva, così come ogni passo porta al successivo; ed ogni crisi pone anche un'ulteriore pietra nella fondazione della personalità adulta"²³.

Lo scenario moderno è contraddistinto da una pluralità di scelte e libertà e, al tempo stesso, da una conseguente "aleatorietà morale" determinata dalla perdita di punti di riferimento, da cui deriva disomogeneità ed incertezza nell'agire individuale e sociale²⁴.

I grandi valori collettivi come la religione, il sacrificio di sangue ed il lavoro, da sempre vettori di coesione sociale, già con l'avvento della prima modernità perdono la loro credibilità maturando una scarsa condivisione fra i giovani. La percezione diffusa di una prospettiva di benessere implicita nell'idea di progresso alimenta speranze e aspettative per progetti di vita migliori e diversi. Quando ci si rende conto che la continua rincorsa del moderno non soddisfa le attese e non mantiene le promesse di tutti, la delusione e il senso di smarrimento o di disagio sono così forti che la decomposizione delle sicurezze passate trascina dietro di sé un senso di vuoto, insinuando dubbi, sfiducia, disaffezione e ansia.

Un *gap* fra individuo e stato, fra legge e morale è il risultato della frammentazione del "sé", che lentamente fa maturare nei giovani l'esigenza e il desiderio di scoprire e costruire *nuovi corpi solidi*, più coerenti al quadro sociale che si sta configurando. A questo punto s'innesta il ruolo e la funzione socializzante svolta dai media nei confronti delle nuove generazioni²⁵.

²¹ Cfr. P. Donati e R. Grandini, *Giovani e cambiamenti generazionali*, op. cit., p. 143.

²² Cfr. U. Beck, *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, Il Mulino, Bologna, 2000, pp. 39-66.

²³ Cfr. E. H. Erikson, *Il giovane Luterò. Studio storico-psicoanalitico*, Armando, Roma, 1967, p. 256 cit. in L. Corradini, *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, op. cit. p. 172.

²⁴ Cfr. M. Ferrari Occhionero, *Disagio sociale e malessere generazionale*, op. cit., pp.8-9.

²⁵ Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. VIII.

1.2 L'etica del viandante in una "terra di mezzo"

L'individuo moderno, "orfano di riferimenti etici" (Occhionero, 2002) e scarsamente motivato al sacrificio in nome di ideali e valori collettivi, va giorno dopo giorno alla ricerca di simboli e significati che diano senso alla sua esistenza ed alimentino la speranza per una vita futura più stabile, attraverso anche il continuo scambio di valori, il confronto dei modi di vita e l'attivazione di percorsi di autoidentificazione.

La ricerca del sé non è una conquista del nuovo millennio, secondo Donati e Grandini (1998), già verso la fine degli anni '70 si parlava di costruzione di stili di vita personalizzati che individualizzassero le relazioni sociali e valutassero positivamente la sfera privata a discapito di quella pubblica. È come se la società consumistica e capitalista del '68 fosse decostruita da nuove forme di creatività nel decennio successivo. I genitori delle nuove generazioni hanno lasciato in eredità ai loro figli la critica alle regole di vita e alle convenzioni sociali del mondo piccolo borghese, insieme alla valorizzazione dell'autonomia individuale e alla "creatività nomade". Il crollo della morale tradizionalista che "cementava" il vecchio ordine sociale, tuttavia, non è stato compensato dalla creazione di una configurazione etico/morale innovativa. Il quadro di società che ne deriva si trova inevitabilmente ad affrontare due tipi di esigenze: la ricerca di nuove forme di libertà individualizzate e il riconoscimento di regole in grado di garantire un minimo di ordine sociale e capaci, quindi, di controllare tendenze anomiche e centrifughe, frutto della complessità moderna. Negli anni '80, le utopie dei decenni precedenti sono abbandonate e gli sforzi individuali si concentrano progressivamente sull'acquisizione di risorse economiche e culturali capaci di sostenere la costruzione di stili di vita sempre più individualizzati. Così dalla ricerca collettiva di un progetto di cambiamento, propria delle generazioni degli anni '60, si passa ad un progressivo ripiegamento nel privato dei giovani di oggi²⁶.

In tal senso, non solo s'innesta quel "processo di individualizzazione" di cui ha parlato Ulrich Beck (Beck, 2000), ma si legge fra le righe un ribaltamento interpretativo del suo significato. La società moderna ha focalizzato la propria attenzione sull'io, motore del progresso e dei cambiamenti socioculturali, un io certamente non subordinato al "noi" della tradizione e retaggio di una visione olistica del mondo, ma protagonista e responsabile dei fallimenti e dei rischi del proprio agire, attraverso i rapporti di interazione costruiti giorno dopo giorno. Lo sgretolamento delle certezze passate sembra offrire al soggetto nuovi orizzonti di libertà, caratterizzati da una logica del "fai da te" e da un processo ermeneutico di ridefinizione continua della propria identità: "si viaggia senza avere un'idea precisa della meta finale, non si va più alla ricerca di una società buona, non si sa di cosa si va in cerca, si è soltanto bramosi di correre"²⁷.

Il progresso cumulativo lascia il posto all'episodicità del quotidiano: "la vita altro non è che un insieme di episodi, ciascuno da considerare separatamente con i suoi pro e i suoi contro, quello che conta è l'effetto immediato di ogni mossa fatta, ogni ostacolo va negoziato mossa dopo mossa". Non più alcun ruolo precostituito entro il quale incastonare il soggetto, ma autonomia, flessibilità e creatività che consentono più opportunità di apprendimento e crescita personale e professionale²⁸.

Questa corsa dell'individuo nel moderno, tuttavia, è meno lineare di quanto apparentemente potrebbe sembrare e con il passare del tempo svela i propri limiti. Il senso di libertà intravisto nello scollamento del soggetto dai vincoli del passato attiva un "paradosso della responsabilità" (Bauman, 2002): le promesse del progresso e della modernizzazione, che avrebbero dovuto prendere il posto dei grandi miti del passato, sono disilluse e non

²⁶ Cfr. P. Donati e R. Grandini, *Giovani e cambiamenti generazionali*, op. cit., pp. 143-150.

²⁷ Cfr. U. Beck, *I rischi della libertà*, op. cit., pp. 14-148-154-185.

²⁸ *Ibidem*, pp. 148, 159, 196.

mantenute, ed il soggetto è costretto a caricare sulle proprie spalle il peso delle responsabilità delle proprie decisioni e scelte. Se per fronteggiare il senso di *precarietà e di gratificazione immediata* della nuova condizione moderna, dunque, è importante puntare sull'individuo, è pur vero che l'eccesso di individualismo anziché tradursi nell'espressione più alta di libertà, si trasforma nella sua negazione, conducendo verso un senso di frammentarietà cosmico; per questo motivo diventa nuovamente importante ripristinare le basi per un *ethos* condiviso e comune per tutti.

Molto dipenderà dalla nostra capacità di riattribuire importanza ed autenticità a valori fondamentali quali quelli della vita quotidiana e della sua concretezza, di riaffermare i bisogni primari, la validità delle relazioni interpersonali e del rapporto comunicativo²⁹.

Secondo quanto afferma Corradini, l'individuo si trova spesso solo quando ha invece bisogno di capire, di trovare i motivi per lottare, e questa condizione rischia di esporre il soggetto alle patologie moderne del disimpegno, della dissipazione, della dispersione, della depressione, del disfattismo, della devianza, della droga e della delinquenza (Corradini, 1995: 26). In questo quadro, la formazione può diventare uno strumento di democratizzazione e di integrazione nella misura in cui rende i soggetti consapevoli dello stato di precarietà che la vita offre loro per il domani e li stimola ad ingegnare strategie per sopravvivere. Questa consente lo sviluppo di una comprensione empatica della realtà ovvero "l'impegno a comprendere, andando oltre l'osservare e il conoscere, ad individuare ciò che conferisce direzione, nutrimento e sostegno al comportamento di ciascuno a trovare il giusto equilibrio fra trasmissione e costruzione, l'eredità del passato e la scoperta attraverso l'azione e l'interazione quotidiana" (Corradini, 1995: 172).

1.3 Le architetture comunicative dei giovani

Mai come oggi, la comunicazione diventa un elemento rilevante dell'esperienza umana ed il possesso dei codici mediali rappresenta un vero e proprio *allargamento della vita*. Esso determina non soltanto trasformazioni nei linguaggi e negli stili relazionali dei soggetti, ma anche nei ruoli e nelle aspettative, poiché innesca diversi meccanismi di integrazione e di socializzazione, facendo emergere nuovi bisogni. I giovani sono i detentori di questo potere: l'immersione nel flusso mediale comincia nei primi anni dell'infanzia, in cui il rapporto con le tecnologie è vissuto con estrema naturalezza tanto da intensificarsi con il passare del tempo³⁰.

I media fungono spesso da *vettori valoriali* perché penetrano nel vissuto e nelle abitudini dei ragazzi e favoriscono processi di interiorizzazione delle esperienze, degli stili comunicativi, fornendo alternative chiavi di lettura e di interpretazioni della realtà. In tal senso, diventano uno stimolo per la *rappresentazione del sé*, incidendo fortemente sul processo di costruzione dell'identità sociale e individuale, e assurgono a simbolo di quegli spazi dell'agire comunicativo spesso trascurati dalle tradizionali agenzie di socializzazione³¹.

La comunicazione offre nuove opportunità e occasioni di interazione, inaugura nuovi territori di socializzazione, in cui maturano diverse forme di accesso e di "associazione". I linguaggi e i codici mediali sono più vicini alla sensibilità, all'interesse e alla curiosità delle nuove generazioni, per questo motivo diventano indicatori di orientamento formativo, pur non assolvendo intenzionalmente questo ruolo³².

²⁹ Cfr. M. Ferrari Occhionero, *Disagio sociale e malessere generazionale*, op. cit., p. 9.

³⁰ Cfr. A. Martinelli, *La modernizzazione*, Laterza, Bari-Roma, 1998, S. Tirocchi, R. Andò, M. Antenore, *Giovani a parole. Dalla generazione media alla networked generation*, Guerini e Associati, Roma, 2002.

³¹ Cfr. M. Morcellini, "Nuovi minori, nuovi media. Comunicazione e valori di fronte alla crisi di socializzazione" in *Lezione di comunicazione. Nuove prospettive di interpretazione e di ricerca*, Ellissi, Napoli, 2003, pp. 144-148.

³² Cfr. M. Morcellini, *Tempi moderni. Il difficile rapporto minori/media, nota per il Comitato Scientifico del*

I media diventano agenti di promozione e di stimolazione del mutamento perché accelerano i processi comunicativi ed incentivano lo scambio di simboli, idee e significati culturali con più reticolarità e flessibilità. L'interferenza dei media nel processo di costruzione del sé, tuttavia, non necessariamente compromette o ostacola le forme di interazione *face to face*. I contenuti veicolati dai media, così come le forme espressive e i loro linguaggi, infatti, possono diventare oggetto o stimolo di conversazioni in famiglia e fra amici, rinvigorendo il dialogo o il dibattito nei diversi contesti di socializzazione. In tal senso, il sistema mediale contribuisce ad erigere uno spazio intermedio dove ogni soggetto diventa portavoce di un'interpretazione personale della realtà condivisa, contribuendo a risanare *gap generazionali, distanze simboliche e persino diverse "appartenenze linguistiche"*, spesso consumate sul terreno delle tecnologie comunicative nell'incontro-scontro fra giovani e adulti.

In questo scenario, la famiglia e la scuola non solo conservano il loro ruolo nello sviluppo della personalità dell'individuo, ma si caricano di nuove responsabilità: di fronte al mercato delle offerte mediali, gli adulti si rendono conto di dover fare i conti con nuovi obblighi etici e morali e di dover rispondere adeguatamente ai segnali di spaesamento normativo e di fragilità delle risposte delle nuove generazioni.

Un ritratto sul rapporto fra giovani e mezzi di comunicazione degli ultimi anni è disegnato dall'ISTAT e dal CENSIS, i cui dati sono sostenuti e rafforzati da un excursus di ricerche realizzate da più di un decennio presso il Dipartimento di Sociologia e Comunicazione dell'Università *La Sapienza* di Roma.

Secondo queste indagini, a partire dagli anni '90 si assiste ad un *passaggio di civiltà* (Morcellini, 2003): la tv, *medium omnibus* nei processi fruitivi dei giovani e simbolo dello sviluppo dell'industria culturale italiana, perde progressivamente la sua posizione centrale nella tastiera dei consumi culturali dei giovani. Il medium che da sempre ha insidiato e compromesso l'autorevolezza degli altri mezzi di comunicazione comincia ad essere considerato "freddo", cosicché la sua posizione in cima alla piramide di tutti i consumi culturali inizia a vacillare. Esso non rappresenta più l'unico strumento di socializzazione e di svago per i più piccoli, sia perché aumenta la tastiera multimediale a cui i ragazzi si abitano ad accedere, sia perché si intravede un desiderio di riscoperta del valore della dimensione sociale e relazionale. Si assiste così alla sua graduale *disinfiammazione* e, pur rimanendo, di fatto, il medium più consumato, si trova coinvolto in una spirale di rinnovamenti nello scenario dell'universo mediale, modificando lo stile e l'abitudine alla sua fruizione³³. Sebbene possa sembrare ambizioso ipotizzare l'avvento di una *rivoluzione copernicana* nei consumi giovanili, è certamente possibile riconoscere una rinnovata vitalità espressiva al di là di ogni aspettativa, che annuncia un vero e proprio *rinascimento dei consumi culturali*.

L'eccessiva disponibilità tecnologica rende i giovani più attivi, esplorativi e competitivi nel decodificare o controllare il bombardamento comunicativo, questi sanno muoversi sull'asse generalismo-personalizzazione degli input mediali e culturali, tanto da essere annoverati quali simboli del cambiamento e *motore del rinnovamento dei consumi culturali*³⁴.

La stessa disponibilità mediale spinge le nuove generazioni alla ricerca di altre forme di consumo partecipativo rispetto a quelle praticate quotidianamente con il mouse o il telecomando. In tal senso, sono riscoperte e rivalutate situazioni fortemente socializzanti e iniziative outdoor (come il cinema, i concerti, lo sport, le discoteche). Negli ultimi anni si assiste, infatti, ad una riconsiderazione di tutto quello che in passato è stato etichettato come "snobismo" e che oggi invece è definito indicatore di *giacimenti culturali*. Le nuove generazioni riscoprono attività ed esperienze in passato definite "di nicchia" o "d'élite": non tanto il cinema (che dal 1998 al 2003 secondo le indagini ISTAT mantiene più o meno la

Progetto Speciale per la Tutela dei minori, 2002, p.16.

³³ Cfr. M. Morcellini, *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, op. cit. e S. Tirocchi, M. Antenore, R. Andò, *Giovani a parole*, op.cit.

³⁴ Cfr. M. Morcellini, "Il cambiamento come sfondo e come orizzonte" in *Lezione di comunicazione.*, op. cit., p. 50.

stessa percentuale fruitiva, da una media del 83% circa al 82% circa), quanto gli spettacoli sportivi, che aumentano in media del 1,6% circa, o i concerti di musica leggera il cui aumento in media è pari al 2,3 % circa. A ciò è possibile aggiungere un significativo consumo di concerti di musica classica (1'1% circa in più nel 2003 secondo un calcolo medio), di musei o mostre (una media del 36,6% circa nel 2003) e del teatro (il 21,2% circa), esperienze sociali forti presso i giovani³⁵.

Per un rinnovato spessore sociologico ai percorsi di ricerca innescati, sarebbe tuttavia opportuno partire dai dati delle indagini nazionali e locali ed inaugurare orientamenti esplorativi e riflessivi in grado di approfondire e ricostruire la cornice socioculturale e relazionale del rapporto media-giovani.

Questa capacità delle nuove generazioni di decidere *quando, dove, perché, come e con chi comunicare* lascia intravedere l'immagine sfocata di un viandante, forse *un acquirente critico* che costruisce la propria strada combinando diverse forme di consumo, sicuramente *un abitante dei luoghi profondamente arricchiti del tessuto sociale che attinge agli aspetti più stimolanti per soddisfare i propri desideri di apprendimento e di crescita*³⁶.

Il senso della vita per i giovani potrebbe essere un *gridare al nomadismo*, il cui senso oscilla fra il desiderio di protagonismo e di sfida, anche di fronte alla tastiera multimediale, e il disagio esistenziale di chi risente di una grande carestia di valori e della mancanza di punti di riferimento. Il viaggio potrebbe essere la metafora della ricerca dell'identità, a cui anche le istituzioni possono fornire il loro contributo: *è nostro compito saper abitare in questa "terra di mezzo", evitando di cedere in uno degli estremi* ³⁷.

1.4 Socializzazione fra rischi e nuovi approdi

Di fronte alla stagione tardomoderna in cui le identità minacciano la loro liquefazione, l'autorità rischia la dispersione e la polifonia dei messaggi valoriali induce alla frammentarietà (Bauman, 2002: 161). Occorre intervenire per rinvigorire la società della conoscenza, favorire una cultura diversa che risponda alle domande e alle sfide della contemporaneità. È arrivato il momento di incentivare percorsi che consentano il recupero di un orizzonte di valori e, attraverso strumenti di lettura e di analisi, forniscano indicazioni per vivere oltre qualsiasi tentativo di fuga e di chiusura.

D'altra parte, l'unica risposta possibile alla crescente sfida delle tecnologie comunicative non può essere il rifiuto o il disinteresse, ma un impegno formativo che favorisca l'emergere di "occasioni" di socializzazione e di confronto, sia per chi usufruisce dei media sia per chi li maneggia dietro lo schermo³⁸.

“La scuola non è tutto e non è nulla: ma può e deve essere qualcosa”³⁹: è opportuno cercare nuovi percorsi per valutare cause e responsabilità, scegliere e praticare modalità che aiutino a saper stare dentro la complessità del moderno e a modificare l'esistente. Forse una soluzione al problema potrebbe essere l'educazione alla moralità, al senso di responsabilità, al dialogo e alla criticità attraverso itinerari permanenti di studio, di ricerca, di ascolto e di apprendimento. “Il futuro appartiene alle società che saranno capaci di un continuo apprendimento: quello che conosciamo e sappiamo fare rappresenta la chiave del progresso”⁴⁰.

I cambiamenti socio-culturali e le trasformazioni nel quadro valoriale delle nuove generazioni inevitabilmente incidono sulle “crisi” del sistema scolastico e dei docenti. Per

³⁵ Nostra elaborazione su dati Istat presenti nell'annuario statistico del 2003.

³⁶ Cfr. A. Nanni, "Identità, culture, società fluida orientamenti per abitare la storia" in *Proposta educativa* n. 3, settembre/dicembre 2003, p. 25.

³⁷ *Ibidem*, p. 25.

³⁸ Cfr. F. Venturella, *La proposta educativa*, n. 3, settembre/dicembre 2003, pp. 3-8.

³⁹ Cfr. M. Laeng, *Nuovi lineamenti di pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1995, p. 135.

⁴⁰ ID, p. 135.

fronteggiare la crescente riduzione di disponibilità all'educazione dei giovani e dei colleghi, essi sono indotti ad assumere nuove responsabilità formative e a ricostruire significati simbolici che si pongono spesso alla base delle scelte e dei comportamenti degli attori della formazione.

Nella condizione moderna le istituzioni tradizionalmente deputate all'educazione, come la scuola o la famiglia, incidono fortemente sull'orientamento e sulla qualità della vita delle nuove generazioni; tuttavia oggi rischiano di svuotarsi di significato nella misura in cui perdono il loro potere di impatto rispetto alle esperienze metropolitane dei giovani⁴¹.

Il processo di modernizzazione ha trascinato con sé "un mercato nero della socializzazione" (Morcellini, 2004) ovvero la proliferazione di nuovi spazi di formazione e momenti comunicativi che consentono una più accentuata flessibilità, apertura e circolarità degli scambi. In tal senso, il rapporto fra individuo e società diventa plurale e relativistico, sganciato da certezze positivistiche ed aperto alla multidimensionalità delle esperienze comunicative. Di fronte alla polifonia dei messaggi valoriali, alla deregolamentazione, alla privatizzazione dei processi di costruzione dell'identità e alla prospettiva concorrenziale di altre agenzie di socializzazione, la famiglia e la scuola manifestano segnali di cedimento e sembrano rinunciare al loro potere contrattuale rispetto alla sfida della modernità⁴². In altri termini, scuola e famiglia si scoprono impreparate di fronte al compito di coordinare i mutamenti socioculturali e filtrare le abitudini fruibili dei giovani, tanto da erigere una barriera fra i saperi della tradizione e quelli legati ai nuovi orientamenti comunicativi. Per evitare ciò potrebbe essere sufficiente sviluppare forme di mediazione più vicine alle esigenze delle nuove generazioni e rinnovare la disponibilità alla comunicazione attraverso una più attenta e consapevole esplorazione dei linguaggi giovanili. Un atteggiamento di chiusura, infatti, rischierebbe di compromettere l'efficacia educativa di queste istituzioni, legittimando il loro ruolo marginale nelle esperienze di vita dei giovani e lasciando un vuoto incolmabile di socializzazione che i mezzi di comunicazione stanno ricoprendo⁴³.

In proposito, è opportuno ribadire che il gap socioculturale fra scuola e modernità è connaturato nel DNA storico dell'industria culturale italiana: da sempre le politiche formative hanno poco investito sulla riorganizzazione dei sistemi educativi, nonostante la crescente domanda di istruzione del paese. Questo disagio progressivamente è aumentato con l'aumentare della flessibilità delle pratiche e delle professioni, una flessibilità che si è estesa anche nel profilo etico e culturale: la mancanza di incentivi per il sostentamento formativo ha contribuito ad alimentare una demotivazione di fondo, soprattutto nel settore dell'insegnamento, e da rafforzare una conseguente delegittimazione del ruolo educativo della scuola nella società moderna. Gli scarsi investimenti governativi, a lungo termine, hanno provocato un immobilismo, configurando un quadro di luci ed ombre nel processo di modernizzazione della società italiana. Questa condizione ha alimentato la percezione di una dilagante sfiducia nelle possibilità di cambiamento, generando scetticismo verso qualsiasi forma di innovazione che investisse il mondo della formazione⁴⁴.

Con queste premesse, anche la percezione della scuola da parte dei giovani è cambiata: essa è considerata sì agenzia di consolidamento dei valori del nucleo familiare e spazio in cui s'incrementano relazioni con il gruppo dei pari, risulta però poco coerente e connessa alla rete delle trasformazioni socioculturali contemporanee. In realtà, la scuola rimane il luogo privilegiato di scambio e di interazione in cui si ramifica il tessuto associativo e culturale e nel quale filtrano nuove mode o modelli valoriali per i giovani; essa tuttavia deve riorganizzarsi

⁴¹ Cfr. A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia: seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna, 2000, p. 11.

⁴² Cfr. M. Morcellini, *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, Franco Angeli, Milano, 1997 e M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità*, op. cit.

⁴³ Cfr. M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità*, op. cit.

⁴⁴ Per ulteriori approfondimenti cfr. M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità*, op. cit.

per rispondere ad una domanda sempre più diversificata di formazione e costruire condizioni più fertili di insegnamento utilizzando strategie *ad hoc*.

Formare nella società del cambiamento, infatti, non significa soltanto garantire contenuti, ma anche strumenti metacognitivi di lettura e di interpretazione della realtà, nonché codici espressivi e linguaggi comunicativi moderni che agevolano l'orientamento, l'autonomia e la scelta nella complessità del reale. Si tratta di andare oltre la trasmissione delle conoscenze, insegnare o riflettere insieme su un metodo di lavoro e di studio efficaci, fornendo ad ogni individuo i presupposti per sviluppare un senso critico della realtà che lo renda cittadino libero e autonomo all'interno della società moderna ("apprendimento terziario" o *deutero-apprendimento* di Gregory Bateson).

La formazione può rappresentare la chiave di volta per far fronte al clima di incertezza che la società della globalizzazione e dell'informazione ha contribuito a diffondere. L'investimento sulle risorse umane e sulle loro competenze, infatti, si pone alla base del progresso sociale. Gli stessi giovani, secondo le indagini IARD, consapevoli delle contraddizioni moderne e di una crescente disoccupazione intellettuale, cominciano oggettivamente ad investire di più sulla formazione, al fine di sviluppare forme mentis flessibili, facilmente spendibili in più ambiti professionali ed aumentare le loro attese per un futuro migliore⁴⁵.

Secondo Bauman, "preparare alla vita" è l'obiettivo di qualsiasi sistema formativo e, soprattutto oggi, significa coltivare la capacità di convivere giorno per giorno con l'incertezza e l'ambivalenza, con la pluralità dei punti di vista, inculcando il rispetto alla diversità, il rafforzamento delle abilità critiche ed il coraggio di assumersi la responsabilità delle proprie scelte, imparando ad adeguarsi a contesti sempre diversi. Per questo motivo, alla formazione è stata affidata la scommessa di uscire da una condizione di *apartheid*, di ridurre lo scarto fra cultura del tempo libero e cultura dell'impegno. Soltanto riappropriandosi della sua funzione di mediazione, essa potrà trovare momenti di confluenza con culture *altre* e diventare non solo il luogo dove si attivano forme di tutela dell'apprendimento ai linguaggi della modernità, ma anche lo spazio in cui si sviluppano forme di discontinuità rispetto alle nuove tendenze⁴⁶.

Il potere mediale sulla realtà giovanile non può essere più ignorato, il disagio delle famiglie e delle scuole di fronte ai cambiamenti sociali e della comunicazione è ormai evidente, così come il gap fra i bisogni dei giovani e i tentativi di contatto nei microcontesti di socializzazione. E' compito della famiglia e della scuola, in particolare dell'Università, rispondere ai nuovi bisogni di formazione, svolgendo una funzione di *salvaguardia*, ovvero conservando e ricontestualizzando quello che del passato può servire per affrontare e costruire meglio la realtà futura. L'adattamento alla modernità e ai suoi linguaggi, infatti, non comporta necessariamente il rifiuto o l'abbandono della propria *mission*: "Un edificio che s'innalza al cielo non ha meno bisogno dei piani inferiori quando è giunto a notevole altezza, anzi ne ha maggior bisogno, perché la stabilità di ciò che è sopra si fonda su ciò che sta sotto"⁴⁷. E' dunque compito del sistema formativo innestare nella società una cultura che non sia necessariamente *ex novo* e figlia dell'*hic et nunc*, ma che aiuti i cittadini a vivere nel moderno portando con sé il retaggio della tradizione.

Oggi si intravedono i primi sintomi di cambiamento. Il ritardo del sistema educativo, spesso interpretato come improduttività culturale e dequalificazione formativa, comincia a recuperare terreno nella corsa al tardomoderno. Le agenzie formative progressivamente si caricano di nuove responsabilità e, attraverso il graduale rinnovamento della loro cultura e delle loro strategie comunicative, riacquistano la loro funzione di mediazione contribuendo a ridurre lo squilibrio fra cambiamenti sociali e formativi.

⁴⁵ Cfr. A. Cavalli e A. De Lillo (a cura di), *Giovani anni '90. III rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1993.

⁴⁶ Cfr. M. Morcellini, *La scuola della modernità*, op. cit., 2004.

⁴⁷ Cfr. M. Laeng, *Nuovi lineamenti di pedagogia*, op. cit., p. 134.

Nel tentativo di ritrovare una "rotta" per la navigazione, la scuola deve ricomporre una mappa degli "orientamenti" sul cammino da percorrere per non arrendersi all'incertezza e allo smarrimento dei flussi della "modernità liquida"⁴⁸. La sfida della formazione nella società moderna è dunque "il voler educare a saper "stare dentro"...dentro di noi, dentro le situazioni del nostro vivere quotidiano, dentro i rapporti interpersonali che più facciamo fatica ad accettare, non per il gusto di rassegnarci o farci complici, ma per innescare processi di cambiamento, di crescita in termini di libertà responsabile e dignità"⁴⁹.

1.5 Il difficile mestiere di insegnare

La professione docente ha un'intrinseca componente etico-deontologica che è ineliminabile dal suo "DNA culturale". L'insegnante, infatti, non insegna "per" se stesso né "in nome" di se stesso, ma ha come fine la crescita degli allievi (il loro "bene"), e lo fa in nome di un "mandato" che lo recede⁵⁰.

Il mutamento socioculturale è lo scenario entro cui gli insegnanti agiscono; essi praticano l'educazione in tempi disagiati, in modo rischioso cosicché il loro posizionamento educativo spesso sembra essere compromesso. L'incapacità della scuola di rinnovare i codici espressivi e le dinamiche comunicative rispetto a quelle sociali rischia di indebolire la passione educativa dei docenti e di ingiallire il sapere scolastico, anche di fronte agli occhi degli studenti. L'*incompetenza relazionale* degli insegnanti, ovvero la loro incapacità di far fronte alle richieste dei loro alunni rappresenta la nota più dolente che spesso si riscontra nel giudizio dei giovani⁵¹. Questa diminuzione di prestigio, affermatasi a partire dalla seconda metà del XX secolo, è in parte imputabile alla "scuola di massa" che la modernizzazione e la democratizzazione hanno prodotto. La scarsa attenzione alla qualità dei percorsi formativi e alla personalizzazione dei processi di apprendimento è il naturale risvolto di questo processo e uno dei principali motivi che si pone alla base della dequalificazione del sistema. A ciò è opportuno aggiungere le inevitabili conseguenze funzionali e strutturali della formazione di massa, come ad esempio l'inadeguatezza retributiva, il rapporto sproporzionato fra le attese sociali e le possibilità effettive di integrazione nel mercato del lavoro che il sistema scolastico non sempre è in grado di garantire⁵².

Fra i docenti, secondo quanto emerge dai risultati di indagini IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana del 2000, serpeggia spesso un pessimismo etico, un sentimento di sfiducia e di delusione, strettamente connessi alla ormai diffusa percezione del declino del prestigio sociale e professionale della loro categoria; una percezione in parte condizionata dalla confusione fra *l'essere e il dover essere* docente nella società moderna⁵³. Gli insegnanti soffrono di uno scarso riconoscimento del valore attribuito alle loro attività dal punto di vista materiale, simbolico e morale: essi si percepiscono sempre più impiegati che svolgono mansioni come nel lavoro aziendale d'impronta fordista, mentre vorrebbero essere legittimati nella loro *mission* educativa. La loro responsabilità, infatti, non risiede soltanto nella trasmissione dei saperi, bensì nell'elaborazione critica, nella stimolazione di interessi,

⁴⁸ Cfr. A. Nanni, "Identità, culture, società fluida orientamenti per abitare la storia" in *La proposta educativa*, n. 3, p. 19.

⁴⁹ Cfr. Presidenza Nazionale del MIEAC, "Nella città dell'uomo...come in un cantiere" in *La proposta educativa*, n. 3, settembre/dicembre 2003, p. 32.

⁵⁰ Cfr. L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché?*, op. cit., p. 48.

⁵¹ dai risultati delle indagini IARD sulle condizioni di lavoro degli insegnanti nella scuola del 2000 emerge infatti che per il 61,7% del campione, l'insegnante non sia attento alle esigenze e al punto di vista degli studenti, per il 38,7 % esso risulti incompetente e impreparato nel suo insegnamento, per il 38,1% influente politicamente e ideologicamente sugli allievi ed infine per un 23,6% severo. Cfr. IARD, *Giovani del nuovo secolo. V rapporto sulla condizione giovanile in Italia*, 2001.

⁵² Cfr. *Ibidem*, p. 29.

⁵³ Cfr. A. Cavalli e A. De Lillo (a cura di), *Giovani anni '90*, op. cit., pp. 90 e 144.

nell'ampliamento degli orizzonti e dei significati e nell'incremento della progettualità dei loro studenti.

Secondo Edgar Morin, l'educatore deve infondere una cultura che consenta ai ragazzi di orientarsi nella complessità socioculturale, imparando a distinguere e a contestualizzare i problemi di volta in volta emergenti, educando al rispetto per la diversità, alla cittadinanza e alla responsabilità⁵⁴. In tal senso, il mutamento non è un ostacolo al cammino formativo, ma un processo insito nell'educazione dell'individuo, un "tirar fuori" che consente la maturazione dell'uomo. Esso deve diventare l'obiettivo morale e professionale dell'azione di ogni docente, perché solo quando si produce una modificazione dell'io, attraverso l'esperienza e il curriculum, si può parlare di vera formazione⁵⁵.

Queste conquiste educative presuppongono un ripensamento della *professionalità* di docente, che rispetto al mestiere tecnico e ripetitivo, diventa più dinamico. La formazione è mirata e "multipla", in quanto le conoscenze disciplinari e di cultura generale coesistono con quelle psico-socio-pedagogiche, e con la propensione ad indagare e fare ricerca. A ciò è opportuno aggiungere "il piacere di imparare, il desiderio di migliorarsi, il gusto di conoscere e del continuare a conoscere, l'apertura nei confronti dell'altro", fondamentali per costruire un buon rapporto di educazione con i propri studenti⁵⁶.

Negli ultimi anni, la sfida dell'autonomia ha sicuramente consentito ai docenti di riacquistare almeno credibilità e fiducia di fronte ai loro allievi, tuttavia il riconoscimento umano non sempre è comparabile a quello istituzionale: è opportuno che il governo si impegni per una politica di coinvolgimento e di incentivazione effettiva dell'insegnamento, ad esempio attraverso la valorizzazione del patrimonio delle competenze e delle motivazioni ad insegnare. Al quadro appena configurato è possibile aggiungere le complicazioni innescate dalle trasformazioni del sistema mediale. Di fronte alla cosiddetta *rivoluzione copernicana* del sistema sociale e comunicativo, infatti, i docenti si trovano spesso a dover mediare fra le istanze di conservazione e di trasmissione della tradizione culturale e l'innovazione, soprattutto espressiva. In tal senso, sono sottoposti a continue pressioni per stare al passo con i tempi e rinnovare la loro pratica didattica.

Fino a qualche anno fa, circa 1/3 degli insegnanti si avvaleva ancora di metodi di lavoro tradizionali, legati ad una concezione dell'apprendimento non fondata sul confronto partecipativo e reticente verso esperimenti didattici, soprattutto a causa della mancanza di un'adeguata "formazione professionale"⁵⁷. Una politica di resistenza e di indifferenza alle dinamiche socioculturali del moderno ha rischiato di far soggiacere la scuola in un costante logorio, trasformando le proposte eversive di oggi in esiti fatali domani. Per questo motivo, è arrivato il momento di cominciare a puntare seriamente sulla formazione in servizio e recuperare uno stile di impostazione e di gestione delle attività didattiche più "fresco". È opportuno intervenire per riconciliare la scuola con i linguaggi e i codici della comunicazione, attraverso un'apertura ai media e alle nuove strategie comunicative. Il senso di una comunità (virtuale o reale) è un bisogno inevitabile in una società individualizzata e la formazione è un'occasione di incontro e un momento di socializzazione culturale in cui è possibile educare alla collaborazione e alla cooperazione attraverso strategie diverse, come ad esempio quelle legate alle tecnologie comunicative.

L'innovazione mediale rende la formazione un iter aperto a tutti e disponibile ad un continuo cambiamento, perché favorisce pratiche comunicative flessibili e reticolari, orientate al dialogo paritetico e alla collaborazione, che riconfigurano diverse strategie educative e modalità di organizzazione del lavoro, sulla base di una più evidente orizzontalità e interscambiabilità di ruoli. Certamente non è sufficiente introdurre all'interno di un sistema già collaudato, come quello scolastico, le tecnologie comunicative per risolvere i problemi

⁵⁴ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.

⁵⁵ Cfr. M. Laeng, *Nuovi lineamenti di pedagogia*, op. cit., p. 142.

⁵⁶ Cfr. M. Tarozzi, *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini Studio, Milano, 2001, p. 2-10 B4.

⁵⁷ *Ibidem*, pp.8-9.

legati alle strategie formative; queste ultime devono scontrarsi inevitabilmente con la relatività del contesto entro il quale sono introdotte e con le caratteristiche territoriali che indirettamente incidono sulla didattica da un punto di vista culturale, sociale ed economico⁵⁸. La diffusione della cultura rimane, dunque, uno dei percorsi più adeguati per fronteggiare la “carestia dei valori” dell’universo giovanile anche nella società dell’informazione. Essa costituisce il punto di forza per coordinare e controllare la “tempesta” di conoscenza multimediale e la complessa rete delle offerte culturali.

Gli strumenti della comunicazione possono *cambiare le persone* soltanto se ancorati ad una cultura di base e ad una forte partecipazione scolastica. Per svolgere iniziative e progetti formativi innovativi, dunque, i docenti devono disporre di nuove competenze; non a caso la loro domanda di aggiornamento progressivamente si sta spostando dall’approfondimento disciplinare (ancora al primo posto della classifica degli aggiornamenti richiesti) alla sperimentazione di nuovi metodi di insegnamento, punto focale entro cui si gioca la professionalità e l’identità dell’insegnante⁵⁹.

E' arrivato il momento di ridurre i pregiudizi sulla comunicazione e allentare le opinioni o le idee troppo radicate, per lasciare finalmente il posto a prospettive più analitiche. Sebbene permangano i timori di un utilizzo spropositato dei media, dobbiamo andare oltre giudizi eccessivamente apocalittici e integrati, uscire dal binomio rischi/opportunità e ridurre lo scetticismo e l’atteggiamento di retroguardia nei confronti delle tecnologie comunicative, per arrivare finalmente a progettare “un’educazione dell’anima e del desiderio” (Morcellini, 2004) intervenendo concretamente con nuove sperimentazioni e iniziative. Il rischio da evitare, come sostiene Luciano Corradini, “è quello di aspettare che passi “a nuttata” (Corradini, 2004: 17) e oggi si intravedono i primi segnali di cambiamento: di fronte ai progressivi mutamenti innescati dai mezzi di comunicazione, la scuola comincia a sgretolare il suo atteggiamento di ostilità, consentendo la sperimentazione di metodi e tecniche di coinvolgimento più adeguate alle richieste e alle attese degli studenti. L’apertura può rappresentare, infatti, la chiave per consentire alla pratica educativa di uscire dalla stanchezza e dalla routine e favorire la *riconciliazione* intergenerazionale fra gli adulti, poco attenti ai codici della società dell’informazione, e i giovani, figli della condizione moderna e “migliori insegnanti” di tecnologie comunicative⁶⁰.

In tal senso, il docente può agire per stabilire con lo studente il giusto equilibrio fra diritti e doveri, fra autonomia e responsabilizzazione sia verso se stessi che verso gli altri. Pur non rinunciando al ruolo di responsabilità socio-culturale, questi comincia a riflettere sui linguaggi e i metodi educativi più vicini alle nuove generazioni imparando a conciliarsi con i loro modi di esprimersi e mettendo spesso in discussione se stessi ed il loro sapere.

La scuola mantiene una fondamentale funzione formativa e una forte responsabilità educativa nella società moderna, tuttavia non può trascurare le esigenze e le caratteristiche degli studenti a cui si rivolge. Per questo motivo partendo dall’osservazione e dall’analisi del loro vissuto, può adoperarsi per inventare e usare strumenti e codici più inerenti alla loro sensibilità e ai loro interessi. In tal senso, i linguaggi mediali possono essere intesi e utilizzati quali strumenti per raggiungere obiettivi formativi senza necessariamente minacciare la validità e la qualità del contenuto trasmesso. Essi potrebbero rappresentare una chance in più per rinvigorire la funzione formativa della scuola, poiché consentirebbero di approntare strumenti *ad hoc* per fronteggiare il cambiamento e ripensare l’organizzazione interna.

In tal modo, non solo si favorirebbe la propensione ad un atteggiamento etico, che rifiuta il pessimismo dei media e rilancia la loro funzione socioculturale, ma si interverrebbe anche

⁵⁸ *Ibidem*, pp. 156-159.

⁵⁹ *Ibidem*, pp. 72 e 81.

⁶⁰ Cfr. S. Tirocchi, R. Andò, M. Antenore, *Giovani a parole*, op. cit.

contro le nuove malattie tardomoderne di cui sono vittime soprattutto le nuove generazioni, ovvero la mancanza di senso e di voglia di vivere e l'attaccamento ossessivo all'immediato. Si assisterebbe ad un rovescio della medaglia nella misura in cui fosse innescato un processo di *educazione alla vita* attraverso quei canali di mediazione (i media), spesso additati dall'opinione pubblica come responsabili del degrado morale ed etico della società⁶¹.

La Media education può diventare una risposta all'attuale stato di precarietà e di instabilità socioeducativa, poiché si propone di intervenire concretamente per modificare lo *status quo* del sistema formativo, offrendo strade alternative alla routine didattica dei docenti e ottimizzando scambi di servizi e di risorse con l'ambiente circostante. In tal senso, l'educazione diventerebbe sinonimo di interazione e stimolo alla partecipazione, al coinvolgimento e alla collaborazione, rispondendo al *bisogno di identità* del mondo giovanile.

La Media education assume i connotati di un approccio che oscilla dall'analisi della pratica didattica dei docenti all'esplorazione dell'universo espressivo e comunicativo dei giovani, muovendosi dallo studio semiotico-etnografico della dimensione testuale e individuale del consumo a quello macro-sociologico entro cui i significati sono costruiti e condivisi.

Fino ad oggi, la Media education è stata oggetto di riflessioni e di dibattiti scientifici soprattutto nel settore pedagogico. La sua definizione, infatti, scaturisce dall'innesto del significato moderno dell'educazione, consegnato dall'evoluzione storica delle Scienze dell'Educazione, con l'emergente affermazione, e la conseguente maturazione, del ruolo socioculturale della comunicazione nella società moderna. Per questo motivo tenteremo di ricostruire, seppur in modo non esaustivo, il significato moderno della Media education partendo dall'eredità pedagogica fino ad arrivare ad esplorare le sue nuove frontiere nel campo della Sociologia e delle Scienze della Comunicazione.

⁶¹ Cfr. L. Corradini, *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, op. cit., p. 26.

CAPITOLO II

La sfida moderna dell'educazione

I processi di acculturazione non possono prescindere dalla pluralità del sapere, dalla complessità dei nuovi mezzi di comunicazione globale, dalla richiesta di mutate e più raffinate competenze comunicative, dalla capacità di negoziare con la differenza [...] e richiedono anche alla pedagogia di ripensarsi criticamente e di ridisegnare la propria rete di relazioni con altri saperi⁶².

Nel corso del tempo, le trasformazioni socioculturali determinate dalla modernizzazione hanno indotto un'evoluzione del pensiero e del modo di intendere la conoscenza, consentendo la proliferazione di molteplici chiavi di lettura sugli orientamenti e sui modelli connessi alle pratiche educative e comunicative. Ne è conseguita una polisemicità di interpretazioni semantiche e di declinazioni simboliche sul significato di educare e sulla sua funzione socioculturale. Sono maturate, dunque, molte riflessioni sull'evoluzione del suo rapporto con la tecnologia, da cui sono emerse diverse interpretazioni della Media education.

Prima di affrontare in modo specifico la questione epistemologica di questo nuovo sapere e delle sue radici, è opportuno inquadrare il significato moderno dell'educazione, soffermandosi sulla sua ambiguità semantica emersa durante l'evoluzione delle teorie pedagogiche nell'ultimo secolo.

Questo breve excursus storico, senza alcuna pretesa di esaustività, si propone di raccontare come le interpretazioni dell'“educare” siano spesso il riflesso dei cambiamenti socioculturali del moderno e rappresentino l'eredità storica di una nuova connotazione dell'educazione: la Media education, da inquadrare come risposta dell'educazione alla sfida del moderno.

La ricostruzione di un profilo diacronico di tal genere sembra apparentemente poco coerente con la reticolarità e la flessibilità del sapere e della cultura tardomoderna, sia per l'intreccio delle molteplici realtà storiche e culturali che hanno contribuito a definire l'educazione, sia per l'ibridazione dei diversi ambiti disciplinari che hanno consegnato alla Pedagogia orientamenti teorici e metodologici paralleli.

Nel XX secolo, infatti, l'incontro della cultura pedagogica con la Psicologia, la Sociologia e la Filosofia ha dato origine alle cosiddette Scienze dell'educazione, inaugurando connessioni e contaminazioni fra saperi sempre più orientati verso la trasversalità⁶³. In questa rete di influenze culturali anche le Scienze della Comunicazione cominciano ad acquisire una loro valenza scientifica, guadagnando progressivamente una loro posizione nell'universo dei saperi educativi.

I mezzi di comunicazione, infatti, secondo gli studi e le ricerche degli ultimi decenni, si configurano come canali di socializzazione, caricandosi di una valenza antropologica, sociologica e simbolica che va oltre il semplice tecnicismo.

Questi diventano esperienza reale di apprendimento ed occasione di arricchimento e di crescita soggettiva, poiché contribuiscono a stimolare processi cognitivi e nuovi modi di comunicare e di interagire. In tal senso, i media assumono progressivamente una valenza educativa che inevitabilmente inciderà sui processi di insegnamento e di apprendimento, apportando modifiche in termini di strategie e metodi di gestione dell'attività didattica.

⁶² Cfr. M. Tarozzi, *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini Studio, Milano, 2001, p. 123.

⁶³ Per ulteriori approfondimenti cfr. R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000.

2.1 Enigma culturale fra ieri ed oggi

La vita è una spinta verso la pienezza dell'essere e la conoscenza è il desiderio di incontrare e costruire dentro di sé questo essere. E' compito dell'educazione aiutare l'individuo in questa ricerca, tentando di tutelare sensi e ragione, di sostenere l'espressività individuale e di insegnare a rinunciare in una condizione che va oltre le capacità umane

Questa è la lezione di Luciano Corradini sul significato dell'educare nel mondo moderno, tenutasi all'Università *La Sapienza* di Roma nel maggio 2004: un'educazione al rispetto dell'alterità e della diversità, alla prudenza, al saper andare avanti e al rinunciare nella consapevolezza dei limiti individuali e delle condizioni strutturali e sociali che trascendono il singolo, evitando il rischio dell'abisso e della perdita di se stessi⁶⁴.

Un viaggio interiore che risponde al "desiderio del trasumano" del soggetto, un percorso che accompagna l'individuo durante tutto il suo processo di crescita, consentendo la conservazione e la rigenerazione del patrimonio culturale individuale e collettivo, secondo i bisogni e le richieste dei cambiamenti moderni. Il raggiungimento della pienezza dell'essere, il superamento del senso del limite e la domanda di "assoluto" di chi cerca risposte, si pongono alla base di qualsiasi progetto e ricerca educativa.

Secondo Morin, "l'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenza [poiché] imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, delle conoscenze acquisite in sapienza e l'incorporazione di questa sapienza per la propria vita"⁶⁵.

In generale, il significato moderno di educare è costruito a partire dalla condivisione di due spinte etiche: la promozione dell'autorealizzazione individuale (tratto dall'etimologia latina del verbo educere – tirar fuori -) e la costruzione di una *civitas* collettiva (dal verbo edere – nutrire -)⁶⁶. Nel primo caso, la funzione educativa sembra più introspettiva e di derivazione socratica, in quanto legata allo sviluppo della personalità partendo dal background socioculturale di ciascuno e condivisa dalla tradizione letteraria.

Il soggetto è paragonato ad un *seme* che aspira alla pienezza del suo sviluppo e l'educazione ha il compito di infondere in ciascuno la presa di coscienza delle potenzialità individuali; nel secondo caso, invece, l'educazione è paragonata all'attività di aratura che prepara il terreno alla concimazione. In tal senso, essa si configura come un processo di integrazione dell'individuo nella società, di cui impara a condividere il corpus di norme, valori e modelli comportamentali.

Questi due significati, strettamente connessi fra loro, sintetizzano quel processo di maturazione secondo cui l'azione intenzionalmente formativa si innesta sulle predisposizioni e le caratteristiche personali dei singoli, agendo sui bisogni di socializzazione e di identificazione di ciascuno e aiutandoli a maturare una forma di consapevolezza delle responsabilità individuali e sociali⁶⁷. Infatti, solo partendo dall'aratura e dalla concimazione è possibile *tirare fuori* l'identità individuale di ciascuno.

In altri termini, le forze estrinseche del "far sapere e far volere" incontrano quelle intrinseche del soggetto, *l'imprinting*, quello che rimane impresso nell'animo di ciascuno, da cui matura una *forma mentis* che induce ad un "dover dire e dover fare" secondo propri riferimenti etici e morali. Queste spinte oppositive rappresentano i poli di una tensione a cui l'individuo è continuamente sottoposto durante l'arco dell'intera vita, una tensione oscillante fra l'universale (il rispetto della cultura e dei principi della convivenza civile) e l'individuale (l'espressione della soggettività), da cui l'educazione tardomoderna non può prescindere.

⁶⁴ Per un approfondimento del significato di educazione cfr. L. Corradini, *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma, 1995.

⁶⁵ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p. 45.

⁶⁶ Cfr. C. Scurati, *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2000, p. 65.

⁶⁷ Cfr. J. M. Prellezio, C. Nanni, G. Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle di ci, Torino, 1997, pp. 340-343.

Altre tensioni strettamente connesse alla duplice natura dell'educazione riguardano il rapporto fra globale e locale, ovvero l'oscillazione fra un atteggiamento di apertura e di rispetto della diversità socioculturale, secondo l'idea ormai condivisa di *educazione alla multiculturalità*, e la conservazione delle proprie radici e del legame con il proprio passato⁶⁸, da cui tirar fuori personali chiavi di lettura per fronteggiare la società moderna.

Se non sappiamo ove siamo stati è difficile sapere dove stiamo andando. Il passato è la base dell'identità individuale e collettiva, gli oggetti del passato sono fonti di significato in quanto simboli culturali⁶⁹.

Questa tensione rimanda, inoltre, alla contrapposizione fra tradizione e moderno: le esperienze passate e i valori trasmessi, ormai interiorizzate dal soggetto, convivono con la propensione all'innovazione, diventando sia motore propulsivo del "fare" e rimedio al senso di smarrimento dell'uomo moderno, sia punto di partenza per attribuire un nuovo significato al proprio agire e orientare di volta in volta le scelte di vita.

L'esistenza dell'uomo certamente non è una creazione *ex nihilo*, essa è legata ad un passato fatto di miti, riti e valori morali e s'inserisce in una cornice socioculturale che non solo stimola l'espressività individuale, ma consente anche di ridimensionare l'eccesso di individualismo. Il rispetto dei principi e dei valori deontologici, che chiamano direttamente in causa il senso e la responsabilità del soggetto, è la più alta e significativa espressione della libertà moderna.

Senza alcuna intenzione di attribuire all'educazione una funzione culturale intesa come semplice trasferimento di informazioni e valori, il suo significato moderno va inteso come capacità di incidere profondamente nell'animo di ciascuno, stimolando una crescita interiore e sviluppando abilità cognitive per vedere, capire e cercare continuamente il senso della propria vita nei rapporti di interazione e nelle situazioni in cui ognuno si trova continuamente coinvolto.

È compito dell'educazione far maturare il proprio io dai dubbi, dalle domande, dagli interrogativi che la complessità sociale induce a porsi. Essa può liberare l'espressività e tirare fuori l'identità distintiva attraverso lo sviluppo delle proprie potenzialità biologiche, intellettuali e psicologiche all'interno di una cornice, come quella moderna, in cui matura un'etica sociale flessibile ma fragile, dinamica ma dai contorni indefiniti, centrata sui valori della multilateralità e della compresenza costruttiva.

All'interno di questo sistema vorticoso, ogni individuo deve attivarsi per sviluppare la propria maturità morale, uno stato di equilibrio e di sicurezza esistenziale, che lo aiuti a gestire armonicamente i rapporti con gli altri e a costruire il proprio percorso di vita, stimolando a scegliere e soprattutto a riflettere sulle conseguenze del proprio agire.

Così, se *sentirsi generati* significa condividere i valori, le conoscenze, le idee ereditate dal mondo adulto, *sentirsi capaci di generare* significa imparare a progettare e realizzare il proprio futuro partendo dal sostegno e dal confronto con le generazioni preesistenti. Il contesto socioculturale è certamente la fonte di alimentazione dell'espressività individuale e si arricchisce dell'esperienza vissuta e costruita giorno dopo giorno attraverso i rapporti interpersonali con gli altri. Ne deriva un nuovo "patto generazionale", cioè un insieme di diritti e di doveri secondo cui *essere generazione* significa sentirsi protagonisti attivi di un percorso di crescita e di maturazione che implica trasmissione e scambi intergenerazionali⁷⁰.

Per questo motivo, l'educazione rinvigorisce continuamente la sua funzione sociale, il suo ruolo di mediazione fra le spinte individualistiche verso l'*entelechia* ed il rispetto per l'altro in una condizione di convivenza socio-culturale, una sorta di compromesso fra la propensione e

⁶⁸ Cfr. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma, 2003 (VI ediz.), p. 14.

⁶⁹ Cfr. D. Harvey, *La crisi della modernità*. EST, Milano, 1997, p. 112.

⁷⁰ Cfr. P. Donati e R. Grandini, *Giovani e cambiamenti generazionali. Una ricerca in Emilia Romagna e Lombardia*, Elledici, Torino, 1998, p. 145.

il desiderio di apertura e di confronto e il rispetto delle regole della convivenza socioculturale e morale.

Se per educazione si vuole intendere “la promozione delle capacità personali fondamentali per vivere la vita in modo libero e responsabile, nel mondo e con gli altri, nel fluire del tempo e delle età, nell’intreccio delle relazioni interpersonali e nella vita sociale storicamente organizzata”⁷¹.

Sia che si parli di inculturazione (nell’antropologia culturale) o di socializzazione (nell’ambito degli studi sociologici), l’obiettivo ha sempre una stessa matrice semantica: promuovere la comprensione e l’orientamento in un mondo fatto di norme civili e morali, riti e miti e tuttavia in continuo mutamento, un mondo in cui ognuno impara a vivere attraverso un processo di maturazione e di sviluppo soggettivo fatto di continui interrogativi e dubbi.

L’identità dell’essere umano e la sua proiezione nel mondo sono un “un cantiere aperto” (Corradini, 1995), strettamente connesso alla sua alimentazione culturale, così vivere in una società democratica e moderna significa sviluppare senso di appartenenza, ma anche capacità di distanza critica, orientarsi nella complessità elaborando “i costrutti dell’identità personale e della solidarietà, della libertà e della responsabilità, della competizione e della cooperazione”⁷².

L’UNESCO riflette e traduce questa doppia natura dell’educazione moderna in alcune declinazioni che trascendono la semplice trasmissione di conoscenza ed attingono alla dimensione semantico-simbolica, insistendo sul valore metaprocessuale dell’educazione e sulla centralità del processo di apprendimento⁷³.

L’*imparare a conoscere* è il primo postulato dell’educazione moderna che consente di sviluppare strumenti e meccanismi cognitivi in grado di comprendere l’ambiente circostante (*l’imparare ad imparare*). In tal senso, la conoscenza rappresenta molto di più di un semplice atto trasmissivo, essa si estende verso la comprensione dei modi o dei meccanismi alla base del processo di apprendimento (da qui deriva il concetto di metacognizione).

Secondo questa accezione, l’individuo è stimolato a riflettere non solo sui contenuti veicolati, ma anche sui modi e sui processi comunicativi adottati, sulla relatività della cornice socioculturale entro cui agisce e sul contesto storico, spesso alla base della restituzione di uno spessore critico al sapere⁷⁴.

In tal senso, in una società della comunicazione, come quella in cui viviamo, il bisogno di conoscenza non può non essere rivolto ai media, spesso definiti *cultura di vita* (Scurati, 2004) poiché fanno parte integrante della quotidianità.

Questi, infatti, rientrano nella “prassicità fattuale” dell’esistenza e, come tali, vanno non soltanto accettati ma anche compresi, controllati, gestiti e ridefiniti in termini di significati e simboli, in modo da attribuire loro un valore semantico⁷⁵.

Da quanto è stato appena affermato, deriva un altro postulato dell’educazione altrettanto importante, quello secondo cui la conoscenza nella società moderna non esula dalla valenza educativa sottesa all’esperienza del fare.

L’*imparare a fare* consente lo sviluppo di abilità che favoriscono la maturazione di un nuovo modo di comportarsi, di vivere e di agire nella società, fornendo ad ognuno i

⁷¹ Cfr. J. M. PELLEZZO, C. NANNI, G. MALIZIA, *Dizionario di scienze dell’educazione*, op. cit.

⁷² Cfr. La direttiva n. 58 del 8 febbraio 1996 *sull’educazione civica e cultura costituzionale nella scuola*. Il senso democratico dell’educazione si pone alla base in tutte le normative in materia scolastica, successive alla legge n. 59 del 15/03/97 e al Regolamento sull’autonomia n. 275 del 08/03/99. Le successive circolari ministeriali, infatti, si fondano prevalentemente su un’idea di scuola e di educazione flessibili, aperte e disponibili al rinnovamento in coerenza ai cambiamenti sociali e alle esigenze del territorio circostante. Cfr. anche L. Corradini, *Essere scuola nel cantiere dell’educazione*, op. cit., p. 67.

⁷³ Cfr. J. Delors, *Nell’educazione un tesoro*, op. cit., pp. 18-19.

⁷⁴ Cfr. C. La Neve, “I genitori che educano” in V. A. Baldassarre, L. D’Abbicco (a cura di), *La tv tra genitori e figli*, Pensa multimedia, Lecce, 2004, p. 82.

⁷⁵ Cfr. C. Scurati, “Quattro culture: un ambiente per i media” in L. Di Mele (a cura di), *La ricerca nella media education*, UCSI-IUSOB, Napoli, 2004, pp. 36-37.

presupposti per prendere in mano il proprio destino e rischiare, mantenendo vivi la curiosità, lo spirito d'iniziativa, l'attitudine al confronto o alla condivisione delle idee, in sintesi sviluppando la capacità di adeguarsi al cambiamento e alle caratteristiche del contesto socioculturale moderno.

L'imparare a vivere insieme rafforza il senso di una *cultura della cittadinanza*, che si traduce spesso nel rispetto delle diversità individuali e culturali, mantenendo la naturale propensione all'apertura e allo scambio o al confronto di idee e regole della convivenza civile. In tal senso, è possibile parlare di *educazione alla cittadinanza*, alla tolleranza, allo sforzo, al sentirsi parte integrante di un sistema con consapevolezza ed attivismo per un miglioramento antropologico e sociale.

Come sostiene Cesare Scurati, è opportuno “imparare a leggere, cioè a conoscere, comprendere, capire e giudicare una quotidianità fatta di immersione nel concreto e nell'immediato dell'azione”. Così uno degli obiettivi dell'educazione moderna concerne lo sviluppo del senso civico, dei doveri e dei diritti del cittadino. In questo quadro, i mezzi di comunicazione assolvono un ruolo fondamentale poiché sono veicoli di conoscenza e di informazione, consentono un aggiornamento tempestivo e una mappa di inquadramento sulla diversità e complessità socioculturale⁷⁶.

L'ultimo postulato dell'educazione è *l'imparare a essere* e sembra far riferimento alla scoperta e allo sviluppo dell'individuo, ovvero alle propensioni, alle aspirazioni e alle tendenze soggettive spesso alla base delle scelte e delle azioni⁷⁷. I media giocano un ruolo rilevante nei processi di percezione della realtà e nella costituzione di atteggiamenti e valori sociali. Essi condizionano il linguaggio, i simboli ed i modi di agire delle persone, contribuendo a modificare i riferimenti nei percorsi di identificazione, le forme di comunicazione ed il rapporto fra codici e sistemi simbolici; in tal senso incidono sull'efficacia comunicativa trasformandosi in agenzie di socializzazione, anche se “informali ed immediate” (Morcellini, 1997) o “leggere” (Martelli, 1996)⁷⁸.

Com'è stato ribadito nel Simposio di Grunwald (UNESCO, 1982), il sistema comunicativo ha assunto un ruolo rilevante nel processo di modernizzazione ed una funzione di democratizzazione tanto da non poter essere trascurato dal sistema politico ed educativo.

Anche la scuola, per continuare ad assolvere la sua funzione socioculturale, non può ignorare i significati moderni dell'educazione e deve incentivare la cittadinanza e l'apprendimento critico dei fenomeni comunicativi attivando percorsi, ricerche o programmi integrativi, orientati ad una maggiore diffusione e consapevolezza del ruolo della comunicazione nella società moderna e nell'educazione⁷⁹.

Essa da un lato assume i connotati di una *comunità educativa quasi educante*, attenta ai cambiamenti socioculturali e ai bisogni territoriali circostanti, a cui adeguare pratiche di intervento formativo, dall'altro si configura come un contesto di apprendimento caratterizzato da una costruzione reticolare e da un potere di continua redistribuzione delle conoscenze, i cui saperi si coagulano nella condivisione di decisioni e esperienze.

È compito della comunità garantire agli studenti l'esercizio di diritti e doveri civili in una dialettica in cui convivono identità e solidarietà, apprendimento e partecipazione: una sorta di *contratto formativo* ovvero di impegno socioculturale che comporta lo sviluppo di conoscenze, esperienze e motivazioni teoretiche, relazionali e progettuali.

⁷⁶ Si ricorda in proposito il tentativo di Don Milani di introdurre il giornale a scuola nel tentativo di insegnare agli studenti nuovi linguaggi o forme espressive e aggiornarli su questioni di natura sociopolitica. Cfr. D. Felini, *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi, sviluppi*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 206.

⁷⁷ Cfr. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, op. cit., pp. 79-87.

⁷⁸ Cfr. A. Calvani, *Manuale di tecnologie dell'educazione*, edizioni ETS, Firenze, 1995, pp. 42 e 61, su processi di socializzazione invece cfr. M. Morcellini, *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, FrancoAngeli, Milano, 1997 e S. Martelli, *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, FrancoAngeli, Milano, 1996.

⁷⁹ Cfr. “The challenge of Media Education. The Grunwald Document” del Simposio Internazionale sulla Media Education dell'UNESCO tenutosi a Grunwald nel 1982 cfr. www.medialit.org/reading_room/article133.html

In tal modo, l'educazione può far riflettere sul valore della libertà e sulle competenze richieste per rispondere alle sfide del moderno, essa può attrezzare l'individuo per l'esercizio dell'autonomia e la responsabilizzazione attraverso l'impegno e l'associazionismo civile, senza trascurare lo sviluppo di quella sensibilità emotiva, indispensabile per imparare a gestire i conflitti e filtrare le tensioni nei microcontesti di socializzazione.

Questo significato moderno di educazione sembra essere il traguardo di un lungo ed articolato percorso simbolico maturato nel corso del tempo, tuttavia Cesare Scurati afferma che nella società contemporanea si parla ancora di *enigma dell'educazione*, espressione spesso connessa all'incapacità dell'oggi di collegarsi a ieri per costruire un'immagine di domani più rassicurante. È come se si stessero perdendo i “fili di connessione senza dei quali l'aggancio al presente e, soprattutto, la progettazione del futuro si trovassero sospese in una sorta di poco rassicurante vuoto di riferimenti e di speranze”⁸⁰.

In tal senso, tenderemo di costruire al significato moderno di educare, soprattutto in rapporto alla comunicazione, attraverso un excursus storico-culturale delle principali tappe che hanno contrassegnato lo sviluppo della Pedagogia nel XX secolo.

2.2 Eredità pedagogiche: frammenti di un percorso storico

L'idea pedagogica consegnata al '900 risente della matrice illuminista e dell'orientamento positivista del secolo precedente, erede di quel processo di modernizzazione che ha consentito lo sviluppo culturale, morale, educativo e storico, oltre che economico e politico, della società moderna.

Fin dall'inizio del XX secolo e per tutta la sua prima metà, il significato dell'educazione è stato circoscritto ed interpretato all'interno di una cornice filosofica, nell'ambito di una visione idealista ed astratta della realtà per cui l'educazione è un percorso di umanizzazione e di maturazione interiore del soggetto (un *tirar fuori*).

L'idealismo⁸¹, accanto allo spiritualismo⁸² di matrice cattolica e all'orientamento marxista, si configurano come forme di reazione all'eccesso di empirismo o pragmatismo positivista del XIX secolo. L'idea di individuo maturata in questa cornice è quella di un “soggetto in potenza”, ovvero un “essere che possiede per natura tutte le potenzialità e gli strumenti naturali per trasformarsi in un soggetto attivo”.

È compito dell'educazione fungere da guida e trasformare in atto quello che in ogni persona è soltanto in potenza. Tuttavia per fare ciò, fin da allora, si è ritenuto opportuno attivare strategie di coinvolgimento e d'interesse che catturassero la curiosità ed il desiderio di apprendere, soddisfacendo bisogni e richieste individuali (Claparède⁸³, 1905). In conformità a questo quadro interpretativo, alla scuola è affidato il compito di insegnare a pensare, a stimolare la mente degli individui, a trasmettere contenuti e a plasmare comportamenti partendo da modelli precostituiti.

Questa idea di educazione è strettamente connessa ad una visione della realtà ordinata e gerarchica, dunque olistica e *funzionalista*, a cui si agganciano le prospettive idealista e

⁸⁰ Cfr. C. Scurati, *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*, op. cit., p. 10.

⁸¹ Di cui i più celebri rappresentanti italiani sono Giovanni Gentile e Benedetto Croce.

⁸² Lo spiritualismo pone una costante attenzione alla persona e al suo statuto ontologico e l'educazione si configura come un passaggio dall'essere al dover essere in conformità ai valori religiosi (Devaud). L'educazione, dunque, deve condurre il ragazzo all'autoeducazione e all'autocoscienza attraverso la guida di chi incarna e tiene il sapere spirituale, per cui anche in questo caso si parla di un percorso di adeguamento del soggetto ad un sistema socioculturale predeterminato.

⁸³ Edouard Claparède (1873-1940) è spesso definito precursore della pedagogia attiva perché riconosce la centralità dello studente nella scelta e nell'organizzazione delle strategie di insegnamento: “la nuova didattica deve basarsi esclusivamente su bisogni e motivazioni dell'allievo, adottando procedure e metodologie ispirate all'esplorazione, al gioco e alla scoperta attiva dell'ambiente” cfr. R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p. 307.

spiritualista. Esse, infatti, sembrano coerenti a dinamiche ed orientamenti conformi allo *status quo* politico ed economico. Figlio del positivismo è John Dewey⁸⁴, uno studioso che ha contribuito allo sviluppo del pensiero pedagogico moderno soprattutto in rapporto alla comunicazione. Questi si oppone al materialismo o al naturalismo della tradizione pedagogica ed abbraccia un orientamento idealista, riconoscendo l'importanza di un'integrazione spirituale in grado di restituire ideali e valori al sistema dell'educazione. La sua maturazione scientifica, tuttavia, procede oltre la visione idealista giungendo fino all'avanguardia degli orientamenti successivi; il suo focus di interesse si sposta dallo studio dello scopo educativo all'attivismo del soggetto, restituendo all'educazione una dimensione più pragmatica e sociale e preannunciando aspetti propri della condizione moderna.

L'esperienza diventa il punto nodale dell'educazione perché produce un continuum di esperienze che lasciano il segno nel processo formativo dell'individuo: essa, infatti, può stimolare o bloccare, condizionare gli atteggiamenti futuri e cambiare la percezione e l'idea di realtà costruita.

Dal pensiero di Dewey matura una nuova consapevolezza, frutto dalla confluenza di due percorsi apparentemente contraddittori: l'educazione intesa come strumento per favorire il processo di adattamento dell'individuo al contesto sociale democratico partendo dall'esperienza, e la cosiddetta "rivoluzione copernicana", che rivaluta la centralità del bambino e del suo agire nel processo educativo⁸⁵.

A un'idea di educazione come forma di controllo sociale e forza propulsiva in grado di favorire l'integrazione dell'individuo nel contesto sociale si collegano gli studi di E. L. Thorndike (1874-1949) con la sua *learning theory*⁸⁶ e B. F. Skinner (1938)⁸⁷. Questi teorici dell'apprendimento partono dalla constatazione per cui non sempre gli incentivi e le strategie messe in atto dalle agenzie di socializzazione risultano adeguate alle caratteristiche comunicative ed espressive degli studenti, tanto che l'insegnamento per essere accattivante e piacevole, inevitabilmente deve essere arricchito con esperienze e attività laboratoriali⁸⁸. Ed è proprio nell'ambito di questa cornice che matura la prima riflessione sul rapporto fra tecnologia ed educazione: i media sono molto più che strumenti, essi introducono modi nuovi per organizzare l'insegnamento e rendere più funzionale l'apprendimento all'interno di una cornice sistemica.

La prima definizione di educazione che ne deriva sembra quasi meccanicistica, essa induce ad attività imitative o ripetitive di comportamenti e di atteggiamenti "altri", connessa per alcuni versi a quella prospettiva tradizionalmente definita comportamentista⁸⁹. Secondo questa prospettiva, inoltre, l'apprendimento diventa un trasferimento del sapere scientifico nella mente degli studenti, indispensabile per strutturare le loro conoscenze: esso è il riflesso

⁸⁴ Filosofo statunitense (1859-1952). L'evoluzione del suo pensiero è simbolo delle trasformazioni che in questo secolo hanno caratterizzato la pedagogia moderna. Le sue transazioni cognitive ed i continui legami con le scienze sociali e la pedagogia sembrano facilmente riconducibili a quella trasversalità dei saperi, tipica della condizione moderna.

⁸⁵ Già in Dewey è possibile rinvenire il doppio senso dell'educazione fra educere e edere.

⁸⁶ La *learning theory* di Thorndike rappresenta il presupposto per lo sviluppo dell'istruzione programmata di Skinner. L'educazione è il percorso di mediazione che adegua e integra l'individuo nella società. Ad esso è strettamente connesso l'*apprendimento per tentativi ed errori*, frutto di sperimentazioni sui processi associativi animali, fondato sui meccanismi del condizionamento, mentre la conoscenza è un insieme di informazioni già date e predeterminate, essa infatti costituisce la rappresentazione oggettiva della realtà, formalizzabile e verificabile.

⁸⁷ E' il principale sostenitore del comportamentismo e nel 1954 pubblica il saggio "The Science of learning and the Art of Teaching". Questi sviluppa un'idea di società civilizzata in cui gli individui si lasciano condizionare fin da piccoli attraverso programmi razionali che li aiutano a vivere la loro libertà in qualsiasi contesto sociale e culturale.

⁸⁸ Le teorie sull'istruzione programmata di Skinner, dunque, vanno lette come metodologie di organizzazione del processo di insegnamento che facilitano il processo di apprendimento dello studente.

⁸⁹ Manifesto della corrente comportamentista che ha dominato per quasi tutta la prima metà del secolo è stato l'articolo "Psychologist as the Behaviorist views it" di J. B. Watson pubblicato 1913.

incondizionato di un meccanismo stimolo-risposta che ignora l'analisi introspettiva, l'intenzionalità all'agire, la volontà e l'immaginazione degli individui, mentre la mente è l'elemento di mediazione che consente l'adeguamento del soggetto all'ambiente esterno⁹⁰.

2.2.1 La svolta democratica dell'educazione

I primi segnali di superamento della *learning theory* si intravedono a partire dagli anni '50, quando la riflessione sui processi mentali e percettivi alla base del processo di apprendimento inaugura la cosiddetta "rivoluzione cognitiva"⁹¹. Da un orientamento trascendentale e idealista si passa ad una dimensione più pragmatica dell'educazione: si riconosce la centralità dei processi cognitivi dell'individuo, già presenti in Dewey, e si propende verso la razionalizzazione e sistematizzazione dei percorsi educativi.

Il processo di apprendimento diventa il punto focale della riflessione, la strategia per interagire con l'ambiente esterno e per raggiungere gli scopi formativi; esso, infatti, non è più la risposta fisiologica agli stimoli esterni, bensì un processo mentale complesso, che prevede sistemi di raffigurazione della conoscenza e delle relazioni semantiche implicite (le mappe concettuali) di attribuzione di significato e di metacognizione⁹².

Matura un'idea di individuo privo di strutture cognitive, affettive, sociali ed etiche innate; questi le costruisce e le sperimenta attraverso continui rapporti comunicativi ed interattivi con l'ambiente esterno. In tal senso, si arriva ad un'interpretazione dell'educazione che rifiuta l'eccesso di astrazione della visione idealista, ma rinnega anche l'eccesso di empirismo della prospettiva positivista (Piaget, 1896-1980).

La funzione dell'educazione progressivamente si connette al senso di cittadinanza che avvicina l'individuo ai valori di una società democratica; da qui i tentativi di rendere più sistematica l'organizzazione scolastica, privilegiando gli aspetti operativi, la costruzione e la sperimentazione dei curricula, la progettazione di sistemi e materiali di istruzione⁹³.

Non a caso, a partire dagli anni '50 matura un filone di studi pedagogici cosiddetti alternativi che introducono strategie e metodi formativi diversi, ad esempio Ivan Illich introduce il concetto di "descolarizzazione", con cui denuncia la natura elitaria del sistema educativo, lontano dalla cultura popolare e da quel senso democratico ormai dilagante nel territorio.

L'intuizione di Illich sembra essere determinante nella misura in cui induce ad approfondire la dimensione democratica dell'educazione moderna, un passaggio epocale che si trasformerà in elemento fondante della questione educativa, continuamente oggetto di discussione nel dibattito scientifico e protagonista di una perenne ricerca di sistematizzazione. Tale questione induce ad una continua revisione critica dei metodi, dei contenuti e dell'organizzazione didattica.

La crisi della scuola, allora come oggi, è connessa ai dubbi e ai rischi impliciti nell'idea di cambiamento che porta ad interrogarsi sulle finalità dell'educazione e sui principi che si pongono alla base delle attività e dei metodi didattici proposti.

Da queste rivoluzioni pedagogiche matura la consapevolezza che per adeguarsi al cambiamento e alle esigenze educative emergenti, è importante imparare a modificare

⁹⁰ Le teorie dell'istruzione inaugurate da Skinner rappresentano i primi tentativi di attribuire rigore scientifico ed istituzionale all'organizzazione della conoscenza e della didattica, privilegiando la sua strutturazione sequenziale.

⁹¹ Uno dei principali esponenti di questa corrente è George Miller che nel 1960, insieme ad altri due scienziati: Galanter e Pridram, pubblica "Plans and the structure of behavior". Questi inverte il proprio focus di attenzione non più orientato sullo stimolo condizionato da cui ricavare il comportamento del singolo, bensì sul "piano di comportamento" del soggetto (TOTE).

⁹² Ad es. gli obiettivi, le esperienze come le idee o i pensieri concernenti le attività cognitive e le azioni o strategie connesse al raggiungimento di particolari obiettivi.

⁹³ Cfr. M. Tarozzi, *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, op. cit., pp. 75-97.

continuamente logiche, strategie di insegnamento e di organizzazione della didattica, in virtù di idee e principi completamente privi di tradizioni consolidate ed in continuo divenire.

In quest'ottica vanno interpretate le prime proposte di metodi e strumenti formativi alternativi a quelli tradizionali, come ad esempio quelle di Paulo Freire (1921). Questi sperimenta l'utilizzo dei media a scuola, ovvero tutti quei media in grado di dare spazio alle esperienze personali e al "fare" collettivo, enfatizzando la libertà creativa ed attiva di ciascuno, l'autonomia e le forme di collaborazione⁹⁴.

Sulla stessa scia, può essere ricondotto il pedagogista francese Célestin Freinet (1896-1966) che, partendo dalla consapevolezza di un rinnovamento della pratica scolastica per le classi meno abbienti, propone pratiche educative tese non solo a centralizzare lo studente, quale protagonista dell'apprendimento, ma anche a valorizzare la collaborazione ed il dialogo fra studenti e docenti partendo dall'esperienza reale. Idee moderne che avranno ampio raggio di diffusione anche a livello internazionale nei decenni successivi, fino ad oggi.

La dimensione dell'*esperienza* è la conquista dei recenti studi pedagogici, che maturano un orientamento *fenomenologico, antimetafisico e antipositivista* dell'educazione. Infatti, se è vero che quest'ultima chiama in causa il "dover essere e il dover fare" nel rispetto di principi etici e deontologici, è altrettanto vero che deve consegnare all'individuo gli strumenti minimi per potersi orientare e vivere nell'esperienza quotidiana, scontrandosi con l'essere e con il fare concreto.

Il dialogo e soprattutto il confronto interindividuale si pongono alla base dei meccanismi di attribuzione di senso alla realtà all'interno di una cornice socioculturale circoscritta.

Nello specifico, a partire dagli anni '70 si assiste ad un'ulteriore metamorfosi pedagogica: il distacco dalla realtà maturato dall'eccessiva attenzione ai processi cognitivi comincia a pesare nel dibattito accademico. L'idea arcaica dell'"arco riflesso" è rimpiazzata da un concetto di educazione più dialettico: il focus rimane sempre posizionato sul soggetto, che tuttavia comincia ad essere studiato all'interno di un contesto socioculturale circoscritto, ovvero nel vissuto quotidiano in cui le esperienze comunicative acquistano la loro rilevanza fra i principi dell'educazione moderna⁹⁵.

Il significato dell'educazione allarga i suoi orizzonti e non limita il proprio intervento al soddisfacimento e all'analisi degli interessi, dei bisogni e delle motivazioni degli individui, ma comincia a considerare altre componenti sistemiche che incidono nella pratica didattica, come ad esempio le risorse, le tecniche, le competenze, le tecnologie, etc. e la relatività del contesto socioculturale: i media si inseriscono in un sistema di relazioni all'interno di concatenazioni micro, meso e macro socioculturali.

2.2.2 *L'ermeneutica costruttivista del tardomoderno*

Sulla scia della fenomenologia, matura l'orientamento ermeneutico più incentrato sui percorsi significativi e simbolici dell'esperienza e della realtà: l'interpretazione diventa un modo di apprendere che induce ad interrogarsi sugli oggetti della conoscenza, sulle situazioni, i contesti, i soggetti e il loro valore simbolico. "Cade la velleità di costruire grandi visioni unificanti e complessive su base filosofica o scientifica e si accetta l'idea che il pensiero si possa occupare di ambiti circoscritti, del particolare, del frammento" (Tarozzi, 2001: 112). Così dalle ontologie assolute e dal grido di certezza e di verità si passa ad un progressivo senso di insicurezza ontologica, morale ed esistenziale tipica della società tardomoderna.

Non più tecnicismo, ma orientamento poststrutturalista che, pur riconoscendo la centralità dell'individuo, non lo definisce "metro illuministico della realtà", ma un soggetto in preda alla

⁹⁴ Cfr. R. Fornaca, *Didattica e tecnologie educative. Storia e testi*, Principato editore, Milano, 2004 (I ediz. 1985), pp. 182-184.

⁹⁵ Un esempio in questo caso può essere rappresentato da Don L. Milani (1923-1967) che valorizza la comunicazione come forma di vita sociale fondata sull'amore e sul rispetto reciproco. Cfr. R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit.

sua inquietudine e vittima di una crisi esistenziale, in altre parole un individuo continuamente impegnato a cercare simboli e significati identificativi nel reale.

Il filone costruttivista degli anni '80 segna una svolta significativa per l'evoluzione del senso dell'educazione, sebbene non tutti i pedagogisti condividano questa prospettiva. Dal comportamento osservabile e dall'apprendimento inteso come associazione fra stimolo e risposta si passa allo studio dei processi mentali e ambientali (da qui l'espressione *comunità educativa*). La costruzione del sé non può essere soltanto il frutto di un processo di maturazione psicologica, ma anche un prodotto del contatto e dell'esperienza con il contesto circostante, che contribuisce alla costruzione della personalità individuale: si tratta di una conciliazione fra forze esterne ed interne, presente già in alcuni studiosi come C. Rogers (1902-1987) e J. S. Bruner (1915).

Lo stesso apprendimento da semplice trasferimento di risorse diventa un processo costruttivo individuale e sociale in cui l'esperienza di ciascuno incide sulla significazione e sull'interpretazione della realtà (*la realtà altro non è che il prodotto delle interpretazioni delle esperienze dei soggetti*). La conoscenza è frutto dell'attività riflessiva del soggetto, una strutturazione attiva, negoziata e "situata", figlia dell'esperienza e degli scambi comunicativi e simbolici⁹⁶.

Ciò comporta inevitabilmente una trasformazione della pratica didattica non più articolata e organizzata soltanto partendo da obiettivi e contenuti predefiniti, ma anche dal processo di acquisizione delle conoscenze e delle competenze dei singoli (*tirar fuori*) in contesti circoscritti. L'attenzione è focalizzata sui processi di costruzione attiva dei significati, in tal senso matura l'espressione "ambiente di apprendimento" di matrice costruttivista, con cui si vuole intendere la capacità di ogni studente di realizzare autonomamente *itinerari* differenti, strettamente connessi al proprio grado di preparazione e di conoscenza in un clima di reciproco scambio. L'obiettivo finale non è più soltanto l'acquisizione del sapere, ma anche la capacità di elaborare strategie personali per raggiungere e costruire la propria conoscenza ed il proprio percorso di vita nella società moderna.

In tal senso, sia la formazione che l'osservazione della situazione didattica diventano momenti fondamentali per scoprire o costruire strumenti e percorsi di apprendimento adeguati alle caratteristiche del contesto circostante, per organizzare attività capaci di favorire l'apprendimento libero e motivato e modi di lavorare in gruppo, centrati sul dialogo e sullo scambio⁹⁷.

L'exkursus sulle teorie pedagogiche, sebbene frammentario, ha condotto verso la moderna definizione dell'educazione, intesa come un processo di autoformazione in cui i soggetti imparano a formare da sé la propria identità all'interno di una cornice flessibile ed in continuo mutamento. Se da un lato, infatti, non è possibile prescindere dal sistema dei valori etici,

⁹⁶ Cfr. A. Calvani, M. Rotta, *Comunicazione e apprendimento in Internet*, Erickson, Trento, 1999.

⁹⁷ In ambito psicologico e pedagogico è importante l'influenza degli studi della scuola di S. Diego, diretta da Michael Cole sulla psicologia culturale e l'approccio situazionista dell'apprendimento. Altri sostenitori dell'approccio situazionista sono: Lucy A. Suchman, secondo la quale esiste un legame molto stretto fra le attività, gli strumenti e i contesti socio-culturali definiti, Jean Lave e Etienne Wenger che si concentrano sulle diverse pratiche di insegnamento/apprendimento. Sulla stessa scia di contributi si collocano gli studi e le ricerche degli psicopedagogisti Anne Brown e Joseph Campione (Università di Berkeley, 1990) che hanno introdotto l'espressione *Communities of learners* (Cols)⁹⁷ ed hanno enfatizzato la natura attiva dell'apprendimento, l'importanza della metacognizione intesa come consapevolezza dei punti di forza e di debolezza dei soggetti e la capacità di accesso ad un repertorio di strategie operative, il principio della collaborazione e interdipendenza che favorisce sia la responsabilità individuale, sia quella collettiva e la conseguente base dialogica, il rispetto delle diversità e il senso di appartenenza ad una comunità e alla sua cultura. Cfr. B. M. Varisco, "Innovazione metodologica e ambienti per l'apprendimento e la formazione. Aspetti psico-pedagogici" in *Programma biblioteche scolastiche*, atti della formazione iniziale dei docenti, quaderni 5/1 area autonomia MIUR, maggio 2000 – giugno 2001, pp. 9-11.

morali o deontologici che inducono ad un dover fare ed un dover essere, dall'altro non è possibile trascurare la relatività e la concretezza del contesto entro cui vivere (non perdere di vista l'essere ed il fare).

I valori, infatti, dipendono da come sono riconosciuti, interiorizzati e ricontestualizzati dal soggetto: "l'essere, il valore e il dover essere sono diversi aspetti della medesima realtà, dall'altro siamo noi che *de-cidiamo* quale spazio riconoscerli e in quale posizione collocarli rispetto alla costellazione degli altri valori" (Corradini, 1995: 49).

È compito dell'educatore offrire strumenti minimi che possano consentire al soggetto di orientarsi e scegliere nell'eterogeneità sociale, nella consapevolezza dei propri limiti, dei rischi e delle sfide legate alle strade intraprese.

In questo quadro culturale, la comunicazione diventa espressione del moderno sia perché si inserisce nel progresso tecnologico e scientifico della modernizzazione, sia perché assolve una funzione di mediazione rispetto alla frammentarietà socioculturale che la globalizzazione ha inflitto nella società contemporanea. Essa da un lato rappresenta un veicolo di trasmissione del sapere, comportando un aumento di conoscenza, dall'altro è anche sinonimo di costruzione simbolica o semantica di sé, dell'interazione e della realtà, poiché veicola significati e valori, che indirettamente incidono sui modi di essere e di agire delle persone.

Questo potere d'impatto esercitato dai linguaggi e dai codici mediali sui meccanismi di identificazione e di orientamento degli individui, induce inevitabilmente il sistema educativo ad interrogarsi sulle possibilità di apertura alla comunicazione e a riflettere sui rischi etico-morali connessi ad un atteggiamento di chiusura rispetto a tale utilizzo. In tal senso, i significati del comunicare s'intrecciano con quelli dell'educare secondo una prospettiva semantica⁹⁸.

La Media education si configura come naturale risposta alla sfida moderna dell'educazione poiché, nonostante il dibattito fra apocalittici ed integrati, assume l'oneroso compito di ricontestualizzare i significati dell'educazione sulla base delle nuove prospettive di identificazione dei linguaggi comunicativi, e di ridurre dunque il gap fra il debito formativo delle tradizionali agenzie di socializzazione e le spinte del continuo e sempre più irraggiungibile progresso tecnologico.

La Media education potrebbe diventare la risposta alla percezione, ormai abusata, di una cultura della comunicazione intesa come entertainment, poco nobile per una *mission* educativa, ed una cultura della formazione percepita spesso come troppo rigida per far fronte ai cambiamenti dal moderno.

La funzione della Media education nel moderno potrebbe essere sintetizzata con questa frase di Luciano Corradini "costruire mentalità aperte, flessibili, problematiche, capaci di ricercare, comparare, non fermandosi alle soluzioni apparentemente più facili, di utilizzare correttamente i diversi registri del pensiero, da quello etico a quello scientifico, a quello tecnico-operativo, a quello politico, sulla base di un consistente patrimonio di conoscenze, esperienze, testimonianze, relazioni"⁹⁹.

La stessa espressione inglese, come ha sostenuto Pier Cesare Rivoltella (2000), ha suscitato un dibattito etimologico, strettamente connesso alla traduzione italiana di "education" e di "media": il primo termine, infatti, sembra trascinare un'ambiguità semantica fra l'istruire, sottintendendo un'intenzionalità formativa proveniente dall'esterno, (un insegnamento istituzionale) e l'educazione come processo di crescita interiore.

Il dibattito scientifico degli ultimi anni ha ampiamente dimostrato come il fenomeno della Media education (al di là del valore semantico dei termini) rappresenti molto di più di una trasmissione di conoscenza o valori culturali, essa si configura, infatti, come un sistema di significati strettamente connessi fra loro, che passano dall'educazione ai media all'educazione con i media, dall'educazione nei media all'educazione per i media. Questa traduzione

⁹⁸ Cfr. J. M. Prellezio, C. Nanni, G. Malizia, *Dizionario di scienze dell'educazione*, op. cit., pp. 340-343.

⁹⁹ Cfr. L. Corradini, *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, op. cit., p. 122.

trasversale abbraccia contemporaneamente più prospettive ed è coerente ad una cornice moderna caratterizzata da eterogeneità, caducità e dinamicità.

La Media education non può fornire risposte, sciogliere quesiti e garantire “verità”, ma può stimolare dubbi ed indurre alla ricerca di metodi e strumenti formativi congruenti con le dinamiche socioculturali del nostro tempo.

“Pensare di opporvisi, di estirparla con la repressione, è folle, l’unica nostra speranza è che, a poco a poco, si sviluppi una cultura che insegni a controllarne l’uso” (Corradini, 1995: 122).

CAPITOLO III

Media education. Più di un entusiasmo

Non sono sicuro circa le origini della “media education”. 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 nel modo che ora è universalmente riconosciuto, e nuovamente insisto che i media devono essere studiati in 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 [...] (lettera di Len Masterman a don Roberto Giannatelli, del 21 gennaio 2003).

La comunicazione e i suoi strumenti, il valore simbolico dei messaggi mediali, la limitazione dello sguardo disincantato di chi non sa andare oltre la superficie dei segni, sono i sintomi dello sviluppo della Media education.

Un senso comune, oscillante fra ignoranza, pregiudizio e informazione distorta, ha spesso interpretato la comunicazione in modo superficiale, senza compiere adeguate riflessioni e considerazioni sui meccanismi, le dinamiche, i metodi e i principi che si pongono alla base del suo funzionamento sistemico. Ad esempio i primi studi sulla media literacy, strettamente connessi al dibattito ormai tradizionale fra apocalittici ed integrati della comunicazione, confermano quanto i media siano spesso responsabili di atteggiamenti violenti e razzisti e siano istigatori di false credenze o comportamenti “devianti”, soprattutto rispetto alle nuove generazioni.

Postman nella sua “morte dell’infanzia” (1984) ha enfatizzato la vulnerabilità dei bambini di fronte agli stimoli mediali e, dunque, l’esigenza di innescare forme protettive al conseguente rischio di corruzione e contaminazione. Contrariamente nei paesi anglofoni, la Media education si configura come presa di coscienza di chi ritiene che debba essere fatto qualcosa per preparare i giovani a vivere nel nuovo *media climate*. In tal senso questo settore di studi e di ricerche si è tradotto in forme di impegno per gli educatori al fine di stimolare la maturazione di un’autonomia critica sulle singole produzioni mediali. L’intento non è infondere atteggiamenti sanzionatori o censori, ma stimolare con l’informazione la consapevolezza e il distacco nei confronti della realtà mediale.

Questo potrebbe essere il primo postulato del significato della Media education in Italia: essa non può essere letta come una forma di protezione ma come preparazione psicologico-cognitiva dell’individuo alla cultura mediale, poiché intende accrescere la comprensione e partecipazione. In tal senso, la Media education si configura come una rete di sensibilità, sperimentazioni e riflessioni critiche sui media, il cui obiettivo è diffondere una cultura e un’etica della comunicazione e dei suoi strumenti, capaci di garantire un utilizzo autonomo.

La Media education s’innesta sullo stato di precarietà, insito nel processo di modernizzazione, nasce dagli effetti della pervasività strutturale e simbolica della comunicazione e cerca di restituire vigore ed identità all’educazione moderna, svolgendo un’attività di mediazione fra pratiche formative e linguaggi comunicativi.

In tal senso, può diventare una risposta al disagio di una società che lamenta la “crisi”, attivando pratiche di intervento coerenti alle nuove dinamiche sociali, culturali e relazionali. Più che di un’istituzione o di una fedeltà ideologica, essa può essere intesa come un movimento collettivo, che interviene concretamente sulla frammentazione e l’individualismo prepotente della società moderna, penetrando nel mondo dei giovani, dei docenti, delle famiglie, dei sistemi politici e delle istituzioni.

La sua *mission*, se è legittimo utilizzare questo termine, risiede nel fornire quesiti e stimoli di riflessione sulla natura dei media, sulle loro caratteristiche e sui potenziali effetti sociali e

cognitivi del loro sviluppo¹⁰⁰.

Un movimento di idee e di interventi nel campo educativo e politico che è venuto crescendo soprattutto nei paesi anglofoni. Il problema, è stato detto, non è censurare, ma alfabetizzare; sfruttare le potenzialità dell'audiovisivo, creare momenti partecipativi nella formazione e comunicazione della cultura. [...]. Nell'epoca della cultura e del potere dei media, la Media education deve avere un ruolo guida nell'orientare le immense risorse umane e tecnologiche messe in gioco dalle comunicazioni di massa, perché cooperino all'edificazione di una società in cui le persone e le comunità intermedie possano esprimersi da protagonisti¹⁰¹.

La ricerca e lo studio della Media education nella didattica nasce dalla sensibilità e dall'intuizione di studiosi di Pedagogia, Psicologia e recentemente anche di Sociologia e Scienze della Comunicazione. La sua funzione matura dalle riflessioni sulle possibili assonanze e convergenze fra la formazione, nella sua duplice accezione di riflessione teorica e sperimentazione pratica, e le tecnologie medialità intese *come risorse e opportunità di educazione*¹⁰².

La comunicazione è l'espressione più alta della modernità perché si configura come stimolo culturale e conoscitivo, ambiente di scambio e di negoziazione, oggetto di confronto fortemente socializzante: simboli, linguaggi, valori, idee e conoscenze si mettono in gioco e si rinnovano continuamente all'interno di un processo a spirale di costruzione della realtà e del suo *humus* culturale.

Il suo ruolo sociale e la sua funzione formativa si orientano verso un'educazione "dell'anima e del desiderio" poiché non veicolano soltanto forme di rappresentazione della realtà, ma alimentano attese, aspirazioni per nuovi orizzonti culturali ed esperienziali, in tal senso assolvono una funzione fortemente educativa.

L'apertura al nuovo e la fiducia verso il mondo comunicativo, non pienamente conosciuto se non per l'esperienza maturata dal contatto quotidiano, alimenta spesso dubbi ed insicurezze sui rischi di una fruizione mediale "non prevista o prevedibile" e dai comportamenti imitativi conseguenti.

L'educazione alla comunicazione implica dunque "la messa in forma di un tipo di soggetto capace di porsi in modo nuovo rispetto alla realtà *mediale* che lo circonda [...] e di agire per la sua modificazione. Il senso di frammentazione e individualismo presenti in una società eterogenea e multiculturale complicano il senso e la pratica dell'educare.

Non si tratta più di imporre valori e norme di una cultura ufficiale, ma formare alla multiculturalità e alle molteplici forme di percezione e di conoscenze connesse. L'educazione moderna, dunque, attiva un percorso di emancipazione degli individui dal potere, trasformandoli in agenti sociali autonomi nella scelta e nell'orientamento nella complessità sociale"¹⁰³.

La conoscenza e l'esperienza della realtà mediale e delle sue potenzialità espressive e cognitive consente lo sviluppo di una diversa consapevolezza, soprattutto fra gli adulti, sull'universo giovanile e sulle sue pratiche comunicative, contribuendo alla riduzione di *gap* generazionali.

La condivisione dei linguaggi e delle strategie medialità, infatti, consente l'attivazione di nuove alleanze, giocate su dinamiche di cooperazione e collaborazione, che favoriscono l'avvicinamento tra l'offerta formativa e le richieste di competenze professionali provenienti dalla cornice socioculturale circostante.

Scuola e territorio si trovano nella condizione di sperimentare e di costruire nuovi percorsi,

¹⁰⁰ Cfr. M. Morcellini, "La prospettiva della media education" in *Lezione di comunicazione. Nuove prospettive di interpretazione e di ricerca*, Ellissi, Napoli, 2003, pp. 155-166.

¹⁰¹ Cfr. "Intermed – Media Education" in *Intermed*, anno 1, n. 1, ottobre 1996, p. 1.

¹⁰² Esaminando più analiticamente la coppia semantica, *media* rimanda alla comunicazione, prerogativa dello sviluppo moderno, e *education* fa riferimento alla nuova sfida (o chance) offerta all'educazione di *tornare al centro della scena* per far fronte al cambiamento.

¹⁰³ La definizione di "media education" fornita è un riadattamento del significato di educazione fornito da Volpi C. in *Paideia '80. L'educabilità umana nell'era del post-moderno*, Tecnodid, Napoli, 1988, p. 229.

esperienze educative e di progettazione uscendo dalla routine della didattica, combinando metodi e percorsi più connessi alla realtà e alle esigenze del territorio. In tal modo, la scuola s’impegna per adeguarsi ai cambiamenti della società moderna, modificando la sua struttura organizzativa e la logica funzionale senza tuttavia smarrire la sua *mission*.

Questa filosofia educativa potrebbe favorire l’aumento della disponibilità (mentale ed emotiva) all’educazione e l’innalzamento della spinta etica da parte del corpo docente, sempre più demotivato nella professione, restituendogli il ruolo di mediatore attraverso il recupero della sua autorevolezza professionale¹⁰⁴.

In questo capitolo cercheremo di definire meglio i contorni della Media education, riflettendo sulle radici e sui legami epistemologici con gli altri saperi disciplinari, esplicitando l’oggetto di studio e la sua articolazione in termini di caratteristiche e obiettivi, per concludere con una riflessione sulle competenze e sulle conoscenze dell’educatore ai media.

3.1 Frammenti epistemologici

La società in cui viviamo sta diventando “incessante” perché ci pone di fronte alla questione dell’erosione delle barriere spazio-temporali comunicative: nuove esigenze sconvolgono l’ordine delle priorità e delle transizioni delle società tradizionali. In questo scenario socioculturale caratterizzato dalla polidirezionalità degli interventi e dalla eterogeneità degli approcci conoscitivi, l’imperativo diventa collegare, costruire relazioni e ponti fra ambiti disciplinari diversi per impedire fratture tra sistemi chiusi e reciprocamente impermeabili e sordi¹⁰⁵.

Nell’epoca moderna, il sapere assume sempre più le sembianze della trasversalità e dell’interdisciplinarietà, riflessa nella mutevolezza del contesto socioculturale; ne deriva una nuova figura dell’intellettuale, che trascende i confini di un sapere scientifico e, partendo dalle insicurezze e dai dubbi maturate nel suo percorso di studi e di esperienze, si rende più disponibile al confronto.

In tal senso, assumono rilevanza, anche nella ricerca di un metodo scientifico, i momenti di crescita collettiva, di confronto fra scuole di pensiero differenti, momenti che riducono l’iperindividualismo degli intellettuali e inducono a verificare le condizioni di legittimità della propria esperienza: l’ibridazione teorica e metodologica consente il superamento di monismi disciplinari.

“Il luogo epistemologicamente privilegiato, [oggi] non è il centro, ma la frontiera, laddove non solo ogni paese, ma ogni essere finito entra in contatto con l’altro da sé”, questo è il senso del *pensiero mediano* che “ha confidenza con il *trans*, sia quello del *tradire*, premessa di ogni capacità di riconoscere la legittimità di altri punti di vista sul mondo, sia quello del *tradurre*, del trasportare il senso da un altro universo nel proprio, che quello del *tradere*, della fedeltà ad una tradizione, di una continuità che acquista valore solo se non si chiude su se stessa, ma accetta la sfida che le viene dalle altre”¹⁰⁶.

La Media education può essere dunque annoverata come sapere che nasce dalla trasversalità delle conoscenze disciplinari e trae i propri fondamenti dalla correlazione fra più scienze moderne. In questa cornice ibrida tuttavia, diventa indispensabile sviluppare una ricerca epistemologica, in modo da tracciare i confini, sistematizzare gli studi e le ricerche che contraddistinguono questo ambito, ricostruire la sua identità sociale e le radici del suo percorso teorico e metodologico. Un compito difficile da adempiere soprattutto se si prende in considerazione la rapida ed inarrestabile evoluzione delle conoscenze e delle tecnologie:

¹⁰⁴ Cfr. M. Morcellini, “Media e identità scolastica. Significati di un cantiere aperto” in M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Roma, 2004, pp. 23-26.

¹⁰⁵ Cfr. S. Tagliagambe, *Epistemologia del confine*, Il Saggiatore, Milano, 1997.

¹⁰⁶ Cfr. F. Cassano, “Sapere del confine. La frontiera come luogo epistemologicamente più alto” in *Pluriverso*, 1, 1997, p. 28.

“quello che sappiamo con certezza è che copiare e riprodurre il passato non è più sufficiente: dobbiamo inventare e innovare”¹⁰⁷.

3.2 Le tracce di una definizione

L'espressione *Media education*, nonostante la giovane età, è entrata nel dibattito scientifico già a partire dagli anni '70 quando il Conseil International du Cinéma et de la Télévision (CICT) -1973 – si interroga sulla necessità di proporre un insegnamento sulla comunicazione e i suoi strumenti in ambito scolastico, oltre ad un loro utilizzo come sussidio.

La Media education è lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento dei moderni mezzi di comunicazione ed espressione considerati come specifica ed autonoma disciplina nell'ambito della teoria e della pratica pedagogiche, in opposizione all'uso di questi mezzi come sussidi didattici per le aree consuete del sapere¹⁰⁸.

Partendo da questa prima interpretazione, Jacques Gonnet¹⁰⁹ chiarisce la duplice natura di questo neologismo: l'una prevalentemente teorica, l'altra empirica volta alla sperimentazione sul campo di metodi e modelli pedagogici congiunti al sistema comunicativo.

I due orientamenti sono strettamente connessi fra loro poiché la sperimentazione di strategie e metodi formative inevitabilmente è sostenuto, da qualche fondamento teorico che consente di legittimare scientificamente quanto è provato sul campo. La riflessione teorica, dunque, rappresenta *lo scenario* da cui l'educatore non può prescindere, un *momento metariflessivo* su cui tarare l'esperienza didattica e un'*attività di aggiornamento* con cui confrontare diversi modelli, ipotesi e metodi di ricerca¹¹⁰.

La riflessione sulla Media education si è sviluppata in Italia solo negli ultimi decenni per far fronte allo sviluppo delle tecnologie della comunicazione, divenute ormai vettori simbolici e nuovi modelli espressivi soprattutto per le giovani generazioni.

La progressiva incidenza dei media nei processi di costruzione della realtà e dell'identità degli individui ha fatto emergere l'esigenza di conoscere meglio la cultura e l'etica della comunicazione e il loro potere di incisione nei percorsi di educazione moderni. Tuttavia, come sostiene Luciano Corradini, la pretesa della palingenesi o quella di indagare la Media education senza “sporcarsi le mani” sono soltanto illusioni come illusoria può essere “la speranza di dare senso alla vita attraverso l'evasione onirica o il piatto adattamento al sociale”¹¹¹.

È indispensabile incentivare la ricerca e la sperimentazione in questo campo in modo da legittimare scientificamente la *dimensione pragmatica* della Media education, spesso maturata dal basso, delle esperienze delle realtà territoriali, prive tuttavia di sistematicità e verifica empirica. L'approfondimento scientifico in tal modo potrebbe rispondere sistematicamente alle richieste di aggiornamento e di intervento metodologico e didattico delle singole realtà territoriali.

Questa frammentarietà delle esperienze ha spesso compromesso il cammino di istituzionalizzazione della Media education, annoverandola come rete di entusiasmi, passioni e stimoli, piuttosto che come sapere scientifico. Oggi essa rappresenta qualcosa di più di una sperimentazione pratica, poiché presuppone riflessioni sull'oggetto, sugli obiettivi e sui

¹⁰⁷ S. Tagliagambe, “Alla ricerca di confini” in ITER 5,11, 1999, p. 11.

¹⁰⁸ Cfr. B. Pavlic, “Unesco and Media education” in *Educational media international*, 24, 1987, p. 32.

¹⁰⁹ Jacques Gonnet è professore all'Università di Parigi III (Nuova Sorbona) e dirige il CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information) in Francia. Per ulteriori approfondimenti sul centro e la sua mission cfr. P. C. Rivoltella, *Media education. Media, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma, 2001, pp. 157-158, J. Gonnet, *Educazione, formazione e media*, Armando, Roma, 2001.

¹¹⁰ P.C. Rivoltella, *Summit 2000. Children, Youth and The Media Beyond the Millennium*, Toronto, 13-17 maggio 2000.

¹¹¹ Cfr. L. Corradini, *Democrazia scolastica*, La Scuola, Brescia, 1985 (1 edizione nel 1976), p. 18.

metodi di indagine, in tal senso rappresenta uno strumento culturale indispensabile per la formazione permanente dell'individuo. La ricerca di pratiche di intervento educativo attraverso l'uso dei media, infatti, parte da presupposti (o principi) del mondo pedagogico e psicologico.

Nel 1979 si assiste ad un passaggio fondamentale nell'ampliamento del campo di intervento della Media education, il CICT ribadisce l'importanza dello studio della comunicazione anche fuori il contesto scolastico. Esso chiama in causa la formazione continua, o l'educazione permanente degli adulti, enfatizzando il ruolo sociale svolto dai media e implicitamente la necessità di proporre forme di educazione alla comunicazione nel contesto territoriale.

La media education comprende lo studio – e per esso s'intende il suo apprendimento e il suo insegnamento in vari modi ad ogni livello: primario, secondario, postsecondario, nell'educazione degli adulti e nell'educazione continua e in ogni circostanza – della storia, della creatività, dell'uso e della valutazione dei media come arti pratiche e tecniche; così come del ruolo svolto dai media nella società, nel loro impatto sociale, delle implicazioni che derivano dalla comunicazione, dalla partecipazione e dalla modifica delle modalità di percezione che i media comportano; nonché dell'accesso ai media e del lavoro creativo che con essi si può svolgere¹¹².

L'ultima tappa per inquadrare la complessa questione della Media education è raggiunta a Toulouse nel 1990 in occasione di una conferenza mondiale sulle “Nuove direzioni della Media education”.

Si abbandona definitivamente l'approccio protezionistico e moralistico fino ad allora alla base delle iniziative media educational, per promuovere un atteggiamento più aperto e partecipativo nelle attività di analisi e di costruzione dei messaggi mediiali.

La riconosciuta complessità del sistema comunicativo in tutte le sue declinazioni (in termini di strumenti e di generi) induce ad interrogarsi e ad immaginare un rapporto di collaborazione e di scambio anche fra i professionisti della comunicazione in modo da riflettere sulla qualità dei prodotti mediiali.

Uno dei primi a tentare la ricostruzione della definizione di Media education in Italia è Pier Cesare Rivoltella che, in un'unica espressione ingloba i contributi provenienti dalle Scienze della Comunicazione e le Scienze della Formazione. Egli, infatti, la identifica 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 formativo¹¹³.

Queste scienze sono spesso definite “giovani” perché sviluppate nel XX secolo a seguito dell'accelerata evoluzione mediatica degli anni '70 e '80 e della trasformazione dei sistemi educativi a partire dagli anni '60. Esse manifestano di per sé una natura ibrida sia per la loro provenienza umanistica e sociale, sia per i loro legami trasversali con la Psicologia e la Sociologia. In tal senso, sono state oggetto di dibattiti scientifici e letterari, relativi soprattutto all'autonomia del loro statuto scientifico.

È ormai noto che il riconoscimento di un sapere è legato alla sua autonomizzazione disciplinare e al suo processo di stanziamento che consente la legittima restituzione di concetti, teorie e metodi di intervento ai saperi cui è debitore¹¹⁴.

In altre parole, un approccio si definisce scientifico quando focalizza e circoscrive il proprio interesse e oggetto di studio rispetto alle altre scienze, quando sviluppa specifiche matrici teoriche, stabilisce confini con le altre discipline ed individua procedure metodologiche *ad hoc*.

¹¹²Cfr. V. Ranucci, “i media nel curriculum scolastico” in Maragliano R., Martini O., Penge S., *I media e la formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1996, p. 201.

¹¹³ Cfr. P.C. Rivoltella, *Media Education. Modelli, esperienze profilo disciplinare*, Roma, Carocci, 2001 p. 37.

¹¹⁴ Cfr. Geneviève Jacquinet, Università di Parigi 8, RAME, *Groupe de Recherche sur les Apprentissages, les Media set l'Education* in “Le Scienze dell'Educazione (SEd) e le Scienze dell'Informazione e della Comunicazione /SIC): prospettive per un incontro, Milano, 13 ottobre 2000.

Il riconoscimento di un excursus storico, infine, concorre all'evoluzione dello stesso sapere, collocandolo all'interno di una tradizione di studi e di ricerche e fornendo risposte a dubbi, quesiti e problemi continuamente emergenti.

L'età troppo giovane e le forme di ibridazione della Media education non consentono la demarcazione di precisi confini disciplinari e un'adeguata collocazione scientifica: la sua natura *trans*, infatti, lamenta ancora debiti verso la Sociologia, la Pedagogia, la Psicologia e le Scienze della Comunicazione, senza trascurare qualche sconfinamento nell'ambito delle Tecnologie dell'Istruzione e delle Teorie dell'organizzazione¹¹⁵.

Nel tracciare un percorso epistemologico della Media education non è possibile prescindere dalla considerazione di tre fattori (Rivoltella, 2004):

- 1) la circoscrizione di un campo di ricerca, specificando l'oggetto o il sistema di oggetti su cui la teoria si esercita;
- 2) La prescrizione della teoria all'interno di una tradizione di ricerca¹¹⁶;
- 3) La scelta di un percorso metodologico operazionalizzabile¹¹⁷.

La Media education sembra configurarsi quale espressione del sapere moderno, un sapere flessibile, caratterizzato dal mutamento, che riflette la pluralità e la complessità socioculturale e matura la sua legittimazione attingendo dall'eterogeneità dei saperi disciplinari e dalle sperimentazioni sul campo.

Anche se ancora non è possibile individuare un percorso circoscritto e lineare delle sue riflessioni e ricerche, studiosi e professionisti nel settore della formazione e della comunicazione lavorano insieme per tracciare un iter che definisca meglio l'oggetto di studio, gli obiettivi e i metodi di intervento operativo, ricostruendo il suo percorso storico.

Non si prefigura una semplice apertura di fronte al diverso [...] ma un cambiamento epistemologico. [...] la ricerca di itinerari di organizzazione della molteplicità, della complessità, della multidimensionalità non è prerogativa solo del confronto interculturale, ma ha a che fare con i modi stessi di acquisizione delle conoscenze e di organizzazione del sapere. Cercare nessi, accostare differenze, produrre metafore e incrociare modalità di attribuzione di senso alle cose del mondo è diventata e diventerà sempre più una pratica quotidiana sulla quale si devono strutturare i nuovi percorsi formativi¹¹⁸.

3.3 Alla ricerca di un significato

Il dibattito sul rapporto fra comunicazione e formazione, nella duplice lettura degli apocalittici e degli integrati, nonché la querelle fra l'importanza della dimensione pratica e quella teorica, fanno ormai parte integrante del tradizionale dibattito sulla Media education.

I nodi relativi alla definizione di questo sapere e alla circoscrizione del suo campo di applicazione sembrano ormai sufficientemente sciolti, al punto che i nuovi quesiti e interrogativi nel settore media educational puntano oltre l'istituzionalizzazione di questa conoscenza e concentrano il loro interesse sulle pratiche di ricerca e sui metodi di intervento in un contesto formativo.

La cultura tradizionale della formazione, nel suo significato di *Bildung*, ha incontrato quella dei media, legata ad una prospettiva più ecologica, consentendo lo sviluppo di due percorsi paralleli di ricerca e di sperimentazione: l'uno prevalentemente strumentale (*la comunicazione per la formazione* o educazione con i media) secondo cui le potenzialità dei mezzi di comunicazione sono messi al servizio dei percorsi educativi; l'altro di natura tematica (*la formazione alla comunicazione* o educazione ai media) secondo cui i media con i

¹¹⁵ Cfr. P.C. Rivoltella, *Summit 2000. Children, Youth and The Media Beyond the Millennium*, Toronto, 13-17 maggio 2000 e L. Masterman, *A scuola di media*, La Scuola, Brescia, 1997.

¹¹⁶ Cfr. capitolo IV.

¹¹⁷ Cfr. capitolo VI.

¹¹⁸ Cfr. M. Tarozzi, *Pedagogia generale. Storie, idee e protagonisti*, Guerini Studio, Milano, 2001, p. 7 B 3.

loro linguaggi ed i loro processi, diventano oggetto di riflessione e di studio¹¹⁹.

Sulla scia di questi orientamenti, Pier Cesare Rivoltella sintetizza i contesti della Media education in tre filoni:

- quello tecnologico dell'educazione "con" i media in un contesto *media oriented*;
- quello critico dell'educazione "ai" media nell'ambito di un paradigma *social oriented*;
- quello produttivo dell'educazione "per" i media, orientato prevalentemente sul valore espressivo del mezzo, ovvero sulla sua capacità di incidere nel mondo di comunicare degli individui¹²⁰.

Secondo l'orientamento tecnologico, l'utilizzo dei media nei processi formativi (*educazione con i media*) non si riduce ad un semplice tecnicismo, esso chiama in causa altri fattori, alcuni connessi alla progettazione e all'organizzazione del *setting* formativo di cui le tecnologie rappresentano soltanto una componente, altri attenti agli effetti cognitivi, affettivi e relazionali strettamente legati all'utilizzo dei media. Nel primo caso, la progettazione di un sistema d'intervento mediale non può prescindere dall'analisi delle caratteristiche strutturali del contesto entro cui sono applicate pratiche di Media education.

Prima di intraprendere una qualsiasi attività formativa attraverso l'utilizzo del medium, dunque, è importante compiere un'indagine sui bisogni e le caratteristiche dei giovani: i gusti, le appartenenze sociali e i consumi culturali, in modo da scovare propensioni e interessi (*approccio culturale*). La ricostruzione della cornice socio culturale agevola il compito del media educator nello stabilire e costruire binomi fra processi di apprendimento, linguaggi mediali e strategie didattiche, in modo da compiere una personalizzazione dei percorsi educativi.

In tal senso, l'utilizzo di uno specifico mezzo di comunicazione per uno scopo intenzionalmente o non intenzionalmente formativo non è mai casuale, ma sempre frutto di una scelta mirata (sulla base degli obiettivi che si vogliono raggiungere) e circoscritta.

Guardare la tv a scuola, ad esempio, può significare per l'insegnante strutturare un particolare ambiente di apprendimento che favorisce pratiche di costruzione cooperativa del significato di un testo. Questa scelta mediale in ogni caso non impedisce di aprire la strada ad altre attività creative (grafico-pittoriche, di manipolazione etc.) che rinforzano la comprensione e praticano una personale rielaborazione dei significati attraverso l'uso di più linguaggi¹²¹.

L'esigenza di integrare o sperimentare l'uso dei media nella didattica deriva dalla convinzione ormai radicata per cui metodi di educazione tradizionali si vanificano con il passare del tempo, perdono di efficacia rispetto alle richieste e agli stimoli sociali dei giovani, tanto da incentivare il rischio del cosiddetto "analfabetismo di ritorno"¹²².

L'inserimento della tecnologia nel contesto formativo deriva dunque dalla consapevolezza che nuove forme espressive e linguistiche possono incentivare la memorizzazione e l'interiorizzazione di conoscenze e insegnamenti. Tale utilizzo tuttavia, per essere efficace, deve avvalersi necessariamente di pratiche didattiche *ad hoc*: l'esperienza laboratoriale¹²³, ad esempio, è un modo per facilitare lo sviluppo di abilità espressive e cognitive, contribuendo allo sviluppo di creatività, capacità di progettazione e *feeling* didattico (*approccio psicografico*).

Se la scelta di un medium è condizionata dalle propensioni e predisposizioni del gruppo di apprendimento, è pur vero che lo stesso utilizzo può favorire lo sviluppo di specifiche abilità

¹¹⁹ Per ulteriori approfondimenti sulla definizione-quadro della Media education e le sue declinazioni cfr. P.C. Rivoltella, *Media Education*, op. cit., pp. 17-37.

¹²⁰ Cfr. P. C. Rivoltella, *Media education*, op cit., pp. 51-66.

¹²¹ Cfr. "Percorsi di lettura. Bambini e televisione" estratto da rassegna bibliografica infanzia e adolescenza, anno 4. n. 1 2003, Istituto degli Innocenti, Firenze, p. 19

¹²² Cfr. R. Giannatelli, P. C. Rivoltella, *Teleduchiamo*, op. cit., p. 211.

¹²³ Come ad esempio la costruzione di un giornale o di un montaggio video o semplicemente partendo da stimoli di prodotti mediali o multimediali.

metacognitive di analisi. I media, infatti, possono essere spazi inclusivi poiché, attraverso il contatto con il medium, il bambino sperimenta il suo protagonismo, diventa “un nomade” nelle strategie e nelle modalità di apprendimento, impara ad esplorare, a ricercare, ad interpretare e a costruire per associazione, collegamenti e rimandi attraverso un sistema complesso di linguaggi alfabetici, iconici ed acustici¹²⁴.

I media, inoltre, offrono spesso strategie alternative di lettura e di interpretazione della realtà, più flessibili e reticolari, che incidono sulla stessa forma mentis: ad esempio il montaggio per giustapposizione e la navigazione ipertestuale abitano l’individuo a passare rapidamente da un’immagine ad un’altra, da un concetto all’altro in modo più libero¹²⁵.

Gli orientamenti della Media education sembrano connettersi alla prospettiva sociocostruzionista della ricerca pedagogica che, prendendo le distanze dall’idea di consumo come ricezione “passiva”, considera la fruizione un fenomeno bipolare in cui entrano in gioco non soltanto gli aspetti legati alla personalità e all’identità dell’individuo, ma anche le caratteristiche e le dinamiche dei microcontesti di socializzazione entro cui ogni soggetto agisce: tutti questi fattori incidono sulla personalizzazione del rapporto con i media.

Lo spettatore si trasforma in un interlocutore attivo e reattivo che interiorizza e rielabora le informazioni e gli input provenienti da più cornici socioculturali attraverso continui processi di interpretazione situati. Queste stesse cornici condizionano il rapporto medium/bambino: la condivisione, infatti, ed il parlare di media in famiglia o a scuola con il linguaggio dei media consentono agli individui di costruire un lessico e un pensiero comune¹²⁶.

Con l’espressione: *educazione ai media* si vuole intendere un processo che favorisce lo sviluppo di un pensiero critico sulla comunicazione e sulla sua etica, soprattutto per quanto concerne l’interpretazione dei messaggi e dei loro processi di elaborazione.

Nella costruzione mediale della realtà entrano in gioco trasversalmente fattori estetici, economici, ideologici e culturali che si esprimono secondo forme e generi propri; l’audience impara a “negoziare” questi significati costruendone altri ed il suo feedback inevitabilmente condiziona le scelte comunicative dei produttori.

L’educazione ai media interviene per ridurre lo sguardo disincantato dello spettatore e svelare il retroscena della rappresentazione mediale: gli accorgimenti, i meccanismi e i “trucchi” di coloro che operano “dietro le quinte” del palcoscenico.

Nello specifico, l’analisi del sistema comunicativo segue più percorsi di orientamento, facilmente riconducibili, per assonanza, ai diversi filoni di studi inaugurati dalla Mass Communication Research:

- l’analisi del testo mediale (*text oriented*-che cosa comunicare) che risponde alle regole della *retorica* (analisi degli elementi grammaticali, dei codici, dei linguaggi e delle strutture narrative) e dell’*ideologia* (analisi delle idee, dei valori e degli interessi celati dietro i messaggi mediali). In tal senso, l’educazione ai media fornisce gli strumenti sufficienti per svelare gli artifici del linguaggio mediale, per smontare o ricostruire i messaggi attraverso la pratica e il confronto, la negoziazione e la co-costruzione di significati.
- l’analisi dei meccanismi di produzione (chi comunica) tenendo conto delle influenze trasversali dei sistemi economici, politici e ideologico-culturali;
- l’analisi pragmatica sui processi di costruzione del messaggio, ovvero le strategie di scambio e il patto enunciativo dei protagonisti della comunicazione. Partendo dal contributo di Umberto Eco, infatti, è possibile affermare che l’analisi dei media non si riduce semplicemente al *dictum* (il messaggio), ma anche al *dicere* (atto di comunicazione), che in un processo di analisi considera non solo le strategie di costruzione del testo, ma anche l’intenzionalità del produttore e le sue attese rispetto

¹²⁴ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.

¹²⁵ Cfr. D. De Kerckhove, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna, 1993.

¹²⁶ Cfr. L. Caronia, *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*, Guerini Studio, Milano, 2002.

all'ipotetico fruitore (lettore o spettatore modello)¹²⁷.

- l'analisi dell'audience (a chi è rivolta la comunicazione) con particolare attenzione ai processi interpretativi e di rielaborazione del significato. A tal proposito, acquistano rilevanza le ricerche e gli studi *audience oriented*, come ad esempio quelle di matrice socioculturale che partono dall'analisi del contesto attraverso l'utilizzo di metodi prevalentemente qualitativi: focus group, osservazione partecipante, intervista in profondità (etnografia del consumo)¹²⁸.

Attraverso l'educazione ai media s'intende infondere una cultura della comunicazione che consideri adeguatamente il senso della costruzione del messaggio e induca a riflettere sugli obiettivi, le motivazioni e le strategie comunicative sottese.

In tal modo, l'individuo è abituato a compiere un'attività di selezione mediale fra gli input offerti dalla modernità e a utilizzare sempre adeguati strumenti e criteri di selezione. Sarebbe opportuno individuare, inoltre, un quadro di riferimento circoscritto sull'etica dei media, per evitare di scadere in giudizi morali, un quadro che può essere disegnato partendo dall'analisi dei condizionamenti contestuali o socioantropologici.

Una conoscenza approfondita del sistema comunicativo nelle sue diverse declinazioni, infatti, può porsi alla base dello spirito di cittadinanza e del senso di partecipazione sociale, perché evidenzia i sistemi di valori sottesi ai messaggi mediali, costruisce la consapevolezza dell'incidenza economica sul sistema produttivo mediale e educa all'uso dei linguaggi per sviluppare capacità ed abilità critiche.

Fino ad oggi, il rapporto media-educazione è stato letto ed interpretato secondo una visione ancora strumentale (i media sono usati come sussidi didattici), soprattutto all'interno del sistema scolastico, ed è ancora marginale l'ipotesi di trattare i linguaggi mediali come oggetti di apprendimento e di analisi critica. È compito delle agenzie formative porre l'individuo nelle condizioni di controllare e gestire gli stimoli provenienti dall'ambiente socioculturale, anche quelli mediali, educando ad una *forma mentis* più flessibile, disponibile all'aggiornamento continuo, capace di gestire la complessità sociale e di programmare il sistema dei significati.

L'audiovisivo, ad esempio, può diventare un valido strumento educativo perché stimola e contribuisce a sviluppare forme di pensiero diverse. Il suo linguaggio attiva un modo di ragionare *parattatico*, favorendo processi cognitivi "paralleli" caratterizzati da simultaneità, non sistematicità e da una costruzione concettuale disordinata e per analogia.

L'immediatezza percettiva della cultura visuale inevitabilmente si contrappone alla mediazione concettuale verbale, tipica del libro, sviluppando un modo di pensare eclettico e reticolare, caratterizzato da continui flashback o legami concettuali associativi. Esso enfatizza lo sviluppo di abilità "esperienziali"¹²⁹, consentendo coinvolgimenti affettivi ed un contatto più ravvicinato con la realtà socio-culturale, soprattutto in termini di capacità dialogiche ed espressive¹³⁰.

¹²⁷ Cfr. U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano, 2000.

¹²⁸ Questi quattro orientamenti dell'educazione ai media corrispondono ai profili individuati da George Gerbner all'interno del Cultural Environment Movement: 1) media awareness of time and choice in individual and family life; 2) skills of media analysis and production; 3) analysis of social, political, economic and cultural dimensions of mass media; 4) media action, activism and social change. L. Masteman in *Teaching of the media* individua quattro aree di esplorazione della logica dei media: a) Determinants, che fa riferimento al sistema di produzione ed ai possibili condizionamenti; b) Rhetoric, relativo al linguaggio o ai codici; c) Ideology, relativo al valore semantico del messaggio mediale partendo dalla cultura e dal contesto leggibile fra le righe; d) Audience, relativo al pubblico del messaggio mediale. Cfr. L. Masterman, *A scuola di media*, p. cit.

¹²⁹ A. Calvani, *Manuale di Tecnologie dell'educazione*, UTET, Firenze, 1995.

¹³⁰ F. Falcinelli, *Audiovisivi e tecnologie nella pratica didattica*, Anicia, Roma, 1995, pp. 41-67.

3.4 Alfabetizzazione, democrazia e competenza mediale

L'integrazione dell'individuo nel sistema democratico è lo scopo principale di qualsiasi attività media educational, un'integrazione che possa rendere il soggetto consapevole dell'universo comunicativo, nelle sue diverse sfaccettature e del suo potere di impatto e di condizionamento nella realtà concreta, un soggetto in grado di sviluppare un atteggiamento attivo, capace di stimolare l'immaginazione e differenziare i propri atteggiamenti secondo una visione multidimensionale¹³¹.

La Media education, dunque, condivide e contribuisce a fortificare il raggiungimento di alcuni obiettivi tipici del sistema formativo italiano: *l'alfabetizzazione culturale* attraverso l'uso di più linguaggi, *la formazione integrale dell'uomo e del cittadino* e *l'educazione alla vita sociale*.

Con il termine alfabetizzazione s'intende la conoscenza degli elementi strutturali alla base di un linguaggio, come può essere quello dei media, estendendo l'analisi alle caratteristiche semiologiche e linguistiche dei messaggi e alle possibili metodologie di lettura strutturale, capaci di fornire un quadro più preciso del sistema dei media.¹³²

Riflettendo queste finalità, la Media education impara ad assolvere le funzioni sociali dell'"educare". Essa, infatti, intende fornire gli strumenti minimi per orientare ad agire e vivere nella realtà moderna, in cui i mezzi di comunicazione sono i principali vettori di mediazione.

La *formazione del cittadino* e il *sostegno all'esercizio della cittadinanza*, attraverso lo sviluppo di un pensiero democratico sono altri due obiettivi della Media education. Secondo Cesare Scurati, infatti, essere cittadini nella civiltà dei media significa avere accesso agli strumenti conoscitivi, essere in grado di fruirne in modo consapevole, intervenendo nel riconoscimento degli elementi costitutivi e dei valori sottesi.

In tal senso, più fattori entrano in gioco per garantire l'esercizio della cittadinanza: non soltanto la conoscenza tecnica delle tecnologie, ma anche quella culturale e educativa che fornisce gli strumenti conoscitivi minimi per usare i media, senza trascurare le influenze trasversali che condizionano il processo produttivo, come ad esempio le dinamiche economiche e politiche.

In questo quadro, la formazione diventa lo strumento principale per sviluppare o promuovere nel soggetto una lettura attiva e partecipativa, caratterizzata dal confronto aperto e dallo scambio¹³³.

Secondo questa linea interpretativa, l'esercizio della cittadinanza può essere garantito dall'attivazione di due percorsi di educazione alla comunicazione: 1) la formazione dei comunicatori (la cosiddetta *educazione per i media*) che contribuisce a fornire indicazioni precise sulla scrittura dei testi, la recitazione, la fotografia, la regia, la redazione delle notizie e la formazione del pubblico, 2) la formazione di cittadini.

Il valore educativo di entrambe le iniziative risiede nel tentativo di modificare le persone, di sviluppare progressivamente nuovi metodi di osservazione, strategie di analisi e di pensiero spesso alla base di scelte operative media educational. In tal senso, Media education significa responsabilità etica e operativa per chi opera dietro i media (i comunicatori massmediali) utilizzando strategie persuasive e socializzanti dei suoi codici e linguaggi.

In Italia ancora non esistono percorsi specifici di studio e di ricerca sui testi mediali per un pubblico infantile e le rare iniziative derivano spesso dalla sensibilità di pochi che si avvalgono di esperienze pregresse sul campo, mentre mancano percorsi formativi *ad hoc* orientati in questa direzione. Lo stesso bagaglio di competenze che un produttore in questo

¹³¹ Cfr. R. Giannatelli, P. C. Rivoltella, *Teleduchiamo. Linee per un uso didattico della televisione*, Elledici, Leumann (Torino), 1994, p. 165.

¹³² Cfr. R. Giannatelli, P. C. Rivoltella, *Teleduchiamo*, op.cit., p. 166.

¹³³ Cfr. C. Scurati, "Media education e cittadinanza. Il parere di Cesare Scurati" in *Intermed*, anno 9, n. 2, settembre 2004, p. 15.

settore dovrebbe possedere sono spesso latenti, poiché vanno oltre l'esperienza accumulata, spaziando dalla conoscenza pedagogica a quella psicologica del target a cui è rivolto il prodotto, oltre ovviamente a competenze produttive televisiva¹³⁴.

La formazione dell'uomo e del cittadino è stato uno degli obiettivi che ha ispirato il 4th World Summit on Media for Children and Adolescents -2004. *Media from all. Media for all* è stato il motto del summit nell'"aeropago dei media" con cui si è voluto evidenziare l'esigenza di promuovere in tutto il mondo l'educazione ai media, offrendo a tutti la possibilità di usufruire delle ricchezze e delle potenzialità tecnologiche.

In tal modo, è possibile agire per costruire nuove frontiere per la Media education e contribuire ad arginare il problema del digital divide¹³⁵. L'educazione ai/con i media, infatti, non si riduce soltanto all'apprendimento di una cultura generica sulla comunicazione e sui suoi strumenti, ma prevede anche lo sviluppo di un'autonomia critica per un rapporto più consapevole con i media.

[di fronte ad un prodotto culturale, come può essere un film] guardate la struttura, ponetevi le domande di cui abbiamo parlato e applicatele al film e a ciò che c'è dietro [...] l'esame non è "sei in grado di riprodurre?" ma piuttosto "sei in grado di applicare gli strumenti conoscitivi" e questa è una "mossa chiave", è il modo di prevenire il rischio che la materia di studio diventi un mero contenuto di valori¹³⁶.

"Autonomia critica" significa imparare a "sostenere la propria posizione critica cercando di sapere da dove vieni e di capire da dove vengono le tue interpretazioni" (Masterman, *Intermed*, dicembre 2004: 6).

Questa abilità consente agli alunni di sviluppare fiducia in se stessi e li induce ad interrogarsi sulla qualità dei prodotti mediali e sui cambiamenti che possono innescare nel contesto circostante e nelle persone¹³⁷. Da qui ne conviene un obiettivo più circoscritto: "leggere e scrivere con i media", ovvero conoscere categorie e generi mediali, distinguere la realtà dalla sua rappresentazione e comprendere il funzionamento dei meccanismi dell'industria mediale, scovare le ideologie politiche, economiche e personali che orientano la costruzione dei testi. Saper decostruire i messaggi analizzando e interpretando la valenza dei codici e dei linguaggi adottati.

Autonomia critica significa, dunque, svelare le tecniche comunicative impiegate e gli interessi sottostanti al messaggio, cercando sia di cogliere il punto di vista e l'orientamento narrativo dell'autore, sia di trovare una propria chiave interpretativa al messaggio mediale, diverse dal senso comune.

Un'educazione di questo genere potrebbe consentire ad ogni ragazzo di diventare immune dall'influsso di ciò che più essere considerato diseducativo nell'offerta mediale, consentendo invece di cogliere nella stessa offerta ciò che può essere per lui positivo¹³⁸.

Particolare attenzione va prestata alla competenza linguistica: non solo al vocabolario e alla padronanza della grammatica e sintassi nella verbalizzazione degli alunni, ma all'uso che questi fanno del linguaggio come strumento logico e di rapporto con l'ambiente esterno, vale a dire come strumento di informazione e di comunicazione con gli altri¹³⁹.

¹³⁴ Cfr. Mussi Bollini, "Quale responsabilità per i produttori?" in *Intermed*, anno 9, n. 1, maggio 2004, p. 8.

¹³⁵ R. Giannatelli, "Il MED al Riosummit 2004" in *Intermed*, anno 9, n. 1, maggio 2004, p. 2.

¹³⁶ Cfr. intervista a Len Masterman cfr. L. Di Nitto, "Viaggio nella Media education in Inghilterra" in *Intermed*, anno 9, n. 3, dicembre 2004, pp. 3-7.

¹³⁷ Alberto Parola e Roberto Trincherò individuano cinque criteri-guida come istanze di qualità dei prodotti: a) i media devono favorire il confronto e la considerazione di molteplici punti di vista; b) i media devono mettere al centro i bambini e gli adolescenti cercando di capire e ascoltare le loro istanze, c) i media devono diventare spazi e oggetti per promuovere e diffondere dibattiti attraverso i contenuti veicolati, d) i media devono operare in sinergia con altre azioni educative soprattutto nei contesti educativi, e) i temi dei media devono riflettere questioni più ampie presenti nella società, cfr. A. Parola e R. Trincherò, "La dimensione ricerca al 4th World Summit on Media for Children and Adolescents" in *Intermed*, anno 9, n.1, maggio 2004, p. 11.

¹³⁸ Cfr. R. Giannatelli, P. C. Rivoltella, *Teleduchiamo*, op. cit., p. 195.

¹³⁹ Cfr. M. Laeng, *Pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2000, p. 157.

In tal senso, è possibile intervenire per sensibilizzare ad un uso consapevole e riflessivo dei media, per sviluppare un senso interpretativo autonomo della realtà, contribuendo a tirar fuori competenze e abilità anche nell'*hic et nunc*. Questa forma di educazione alla comunicazione, a lungo termine, può modificare lo stile di vita di ciascun individuo, orientare nella scelta e sviluppare una diversa visione del mondo¹⁴⁰.

I media sono ambienti culturali che offrono miti e riti a cui i giovani s'ispirano. In tal senso rappresentano non solo una nuova lingua, ma anche una nuova cultura appresa in parte nella pratica quotidiana, ma che necessita di percorsi di alfabetizzazione *ad hoc*, in grado di far riflettere sui parametri di analisi, di osservazione e di interpretazione della realtà.

Il soggetto, infatti, per acquisire autonomia critica e capacità di distacco dall'immagine dello schermo deve non soltanto imparare a leggere il linguaggio, ma anche assumere un atteggiamento etico, una certa maturità per analizzarlo e controllarlo¹⁴¹. Solo attraverso l'informazione e lo sviluppo di una coscienza morale, può infatti appropriarsi di un proprio stile di vita e di un bagaglio di valori e di visioni del mondo personali.

Da qui deriva un terzo obiettivo della Media education: la maturazione di competenza comunicativa e mediale, alla base della vita sociale del "consumatore postmoderno" (*empowerment*)¹⁴².

In generale, con il termine "competenza" si vuole intendere la capacità di utilizzare conoscenze e strategie per controllare e gestire adeguatamente i mezzi di comunicazione. Si possono distinguere diversi tipi di competenze: quella cognitiva strettamente connessa alla conoscenza, quella metacognitiva rivolta ai metodi e ai processi conoscitivi quella sociale che corrisponde alla capacità di agire autonomamente in contesti diversi.

In riferimento all'universo mediale, la *competenza conoscitiva* implica l'analisi della struttura dei media secondo il profilo contenutistico e formale, riflettendo sui meccanismi di produzione, sulla cornice socioculturale e sugli effetti etici e sociali dei media nei processi d'interazione. La competenza metacognitiva può essere definita anche *competenza d'uso* e indica la capacità dei soggetti di tradurre nella pratica quotidiana e, attraverso l'esperienza, il livello di maturazione conoscitiva acquisito, consentendo una fruizione più consapevole¹⁴³.

In questo quadro, non è possibile trascurare la dimensione dell'*azione* (competenza sociale), che si riferisce alla capacità di stabilire con i media un'interazione creativa, ovvero un utilizzo autonomo in circostanze sempre differenti, spesso connesse agli interessi e ai bisogni di volta in volta da soddisfare¹⁴⁴. La comprensione della struttura e delle tecniche specifiche dei linguaggi mediali e dei significati trasmessi avviene, infatti, non soltanto attraverso la decodifica, ma anche attraverso la costruzione del testo: lettura e produzione sono complementari poiché l'una è legata alla capacità di produrre per esprimersi e comunicare¹⁴⁵.

In tal senso, la competenza comunicativa non si riferisce tanto a "modelli di azione

¹⁴⁰ Cfr. D. Felini, *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, La Scuola, Brescia, 2004.

¹⁴¹ L'educazione alla cittadinanza e alla democrazia attraverso i media ed in particolare la stampa rappresenta uno dei principali obiettivi del CLEMI in Francia.

¹⁴² Cfr. J. Gonnet, *Educazione, formazione e media*, Armando, Roma, 2001.

¹⁴³ È opportuno ricordare in proposito che Luciano Galliani e Laura Messina individuano alcune componenti della competenza mediale, rintracciabili nei seguenti approcci: semiotico, sociologico, filosofico, psicologico e pedagogico: appartengono alla semiotica i meccanismi di cooperazione interpretativa iscritti nel testo, alla sociologia e filosofia i meccanismi di trasmissione/costruzione della conoscenza partendo dalla cornice socioculturale entro cui sono utilizzate le tecnologie, alla psicologia e pedagogia i processi di costruzione della conoscenza e della cultura tenendo conto delle implicazioni psicologiche relative all'utilizzo dei media e alla loro funzione di mediazione. Cfr. L. Messina, "Competenti...in media. Sentiamo gli esperti" in *Intermed*, n. 2, settembre 2004, pp. 16-18.

¹⁴⁴ Per ulteriori approfondimenti sul dibattito scientifico relativo al concetto di "competenza mediale" è possibile cfr. B. Weyland, *Scuola, media, formazione. Esperienze, ricerche, Prospettive*, Edizioni Praxis 3 Verlag, Bolzano, 2003, p. 143-154.

¹⁴⁵ Cfr. F. Falcinelli, *Audiovisivi e tecnologie nella pratica didattica*, Anicia, Roma, 1995

concreti, ma al possesso di strutture cognitive (script o “regole per risolvere operazioni” – Luhmann, 1996 p. 194) che consentano di “apprendere ad apprendere”¹⁴⁶.

Questa rappresenta qualcosa di più del saper parlare una lingua o comprenderne il linguaggio, essa implica il *saper cosa dire ed in che modo*, tenendo conto del tipo di interlocutore a cui ci si rivolge e della circostanza entro la quale si comunica. “Saper parlare di media” con i linguaggi dei media significa possedere gli strumenti e i riferimenti per situarsi, agire e partecipare ad interazioni circoscritte e, dunque, ad eventi comunicativi della vita quotidiana.

I media, infatti, con i loro contenuti diventano spesso oggetto di conversazioni, stimolando scambi comunicativi nei microcontesti di socializzazione come quello familiare o scolastico (media come pratica sociale). In altri termini, essi entrano a far parte di una cultura condivisa poiché il loro funzionamento sistemico diventa argomento di conversazione quotidiana (il medium come storia)¹⁴⁷.

In genere, *la competenza mediale* aiuta a costruire un sistema immunitario contro i potenziali effetti legati all’uso del medium, anche in virtù delle conoscenze acquisite sulle caratteristiche e le dinamiche di funzionamento dei sistemi comunicativi. Queste conoscenze consentono la maturazione del punto di vista critico sui meccanismi di controllo politico ed economico, una consapevolezza che aumenta quando il soggetto diventa protagonista di un processo di costruzione mediale e simula le dinamiche del suo sistema di funzionamento.

Questo tipo di competenza, tuttavia, assume connotazioni differenti nel momento in cui incontra la storia soggettiva di ogni individuo, la sua esperienza e la sua conoscenza pregressa. L’emancipazione è il risultato finale del processo di alfabetizzazione, che consente al soggetto di distinguere la realtà dalla sua rappresentazione attraverso competenze riflessive, comunicative e attive¹⁴⁸.

3.5 Nuovi orizzonti per l’educatore mediale

In una società dell’informazione come quella in cui viviamo, l’educatore non può essere considerato soltanto un depositario del sapere che trasmette conoscenze, questi diventa “partner” di un sistema conoscitivo, all’avanguardia del continuo cambiamento socioculturale in atto. “Il saper navigare nel sapere diventa un’esigenza preliminare del sapere stesso” (J. Delors, 2003: 167), così il saper navigare nella comunicazione diventa una condizione imprescindibile della società dell’informazione, un’alfabetizzazione che nella condizione moderna rappresenta lo strumento di accesso all’autonomia e all’esercizio della libertà.

Per questo motivo diventa indispensabile investire sulla formazione iniziale e quella *in itinere* sulla comunicazione del corpus docente.

“Regista di processi” è l’espressione utilizzata da Mario Morcellini per identificare il media educator, una figura eclettica e flessibile, le cui competenze spaziano dall’analisi alla sperimentazione pratica, dall’organizzazione alla progettazione, dalla gestione al coordinamento delle attività formative e metodologiche, una figura capace di gestire le molteplici conoscenze e metterle in pratica quotidianamente partendo dal contesto entro cui possono essere utilizzate¹⁴⁹.

Diversi sono i contributi disciplinari alla formazione di questa figura trasversale, ad esempio dalle Scienze della Comunicazione, questi acquisisce conoscenze ed abilità di natura semiotica, relative cioè all’analisi del testo mediale, ed etnografica protesa verso l’indagine

¹⁴⁶ Cfr. B. Weyland, *Scuola, media e formazione*, op. cit., p. 145.

¹⁴⁷ Cfr. L. Caronia, *La socializzazione a media*, op. cit., e R. Metastasio, *La scatola magica. Tv, bambini e socializzazione*, Carocci, Roma, 2002.

¹⁴⁸ Cfr. B. Weyland, *Scuola, media e formazione*, op. cit., p. 134-136.

¹⁴⁹ Per ulteriori approfondimenti cfr. M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità*, op. cit., pp. 114-134, B. Weyland, *Scuola, media e formazione*, op. cit., p. 116.

delle abitudini di consumo degli stessi individui.

Dalle Scienze della Formazione, il media educator acquisisce competenze di natura metodologica, connesse alla scelta di strategie didattiche e di metodi di insegnamento più orientati sulla collaborazione, sulla collegialità del gruppo, sul confronto e soprattutto sull'esperienza e la pratica. Questi tuttavia non può prescindere da competenze ed abilità relative all'analisi del contesto di intervento, alla progettazione, all'organizzazione e alla gestione delle attività didattiche e delle dinamiche di gruppo (educatori e alunni).

In tal senso, per delineare l'identikit del media educator diventa rilevante il contributo degli orientamenti sociologici, che aiutano ad equilibrare il rapporto fra l'autonomia dell'azione educativa del soggetto ed i condizionamenti socioculturali circostanti, fornendo input per sviluppare più chiavi interpretative delle dinamiche sociali e della relatività del contesto entro cui si agisce.

Non mancano infine competenze trasversali e interdisciplinari di tutoring, supervisione e valutazione, che favoriscono un utilizzo dei media strettamente correlato alle strategie di apprendimento e di insegnamento adottate, oltre ad una conoscenza specifica dei codici e dei linguaggi mediali.

L'insieme di queste competenze nel lungo periodo si trasforma in expertise, soprattutto quando la sistematicità degli interventi e degli strumenti è riproposta per risolvere imprevisti in situazioni polivalenti¹⁵⁰.

Nell'ambito della scuola, il media educator potrebbe essere un coordinatore delle iniziative "mediali", una figura abbastanza vicina a quella di "tutor" prevista per le scuole del primo ciclo secondo la riforma Moratti (2003); un docente in possesso di specifiche competenze comunicative che gli consentono di coordinare, sostenere e monitorare le attività didattico-formative degli altri docenti. Accanto a questo orientamento non si esclude l'ipotesi secondo cui ogni docente dovrebbe avvalersi di competenze e abilità connesse alla Media education da integrare e utilizzare come strategie didattiche per le quotidiane attività.

Il nuovo profilo di educatore che ne deriva potrebbe essere paragonabile all'idea di *bricoleur* di Lewin, soprattutto in virtù della flessibilità delle proprie scelte. Questi, infatti, deve saper fronteggiare gli imprevisti ed i problemi della quotidianità; tuttavia il bricoleur si aggira ed interviene senza un bagaglio teorico e scientifico, in grado di supportare adeguatamente le sue azioni.

Per questo motivo, sarebbe preferibile identificare la figura del media educator con un *professionista riflessivo* (D. A. Schön, 1983) che, partendo dall'esperienza, riflette sul proprio agire e individua modelli di azione per migliorare la propria pratica¹⁵¹.

Gli educatori sono formati per convivere con il dubbio, sono chiamati ad interrogarsi continuamente sull'accaduto e a non accontentarsi di ciò che appare. Essi sono indotti a fare ipotesi e connessioni fra modelli teorici e operatività, in modo da cogliere eventuali connessioni o contraddizioni e riflettere sui meccanismi di reciproca influenza¹⁵².

Geneviève Jacquinot, in proposito, ha introdotto il termine di "educomunicatore" (San Paolo, 1998) al posto di media educator, un insegnante che utilizza i diversi media nella sua prassi didattica. Una figura esperta di comunicazione che, insieme all'insegnante, collabora per progettare e realizzare attività per e con gli studenti, secondo una prospettiva in cui i media possono essere sia l'oggetto sia lo strumento delle attività. In entrambi i casi, tuttavia, le iniziative sono sempre lette secondo una logica formativa, di cui il docente diventa un rappresentante ed un coordinatore.

In generale, indipendentemente che si parli di educomunicatore o di media educator, l'esperto in Media education, soprattutto all'interno di un contesto scolastico, deve possedere

¹⁵⁰ Cfr. L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché?*, Armando, Roma, 2004, p. 81-82 e P. C. Rivoltella, C. Marazzi, *Le professioni della media education*, Carocci, Roma, 2001, W. Brandini, P. Zuffinetti (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma, 2004, pp. 75-79, 163-177.

¹⁵¹ Cfr. L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché?*, op. cit., p. 44.

¹⁵² Cfr. W. Brandanti e P. Zuffinetti (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, op. cit., p. 51.

una doppia matrice formativa: quella proveniente dalle Scienze dell'Educazione e quella propria dalle Scienze della Comunicazione, in modo da integrare i saperi e i metodi educativi della tradizione alla cultura e all'etica della comunicazione, attraverso l'utilizzo dei suoi codici e strumenti.

La trasmissione di informazione e conoscenza, lascia il posto a metodi e strategie di lettura e di filtraggio della realtà in modo analitico e disincantato.

In tal modo, ciascuno diventa capace di sviluppare una competenza concettuale e strumentale con cui costruire la propria visione della realtà. Secondo questa prospettiva, il docente può recuperare la sua tradizionale funzione di mediatore culturale, arricchendola di nuovi significati e valori simbolici.

Questi, infatti, non si limita a condividere i codici e i linguaggi espressivi più vicini alla sensibilità dei giovani, ma si carica di nuove responsabilità di formazione e di apprendimento. Impara a mediare ed equilibrare il background socioculturale di ciascuno con le conoscenze apprese, a rettificare gli errori e colmare i vuoti, cercando di far conciliare gli obiettivi formativi da raggiungere, soprattutto quelli di matrice democratica, con i processi cognitivi di ciascuno, indipendentemente dall'argomento trattato: attualità oppure curriculum¹⁵³.

Questa figura ancora non sembra essere pienamente legittimata dalle istituzioni tanto che i primi segni di cambiamento ancora una volta provengono dal basso: le Università si stanno attivando nella progettazione e organizzazione di corsi di laurea triennale, master o lauree specialistiche in Media education in grado di formare queste figure professionali trasversali¹⁵⁴.

¹⁵³ Nell'ambito dell'extra scuola (biblioteche, ludoteche, mediateche, etc...), del no-profit (handicappati, centri per anziani, centri di recupero, ospedali, etc...) o del profit, il media educator è colui che, possedendo specifiche abilità e conoscenze, le mette al servizio della propria attività.

¹⁵⁴ Cfr. capitolo V.

CAPITOLO IV

Le radici sociologiche di un nuovo “sapere”

Le letture socio-antropologiche del moderno oscillano fra orientamenti che considerano il mutamento un processo di rinnovamento socioculturale ed altri che riconoscono nell'idea stessa di cambiamento il germe della crisi; in tal senso, la società moderna può essere annoverata tanto “epoca del nuovo” (Jedlowski, 1998: 95) quanto “società della crisi perenne”.

La riflessione sociologica risente della fluidità e dell'instabilità della dimensione moderna tanto che le teorie e le interpretazioni del reale manifestano un andamento poco lineare, difficilmente ricostruibile attraverso una sequenzialità cronologica.

La perdita delle dimensioni strutturali e l'esaltazione dell'espressività individuale nel tardomoderno inducono le Scienze Sociali ad interrogarsi sulla ricerca e sulla necessità di ripristinare forme e strutture culturali di orientamento macrosociologico.

Ricostruire un quadro della società contemporanea seguendo questo profilo è estremamente complesso perché significa conciliare chiavi macrosociologiche e microsociologiche, coordinando la multidimensionalità degli interventi e fornendo un'adeguata cornice teorica ai molteplici orientamenti che interpretano la realtà.

La comprensione del mondo è infatti un compito infinito: si tratta dell'infinito che è implicito da un lato nella imponderabilità della trama degli effetti di reciprocità che lega tutti i fenomeni tra loro ma, dall'altro, è implicito anche nella radicale incommensurabilità della vita rispetto al pensiero che tenta di afferrarla. Ogni pensiero da forma al mondo secondo una prospettiva: ma infinite prospettive sono possibili. La pretesa di una completezza sistematica è dunque, come scrive Simmel, “nel migliore dei casi, un'illusione¹⁵⁵”.

Ogni riflessione sulla società ha lasciato il suo contributo nella costruzione di un quadro di realtà complesso e articolato, in tal senso la svolta sociologica della Media education si è tradotta nella combinazione di molteplici approcci interpretativi che hanno indagato e approfondito più aspetti di uno stesso scenario.

In generale, i significati e le funzioni sociali di ogni sistema educativo sono strettamente connessi ai cambiamenti culturali, politici ed economici innescati dal processo di modernizzazione. Le trasformazioni strutturali della società, inevitabilmente incidono sui modi di agire degli individui, sviluppando e rinnovando interpretazioni e chiavi di lettura che condizionano e modificano il modo di intendere e praticare l'educazione.

Partendo dal profilo storico della Media education disegnato da Len Masterman in *Teaching the media* (1985)¹⁵⁶, proveremo a riflettere e ad approfondire le tappe che hanno contrassegnato l'evoluzione del rapporto fra educazione e comunicazione secondo una chiave interpretativa sociologico-comunicativa.

Si tratta di un percorso articolato, caratterizzato da accelerazioni e retrocessioni, nonché contraddizioni e incongruenze. Senza alcuna pretesa di esaustività, per ogni fase evolutiva dell'iter proveremo ad individuare i fondamenti teorici che hanno maggiormente inciso e, dunque, contribuito a diffondere un'idea specifica di comunicazione e di educazione nel sociale, da cui ricavare il significato di Media education.

¹⁵⁵ Cfr. P. Jedlowski, *Il mondo in questione*, Carocci, Roma, 1998, p. 106.

¹⁵⁶ “il primo libro che ha difeso questa forma di studiare i media che andava oltre i semplici esercizi [...]e che ricercava quelli che erano gli elementi comuni a tutti i media. è stato anche il primo libro che ha sostenuto una *media education across the curriculum*, come una forma sistematica di studio” (Len Masterman, 2003).

4.1 Anni '30-40: l'ipnosi massmediale e la cura dell'educazione

A partire dal XX secolo con l'avvento della società di massa matura la consapevolezza del forte potere di impatto dei mezzi di comunicazione sulla popolazione (soprattutto della radio e della stampa) non solo in ambito propagandistico, e nascono le prime interpretazioni *moderne* dell'educazione e della comunicazione. Negli anni '30-'40, sono elaborate le prime riflessioni teoriche sui mezzi di comunicazione sulla società, non a caso negli USA nasce la cosiddetta *Mass Communication Research* che influenza gli orientamenti teorici per quasi tutto il secolo.

In questi anni, si percepiscono i primi effetti di quel processo di modernizzazione che, attraverso le avanguardie tecnologiche e scientifiche, ha contribuito a trasformare la compagine socioculturale della realtà.

La densità sociale, la ristrutturazione e la riorganizzazione degli spazi urbani, l'accelerazione delle dinamiche economico-produttive o politiche e l'aumentata mobilità territoriale inducono ad una secolarizzazione dell'esperienza moderna e ad una conseguente e progressiva affermazione di idee nuove.

Il razionalismo, l'individualismo e l'utilitarismo incidono profondamente sull'esistenza umana poiché contribuiscono a trasformare le prospettive culturali, provocando un'omologazione dell'esistenza e una diffusione del senso di impersonalità, di imparzialità e di oggettivismo nella percezione della realtà¹⁵⁷.

Gli orientamenti sociologici e comunicativi relativi a questo periodo sembrano propendere verso matrici funzionaliste e behavioriste. Secondo la prospettiva sociologica, l'eredità del pensiero positivista¹⁵⁸ si traduce in una visione olistica della società: una realtà *sui generis* fatta di norme, costumi e credenze in cui i bisogni del singolo scompaiono di fronte alle esigenze e alle aspettative di un sistema preesistente, per essere riassorbiti all'interno di ruoli e funzioni predefinite.

Padre dello struttural funzionalismo è Talcott Parsons¹⁵⁹ che, partendo da una prospettiva macrosociologica, paragona il sistema sociale ad un organismo di cui gli individui, con i loro ruoli e le loro funzioni, sono parti integranti. Questi ultimi si conformano ai modelli sociali istituzionalizzati ed agiscono per il mantenimento dello *status quo*.

La socializzazione si configura come una progressiva *acquisizione di status di appartenenza*, in cui anche la comunicazione e l'educazione svolgono ruoli ben definiti: queste rappresentano sottosistemi funzionali al mantenimento del potere e dell'equilibrio socioculturale, intervenendo per garantire coesione sociale contro le minacce di cambiamento della modernizzazione¹⁶⁰.

Niklas Luhmann offre un'interpretazione funzionalista differente da quella di Parsons, questi concentra la propria attenzione sulla socializzazione come processo di adeguamento dell'individuo ad un sistema sociale sempre più depersonalizzato e complesso. In questo scenario, il compito dei media consiste nel fornire agli individui gli strumenti sufficienti per costruire un patto di fiducia con le trasformazioni sociali, in virtù soprattutto degli stimoli e dei simboli che i media continuamente comunicano¹⁶¹.

¹⁵⁷ Per ulteriori approfondimenti sulle caratteristiche del processo di modernizzazione cfr. A. Martinelli, *La modernizzazione*, Laterza, Roma-Bari, 1998.

¹⁵⁸ il positivismo è l'erede dell'illuminismo e rappresenta un movimento culturale orientato alla riorganizzazione sistematica e alla classificazione dei fatti. Cfr. P. Jedlowski, *Il mondo in questione*, op. cit., p. 30.

¹⁵⁹ Parsons nel suo approccio sistemico tenta di intrecciare le prospettive di Weber e Durkheim sulla funzione sociale dell'educazione, tuttavia se ne discosta nella misura in cui tenta di non annullare la soggettività dell'individuo di fronte alle pressioni sociali, questi studia l'agire dell'individuo all'interno di un quadro sovraindividuale di giochi di ruoli. Cfr. P. Jedlowski, *Il mondo in questione*, op. cit., p. 214.

¹⁶⁰ In proposito, Parsons introduce il concetto di ultrasocializzazione con cui si vuole intendere la creazione di un individuo sociale, depurato dalle sue caratteristiche istintuali e capace di conformarsi alle regole del sistema sociale. Cfr. L. Benadusi, A. Censi, V. Fabretti, *Educazione e socializzazione*, op. cit. p. 71.

¹⁶¹ Per Luhmann il mondo è caratterizzato da complessità ed ogni realtà sociale, per essere alla portata dell'esperienza individuale, deve essere selezionata in un percorso di riduzione della complessità, in modo da acquisire senso per il soggetto. Cfr. L. Benadusi, A. Censi e V. Fabretti, *Educazione e socializzazione*, op. cit.

In sintesi, secondo questa duplice interpretazione della prospettiva funzionalista, i media negli anni 30-40 assolvono due funzioni apparentemente contrastanti: da un lato sono interpretati ed utilizzati come strumenti di controllo e di conservazione del potere, come meccanismi di equilibrio socioculturale, dall'altro diventano espressione del progresso e del moderno nella misura in cui contribuiscono ad aumentare la conoscenza, a modificare la percezione dello spazio e del tempo, consentendo, dunque, l'adeguamento del soggetto alle dinamiche socioculturali contemporanee.

Nella seconda chiave di lettura, i media offrono maggiori possibilità di apertura e di confronto, mentre contribuiscono ad incrementare la socializzazione e la partecipazione democratica, restituendo una forma di consenso collettivo ai valori sociali.

Questa dimensione dell'apertura, tuttavia, presenta un doppio risvolto che incide sulla prima definizione della Media education negli anni '30: le informazioni, le idee, le culture e i significati "altri" mediali possono rappresentare sia potenziali rischi di squilibrio e disomogeneità socioculturale rispetto all'ereditarietà della tradizione perché vettori di cambiamento, sia strumenti di adattamento dell'individuo ad un contesto sociale sempre più eterogeneo e complesso.

Questa duplice interpretazione è leggibile anche nel significato e nella funzione sociale attribuiti all'educazione in quegli anni da alcuni sociologi.

Secondo Emile Durkheim¹⁶², infatti, l'educazione rappresenta una componente morfologia del sistema sociale, un meccanismo di integrazione del soggetto alle norme civili contro i rischi di anomia insiti nel progresso. È come se l'educazione diventasse una sorta di ingranaggio all'interno di un meccanismo più complesso, la cui funzione è correlata al mantenimento dell'equilibrio strutturale e culturale della società o del potere esistente (secondo la lettura di Max Weber). È compito dell'educazione trasmettere valori, norme, ruoli e sanzioni provenienti dall'ordine morale tradizionale, capaci di infondere sicurezza e stabilità di fronte alle prospettive del cambiamento moderno¹⁶³.

Una seconda chiave di lettura considera, invece, l'educazione un ingranaggio del meccanismo della modernizzazione, uno strumento di adeguamento dei soggetti alle trasformazioni socioculturali moderne: la diffusione di un'istruzione di massa e l'incremento della mobilità sociale, infatti, consentono agli individui di stare al passo del cambiamento moderno, sostenendo il progresso scientifico e tecnologico.

L'azione del singolo, anche in questo caso, è completamente svuotata di qualsiasi senso soggettivo per essere riassorbita in una categoria funzionale, stabilendo un rapporto di reciproca dipendenza rispetto ai ruoli svolti dagli altri membri dello stesso sistema sociale.

Il senso dell'azione sociale di ciascuno si riferisce all'atteggiamento dell'altro, in un modo tale che le azioni sono reciprocamente orientate fra loro¹⁶⁴.

In tal senso, la socializzazione rappresenta un fatto sociale e individuale, un processo di conservazione e di mutamento, di riproduzione e di integrazione, di stabilità e di innovazione¹⁶⁵. La centralità dell'individuo, secondo questa interpretazione, può essere inquadrata all'interno di un *ethos razionale*, erede della modernizzazione, secondo cui ogni attività, individuale o collettiva, inevitabilmente diventa funzionale all'interno di un piano già strutturato e precostituito, secondo quanto è presente anche nelle teorie sociologiche della scelta razionale¹⁶⁶.

¹⁶² Durkheim si pone il problema dell'ordine e della coesione sociale che la socializzazione deve contribuire a garantire e conservare. La società è un ordine morale che precede qualsiasi forma di contratto stipulato dagli individui. Cfr. P. Jedlowski, *Il mondo in questione*, op. cit., p. 66.

¹⁶³ Cfr. L. Benadusi, A. Censi e V. Faretti, *Educazione e socializzazione*, op. cit.

¹⁶⁴ La sociologia weberiana in P. Jedlowski, *Il mondo in questione*, op. cit., p. 136.

¹⁶⁵ I. Benadusi, A. Censi e V. Fabretti, op. cit., p. 66.

¹⁶⁶ Per ulteriori approfondimenti sulle teorie della scelta razionale cfr. anche S. Belardelli (a cura di), *Teorie sociologiche dell'azione*, FrancoAngeli, Milano, 1999, R. Wallace, *La teoria sociologica contemporanea*, Il

4.1.1 La funzione inoculatoria della Media education

Dalle riflessioni sociologiche e comunicative di questi decenni, è possibile ricostruire una prima interpretazione della Media education. Le continue trasformazioni del moderno causano spesso instabilità socioculturali, riducono le credenze della tradizione ed allentano i legami con le certezze passate maturando disorientamento ed insicurezza.

La reazione immediata a questo cambiamento oscilla fra due poli: l'atteggiamento di sfida al progresso che pone continuamente in discussione ciò che è già consolidato per introdurre sempre nuovi significati ed interpretazioni del reale, oppure il rifiuto della precarietà per una miglior difesa delle certezze consolidate, capaci di garantire più stabilità di fronte alla mutevolezza del vivere.

In tal senso, la *pratica educativa* può essere intesa come un sistema di intervento culturale ed operativo che fornisce all'individuo gli strumenti utili per vivere ed affrontare l'inevitabile cambiamento. Questo graduale adeguamento delle strategie formative alle richieste socioculturali del moderno, in ogni caso, non si traduce automaticamente nella completa apertura al nuovo o nella totale rinuncia alla tradizione; permane un atteggiamento sia di rispetto per la cultura consolidata, sia di cautela verso le molteplici proposte e spinte moderne.

L'educazione, dunque, mantiene e pratica attività prevalentemente trasmissive dei saperi e dei valori della tradizione per difendere l'alta cultura contro i rischi di contaminazione simbolica e ideologica determinati dai fenomeni della modernizzazione e dunque dai media (orientamento dell' *high culture*)¹⁶⁷.

Lo stesso duplice atteggiamento si manifesta rispetto ai mezzi di comunicazione, verso i quali l'educazione matura un atteggiamento di difesa o di protezione. I media sono, infatti, componenti del progresso e della modernizzazione, così se da un lato sono strumenti al servizio del potere, indispensabili per il mantenimento dello *status quo* secondo la logica parsonsiana, oppure dispositivi di adeguamento del soggetto ai cambiamenti moderni (secondo la lettura di Luhmann), dall'altra rischiano di trasformarsi in mezzi disgreganti, nella misura in cui fotografano e riflettono l'eterogeneità e la complessità del moderno.

Il timore di uno smantellamento delle certezze della tradizione o dell'equilibrio socioculturale a causa dei simboli, delle idee, dei saperi e delle culture "altre" veicolate, induce il sistema educativo ad assumere un atteggiamento di rifiuto o, in generale, di opposizione all'universo mediale.

È compito dell'educazione "intervenire contro i media", soprattutto quando con i loro messaggi istigano al consumo, al sensazionale, allo spettacolare e al superficiale corrompendo il pubblico. Essa deve iniettare il "vaccino" per difendere il soggetto dal bombardamento culturale e ideologico non controllato dei messaggi mediali, strumenti di manipolazione delle coscienze e contenitori di interessi ideologici ed economici.

Questa prima chiave interpretativa della media education è sintetizzata nell'*approccio inoculatorio* (anni '30) di Masterman¹⁶⁸ in cui prevale un'idea di comunicazione di impronta behaviorista, fondata sul modello S→R, ovvero su un rapporto media→individuo unidirezionale e trasmissivo.

Molti studiosi in proposito sintetizzano il ruolo della comunicazione con l'espressione: *magic bullet theory* (o teoria dell'ago ipodermico), concentrando o limitando il loro interesse sul potere di impatto dei media di fronte ad una massa inerme e impotente, un potere in ogni

Mulino, Bologna, 1990, R. Collins, *Teorie sociologiche*, Il Mulino, Bologna, 1992, oppure *Quattro tradizioni sociologiche: manuale introduttivo di storia della sociologia*, Zanichelli, Bologna, 1996.

¹⁶⁷ Cfr. L. Masterman, *A scuola di media, educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 19.

¹⁶⁸ Nella società moderna inoculatorio è l'atteggiamento di chi non conosce e rifiuta la cultura della comunicazione e dei media perché minacciosa e "nociva" per lo sviluppo psichico e affettivo del bambino.

caso gestito dal sistema politico, economico, culturale e sociale dominante. L'idea di pubblico come entità attiva e partecipe ancora non è presente in questi primi approcci alla comunicazione e l'attenzione di studiosi e ricercatori si concentra prevalentemente sull'analisi e l'approfondimento degli effetti della comunicazione rispetto alla massa.

Un esempio di questa lettura sociale e antropologica è offerta da Harold Lasswell (1902-1978), uno dei primi teorici di comunicazione che, pur fornendo input per gli sviluppi futuri della Mass Communication Research, inaugura un filone di studi e di orientamenti comunicativi centrati prevalentemente sui temi del contenuto e degli effetti mediali, mantenendo alta la soglia di interesse sulla funzione dei media per le classi al potere¹⁶⁹.

4.1.2. *La resistenza culturale dei francofortesi*

La visione funzionalista dei media e della società si pone alla base della maggior parte delle teorie sulla comunicazione sviluppate nel XX secolo, teorie concentrate prevalentemente sul potere d'impatto sociale dei media, in quanto sottosistemi culturali e strutturali di democratizzazione. In proposito, una lettura alternativa della comunicazione rispetto al filone dominante americano deriva dagli esponenti della Scuola di Francoforte (fra gli anni 30 e 40), che abbracciano la prospettiva della *resistenza culturale* secondo una visione dei media "apocalittica". Nel 1947, questi elaborano il concetto di "industria culturale" secondo un'accezione negativa, termine ormai entrato a far parte della tradizione teorica sugli studi di Scienze della Comunicazione con cui si vuole intendere la denuncia dell'appiattimento culturale causato dai mezzi di comunicazione attraverso meccanismi di produzione e di distribuzione delle conoscenze di natura prevalentemente industriale.

I media sono "strumenti di alienazione e corruzione" al servizio del potere, veicolano una cultura e un'ideologia dominante rivolta a soggetti privi di autonomia, creando bisogni artificiali e strategie di manipolazione delle coscienze. I teorici di questa scuola prendono le distanze da un'idea di società borghese di stampo funzionalista, tanto che definiscono *happy end* il tentativo di perseguire i beni materiali e il consumo delle merci a cui istiga la visione capitalista¹⁷⁰. Essi rivendicano un concetto di educazione centrato prevalentemente sull'individuo, che risveglia la soggettività contro una visione olistica della realtà.

I francofortesi, dunque sembrano preannunciare una nuova era per la comunicazione e l'educazione, essi tuttavia non si spingono oltre la denuncia, svelano i limiti dell'interpretazione sociale di matrice funzionalista, ma non propongono visioni alternative o risolutive sul problema dei media nella società e non forniscono indicazioni per leggere e vivere diversamente la realtà moderna. In tal senso, è possibile collocare la Scuola di Francoforte in una fase di transizione nel dibattito scientifico sulla Media education, poiché riconosce i limiti della lettura funzionalista della società, respira l'aria del cambiamento, ma ancora non è in grado di inquadrare precisamente le caratteristiche di una nuova cornice socioculturale.

Come sostiene Bauman (2002), la teoria critica nasce dall'esperienza della modernità "solida", ossessionata dall'ordine e desiderosa di emancipazione. Il proposito di questa scuola negli anni '40 è, infatti, quello di ridurre la dimensione totalizzante ed omogeneizzante della società per difendere l'autonomia dell'individuo, la sua libertà di scelta, l'autoaffermazione ed il diritto alla diversità.

Nel XXI secolo, gli obiettivi della Scuola sono sempre gli stessi, tuttavia muta il significato attribuito loro al moderno: l'individuo svincolato dai legami della "gabbia" strutturale e sociale si ritrova "solo con se stesso", non riconoscendo più limiti al miglioramento delle sue

¹⁶⁹ Lasswell è reso celebre da una teoria della comunicazione (1948): "Chi dice cosa a chi attraverso quale canale e con quale effetto?", ed afferma che le principali funzioni della comunicazione nella società sono il controllo dell'ambiente, la correlazione delle parti della società nel reagire all'ambiente e la trasmissione del patrimonio culturale". Cfr. McQuail D., *Sociologia dei media*, Il Mulino, Bologna, 2001, p. 67.

¹⁷⁰ Cfr. C. Grassi, *Sociologia della comunicazione*, Armando, Roma, 2002, p. 84.

possibilità, se non quelli legati alle proprie capacità. Questo senso di liberazione tardomoderna da qualsiasi vincolo sociale, tuttavia, non si converte in espressione della vera emancipazione individuale.

Il grido di libertà della prima modernità si trasforma in una paura paralizzante dei rischi del suo eccesso, che soffoca l'individuo fra i tormenti interiori per le continue scelte di autoresponsabilità e l'agonia dell'indecisione. Nella dimensione "liquida" del moderno di Bauman, dunque, la teoria critica fornisce una nuova chiave di lettura della società: la riscoperta della coercizione sociale e della struttura diventa la forza emancipatrice e la speranza per la conquista della vera libertà soggettiva nella società tardomoderna¹⁷¹.

4.1.3 I primi segnali di transizione

Riprendendo il filo narrativo, i primi segni di rottura con la visione funzionalista dei media e dell'educazione, secondo una chiave sociologica, sono rintracciabili in Merton, che oltre ad introdurre i cosiddetti fenomeni disfunzionali nella società, considera le reti di relazioni e la partecipazione sociale come elementi condizionanti i processi di socializzazione (Massa, 2000: 384). Lo stesso George Simmel, filosofo tedesco antipositivista, riconosce nel conflitto non solo un fattore fondamentale del mutamento, ma anche il motore di ogni tensione vitale; egli pone al centro dei suoi interessi l'interazione introducendo i concetti di "reciprocità" e di "socializzazione".

Tali riflessioni inevitabilmente rispecchiano le metamorfosi socioculturali moderne e nascono dall'osservazione della metropoli (simbolo della società moderna) e delle sue caratteristiche morfologiche: la differenziazione sociale determina la parcellizzazione delle relazioni, mentre matura progressivamente un processo di socializzazione centrato prevalentemente sull'individuo e, al tempo stesso, flessibile alla dinamicità sociale, da qui l'atteggiamento *blasé* simmelliano¹⁷².

In questa stessa fase transitoria, possono essere inserite *le teorie sociologiche del conflitto* (di orientamento marxista) che da un'interpretazione macrosociale dell'educazione, intesa come meccanismo integrato in un sistema complesso, propongono una diversa lettura "di mediazione"¹⁷³.

La socializzazione di impronta funzionalista si carica di una valenza negativa poiché viene interpretata come uno strumento di affermazione del potere che accentua le disuguaglianze di classe. La cultura e i valori della tradizione sono consegnati al nuovo assetto sociale, rinvigoriti dal potere di interazione e reazione del singolo, che interiorizza e rielabora le informazioni trasmesse rinvigorendole delle esperienze vissute e del proprio background socio-culturale.

In tal senso, il focus d'attenzione si sposta dall'analisi della struttura sociale a quella dell'agire individuale, secondo un'interpretazione che riflette sui diversi determinismi, quali ad esempio l'ambiente ecologico, l'organizzazione sociale, le regole, i modelli, i simboli, le idee socialmente condivise, per non parlare dei condizionamenti legati all'individualità del soggetto, ai rapporti di interazione e ai microcontesti di educazione (famiglia, scuola,).

La socializzazione dunque diventa un processo circolare in cui gli aspetti individuali si intrecciano con quelli sociali e dalla loro interazione scaturiscono meccanismi di

¹⁷¹ Per ulteriori approfondimenti sulla metamorfosi del moderno cfr. Z. Bauman, *La modernità liquida. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna, 2002.

¹⁷² Simmel è ripreso dagli esponenti della scuola di Chicago e alle correnti sociologiche interessate all'analisi della vita quotidiana. Il suo pensiero dunque sarà rivalutato a partire dagli anni '60-70 con la crisi del funzionalismo parsonsiano. Cfr. L. Benadusi, A. Censi, V. Fabretti, *Educazione e socializzazione*, op. cit., p. 64.

¹⁷³ Ralf Dahrendorf considera il conflitto "mezzo" e "metodo" del cambiamento sociale non solo perché favorisce il rinnovamento, ma anche perché stimola la creatività individuale e collettiva. Cfr. R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., pp. 385-386.

identificazione¹⁷⁴.

Sul fronte delle Scienze della Comunicazione, il modello S→R e l'idea di comunicazione come trasferimento di informazioni¹⁷⁵, comincia ad essere superato a partire dagli anni '40, quando alcune ricerche empiriche sull'influenza dei media nei giovani¹⁷⁶, inducono ad un'interpretazione della società più eterogenea e complessa. Per la prima volta nel rapporto soggetto/medium cominciano ad essere considerate variabili sociali, psicologiche e relazionali che diversificano il flusso comunicativo e spezzano la linearità del processo (S→O →R)¹⁷⁷.

L'eterogeneità socioculturale e individuale, così come lo sviluppo di dinamiche di relazione a più livelli, diventano filtri che riducono il potere condizionante dei media e l'immediatezza dei loro effetti. Progressivamente è riscoperta l'eterogeneità del pubblico che reagisce diversamente agli stimoli esterni, in virtù soprattutto dei condizionamenti socioculturali e individuali.

In questa fase è certamente prematuro parlare di protagonismo e di centralità del soggetto nel processo di costruzione della realtà, il focus del dibattito scientifico è ancora centrato sugli effetti della comunicazione, tuttavia questi effetti sembrano ridimensionati alla luce di nuove categorie interpretative. Gli studi e le ricerche in questi anni, dunque, si focalizzano sull'analisi delle strategie comunicative messe in atto dagli apparati mediali per massimizzare la capacità persuasiva dei loro messaggi, tenendo conto delle caratteristiche specifiche del mezzo o del profilo socioculturale e psicologico del pubblico¹⁷⁸.

4.2 La svolta degli anni '50: verso i *social networks*¹⁷⁹

La risposta all'interpretazione funzionalista della società matura a partire dagli anni '40 – '50, periodo in cui si affermano progressivamente nuove letture del sociale.

Il fallimento degli standard normativi e l'inadeguatezza dei precedenti sistemi culturali rispetto ai nuovi profili sociali, inducono alla ricerca di diversi orientamenti interpretativi sociologici e comunicativi: il gruppo sembra diventare la dimensione privilegiata entro cui legittimare l'esperienza quotidiana¹⁸⁰. La visione olistica del reale s'indebolisce per lasciare spazio ad una struttura costruita e continuamente rinnovata dal vissuto del singolo e dai suoi rapporti di scambio. Ad esempio, già con gli studiosi della Scuola di Chicago, la sociologia inizia a "camminare per le strade" (Jedlowski, 1998: 151) e nel dibattito scientifico degli anni '60 non è più plausibile sottovalutare o trascurare i significati attribuiti dagli attori sociali al

¹⁷⁴ Cfr. A. Censi, *La costruzione sociale dell'infanzia. Contesti, interazioni e pratiche educative*, FrancoAngeli, Milano, 1994, p. 14.

¹⁷⁵ Rientrano ad esempio in questa definizione della comunicazione La teoria matematica dell'informazione di Claude Elwood Shannon e Warren Weaver-1949.

¹⁷⁶ Nel 1933 fu pubblicato uno studio del Payne Fund in cui sociologi, psicologi e educatori si interrogano sugli effetti del cinema nei giovani in termini di atteggiamenti violenti e di conoscenza delle culture straniere. Gli studi dimostrarono che la fruizione e dunque gli effetti mediali dipendono da fattori differenziali, quali l'età, il sesso, l'ambiente sociale, etc. cfr. A. e M. Mattelart, *Storia delle teorie della comunicazione*, Lupetti, Milano, 1997, p. 34.

¹⁷⁷ M. L. DeFleur e S. Ball Rokeach definiscono queste teorie "dell'influenza selettiva" cfr. M. L. De Fleur e S. Ball Rokeach, *Teorie della comunicazione di massa*, Il Mulino, Bologna, 1995, pp. 183-219. Mauro Wolf invece definisce queste stesse teorie approccio empirico-sperimentale o "della persuasione" e approccio empirico sul campo o "degli effetti limitati", cfr. M. Wolf, *Teorie della comunicazione di massa*, Strumenti Bompiani, Bergamo, 2001, pp. 27-57.

¹⁷⁸ Cfr. C. Grassi, *Sociologia della comunicazione*, op. cit., p. 38.

¹⁷⁹ Secondo la prospettiva ecologica della comunicazione inaugurata dalla scuola di Chicago, la società comincia ad essere letta e interpretata come una rete di rapporti sociali e comunicativi fra i vari membri e fra le diverse istituzioni. La scuola non va oltre gli anni 30 del XX secolo e i suoi esponenti principali sono R. E. Park (1864-1944) e C. H. Cooley (1864-1929); le principali idee tuttavia riemergono qualche decennio più tardi con l'avvento delle sociologie interpretative a partire dagli anni '60 (interazionismo simbolico, fenomenologia sociale, etnometodologia). Cfr. A. e M. Mattelart, *Storia delle teorie della comunicazione*, op. cit., pp. 103-108.

¹⁸⁰ Cfr. L. Berzano, C. Cepernich, *Società e movimenti*, Ellissi, Napoli, 2003, p. 70.

loro comportamento e alle diverse situazioni reali.

I teorici dell'interazionismo simbolico¹⁸¹, come ad esempio George Herbert Mead, cominciano a riflettere sugli effetti della società rispetto al Self, ovvero rispetto al processo di costruzione dell'identità individuale, partendo dal background culturale, delle esperienze quotidianamente vissute e dei molteplici condizionamenti esterni.

L'individuo comincia ad essere considerato come artefice dell'universo simbolico della realtà e la costruzione dell'identità diventa una continua negoziazione all'interno di cornici socioculturali in cui i valori e le norme rappresentano soltanto "le soglie minime" del processo interattivo¹⁸².

Così Erving Goffman (1959) accosta l'interazionismo simbolico all'analisi "drammaturgica della società" e, nel rispetto della tradizione teorica e metodologica delle Scuole di Chicago e di Palo Alto, analizza il soggetto scollato dal gioco dei ruoli imposto dalla letteratura sociologica tradizionale. Questi tenta di descrivere il complesso rapporto dell'individuo con la società secondo una doppia chiave interpretativa: la "ribalta" legata al ruolo sociale di ciascuno secondo l'interpretazione funzionalista e il "retroscena", una nuova dimensione individualistica (espressione del self) in cui il soggetto è spogliato della sua maschera.

Entra in crisi la visione del mondo fino ad allora consolidata: non può esistere un solo punto di vista, oltretutto oggettivo, per spiegare la realtà. Ogni concezione del mondo è condizionata dalla cornice storico-culturale entro cui è concepita, in tal senso è evidente una relatività di interpretazioni del reale, spesso correlata alla *situazione esistenziale* di ciascuno.

Questa è la maturazione teorica cui approdano gli studiosi del Circolo di Vienna intorno alla metà del XX secolo: la "realtà" per eccellenza è la vita quotidiana "fatta di sensi e di cose fisiche" che il soggetto percepisce, interiorizza e ripropone nel percorso conoscitivo e di costruzione della realtà.

Le letture del sociale assumono un valore semantico poiché si arricchiscono di nuove componenti simboliche: la significazione diventa un processo ermeneutico di negoziazione continua di significati, in cui ogni interpretazione è arricchita dalle esperienze di ciascuno.

Il mondo sociale è retto da un insieme reiterato di accordi che non possono essere esplicitati" ma che sono fondamentali per la vita in comune. Non si tratta di norme fissate una volta per tutte. È qualcosa che tutti noi siamo costantemente impegnati a rigenerare¹⁸³.

Dalla logica trasmissiva dei saperi alla base delle prime interpretazioni dell'educazione e della socializzazione, si passa ad una visione costruttivista o relazionale del sociale, in cui anche i rapporti di interazione contribuiscono al consolidamento di una nuova cultura.

Questa funzione sociale inevitabilmente riflette le dinamiche strutturali e culturali del mondo reale a partire dagli anni '50-'60. In proposito, Michel Maffesoli, sociologo francese, tenta di fotografare la complessità del moderno sfuggendo da interpretazioni troppo rigide e strutturate (*teoria del neotribalismo*).

Le tribù –scrive Maffesoli- rappresentano le forme, forse irreali, della molteplicità di situazioni, di esperienze, di emozioni, di azioni logiche e non logiche che costituiscono la socialità. Si assiste oggi alla sostituzione di un sociale razionalizzato con una socialità a dominanza empatica che si esprime in una successione di ambiances, di atmosfere, di sentimenti e di emozioni¹⁸⁴.

Questi descrive una condizione sociale sempre più eterogenea, frammentata e poleiforme, definita *postmoderna*, in cui al soggetto è restituita la possibilità di scegliere il proprio ruolo sociale partendo dalle molteplici situazioni in cui si trova quotidianamente coinvolto. "Contrariamente alla connotazione che spesso si attribuisce a tutti questi fenomeni, la

¹⁸¹ L'espressione "interazionismo simbolico" è stato coniato da Herbert Blumer (1969).

¹⁸² Cfr. L. Benadusi, A. Censi, V. Fabretti, *Educazione e socializzazione*, op. cit., p. 87.

¹⁸³ Cfr. P. Jedlowski, *Il mondo in questione*, op. cit., p. 254

¹⁸⁴ Cfr. L. Berzano, Cepernich C., *Società e movimenti*, op. cit., p. 54.

sensibilità e l'emozione che essi rilevano è un misto d'oggettività e di soggettività" che rimanda al clima solistico della lettura sociale (Berzano, Cepernich, 2003: 54).

L'individuo, in questo caso, ancora è analizzato in relazione ai ruoli che di volta in volta è chiamato a ricoprire nel proprio contesto socioculturale, tuttavia la nuova lettura del reale, la moltiplicazione dei villaggi urbani e delle relazioni umane, la riscoperta del quartiere e dell'intersoggettività, sono testimonianze strategiche di una trasformazione in atto, diventano frammenti di una visione sociale soggetta al continuo cambiamento strutturale, spesso di matrice individualista.

4.2.1 La svolta comunicativa fra semiotica ed ecologia

La svolta comunicativa degli anni '50 e '60 si traduce nella proliferazione di due diversi filoni interpretativi: quello che potremmo definire *ecologico*¹⁸⁵ e quello *semiotico*.

I media cominciano ad essere indagati come parti integranti di un contesto socioculturale di cui riflettono dinamiche e contraddizioni. Essi contribuiscono al cambiamento socioculturale perché attivano un processo di costruzione continua dei simboli interpretativi del reale.

In tal senso, da "apparati ideologici di stato" (Althusser) si trasformano in strumenti di espressione del popolo e del loro vissuto, da qui deriva il concetto di *media come arti popolari*, il cui senso e valore simbolico è suggerito dalle masse, dai loro bisogni e dalle loro interpretazioni del reale.

La prospettiva ecologia è leggibile nei Cultural Studies britannici degli anni '50, periodo in cui matura la cosiddetta fase culturalista¹⁸⁶, e degli anni '80 durante il periodo post-strutturalista. Secondo il primo orientamento, la cultura non è più intesa come un insieme statico e oggettivo di idee, credenze e comportamenti, ma come un processo continuo di produzione, distribuzione e consumo culturali.

Essa diventa una pratica sociale, "un modo di vita del popolo" (R. Williams) depositaria dei valori della tradizione e rinvigorita nel vissuto quotidiano dai rapporti sociali degli individui. Una prospettiva contrapposta alla "cultura di massa" figlia della modernizzazione, egemonica e priva di valori etici e morali.

In tal senso, da un'interpretazione letteraria, filosofica e artistica tradizionale della cultura si passa al "whole way of life" del vissuto popolare, in cui si focalizza l'attenzione sulla reazione dell'individuo ai tentativi ideologizzanti della cultura dominante e sulla sua reinterpretazione nei vari contesti di socializzazione: i primi culturalisti auspicano un ritorno alla "cultura comune del popolo" contro i rischi della modernizzazione.

Secondo la cornice configurata, i media rappresentano forme culturali ed espressive di modi di essere soggettivi e di sottoculture emergenti¹⁸⁷. L'individuo non è più identificato con la massa amorfa, esso è un soggetto che costruisce giorno dopo giorno, attraverso le proprie esperienze, universi simbolici di significato che restituiscono dignità a se stesso e alla sua vita.

Secondo gli studiosi britannici, tuttavia, il popolo da solo non è in grado di innescare questo processo di emancipazione, è indispensabile una sorta di guida e di orientamento, spesso identificata con le élite al potere, di cui i media rappresentano i principali strumenti di mediazione. Non a caso, i presupposti teorici di questo orientamento sono rintracciabili nelle interpretazioni dell'ideologia (Althusser) e nel concetto di "egemonia" (Antonio Gramsci),

¹⁸⁵ 'ecologia dei media' è un'espressione coniata per la prima volta dagli esponenti della scuola di Chicago (Park, Cooley) agli inizi del novecento e rinvigorita nell'ambito dei Cultural Studies britannici circa dopo un ventennio. Cfr. A. Mattelart, *Storia della società dell'informazione*, op. cit.. Il punto di vista ecologico consiste nel percepire ogni fenomeno nella sua relazione con l'ambiente esterno e nel rileggere le iniziative come azioni all'interno di un gioco di retro azioni polivalente e complesso. Cfr. R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000, p. 425.

¹⁸⁶ I principali sostenitori di questa fase dei Cultural Studies sono Raymond Williams, Richard Hoggart e E. P. Thompson.

¹⁸⁷ Cfr. C. Grassi, *Sociologia della comunicazione*, op. cit., p. 195.

intesa come potere persuasorio della classe dirigente per ottenere il consenso spontaneo della massa.

I media diventano prodotti culturali, forme di *Arte*, che devono guidare il soggetto alla riscoperta della vera cultura, quella della tradizione; è tuttavia la classe al potere che educa alla scelta del prodotto mediale culturale, quindi permane ancora un intento dirigistico proveniente dall'alto, nonostante il lento cambiamento di alcune prospettive interpretative della realtà.

Il medium principale che catalizza l'attenzione di pedagogisti e di studiosi di comunicazione a partire dagli anni '50 è il cinema, di cui si approfondiscono gli effetti sulle giovani generazioni, nonché i risvolti educativi e didattici, e si analizzano i modi o i luoghi più adeguati per compiere un'educazione a questo linguaggio mediale.

In questo stesso periodo, nasce in Francia la rivista "Cahiers du Cinéma" che analizza i film come prodotti artistici, utilizzando gli strumenti tipici della critica letteraria. Negli anni '70, infine, nasce in Inghilterra la rivista "Screen" che concentra il proprio interesse sulle "strutture formali della rappresentazione filmica" e sul modo in cui tali rappresentazioni costruiscono per gli spettatori prospettive per osservare e conoscere¹⁸⁸.

In generale, in questi decenni gli interventi educativi propendono per la comprensione critica dei testi, capace di limitare gli effetti nocivi dei media sulle giovani generazioni, tuttavia serpeggia ancora una visione protezionistica dei media. Nello specifico, l'intervento educativo sul cinema di questi anni presenta una natura prevalentemente estetica; l'obiettivo è affinare il gusto dello spettatore affinché sia in grado di distinguere la genialità o la valenza culturale di un film nel caos generico dei prodotti cinematografici sviluppati a partire dagli anni 50¹⁸⁹.

Questi cambiamenti sociali preannunciano il ridimensionamento del potere della comunicazione e dei suoi strumenti, messi al servizio della cultura e considerati suoi prodotti; così gli individui, pur essendo ribattezzati come attori del processo comunicativo, devono essere ri-educati secondo i vettori della cultura tradizionale. In tal senso, fra gli anni 50-60 sul rapporto fra comunicazione ed educazione matura un dibattito fatto di spinte e contospinte, tradizionali e fortemente progressiste, in ogni caso destabilizzanti per gli studi scientifici.

L'unidirezionalità e la linearità del processo comunicativo cominciano a vacillare per lasciare il posto alla dimensione dello scambio e della reciprocità, progressivamente matura un contropotere culturale proveniente dal basso, capace di reagire alla proposta istituzionale, innescando processi interpretativi della comunicazione, alternativi a quelli dominanti, prospettiva che esploderà negli orientamenti futuri. Questa inversione di rotta restituisce potere al sistema mediale che costruisce i suoi prodotti giocando sul valore semantico e simbolico della comunicazione e comincia a rivalutare il pubblico quale protagonista del processo comunicativo.

4.2.2. *L'arte popolare dell'educazione ai media*

A partire dagli anni '50, anche il significato di *educare* si modifica, permane la sua funzione di protezione e di tutela dell'individuo di fronte ai rischi della modernizzazione, tuttavia tale senso protettivo non si traduce nel rifiuto della realtà e nella sua conseguente chiusura. Educare significa fornire input e stimoli di riflessione che vanno oltre la superficie del reale ed includono diversi livelli di analisi: come quello semantico e quello simbolico.

Non si tratta soltanto di costruzione del contenuto, bensì di educazione ad un modo diverso di osservare e di interpretare la realtà, il cui obiettivo si concentra nell'infondere una diversa *forma mentis*, orientata più sul processo e sui meccanismi di costruzione e di interpretazione del reale. Un percorso che si fortifica nei decenni successivi.

¹⁸⁸ Cfr. C. Grassi, *Sociologia della comunicazione*, op. cit., p. 194. Per ulteriori approfondimenti sui Cultural Studies si veda tra gli altri R. Grandi, *Mass media fra testo e contesto*, Lupetti, Milano, 1992, pp. 85-174.

¹⁸⁹ Cfr. D. Felini, *Pedagogia e media. Questioni, percorsi e sviluppi*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 91.

La svolta epocale per la Media education, dunque, è riconducibile al nuovo modo di intendere i media, non più in chiave avversa ed ostile alla cultura, ma come un possibile alleato. Da qui derivano i primi sintomi di apertura del sistema educativo all'analisi e alla comprensione della realtà mediale; un'attenzione concentrata soprattutto sul cinema, medium di maggior *appeal*. Come sostiene Len Masterman, però, i tentativi di lettura e di analisi dei media negli anni '60, rappresentano soltanto un'illusione: l'educazione alla comunicazione conserva ancora legami con il passato, svolgendo un ruolo fortemente protezionistico; non a caso la cultura cinematografica francese altro non è che un'educazione al film secondo i gusti della classe borghese, quindi un tentativo di infondere chiavi interpretative di chi crede di sapere. Allo stesso modo, sebbene la Screen Theory, dalla omonima rivista all'interno dei Cultural Studies, sembri restituire identità e dignità letteraria ai testi mediali, essa altro non è che il riflesso di una cultura dominante e lo stimolo per la costruzione delle coscienze e delle identità degli individui¹⁹⁰.

In generale, possiamo sostenere che la fase delle cosiddette *Arti popolari* della Media education (Masterman, 1985) rappresenta un momento di transizione in cui si modifica il significato e la funzione dell'educazione e della comunicazione nel sociale, in cui i valori ed i saperi della tradizione si scontrano inevitabilmente con le dinamiche della modernizzazione.

4.3 La rappresentazione simbolica degli anni '70-'80

La ricerca del simbolico o del semantico degli anni '70 può essere interpretata come espressione di un bisogno postmaterialista, di natura intellettuale ed estetica, verso cui protendono le generazioni della società moderna e che la crescita economica e culturale, così come l'innovazione tecnologica degli ultimi decenni, contribuiscono a determinare.

A partire da questo decennio, emergono nuovi stili di vita, abitudini, consumi e bisogni di identificazione¹⁹¹ che, nella prospettiva moderna, non possono essere facilmente sistematizzate entro cornici sociologiche e comunicative circoscritte e precise. Entrano in gioco e convivono sia forze socioculturali centrifughe che conducono alla frammentazione, alla differenziazione e all'individuazione, sia forze centripete che invece portano all'omologazione e all'uniformità delle interpretazioni. Il macrolivello delle politiche culturali s'intreccia con la dimensione micro delle esperienze quotidiane, generando spesso inevitabili, ma apparenti, contraddizioni¹⁹².

Secondo la prospettiva sociologica, i primi sintomi di un approccio critico o simbolico alla realtà e alla comunicazione si intravedono nell'etnometodologia di Harold Garfinkel, che concentra il proprio focus di interesse sulla dimensione introspettiva dell'individuo, ovvero sul processo ermeneutico di attribuzione continua di significato alla realtà: "nelle situazioni di tutti i giorni, le persone fanno ricorso al loro mondo simbolico costituito da valori e credenze, per dare un senso a tutte le loro azioni"¹⁹³.

La complessità e l'eterogeneità socioculturali condizionano il dibattito letterario e scientifico di questi anni, moltiplicando le chiavi di lettura del reale; permane tuttavia un'attenzione nei confronti della sociologia quotidiana secondo una visione della realtà non più retaggio della tradizione, ma costruita dall'esperienza.

Così ad esempio la *teoria del significato dell'azione sociale* di Alfred Schütz, pur concentrando la propria attenzione sul soggetto e sul suo agire secondo l'orientamento

¹⁹⁰ Alcuni presupposti della Screen Theory (anni 70) sono rintracciabili nelle categorie di soggetto di Jacques Lacan, che produce una psicanalisi post-strutturalista di Sigmund Freud, e del discorso di Michel Foucault. Per ulteriori approfondimenti si veda R. Grandi, *Mass media fra testo e contesto*, Lupetti, Milano, 1994, pp. 123-131.

¹⁹¹ Cfr. L. Berzano, C. Cepernich, *Società e movimenti*, op. cit., p. 180.

¹⁹² Cfr. D. Buckingham, *Né con la tv, né senza la tv*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 135.

¹⁹³ Cfr. L. Berzano, C. Cepernich, *Società e movimenti*, op. cit., p. 102.

interazionista, offre un quadro di realtà di più ampio respiro. Ogni individuo è inserito all'interno di una cornice sociale in cui si rivitalizzano i valori del passato, ma entrano in gioco anche diverse forme di condizionamento, come i rapporti di interazione e di comunicazione, i motivi e gli obiettivi legati all'agire e la natura del contesto di azione.

La scoperta del "micro attivismo" in ogni caso non necessariamente nega o trascura l'incidenza della dimensione macro-sociale delle analisi¹⁹⁴. Così i meccanismi di attribuzione di senso al reale se da un lato sono "atti riflessivi retrospettivi", dall'altro sono anche processi ravvivati dalle esperienze quotidianamente vissute.

Un caso rappresentativo ed esemplificativo di questa lettura è fornito da Peter Berger e Thomas Luckman in *La realtà come costruzione sociale* (1966). Essi sintetizzano l'interpretazione fenomenologica di Schütz e incrociano dicotomie interpretative, per cui da un lato riconoscono le norme sociali ed il processo trasmissivo del sapere (i cosiddetti meccanismi individuali di oggettivazione del reale), dall'altro enfatizzano l'agire dei singoli in un sistema di scambi comunicativi e relazionali (i meccanismi di interiorizzazione e socializzazione).

Questa prospettiva si concentra prevalentemente sui metodi e sulle convenzioni comportamentali continuamente messe in campo per interpretare ed attribuire senso al quotidiano, contaminando anche l'interpretazione del rapporto fra comunicazione e formazione, più orientato sul profilo semantico e sintattico.

A partire dagli anni '70 fino agli anni '90, nel campo delle Scienze della Comunicazione maturano due orientamenti interpretativi della comunicazione leggibili all'interno dei Cultural Studies Britannici: quello di matrice *semiotica e pragmatica* (o ideologica), centrato sull'analisi del testo e dei meccanismi di costruzione di un messaggio mediale, e quello relativo ai *contesti sociali*, che sposta il proprio focus su più versanti: dall'analisi dell'emittenza e del sistema di produzione mediale allo studio delle strategie e delle modalità di ricezione del messaggio, dall'analisi del testo alla riflessione sugli effetti della comunicazione.

La matrice semiotica si sviluppa prevalentemente negli anni '70, anni in cui l'indagine comunicativa ancora non sembra approfondire adeguatamente le intenzioni psicologiche degli emittenti e le reazioni del pubblico agli stimoli del messaggio. Il percorso semiotico, dunque, manifesta matrici strutturaliste che si limitano ad individuare soltanto la "struttura oggettiva" ed i "meccanismi di significazione" innescati nel testo.

I prodromi di questo percorso sono rintracciabili nello strutturalismo francese e nella sociolinguistica (Ferdinand De Saussure, Claude Levi-Strauss e Noam Chomsky), secondo cui la società è un sistema costruito da segni simbolici e il prodotto mediale si configura come un sistema di segni attraverso cui il soggetto soddisfa i propri bisogni di identificazione¹⁹⁵.

Lo sviluppo di questa fase strutturalista dei Cultural Studies, si è avvalsa del contributo teorico di Stuart Hall (1932-), che riordina le prospettive della semiotica, della pragmatica, dello strutturalismo e del marxismo inaugurando nuovi orientamenti di ricerca e di riflessione.

Se i media possono essere utilizzati come "apparati ideologici di stato" dell'élite al potere, è pur vero che l'ordine costituito non è univoco e non necessariamente esiste una perfetta corrispondenza fra codifica e decodifica dei messaggi mediali. I fruitori non sempre condividono o accettano le posizioni o i significati imposti dagli emittenti, essi possono decodificarne culturalmente il senso ed interpretarne soggettivamente il valore, in virtù delle loro conoscenze culturali e competenze linguistiche, promuovendo in ogni caso un consumo

¹⁹⁴ Cfr. D. Buckingham, *Né con la tv, né senza la tv*, op. cit., p. 23.

¹⁹⁵ La nuova idea di comunicazione a partire dagli anni '70 stimola diversi orientamenti di ricerca e riflessione scientifica. Gli approfondimenti semiotico-testuali e pragmatici e quelli sul pubblico convivono con i recenti sviluppi della Mass Communication Research, focalizzati sulle dinamiche di produzione mediale e sui suoi effetti, come ad esempio le teorie dell'*agenda setting* di M. McCombs e D. Shaw del 1976, la *teoria della coltivazione* di George Gerbner (anni '70) che considera i media come strumenti di costruzione e influenza della percezione della realtà, la teoria della *Spirale del silenzio* di E. Noelle Neumann secondo cui i media possono modificare gli orientamenti ideologici di una minoranza, trascinandola dietro un pensiero dominante, etc.

attivo della cultura mediale¹⁹⁶.

Da questa prospettiva semiotica dei Cultural Studies matura il cd. *paradigma della rappresentazione* della Media education (Len Masterman, 1985), secondo cui il medium non coincide con la realtà, ma è soltanto una sua rappresentazione (*principio della non trasparenza dei media*¹⁹⁷).

Questo assioma rappresenterà un elemento cardine del significato moderno della Media education, poiché induce a riflettere sul potere di filtraggio o di mediazione esercitato dei media, soprattutto della tv, fra l'estremo intento apocalittico di manipolazione e quello integrato di democratizzazione.

In ogni caso, l'idea di comunicazione che ne scaturisce trascende l'atto trasmissivo e si trasforma in un processo di costruzione frutto del rapporto di interazione fra enunciatore e enunciatario secondo la logica della cooperazione interpretativa¹⁹⁸, in cui i testi mediali diventano spazi di negoziazione dei significati proiettati al loro interno¹⁹⁹.

Il *modello di lettura critica* che ne deriva, tuttavia, si fonda non soltanto sull'analisi della struttura semantica e sintattica dei messaggi, ma anche dei meccanismi, delle strategie e le dinamiche di costruzione del messaggio di entrambi gli interlocutori del processo comunicativo.

In quest'analisi, non mancano riferimenti ai condizionamenti che trasversalmente incidono sull'interpretazione del messaggio, come ad esempio gli interessi economici, politici ed ideologici, le regole del linguaggio, etc.²⁰⁰.

La Media education, in questo modo, diventa espressione-simbolo di un sistema complesso di percorsi di analisi e di interpretazioni sul rapporto fra educazione e comunicazione, che permettono di demistificare le false ideologie mediali e sviluppare un senso critico capace di trasformare ogni individuo in cittadino libero.

A partire dagli anni '80 e '90, in concomitanza con il progressivo sviluppo delle nuove tecnologie, si affacciano sulla scena nuovi filoni di studi e di ricerca sulla comunicazione di matrice socioculturale. Questi sono centrati non soltanto sull'analisi della struttura del testo (*text oriented*), ma anche sul contesto di produzione o codificazione (*encoding*) e su quello di ricezione dei messaggi mediali (*reading/decoding*).

Il determinismo testuale degli anni '70 entra in crisi, mentre il rapporto fra comunicazione e formazione inevitabilmente comincia ad essere interpretato all'interno di una cornice sociale, culturale, economica, politica e geografica che ne condiziona lo sviluppo. Così l'analisi e la lettura critica di un testo, la comprensione del suo valore simbolico e le intenzioni o le aspettative dei soggetti dell'enunciazione non si riducono all'aspetto pragmatico delle dinamiche di costruzione. Il valore simbolico riflette l'incidenza della cornice socio-culturale, dei continui rapporti di interazione fra gli attori della comunicazione, nonché dello scambio reciproco delle opinioni alla base dei percorsi di attribuzione di significato.

In tal senso, acquistano importanza sia gli studi e le ricerche in comunicazione sui sistemi di produzione del messaggio (ad esempio le teorie sul newsmaking) e sui suoi effetti sociali, sia gli studi che si concentrano sulla cornice relazionale, sociale e culturale alla base dei processi interpretativi e dello sviluppo degli stili di fruizione dei messaggi mediali (ad esempio gli studi etnografici sull'audience).

Una considerazione a parte, in proposito, meritano gli studi e le riflessioni sul pubblico, compiuti nei Cultural Studies britannici durante la cosiddetta fase post-strutturalista (gli

¹⁹⁶ Cfr. C. Grassi, *Sociologia della comunicazione*, op. cit., pp. 195-198.

¹⁹⁷ Cfr. G. Vattimo, *La società trasparente*, Garzanti Elefanti, Milano, 2000.

¹⁹⁸ Cfr. U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano, 2000.

¹⁹⁹ Secondo questa ottica vanno letti i modelli semiotici di Umberto Eco (modello semiotico informativo, modello semiotico enunciazionale e modello semiotico testuale) ed in particolare l'encoding/decoding model di Stuart Hall, direttore nel 1969 del Centre for Contemporary Cultural Studies.

²⁰⁰ Rientrano in questo orientamento tutti gli studi e le ricerche nel campo della semiotica condotte da Umberto Eco, ci riferiamo in particolare ai modelli comunicativi, *semiotico informativo* del 1971, realizzato insieme a Paolo Fabbri, e *Semiotico Enunciazionale e Testuale* del 1978.

audience studies - anni '80). Le ricerche etnografiche inaugurate da David Morley sul consumo televisivo attivano un filone di approfondimenti incentrato prevalentemente sull'influenza del contesto socio-culturale nel processo di fruizione dei messaggi mediali (nello specifico della tv).

L'indagine socioculturale sul pubblico in ogni caso non costituisce un ambito di studi rivoluzionario ed innovativo, le prime intuizioni sulla sua incidenza nei processi comunicativi risalgono agli anni '40, quando studiosi come Micheal Gurvich, Elihu Katz e Hadasah Haas intraprendono le prime indagini sul potere di utilizzo dei media da parte del pubblico (*teoria degli usi e delle gratificazioni*). Con i Cultural Studies Britannici, la riflessione va oltre il rapporto fra il tipo di fruizione esperita e la natura dei bisogni da soddisfare. La cornice socioculturale di appartenenza, le relazioni vissute e le conversazioni scambiate giorno dopo giorno, così come il background culturale ed educativo di ciascuno incidono sugli stili fruitivi del pubblico²⁰¹.

In linea generale, a partire dalla seconda metà del 900 matura un boom interpretativo sulla complessità strutturale e reticolare della comunicazione, che assiste alla proliferazione di differenti prospettive di analisi e di ricerca.

Il significato di "comunicare" supera la prospettiva informazionale o lineare²⁰² per acquisire una connotazione relazionale, centrata sulla costruzione del significato, sul principio della negoziazione, sul riconoscimento del feedback del destinatario e, dunque, su un'idea di comunicazione circolare, o come precisa F. E. X. Dance (1967) elicoidale. La metafora dell'elica, infatti, fornisce meglio il senso del cambiamento e del continuo rinnovamento che caratterizza lo sviluppo della società moderna, una metamorfosi che tuttavia non può ignorare e sottovalutare l'influenza dei suoi precedenti sviluppi e della progressiva incidenza di variabili psicosociali, relazionali e mediatiche²⁰³.

Questa complessità di riflessioni comunicative e la maturazione di punti di vista diversi sono le conseguenze, per non dire i riflessi, dello sviluppo di una diversa consapevolezza della società, globale e moderna e, al tempo stesso, instabile e insicura. Il continuo proliferare di forme culturali e di identità socioculturali mette in crisi definizioni e gerarchie consolidate, tuttavia è opportuno evitare di incappare nel relativismo paralizzante del pensiero tardomoderno, secondo cui "la realtà esiste *solo* discorsivamente attraverso i "simulacri" e il costante gioco della deriva del significato"(Buckingham, 2004: 12).

È opportuno ribadire che le strutture e le relazioni inevitabilmente condizionano l'agire

²⁰¹ Cfr. M. Wolf, *Teorie delle comunicazioni di massa*, Strumenti Bompiani, Bergamo, 1992.

²⁰² propria delle prime interpretazioni della comunicazione dai diagrammi di flusso basati sul modello S→R alla teoria matematica dell'informazione di Shannon e Weaver, 1949.

²⁰³I sintomi di questa sensibilità sono rintracciabili negli studiosi della Scuola di Palo Alto, secondo cui la comunicazione è un processo sociale permanente che integra diversi modi di comportarsi: "modello orchestrale della comunicazione" che privilegia la condivisione del significato partendo dai sistemi sociali nei quali gli individui si inseriscono: interazioni, famiglia, istituzioni, gruppi, società, cultura; e nell'ambito della Scuola di Chicago fin dai suoi primordi all'inizio del '900. da queste premesse, tutto il XX secolo è attraversato da interpretazioni sulla comunicazione che enfatizzano la rilevanza contestuale nel processo di comunicazione. In questa ottica ad esempio può essere letta la teoria di T. M. Newcomb (1953) che riflette sull'incidenza del contesto socioculturale nel rapporto di comunicazione si passa alle intuizioni di W. Schramm (1954), che introduce i cosiddetti "campi di esperienza" entro cui gli interlocutori comunicano. In questa mappa, B. H. Westley e M. S. McLean -1957- introducono le dinamiche di newsmaking all'interno di un sistema redazionale, mentre T. Slama Cazacu - 1973- si focalizza sulla relatività del contesto socioculturale rispetto alla personalizzazione dei percorsi comunicativi, anche dal punto di vista espressivo e dei comportamenti. Lo studio della comunicazione certamente non può prescindere dall' eredità culturale della tradizione, dall'incidenza dei gruppi primari di appartenenza dei soggetti e dei contesti di socializzazione nei percorsi di interazione, in tal senso acquisisce rilevanza l'analisi di J. W. Riley e M. White Riley del 1959 che sintetizzano la relatività dei processi comunicativi. D. K. Berlo -1960- infine riflette sulle caratteristiche psicografiche, sociografiche e culturali degli individui, retaggio del bagaglio culturale ed educativo tradizionale e figlie delle esperienze quotidianamente vissute. Per ulteriori approfondimenti sulla trasformazione dei modelli comunicativi cfr. M. Morcellini, G. Fatelli, *Le scienze della comunicazione*, Carocci, Roma, 1997.

degli individui che fanno parte di un sistema sociale e dinamico²⁰⁴. In tal senso, diventa difficile parlare di esperienza quotidiana senza che essa sia riferita e integrata nei contesti più ampi dell'agire sociale. Questi percorsi di lettura introducono un modo diverso di interpretare l'educazione, soprattutto in relazione alla comunicazione, all'interno di una prospettiva che, partendo dall'analisi dei bisogni e delle richieste del contesto circostante, costruisce un rapporto dialogico e di interscambio fra riflessione teorica e pratica organizzativa.

4.3.1 *L'approdo moderno della Media education*

In sintesi, la funzione culturale della comunicazione e il ruolo sociale dell'educazione hanno subito una metamorfosi nel corso del tempo: da una visione olistica della società maturata all'inizio del 900, secondo cui i contenuti veicolati dai media possono trasformarsi in una fonte di minaccia per lo *status quo* e diventare fonti di corruzione e di contaminazione per la massa, si passa ad una visione negoziata caratterizzata da giochi di rappresentazione simbolica della realtà.

I molteplici orientamenti di ricerca comunicativi e sociologici dell'ultimo secolo hanno profondamente modificato il modo di interpretare e praticare l'educazione moderna. Questa non è più orientata soltanto alla trasmissione delle conoscenze, ma è incentrata sul "processo di apprendimento", in tal senso da una socializzazione intesa come *addestramento* (anni '60), si passa a un'idea di socializzazione come acquisizione di un *habitus* per la convivenza, come scambio di prospettive basato sull'interdipendenza e la circolarità²⁰⁵.

I media diventano "partner nell'evoluzione culturale dei giovani" (Ruskoff: 246), perché riflettono i desideri e i bisogni di identificazione. Il riconoscimento di questo spessore emotivo e cognitivo dei media sui giovani induce il sistema sociale ad una maggiore assunzione di responsabilità nei confronti del minore. Diventa opportuno intervenire attraverso pratiche di socializzazione e di educazione alla comunicazione in grado di garantire il minimo culturale per colmare lacune cognitive durante il processo di crescita. Così accanto al senso di protezione, retaggio di una visione tradizionale, si fa strada una nuova idea di educazione, intesa come intervento per lo sviluppo di autoresponsabilizzazione e di preparazione alla vita di cittadini adulti e alla convivenza con la comunicazione.

In questo scenario, diventa importante fornire ad ogni individuo gli strumenti sufficienti ed utili per sapersi orientare autonomamente nella società dell'informazione e della comunicazione. Così la *mission* moderna della Media education consiste nel fornire ai ragazzi strumenti adeguati per esercitare il loro diritto alla cittadinanza in una società democratica e comunicativa, imparando a svelare i meccanismi e i simulacri sottesi ai testi mediali e alle logiche di produzione e di consumo. In tal senso, acquista importanza quell'attività di *encoding-decoding* propria degli studi semiotici e della tradizione dei Cultural Studies.

L'idea della vulnerabilità dei giovani, "vittime indifese e in pericolo" (Buckingham, 2004: 35) rispetto al sistema dei media maturate negli anni '30, ancora oggi sembra serpeggiare in alcune visioni apocalittiche che parlano di *morte dell'infanzia*: "guardare la televisione distrugge la capacità dei bambini di sviluppare la loro capacità di espressione e il loro potere di immaginazione"²⁰⁶.

Secondo questa prospettiva, l'educazione ai media si configura come strategia di censura, di controllo e di (auto)regolamentazione che pretende di proteggere l'individuo dal potere di

²⁰⁴ Per ulteriori approfondimenti sullo sviluppo dei modelli comunicativi si veda M. Morcellini, G. Fatelli, *Le scienze della comunicazione. Modelli e percorsi disciplinari*, op. cit. oppure U. Volli, *Il libro della comunicazione*, il Saggiatore, Milano, 1994, cfr. anche D. Buckingham, *Né con la tv, né senza la tv*, op. cit., p. 12.

²⁰⁵ Cfr. A. Censi, *La costruzione sociale dell'infanzia*, op. cit, p. 140.

²⁰⁶ Cfr. D. Buckingham, *Né con la tv, né senza la tv*, op. cit., p. 62.

corruzione dei media²⁰⁷.

Accanto a questa prospettiva, oggi, si fa strada una diversa percezione e interpretazione del rapporto fra media e individuo.

I bambini possono essere considerati come uno di quei gruppi sociali che un tempo venivano esclusi dall'esercizio del potere sociale cui oggi invece hanno pieno accesso. I bambini godono quindi di tutti quei diritti nel campo dell'educazione, della rappresentanza locale e dei benefici sociali che gli sono stati a lungo negati²⁰⁸.

L'intertestualità e l'interattività postulano un consumatore/lettore/spettatore più selettivo, attivo e consapevole, "esperto di media", sempre meno succube e più disincantato manipolatore di testi e significati²⁰⁹.

Il bambino spettatore non viene più visto come un essere che sta ancora sviluppando una consapevolezza della propria immaginazione psicologica, ma come un consumatore sofisticato, selettivo, critico, un attore indipendente nel mercato dei consumi. I minori sono diventati "intelligenti", "perspicaci", "smaliziati". Ma soprattutto sono diventati "esperti di media". È difficile accontentarli; si accorgono presto dei tentativi di inganno e di manipolazione e rifiutano di essere controllati²¹⁰.

La nuova idea di educazione moderna che ne deriva è molto vicina alla teoria sull'ecologia della mente di Bateson (Scuola di Palo Alto). È dunque compito del sistema educativo insistere sul *deuteroapprendimento* (apprendere ad apprendere) ovvero sullo sviluppo nel soggetto moderno di abilità metacognitive, di metodi e strategie per osservare la realtà ed imparare a vivere nel cambiamento.

²⁰⁷ *Ibidem*, pp. 24 -27.

²⁰⁸ *Ibidem*, p. 113.

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 13.

²¹⁰ *Ibidem*, p. 134.

II PARTE

DALLA DIAGNOSI A NUOVE PROSPETTIVE DI INTERVENTO

riprendere il cammino là dove altri si è fermato,
misurando i passi che si sono compiuti
e quelli che si stanno compiendo in diverse parti del mondo,
per accelerare il ritmo e per correggere la direzione,
sulla base di una recensione e di una utilizzazione
di tutti gli strumenti concettuali, politici, economici, tecnici, umani
che sono effettivamente disponibili

Luciano Corradini

CAPITOLO V

Media education e territorio: un intreccio di nodi

Noi ci interroghiamo se i media facciano parte del problema o parte della soluzione. La nostra risposta è che lo sono per entrambi gli aspetti. La globalizzazione dei media, sia per il bene che per il male, sono una realtà [...] i media possono perpetuare questa situazione o possono diventare strumenti per cambiarla. Noi possiamo rassegnarci a che ci dividano e ci polarizzino, oppure intraprendere azioni per assicurare che portino a compimento la loro grande promessa e a unirici in una comunità umana²¹¹.

Le riflessioni sui cambiamenti moderni testimoniano spesso lo sviluppo di una sensibilità civile sull'inestricabile rapporto fra comunicazione e formazione in diversi contesti della società moderna. Nella condizione socioculturale odierna matura a ritmi vertiginosi la consapevolezza di una diffusa latitanza della *cultura della comunicazione*, praticata quotidianamente senza alcuna presa di coscienza degli aspetti metaprocessuali e delle logiche narrative testuali, indispensabili per la tematizzazione e l'utilizzo critico dei media, soprattutto nei contesti educativi. Formare il cittadino come soggetto attivo nel sistema comunicativo, piuttosto che come acritico fruitore di media, dovrebbe diventare uno dei principali obiettivi delle politiche di educazione sul territorio. Un sistema di interventi radicali per la diffusione e la promozione della cultura della comunicazione, infatti, potrebbe configurarsi come la strada più efficace per rispondere adeguatamente alle molteplici richieste di aggiornamento e di competenza comunicativa provenienti dai vissuti metropolitani, sebbene questa politica ancora non trova adeguati margini di sviluppo e di riconoscimento negli ambienti istituzionalmente deputati alla formazione.

Partendo dalla diagnosi delle attività e delle sperimentazioni media educational compiute sul territorio nazionale negli ultimi anni, tenteremo di ricostruire una mappa sulle iniziative territoriali, segnando le tracce di un percorso di intervento più sistematico, capace di consentire un'equilibrata organizzazione e diffusione delle attività e delle ricerche sulla Media education nel territorio secondo una logica di accordi reticolare. Nella ricostruzione di questo quadro, saranno proposti i contributi forniti negli ultimi anni dal Dipartimento di Sociologia e Comunicazione e dalla Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università *La Sapienza* di Roma.

5.1 Diagnosi di un terreno fertile

Le grandi strade che si snodano attraverso le montagne, divengono progressivamente così spianate e comode, a forza di essere frequentate, che è di gran lunga preferibile seguirle, anziché voler procedere più dirittamente, arrampicandosi sulle rocce e discendendo fin nel fondo dei precipizi", così "Pensai che non avrei potuto far di meglio se non continuare in quella stessa che già mi impegnava, a dedicare cioè tutta la vita a coltivare la mia ragione e a progredire²¹².

I primi sintomi di un desiderio di cambiamento e di un'augmentata sensibilità per l'utilizzo della comunicazione nei sistemi formativi in Italia sono rintracciabili nelle iniziative di pochi

²¹¹ Cfr. La carta dei professionisti con cui si è concluso il IV Summit mondiale "Media for Children" a Rio De Janeiro il 19-23 aprile 2004 pubblicate in *Intermed*, anno 9, n.1, maggio 2004, p. 3 oppure www.riosummit2004.com.br.

²¹² Cfr. Cartesio, *Discorso sul metodo*, Classici Mondadori, Milano, 1993, pp. 18 -29.

“illuminati”, ovvero formatori che coraggiosamente sperimentano percorsi didattici attraverso l’uso delle tecnologie, pur non possedendo adeguate e approfondite competenze e conoscenze sulla Media education²¹³.

La passione per l’educazione, l’entusiasmo per l’innovazione e una forte intuizione sulle potenzialità dei media negli ambienti formativi rappresentano i principali input di questa “eletta” esplorazione, sporadica e casuale. La “molla” verso il nuovo deriva spesso dalla consapevolezza di un disagio manifesto, dalla percezione di un clima di insofferenza diffuso, respirato all’interno delle classi, relativo soprattutto al *gap* espressivo e comunicativo fra insegnanti e studenti, alle loro differenze simboliche e valoriali, spesso alla base dell’inadeguatezza dei metodi e delle strategie didattiche attivate.

L’inserimento degli strumenti comunicativi nella didattica non è un’esigenza *ex novo* maturata negli ultimi anni, il rapporto fra la formazione e le tecnologie presenta una relativa tradizione di sperimentazioni e iniziative di integrazione²¹⁴, sebbene interpretate ancora in chiave strumentale. Fino ad oggi, la presenza dei media a scuola è stata spesso associata alla funzione di “sussidio didattico”, coadiuvata all’addestramento tecnologico e all’allestimento di spazi multimediali scarsamente utilizzati ai fini dell’insegnamento.

L’idea radicata della funzione strumentale del medium è rintracciabile non solo nel percorso evolutivo delle tecnologie comunicative per l’apprendimento, ma anche nella stessa storia dell’industria culturale italiana. La tv ad esempio, simbolo dei media, ha assunto fin dalla sua nascita una grande funzione di socializzazione e di alfabetizzazione linguistica e culturale per gli italiani. Essa nei primi decenni della sua comparsa è stata ricoperta di un ruolo esplicitamente pedagogico, quasi sostitutivo alla funzione educativa della scuola, caricandosi di una valenza trasmissiva, in quanto strumento principale per veicolare e rafforzare “i valori” della cultura nazionale.

Il medium televisivo non ha fatto altro che porre rimedio all’inadeguatezza dell’insegnamento tradizionale di fronte alle richieste incessanti di socializzazione degli italiani. Il suo ruolo strumentale, dunque, può essere letto come tentativo di rispondere ai bisogni di una società civile, caratterizzata da una forte frammentarietà geografica e da un’arretratezza strutturale ed economica poco adeguata alle pressioni della modernizzazione²¹⁵. La funzione di sussidio didattico dei media rappresenta l’eredità di un’idea socialmente diffusa e condivisa secondo cui le tecnologie comunicative possono configurarsi quali veicoli di trasmissione conoscitiva e culturale.

Nel corso del tempo tuttavia il mezzo televisivo sembra aver intrapreso un percorso di automizzazione dall’educazione, o meglio un processo di emancipazione anche dalla tradizionale etichetta di “supporto didattico”, assumendo progressivamente una forte valenza simbolica e culturale. Il suo potere di impatto nei processi di percezione e di rappresentazione della realtà ha contribuito a modificare la sua funzione pedagogica e sociale, non più strumentale ma semantica o ermeneutica ovvero inquadrabile nella sua possibilità di incidere sui processi cognitivi, espressivi, affettivi e relazionali del soggetto.

La riflessione sull’excursus storico della tv italiana indirettamente testimonia e rafforza l’ipotesi, maturata anche e soprattutto con l’avvento delle nuove tecnologie, secondo cui il

²¹³ Per ulteriori approfondimenti cfr. M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

²¹⁴ Alcuni esempi in proposito sono leggibili anche nella tradizione pedagogica, da Freinet per l’utilizzo della stampa nella didattica a Skinner, di orientamento più psicologico, per la sperimentazione delle tecnologie nella didattica.

²¹⁵ La prima sperimentazione di Media education, nella sola accezione di “educazione con i media” risale al 1958, anno in cui l’allora ministro della pubblica istruzione Aldo Moro, propone il progetto “Telescuola” andato avanti fino al 1967. Nel 61 Telescuola si è trasformata in Telemedia soprattutto in seguito alla riforma della scuola media, fino a scomparire nel 66. In quegli anni, la ricerca pedagogica sulle tecnologie educative era ancora poco sviluppata: la stessa RAI e il MPI avevano sottovalutato le potenzialità didattiche e comunicative della loro sperimentazione non coinvolgendo gli istituti di ricerca. Cfr. R. Farné, *Buona maestra tv. La Rai e l’educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2004.

puro tecnicismo non è in grado di sostenere il peso di una trasformazione socioculturale, per questo motivo il progresso mediale deve necessariamente essere supportato dalla diffusione di una cultura della comunicazione, in grado di modificare *formae mentis* e abitudini di consumo e capace di incidere sulle trasformazioni socioculturali della realtà moderna.

In questo scenario, la Media education può essere intesa come la naturale conseguenza della consapevolezza per cui il rapporto strumentale della formazione con le tecnologie rappresenta soltanto la superficie di un universo di approfondimenti e di orientamenti teorici e disciplinari sulla comunicazione.

La natura di questa valenza strumentale dei media è ancora oggi rintracciabile nell'exkursus normativo che ha contrassegnato negli ultimi anni la ridefinizione dei contenuti e delle metodologie di lavoro sulla scuola Italiana da parte del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca (MIUR). Per citare alcuni esempi, i *programmi d'insegnamento della scuola media* (1979) parlano di comunicazione in termini di Educazione tecnica e Educazione artistica, intesi come “metodi, strumenti e principi scientifici relativi ad alcune tecniche e tecnologie” e come opportunità espressive per gli alunni.

Nei *Programmi didattici per la scuola elementare* (1985), i media cominciano ad essere considerati come sistemi simbolici di comunicazione. Nasce, in proposito, l'area disciplinare di “Educazione all'immagine” che incentiva attività non solo tecnico-espressive, ma orientate alla promozione di una fruizione critica dei testi visuali. Per quanto riguarda infine gli *Orientamenti dell'attività educativa della scuola materna* (1991), l'approccio ai media si rivela critico e produttivo, fino ad arrivare al Piano di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche del 1997, centrato su due intuizioni fondamentali per l'innovazione del sistema formativo: la dotazione tecnologica e la formazione dei docenti, sebbene ancora secondo una prospettiva tecnicistica²¹⁶.

Le recenti riflessioni e gli ultimi dibattiti sulla formazione e la comunicazione sembrano andare oltre questa prospettiva normativa ed affermano con convinzione che il medium rappresenta molto di più di uno strumento per diversificare l'insegnamento e l'apprendimento o per catturare l'attenzione o l'interesse dei ragazzi.

Non è possibile tuttavia parlare di modelli, idee, strategie educative senza considerare la cornice socioculturale entro cui i media si inseriscono, non esiste comunicazione scevra da condizionamenti storico-sociali, poiché la funzione dei media è connessa a coordinate spaziali e temporali che incidono sul suo sviluppo.

Tradizioni di ricerca nel campo sociologico e comunicativo negli ultimi decenni hanno dimostrato, attraverso indagini empiriche e approfondimenti di natura etnografica, quanto i simboli e i contenuti veicolati dai mezzi di comunicazione agiscano sulle strategie di pensiero degli individui, sui modelli di socializzazione e sui processi di acquisizione del sapere, configurandosi come universi simbolici e semantici, fondamentali nei percorsi di identificazione²¹⁷. Lo studio e la ricerca sui giovani e la comunicazione nel panorama dell'industria culturale inevitabilmente contribuiscono ad individuare e a definire alcuni indicatori indispensabili per leggere e interpretare il cambiamento moderno, in termini soprattutto di valori, stili comunicativi e di vita, abituando allo sviluppo di un pensiero flessibile. Così, se le nuove generazioni sono più esposte alla pressione o all'influenza dei media, sono anche le più capaci a gestire la comunicazione con i suoi linguaggi ed i suoi strumenti.

Partendo dall'analisi del loro vissuto, dunque, è possibile sia estendere la riflessione tecnologico-formativa nel campo della Sociologia, dell'Antropologia, della Pedagogia e della Comunicazione, sia progettare piani di intervento e attività educative *ad hoc*. Praticare Media

²¹⁶ Cfr. J. Gonnep, *Educazione, formazione e media*, Armando, Roma, 2001, pp. 8-9.

²¹⁷ Citiamo in proposito le ricerche sul rapporto media e minori realizzate presso l'Università degli Studi di Bologna, incentrate prevalentemente sul consumo della tv da parte dei minori, e quelle condotte negli ultimi anni presso l'Università degli Studi di Roma *La Sapienza*. In proposito è possibile cfr. www.discuniroma1.it/minori in cui sono riportate le esperienze di ricerca dell'Osservatorio degli ultimi anni.

education, infatti, significa prendere decisioni e predisporre *setting* organizzativi in cui individuare strumenti, strategie e metodi di intervento coerenti al contesto socioculturale di sviluppo e ai fabbisogni formativi delle nuove generazioni.

Tale consapevolezza inevitabilmente induce i sistemi formativi ad interrogarsi sulla possibilità di sperimentare nuove strategie didattiche e forme espressive, che non solo aiutino ad interpretare e a comprendere una realtà sempre più filtrata e condizionata dai mezzi di comunicazione, ma anche a sperimentare ed elaborare nuovi meccanismi di educazione, coerenti all'innovazione tecnologica.

In questo quadro, la mancanza di competenze e conoscenze comunicative per gli attori scolastici, rischia spesso di dequalificare il sapere veicolato, sminuendo trasversalmente anche il senso dell'educazione ed i suoi obiettivi. Così l'esigenza di una più capillare diffusione della cultura comunicativa comincia progressivamente a maturare anche negli ambienti accademici, in cui si sviluppano percorsi che integrano questo "sapere" nei curricula scientifico-disciplinari.

5.2 I giovani nella ricerca educativa

La riflessione e lo studio sul cambiamento socioculturale inevitabilmente non possono trascurare le esperienze di vita quotidiana dei giovani, per questo motivo anche nella ricerca media educational è importante partire dall'osservazione dei comportamenti e delle pratiche culturali delle nuove generazioni per progettare e attivare strategie di intervento mirate.

L'analisi delle abitudini mediali, infatti, della cornice socioculturale del consumo, dell'*humus* comunicativo e relazionale che personalizza e diversifica la fruizione, rappresentano i primi passi da compiere per ricostruire un quadro di riferimento. Entro questo, è possibile indagare gli effetti e le trasformazioni socioculturali innescate dai mezzi di comunicazione a scuola ed inaugurare nuovi orizzonti di approfondimento teorico e di progettazione formativa.

La ricerca, l'aggiornamento e l'approfondimento sul rapporto fra comunicazione e formazione diventano esperienze fondamentali per sperimentare azioni di Media education nei microcontesti di formazione e per intraprendere interventi radicali. Essi inevitabilmente si avvalgono dell'eredità teorica e metodologica delle esperienze pregresse, continuando in ogni caso a stimolare la crescita, a sollecitare la costruzione dei saperi e a favorire la sperimentazione attraverso reti di cooperazione²¹⁸.

Su questo orientamento culturale, certamente fertile ma ancora giovane ed inesplorato, si sta muovendo anche la Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università *La Sapienza* di Roma che, a partire dagli ultimi anni, ha realizzato una serie di attività sperimentali di educazione alla comunicazione. Nell'ultimo quinquennio, ad esempio, è stata istituita un'unità di ricerca sulla Media education (UNIMED) che ha riscontrato fin da subito il consenso ed il sostegno di molti studenti.

Sebbene il tragitto intrapreso è poco definito per vantare percorsi di ricerca e di sperimentazione articolati, le prime esperienze media educational hanno focalizzato la loro attenzione su due ambiti di intervento: quello teorico centrato sull'approfondimento delle radici o dei legami trasversali della Media education con altri orientamenti disciplinari, come la Sociologia, le Scienze della Comunicazione e la Pedagogia²¹⁹, e quello più pragmatico di

²¹⁸ Cfr. L. Bettini, "Form-azione" in Laboratorio IARD, trimestrale, anno VI, numero 1, marzo 2000, pp. 2-3.

²¹⁹ Nel primo caso, partendo da un lavoro bibliografico sulla letteratura scientifica di riferimento, ogni orientamento disciplinare è stato approfondito, dapprima in modo singolare ed in seguito attraverso raffronti o parallelismi con gli altri ambiti. Tale lavoro ha permesso di riflettere sui parallelismi e sulle differenze interdisciplinari, ovvero sul livello di corrispondenza fra i paradigmi dei diversi orientamenti teorici (sociologico, psicologico, pedagogico e comunicativo). Nella realizzazione di questo lavoro, un particolare ringraziamento va rivolto agli studenti di Scienze della Comunicazione e di Sociologia che hanno partecipato

sperimentazione formativa e didattica, confluito in due tipi di attività: i *laboratori della mediazione culturale*, organizzati per e con adolescenti, e i *laboratori della cooperazione formativa*, rivolti prevalentemente a docenti²²⁰.

Queste esperienze hanno rappresentato un punto nevralgico per l'approfondimento e lo studio della Media education perché hanno permesso la riflessione epistemologica sul suo significato e la sua identità secondo il punto di vista delle Scienze Sociali e delle Scienze della Comunicazione, sviluppando un orientamento pragmatico di strategie di azione nel contesto didattico.

In tal senso, è stato possibile individuare e ipotizzare un primo quadro di indicatori metodologici in grado di tracciare le caratteristiche di un metodo di intervento media educational a scuola e di individuare ipotetici percorsi formativi per gli educatori.

“Le grandi rivoluzioni che riescono non sono mai rovinose bufere di vento, ma sono il momento critico di una rescenza che è già in atto da tempo”²²¹, così l'inaugurale esperienza della Media education per la Facoltà di Scienze della Comunicazione non è stata certamente una creazione *ex nihilo*, ma si è inserita all'interno di un lungo percorso di ricerche sul consumo culturale dei giovani nei processi di socializzazione e di identificazione, realizzati nell'ambito dell'Osservatorio Mediamonitor Minori²²².

La tradizione di ricerca sui minori contraddistingue il Dipartimento di Sociologia e Comunicazione (DiSC) da circa un ventennio, essa non solo indaga la cornice socioculturale e gli stili di consumo mediale dei giovani, attraverso un costante rinnovamento di metodologie e tecniche di indagine, ma promuove anche pratiche di intervento formativo nei contesti tradizionalmente deputati alla socializzazione.

La ricerca sulla Media education ha, dunque, rappresentato una recente forma di investimento sulle attività di comunicazione rivolte sia ai giovani sia agli adulti, con particolare attenzione ai docenti e ai dirigenti scolastici.

Queste ibride forme di sperimentazione formativa da un lato rappresentano i primi passi per realizzare strumenti e metodi formativi media educational, dall'altro costituiscono le principali forze propulsive in grado di consentire l'efficace funzionamento di questo meccanismo reticolare di interventi fra formazione e comunicazione.

Le nuove frontiere di ricerca e di approfondimento del DiSC in questo campo, oggi, si stanno orientando verso due direzioni: la progettazione e la sperimentazione sul campo di un curriculum di Media education per scuole elementari²²³, e la progettazione e riflessione sugli

alle attività: Federico Jorio, Erminia Torre, Gianna De Marco, Cinzia Gubbini, Eleonora Rossi, Francesca Minerva, America Tanzi, Rosanna Gangemi.

²²⁰ I laboratori della cooperazione formativa sono stati sperimentati nell'ambito della ricerca-intervento “Il gioco delle parti: teen-agers, adulti e consumi multimediali” realizzata dal DiSC in collaborazione con l'Assessorato alle Politiche della Scuola della Provincia di Roma nel 2001/2002 e riproposti nell'esperienza successiva “Quaderni di vita. Nuove Generazioni tra valori e conflitti” del 2002/2003. I laboratori della mediazione culturale, invece, sono maturati nell'esperienza della ricerca-intervento “Non solo media. Luoghi e percorsi del tempo libero del 2003/2004, nati sempre dalla collaborazione fra DiSC e Provincia di Roma. Il team di ricerca: Valentina Celani, Fiorella De Rossi, Antonella di Giorgio, Chiara Codino, Ilaria Rossi, Francesco Campisi, Gloria Giobbe, Giuseppe Gizzi, Daniela Cinque, Alessandra Greco, Sonia Pompigna, Gerardo Regnani, Daniela Sebastio. Questa esperienze si sviluppa con l'intento di attivare una diversa consapevolezza delle nuove opportunità espressive offerte dai media e delle articolate strategie di gestione del rapporto fra formazione e comunicazione.

²²¹ Cfr. M. Laeng, *Nuovi lineamenti di pedagogia*, Il Mulino, Bologna, 1995, p. 142.

²²² Rientrano in questo quadro tutte le attività di ricerca realizzate nell'ultimo ventennio dal team di ricerca dell'osservatorio Mediamonitor Minori del DiSC di cui cfr. www.comunicazione.it/minori

²²³ Questa forma di sperimentazione è stata realizzata nell'ambito del Corso di Alta Formazione in Media education promosso dalla Facoltà di Scienze della Comunicazione 2004/2005 e coinvolge prevalentemente le classi seconde di tre scuole elementari: circolo didattico “Anna Magnani” del comune di Roma, il secondo circolo didattico “Paola Sarro” del comune di Pontecorvo in provincia di Frosinone e l'istituto comprensivo “Aldo Moro” del comune di Carosino in provincia di Taranto. Nell'ambito della programmazione del modulo didattico di Italiano, sono state individuate e selezionate alcune unità di apprendimento, per ognuna delle quali è stata proposta una microprogettazione che prevede l'utilizzo dei diversi linguaggi comunicativi. La scelta del

strumenti di alfabetizzazione basic (prodotti editoriali) per una più diffusa cultura sulla comunicazione all'interno del contesto formativo. Si tratta di "bussole di orientamento" o "linee guida" rivolte a insegnanti, che forniscono stimoli e competenze di base per comprendere ed utilizzare i linguaggi mediali nei processi di insegnamento e di apprendimento.

Questi piccoli cambiamenti testimoniano come con il tempo l'investimento verso qualcosa di poco conosciuto ed esplorato ha cominciato a dare i primi risultati, e quello che inizialmente rappresentava soltanto un tentativo di progettare a titolo personale una didattica diversa ed originale, non soltanto si è diffuso capillarmente sul territorio, ma si è insinuato anche nel mondo accademico e negli ambienti operativi della comunicazione.

Gli studiosi hanno iniziato ad interrogarsi e a riflettere sul rapporto fra educazione e comunicazione, cercando di analizzare e scovare possibili convergenze teoriche e pratiche, mentre un dibattito pubblico e scientifico sull'argomento è maturato negli ultimi decenni e una tradizione letteraria e di ricerca si sta ancora consolidando fra toni apocalittici ed integrati.

Le Università, soprattutto quelle di orientamento comunicativo, fino a qualche tempo fa erano completamente lontane dalla sensibilità della Media education, oggi sono direttamente coinvolte in questo campo di ricerca non soltanto per le attività di monitoraggio delle realtà socioculturali, ma anche per l'aumentata disponibilità alla sperimentazione nel settore dell'educazione: alcune di queste non si limitano a fare ricerca sui giovani e sui consumi culturali, ma collaborano insieme a loro e ai loro insegnanti per operare all'interno del sistema scolastico.

In altri termini, le Università si stanno muovendo per diventare un punto strategico di intervento, di promozione, di riflessione e di documentazione della Media education nel territorio. Infatti, a partire dagli ultimi anni accanto alla ricerca sono proliferati investimenti sulla *formazione dei formatori* attraverso l'attivazione di Master, Corsi di Alta Formazione, lauree triennali e specialistiche, percorsi che necessitano di azioni politiche di riconoscimento, di promozione e di sostegno per una radicalizzazione delle attività e degli sviluppi connessi alla Media education²²⁴.

5.3 L'azione del Med fra intuizione e scommessa

Un passaggio fondamentale per l'approdo della Media education in Italia è rappresentato dal MED (l'Associazione Italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione), fondato il 28 febbraio del 1996 da don Roberto Giannatelli. Il movimento eredita e fa propria la tradizione teorica e pratica, nonché le molteplici esperienze educational già collaudate a

medium e delle strategie comunicative ad esso connesse deriva da una preliminare ricerca e dall'approfondimento del binomio potenzialità mediali e competenze/abilità cognitive da sviluppare. La sperimentazione si è divisa dunque in due momenti: il primo, di progettazione e riflessione sull'applicazione didattica dei media e sulla progettazione di strumenti di osservazione e valutazione dell'efficacia della sperimentazione in termini di apprendimento e di strategie didattiche; il secondo di intervento operativo sul campo. Non è possibile analizzare i risultati della sperimentazione ancora in itinere, che prevede il coinvolgimento del seguente team: Giovanni Scancarello, Caterina Puglielli, Luca Chianca, Paolo Accardi, Gabriella Calabretti, Flavia Calò, Raffaella Conversano, Cristina Belmonte, Maria Rosaria Fransosa, Chiara Pascali, Alessandra Romano, Eleonora Camaioni, Roberta De Martino, Capitani Edi.

²²⁴ Ad esempio, nel 2003 è stato istituito presso la facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università *La Sapienza* di Roma il primo orientamento formativo orientato sulla Media education, collocato nel terzo anno della laurea triennale di Scienze e Tecnologie della Comunicazione. Rientrano in questo quadro i Corsi di Alta Formazione o perfezionamento attivati presso il Dipartimento di Sociologia e Comunicazione de *La Sapienza* di Roma e quelli dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, il corso di laurea specialistica in Media education presso l'Università degli Studi della Calabria, e la sperimentazione di progetti di integrazione della Media education nella didattica, per non parlare dell'attivazione dei primi insegnamenti di media education nelle varie Università, tra cui la Facoltà di Scienze della Comunicazione de *La Sapienza*.

livello internazionale, e si assume la responsabilità di ricontestualizzare e rileggere queste esperienze nel contesto socioculturale italiano, inaugurando un percorso di Media education nazionale²²⁵.

Nell'ultimo decennio, seminari, convegni, assemblee hanno rappresentato i momenti di maggior interscambio e di confronto delle diverse realtà formative e, dunque, di consolidamento di questo nuovo ambito di ricerca.

Lo statuto è stato il primo documento ufficiale che ha contribuito a legittimare l'identità dell'Associazione e la sua *mission*, un documento in ogni caso sottoposto ad un continuo controllo e aggiornamento in coerenza ai cambiamenti socioculturali ed educativi della società contemporanea. Lo spirito d'iniziativa di allora è stato il motore propulsore di tutti gli sviluppi successivi: senza alcuna pretesa di fornire ipotesi risolutive alle contraddizioni del moderno, il MED ha invigorito gli animi delle persone che lo hanno sostenuto, ha stimolato il desiderio di cambiare e l'impegno ad innovare il sistema dell'educazione italiana avvalendosi dei linguaggi e delle forme espressive moderne.

Il suo ruolo si è consolidato con il passare degli anni diventando il simbolo nazionale dell'educazione ai/con i media e punto di congiunzione fra il mondo della ricerca Universitaria e l'esperienza vissuta nelle istituzioni scolastiche. Intorno al suo nucleo operativo, altre associazioni o enti, pubblici e privati, hanno cominciato ad investire su questo fronte, attraverso la realizzazione di progetti educativi e la diffusione territoriale delle attività didattiche sui media²²⁶. Progressivamente è stata istituita una rete di pratiche e di accordi fra sistemi formativi, Università ed enti territoriali (la provincia, la regione e i comuni) per attivare un sistema di scambi e di comunicazioni, al fine di regolarizzare le molteplici iniziative e le ricerche in questo ambito²²⁷.

Tali interessi certamente testimoniano una diversa sensibilità e una rinnovata disponibilità a "fare", quasi un segno di espansione, di apertura alle problematiche dei media, con forti stimoli di riflessione e momenti di arricchimento culturale. È emersa la consapevolezza di chi ha capito che è arrivato il momento di "rimboccarsi le maniche", o almeno provarci, per fronteggiare la sfida del cambiamento.

L'esigenza di una cultura comunicativa più capillare deriva da più fronti, tanto che iniziano a proliferare molteplici iniziative di formazione parallele: il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, ad esempio, negli ultimi anni accanto ad una politica di dotazione tecnologica alle strutture scolastiche Italiane e di offerta di incentivi economici, sebbene esigui, per l'avvicinamento delle famiglie e dei docenti alla realtà delle nuove tecnologie, ha cominciato ad investire sulla formazione alla comunicazione degli insegnanti e degli studenti pur non sospettando l'esistenza della Media education.

In tal senso, sono state proposte sperimentazioni di educazione alla tecnologia, soprattutto legata al mondo dell'on line, rivolta ai *formatori dei formatori* nel mondo della scuola. Rientra in questo quadro, ad esempio, il progetto PuntoEdu²²⁸, promosso dall'Indire (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa) e incentrato prevalentemente sulla formazione di una categoria ristretta di docenti sulle potenzialità dei

²²⁵ "Il termine Med, nell'intenzione dei fondatori dell'Associazione, rimanda, innanzitutto, al mondo dei media. Esprime non solo una presa di coscienza, ma anche un approccio positivo alla nuova "era della comunicazione" cfr. "Intermed – Media Education" in *Intermed*, anno 1, n. 1, ottobre 1996, p. 1. Il Med è un'associazione culturale no-profit che si ispira ai valori della persona, del dialogo e della solidarietà privilegiando le strategie dell'educazione e della formazione.

²²⁶ Un esempio in proposito è rappresentato dalla Carta di Bellaria, un protocollo d'intesa redatto dai due enti provinciali di Rimini e Roma, dal Dipartimento di Sociologia e Comunicazione dell'Università La Sapienza di Roma e dal Comune di Bellaria Igea Marina e il Centro Studi Alberto Manzi del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum dell'Università di Bologna.

²²⁷ Cfr. M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità*, op. cit., pp. 10-11.

²²⁸ PuntoEdu è un ambiente di apprendimento condiviso da docenti per lo scambio di esperienze e conoscenze su diverse aree tematiche, per la fruizione di percorsi formativi on line e per la condivisione di materiale didattico, realizzato all'interno della riforma ministeriale sul sistema formativo.

nuovi linguaggi virtuali nella didattica in termini di progettazione, gestione e organizzazione delle attività²²⁹.

L'offerta formativa è relativamente variegata ed in parte incentrata sulla promozione e la sperimentazione di nuove strategie di insegnamento adeguate alla società della comunicazione e, dunque, più vicine al mondo espressivo e comunicativo delle nuove generazioni. Senza entrare troppo nel merito del progetto e tralasciando i suoi punti di forza e di debolezza, possiamo affermare che l'iniziativa da un lato rappresenta una prima risposta istituzionale ad un bisogno formativo di comunicazione sempre più crescente, dall'altro testimonia la presa di coscienza che per affrontare una questione così complessa come quella della formazione dei docenti, non è possibile prescindere da una politica di alleanze organizzata secondo una logica reticolare e di decentramento che coinvolga le istituzioni universitarie e gli Uffici Scolastici Regionali.

In tal senso, l'Indire per la formazione dei docenti ha puntato alla costituzione di una rete di accordi con esperti del mondo accademico per sviluppare servizi virtuali capaci di supportare i docenti nelle loro microrealtà formative.

In questo quadro, non possono essere trascurate le manovre politiche che il MIUR ha stipulato con alcune reti televisive, quali ad esempio RAI Educational, per la realizzazione di prodotti audiovisivi (nello specifico cartoon: il Divertinglese e il Divertipc), finalizzati all'insegnamento della lingua Inglese e dell'Informatica. Si tratta di progetti media educational in cui i codici comunicativi sono messi al servizio dell'insegnamento, non solo in quanto strumenti di facilitazione dell'apprendimento attraverso il gioco, ma come ambienti conoscitivi che trasversalmente intervengono sullo sviluppo di abilità cognitive e di ragionamento del bambino.

Nonostante queste prime iniziative ancora sporadiche e frammentarie, manca una logica di raccordo di respiro nazionale che consenta una conoscenza reciproca delle iniziative e uno scambio di competenze nel settore della comunicazione e della formazione, uno scambio che possa rendere sistematica l'organizzazione di tutte le attività intraprese in questo ambito fino ad oggi.

Le strategie di raccordo interistituzionale ed interregionale rappresentano una tappa fondamentale per intraprendere una politica integrata di interventi sulla Media education, perché coerente alla logica della flessibilità e della collaborazione verso cui si sta orientando l'universo formativo. Rimane tuttavia fondamentale in questo progetto sistemico il sostegno istituzionale degli enti pubblici amministrativi responsabili della formazione, come ad esempio il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e gli organi localizzati nei contesti regionali, responsabili dell'erogazione formativa (Uffici Scolastici Regionale, CSA, IRRE, etc.).

Nel 23 settembre 2003, dopo 8 anni di sperimentazione e di formazione ai media e alla comunicazione, il Med è stato accreditato dal MIUR come Associazione ufficialmente abilitata alla formazione sulla Media education. L'accreditamento rappresenta un passo fondamentale per chi lavora nel campo della formazione perché simboleggia una prima forma di riconoscimento istituzionale del lavoro e del percorso formativo o di sperimentazione faticosamente sostenuto.

La legittimazione delle iniziative educative rappresenta una tappa imprescindibile per la radicalizzazione della Media education nel territorio, tuttavia non sembra essere di facile attivazione e la sua mancanza rischia di determinare il rallentamento e, nella peggiore delle ipotesi, l'arresto di un meccanismo di trasformazione già innescato.

In tal senso, quello che qualche decennio fa rappresentava soltanto una scommessa per il futuro e l'ambizione di pochi missionari, oggi si sta trasformando in realtà. La Media education in Italia sta arrivando alla sua espressione più matura, il territorio in parte è già

²²⁹ La proposta formativa promossa dall'Indire è basata sul modello blended e-learning, in collaborazione anche con gli Uffici Scolastici Regionali, soprattutto per quanto concerne la formazione in presenza, e istituito attraverso il DM 61 del 22/07/03, connesso alla legge 53/2003.

concimato ed è sufficientemente fertile per progettare ed attivare politiche di intervento di riorganizzazione e riposizionamento delle tante iniziative, isolate e sparse su tutto il territorio nazionale.

Questa prospettiva potrebbe configurarsi come una prima risposta dell'educazione alla sfida moderna della comunicazione, poiché riflette il bisogno di educazione alla cultura mediale della società ed esprime un tentativo di apertura territoriale, anche se ancora per pochi "addetti ai lavori".

Oggi viviamo una fase di normalizzazione della Media education, la cui principale minaccia risiede nell'incontrollata proliferazione di iniziative e di esperienze che indebitamente si appropriano di questa etichetta.

In tal senso, diventa urgente abbandonare atteggiamenti e prese di posizione troppo illuministiche e solitarie per confrontare e riflettere insieme sui metodi e sui percorsi da condividere per una convergenza di orientamenti. L'assunzione di responsabilità è inevitabile per evitare un *laissez faire* sfrenato e per garantire il giusto riconoscimento professionale ai percorsi di formazione dei giovani media educator²³⁰. La strada verso la legittimazione delle iniziative media educational, tuttavia, è lunga e ancora mancano risorse strutturali e operative per compiere efficaci processi di diffusione e di coinvolgimento territoriale.

La rivoluzione culturale certamente non deriva soltanto da congetture teoriche, ipotesi e deduzioni logico-induttive, bensì dalla verifica della rispondenza dei postulati teorici nel vissuto e nella pratica di tutti i giorni e dall'investimento politico in sistemi di educazione alla comunicazione di respiro nazionale.

Soltanto attraverso la continua sperimentazione sul campo è possibile verificare le ipotesi, sondare la validità e l'efficacia dei metodi e delle strategie adottate e valutare il progresso teorico e metodologico innescato. In ogni caso, non stiamo parlando di una sperimentazione isolata e sporadica, bensì di quella pratica scientificamente sostenuta da indicatori metodologici, validati a seguito di molteplici e differenti sperimentazioni, capaci di modificare abitudini e stili operativi di intervento e di consolidare nuove strategie didattiche.

Per vincere la scommessa della Media education e far fronte alla sfida dei paesi esteri è importante consolidare un movimento politico e culturale forte, che conservi l'atteggiamento e lo spirito dell'"associazione culturale" e sia allo stesso tempo aperto ad attività e progetti di integrazione oltre la cornice locale.

Un progetto di questa portata non può certamente prescindere dalla prospettiva "educativa" che si pone alla base dell'ottica promozionale e non deve trascurare quel percorso storico e culturale fino ad oggi faticosamente costruito. In altri termini, non è possibile ignorare il lavoro di chi per primo ha contribuito ad erigere dignità e identità della Media education in Italia, impegnandosi a diffondere la sua attendibilità scientifica.

Il MED deve continuare a rappresentare l'identità associativa e strutturale alla base del movimento, pur ripensando il proprio ruolo di fronte alle nuove prospettive di apertura territoriale che si stanno progressivamente configurando²³¹.

Bisogna compiere un ulteriore salto di qualità e di impegno reciproco, ridurre la marginalità degli interventi, lo scetticismo e il restante atteggiamento apocalittico di chi non sa e vuole continuare ad ignorare la Media education. Una più incisiva cultura del marketing sulla "comunicazione nella formazione", soprattutto attraverso il contatto con gli organi mediali, può contribuire ad arginare questo dilagante pessimismo sui media e sulla scuola e rendere più democratico il messaggio della Media education attraverso plurimi percorsi di indagine e processi organizzativi²³².

²³⁰ Cfr. P.C. Rivoltella, "L'assemblea annuale del MED" in *Intermed*, anno 8, n. 3, dicembre 2003, p. 12.

²³¹ Cfr. P.C. Rivoltella, "La nuova coscienza "ecumenica" del MED in *Intermed*, anno 8, n. 3 dicembre 2003, p. 1.

²³² Per ulteriori approfondimenti sul tema della politica della media education in Italia cfr. M. Morcellini, *La scuola della modernità*, op. cit.

5.4 Scuola.Com. Un intervento formativo integrato²³³

Il tempo del silenzio è finito. La nostra voce è forte e determinata. Noi possiamo trasformare, ricreare e innovare. Il presente è nelle nostre mani²³⁴.

È arrivato il momento di rispondere concretamente ad un'Italia "provincializzata", caratterizzata dalla proliferazione delle esperienze educative sui media, e fortificare o sostenere (anche a livello istituzionale) l'impegno e il desiderio di sfida della modernità. In tal senso, la diffusione di una *cultura della comunicazione* consentirebbe la riproduzione di valori sociali capaci di rispondere ai bisogni e alle attese dei giovani e di costruire le condizioni per una partecipazione sociale e per la promozione della cittadinanza²³⁵.

Un piano di intervento formativo integrato²³⁶ potrebbe essere la risposta ai problemi di inserimento territoriale delle iniziative media educational: un progetto nazionale di educazione ai media che sappia mettere in rete e valorizzare le esperienze ed i progetti territoriali in una logica di accordi interistituzionali. Una politica di convergenza può porsi alla base delle scelte e delle attività governative sulla formazione, per soddisfare i bisogni locali e controbattere la segmentazione delle iniziative territoriali.

In tal senso, Università, MIUR, enti comunali, provinciali e regionali, insieme al MED, possono collaborare, ognuno nel proprio ambito, per incoraggiare e sostenere il cambiamento e far crescere la Media education in modo coerente, integrato e forte. Il sistema reticolare che ne deriva, inevitabilmente potrebbe estendere la sua politica di coinvolgimento a tutti gli enti territoriali, pubblici e privati, sensibili al problema degli effetti sociali dei media nel mondo della formazione, valorizzando le diverse iniziative territoriali.

In un intervento di tale portata, il primo passo da compiere, seguendo la logica del marketing, consiste in un'analisi fotografica dei bisogni, delle richieste, delle risorse e delle difficoltà del contesto formativo, secondo una prospettiva nazionale e locale.

La ricostruzione di un quadro di riferimento, infatti, non solo rappresenta un elemento fondamentale per attivare politiche di intervento *ad hoc*, ma anche per intraprendere attività di *documentazione e di archiviazione* delle iniziative media educational già esistenti sul territorio, in grado di inquadrare l'estensione del fenomeno della Media education a livello nazionale.

La costruzione di una rete di collaborazioni e di reciproche alleanze potrebbe divenire una strada da percorrere per essere in linea con i processi di cambiamento socioculturale moderni ed arricchire la capacità di protagonismo non solo delle Istituzioni ma anche e soprattutto degli individui.

Questa strategia consentirebbe certamente all'Italia di porsi in coerenza con le disposizioni Onu del 1989 sui minori e sulla cultura dell'infanzia, di promuovere la cittadinanza attraverso la partecipazione ai fenomeni sociali e di svolgere la funzione di "protezione" dei bambini attraverso l'attivazione di servizi ed iniziative educative a più livelli con il coinvolgimento di giovani, insegnanti, famiglie e operatori sociali e della comunicazione²³⁷.

²³³ Il titolo del paragrafo è stato tratto da un progetto realizzato qualche anno fa nell'ambito del DISC de La Sapienza per intervenire sul problema dell'applicabilità della media education nel territorio, il progetto tuttavia non ha trovato un suo risvolto pratico e operativo nella realtà territoriale fino ad oggi.

²³⁴ Cfr. R. Giannatelli, "Il MED al Riosummit 2004" in *Intermed*, anno 9, n. 1, maggio 2004, p. 2.

²³⁵ Cfr. C. Baraldi (a cura di), *I diritti dei bambini e degli adolescenti. Una ricerca sui progetti legati alla legge 285*, Donzelli, Roma, 2001, p. 183.

²³⁶ Un piano di intervento di questa natura è il progetto *Scuola.Com* sostenuto dalla Facoltà di Scienze della Comunicazione e dal Dipartimento di Sociologia e comunicazione dell'Università *La Sapienza* di Roma. Esso rappresenta dunque un programma di integrazione territoriale delle attività media educational, attualmente riproposto in un protocollo d'intesa con l'Ufficio scolastico Regionale per il Lazio. Il progetto è tuttavia aperto all'eventuale coinvolgimento di altri enti istituzionali, associazioni di genitori e docenti, amministrazioni locali, enti pubblici e privati.

²³⁷ Cfr. La carta di Bellaria reperibile al seguente sito: www.medi@tando.it.

In questo senso, sarebbe opportuno promuovere politiche di formazione più vicine alle richieste del territorio, che rappresentino l'annuncio di un'aumentata disponibilità al mutamento e di una progressiva affermazione/costruzione della cosiddetta *comunità educativa*.

Un progetto integrativo di tale portata è in parte leggibile nella *Carta di Bellaria*, un protocollo d'intesa risalente al 2002 fra l'amministrazione provinciale di Rimini e di Roma, il Dipartimento di Sociologia e Comunicazione de *La Sapienza*, Il Centro Studi *Alberto Manzi* del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Alma Mater Studiorum dell'Università di Bologna ed il comune di Bellaria Igea Marina. Si tratta di una dichiarazione di intenti per istituire un centro di promozione dell'educazione ai media e alla comunicazione (attualmente chiamato Zaffiria), un'assunzione di impegni e responsabilità politiche ed istituzionali protese ad una più efficace espansione della Media education sul territorio, oltre ad una manifesta disponibilità a cooperare per favorire ed incrementare il rapporto fra comunicazione e formazione.

L'ipotesi di uno o più centri territoriali permanenti per la promozione della cultura sulla comunicazione, ed in particolare *sui media*, può rappresentare un passo fondamentale per una più efficace radicalità della Media education sul territorio. Il centro territoriale potrebbe configurarsi quale simbolo visivo di una politica di alleanze istituzionali le cui forze convergono verso un obiettivo comune: una più incisiva diffusione della cultura comunicativa in un'intelaiatura di accordi fra enti territoriali ed accademici, nella condivisione di uno spirito e di un clima collegiali²³⁸.

Scuola.Com è l'espressione-simbolo della filosofia o della politica di interventi media educational che il Disc e la Facoltà di Scienze della Comunicazione de *La Sapienza* hanno condiviso per partecipare attivamente al progetto di ristrutturazione e diffusione della cultura comunicativa negli ambienti formativi. Le parole-chiave di questa strategia sono essenzialmente tre: ricerca, formazione e sperimentazione delle esperienze e delle iniziative intraprese.

In particolare, i percorsi di formazione si impegnano a garantire la diffusione di competenze ad alto livello nella gestione e progettazione di pratiche media educational, consentendo il raggiungimento di molteplici obiettivi: da una riflessione più incisiva sul rapporto tra media e processi educativi ad una più evidente consapevolezza sulle modalità di utilizzo delle tecnologie negli ambienti formativi, dall'acquisizione di competenze nel campo della facilitazione alla socializzazione di tecniche della comunicazione e dell'informazione, dalla sperimentazione di possibili percorsi di integrazione dell'educazione *ai e con i media* nei curricula scolastici alla ricerca di strategie, modelli e strumenti media educational nei percorsi formativi.

Il centro si configura come un primo tentativo di apertura delle Università al territorio, uno spazio di incontro/confronto interculturale rivolto prevalentemente alle scuole, ma anche e soprattutto a tutti coloro che necessitano di un'educazione alla comunicazione e ai suoi strumenti. Un punto nevralgico di co-progettazione, co-organizzazione e cogestione di iniziative media educational rivolte ai responsabili di policies formative (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Uffici Scolastici Provinciali, Uffici Scolastici Regionali, Istituti Regionali di Ricerca Educativa, etc.), alle famiglie, agli insegnanti e agli operatori mediali e per ultimo ai giovani, spettatori e animatori culturali di pratiche laboratoriali di orientamento mediale²³⁹.

²³⁸ Tale orientamento politico è leggibile anche nel Decreto Legislativo recante "definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai sensi dell'art. 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53 in cui è introdotta la dicitura di "apposita struttura di ateneo o d'interateneo denominata 'Centro di servizio per la formazione degli insegnanti' al quale verranno attribuite specifiche funzioni.

²³⁹ La struttura potrà essere opportunamente inserita in un progetto, già in corso di attuazione, di ridefinizione e di ristrutturazione dei servizi e delle attività del Dipartimento di Sociologia e Comunicazione, Università degli Studi di Roma *La Sapienza*, e dei Corsi di Laurea dell'*Area di Comunicazione*. In questo spazio, troverebbe la sua naturale collocazione e visibilità la *Media Education* come centro di studi e di sperimentazione

Un piano di interventi di questo genere inevitabilmente prevede momenti di costruzione, di condivisione e di scambio in cui le singole realtà scolastiche e le diverse associazioni territoriali s'incontrano e confrontano la loro esperienza anche con il mondo accademico e scientifico della ricerca, portando la loro testimonianza nell'"agorà" del dibattito pubblico.

In tal modo, le attività di formazione nate "dal basso" e sparse su tutto il territorio nazionale, attraverso la riflessione ed il dibattito culturale imparano a conoscersi e ad autovalutarsi.

L'ipotesi di un sistema formativo integrato può rinvigorire il dibattito scientifico e la sperimentazione nel campo della Media education, contribuendo a ricostruire una cultura collettiva in cui convergono più attività: dall'analisi dei fabbisogni formativi territoriali, attraverso attività di monitoraggio, alla ricerca sul campo e alla formazione, dall'archiviazione alla documentazione e validazione delle molteplici esperienze educational sparse sul territorio nazionale.

Infatti, in questo sistema reticolare, il confronto non è circoscritto ai significati e alle interpretazioni della Media education, ma si concentra sui metodi e sulle strategie per integrare i media nei processi del *teaching* e del *learning*. In tal modo, il progetto Scuola.Com contribuisce al dibattito contemporaneo sui criteri e gli indicatori della qualità di un prodotto/processo media educational, rinviando alla annosa questione di individuare e redigere un metodo standard media educational indispensabile per etichettare le molteplici iniziative territoriali.

Attualmente, senza repentini provvedimenti, la situazione sul rapporto comunicazione/formazione nel sistema formativo rischia di esplodere. Il caleidoscopio delle offerte mediali in una situazione di aumentata complessità, come quella auspicata, può trasformarsi in un quadro incontrollabile ed ingestibile, caratterizzato dal rischio di una progressiva carenza di contenuti e di competenze per far fronte alle richieste del moderno.

5.4.1 Laboratori formativi fra cooperazione e mediazione

La centralità della comunicazione nella società tardomoderna e postindustriale e l'investimento sempre più crescente sulla formazione, quale canale privilegiato per attivare un processo di adeguamento al cambiamento socioculturale, hanno indotto le Università ad investire più intensamente sulla formazione permanente²⁴⁰. Questa consapevolezza è maturata nell'ambito della trasversalità e dell'interdisciplinarietà dei saperi, delle metodologie di ricerca e di formazione, inaugurando percorsi formativi in grado di interpretare la comunicazione come oggetto di studio, ma anche e soprattutto come territorio per la ricerca socioculturale.

Uno dei principali obiettivi della formazione consiste nel delineare profili professionali trasversali che vadano oltre la dimensione settoriale e le tradizionali barriere erette fra teoria e pragmatica: le nuove frontiere dell'educazione alla comunicazione sono progettate e organizzate per superare queste dissonanze e offrire nuove competenze trasversali e metodologiche, caratterizzate dal *sapere*, dal *saper fare* e dal *saper essere* (UNESCO, 1982).

La sfida delle sperimentazioni fino ad oggi intraprese si è concentrata soprattutto sulla ricerca di indicatori capaci di definire percorsi e metodologie di formazione permanenti, coerenti alle trasformazioni socioculturali del moderno.

Secondo questa prospettiva, un'efficace proposta formativa media educational non può prescindere dalla sua biforcazione in due direzioni: l'educazione permanente ai linguaggi mediali costruita per adulti, con particolare attenzione agli attori scolastici, e la sperimentazione rivolta prevalentemente alle nuove generazioni.

Si tratta di un doppio canale di investimento, non necessariamente competitivo, che attraverso l'utilizzo di strategie e metodi di coinvolgimento e di scambio diversificate, intende

sull'educazione alla comunicazione, non solo mediale, essa svolgerebbe la sua attività accanto ad altri servizi di consulenza, di sperimentazione e di formazione alla comunicazione in altri settori professionali.

²⁴⁰ Per ulteriori approfondimenti cfr. M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità*, op. cit.

diffondere una rinnovata consapevolezza delle opportunità espressive offerte dai mezzi di comunicazione e delle strategie di gestione attivate o attivabili nel rapporto fra educazione e comunicazione²⁴¹.

La formazione rivolta ai giovani si riferisce prevalentemente ad una loro sensibilizzazione per un uso consapevole del loro tempo libero, inteso come spazio di espressione della soggettività e di confronto generazionale. In questa logica, rientrano percorsi laboratoriali di educazione ai linguaggi mediali, sperimentati presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università degli Studi di Roma *La Sapienza* e definiti *laboratori della mediazione culturale*.

Il profilo formativo, in questo caso, presenta un raggio di estensione relativamente ampio, in quanto dall'analisi dei linguaggi e delle strutture narrative dei testi attraverso attività di encoding e decoding, si passa alla riflessione sulle dinamiche di ideazione e di produzione di un bene culturale. Attraverso esperienze di simulazione e giochi di ruolo, invece, si approfondisce la conoscenza dei media sia come sistema di produzione trasversalmente legato a processi economici, politici e culturali, sia come universo simbolico ricco di significati e schemi interpretativi, secondo una prospettiva semiotico-testuale che enfatizza la creatività ed il protagonismo dei ragazzi, soprattutto grazie a pratiche di coinvolgimento in attività di produzione mediale.

Con l'espressione *Laboratori della cooperazione formativa*, invece, s'intende designare un insieme di pratiche di intervento protese al coinvolgimento e alla collaborazione di docenti delle scuole in progetti di ricerca e di formazione sulla Media education. Lo scopo dei laboratori sfocia nella costruzione di un rapporto di collaborazione paritario fra scuola ed Università in cui aumentano le occasioni di confronto dell'esperienza sul campo con la riflessione metacognitiva delle pratiche attivate. Si tratta di una "formazione a cascata" (Morcellini, 2004) con una duplice ricaduta: 1) la formazione di docenti che applicheranno immediatamente le competenze e le conoscenze acquisite all'interno del loro contesto operativo; 2) la "formazione dei formatori", una condizione indispensabile per la divulgazione capillare dell'educazione alla comunicazione e per la realizzazione di un percorso formativo efficace.

Questa seconda prospettiva, infatti, agevola la progettazione e la valutazione in *itinere* e la riflessione sulla qualità dei processi attivati, garantendo la possibilità di adattare e, se necessario, modificare conoscenze e competenze didattiche. Questo tipo di percorso, dunque, può essere rivolto prevalentemente agli esperti di formazione, ai mediatori dei corsi e ai tutor, consentendo la riflessione sulle dinamiche di gruppo, sulle strategie comunicative di organizzazione e di valutazione da attivare nella gestione di ipotetici corsi di formazione.

Molteplici possono essere i modi e le strategie per "fare formazione", ad esempio si può pensare ad un percorso articolato in cui gli educatori "entrino nelle università" ovvero frequentino corsi di specializzazione post lauream (l'Alta Formazione, il Master), oppure ad un aggiornamento continuo in cui le Università entrano a scuola.

Si tratta di percorsi paralleli, che intendono formare figure professionali nel campo dell'e-learning e nei settori mass e new mediali; responsabili di servizi informativi/formativi degli enti istituzionali.

Alcuni esempi di questa proposta riguardano i percorsi della *multimedia education*, progettati nell'ambito dell'Osservatorio Mediamonitor Minori contro i rischi di "analfabetismi mediali" e per fronteggiare le sfide dei mutamenti culturali. Si tratta di corsi di formazione/aggiornamento sui linguaggi ed i codici della comunicazione rivolti prevalentemente a coloro che lavorano nel campo dell'educazione, pur non possedendo un titolo di laurea. Sono percorsi coerenti alla politica ministeriale sul tema della formazione che, tuttavia, non entrano in competizione con le iniziative di respiro nazionale sull'alfabetizzazione informatica proposte negli ultimi anni in questo settore (i cosiddetti corsi

²⁴¹ Cfr. M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità*. op. cit., p. 9.

ForTic ministeriali previsti dalla normativa n. 53/2003).

La proposta si pone in una logica di continuità e di approfondimento sulla valenza didattica e culturale delle tecnologie comunicative, per cui partendo dal riconoscimento e dalla condivisione di alcuni aspetti o caratteristiche maturate dalla scuola dell'autonomia²⁴², si approfondiscono i processi metacognitivi alla base della costruzione di un messaggio mediale, le opportunità didattiche connesse all'utilizzo di certi media per l'insegnamento, indispensabili per gestire attività di progettazione e di organizzazione delle attività.

5.4.2 Multimedia education. Un esempio di percorso formativo

La *Multimedia education* intende riflettere sulla centralità della comunicazione nel sistema socio-culturale moderno, aumentando le conoscenze sulle tecnologie, sui suoi prodotti e sui processi e favorire la consapevolezza dell'universo mediale nella formazione. I percorsi presentano un'articolazione ampiamente flessibile, strutturata su 3 livelli: un corso basic *di formazione* alla comunicazione, un corso intermedio di *formazione con i media* ed un corso di educazione ai linguaggi medialiali.

Il passaggio da un livello all'altro può essere maturato secondo una logica gerarchica per cui dal livello *basic* si passa all'alta specializzazione, oppure ogni livello può conservare una propria autonomia gestionale. Nel primo caso, la formazione sarà rivolta prevalentemente a coloro che non possiedono competenze di alcun genere sulla comunicazione e sulle tecnologie; nel secondo caso invece i percorsi sono rivolti a soggetti che già dispongono di un background comunicativo. L'elasticità di questi percorsi formativi si misura dalla capacità di adeguare l'offerta didattica alle realtà professionali del target (operatori medialiali nel profit o nel no-profit, docenti, dirigenti scolastici, animatori culturali); mentre i moduli possono adeguare l'articolazione dei loro contenuti alla relatività del contesto operativo.

Secondo una prospettiva metodologica, ogni percorso si avvale sia di esperienze laboratoriali sia di riflessioni teoriche sulle tematiche connesse alla Media education. In tal senso, nel percorso di I livello, i laboratori s'incentrano prevalentemente su attività di lettura e de-costruzione di prodotti o messaggi medialiali e sulla loro ricostruzione all'interno di una cornice didattica.

Queste attività contribuiscono a far maturare competenze critico-analitiche e abilità tecnico-strumentali relative ai linguaggi e alle tecnologie della comunicazione. Per quanto concerne la riflessione teorica in questo primo livello, i moduli si concentrano prevalentemente sui fondamenti delle Scienze della Comunicazione, specificando la relazione fra i modelli o le teorie comunicative e l'evoluzione dei paradigmi pedagogici e sociologici alla base dei processi formativi²⁴³.

Il secondo percorso rientra nella logica dell'educazione *con i media* in quanto fornisce indicazioni, suggerimenti e riflessioni sulle strategie, sui metodi e sulle tecniche di insegnamento e di apprendimento sotteso all'utilizzo dei media nella didattica. L'offerta formativa di questo percorso è stata pensata per infondere più consapevolezza sulle possibilità legate all'utilizzo dei media nei contesti formativi, in termini di potenzialità e limiti rispetto allo sviluppo cognitivo e affettivo dei soggetti, e prestando attenzione alle attività di progettazione, produzione, ricerca e sperimentazione. Le attività laboratoriali in questo secondo percorso stimolano i docenti per costruire un progetto – o prodotto - didattico interdisciplinare e/o transdisciplinare che preveda l'utilizzo delle tecnologie comunicative²⁴⁴.

²⁴² Cfr. la legge n. 59 sull'autonomia scolastica del 15 marzo 1997 ed il Regolamento sull'autonomia DPR n. 275 dell'8 marzo 1999.

²⁴³ L'offerta didattica in questo primo livello potrebbe prevedere i seguenti moduli: Analisi del linguaggio giornalistico, Analisi del linguaggio radiofonico, Analisi del linguaggio audiovisivo. Cinema, tv e pubblicità, La convergenza multimediale, Tecniche di gestione del gruppo e metodi di valutazione, Dal giornale cartaceo all'on-line: lettura e ricostruzione (laboratorio).

²⁴⁴ L'offerta didattica in questo secondo livello potrebbe prevedere i seguenti moduli: Media educator: profili, formazione e competenze, contesti operativi, Tecnologia dell'istruzione e dell'apprendimento, La progettazione

Il terzo percorso formativo, infine, s'inserisce all'interno della logica di un'educazione ai media ad alto livello ed offre una riflessione semiotica sui linguaggi e sui codici comunicativi riflessi nei percorsi interpretativi della realtà dei ragazzi e nei loro processi di identificazione, nei meccanismi di produzione e di distribuzione di un prodotto mediale. Le esperienze laboratoriali in questo livello sono infine orientate sulla destrutturazione e ricostruzione di prodotti multimediali, al fine di acquisire competenze critico-analitiche e abilità tecnico-strumentali sui linguaggi e sulle tecnologie della comunicazione, da trasmettere anche in un contesto formativo, come ad esempio quello scolastico²⁴⁵.

Le molteplici e frammentarie esperienze di ricerca e di formazione promosse capillarmente sul territorio dall'Università, dal MIUR e da associazioni che si occupano di Media education, come il Med, sono testimonianze della consapevolezza sull'incisività degli strumenti e dei linguaggi comunicativi nella quotidianità.

La presa di coscienza tuttavia non è sufficiente per modificare una realtà e, sebbene, ogni ente agisca autonomamente per fronteggiare un bisogno dilagante di educazione alla comunicazione proveniente dal basso, soltanto una politica di alleanze e di collaborazioni può contribuire a diffondere la cultura della Media education in modo incisivo sul territorio nazionale.

Sarà dunque compito delle Università assumersi la responsabilità di promuovere, anche in collaborazione con altri enti territoriali, campagne formative e informative sulla Comunicazione e sulle potenzialità di sviluppo dei suoi linguaggi in una prospettiva che coinvolge più generazioni. Mentre sarebbe contemporaneamente auspicabile l'apertura di un tavolo di confronto fra enti istituzionali e universitari per monitorare le esperienze tuttora in corso e coordinare i progetti di Media education.

didattica: teorie, modelli, metodi, strategie, Organizzare la multimedialità e Frammenti audiovisivi: dalla destrutturazione al montaggio (laboratorio).

²⁴⁵ L'offerta didattica in questo terzo livello potrebbe prevedere i seguenti moduli: Metodi di analisi dei media, Storia dei media, Il pubblico dei media, Semiotica del testo, realtà e narrativizzazione, Scrivere il film: forme e tecniche di sceneggiatura, Analisi del messaggio pubblicitario, Etica dei media e tutela sui minori e Analisi e lettura di un prodotto multimediale (laboratorio).

CAPITOLO VI

Dal curriculum al metodo

I media sono agenti di promozione e di stimolazione del mutamento, perché accelerano i processi comunicativi ed incoraggiano lo scambio di simboli, idee e significati culturali. Mai come oggi, in questo universo di esplosione tecnologica, il possesso dei codici mediali rappresenta un vero e proprio *ampliamento della vita*, di cui i giovani sono i principali detentori²⁴⁶.

Di fronte ad un'offerta ricca e variegata di input mediali e culturali, i ragazzi costruiscono la loro dieta personale, scegliendo i propri consumi sulla base delle proprie esigenze e dei loro interessi. In questo quadro, il possesso di strumenti e di competenze comunicative rappresenta il primo passo da compiere per gestire autonomamente le tecnologie e partecipare più attivamente alla realtà contemporanea.

In tal modo, è possibile intervenire per ridurre il gap intergenerazionali sulle abilità espressive e comunicative fra adulti e giovani e, secondo una prospettiva più allargata, per sanare gli squilibri maturati fra i rapidi cambiamenti socioculturali e le resistenze degli ambienti formativi.

Il più grande investimento che possiamo fare per il futuro del mondo, sono i nostri ragazzi e adolescenti. Questo ci responsabilizza ad assumere impegni tanto come media che come società, e a non tralasciare quegli interventi che non possono essere tramandati ulteriormente²⁴⁷.

Diventa compito del sistema educativo fornire ai ragazzi abilità e competenze comunicative, non solo per conoscere i contenuti veicolati, ma anche per tirare fuori nuove forme espressive e di comunicazione, capaci di dar forma alle esperienze cognitive, affettive e relazionali degli individui, oltre a saper stimolare il dibattito ed il confronto nel campo pedagogico, culturale, sociale e filosofico.

Da un punto di vista etico, è opportuno allargare lo sguardo e superare il tecnicismo dell'alfabetizzazione informatica, riflettere sulla possibilità di integrare la Media education anche a scuola seguendo due prospettive: quella che la annovera come sapere di base, ponendo questa ultima allo stesso livello delle altre discipline, e quella che la colloca in una logica trasversale come sapere d'impronta metodologica, intrecciato in una rete di strumenti, metodi e strategie didattiche che contribuiscono a sviluppare abilità, conoscenze e competenze negli studenti.

Per questo motivo, nel capitolo affronteremo entrambe le prospettive partendo dall'analisi delle esperienze pregresse, attraverso cui rintracciare indicatori metodologici, mediali e educativi di un percorso di sperimentazione media educational.

6.1 Un meta curriculum?

Potrebbero esistere sistemi ricorsivi sufficientemente complessi da possedere la forza necessaria per sfuggire a ogni schema prefissato. E non è forse questa una delle proprietà che definiscono l'intelligenza? Invece di considerare semplicemente programmi composti da procedure ricorsive capaci di chiamare se stesse, perché non fare veramente uno sforzo e inventare programmi in grado di modificare se stessi: programmi in grado di agire

²⁴⁶ Per ulteriori approfondimenti sul rapporto fra giovani e media nella società moderna cfr. M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

²⁴⁷ Cfr. La carta dei professionisti con cui si è concluso il IV summit mondiale "Media for Children" a Rio De Janeiro il 19-23 aprile 2004, pubblicate in *Intermed*, anno 9, n. 1, maggio 2004, p. 3.

sui programmi, estendendoli, migliorandoli, riparandoli e così via?”²⁴⁸.

Un curriculum integrativo di Media education nella scuola è la scommessa o la sfida tardomoderna per aiutare a radicalizzare l'orientamento ai media nel sistema formativo, promuovendo lo sviluppo di abilità e competenze metacognitive e attivare percorsi di autorealizzazione. In tal caso, la competenza mediale comporterebbe una maturazione personale del soggetto e una partecipazione attiva e consapevole alla dimensione socioculturale²⁴⁹.

Permangono, tuttavia, molte perplessità sulle strategie e sui metodi da intraprendere per raggiungere questo traguardo: la Media education deve configurarsi come materia di insegnamento oppure come ambito interdisciplinare e transdisciplinare ad altri insegnamenti classici? Come conciliare questi due aspetti?

Le risposte sono molteplici e spesso contrastanti, ad esempio Len Masterman suggerisce un “curriculum across the curriculum”, mentre Elvira Arcenas, anticipatrice del movimento pedagogico italiano, propone uno “studio dei media” come ambito disciplinare da sviluppare durante tutto il ciclo scolastico, dalle materne alle superiori²⁵⁰.

In generale, le due prospettive non si pongono in contrapposizione fra loro: è possibile promuovere l'integrazione della Media education nel curriculum scolastico sia come “oggetto disciplinare”, sia come percorso didattico-metodologico “trasversale”.

L'educazione ai media, infatti, potrebbe configurarsi come sapere di base accanto ai tradizionali insegnamenti ed offrire input per la conoscenza e lo sviluppo di competenze sui media. In questo caso, si potrebbe immaginare per il sistema formativo un *iter a spirale* (termine di Roberto Giannatelli), che dalla grammatica della comunicazione passi all'analisi del medium secondo diverse prospettive (*chi comunica che cosa, a chi, in che modo e con quali effetti*) e secondo vari livelli di difficoltà e complessità, direttamente proporzionali allo sviluppo cognitivo ed affettivo del bambino. Questa prospettiva diventa facilmente plausibile oggi in Italia se si considerano i recenti orientamenti legislativi sul sistema dell'istruzione²⁵¹.

La sensibilità verso certe problematiche, tuttavia, se rappresenta un buon punto di partenza per ulteriori interventi e sperimentazioni, non basta per incidere in modo radicale sul rapporto fra media e formazione e contribuire a modificare la realtà esistente; permangono infatti grandi difficoltà di interpretazione e contestualizzazione della Media education nelle singole realtà scolastiche e socioculturali.

La sperimentazione di un curriculum trasversale, secondo Damiano Felini²⁵², inevitabilmente deve considerare gli obiettivi, le abilità e le competenze che lo studente matura durante il suo percorso educativo. Secondo tale prospettiva diventa, dunque, fondamentale riflettere sulla corrispondenza fra obiettivi formativi da raggiungere o unità di apprendimento da sviluppare e l'uso di specifici linguaggi mediali in un settore di studi e ricerche ancora in via di definizione e di assestamento.

Un piano di *marketing sulla cultura della comunicazione nel contesto formativo* potrebbe configurarsi come un nuovo orientamento di sperimentazione da approfondire nella logica della trasversalità dei moduli e delle abilità da sviluppare.

²⁴⁸ Cfr. D. R. Hofstadter, *Gödel, Escher, Bach: un'eterna ghirlanda brillante*, Adelphi, Milano, 1994 –ed. orig. 1979-, p. 165.

²⁴⁹ Cfr. B. Weyland, *Media, scuola, formazione. Esperienze, ricerche, prospettive*, Edizioni Praxis 3 Verlag, Bolzano, 2003, p. 138.

²⁵⁰ Questi propone una serie di unità didattiche e partendo dall'introduzione sulla comunicazione (i concetti-base della comunicazione, i generi dei messaggi mediali) passa ad unità relative al messaggio (aspetti tecnico-semiologici), al ricevente, all'emittente e al contesto socioeconomico entro cui i media si inseriscono. Per ulteriori approfondimenti sulla prospettiva di Alcernas cfr. E. Alcernas, *Curriculum mass media. Guida per l'educazione ai mass media*, SEI, Torino, 1982.

²⁵¹ Ci riferiamo alle normative successive al Regolamento sull'autonomia scolastica, DPR n. 275 dell'8 marzo 1999, fino alla legge n. 53 del 28 marzo 2003 relativa alla riforma del sistema scolastico.

²⁵² Damiano Felini è dottore di ricerca in Scienze della Formazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Secondo il quadro appena configurato, sarebbe possibile immaginare un percorso di Media education da includere fra i saperi ministeriali di base attualmente riconosciuti, una sorta di modulo che, accanto alle discipline già esistenti nella scuola primaria e secondaria, arricchisca la mappa delle competenze degli individui secondo una logica di continuità.

In questo caso, l'articolazione strutturale e contenutistica si incentrerebbe prevalentemente sull'educazione alla *cultura della comunicazione e dei suoi linguaggi* e si potrebbe articolare in cinque orientamenti interpretativi: la dimensione testuale, quella pragmatica, quella istituzionale, quella relativa al pubblico e quella relativa agli effetti della comunicazione. Per ogni dimensione si potrebbe individuare un orientamento analitico legato ai saperi fondamentali ed uno esperienziale legato alla logica del saper fare.

La conoscenza delle regole di base, dei codici e delle strutture del linguaggio mediale, infatti, rappresenta uno dei primi passi da compiere per entrare nel mondo della comunicazione e sviluppare familiarità con i suoi elementi costitutivi. La decodifica innescata dalla conoscenza dei meccanismi grammaticali e sintattici, inoltre, costituisce una tappa imprescindibile nell'apprendimento del sistema mediale.

Tuttavia per innescare un iter conoscitivo non è possibile prescindere dalla sperimentazione pratica, che incide sui processi di percezione e di rappresentazione dei saperi, soprattutto nella società contemporanea.

Un'ipotesi di proposta curriculare della Media education come sapere disciplinare è sintetizzato nello schema rappresentato nella figura 1; la strutturazione verticale delle conoscenze e dei saperi fa riferimento ad un processo di trasmissione delle informazioni per gradi.

La stessa scelta delle esperienze laboratoriali è strettamente connessa all'età, allo sviluppo psicologico-cognitivo dello studente e alle abilità di apprendimento presunte. In tal senso, partendo dal contributo pedagogico di Piaget, la costruzione di un iter curriculare sulla comunicazione si articola partendo da argomenti basic di comunicazione (come ad esempio i concetti-chiave), per arrivare all'analisi delle caratteristiche semiotiche del messaggio, all'identificazione del pubblico, dell'emittente (o del sistema produttivo), degli effetti e dei condizionamenti che influenzano il processo comunicativo.

Dal punto di vista metodologico, le prime attività o esperienze laboratoriali sono improntate sul "fare" e focalizzate sulla creatività e sull'immaginazione del bambino: a partire dai 5 anni, infatti, inizia il periodo di sviluppo "delle operazioni concrete", in cui l'attualità e la praticità degli interventi esercitano un forte potere d'impatto sull'apprendimento del bambino. A partire da questa età, l'uso dell'audiovisivo e dell'immagine, così come la comprensione della sequenzialità della struttura narrativa potrebbero acquisire un'efficacia formativa, poiché facilitano la memorizzazione e l'interiorizzazione dei messaggi visivi.

Dagli 8 ai 12 anni, nel percorso curriculare possono essere privilegiati moduli didattici che passano dall'educazione ai contenuti, ai codici e ai linguaggi dei diversi media all'analisi dei generi medialità e dei meccanismi di costruzione del testo. In questa fase della crescita del bambino, infatti, si sviluppa il senso della diversità e del confronto con l'altro.

Solo dopo i 12 anni, i ragazzi sembrano maturare la presa di coscienza delle strategie comunicative dei media, della propria identità di consumatore attivo, in tal senso i moduli didattici potrebbero orientarsi sull'analisi delle dinamiche di produzione mediale, in grado di chiarire i meccanismi ed i giochi di ruolo che si celano dietro la costruzione di un prodotto culturale.

Gli ultimi stadi dell'iter sull'educazione alla comunicazione si orientano sulla cornice socioculturale, in particolare sulle logiche politiche ed economiche che condizionano la produzione di un testo, sugli effetti dei mezzi di comunicazione e sull'analisi della cornice relazionale dei fruitori, spesso alla base della diversificazione del consumo e dell'interpretazione testuale.

Figura 1.
Ipotesi di una struttura modulare di media education

FONDAMENTI DI COMUNICAZIONE	
1. Che cos'è la comunicazione	
2. Gli elementi strutturali del processo comunicativo a partire dall'emittente, il destinatario, il messaggio, il codice e il canale	
3. Origine e sviluppo della comunicazione umana	
LA COMUNICAZIONE DI MASSA	
1. L'evoluzione dei mezzi di comunicazione nella storia	
2. Le caratteristiche dei diversi mezzi di comunicazione	
ANALISI DEI TESTI MEDIALI (TV, RADIO, CINEMA, COMPUTER...) DIMENSIONE TESTUALE	
PROSPETTIVA ANALITICA	PROSPETTIVA ESPERIENZIALE
1) Analizzare gli elementi grammaticali, i codici e le strutture narrative dei testi	1) Riconoscere gli elementi costitutivi di un prodotto mediale
2) Comprendere i significati dei diversi testi:	2) Riconoscere la diversità dei linguaggi e dei codici passando da un medium all'altro
- sintattici (genere, personaggi, funzioni, caratteristiche e trama);	3) Saper individuare i significati di un messaggio mediale
- semantici (ideologia, valore simbolico e culturale)	4) Imparare ad utilizzare i diversi linguaggi per comunicare idee, emozioni, pensieri.
3) Analizzare la diversità dei messaggi passando da un medium all'altro	5) Formulare proposte di organizzazione dei messaggi all'interno dei diversi media
COME COSTRUIRE UN MESSAGGIO MEDIALE DIMENSIONE PRAGMATICA	
PROSPETTIVA ANALITICA	PROSPETTIVA ESPERIENZIALE
1) Analizzare i generi mediali per ogni medium	1) Ipotizzare un processo di costruzione del testo mediale per genere e per medium
2) All'interno di ogni genere studiare i meccanismi di costruzione del testo (individuando caratteristiche, obiettivi, target, condizionamenti e disponibilità produttive).	2) Costruire un testo nel rispetto di regole o vincoli: destinatario, scopo ed elementi costitutivi
	3) Comprendere i testi che derivano dai diversi media cogliendone i principali contenuti e caratteristiche.
ANALISI DEL SISTEMA DI PRODUZIONE DEI MESSAGGI MEDIALI DIMENSIONE ISTITUZIONALE	
PROSPETTIVA ANALITICA	PROSPETTIVA ESPERIENZIALE
1. Analizzare ruoli e competenze dei diversi ambienti mediali	1. Analizzare e ricostruire un prodotto mediale (giornale, montaggio..)
2. Analizzare il sistema redazionale: ruoli, etica, funzioni e dinamiche relazionali interne	2. Elaborare testi utilizzando regole di editing
3. Analizzare le relazioni fra sistema politico, economico e mediale	3. Simulare ruoli e funzioni in un sistema redazionale
4. Individuare le analogie e le differenze fra i diversi sistemi redazionali	
ANALISI DELL'AUDIENZE	
1) Analizzare i pubblici	
2) Analizzare le caratteristiche del pubblico (variabili cognitive, affettive e socioculturali)	
3) Studiare l'evoluzione del pubblico nella storia	
ANALISI DEGLI EFFETTI DELLA COMUNICAZIONE	
1) Che cos'è un effetto	
2) Tipologie di effetti	
3) L'evoluzione delle teorie sugli effetti	

Fonte: nostra elaborazione sulla base delle Indicazioni ministeriali per i Piani di Studio Personalizzati (D.L. 59/04)

Questa ipotesi progettuale non esclude altre chiavi interpretative sulla comunicazione altre prospettive di intervento, letture che rimandano all'idea di una formazione permanente, anche fuori del contesto scolastico.

Per costruire un curriculum di Media education è importante conoscere le specificità linguistiche ed espressive delle diverse tecnologie ed acquisire consapevolezza sulla loro

incidenza nei processi di apprendimento degli studenti. In tal senso, è possibile progettare e realizzare un curriculum partendo dalla suddivisione per generi o per media; oppure dagli obiettivi educativi e didattici²⁵³.

La costruzione di un curriculum, in ogni caso, richiede un lavoro di progettazione in cui è opportuno specificare obiettivi, contenuti, metodi didattici e di valutazione, frutto spesso del lavoro collegiale di più docenti e dell'integrazione delle realtà mediali nelle attività didattiche secondo la logica della flessibilità e della ricerca, dell'apprendimento per scoperta e della cooperazione²⁵⁴.

La Media education, secondo questa lettura, pur proiettandosi in una prospettiva di legittimazione come sapere disciplinare di *educazione alla comunicazione*, non può prescindere dalla sua natura metodologica (*educazione attraverso la comunicazione*), poiché solo attraverso "il fare" maturano conoscenze e competenze di natura comunicativa.

Essa agevola il compito della formazione attraverso strategie di insegnamento più vicine alle esigenze degli alunni, consentendo coinvolgimenti sul piano cognitivo, emotivo, operativo e sociale.

In tal senso, l'insegnante diventa "facilitatore dell'apprendimento" poiché organizza e sistematizza gli strumenti, gli obiettivi e i contenuti ponendo lo studente al centro di un processo reticolare in cui lo scambio di conoscenze, abilità, capacità e competenze gli consentono di "capire il mondo e trasformarlo"²⁵⁵.

La proposta curricolare della Media education, dunque, può essere affiancata da quella trasversale, le cui strategie e pratiche di intervento risultano facilmente contestualizzabili nelle molteplici situazioni didattiche e nell'ambito dei diversi insegnamenti disciplinari: i sistemi mediali diventano stimoli dei processi cognitivi partendo da input vicini alla sensibilità e ai linguaggi dei giovani (*educazione con i media*).

In sintesi, il potere di condizionamento e di trasformazione dell'apprendimento e delle modalità di gestione della didattica non possono, infatti, prescindere da alcune condizioni socioantropologiche:

- *La dimensione psicologica.* L'utilizzo di particolari media, con i loro linguaggi e i loro codici, facilita lo sviluppo di abilità e competenze, consentendo il raggiungimento di specifici obiettivi formativi da parte degli stessi docenti. Il pensiero è "un processo sociale di comunicazione culturalmente mediata" (Messina, 2004), in cui i meccanismi di simbolizzazione s'intrecciano con quelli percettivo-rappresentativi²⁵⁶. In tal senso, i linguaggi mediali contribuiscono a stimolare fantasia, immaginazione e pensiero creativo, propri dei sistemi percettivi.
- *La dimensione affettiva.* L'uso degli strumenti mediali aumenta il coinvolgimento emotivo, l'interesse e la partecipazione degli studenti alle attività proposte, stimolando l'apprendimento e riavvicinando i ragazzi alle pratiche formative della scuola.
- *La dimensione relazionale.* Possono essere fortificati o inaugurati nuovi canali e percorsi di comunicazione e di interazione fra docenti e ragazzi, in grado di ridurre gap intergenerazionali e costruire un clima di dialogo, favorendo strategie di collaborazione e cooperazione "fra pari". Lo "scambio generazionale" (Cesare Scurati, *InterMed* 1999/1) inaugurerebbe, infatti, un nuovo *stile educativo democratico*, fatto di partecipazione e di discussione fra diverse idee, culture, valori ed esperienze, favorendo lo sviluppo di una comunità educativa.
- L'aspetto organizzativo riferito soprattutto al contributo delle tecnologie comunicative nella progettazione e organizzazione delle attività dei docenti con i ragazzi.

²⁵³ Cfr. D. Felini, *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, la Scuola, Brescia, 2004, p. 55.

²⁵⁴ Cfr. F. Falcinelli, "Media e ricerca educativa a scuola" in L. Di Mele (a cura di), *La ricerca nella media education*, UCSI- IUSOB, Napoli, 2004, pp. 110-113.

²⁵⁵ Cfr. A. Manca e A. Peleggi, "Competenze e unità del sapere" in *La vita scolastica*, quindicinale dell'istruzione primaria, 01/09/2003, pp. 34-35.

²⁵⁶ L. Messina (a cura di), *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*, CLEUP, Padova, 2004, pp. 53-60.

Il tema della trasversalità della Media education nel contesto formativo va ben oltre il semplice utilizzo dei media e la sperimentazione di tecniche di insegnamento *ad hoc*; la scelta dei metodi e degli strumenti, infatti, è spesso legata alle richieste didattiche, alle esigenze dei ragazzi e alla loro capacità di comprendere o percepire la realtà rappresentata.

È certamente importante riflettere sul bagaglio culturale del docente quando decide di utilizzare una strategia di insegnamento connessa alla comunicazione mediale. Una didattica di questo tipo, infatti, necessita di abilità e competenze specifiche, in grado di consentire un adeguato sfruttamento delle potenzialità formative del medium, come ad esempio la capacità di tirar fuori più chiavi di lettura, di far emergere nuove curiosità durante la visione di un film o di un documentario oppure di far comprendere l'arbitrarietà di un testo.

Il valore aggiunto, in questo caso, della Media education all'insegnamento scolastico riguarda la possibilità di compiere scelte mediali *non più ingenua*, ovvero affidate soltanto alla sensibilità, alla soggettività e all'esperienza, ma supportate da un background culturale, comunicativo e pedagogico spesso alla base di una lettura critica e semantica dei messaggi comunicativi.

Lo spostamento di focus della comunicazione *da oggetto di studio a stile di ricerca e di indagine*, induce inevitabilmente ad una serie di questioni: innanzitutto la necessità di aggiornare e alfabetizzare alla comunicazione i docenti, in secondo luogo promuovere sondaggi o attività di osservazione sulla natura e l'intensità del rapporto degli studenti e degli insegnanti con le tecnologie, in modo da individuare propensioni o predisposizioni che possano agevolare il compito di adeguare l'uso del medium alle caratteristiche della classe.

6.2 Alla ricerca di un metodo fra education e media

Ci ritroviamo nel bel mezzo di un paradosso: si deve avviare un'operazione di scrittura senza ancora saper leggere nulla. Come tutti i paradossi educativi, anche questo si risolverà nella prassi e si sostanzierà in un'oscillazione continua fra i tentativi di comprendere metodologie già scritte (e dunque un'operazione di lettura del lavoro altrui) e messa a punto di strategie proprie di comprensione e interpretazione del lavoro educativo, sino a solidificare i primi punti fervidi di un proprio discorso educativo²⁵⁷.

La scienza, secondo Paolo Jedlowski, è “un insieme di strategie conoscitive in cui l'osservazione metodica, unita all'applicazione di procedimenti logici di tipo razionale, mira alla scoperta di regolarità universali che riguardano i fenomeni studiati”²⁵⁸.

Sebbene l'idea dell'universalità di principi e regole sia alquanto discutibile e poco realizzabile nell'ambito della *Media education*, l'esperienza e l'osservazione della realtà rappresentano i primi passi da compiere verso il sentiero che conduce alla conoscenza e all'individuazione di indicatori metodologici media educational.

Nella tradizione teorico intellettuale, che precede l'avvento della modernità, è sempre esistito un gap fra teoria e sperimentazione pratica, in cui la pura astrazione era spesso identificata come l'essenza del sapere. L'avvento del moderno ha smussato i confini di questa scissione, sebbene negli ambienti accademici la prospettiva empirica della scienza ancora è sottorappresentata.

Nella ricerca sulla Media education, non è nostra intenzione promuovere “una politica dell'eccesso”: l'approfondimento teorico senza il sostegno della ricerca rischierebbe, infatti, di trasformarsi in tautologia, così come la pura sperimentazione empirica potrebbe oscurare quel bagaglio teorico fondamentale per fondare scientificamente ogni attività operativa.

L'integrazione fra teoria e attività pratica sembra, dunque, la strada da percorrere per individuare o costruire un metodo di Media education capace di legittimare questa ultima

²⁵⁷ Cfr. W. Brandanti e P. Zuffinetti (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci Faber, Roma, 204, p. 30.

²⁵⁸ Cfr. P. Jedlowski, *Il mondo in questione. Introduzione alla storia del pensiero sociologico*, Carocci, Roma, 1998, p. 18.

come sapere scientifico. La sfida, in proposito, consiste nell'individuare un approccio metodologico, che non rischi di scadere nel generico e non perda i caratteri di precisione e di controllabilità tipici di ogni teoria, inquadrata all'interno di uno specifico ambito scientifico²⁵⁹.

La ricerca e l'azione si collocano fra la teoria e la prassi e rappresentano requisiti importanti per circoscrivere e approfondire il campo della Media education. Infatti "le scienze depositate nei libri non si avvicinano tanto alla verità quanto invece vi si avvicinano i semplici ragionamenti che può fare naturalmente un uomo di buon senso intorno alle cose che gli si presentano"²⁶⁰.

In ogni caso, è importante evitare che il *fare* diventi fine a se stesso trasformandosi in puro tecnicismo, esso deve essere sempre accompagnato dal *pensare*, che si esplica attraverso l'osservazione e l'ascolto, attraverso la ricerca di senso, la formazione alla riflessione e il confronto. Solo attraverso un lavoro di continua ricerca e conoscenza è possibile intervenire sui problemi media educational di volta in volta emergenti²⁶¹.

Il *metodo* può essere considerato l'insieme dei processi mentali alla base di tecniche e strategie di azione, esso è infatti "un paradigma o schema in cui la teoria ispira una pratica educativa"²⁶²; tuttavia non esiste metodo senza metodologia, ovvero senza una riflessione critica su quanto è messo in atto.

In questa cornice introduttiva, la Media education è spesso considerata un "oggetto frontiera", ovvero un ambito di ricerche e di studi senza contorni epistemologici e metodologici ben delineati, relativamente alla quale risulta complicato inquadrare e circoscrivere uno specifico metodo didattico.

Questa trasversalità può rivelarsi un limite perché ostacola l'individuazione di un metodo standard, ma può anche rappresentare una condizione indispensabile per fronteggiare la complessità moderna, la sua circoscrizione in un settore specifico, infatti, rischierebbe di compromettere la sua identità e di ridurre il significato del suo "movimento".

In proposito, è possibile tentare di costruire un equilibrio teorico, metodologico ed epistemologico partendo dagli strumenti e dalle tecniche già sperimentate in altri ambiti scientifici, tracciando un percorso euristico e al tempo stesso architettonico²⁶³. *La costruzione di un metodo*, in questo caso, può avvalersi del confronto e dell'aggiornamento continuo fra le diverse scuole di pensiero e le associazioni territoriali che negli ultimi anni si sono impegnate ad operare su questo fronte.

In tal senso, è opportuno incentivare momenti e situazioni di condivisione, in cui impostazioni e stili di pensiero imparano a coesistere e a confrontarsi, nella prospettiva di ideare e realizzare una scuola nazionale per media educator²⁶⁴.

Su questa scia, fino ad oggi, la Media education ha maturato debiti verso la linguistica, la semiotica e la pragmatica, che utilizzano strategie di analisi strutturale e testuale per leggere e costruire prodotti di comunicazione.

Altri debiti sono rintracciabili nel campo della Sociologia e della Psicologia Sociale, soprattutto per quanto concerne l'analisi del contesto fruitivo e produttivo dei testi medialia attraverso l'utilizzo di strumenti di indagine qualitativi e quantitativi. La Psicologia e la

²⁵⁹ Cfr. S. Tagliagambe, "Alla ricerca di confini" in *Iter* 5, 11, 1999, p. 9.

²⁶⁰ Cfr. Cartesio, *Discorso sul metodo*, Oscar Classici Mondadori, Milano, 1993, p. 16.

²⁶¹ Cfr. W. Brandani e P. Zuffinetti (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, op. cit., p. 40.

²⁶² Cfr. P.C. Rivoltella, *Media Education, Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma, 2001, p. 13.

²⁶³ P. C. Rivoltella in occasione della Summer School sulla media education del luglio 2004, in un incontro ha sottolineato che per individuare il metodo è possibile tracciare tre percorsi:

- 1) quello euristico che prevede il riconoscimento di metodi ingenui partendo dalle sperimentazioni nelle diverse esperienze in media education;
- 2) quello architettonico che prevede la ricomposizione in un metodo organico degli strumenti e delle tecniche usate sul campo;
- 3) quello tassonomico che riflette sui modelli che l'adozione/costruzione di un metodo consente di individuare.

²⁶⁴ Cfr. P.C. Rivoltella, "La nuova coscienza "ecumenica" del MED in *InterMed*, anno 8 n. 3 dicembre 2003, p.1.

didattica, infine, contribuisco a raffinare e a circoscrivere interventi media educational in contesti educativi situati.

La logica delle “alleanze” sembra essere la risposta alla questione del metodo: un tavolo di confronto per monitorare le esperienze realizzate a livello nazionale e coordinare i progetti territoriali in modo da istituire un percorso di base di educazione ai media e alla comunicazione per la scuola italiana²⁶⁵.

6.3 La tradizione della ricerca-azione

La ricerca-azione è stata considerata da più scuole di pensiero una delle strategie più diffuse ed adeguate per sperimentare la Media education nel contesto scolastico; fonte d'ispirazione è il modello proposto da Kurt Lewin e ricontestualizzato in Italia da Michele Pellerey e Cesare Scurati (Pellerey, 1980; Scurati, 1993). Essa si configura come una strategia di lavoro che, partendo dalla riflessione e dall'osservazione dell'esistente, consente la costruzione ed il continuo miglioramento di tecniche e strumenti di lavoro didattici e mediali.

Gli obiettivi della ricerca-azione riguardano la progettazione, l'implementazione e la valutazione costante dell'azione educativa consentendo il continuo miglioramento delle attività intraprese. La riflessione sulle criticità del proprio operato, infatti, si pone alla base della sperimentazione e consente di proporre strategie di intervento alternative e risolutive.

Ogni intervento va progettato e organizzato tenendo conto del contesto formativo circoscritto in cui è opportuno considerare tutte le variabili che lo relativizzano e lo rendono non generalizzabile²⁶⁶.

In genere, la ricerca-azione si struttura in tre momenti: la prima fase di azzeramento o di alfabetizzazione rivolta al team di docenti coinvolti nella ricerca²⁶⁷; dal senso di complicità e dallo spirito collegiale costruito in questo primo momento si passa all'attività di ricerca che contraddistingue la seconda fase. Si tratta di progettare e configurare un disegno di intervento operativo in cui si esplicano i parametri della sperimentazione, gli obiettivi da raggiungere, le attività da svolgere con gli alunni e la definizione dei criteri di documentazione e di valutazione delle iniziative²⁶⁸.

La ricerca azione sembra avere validità metodologica nell'ambito della sperimentazione sulla Media education perché si colloca fra la teoria e la pratica, ed interviene per risolvere situazioni problematiche in contesti circoscritti. La produzione della conoscenza è strettamente connessa, quasi sovrapposta, all'azione e alla sperimentazione, tanto che ogni forma di cambiamento avviene *in itinere*, partendo dalla ridefinizione della situazione, dall'attività di osservazione, dai feedback del contesto e dai comportamenti degli attori.

Gli stessi educatori coinvolti nella ricerca diventano protagonisti poiché contribuiscono a definire la situazione entro cui agiscono. In tal senso, tutti gli esponenti dell'équipe sono contemporaneamente osservatori ed osservati, mentre l'attività di ricerca è funzionale alla coproduzione del sapere. L'azione sociale ed il confronto con la pluralità dei punti di vista, infatti, provocano un incremento della conoscenza ed una maggiore capacità di leggere e di interpretare la realtà²⁶⁹.

²⁶⁵ Cfr. G. Cappello, “Proposte del MED al MIUR circa l'introduzione della media education nella scuola italiana in *Intemed* anno 8 n. 3, dicembre 2003, p. 14.

²⁶⁶ Per ulteriori approfondimenti sulla ricerca-azione cfr. C. Scurati et al., *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Boringhieri, Torino, 1993.

²⁶⁷ L'offerta formativa oscilla dall'orientamento preliminare al corso e dalle motivazioni che si pongono alla base della sperimentazione, alla proposta di input basic in grado di fornire competenze adeguate e di contribuire alla costruzione di un clima armonico di affiatamento reciproco. Ogni docente del team si avvarrà di competenze differenti: così ad esempio al docente di lettere sarà affidata l'analisi semiotica dei testi, al docente di educazione tecnica gli aspetti tecnici, etc.

²⁶⁸ Cfr. C. Scurati e M. Pellerey, *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Boringhieri, Torino, 1993.

²⁶⁹ Cfr. Brandanti W. E P. Zuffinetti (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, op. cit., pp. 174-

Sulla scia della ricerca-azione è maturato in questi ultimi anni il progetto Mens (Media education nella scuola), uno dei primi tentativi –e al momento l'unico in Italia - per sperimentare la Media education nel curriculum scolastico.

Si tratta di un mosaico di percorsi, sperimentazioni e ricerche che consentono l'integrazione della cultura comunicativa attraverso la costruzione di un curriculum nei primi tre anni di scuola elementare. Il progetto è nato dalla sensibilità di alcuni studiosi e dalla convergenza delle esperienze e delle proposte del Med in collaborazione con alcune Università Italiane e, trasversalmente, con alcuni enti regionali²⁷⁰.

La sua struttura prevede un'articolazione *in progress* di durata triennale, per cui il primo anno si concentra sull'esplorazione dei meccanismi e delle caratteristiche alla base della comunicazione umana e mediale.

Dall'analisi degli elementi grammaticali, il progetto si focalizza sul linguaggio visuale, nello specifico sui fondamenti teorici e tecnici della fotografica e della semiotica dell'immagine, per poi arrivare al coinvolgimento degli studenti nella costruzione di un racconto fotografico. La scelta di linguaggio e di strategie formative dell'iter non sono casuali ma connesse al livello di apprendimento o di sviluppo psicologico del ragazzo.

Nel secondo anno, dalla comunicazione umana si passa a quella di massa, spostando il focus di interesse sugli agenti e sui condizionamenti massmediali, nello specifico sulla televisione, la storia, i linguaggi ed i generi con approfondimenti relativi al racconto televisivo, alla fiction e allo spot pubblicitario. Questo percorso di alfabetizzazione si avvale di uno stile improntato sul "fare" e prevede esercitazioni con la telecamera e con i sistemi di montaggio.

Nel terzo anno, infine, si assiste ad un cambiamento di prospettiva: l'attenzione si sposta sull'informazione giornalistica. Attraverso la simulazione del lavoro redazionale, infatti, diventa possibile imparare le logiche di produzione alla base della costruzione di un prodotto mediale.

L'applicazione di un progetto di tal natura non può prescindere dal contesto formativo entro cui è attivato, soprattutto in termini di risorse e bisogni formativi. L'analisi dell'ambiente è fondamentale per progettare percorsi didattici e strategie educative *ad hoc*²⁷¹, poiché dal livello di fattibilità progettuale si passa alla circoscrizione e all'organizzazione delle attività, esplicitando obiettivi, strategie formative e dinamiche relazionali.

La validità e l'efficacia del progetto Mens si fonda sul coinvolgimento di più classi e sulla collaborazione di più docenti che cooperano e confrontano le loro esperienze, tuttavia è ormai noto quanto è difficile conciliare interessi ed esigenze diverse per costruire un clima armonico di lavoro collaborativo.

Da un punto di vista puramente didattico, l'efficacia non può prescindere dall'utilizzo integrato di più linguaggi (alfabetico, grafico, corporeo...), dalla costruzione di un clima armonico collaborativo e dall'incentivazione di lavori di gruppo che favoriscono lo scambio delle esperienze e delle competenze.

Ogni attività di analisi o di produzione deve essere necessariamente accompagnata da una sorta di documentazione continua delle attività svolte, attraverso verifiche intermedie relative al sapere accumulato dagli studenti e alle esperienze degli stessi docenti. Ciò presuppone una competenza mediale, una disponibilità a sperimentare e una costanza nel produrre documentazione processuale, conoscenze e attività aggiuntive rispetto alla routine didattica.

L'autonomia dei singoli istituti e dei dirigenti scolastici nel Mens, se da un lato favorisce una flessibilità formativa e una didattica coerente alla complessità ed eterogeneità del sistema scolastico, dall'altro rischia di trasformarsi in limite nella misura in cui l'iter e l'esito della

177.

²⁷⁰ Per ulteriori approfondimenti sul progetto MENS cfr. F. Falcinelli, "Media e ricerca educativa a scuola" in L. Di Mele (a cura di), *La ricerca nella Media Education*, op. cit., pp. 110-113.

²⁷¹ Ad esempio il tipo di scuola, il numero di classi coinvolte, il target e le sue caratteristiche in rapporto ai mezzi di comunicazione, il numero di insegnanti da coinvolgere, gli spazi e i tempi del lavoro didattico, etc.

sperimentazione dipendono spesso dalla costanza degli interventi e dalla dedizione delle singole persone coinvolte.

In tal senso, non è possibile standardizzare i metodi e gli strumenti di lavoro della singola esperienza, ma soltanto perfezionare strategie di intervento in un preciso contesto di intervento e legato alla storia professionale dei docente coinvolti.

Ciò comporta la perdita di sistematicità del metodo, condizione indispensabile per la scientificità di un processo, giungendo spesso a conclusioni soggettive o impressionistiche che non consentono di produrre risultati affidabili e generalizzabili.

Il paradosso metodologico che ne consegue oscilla fra il principio di autonomia, già sperimentato nella progettazione e nell'organizzazione delle attività didattiche, e l'individuazione di un corpus di regole entro cui circoscrivere le attività media educational.

Lo sbilanciamento in un polo o nell'altro in ogni caso rappresenta un limite: l'assenza di riferimenti di base, teorici e metodologici, infatti, conduce ad un eccesso di individualismo che supera i confini della Media education.

In questo caso, diventa opportuno individuare un corpus di regole in grado di ridurre l'eccesso di soggettivismo e un'impalcatura metodologica *ad hoc* per agevolare la distinzione delle esperienze media educational dalle semplici imitazioni.

Tuttavia è difficile pensare di attivare strategie e metodi didattici unitari per tutti i contesti scolastici: i modelli di insegnamento e le situazioni di riferimento, infatti, sono così eterogenee, che ogni scuola può essere considerata un *case study*; in tal senso diventa anche difficile immaginare un curriculum standard per tutti i contesti scolastici.

Il Mens mira ad istituzionalizzare le attività quotidianamente svolte attraverso il coinvolgimento di altri enti territoriali che consentono di costruire un sistema integrato di interventi, coordinato da un nucleo polare, come ad esempio le Università, principali responsabili della validità e dell'efficacia del progetto all'interno della sua circoscrizione territoriale. Anche in questo caso, l'apertura al territorio non è una pratica facilmente percorribile da parte dei singoli istituti e le collaborazioni attualmente derivano spesso da rapporti contrattuali informali, configurandosi come condizione privilegiata e, dunque, non generalizzabile.

Un impegno di tale portata inevitabilmente richiede investimenti capaci di sostenere la supervisione ed il sostentamento della micro-rete di scuole costruite sul territorio. Per questo motivo, oltre alle Università è indispensabile coinvolgere altre istituzioni, come la Regione, la Provincia, il Comune, per non parlare di associazioni di diversa entità, vicine alle politiche della scuola. Il MIUR, ad esempio, in questo quadro potrebbe ricoprire un doppio ruolo strategico: da un lato conserverebbe la sua funzione sociale comparabile a quella degli altri enti, dall'altro potrebbe garantire un respiro più nazionale ai progetti, consentendo una legittimazione delle attività intraprese e, dunque, una sorta di riconoscimento istituzionale delle iniziative svolte.

Il Mens è soltanto un esempio di sperimentazione della Media education a scuola; oggi è ancora in fase di sperimentazione tanto che risulta difficile valutare l'efficacia delle sue iniziative, tuttavia non si esclude la proliferazione di iniziative analoghe o parallele sull'integrazione dei media nel sistema formativo, come ad esempio le piccole esperienze aizzate presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione in questi ultimi anni.

6.4 Media e educazione: frammenti esemplificativi di un metodo

Nell'ambito della ricerca-intervento "Quaderni di vita. Nuove generazioni fra valori e conflitti" (2002), realizzata dal Dipartimento di Sociologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Roma La Sapienza in collaborazione con l'Assessorato alle politiche della Scuola della Provincia di Roma, sono stati sperimentati i cosiddetti *Laboratori della cooperazione formativa*: percorsi di formazione rivolti *in primis* ai docenti e finalizzati a

sperimentare nuove modalità di lavoro in classe attraverso l'uso dei media.

La promozione della partecipazione attiva alle iniziative didattiche e la riduzione di situazioni di emarginazione attraverso l'uso dei linguaggi mediali sono stati gli obiettivi di questa esperienza all'interno di una ricerca-intervento centrata sui temi del bullismo nel contesto scolastico.

Essa si è rivelata un momento fondamentale per riflettere sul mondo valoriale dei giovani anche attraverso il rapporto fra media e didattica: i laboratori, infatti, trasversalmente hanno indagato quanto l'uso dei media in classe potesse rivelarsi una strategia formativa centrata sul dialogo e sulla comunicazione, e soprattutto quanto l'uso di nuove forme espressive nella didattica potesse favorire la partecipazione ed il protagonismo degli attori scolastici.

“l'Università entra a scuola” è stata l'espressione-chiave per esprimere l'intenzionalità di un'istituzione accademica di incontrare la realtà delle scuole del comune di Roma e della sua provincia, nel tentativo di costruire un rapporto di collaborazione permanente. Partendo dall'osservazione e dall'analisi delle singole realtà, sono stati progettati insieme percorsi formativi e di confronto personalizzati, articolati sempre secondo una logica progressiva.

L'obiettivo è stato stimolare la riflessione sulle metodologie e sui processi di costruzione di un progetto formativo e comunicativo, nonché sul rapporto fra le strategie didattiche e i media da un punto di vista organizzativo e curricolare, senza alcuna pretesa di fornire competenze e abilità tecniche specifiche.

Un percorso di tal genere non poteva prescindere da un'alfabetizzazione *basic* sulla Media education. In quattro incontri seminariali, dunque, sono stati affrontati argomenti oscillanti fra l'analisi dei concetti-chiave e delle caratteristiche della Media education e la riflessione sulle tecniche di costruzione dei prodotti multimediali, come il giornale, l'audiovisivo ed il multimedia.

Dalla formazione *basic* si è passati *all'azione* didattica, giacché ogni docente, ritornando in classe, ha provato a contestualizzare le conoscenze e le abilità precedentemente acquisite attraverso la realizzazione di progetto di Media education (ad es. un prodotto mediale o multimediale) che ha coinvolto gli stessi studenti. L'iter progettuale è stato accompagnato da una costante attività di osservazione e di monitoraggio del processo che ha indotto alla redazione di un diario di bordo.

L'attività di supervisione, infatti, è fondamentale nella sperimentazione formativa perché agevola l'attività di progettazione e di valutazione *in itinere*, sollecitando una continua riflessione sulla qualità dei processi educativi messi in atto, sui metodi e sugli strumenti di facilitazione adottati, sondando di volta in volta lo stato di avanzamento del lavoro e proponendo spunti di intervento per i successivi incontri.

In tal modo, si ha la possibilità di adattare, ed eventualmente modificare, le linee di intervento innescate partendo dalle esigenze e dalle predisposizioni dei partecipanti, e consentendo il conseguimento degli obiettivi formativi prefissati.

La propensione alla ricerca, all'osservazione diretta, alla sperimentazione scientifica, con particolare attenzione alla relatività del contesto didattico, non sono sintomi di una rivoluzione pedagogica. Questi, infatti, fanno parte dell'eredità pedagogica di Claparède, tuttavia l'inserimento dei media nel contesto formativo li carica di un diverso valore semantico.

Il percorso d'integrazione della Media education, infatti, non può prescindere dalla relatività della situazione entro cui il medium è integrato, dal background socioculturale dei ragazzi, dal grado di coesione del gruppo-classe e dal livello di collaborazione fra insegnanti. Solo partendo da queste premesse è possibile individuare canali comunicativi e di interazione coinvolgenti e motivanti per gli studenti e costruire casi concreti di sperimentazione formativa.

Non è certamente compito dell'insegnante imporre valori, bensì favorire la ricerca e lo sviluppo delle capacità critiche in una società democratica, cercando di costruire una realtà che, secondo la lettura di John Dewey, sia fatta “su misura” per soddisfare i bisogni del

fanciullo e le sue forme di apprendimento, spesso scaturite dal fare, dal manipolare, dall'operare e dall'esplorare l'ambiente circostante²⁷².

I laboratori della cooperazione formativa possono essere considerati i primi tentativi per una Facoltà di Scienze della Comunicazione di sperimentare strategie di intervento didattico cooperativo, per inaugurare nuovi metodi di lavoro e di ricerca sulla comunicazione e sulla formazione con e nelle scuole.

L'obiettivo è diffondere una cultura della comunicazione e dei suoi linguaggi all'interno di un sistema, la cui funzione oscilla fra la mediazione culturale e la socializzazione dell'individuo.

A tal proposito, la prospettiva di un rapporto di collaborazione continuo fra le Università e le scuole consentirebbe l'attivazione di un osservatorio permanente, oltre la contingenza delle singole ricerche, in cui discutere, confrontare e condividere insieme metodi e strategie di organizzazione del lavoro, modalità di gestione delle risorse disponibili, forme di collaborazione e di analisi, etc.

In tal modo, l'Università avrebbe l'opportunità di conoscere in modo più specifico le dinamiche ed i meccanismi del sistema scolastico attraverso l'osservazione ed il contatto diretto con i suoi protagonisti, mentre gli insegnanti usufruirebbero di una formazione continua sulla comunicazione attraverso l'esperienza, maturando competenze metodologiche e autonomia nella gestione del rapporto fra didattica e media.

I laboratori non hanno fornito modelli e percorsi di sperimentazione e di formazione standard, tuttavia hanno permesso di evidenziare le difficoltà e gli ostacoli che spesso si pongono alla base della sperimentazione e dell'innovazione metodologica e mediale all'interno della realtà scolastica, mostrando lo scarto fra l'astrazione della ricerca scientifica nel settore formativo e la realtà di tutti i giorni.

L'esperienza vissuta può essere considerata un primo intervento sul campo di Media education in cui i docenti, partendo da riflessioni sulle esperienze di vita e di insegnamento vissute in prima persona, attivano itinerari di educazione ai/con i media, da riproporre e riadattare al contesto della loro classe.

Il tentativo di individuare un metodo didattico di Media education si inserisce all'interno di una riflessione che oscilla dall'analisi delle iniziative e delle sperimentazioni realizzate nel mondo dell'educazione in Italia e l'eredità metodologica dei classici della Pedagogia.

L'esperienza dei laboratori ha inaugurato un percorso di riflessione metodologica sulle strategie ed i metodi didattici media educational, preparando il terreno per nuove forme di sperimentazioni in questo ambito. Sarebbe tuttavia opportuno ed interessante riflettere sulla rilettura e ricontestualizzazione di metodi e strategie didattiche, anche appartenenti alla tradizione, all'interno di un contesto formativo moderno e mediale.

6.5 Frame metodologici per una didattica mediale

L'utilizzo di nuovi strumenti per lo svolgimento dell'attività didattica, come ad esempio i mezzi di comunicazione, comporta inevitabilmente la riorganizzazione di un nuovo sistema scolastico, caratterizzato da diverse strategie e modalità di lavoro. Molti metodi di intervento, in proposito, derivano dall'eredità culturale delle teorie pedagogiche che, nel corso del tempo, hanno contribuito a modificare il significato di educare. Così oggi queste sembrano rinvigorire ed acquisire una rinnovata connotazione grazie all'uso delle tecnologie comunicative.

Questa riflessione implicitamente induce a riflettere e ad interrogarsi su come i media possono diventare naturali vettori conoscitivi e didattici, coerenti agli orientamenti moderni

²⁷² Cfr. R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p. 167.

dell'educazione e delle sue pratiche. L'insegnamento audiovisivo, ad esempio, va oltre la valenza strumentale e consente la formazione di capacità critico-valutative; esso, infatti, può abituare i bambini a reagire davanti ad una rappresentazione della realtà erronea; a protestare davanti un film come si insorge di fronte ad una falsificazione dei fatti, favorendo la percezione della simultaneità²⁷³

Alcune strategie educative e mediali contribuiscono a favorire lo sviluppo psicomotorio, linguistico, cognitivo, emotivo e relazionale del bambino, accrescendo l'autonomia di orientamento e senso critico. La *coscientizzazione e l'analisi testuale*, ad esempio, sono strategie formative che più di altre incentivano l'esplorazione e l'investigazione, stabilendo forme di convergenza fra valori e messaggi mediali.

L'obiettivo potrebbe essere "smontare per vedere com'è fatto, ma anche per scoprire cosa c'è dentro, quello che si vede e ciò che non si vede a prima vista: valutare questi "contenuti", scartare quelli che non ci piacciono, conservare e accettare quelli che ci piacciono. È possibile usare questo linguaggio per conoscere meglio noi stessi, per portarci in superficie e nello stesso tempo per parlare agli altri, per comunicare con il prossimo"²⁷⁴.

L'attività di *analisi* e di *problematizzazione*²⁷⁵, nello specifico, si riferiscono alle strutture narrative dei testi e forniscono indicazioni sui personaggi, le azioni e i contesti (semiotica), oppure sui codici e sulle strategie comunicative sottese al messaggio (pragmatica –analisi sui percorsi di produzione o costruzione del messaggio)²⁷⁶.

Altri tipi di attività sono la cosiddetta *analisi del contenuto*, molto utilizzata nelle indagini di ricerca in Scienze della Comunicazione, secondo cui partendo dal conteggio della frequenza o ricorrenza di parole è possibile ricostruire o percepire le iscrizioni ideologiche ed economiche celate nel messaggio.

L'attività riflessiva è un'altra strategia media educational. Essa s'incentra prevalentemente sull'analisi dei meccanismi del sapere ed è indispensabile per accrescere nell'individuo abilità cognitive ed affettive di natura "meta". La dimensione metacognitiva dell'apprendimento, che ne consegue (*l'imparare ad apprendere* di Bruner), infatti stimola modi di ragionare e di riflettere sulla realtà più flessibili e coerenti alla complessità del moderno, che tuttavia consentono all'individuo di orientarsi autonomamente in situazioni sempre diverse.

Altre strategie educative e mediali sono più orientate verso il "fare", la cui rilevanza non risiede soltanto nel mettere in pratica acquisizioni teoriche, bensì favorire lo sviluppo di competenze relazionali fondate sul senso di fiducia verso il prossimo, sulla collaborazione ed il rispetto reciproco, consentendo un'educazione alla partecipazione attiva²⁷⁷.

In tal senso, acquista importanza la *produzione* mediale (videomaking, multimediale, etc.) che favorisce lo sviluppo di alcune abilità cognitive, come l'elaborazione, la schematizzazione, la sintesi, la costruzione di collegamenti, la creazione, la riutilizzazione e la sperimentazione.

La struttura e le tecniche proprie del linguaggio televisivo (i campi, piani, punti di vista, montaggio di sequenze, etc.), ad esempio, sono forme di rappresentazione simbolica che rispettano regole ben precise. Così la comprensione dei significati sottesi ai messaggi veicolati

²⁷³ Per ulteriori approfondimenti sul rapporto fra audiovisivi e formazione cfr. F. Falcinelli, *Audiovisivi e tecnologie nella pratica didattica*, Anicia, Roma, 1995.

²⁷⁴ Cfr. R. Giannatelli, P. C. Rivoltella, *Teleduchiamo*, op. cit., p. 221.

²⁷⁵ Le attività connesse all'analisi e alla problematizzazione riguardano la descrizione, la distinzione, la ricerca delle informazioni, l'ipotesi, la rappresentazione, la riflessione, l'esplorazione e l'osservazione.

²⁷⁶ Nel caso di un testo audiovisivo, ad esempio, l'analisi testuale da un lato si concentra sulla composizione interna o sul montaggio delle immagini, dei suoni, sui movimenti della telecamera, i tipi di inquadratura, l'uso delle luci, etc., dall'altro sugli elementi che si pongono alla base della narrazione.

²⁷⁷ "il tutto in una situazione educativa basata sull'iniziativa, sulla collaborazione, sulla libertà, sullo studio psicologico dei ragazzi [che nella pedagogia di Decroly diventano primarie rispetto a qualsiasi lavoro didattico e educativo], su una programmazione didattica e educativa impostata in termini collegiali e sostenuta dall'apporto di esperti. Molte di queste azioni sono sperimentate in laboratorio secondo le logiche dell'attivismo pedagogico e del costruttivismo" Cfr. R. Fornaca, *Didattica e tecnologie educative. Storia e testi*, Principato editore, Milano, 2004 (I ediz. 1985), p. 129.

non avviene soltanto attraverso attività di decodifica del messaggio, ma anche attraverso azioni di costruzione del testo.

Le attività di lettura e di produzione, in ogni caso, sono complementari perché assolvono funzioni formative diverse e, insieme, insegnano all'individuo ad esprimersi e a comunicare²⁷⁸. Anche *la simulazione* (ad es. il lavoro redazionale) è una tecnica del fare, molto utilizzata nel media teaching.

Essa costituisce una forma di role-playing, utile per infondere conoscenze sui meccanismi di produzione delle media industries. Questa strategia non si limita a fornire competenze e conoscenze tecniche sul medium o sul sistema comunicativo simulato, ma stimola fantasia e creatività: ad esempio la sperimentazione di una campagna pubblicitaria o di una prima pagina di un quotidiano consentono all'individuo di affrontare i problemi connessi alla gestione di budget economici e di tempo, proiettandosi nel microcontesto lavorativo e immedesimandosi nei problemi e negli imprevisti che quotidianamente incombono sul soggetto.

La *rivalutazione dell'azione e del pensiero pratico* all'interno di un sistema educativo, contribuiscono ad arginare la tradizionale querelle fra teoria e pratica formativa attraverso il riconoscimento e la rivalutazione delle variabili psicologiche e sociali nei processi percettivi del soggetto.

Partendo dall'eredità pedagogica di John Dewey (1859), i processi individuali di apprendimento si avvalgono di attività mentali fondate sulla sperimentazione pratica di un sapere condiviso, sulla manipolazione dei simboli e sul ragionamento contestualizzato. Il recupero del fare, in tal senso, è strettamente connesso al riconoscimento della centralità dell'alunno e del suo processo di apprendimento – il cosiddetto *learning by doing*²⁷⁹.

“ Sapere di sé, del mondo e degli altri attraverso il proprio corpo è uno dei modi di ancorarsi alla vita: correre, saltare, toccare, abbracciare ed essere abbracciati, sporcarsi e farsi male, ammalarsi e guarire, restano maniere di crescere”²⁸⁰.

L'uso di strategie comunicative nella didattica favorisce lo sviluppo negli studenti di capacità sociali e relazionali, consente l'attivazione di abilità e strategie di comunicazione e di cooperazione attraverso il coinvolgimento e la partecipazione. L'interazione cooperativa, infine, aiuta a colmare lacune cognitive attraverso il confronto fra punti di vista e interpretazioni testuali differenti, contribuendo a costruire un ragionamento integrato, congiunto, socialmente organizzato in cui i ragazzi *imparano dagli altri e con gli altri*²⁸¹.

La comunicazione interpersonale ha una priorità strategica nella lettura e nell'interpretazione del significato “spirituale” dei mezzi di comunicazione, perché svela come i messaggi mediali sono ricevuti e valutati attraverso il dialogo, la riflessione ed il commento.

L'attività collaborativa, inoltre, consente lo sviluppo di un senso di responsabilità, autostima, progettualità e creatività (Fernet), sviluppa abilità sociali aumentando il senso di condivisione collettiva e riducendo situazioni di forte disagio o di emarginazione sociale. “Ai ragazzi delle classi popolari non si offrono più soltanto delle parole e dei contenuti già elaborati, ma l'occasione per raggiungere un'effettiva autonomia cooperativistica e la possibilità di utilizzare nuovi strumenti di lavoro e di informazione; tecniche e educazione popolare trovano finalmente una propria saldatura” (Fornaca, 2004, IX ed.: 367).

La libera discussione fra docenti e con studenti si pone alla base sia delle attività di analisi testuale sia di progettazione didattica e mediale, in cui diventa fondamentale pianificare il lavoro partendo dalla condivisione di obiettivi – educativi e didattici – e arrivando

²⁷⁸ Cfr. F. Falcinelli, *Audiovisivi e tecnologie nella pratica didattica*, op. cit.

²⁷⁹ Il *learning by doing* fa riferimento alla tradizione dell'attivismo pedagogico di Dewey, a Freinet, alla pedagogia degli oppressi di Freire.

²⁸⁰ Cfr. C. Scurati, *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 22.

²⁸¹ Cfr. L. Caronia, *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*, Guerini Studio, Milano, 2002.

all'individuazione delle motivazioni, della partnership, all'esplicitazione dell'insegnamento modulare e del docente di riferimento (ciò inevitabilmente rimanda ad una co-progettazione e co-organizzazione del lavoro).

Il lavoro di gruppo (ad es. l'analisi guidata di un testo), infine, rappresenta un'ulteriore strategia didattica, frutto della tradizione pedagogica di Roger Cousinet (1881-1973) e caratterizzata dal continuo confronto, scambio e ascolto reciproco, particolarmente efficace per raggiungere obiettivi cognitivi e di socializzazione. In relazione alle tecnologie audiovisive, ad esempio, la visione congiunta e la discussione collettiva favoriscono la comprensione di significati e simboli che difficilmente sarebbero appresi individualmente; in tal senso i messaggi mediali possono essere considerati detonatori di interazioni e di scambi sociali e linguistici.

Non si tratta soltanto di individuare e costruire forme di interpretazione e di ragionamento collettivo, ma anche di negoziare forme di partecipazione sociale, infatti, guardando insieme la tv si impara a stare insieme.

In tal modo, i ragazzi esplorano modi diversi per partecipare alla costruzione di un ragionamento collettivo: ad esempio possono imparare come si tiene una disputa, come si argomenta una tesi, possono apprendere il corpus di regole della discussione e come usare il linguaggio in situazioni differenti²⁸².

L'azione, inoltre, si pone spesso alla base delle cosiddette *relazioni significative* (Rogers), fondate sul confronto e lo scambio di informazioni e opinioni su argomenti mediali, rivelandosi metodi didattici fondati sulla cooperazione fra docenti e studenti oppure fra gli stessi docenti. In tal senso, acquistano importanza quelle strategie formative che vanno dall'ascoltare al parlare, dal leggere al cooperare, dall'interagire allo scrivere, dall'esprimersi all'operare attraverso l'uso di codici diversi.

Altre strategie didattiche e mediali si fondano sullo sviluppo della cosiddetta *cultura della mano sinistra* (J. Bruner)²⁸³, ovvero sullo stimolo della creatività e della fantasia dei ragazzi, che punta sul coinvolgimento emotivo e sullo sviluppo di nuove forme espressive.

In tal senso, i media si avvalgono spesso dell'*animazione* come strategia didattica ludica, in grado di esprimere libertà espressiva e coinvolgimento, oltre a soddisfare bisogni relazionali e comunicativi. La cultura del gioco, infatti, trasmette spesso valori formativi e socializzanti, quali ad esempio l'acquisizione ed il rispetto delle regole, la collaborazione e la lealtà, svolgendo anche una funzione etica e democratica.

Partendo dal presupposto per cui il contesto ambientale incide sulla costruzione del significato e della funzione sociale dell'educazione (Bruner, Bourdieu), diventa inevitabile tentare di rinnovare continuamente le forme espressive, operative e linguistiche educative e comunicative, rendendole adeguabili alla relatività dei contesti (Freinet e Rogers) e ai processi di apprendimento moderni²⁸⁴. Partendo dalle realtà circoscritte e dalle dinamiche all'interno dei gruppi è, infatti, possibile spiegare complessi meccanismi di azione²⁸⁵.

L'evoluzione verso i modelli costruttivistici e sociali ha avuto una ricaduta inevitabile sulle tecnologie, in particolar modo su quelle utilizzate nella didattica, le cui funzionalità vanno oltre lo svolgimento degli esercizi, offrendo nuove possibilità per esplorare la conoscenza in modo individuale.

Questo modello interpretativo presuppone un'idea di comunicazione non più meccanicistica, bensì orientata sul valore semantico e simbolico dei messaggi e sui meccanismi alla base della sua costruzione. Nello specifico, le tecnologie didattiche da

²⁸² Cfr. L. Caronia, *La socializzazione ai media*, op. cit.

²⁸³ Secondo la cultura della mano sinistra di J. Bruner l'impostazione razionale e la logica devono essere correlate a forme di creatività e irrazionalità. Questo principio si pone alla base di alcune strategie e metodi di insegnamento soprattutto attraverso il contributo dei media.

²⁸⁴ Cfr. B. M. Varisco, "Innovazione metodologica e ambienti per l'apprendimento e la formazione. Aspetti psico-pedagogici" in *Programma biblioteche scolastiche*, atti della formazione iniziale dei docenti, quaderni 5/1 area autonomia MIUR, maggio 2000 – giugno 2001, pp18-20.

²⁸⁵ Cfr. C. Scurati, *Fra presente e futuro*. op. cit., p. 95.

strumenti ed espedienti che rendono più interessante l'apprendimento diventano modelli culturali, mediatori sociali che, oltre a veicolare informazione, stimolano la comunicazione, l'interazione e l'apprendimento collaborativo sia in presenza, sia on line.

Essi svolgono una funzione cognitiva di interiorizzazione delle abilità conoscitive, infatti, veicolano conoscenze non astratte ma situate, ovvero calate in contesti reali e discusse in "comunità di apprendimento"²⁸⁶.

La scuola dovrebbe coltivare la naturale predisposizione dell'individuo ad imparare creando contesti di apprendimento simili a quelli della vita reale, contesti che guidino e concorrano a mettere continuamente in crisi le conoscenze pregresse, facendo leva sull'interazione, sulla continua ricontestualizzazione delle tecnologie e sui progetti educativi; "li, nelle giornate delle comunità, nei tempi aperti della strada, negli spazi angusti della scuola, in quelli del quartiere. Dietro le porte degli uffici amministrativi, sui muri dei comuni, nei sorrisi e nei dinieghi, nelle mani, sotto i piedi, negli occhi [...] che occorre partire per costruire una metodologia attenta e preparata ad affrontare il compito della sperimentazione"²⁸⁷.

non possiamo più riportare i bambini nel giardino segreto dell'infanzia, né ritrovare la chiave magica che li terrà sempre rinchiusi all'interno delle sue mura sacre. I bambini stanno ormai entrando nel mondo degli adulti – un mondo di pericoli e opportunità nel quale i media elettronici giocheranno un ruolo sempre più importante. L'era in cui speravamo di proteggerli da quel mondo sta definitivamente tramontando. Dobbiamo invece avere il coraggio di prepararli ad affrontare questo nuovo mondo, a capirlo, e a diventarne partecipanti attivi a tutti gli effetti²⁸⁸.

²⁸⁶ Cfr. M. B. Ugorio, "L'evoluzione delle tecnologie didattiche" in *Programma biblioteche scolastiche*, atti della formazione iniziale dei docenti, quaderni 5/1 area autonomia MIUR, maggio 2000 – giugno 2001, pp. 37-40.

²⁸⁷ Cfr. W. Brandanti e P. Zuffinetti (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, op. cit., p. 39.

²⁸⁸ Cfr. D. Buckingham, *Né con la tv, né senza la tv*, op. cit., p. 253.

Conclusioni

...verso nuove frontiere

La riflessione sulla Media education induce a navigare in mari ancora poco esplorati, di cui non si conoscono le acque e non si possiedono mappe capaci di inquadrare la rotta e circoscrivere l'orientamento dei naviganti. Chi ha deciso di intraprendere questo viaggio non ha certezze sulle mete da raggiungere e non conosce approdi sicuri.

I marinai della Media education sembrano spesso avventurieri aperti al rischio, mossi da una forte passione, da qualche intuizione e dall'aspettativa di una "terra promessa", una meta entro cui ricostruire il senso di un movimento ancora in fase di definizione.

Nella condizione moderna, la Media education vive un periodo di assestamento, pieno di contraddizioni e di oscillazioni fra discese e salite, in cui le riflessioni teoriche e le sperimentazioni pratiche della tradizione lottano per il riconoscimento e la visibilità delle loro azioni, fornendo contributi, sebbene frammentari, al consolidamento di una nuova porzione del sapere.

In questo meccanismo in cui la tradizione si scontra con l'innovazione e l'educazione incontra i linguaggi moderni della comunicazione, è opportuno imparare ad attribuire il giusto peso a tutte le componenti dell'ingranaggio, riflettere su quanto è stato raggiunto, valutare la portata scientifica di ogni iniziativa e quanto è opportuno ancora esplorare, indagare ed approfondire per raggiungere un minimo riconoscimento accademico e sociale e continuare a progredire.

Ogni frammento teorico, ogni ricerca, ogni esperienza sul campo, ogni riflessione possono contribuire a ridefinire la rotta da seguire e ad accrescere il bagaglio identificativo della Media education.

Il percorso ricostruito in questa tesi di dottorato è di natura trasversale, perché nasce dall'intreccio di frame interpretativi provenienti dalla Sociologia e dalle Scienze della Comunicazione per arrivare a circoscrivere due ambiti di intervento operativi: quello legato alle politiche territoriali e quello circoscritto alle dinamiche didattiche.

L'obiettivo è stato disegnare una prima mappa orientativa delle terre già esplorate della Media education e dei sentieri già percorsi da altri avventurieri, in modo da preparare il terreno per viaggi e mete nuove da scoprire. Le riflessioni sul metodo didattico e sulle iniziative territoriali, infatti, costituiscono un cammino di cui ancora non si conosce l'esito, ma che in ogni caso rappresentano forme di investimento per il futuro per operare e progredire nel percorso della legittimazione scientifica della Media education.

Il raggiungimento delle nuove frontiere, infatti, non può prescindere dalle conquiste passate, dai contributi teorici della tradizione scientifica e dalle esperienze metropolitane.

Così l'analisi delle principali tappe dell'evoluzione storica delle pratiche educative e comunicative nel XX secolo ha consentito di ricostruire un primo scenario della Media education, inquadrando le radici, la storia ed i presupposti epistemologici per l'avvento di una nuova era.

La riflessione sulle caratteristiche e sulle dinamiche del tardomoderno, inoltre, hanno consentito di approfondire il *modus vivendi* e i meccanismi interpretativi dei giovani, contribuendo a definire il significato socioculturale dell'educazione moderna e circoscrivendo il ruolo della Media education nella società contemporanea.

L'esplorazione è certamente la prima fase dell'apprendimento e dell'esperienza, ad essa tuttavia deve far seguito l'impegno e la continuità, che si pongono alla base del sapere e della conoscenza.

La scoperta attraverso l'esperienza è un cammino complesso e difficile, pieno di impedimenti, ostacoli, rallentamenti; non esiste alcuna garanzia di successo né guide capaci di suggerire percorsi da seguire; cosicché la pratica e l'azione sono le uniche chiavi accessibili per procedere oltre il limite, contribuendo a consolidare e a definire le attività media educational già intraprese.

Gli unici prerequisiti per continuare questo iter sono, dunque, l'impegno, la costanza, la volontà e la disponibilità al rischio e a mettersi continuamente in discussione, sapendo da dove si parte e ignorando dove si può arrivare.

“Nel cantiere dell'educazione non vale la legge del tutto o del nulla, ma quella della graduale presa di coscienza, della convivenza paziente di persone che hanno “pensieri di diversa lunghezza”, del coraggio di chi si dispone a seminare di nuovo, anche se il raccolto della precedente annata è stato deludente”²⁸⁹.

²⁸⁹ Cfr. L. Corradini, *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma, 1995, p. 219.

Riferimenti bibliografici

LETTURE SULL'INDIVIDUO NEL TARDOMODERNO

- Abruzzese A., Borrelli D., *L'industria culturale*, Carocci, Roma, 1990
- Bauman Z., *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna, 2002
- ID., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002
- Beck U., *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2000
- ID., *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, il Mulino, Bologna, 2000
- Berger P., Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1989
- Colombo F., *La cultura sottile*, Bompiani, Milano, 1998
- Colombo F., Eugeni R. (a cura di), *Il prodotto culturale. Teoria, tecniche e case histories*, Carocci, Roma, 2001
- Featherstone M., *La cultura dislocata. Globalizzazione, postmodernismo, identità*, SEAM, Roma, 1998
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, il Mulino, Bologna, 1994
- Giordano V. (a cura di), *Linguaggi della metropoli*, Liguori, Napoli, 2002
- Harvey D., *La crisi della modernità*, Est, Milano, 1997
- Lichtner M., *Soggetti, percorsi, complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze, 1990
- Mancini I., *L'ethos dell'Occidente*, Marietti, Genova, 1990
- Martinelli A., *La modernizzazione*, Laterza, Roma-Bari, 1998
- Silverstone R., *Perché studiare i media?*, Il Mulino, Bologna, 1999
- Touraine A., *Critica della modernità*, Il Saggiatore, Milano, 1993
- Vattimo G., *La società trasparente*, Garzanti, Milano, 2000
- ID., *La fine della modernità. Nichilismo ed ermeneutica nella cultura postmoderna*, Garzanti, Milano, 1985
- Wagner P., *A Sociology of Modernity. Liberty and discipline*, Routledge, London, 1994

LE TECNOLOGIE NEL CAMBIAMENTO CULTURALE

- Abruzzese A., *Analfabeti di tutto il mondo uniamoci*, Costa & Nolan, Genova, 1996
- Bettetini G., Colombo F., (a cura di), *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Bompiani, Milano, 1993
- Bolter J. D., Grusin R., *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini e Associati, Milano, 2002
- Brand S., *MediaLab. Il futuro della comunicazione*, Baskerville, Bologna, 1993
- Breton P., *L'utopia della comunicazione. Il mito del villaggio planetario*, UTET, Torino, 1995
- Caretti V., La Barbera D., *Psicopatologia delle realtà virtuali*, Masson, Milano, 2001
- De Kerckhove D., *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna, 1993
- Galimberti C., Riva G. (a cura di), *La comunicazione virtuale, dal computer alle reti telematiche: nuove forme di interazione sociale*, Guerini e Associati, Milano, 1997
- Ghislandi P. (a cura di), *Oltre il multimedia*, Franco Angeli, Milano, 1995
- Lévy P., *Il virtuale*, Cortina, Milano, 1997
- ID., *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Feltrinelli, Milano, 1999
- McLuhan M., (1977), *Dall'occhio all'orecchio*, tr.it., Armando, Roma, 1986

- Negroponte, N., *Essere digitali*, Spearling & Kupfer, Milano, 1999
- Robbins K., Webster F., *Tecnocultura. Dalla società dell'informazione alla vita virtuale*, Guerini Studio, Milano, 2003
- Thompson J. B., *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Il Mulino, Bologna, 1998
- Turkle S., *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*, Apogeo, Milano, 1997

RICERCHE SUI CONSUMI CULTURALI DEI GIOVANI

- Bernardini S., *Nel labirinto di Giano. Analisi dello stato mentale privato dei giovani*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Bertolini P. (a cura di), *I bambini giudici della tv*, Guerini e Associati, Milano, 2002
- Bianchi J., Manini M., *La faccia nascosta dei medi. Il gioco della ricezione*, Leumann Elledici, Rivoli, 1995
- Buckingham D., *Né con la tv, né senza la tv. Bambini, media e cittadinanza nel XXI secolo*, FrancoAngeli, Milano, 2004
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., (a cura di), *Giovani verso il Duemila, IV Rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna, 1997
- Cavalli A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia: seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna, 2000
- Cavalli A., De Lillo A. (a cura di), *Giovani anni '90, III Rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna, 1993
- Donati P. e Colozzi I. (a cura di), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Il Mulino, Bologna, 1997
- Donati P. e Prandini R., *Giovani e cambiamenti generazionali. Una ricerca in Emilia Romagna e Lombardia*, Elledici, Torino, 1998
- Ferrari Occhionero M., *Disagio sociale e malessere generazionale. Dinamiche valoriali tra persistenza e mutamento*, FrancoAngeli, Milano, 2002
- Gasperoni G. (a cura di), *Gli insegnanti di fronte al cambiamento. Seconda indagine IARD sulla condizione del corpo insegnante in Italia*, IARD, 1999
- Morcellini M. (a cura di), *Il Mediaevo. TV e industria culturale nell'Italia del XX secolo*, Carocci, Roma, 2000
- Morcellini M., *Lezione di comunicazione. Nuove prospettive di interpretazione e di ricerca*, Ellissi, Napoli, 2003
- Tirocchi S., Andò R., Antenore M., *Giovani a parole. Dalla generazione media alla networked generation*, Guerini e Associati, Roma, 2002
- CENSIS-UCSI, *Secondo rapporto sulla comunicazione in Italia*, 2002
- CENSIS-UCSI, *Terzo rapporto sulla comunicazione in Italia. Giovani e media*, 2003
- EURISKO, *Pianeta Teenagers*, 1996
- IARD, *I giovani reggiani e le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione*, 1997
- IARD, *Giovani del nuovo secolo. V rapporto sulla condizione giovanile in Italia*, 2001
- ISTAT, *Tempo libero e cultura.. Indagine multiscopo*, 1995
- ISTAT, *Musica, sport, computer e altre attività del tempo libero. Indagine Multiscopo sulle famiglie "Tempo libero e cultura"*, 1995
- ISTAT, *Cultura socialità e tempo libero. Indagine annuale Multiscopo sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana"*, 2000
- ISTAT, *Cultura socialità e tempo libero. Indagine annuale Multiscopo sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana"*, 2003

CULTURA, SOCIETÀ E EDUCAZIONE

- Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2002
- Brint S., *Scuola e società*, il Mulino, Bologna, 1999
- Butera F., Coppola B., Fasulo A., Nunziata E., *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2002
- Corradini L., *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma, 1995
- ID. (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma, 2004
- D'Alessandro V., *La sfida dell'istruzione. Modernizzazione e formazione nella società italiana*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1996
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento, Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Ambrosiane-Led, Milano, 1995
- Rolando S. (a cura di), *La scuola e la comunicazione. Rapporto al Ministro della Pubblica Istruzione sulla riorganizzazione di una funzione istituzionale strategica*, FrancoAngeli, Milano, 2000
- Soldati S. e Turi G., *Fare gli Italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. II, il Mulino, Bologna, 1993
- Vertecchi D. (a cura di), *Il secolo della scuola, l'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze, 1995

- *ORIENTAMENTI DI SCIENZE SOCIALI*

- Belardelli S. (a cura di), *Teorie sociologiche dell'azione*, FrancoAngeli, Milano, 1999
- Benadusi L., Censi A. e Faretto V., *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004
- Berzano L., Cepernich C., *Società e movimenti*, Ellissi, Napoli, 2003
- Collins R., *Teorie sociologiche*, Il Mulino, Bologna, 1992
- ID., *Quattro tradizioni sociologiche: manuale introduttivo di storia della sociologia*, Zanichelli, Bologna, 1996
- Jedlowski P., *Il mondo in questione. Introduzione alla storia del pensiero sociologico*, Carocci, Roma, 1998
- Wallace Ruth A., *La teoria sociologica contemporanea*, Il Mulino, Bologna, 1990

- *ORIENTAMENTI DI PEDAGOGIA*

- Calvani A., *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Edizioni ETS, Pisa, 1995
- Duccio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2002
- Fornaca R., *Didattica e tecnologie educative. Storia e testi*, Principato, Milano, 2004 (IX ed.)
- Frabboni F., *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, EIT, Teramo, 1991
- Laeng M., Ballanti G., *Pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2000
- Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000
- Prellezo J. M., Nanni C., Malizia G., *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elledici, Torino, 1997
- Santoni Rugiu A., *Si fa presto a dire scuola. Schegge di una storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1998
- Scurati C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia, 1997
- Tarozzi M., *Pedagogia generale. Storie, Idee, protagonisti*, Guerini studio, Milano, 2001

Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M. A., *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, La Nuova Italia, Firenze, 1998

- *ORIENTAMENTI DI COMUNICAZIONE E MEDIA STUDIES*

Bettetini G., Colombo F., *Eros, memoria, civiltà. Saggi sui media*, Costa & Nolan, Genova, 1999

De Fleur M. L. e Ball Rokeach S. J., *Teorie delle comunicazioni di massa*, Il Mulino, Bologna, 1995

Eco U., *Apocalittici e integrati. Comunicazione di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano, 1968

Fabris, G. (a cura di), *Sociologia delle comunicazioni di massa*, FrancoAngeli, Milano, 1990

Ferrarotti, F., *Mass media e società di massa*, Laterza, Roma, 1992

Gensini S., *Manuale della comunicazione*, Carocci, Roma, 1999

Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1998

Grandi R., *I Mass media fra testo e contesto*, Lupetti, Milano, 1994

Grassi C., *Sociologia della comunicazione*, Bruno Mondadori, Roma, 2002

Lever F., Rivoltella P. C., Zancchi A., *La comunicazione. Il dizionario di scienze e tecniche*, Elledici-Las-Eri, Roma, 2002

Marinelli A. e Fatelli G. (a cura di), *Tele-visioni*, Meltemi, Roma, 2000

Mattelart A., *Storia della società dell'informazione*, Einaudi, Torino, 2002

McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 1967

McQuail D., *Sociologia dei media*, Il Mulino, Bologna, 2001

Moore S., *Il consumo dei media*, Il Mulino, Bologna, 1998

Morcellini M., Fatelli G., *Le Scienze della comunicazione. Modelli e discipline*, Carocci, Roma, 1994

Minichiello G. (a cura di), *Abitare la comunicazione*, Editoriale scientifica, Napoli, 1998

Piromallo Gambardella A., *Le sfide della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari, 2001

Rivoltella P. C., *Teoria della comunicazione*, La Scuola, Brescia, 1998

Volli U., *Il libro della comunicazione*, Il Saggiatore, Milano, 1994

Volpi C., *Maschere della comunicazione*, Tiellemedia, Roma, 2001

Wolf M., *Gli effetti sociali dei media*, Bompiani, Milano, 1992

ID., *Teorie delle comunicazioni di massa*, Bompiani, Milano, 1992

LA SOCIALIZZAZIONE FRA APOCALITTICI E INTEGRATI

Ardizzone P., *Televisione e processi formativi. Per una pedagogia dei mass media*, Edizioni Unicopoli, Milano, 1997

Baraldi C., *I diritti dei bambini e degli adolescenti. Una ricerca sui progetti legati alla legge 285*, Donzelli, Roma, 2001

Bertolini P. (a cura di), *I bambini giudici della tv*, Guerini e Associati, Roma, 2002

ID., *I figli della TV. Una ricerca su bambini e televisione*, La Nuova Italia, Firenze, 1988

ID., *I bambini e la televisione*, Armando, Roma, 1984

Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1993

Buckingham D., *Né con la tv, né senza la tv*, FrancoAngeli, Milano, 2004

Caronia L., *La socializzazione ai media*, Guerini, Milano, 2002

Censi A., *La costruzione sociale dell'infanzia. Contesti, interazioni e pratiche educative*, FrancoAngeli, Milano, 1998

ID., *Modelli di socializzazione*, Eucos, Roma, 2000

De Sanctis O. (a cura di), *Orizzonti multimediali della formazione*, Liguori, Napoli, 1999

Dorr A., *Televisione e bambini. Un mezzo speciale per un pubblico speciale*, Nuova Eri, Torino, 1990

- Edo M.G., *Il processo di socializzazione*, Montefeltro, Urbino, 1988
- Faure E., *Apprendre à être*, Fayard, UNESCO, Paris, 1972
- Gonnet J., *Educazione, formazione e media*, Armando, Roma, 2001
- Mariet F., *Lasciateli guardare la TV*, Anicia, Roma, 1992
- Martelli S. (a cura di), *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, FrancoAngeli, Milano, 1996
- Mayer W.P., Seter G., *I figli del computer*, Elledici, Torino, 1999
- Meyrowitz, J., *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Baskerville, Bologna, 1993
- Metastasio R., *La scatola magica. Tv, bambini e socializzazione*, Carocci, Roma, 2002
- Morcellini M., *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, FrancoAngeli, Milano, 1997
- ID., *La TV fa bene ai bambini*, Meltemi, Roma, 1999
- Oliviero Ferrarsi A., *TV per un figlio*, Laterza, Bari, 1995
- Piette J., *Education aux média set fonction critique*, L'Harmattan, Montreal, 1996
- Popper K., Con dry J., *Cattiva maestra televisione*, Donzelli, Milano, 1994
- Porro, R. *Infanzia e mass-media*, FrancoAngeli, Milano, 1990
- Postman, N., *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, Armando, Roma, 1981
- ID., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando, Roma, 1984
- Rivoltella P. C., *Come Peter Pan. Educazione, media e tecnologie oggi*, GS editrice, Santhià, 1998
- Schramm W., Lyle J., Parker E., *La televisione nella vita dei nostri figli*, FrancoAngeli, Milano, 1971
- Statera G., Bentivegna S., Morcellini M., *Crescere con lo spot. Pubblicità televisiva e socializzazione infantile*, Nuove Eri, Torino, 1990
- Winn M., *La droga televisiva*, Armando, Roma, 1978

- L'AUDIOVISIVO E L'EDUCAZIONE

- Badassarre Vito A., D'Abbicco L. (a cura di), *La tv tra genitori e figli*, Pensa multimedia, Lecce, 2004
- Branduardi K., Moro W., *Apprendere con la televisione. Un curriculum per leggere e capire il telegiornale, il telefilm, il talkshow, il cartone animato e lo spot*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Castellani L., *Leggere e scrivere audiovisivo*, La Scuola, Brescia, 1986.
- D'Abbicco L., Ottaviano C., Castelli Bonomi A., *I media in classe. Percorsi di media education*, La Scuola, Brescia, 2003
- Falcinelli F., *Audiovisivi e tecnologie nella pratica didattica*, Anicia, Roma, 1995
- Farné R., *Buona maestra tv. La rai e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003
- Galliani L., *Educazione ai linguaggi audiovisivi*, SEI, Torino, 1988
- Giannatelli R., Rivoltella P. C., *Teleduchiamo, Linee per un uso didattico della televisione*, Elledici, Torino, 1994.
- Livolsi M. (a cura di), *Televisione a scuola. Percorsi di ricerca e proposte didattiche*, IRRSAE Lombardia, Milano, 1992.
- Mialaret G., *Psicopedagogia dei mezzi audiovisivi nell'insegnamento*, Armando, Roma, 1966
- Rivoltella P. C., *L'audiovisivo e la formazione. Metodi per l'analisi*, Cedam, Padova, 1998

MEDIA EDUCATION. FRAMMENTI EPISTEMOLOGICI

- Bazalgette C., Bevort E., Savino J., *New Directions. Media education worldwide*, Unesco, Paris, 1992

- Bazalgette C., *Media education*, Hodder & Stoughton, London, 1991
- Brandani W., Zuffinetti P. (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci Faber, Roma, 2004
- Buckingham D., *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*, Polity Press-Blackwell Publishing, London, 2003
- Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, UTET Libreria, Torino, 2001
- Craggs C., *Media education in the Primary School*, Routledge, London, 1992
- Giannatelli R., Rivoltella P.C. (a cura di), *Le impronte di Robinson. Mass media, cultura, educazione*, Elledici, Torino, 1995
- ID., *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, FrancoAngeli, Milano, 2001
- Giannatelli R., Rivoltella P. C., *Media educator. Nuovi scenari dell'educazione, nuove professionalità*, quaderni di Desk n. II/2003, Edizioni IUSOB-UCSI
- Giles D., *Media psychology*, L. Erlbaum, Mahwan NJ, 2003
- Gonnet J., *Educazione, formazione e media*, Armando, Roma, 2001
- Greco G. (a cura di), *ComEducazione. Conversazioni su comunicazione e educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2002
- Hart A., *Media education. International Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 1998
- Hofstadter D. R., *Gödel, Escher, Bach: un'eterna ghirlanda brillante*, Adelphi, Milano, 1994 (ed. orig. 1979)
- Maragliano R. (a cura di), *I media e la formazione*, NIS, Roma, 1994
- Masterman L., *A scuola di media. Educazione, media e democrazia*, La Scuola, Brescia, 1997
- Morcellini M. (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano, 2004
- Ottaviano C., *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, FrancoAngeli, Milano, 2001
- Pavesi N., *Media Education. Una prospettiva sociologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001
- Piette J., *Education aux média set fonction critique*, L'Harmattan, Montral, 1996
- Rivoltella P. C., *Come Peter Pan. Educazione, media, tecnologie oggi*, GS, Santhià (Vercelli), 1998
- ID., *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma, 2001
- Rivoltella P.C., Marazzi C., *Le professioni della media education*, Carocci, Roma, 2001
- Tagliagambe S., *Epistemologia del confine*, Il Saggiatore, Milano, 1997
- Weyland B., *Media, scuola, formazione. Esperienze, ricerche, prospettive*, Edizioni Praxis 3 Verlag, Bolzano, 2003

OLTRE LE TECNOLOGIE DIDATTICHE: DAL CURRICULUM AL METODO

- Antinucci F., *Computer per un figlio*, Laterza, Bari, 1999
- ID., *La scuola si è rotta*, Laterza, Roma-Bari, 2001
- Arcenas E., *Curriculum mass media. Guida per l'educazione ai mass media*, SEI, Torino, 1982.
- Bagnara S., Failla A. (a cura di), *Compagno di banco, computer e nuove tecnologie per la scuola*, Etas Libri, Milano, 1997
- Balzagette C., *Primary Media Education. A curriculum statement*, BFI Education Department, London, 1989
- Balzagette C., Bevort E. E Savino J., *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*, Unesco, Parigi, 1992
- Bonatti M., *Scommessa sui mass media. Un percorso formativo attraverso giornali, radio, cinema, televisione, fumetti*, Torino, Elledici, Torino, 1993
- Branduardi K., Moro W., *Apprendere con la televisione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997

- Buckingham D., *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*, Polity Press, Cambridge, 2003
- Calvani A., *Dal libro stampato al libro multimediale*, La Nuova Italia, Firenze, 1990
- ID., *Iperscuola. Tecnologia e futuro dell'educazione*, Franco Muzzio, Padova, 1994
- ID., *Multimedialità nella scuola. Perché e come introdurre le nuove tecnologie dell'educazione*, Garamond, Roma, 1996
- ID., *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Carocci, Roma, 1999
- ID., *Progettare multimedia. Linea guida per insegnare con gli ipertesti*, Garamond, Roma, 2000
- ID., *Manuale di tecnologie dell'educazione*, ETS, Firenze, 2001
- Calvani A., *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma, 2002
- Calvani A., Maragliano R., Lo Faso U., *Strumenti di didattica multimediale*, Garamond, Roma, 1998
- Calvani A., Rotta M., *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Erickson, Trento, 1999
- Cappello G., D'Abbicco L., *I media per l'animazione*, Leumann, Elledici, Torino, 2002
- Cartesio, *Discorso sul metodo*, Oscar Classici Mondatori, Milano, 1993
- Cerri Musso, R. *Tecnologie educative*, SAGEP, Genova, 1995
- Corcione D., Di Tonto G., *Dal testo all'ipertesto: teoria, utilizzo, aree applicative*, Jackson, Milano, 1990
- Cortoni I., Cavallo G., *Tecnologie comunicative e nuovi percorsi didattici. Scenari per la scuola del domani*, Ellissi, Napoli, 2002
- Cremascoli F., Guardoni M., *La lavagna elettronica. Guida all'insegnamento multimediale*, Laterza, Roma-Bari, 2000
- D'Abbicco L., Ottaviano C., Bonomi Castelli A., *I media in classe*, La Scuola, Brescia, 2003
- De Kerckhove D., *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna, 1993
- Di Sparti A- (a cura di), *Multimedia e didattica linguistica. Una prospettiva semiotica*, Epos, Palermo, 1995
- Di Mele L. (a cura di), *La ricerca nella media education*, UCSI-IUSOB, Napoli, 2004
- Falcinelli F., Salvato R. (a cura di), *Tecnologie dell'istruzione e comunicazione didattica*, ESI, Napoli, 1997
- Farnè R., *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2003
- Fasano M.(a cura di), *Concetti in rete. Dalla costruzione della mappa concettuale alla produzione di un ipermedia*, Masson, Milano, 1998
- Fiorentino G., *Il bambino nella rete. Dalla lavagna al computer*, Marsilio, Venezia, 2000
- Fornaca R., *Didattica e strategie educative*, Principato, Milano, 1985
- Fregola C., *Riunioni efficaci a scuola. Ridefinire i luoghi della comunicazione scolastica*, Erikson, Trento, 2003
- Galliani L., Costa R., Amplatz C., Varisco B. M., *Le tecnologie didattiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 1999
- Gasparetti M., *Il computer in classe*, Garamond, Roma, 1997
- ID., *Computer e scuola*, Apogeo, Milano, 1998
- Hart A., *Teaching the media. International Perspectives*, Erbaum, London, 1998
- Laeng M. , *Pedagogia informatica*, Armando, Roma, 1985
- Landow G. P., *L'ipertesto. Tecnologie digitali e critica letteraria*, Mondatori, Milano, 1998
- Lucchese I., *Il testo multimediale e le sue potenzialità didattiche*, CUEN, Napoli, 2003
- Maragliano R., *Esseri multimediali. Immagini del bambino di fine millennio*, Nuova Italia, Firenze, 1996
- ID., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma, 1998
- ID., *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*, Laterza, Bari, 1998
- ID., *La ricchezza del bambino multimediale, la povertà della scuola, la maestria della*

- macchina (e del bambino)* in Sirchia T. (a cura di), *Le 3 Culture*, Editrice Scolastica Italiana, Marsala, 1996
- Maragliano R., Martini O., Penge S., *I media e la formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1996
- Menduni E., *Educare alla multimedialità. La scuola di fronte alla televisione e ai media*, Giunti, Firenze, 2000
- Messina L., *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*, CLEUP, Padova, 2004
- Midoro V., Olimpo, G. Persico, D. (a cura di), *Tecnologie Didattiche. Metodi e strumenti innovativi per la didattica*, Menabò, Ortona (CH), 1996
- Moro W., *Didattica della comunicazione visiva*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- Pagetti, C., *Internet per la scuola*, Jackson, Milano, 1999
- Pantò E., Petrucco C., *Internet per la didattica*, Apogeo, Milano, 1998
- Papert S., *I bambini e il computer. Nuove idee per i nuovi strumenti dell'educazione*, Rizzoli, Milano, 1994
- Penge S., *Io bambino tu computer: come utilizzare il computer per l'apprendimento della scrittura*, Anicia, Roma, 1993
- Rivoltella P. C., *L'audiovisivo e la formazione. Metodi per l'analisi*, CEDAM, Padova, 1998
- ID. (a cura di), *La scuola in rete. Problemi ed esperienze di cooperazione on line*, GS Editrice, Santhià (Vercelli), 1998
- Scurati C. et alii, *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993
- Talamo A. (a cura di), *Apprendere con le nuove tecnologie*, La Nuova Italia, Firenze, 1998
- Tanoni I. (a cura di), *ReTeMar Ricerca-azione on line nella scuola dell'infanzia*, Anicia, Roma, 2000
- ID. (a cura di), *Nuove tecnologie e scuola di base*, Carocci, Roma, 2001
- Tanoni I., Graciotti R., *L'immagine bambina. Proposte per una educazione multimediale nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 1997
- Trentin G., *Didattica in rete*, Garamond, Roma, 1996
- ID., *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna, 1998
- Tricarico M.F., *Insegnare i media. Didattica della comunicazione nei programmi scolastici*, Graphica Santhiatese Editrice, Santhià (Vercelli), 1999
- Schimmenti V., D'Alessio M., Schieda A.M., *Il computer: rappresentazione e apprendimento nell'età scolare*, FrancoAngeli, Milano, 1996
- Varisco B. M., Grion V., *Apprendimento e tecnologie della scuola di base*, UTET, Torino, 2000
- Zanacchi A., *Convivere con la pubblicità*, Elledici, Torino, 1999

LINGUAGGI E SIMBOLI MEDIALI

- Abruzzese A., *Il corpo elettronico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano, 1978
- Bettetini G., *L'audiovisivo*, Bompiani, Milano, 1996
- Bettetini G., Gasparini B., Vittadini N., *Gli spazi dell'ipertesto*, Bompiani, Milano, 1999
- Bolter J.D., *Lo spazio dello scrivere*, Vita e Pensiero, Milano, 1993
- Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993
- ID., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1997
- ID., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1998
- De Francesco C., Torri M., *Gestire i testi. Dalla videoscrittura all'ipertesto*, FrancoAngeli, Milano, 1991
- De Kerckhove D., *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna, 1993
- Calvani A., *Dal libro stampato al libro multimediale*, La Nuova Italia, Firenze, 1999
- Calvani A., Varisco B.M. (a cura di), *Costruire/decostruire significati. Iper testi, micromondi e*

- orizzonti formativi*, CLUEP, Padova, 1995
- Eco U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano, 2000
- Ferri P., *Teorie e tecniche dei nuovi media. Pensare, formare, lavorare nell'epoca della rivoluzione digitale*, Guerini, Milano 2002
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano, 1987
- Gazzetti A., Boarelli S., (a cura di), *Conoscere per decidere, La formazione in servizio degli insegnanti*, GESP, Città di Castello, 2000
- Greenfield P., *Mente e media. Gli effetti della televisione, dei computer e dei videogiochi sui bambini*, Armando, Roma, 1985
- Grosso M., Locatelli M.C., *Mente e cultura. Tecnologie della comunicazione e processi educativi*, Raffaello Cortina, Milano, 1996
- Johnson-Laird P.N., *La mente e il computer*, Il Mulino, Bologna, 1990
- Landow, G. P., *Ipertesto. Il futuro della scrittura*, Baskerville, Bologna, 1993
- ID., *Hypertext the convergence of technology*, The Johns Hopkins University Press (trad. it. a cura di Paolo Ferri, *Ipertesto, le tecnologie digitali e critica letteraria*, Bruno Mondadori, Milano, 1998)
- Lévy P., *Le tecnologie dell'intelligenza*, Synergon, Bologna, 1992
- ID., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano, 1996
- Lussato B., *I bambini e il video*, Vallardi, Milano, 1991
- Maragliano R., *Essere multimediali. Immagini del bambino di fine millennio*, La Nuova Italia, Firenze, 1996
- Minichiello G., *Nuova razionalità e processi educativi*, Morano, Napoli, 1998
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000
- Nelson Th. H., *Literary Machines 90.1*, Swarthmore 1990 (trad. it., Franco Muzzio, Padova 1992)
- Novak J. D., Gowin D. B., *Learning how to learn*, Cambridge University Press, 1984 (trad. it. *Imparando a imparare*, Società Editrice Internazionale, Torino, 1989)
- Olson D. R., *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino, 1979
- Ong W. J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna, 1986
- ID., *Interfacce della parola*, Bologna, il Mulino, 1989
- Papert S., *Mindstorms. Bambini, computers e creatività*, EMME, Milano, 1984
- Penge S., *Storia di un ipertesto. Leggere, scrivere, pensare in forma di rete*, La Nuova Italia, Firenze, 1996
- Piromallo Gambardella A. (a cura di), *Luoghi dell'apparenza. Mass media e formazione del sapere*, Unicopli, Milano, 1993
- Ricciardi M. (a cura di), *Scrivere comunicare apprendere con le nuove tecnologie*, Bollati Boringhieri, Torino, 1995
- Ricciardi M., *Lingua letteratura computer*, Bollati Boringhieri, Torino, 1996
- Scavetta D., *Le metamorfosi della scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- Vygotskij L. S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze, 1990
- ID., (1935), *Lo sviluppo psichico del bambino*, tr.it., Editori Riuniti, Roma, 1973
- ID., (1960), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, tr.it., Giunti-Barbera, Firenze, 1974
- Winograd T., Flores F., *Calcolatori e conoscenza*, Mondadori, Milano, 1987

ARTICOLI E RIVISTE

- Bettini L., "Form-azione" in *Laboratorio IARD*, anno VI, n. 1, marzo 2000, pp. 2-3
- Cappello G., "Proposte del MED al MIUR circa l'introduzione della media education nella scuola italiana in *Intemed*, anno 8, n. 3, dicembre 2003, p. 14

- Cassano F., "Sapere del confine. La frontiera come luogo epistemologicamente più alto" in *Pluriverso*, 1, 1997, p. 28
- Corradini L., *Democrazia scolastica*, La Scuola, Brescia, 1985 (I edizione nel 1976), p. 18.
- Deriu M., "L'etica dei media e la Media education" in *InterMed*, n.2, settembre 2004, Roma, pp. 2-8
- Di Nitto L., "Viaggio nella Media education in Inghilterra" in *Intermed*, anno 9, n. 3, dicembre 2004, pp. 3-7
- Felini D., "Media education e Riforma della scuola: uno sguardo ottimista" in *Intermed*, anno 9, n. 1, maggio 2004, p. 13
- Galliani L., *Didattica e comunicazione*, Studium Educationis, 4, 1998, pp. 626-662.
- Giannatelli R., "Il MED al Riosummit 2004" in *Intermed*, anno 9, n. 1, maggio 2004, p. 2
- Guertin H., "Cercare per trovare: lo spazio degli allievi" in *Programma biblioteche scolastiche*, quaderni 5/2 area autonomia MIUR, maggio 2000 – giugno 2001, p. 31
- "Intermed – Media Education" in *Intermed*, anno 1, n. 1, ottobre 1996, p. 1
- Magatti M., "Le trasformazioni dei processi educativi" in *Proposta educativa*, n. 3, settembre/dicembre 2003, p. 11
- Manca A. e Peleggi A., "Competenze e unità del sapere" in *La vita scolastica*, 01/09/2003, pp. 34-35
- Messina L., "Competenti...in media. Sentiamo gli esperti" in *Intermed*, n. 2, settembre 2004, pp. 16-18
- Morcellini M., *Tempi moderni. Il difficile rapporto minori/media, nota per il Comitato Scientifico del Progetto Speciale per la Tutela dei minori*, 2002, p. 16
- Mussi Bollini "Quale responsabilità per i produttori?" in *Intermed*, anno 9, n. 1, maggio 2004, p. 8
- Nanni, A. "Identità, culture, società fluida orientamenti per abitare la storia" in *Proposta educativa* n. 3, settembre/dicembre 2003, p. 25 e 19
- Parola A. e Trincherò R., "La dimensione ricerca al 4th World Summit on Media for Children and Adolescents" in *Intermed*, anno 9, n. 1, maggio 2004, p. 11
- Presidenza Nazionale del MIEAC, "Nella città dell'uomo...come in un cantiere" in *La proposta educativa*, n. 3, settembre/dicembre 2003, p. 32
- Pavlic B., "Unesco and Media education" in *Educational media international*, 24, 1987, p. 32
- "Percorsi di lettura. Bambini e televisione" estratto da rassegna bibliografica infanzia e adolescenza, anno 4, n. 1, 2003, p. 19
- Rivoltella P.C., "L'assemblea annuale del MED" in *Intermed*, anno 8, n. 3, dicembre 2003, p. 12
- Rivoltella P. C., "La nuova coscienza "ecumenica" del MED" in *Intermed*, anno 8, n. 3, dicembre 2003, p. 1
- Scurati C., "Media education e cittadinanza. Il parere di Cesare Scurati" in *Intermed*, anno 9, n. 2, settembre 2004, p. 15
- Tagliagambe S., "Alla ricerca di confini" in *ITER* 5,11, 1999, p. 11
- Ugorio M. B., "L'evoluzione delle tecnologie didattiche" in *Programma biblioteche scolastiche*, quaderni 5/1 area autonomia MIUR, maggio 2000 – giugno 2001, pp. 37-40
- Varisco B. M., "Innovazione metodologica e ambienti per l'apprendimento e la formazione. Aspetti psico-pedagogici" in *Programma biblioteche scolastiche*, , quaderni 5/1 area autonomia MIUR, maggio 2000 – giugno 2001, pp.18-20
- Venturella F., *La proposta educativa*, n. 3, settembre/dicembre 2003, pp. 3-8