

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

SETTIMO DAPHNE

DIPLOMA DI INSEGNAMENTO PER LE SCUOLE DI MATURITÀ

ANNO ACCADEMICO 2015/2016

UNA FINESTRA SUL MONDO

Un percorso di media education

RELATORE

LORENZO CANTONI

Uno speciale ringraziamento agli allievi di classe seconda della Scuola cantonale di commercio coinvolti in questo percorso, i quali hanno saputo partecipare con impegno ed entusiasmo al progetto proposto. Da loro ho ricevuto molto di più di quello che forse ho saputo dare.

Grazie inoltre al Professor Lorenzo Cantoni per la disponibilità dimostrata ed i suoi validi consigli così come a Spartaco Calvo per il prezioso aiuto nel definire la parte metodologica. Infine, un pensiero anche ai colleghi Alan, Michela e Pamela, che con i loro suggerimenti e la loro comprensione hanno saputo accompagnarmi lungo il difficile sentiero che porta all'insegnamento, una strada da costruire insieme giorno dopo giorno.

Indice

1. Introduzione	1
2. Scelta del tema	4
3. Media education: referenti disciplinari e contesto	7
3.1 Dimensione generale della media education	7
3.2 Media ed educazione nel contesto internazionale	9
3.3 Media ed educazione in Svizzera	10
3.4 Il web 2.0 e le nuove prospettive.....	12
4. Metodologia della ricerca	14
4.1 Domande di ricerca	14
4.2 La ricerca azione	14
4.3 Fasi della ricerca.....	15
5. Raccolta ed analisi dei dati.....	20
5.1 Competenza interpretativa.....	20
5.2 Efficacia del percorso di media education	23
6. Conclusioni.....	28
7. Possibili approfondimenti	30
Bibliografia.....	31
Allegato 1	34
Allegato 2	36
Allegato 3	83
Allegato 4.....	85

1. Introduzione

Nell'insegnamento della materia comunicazione presso la Scuola cantonale di commercio (SCC) la capacità di analizzare degli atti comunicativi si afferma quale punto focale, soprattutto nella programmazione del corso base del secondo anno. Qui si propongono agli studenti diversi strumenti di semiotica, attraverso i quali è possibile interpretare dei segni contestualizzandoli all'interno dei codici di riferimento. La realtà comunicativa è però certamente più ampia di quella ascrivibile all'interno della cornice scolastica; i mass media (di seguito: media), soprattutto, occupano uno spazio sempre più ampio all'interno della vita quotidiana, grazie anche alla costante diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

Il rapporto tra media ed educazione è un tema d'attualità, che trova fondamento in una specifica disciplina, la *media education*. Si tratta in effetti della volontà, all'interno del contesto scolastico (ma non solo) di fornire agli studenti competenze utili alla comprensione dei sistemi che generano i messaggi mediali, non propriamente delle "finestre sul mondo", quanto il risultato di specifiche scelte narrative.

L'avvicinamento alla media education, come riferito nel secondo capitolo, nasce dalla constatazione che, nonostante le competenze acquisite nell'ambito della decodifica dei segni, gli studenti faticano nella comprensione dei contenuti offerti dai media, assorbendo e facendo proprie, per contro, le rappresentazioni parziali che essi utilizzano nel descrivere la realtà. L'obiettivo finale è stabilire se la media education può rivelarsi uno strumento utile da affiancare alle basi di semiotica previste dal piano degli studi al fine di sviluppare una maggior competenza interpretativa.

La terza sezione presenta un quadro teorico relativo alla disciplina, nel quale vengono enunciate e descritte le specifiche aree di intervento, ovvero l'insegnamento di aspetti relativi alla produzione, al linguaggio, alla rappresentazione e al pubblico dei media. Sono qui inoltre definite le principali attuazioni della materia in ambito internazionale: in alcuni casi essa è favorita dalle istituzioni ed introdotta nelle pianificazioni didattiche nazionali; in altri, la stessa è promossa da educatori ed esperti di settore, senza che però vi sia un obbligo d'insegnamento all'interno del sistema pubblico. In questo quadro la Svizzera mostra un'accresciuta sensibilità nel favorire l'educazione con e ai media nel contesto scolastico, ragione per cui tutti i recenti piani degli studi, di competenza cantonale, hanno inserito delle misure attive nell'insegnamento, coscienti che la comprensione e l'utilizzo consapevole dei media e delle TIC sono fattori sui quali si gioca la formazione dei futuri cittadini. Si riflette infine sulla necessità di declinare i contenuti della disciplina in relazione alle possibilità offerte dai nuovi media, riferite in particolare al web partecipativo.

Nel quarto capitolo vengono formulate le domande di ricerca e stabilita un'ipotesi preliminare: si reputa difficile, per gli studenti, la comprensione di messaggi proposti dai media non tanto per un'incapacità intrinseca di decodifica, quanto per la difficoltà di gestire l'enorme mole informativa alla quale essi ci sottopongono, imponendo uno sguardo necessariamente superficiale. Si decide dunque di applicare un percorso di ricerca azione attraverso l'allestimento di una specifica unità didattica in seno ad una classe del secondo anno della SCC. Durante cinque settimane gli studenti sono stati chiamati, a gruppi, ad analizzare dei messaggi mediali secondo le aree d'intervento proposte dalla media education. Lo scopo è quello di verificare l'efficacia della disciplina nel migliorare l'interpretazione dei contenuti.

In questo contesto si inseriscono due momenti dedicati alla rilevazione di dati: il primo avviene in fase di osservazione, allo scopo di definire la competenza interpretativa degli allievi nelle situazioni di vita quotidiane; il secondo si pone in fase di controllo, con l'intenzione di riflettere sui risultati ottenuti.

Il quinto capitolo analizza i dati raccolti e ne fornisce una lettura. Si cerca di comprendere, da un lato, i motivi per cui gli studenti incontrano delle difficoltà interpretative nell'affrontare i contenuti offerti dai media; emergono, in questo contesto, la mancanza d'uso degli strumenti semiotici appresi durante il corso base a favore di un forte coinvolgimento emotivo, che spesso si sostituisce alla lettura razionale. Dall'altro, a conclusione del percorso sviluppato in fase di azione, si sono raccolte le opinioni relative all'efficacia delle lezioni svolte, dove emerge un generale miglioramento nelle capacità di decodifica. Accanto a questo si affiancano nuovi elementi, come lo sviluppo di atteggiamenti più consapevoli rispetto alla complessità della comunicazione mediatica e l'apprendimento di conoscenze specifiche, con una riflessione sull'opportunità di utilizzo degli strumenti relativi alla teoria dei segni nelle situazioni di vita quotidiane.

Segue la fase conclusiva, in cui si riflette sia sull'applicazione della media education nel nostro contesto scolastico che sull'efficacia del percorso didattico intrapreso. Si ha qui una lettura critica, la quale riconosce alla disciplina la capacità non tanto di fornire nuovi strumenti, quanto di creare delle condizioni in cui è possibile attivare le conoscenze acquisite nell'ambito della semiotica, con una pratica di decodifica più attenta e razionale. Ciò spinge a riflettere a livello generale sulle modalità d'insegnamento, le quali devono tener conto maggiormente dei contesti di vita in cui gli studenti si muovono, creando un ponte tra la didattica sviluppata in classe e le sue possibilità d'impiego nella quotidianità.

L'ultimo breve capitolo è dedicato alle possibilità di sviluppo future, le quali potrebbero comprendere la creazione di contenuti secondo un approccio creativo ma anche riflessivo, in

collaborazione con la Società cooperativa per la Radiotelevisione svizzera in lingua italiana (CORSI).

2. Scelta del tema

I media sono diventati parte integrante della nostra vita quotidiana. Difficile oggi immaginare la realtà senza riferirsi alle modalità di scambio che essi, grazie in particolare allo sviluppo delle nuove TIC, permettono. La forte espansione e la facilità di fruizione di contenuti portano tuttavia a riflettere sulla capacità effettiva dei giovani di comprenderne la portata e soprattutto di affrontare la quantità crescente di informazioni e significati che essi veicolano.

Questa considerazione si è posta, in particolare, nell'ambito del mio primo anno di insegnamento della materia comunicazione in seno a una classe seconda della SCC. Tra gli obiettivi del piano degli studi è infatti prevista la capacità di "saper analizzare materiale aziendale usando gli strumenti dell'analisi dei segni", ragione che mi ha spinto a selezionare una serie di spot televisivi da sottoporre agli allievi perché essi attivassero le competenze acquisite nell'ambito della semiotica. Al fine di creare un legame con le tematiche trattate nel corso "Area di sperimentazione", nel quale gli studenti sono chiamati a sviluppare delle aziende virtuali attive nella distribuzione di prodotti e servizi, ho pensato potesse essere utile scegliere alcune campagne pubblicitarie relative alle categorie merceologiche da essi trattate. In particolare, mi sono riferita al settore dell'automobilismo, ai prodotti di bellezza, all'arredamento, all'informatica, ai prodotti di pulizia per la casa e ai generi alimentari.

In quest'ambito, la ricerca si è rivelata più ardua del previsto, poiché spesso i messaggi pubblicitari mostravano contenuti scorretti, veicolanti stereotipi di genere o culturali piuttosto espliciti.

Un esempio è lo spot per il profumo Paco Rabanne "1 Million eau de toilette for men", in cui il protagonista, allo schiacciare delle dita, ottiene automobili di lusso, denaro e la presenza di una giovane ragazza, il cui vestito si slaccia ad un solo gesto, così come illustrato dai fotogrammi tratti dal video della campagna:



Figura 2.1 – Paco Rabanne – campagna pubblicitaria “1 Million eau de toilette for men”

Anche nello spot “Fiat 500X blue pill” non mancano i cliché, questa volta relativi agli italiani: villaggi rurali, panni stesi alle finestre, latin-lover attempati, allusioni sessuali, ecc.



Figura 2.2 – Fiat – campagna pubblicitaria “500X blue pill”

Per questo motivo, ho ritenuto opportuno optare per dei nuovi filmati che non contenessero riferimenti espliciti al sesso, al denaro, alla bellezza o ad altri stereotipi. Sono state pertanto sottoposte agli studenti pubblicità televisive legate ai marchi “Ikea”, “Oro Saiwa”, “Apple” e “Ubi banca”. Questa scelta, dettata dall’etica, mi è sembrata però riduttiva. In effetti, il materiale selezionato in un primo tempo è stato trasmesso attraverso il medium televisivo, nel palinsesto diurno delle principali reti in lingua italiana (RSI, RAI, Mediaset), contenuti facilmente accessibili agli allievi.

Nonostante la presentazione di filmati piuttosto semplici, sono rimasta colpita dalle difficoltà dimostrate dagli studenti nella loro comprensione. La classe, suddivisa in gruppi di 4-5 allievi, avrebbe dovuto analizzare, nel corso di quattro ore lezione, due brevi spot. Vista la fatica e l’incertezza interpretativa, ho dovuto limitare la lettura ad una sola pubblicità televisiva, intervenendo spesso per aiutare nella comprensione.

Una seconda riflessione è sorta invece nelle prime lezioni dell’anno in corso in una classe prima. Nella definizione di comunicazione, intesa quale *munus*, ovvero dono, ma anche dovere, ho sottoposto agli studenti un’immagine riferita a un contesto professionale. Questa è stata tratta da un articolo online di “The Guardian” dedicato all’importanza delle risorse umane nel settore pubblico. La fotografia, come definito all’interno dello stesso, proviene da un contenitore di immagini, nello specifico “Alamy”, sito online preposto alla vendita di contenuti *royalty-free* che possono essere utilizzati per l’allestimento di brochure, volantini o altro. Non si tratta dunque di un’immagine specifica e contestualizzata, ma volutamente generica nei suoi contenuti al fine di poter essere modulata a seconda delle esigenze dei possibili acquirenti. Sono qui rappresentati un uomo ed una donna di giovane età intenti ad osservare lo schermo di un computer. Entrambi sono vestiti in maniera analoga (indossano una camicia bianca, la figura maschile una cravatta, quella femminile occhiali da vista), l’uomo è seduto, la donna è in piedi e poggia le proprie mani sulla scrivania. Nessun elemento di sfondo è presente, se non una tazza ed alcuni dossier alle spalle delle persone raffigurate (figura 2.3).



Figura 2.3 - Immagine sottoposta ad una classe prima

Lo studente L. ha presentato questa interpretazione: “La fotografia indica (a mio avviso) una segretaria che magari ha sbagliato qualcosa e il capo le sta facendo notare che cosa ha errato. Il dono in questo caso sta ad esprimere il consiglio magari di dove deve fare attenzione, il dovere è che sta comunicando che non può sbagliare a mandare/scrivere (ad esempio e-mail). Quest’immagine comunica un po’ di rabbia del capo.” La studentessa A., invece, ha fornito una lettura diversa: “Quest’immagine illustra due persone al lavoro, sembrano essere in ufficio. Ciò lo si nota da come sono vestiti e dal computer davanti a loro. In questo contesto stanno lavorando insieme, dato che guardano lo schermo del computer e sono l’una accanto all’altro. Il dono sarebbe quello di dare aiuto al proprio collega, cioè la donna aiuta. Il dovere è quello di tenerne conto ed ascoltare, ossia l’uomo ascolta”.

Le esperienze precedentemente descritte portano a riflettere in merito a diversi aspetti: da un lato è presente, da parte dei media, una comunicazione che spesso si avvale di contenuti atti a veicolare, soprattutto attraverso l’allestimento di messaggi pubblicitari, stereotipi e cliché. Dall’altro sembra che gli studenti, nonostante dispongano di nozioni relative alla lettura di segni, faticino nel riconoscere significati ed obiettivi di un messaggio; infine, l’influenza di preconcetti risulta presente nella lettura e nella decodifica di situazioni quotidiane.

In breve, ci si chiede quante risorse essi abbiano a disposizione per interpretare gli atti comunicativi forniti dai media e se gli strumenti offerti dal contesto scolastico risultino effettivamente efficaci. Una tematica, quest’ultima, affrontata a livelli più ampi da una specifica disciplina, la media education, ovvero “[...] un insieme di pratiche volte all’educazione verso una lettura critica dei media a prescindere dal supporto tecnico impiegato” (Gonnet, 1997, p. 34) il cui obiettivo è l’accrescimento delle capacità di comprensione e l’assunzione di un atteggiamento più consapevole nei confronti dei media e dei contenuti da essi veicolati.

3. Media education: referenti disciplinari e contesto

3.1 Dimensione generale della media education

Che cos'è la media education? Sul piano della ricerca sono presenti diverse accezioni relative alla disciplina – spesso intesa sia come educazione *ai* media che *con* i media, “media literacy”, alfabetizzazione e competenze di utilizzo procedurale. A scanso di equivoci, è qui utilizzata la definizione di David Buckingham:

La *media education* (educazione ai media) [...] è il processo di insegnamento e apprendimento centrato sui media; la *media literacy* (alfabetizzazione ai media) ne è il risultato – e altro non è che la conoscenza e le competenze che gli studenti acquisiscono in tema di mezzi di comunicazione. [...] Bisogna fare attenzione a non confondere la media education con l'insegnamento che avviene *attraverso* e *con* i media – ad esempio, l'uso della televisione o del computer come mezzi cui si ricorre per insegnare la scienza o la storia (2006, p. 22-23).

Lo scopo è mettere a confronto il mondo dell'educazione e dei media attraverso l'implementazione di attività didattiche volte a comprendere le tecniche impiegate dai mezzi di comunicazione di massa per produrre senso. Si tratta, in effetti, di fornire agli studenti una serie di competenze affinché essi possano confrontarsi in modo critico e costruttivo con la realtà dei media, integrando in questo modo la loro cultura alla dimensione della scuola e dell'insegnamento (Giannatelli, 2012).

Il dibattito relativo alla necessità di educare ai media viene espresso, per la prima volta, intorno agli anni Sessanta del Novecento in ambienti internazionali attivi nell'ambito dell'educazione, in particolare l'UNESCO (Gonnet, 1997). In questo periodo, gli studi si concentrano nello specifico sul cinema e la televisione ed i *media educators* iniziano a ricercare delle linee guida comuni, sviluppando nel tempo una serie di paradigmi fino alla definizione, più o meno condivisa, di quattro aree di intervento specifiche (Giannatelli, 2012; Buckingham, 2006; Gonnet, 1997; Masterman, 1985) descritte con i termini di “produzione”, “linguaggio”, “rappresentazione” e, infine, “pubblico”.

Produzione

Alla base della produzione, sebbene alcuni messaggi siano realizzati da individui singoli o da piccole comunità, vi è la consapevolezza che i testi dei media siano generalmente confezionati e

Una finestra sul mondo

distribuiti da gruppi di persone con finalità commerciali, le quali si avvalgono di specifici profili professionali e tecnologie. In quest'ambito si assiste inoltre alla crescente globalizzazione ed alla convergenza; pertanto, è necessario comprendere gli interessi in gioco considerando l'esistenza di un'industria dei media.

Linguaggio

I media utilizzano, per comunicare, codici diversi, soprattutto verbali, immagini, immagini in movimento e suono. Per comprenderne la retorica, è necessario destrutturare i messaggi secondo un approccio analitico, rendendo estraneo ciò che può risultare familiare, al fine di assumere una distanza critica di lettura.

Rappresentazione

I media non rappresentano una finestra sul mondo, ma leggono la realtà attraverso dei filtri, che poi ripropongono ai destinatari dell'informazione. È dunque importante comprendere i valori e le scelte da esse veicolate, come la tendenza a fornire rappresentazioni parziali, le quali spesso si avvalgono di stereotipi o di influenze specifiche.

Pubblico

I media raramente riferiscono ad un pubblico generico, ma cercano di focalizzarsi il più possibile su un target puntuale. Per farlo, essi scelgono modalità comunicative peculiari. In quest'ambito, è anche incluso il tema della capacità di lettura e di interpretazione da parte del pubblico e dell'appropriazione e rielaborazione di contenuti nella vita quotidiana.

Alle quattro aree d'intervento si aggiunge la richiesta di realizzazione, da parte degli studenti, di contenuti formulati secondo le tecniche di produzione dei media (pubblicazioni, video, notizie, ecc.) al fine di appropriarsi in modo concreto delle specifiche modalità narrative. Questa possibilità, seppur ritenuta importante, non viene affrontata nell'approccio di media education proposto, poiché esso ha lo scopo di focalizzarsi sulla comprensione del contenuto, motivo per cui sono ritenute sufficienti le quattro aree proposte dalla formulazione classica della disciplina.

3.2 Media ed educazione nel contesto internazionale

A livello internazionale, la media education viene applicata in modo eterogeneo all'interno dei vari contesti educativi; ciò è dovuto alle diverse tempistiche e modalità di espansione dei mezzi di comunicazione di massa all'interno delle varie realtà nazionali così come alla percezione eterogenea della loro influenza sulla società.

Un esempio emblematico è sicuramente quello canadese, tra i primi ad inserire la disciplina (1998) quale materia di studio all'interno dei curriculum scolastici grazie all'attivismo dell'Association for Media Literacy (AML), un'organizzazione no profit di cui fanno parte insegnanti, genitori e professionisti nell'ambito dell'educazione, il cui scopo è quello di rafforzare la comprensione relativa al funzionamento dei media, alla produzione di significati, alla loro organizzazione e alle modalità con cui essi costruiscono la realtà¹. Accanto a questo l'Australia, dove la media education nasce, a partire dalle istituzioni, come volontà di controllo dei contenuti attraverso la creazione di un codice di regolamentazione radio-televisivo, con l'obiettivo di tutelare i minori attraverso la definizione di un approccio etico. Da qui la disciplina si è inserita nel curriculum scolastico nazionale quale "Media Art", un percorso di studio legato alle modalità narrative dei media, al sistema di produzione, all'analisi dell'audience e che comprende anche possibilità di sviluppo creativo². In Europa, la media education è parte integrante dei programmi scolastici nazionali di Svezia, Irlanda e Regno Unito; qui gli insegnanti sono inoltre responsabili dell'alfabetizzazione mediatica.

Più spesso la disciplina è sostenuta da centri di ricerca, i quali affiancano le istituzioni scolastiche proponendo e sviluppando possibilità di formazione degli insegnanti, documentazione, produzione scientifica e didattica. Fanno parte di questo sistema la Francia, con il CLEMI – *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens de l'Information*, realtà istituzionale attiva dal 1983, ma anche l'Italia, con l'esperienza del MED - Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione e del SIREM- Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale. Enti di supporto dunque, con una competenza riconosciuta, ma che non trovano una collocazione effettiva all'interno del sistema educativo, oggi sempre più sollecitato dall'espansione dei media, supportato dal grande sviluppo delle TIC.

¹ Association for Media Literacy (2016), What is The Association for Media Literacy? Visitata il 22 gennaio 2016 da www.aml.ca/what-is-the-association-for-media-literacy/

² Australian Curriculum (2016), Media Arts Curriculum. Visitata il 10 febbraio 2016 da <http://www.australiancurriculum.edu.au>

3.3 Media ed educazione in Svizzera

In Svizzera il settore dell'educazione è di competenza dei Cantoni; tuttavia la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha il ruolo di coordinare e di esprimere delle raccomandazioni in quest'ambito. Nel 2007 è stata pubblicata una strategia sull'implementazione delle TIC e dei media nell'insegnamento³ (ripresa anche nel piano di lavoro 2015-2019⁴), la quale esprime diverse raccomandazioni che toccano le aree d'intervento previste dalla media education, senza tuttavia riferirsi in modo esplicito alla disciplina. In Svizzera non sono previsti interventi puntuali di educazione ai media all'interno dei piani di studio ma, in generale, si intendono realizzare delle competenze trasversali nelle quali gli stessi possono essere utilizzati sia come mezzi didattici che diventare oggetto di analisi, al fine di comprenderne la portata comunicativa e le implicazioni etiche.

Regioni di lingua tedesca

Per quanto attiene alle regioni di lingua tedesca, nel 2015 è stato approvato il piano d'insegnamento "Lehrplan 21" (dal numero dei cantoni e semicantoni coinvolti), la cui applicazione è prevista per l'anno 2017-2018. Accanto ad esso è stato edito un rapporto dedicato allo sviluppo delle TIC e dei media nel contesto scolastico⁵, volto a sondarne le modalità d'integrazione. In questo senso, il team di lavoro prospetta una strutturazione in tre ambiti: media, informatica e competenze generali d'uso. Per quanto riguarda i media, è espressa la necessità di comprensione del loro significato e funzione; l'obiettivo è quello di insegnare agli studenti ad agire con autodeterminazione, attraverso lo sviluppo di un senso critico ma anche di risorse creative che permettano di partecipare attivamente alla società dell'informazione, operando in modo responsabile verso sé stessi e gli altri. Per l'informatica, gli studenti dovranno acquisire le conoscenze base per il trattamento automatico dei dati, applicando tali pratiche in ambito interdisciplinare così come alle necessità dettate dalla vita privata. Infine, media ed informatica dovranno essere caratterizzati da competenze generali d'uso, utili ad una comunicazione efficace.

³ Stratégie de la CDIP en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) et de médias, Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione CDPE. Visitata il 19 marzo 2016 da http://edudoc.ch/record/30021/files/ICT_f.pdf?version=1

⁴ Programma di lavoro 2015-2019, Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione CDPE. Visitata il 19 marzo 2016 da http://www.edudoc.ch/static/web/edk/tgpro_i.pdf

⁵ Schlussbericht der Arbeitsgruppe zu Medien und Informatik im Lehrplan 21 (2015). Lucerna: D-EDK. Visitato il 18 febbraio 2016 da https://www.lehrplan.ch/sites/default/files/Schlussbericht_MI_2015-02-23%20mit%20Anhang_0.pdf

Regioni di lingua francese

La Svizzera romanda si avvale, dal 2012, di un nuovo piano degli studi nel quale le tecnologie ed i media, associati alla sigla MITIC (media, immagini e tecnologie dell'informazione e della comunicazione) devono essere sviluppati quali competenze trasversali. In questo senso, già dal 2004 è possibile usufruire delle risorse proposte dal progetto e-media.ch, sviluppato dalla Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino, il cui scopo è quello di fornire proposte dedicate allo studio dei media a seconda dei cicli di studio e nelle varie discipline.

Il Canton Ticino

Anche il Canton Ticino, attraverso il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) ha affrontato il dibattito relativo all'integrazione dei media e delle tecnologie nel contesto scolastico con uno studio approfondito, presentato dal rapporto "e-education" del dicembre 2012 nel quale sono stati coinvolti responsabili dello stesso dipartimento, insegnanti attivi in vari gradi di istruzione, informatici, ricercatori ed esperti nel settore dei media. Il documento dedica un intero capitolo alla necessità di comprensione delle pratiche d'uso e dei contenuti veicolati dai media e dalle TIC allo scopo di sviluppare un'educazione alla cittadinanza digitale.

La scuola ticinese si trova impegnata in una nuova sfida, per la quale sono già stati pianificati obiettivi specifici e previste misure d'intervento. Tra questi l'inclusione, nel nuovo curriculum di studio per le scuole dell'obbligo, di competenze legate all'ambito delle tecnologie e dei media e l'istituzione del Centro di risorse didattiche e digitali (CERDD) volto ad integrare l'esperienza del Centro didattico Cantonale (CdC) con le nuove possibilità fornite dalle TIC.

Al fine d'instaurare un dialogo relativo ai giovani e alle tecnologie digitali il DECS, nei giorni 11-12 settembre 2015, ha inoltre promosso il primo Festival dell'educazione durante il quale professionisti nell'ambito della didattica, dei media e delle tecnologie hanno affrontato il tema dello sviluppo delle TIC nella scuola, aprendo nuovi scenari educativi. Tra gli scopi, come scrive Pier Cesare Rivoltella (2015), un'educazione consapevole al loro utilizzo, affinché gli studenti

[...] nella loro quotidianità sappiano servirsi delle tecnologie per costruire il loro posto nel mondo. È il problema di come sviluppare pensiero critico e responsabilità, un problema che rilancia l'importanza della Media Education facendone un fondamentale strumento per la costruzione della cittadinanza [...].

3.4 Il web 2.0 e le nuove prospettive

L'avvento del web partecipativo ha posto diversi interrogativi sulla capacità della media education di rispondere in modo adeguato alle nuove modalità di comunicazione sviluppate dalla rete. I giovani hanno oggi ampio accesso ai media digitali – il rapporto sui risultati dello studio James del 2014 sottolinea come, in Svizzera, su un campione di oltre 1'000 ragazzi dai 12 ai 18 anni, il 98% di essi possieda un telefono cellulare e che la maggioranza degli intervistati utilizzi internet ogni giorno o più volte alla settimana (95%). Ciononostante, i media tradizionali continuano ad essere presenti nella loro vita quotidiana: all'utilizzo della rete segue infatti l'ascolto di musica (93%) e la fruizione della televisione, scelta dal 79% degli intervistati come regolare passatempo⁶. Oltre a questo si aggiunge la possibilità di non essere solo spettatori, ma anche creatori di contenuti. Lo stesso studio afferma che l'89% è iscritto ad almeno un social network e che tra i siti preferiti vi siano proprio due social media, ovvero *youtube.com* e *facebook.com* (p. 27). La possibilità di pubblicazione e dunque la creazione di nuovi scenari sociali sembra essere oggetto di dibattito tra i *media educators*. Da un lato alcuni autori, come Buckingham (2010), contestano che l'apertura alla produzione spinga necessariamente ad una maggior partecipazione, ragion per cui la media education dovrebbe essere semplicemente adattata ai contesti proposti dai nuovi media. Altri, come Jenkins (2006), ritengono invece fondamentale ricorrere a nuovi approcci, volti a fornire strumenti utili alla creazione di messaggi e a definire meglio la posizione dell'individuo, ora parte del pubblico, ora attore, all'interno del contesto mediale. Si propone, in definitiva, una suddivisione della disciplina: una *old media education* orientata ad un approccio classico da adottare verso i media tradizionali e una *new media education*, rivolta nello specifico alle possibilità di comunicazione determinate dalla rete. Nella diatriba, si propone una terza via, una versione aggiornata di media education, attenta alle specificità della comunicazione che stiamo vivendo, nella quale non si abbandona la funzione di spettatore, ma in cui la diffusione sociale sta assumendo nuove ed importanti dimensioni. In questo senso, lo scopo è quello di educare non solo ad essere ricettori, ma anche produttori consapevoli all'interno dello spazio mediale (Rivoltella, 2014).

In questo contesto è tuttavia doveroso tener conto dell'eterogeneo sviluppo delle TIC e dell'esigenza di dotazione, da parte delle scuole e dei singoli, della strumentazione utile allo sviluppo della media education verso una definizione partecipativa. È inoltre da considerare la

⁶ Rapporto sui risultati dello studio JAMES 2014, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Visitata il 24 marzo 2016 da https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2014/Rapporto_JAMES_2014.pdf, p. 17-18

necessità di formazione degli insegnanti nei confronti di realtà relativamente recenti, per le quali spesso non sono definiti specifici valori ed obiettivi.

4. Metodologia della ricerca

4.1 Domande di ricerca

Quale docente della materia comunicazione, l'argomento relativo all'educazione ai media è molto sentito; la formazione specifica nell'indirizzo "comunicazione di massa e nuovi media" offre inoltre la possibilità di poter contribuire alla comprensione del nuovo contesto creato sia dai media che dalle TIC.

L'osservazione di alcune dinamiche, già riferite al punto 2, porta a formulare due specifiche domande di ricerca:

- A quale livello gli studenti sono in grado di interpretare i messaggi diffusi dai mezzi di comunicazione di massa?
- Può un percorso di media education aiutarli a migliorare il grado di comprensione generale nei confronti dei contenuti forniti dai media?

In fase progettuale, l'ipotesi è che gli studenti faticino a decodificare contenuti e intenzionalità veicolati dai messaggi medialti non tanto per una mancanza di competenze intrinseche, quanto per un fenomeno di moltiplicazione delle informazioni che Calvani (2007), citando a sua volta Lévy (1994), indica come un secondo diluvio universale, un "diluvio informazionale". In questo senso, le nuove tecnologie creano un flusso costante di contenuti per i quali è necessario operare delle scelte, pena la possibilità di definire un'interpretazione.

La media education dovrebbe in questo senso favorire un approccio più consapevole nei confronti della comunicazione di massa, aiutando gli studenti a sviluppare maggiori competenze di lettura dei messaggi da essa veicolati.

4.2 La ricerca azione

Viene scelta, quale modalità procedurale, la ricerca azione, ovvero

[...] un'indagine riflessiva condotta dall'insegnante ricercatore in prima persona nel proprio contesto, a partire da una situazione problematica, con lo scopo di migliorare la comprensione della situazione in cui opera e la qualità dell'azione attraverso un coinvolgimento di tutti gli attori, mediante un controllo sistematico dei processi (Losito e Pozzo, 2015, p. 30).

Si identifica, quale situazione problematica, la difficoltà d'interpretazione da parte degli allievi di contenuti proposti dai media. Al fine di comprendere tale scenario, si propone un'indagine

esplorativa nella quale è richiesto, a ciascuno studente, di scegliere alcuni messaggi mediali e di analizzarne liberamente il significato. Si pianifica e si sviluppa in seguito, a partire da alcuni atti comunicativi proposti dagli allievi, una specifica unità didattica modellata sulle quattro aree di intervento previste dalla media education al termine della quale avviene la raccolta dei dati, oggetto di riflessione e d'interpretazione. Le modalità di attuazione sono dunque definite dal seguente schema (adattato da Losito e Pozzo, 2015, p. 123):

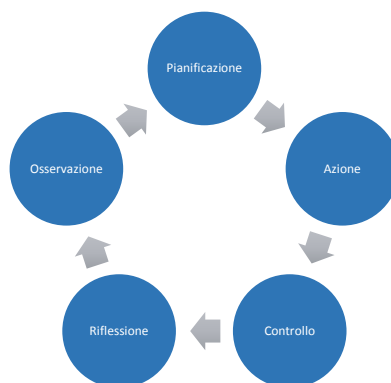


Figura 4.2.1 – Fasi della ricerca azione

Nel percorso è previsto il coinvolgimento della docente, che intraprende un'indagine allo scopo di migliorare la propria pratica professionale, ma è anche atteso l'intervento da parte del gruppo classe. Questo procedimento definisce diverse prospettive: in fase di azione, si ha una partecipazione diretta dell'insegnante, mentre nei momenti di ricerca (raccolta delle prime interpretazioni, somministrazione di un questionario a fine percorso) è previsto il distacco al fine di analizzare i dati emersi.

4.3 Fasi della ricerca

Gruppo d'intervento

Il percorso didattico è proposto ad una classe seconda nel corso base di comunicazione presso la SCC, composta da 14 studenti (10 ragazze, 4 ragazzi).

L'intervento non è casuale: come già riferito nel capitolo 2, il programma prevede infatti un'introduzione alla semiotica, grazie alla quale gli allievi devono acquisire la capacità di analizzare dei segni, con riferimento alle teorie di Eco, De Saussure, Peirce, Hjlmslev e Barthes. Gli allievi

possono riferirsi anche alle principali teorie della comunicazione (modello matematico, modelli psicologici, modello di Roman Jakobson) apprese durante il primo anno. In questo contesto è dunque possibile avvalersi, quali preconoscenze, di elementi forniti dalla didattica base al fine di costruire degli approfondimenti che possano riferirsi alle quattro aree di analisi previste dalla media education.

Inoltre, a livello di pianificazione, durante il secondo anno è prevista l'attuazione di un lavoro di squadra nel quale sviluppare tematiche specifiche alla materia; pertanto, si propone di affrontare questo lavoro a gruppi di 4-5 allievi.

Osservazione

A partire dalle riflessioni sviluppate al capitolo 2, si decide di verificare l'effettiva difficoltà d'interpretazione attraverso una specifica indagine. Si è proposto pertanto alla classe di scegliere e definire il significato di alcuni atti comunicativi; ciascun allievo è stato tenuto ad identificare, in uno spazio temporale di tre settimane, cinque di quelli che (allegato 1) sono stati definiti "messaggi mediali", ovvero contenuti proposti da un mass media. Il web, in questo senso, è stato classificato come mezzo di comunicazione di massa semplificando volutamente la sua complessa natura, che in parte lo rende medium, in parte lo identifica come forma ibrida (comunicazione da uno a molti, da molti a uno e da molti a molti), addirittura una forma di metacomunicazione (Balbi, 2014). Questa scelta è stata determinata dalla presenza, nel piano degli studi previsto per l'anno successivo, di un ampio capitolo dedicato a questo tema, che dunque per ragioni di tempo e coerenza non è stato ritenuto opportuno affrontare.

13 studenti su 14, lontano dalle lezioni, hanno dunque raccolto complessivamente 63 messaggi e fornito, per ciascuno, una propria lettura. Le descrizioni proposte sono oggetto di una prima riflessione.

Pianificazione e azione

A partire dallo stesso materiale offerto dal gruppo classe, sono stati scelti degli specifici atti comunicativi al fine di definire un percorso didattico di media education. Sono stati selezionati in particolare tre video musicali, ritenuti idonei per una serie di motivi: i videoclip permettono un'analisi complessa dei codici (sono presenti più linguaggi in grado di creare percorsi narrativi differenti), possono avvalersi di produzioni eterogenee dal punto di vista commerciale, di pubblici di riferimento diversi e di specifiche rappresentazioni della realtà. Di questi, gli studenti hanno

fornito, rispettivamente, una lettura incompleta, una decodifica scorretta o la mancanza di espressione di significato.

La classe è stata pertanto tenuta ad esaminare, a gruppi, i seguenti video musicali:

- Marco Mengoni, “Guerriero”. Testo: M. Mengoni, F. Zampaglione / Video: regia di C. Alemà, M. Mengoni, 2014
- Sam Smith, “I’m Not The Only One”. Testo: S. Smith, J. Napes /Video: regia di L. Monaghan, 2014
- Claver Gold, “Soffio di lucidità”. Testo: D. Orsini / Video: regia e produzione Ktsprod, 2014

Si è proposto in seguito un intervento didattico pianificato su cinque settimane (per un totale di dieci ore lezione) durante il quale, partendo dal modello comunicativo di Roman Jakobson (di cui sono definiti mittente, messaggio, destinatario, referente e codice, tralasciando una specifica focalizzazione sull’elemento canale, per il quale, relativamente al web, si necessiterebbero di conoscenze approfondite da sviluppare durante il terzo anno d’insegnamento della materia) è stato richiesto un approfondimento dei messaggi selezionati secondo le quattro aree di intervento previste dalla media education. Il percorso è così definito:

Tabella 4.3.1 – Esempificazione del percorso didattico proposto

Media education: area d'intervento	Contenuto	Materiale didattico	Tempo
Linguaggio (codice)	Gli studenti sono confrontati con la realizzazione di un lavoro di gruppo, il cui obiettivo è comparare la lettura iniziale di un messaggio, fornita da alcuni compagni, con quanto rilevato durante il percorso proposto. Gli allievi iniziano il percorso visionando gli atti comunicativi e definendo eventuali nuove interpretazioni.	"Lavoro di gruppo" "Interpretazioni iniziali"	3h
	Gli allievi si concentrano sulle regole di disposizione di una canzone e sull'analisi del codice linguistico, approfondendo in particolare il testo. La docente fornisce alcuni spunti per l'identificazione di nuovi significati.	"Il codice (1)" "Testi" "Spunti"	
	Gli studenti riflettono sul codice visivo e analizzano alcune sequenze dei videoclip proposti.	"Il codice (2)" "Sequenze"	3h
Produzione (mittente)	Ciascun gruppo si riferisce al mittente, identificando la produzione del messaggio ed i legami tra messaggio e realtà commerciali di varia natura.	"Il mittente e il destinatario" "Il mittente, riflessioni" "Il destinatario, riflessioni"	2h
Pubblico (destinatario)	Gli studenti riflettono in merito al possibile destinatario della comunicazione.		
Rappresentazione (contesto)	I gruppi affrontano, con la docente, il concetto di "mito" (secondo quanto definito da Roland Barthes) e in modo autonomo identificano possibili rappresentazioni stereotipate della realtà all'interno del proprio messaggio.	"Il contesto"	2h

Per sviluppare il tema sono stati elaborati una serie di materiali didattici (allegato 2); durante le lezioni gli studenti hanno inoltre realizzato un rapporto d'attività, una sorta di diario di lavoro condiviso con la docente, al fine di monitorare lo sviluppo del percorso e le riflessioni raccolte dagli allievi.

Controllo

In questa fase è stato somministrato agli allievi un breve questionario volto a comprendere l'effettiva efficacia del percorso di media education proposto. Al termine dell'unità didattica ciascuno studente è stato chiamato a riflettere su quanto sviluppato durante le lezioni attraverso alcune semplici domande aperte (allegato 3).

Riflessione

A partire dai dati qualitativi raccolti nella fase di controllo si riflette sull'efficacia del percorso realizzato, volto a migliorare le competenze interpretative legate ai significati proposti dai media.

5. Raccolta ed analisi dei dati

Per quanto concerne la dimensione dei dati raccolti, si è coscienti del fatto che l'attività proposta non può delineare un processo generalizzabile. Tuttavia, ciò è ben definito dalla ricerca azione, la quale “[...] studia casi che sono unici. A partire dalla situazione problematica individuata, cerca una soluzione ritagliata *ad hoc* per quella classe, quegli alunni [...]” (Losito e Pozzo, 2015, p. 33).

Le modalità realizzative del lavoro definiscono due momenti di raccolta dati. Il primo, relativo alla fase di osservazione, è volto a definire il grado di capacità di lettura di contenuti mediali. Grazie a questo, si cercherà di rispondere alla domanda “a quale livello gli studenti sono in grado di interpretare i messaggi diffusi dai mezzi di comunicazione di massa?”. Il secondo si situa invece nella dimensione di controllo ed è volto a verificare l'efficacia del percorso didattico proposto, secondo quanto indicato dal quesito “può un percorso di media education aiutare [gli studenti] a migliorare il grado di comprensione generale nei confronti dei contenuti forniti dai media?”.

5.1 Competenza interpretativa

Nella fase iniziale del percorso gli studenti, durante tre settimane, hanno avuto il compito di scegliere, secondo i propri desideri, cinque messaggi mediali (allegato 1). Per ciascuno, è stato richiesto di rispondere a tre domande:

- “Dove hai reperito il messaggio?”
- “Qual è il significato del video, immagine o testo proposti?”
- “Quali sono i motivi che ti spingono a reputare tale messaggio particolarmente interessante?”

La prima domanda è stata concepita al fine di poter risalire alla fonte del messaggio; la seconda ha voluto verificare l'effettiva competenza degli studenti nell'interpretare i contenuti proposti dai media; la terza ha avuto, quale obiettivo, di esaminare i criteri di scelta.

Definizione del significato

22 messaggi, su un totale di 63, non hanno trovato risposta alla richiesta relativa all'identificazione di un significato.

Modalità di interpretazione

Sono 41 i messaggi di cui gli studenti hanno fornito un'interpretazione. In questo senso, in 36 casi sono stati compresi i propositi comunicativi, mentre in 5 l'espressione del significato non è risultata coerente con le intenzioni del mittente. Il compito è stato svolto con gradi di approfondimento molto eterogenei: circa la metà delle descrizioni (21) hanno presentato un testo brevemente argomentato, mentre il resto delle interpretazioni (20) non ha superato la semplice frase.

Fattori emotivi

Nei descrittivi forniti emerge un nuovo fattore, legato ad una dimensione emozionale. In questo senso, 51 interpretazioni sono state supportate (anche ripetutamente) da motivazioni vicine al proprio vissuto, alle proprie opinioni, al bisogno di esprimere sentimenti positivi o negativi così come da necessità di riflessione.

L'elemento emotivo, in 18 casi, si è inoltre sostituito al significato del messaggio proposto. Di seguito, qualche esempio:

Con questa frase Fitzgerald conclude il famoso romanzo *Il Grande Gatsby* e credo che sia una frase bellissima, molto toccante e veritiera anche troppo. Personalmente amo moltissimo tutte queste frasi che fanno pensare ed essendo una grande lettrice le citazioni non possono non piacermi, infatti questa è senza dubbio una delle mie preferite.

All'interno di *Shutter Island*, un film che ho recentemente guardato, ho avuto modo di riflettere. Una parte che mi ha colpita molto è proprio il finale. Con questa scena cambia tutto il significato del film. Questa parte mi è anche piaciuta proprio perché ciò che dice crea una serie di altri ragionamenti riguardo noi stessi. Ho trovato tutto il film in generale molto interessante anche perché la vicenda si svolge in una specie di manicomio, la psicologia è un tema dunque abbastanza presente, e ciò mi attira molto.

Riferimenti alle competenze nell'ambito della semiotica

Nell'analisi si rileva la quasi completa assenza di riferimenti agli strumenti di semiotica appresi nel corso del semestre. Nonostante le numerose esercitazioni effettuate e la verifica delle conoscenze attraverso una prova sommativa, in un solo caso si rileva l'utilizzo delle competenze acquisite in classe all'interno di situazioni di vita quotidiane.

Considerazioni

L'analisi dei dati, in fase di osservazione, ha lo scopo di stabilire a quale livello gli studenti sono in grado d'interpretare i messaggi diffusi dai mezzi di comunicazione di massa.

Ciò che impressiona è la completa mancanza di decodifica per 22 atti comunicativi, per i quali, in 18 casi, la stessa è stata sostituita da una definizione basata su fattori emotivi, un elemento comunque presente in 51 delle 63 analisi.

Infine, in un solo esercizio si è fatto riferimento alle nozioni di semiotica acquisite nel corso dell'anno.

La riflessione sui dati conferma, in parte, le difficoltà nella definizione di significati proposti dai media, vista la mancanza d'interpretazione e la definizione, in alcuni casi, di decodifiche non coerenti con le intenzioni del mittente. Tuttavia la presenza di un nuovo argomento, ovvero l'importanza della dimensione emozionale, determina uno spostamento di prospettiva, non più solo relativa al livello d'interpretazione definito dagli allievi, quanto legata anche all'effettiva volontà di lettura al di là di un approccio tendenzialmente emotivo. Questa spinge a considerare anche la funzione emozionale svolta dai media, tesa ad annullare nella narrazione spazi e tempi alla ricerca di un continuo punto d'arrivo (Arato e Geuna, 2009), di una tensione volta a suscitare sentimenti, diversamente dalla vita quotidiana, dove è necessario affrontare un percorso prima di giungere ad un obiettivo. In questo contesto sembra dunque che gli studenti preferiscano definire un approccio legato all'espressione del proprio stato d'animo e all'identificazione dei propri ideali, dove la dimensione del significato assume, in alcuni casi, un ruolo secondario.

Nella lettura dei dati, non si dimentica il concetto di "diluvio informazionale" quale possibile causa di difficoltà interpretative; in effetti, come afferma Di Bari (2009), citando Gitlin (2003) i media sommergono la vita dei propri fruitori saturandoli con le loro proposte di sentimento. Riferendosi a Fratini (1993) lo stesso imputa inoltre al veloce susseguirsi di testi, immagini ed effetti sonori il disturbo della comprensione, con la creazione di condizioni di decodifica superficiali dovute all'attivazione di emozioni e pulsioni.

5.2 Efficacia del percorso di media education

Nella fase di controllo, a conclusione del percorso, è stato proposto a ciascun allievo di compilare un breve questionario (allegato 3) per raccogliere opinioni sul lavoro svolto al fine di riflettere su quanto appreso, stimare l'evoluzione della propria competenza nella comprensione di contenuti (a livello qualitativo e quantitativo) e raccogliere osservazioni e possibili suggerimenti. L'analisi degli enunciati e dei dati (allegato 4) permette una serie di considerazioni.

Riflessione generale sul percorso

La domanda "Che cosa ti ha insegnato questo percorso?" ha lo scopo di raccogliere informazioni in merito alle nozioni apprese nell'ambito delle lezioni di media education. Analizzando le risposte degli allievi si possono identificare cinque categorie corrispondenti ai seguenti criteri: complessità, lavoro di gruppo, codici, mittente e destinatario, contesto (figura 5.2.1).

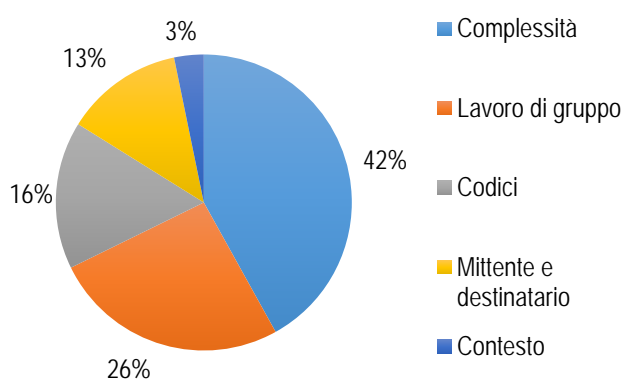


Figura 5.2.1 – Rappresentazione grafica della categorizzazione delle risposte degli allievi alla domanda "Che cosa ti ha insegnato questo percorso?" (allegato 4a).

La maggior parte delle risposte (42%) ha indicato di aver sviluppato una maggior consapevolezza verso la complessità con cui i messaggi sono costruiti.

Importanza è stata attribuita anche alla modalità di lavoro (26%), a gruppi, la quale sembra favorire lo scambio, la comunicazione, il confronto e, infine, la capacità di definire nuove interpretazioni. Emergono, a livello secondario, alcune riflessioni legate ad aspetti specifici sviluppati durante il percorso, quale l'attenzione ai codici (16%), l'importanza di mittente e destinatario (13%) nel processo comunicativo e, in minima parte, l'attenzione all'uso di stereotipi (3%).

Evoluzione delle competenze interpretative

La richiesta di valutare le proprie competenze interpretative rispetto ai contenuti offerti dai media ha definito uno scenario nel quale si delineano conoscenze, capacità e sviluppo di attitudini (figura 5.2.2).

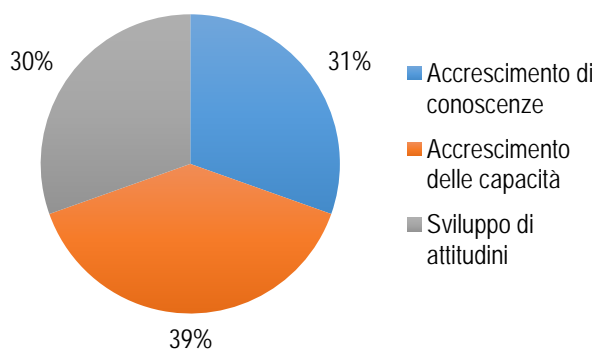


Figura 5.2.2 – Rappresentazione grafica della categorizzazione delle risposte degli allievi alla domanda “Credi di aver migliorato le tue competenze nel comprendere i contenuti dei media e le modalità attraverso le quali essi comunicano?” (allegato 4b).

Gli studenti, a conclusione del percorso, hanno espresso un miglioramento generale non solo relativo al sapere procedurale (39%) ma hanno anche definito un atteggiamento di maggior consapevolezza nella lettura dei contenuti offerti dai media (30%). Infine, essi hanno rimarcato (31%) una maggior capacità relativa al sapere dichiarativo, stabilendo dei legami tra il percorso effettuato e le teorie della comunicazione e definendo l’acquisizione di nuove conoscenze (produzione e commercializzazione, target di riferimento, ecc.).

Evoluzione delle capacità interpretative (dati quantitativi)

In generale, gli studenti reputano di possedere, a conclusione delle lezioni dedicate alla media education, migliori competenze anche secondo una rilevazione quantitativa (figura 5.2.3).

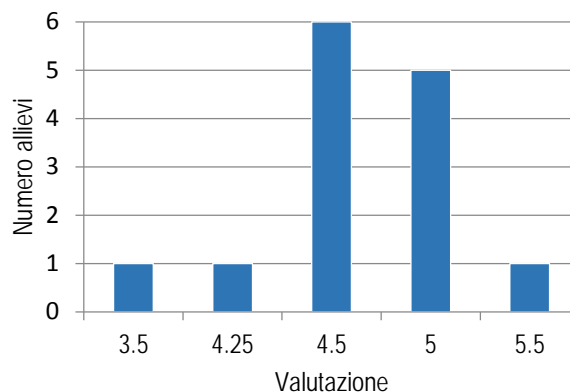


Figura 5.2.3 – Rappresentazione grafica della valutazione degli allievi alla richiesta “Assegna una nota, da 1 a 6, alla tua capacità di comprendere, dopo questo percorso, i contenuti dei media” (allegato 4c)

La nota media assegnata, in un range da 1 a 6 (dove 1 rappresenta il minimo, 6 la nota massima, 4 la sufficienza), è di 4.66.

Proposte di miglioramento

A conclusione della fase di rilevazione, gli studenti sono stati chiamati ad esprimere eventuali proposte di miglioramento. Ciò è voluto per poter effettuare una riflessione sulle fasi di pianificazione ed azione.

Alcune considerazioni (5) hanno riguardato la tempistica: gli studenti richiedono maggior tempo al fine di poter sviluppare un’analisi dei contenuti in modo più approfondito, senza ricorrere al lavoro extrascolastico.

Due commenti riferiscono in merito alla modalità di lavoro a gruppi, definiti troppo ampi per la tipologia di lavoro assegnato. Uno studente consiglia infine di offrire una gamma maggiormente ampia di messaggi affinché si possa scegliere con più autonomia il materiale su cui lavorare.

Considerazioni

L'analisi dei dati, in fase di controllo, vuole stimolare l'insegnante a riflettere sulla validità del percorso intrapreso. Lo scopo è quello di comprendere se la proposta di media education effettuata ha aiutato gli studenti a meglio interpretare i messaggi diffusi dai mezzi di comunicazione di massa.

Credo, in questo senso, si possa fornire una risposta affermativa; tutti gli allievi, fatta eccezione per un solo caso, hanno infatti stabilito di aver accresciuto la propria capacità di comprensione verso un livello mediamente più che discreto. In questo senso, lo studente che ha valutato le proprie competenze leggermente insufficienti ha tenuto però a giustificare il proprio giudizio, dovuto alla presa di coscienza relativa alla complessità di costruzione dei messaggi, difficile da affrontare individualmente:

Sinceramente la mia capacità personale la situerei tra il 3-4, perché solo con la mia testa non riesco ad andare pienamente a fondo dei messaggi.

La didattica proposta si è infatti spinta al di là della semplice abilità di decodifica, comprendendo non solo l'area semantica ma anche le molteplici modalità di costruzione attraverso le quali i media propongono al pubblico i propri significati. Ciò ha definito lo sviluppo non solo di capacità, ma anche di atteggiamenti critici che hanno determinato la necessità di considerare in modo meno superficiale ciò che i sistemi di broadcast producono:

Quest'attività mi ha insegnato a guardare i messaggi proposti dai media con occhi diversi. Ero consapevole del fatto che dietro ad un video ci fossero molti fattori ai quali prestare attenzione, ma non pensavo così tanti.

Mi sono resa conto di quanto molti significati sfuggano ad un semplice ascolto o guardando solo un video musicale di una canzone.

Inoltre, le lezioni proposte hanno favorito l'acquisizione di conoscenze che hanno reso l'approccio ai media più disincantato, soprattutto relativamente alle basi commerciali di produzione e alla definizione di un pubblico target:

Nelle canzoni, per prima cosa tutti pensiamo solo alla parte artistica, senza realizzare che dietro ci sta un gran lavoro per vendere la propria arte.

I media pensano anche a catturare il pubblico, pensando a cosa ci può piacere o come.

Infine, il percorso ha permesso di stabilire dei nessi con le unità didattiche relative ai modelli della comunicazione e alla semiotica, definendo l'importanza della loro applicazione alla vita reale:

Studiando solo i vari modelli comunicativi durante le lezioni e facendo degli esempi relativamente semplici, i concetti non mi erano così chiari come lo sono ora. Invece soffermandoci con calma su ogni aspetto sono riuscita a capirli meglio e a scoprire molte cose che prima non immaginavo nemmeno esistessero.

Relativamente alle proposte di miglioramento, alcuni studenti hanno segnalato il bisogno di maggior tempo al fine di sviluppare con più agio le analisi proposte. In effetti, rispetto alla pianificazione, durante la fase di azione si sono riscontrate alcune difficoltà soprattutto nella gestione dell'analisi dei codici. La loro lettura si è rivelata più onerosa di quanto previsto, anche perché si era stimato che i propositori dei messaggi si sarebbero attivati maggiormente per esporre le proprie riflessioni, cosa che in effetti non si è verificata.

I gruppi di lavoro sono stati pensati per 4-5 allievi proprio tenendo conto delle possibili difficoltà, considerando che l'approccio di più persone avrebbe potuto aiutare a svolgere in modo più agevole il percorso; alcuni studenti tuttavia avrebbero preferito realizzare l'attività con meno partecipanti. Credo che, per un'esperienza futura, sia pensabile lavorare a gruppi più ristretti, sottoponendo però dei messaggi meno complessi; in questo modo sarebbe possibile proporre più percorsi di analisi, attivando maggiormente il contributo di ciascuno.

6. Conclusioni

Il presente lavoro è stato suddiviso in due parti: una prima, più teorica, volta a comprendere la necessità di approfondire il legame tra educazione e comunicazione offerto dalla media education; una seconda, più pragmatica, nel corso della quale viene descritto un processo di ricerca azione in cui applicare i principi offerti dalla disciplina, al fine di definire la sua efficacia nella complessa gestione dei processi interpretativi.

Lo studio relativo al concetto di media education ha aperto spiragli di riflessione sia sulle aree d'intervento proposte dalla disciplina, sia verso la sua applicazione in ambiti educativi. La necessità di aiutare i giovani ad affrontare il mondo dei mass media nella loro crescente pervasività dovrebbe in effetti essere inserita tra gli obiettivi di una scuola che vuole rispondere alle nuove esigenze sociali, rendendo gli studenti partecipi della realtà ed abituantoli ad agire in modo critico. Per questo, conoscere la disciplina, i suoi sviluppi e soprattutto le diverse pratiche di applicazione in vari contesti internazionali permette di riflettere su quanto proposto dalla realtà nazionale ed in particolare ticinese. A fronte di scenari in cui la media education è inserita direttamente all'interno dei curriculum di studio nazionali o dove è responsabilità di centri di ricerca che affiancano le istituzioni educative su un binario parallelo, la Svizzera ha da poco deciso di applicare un approccio trasversale. Nei nuovi piani di studio ci si propone infatti di implementare le competenze d'uso nei confronti delle TIC, di utilizzarle quali strumenti didattici ma anche di approfondire il loro contesto comunicativo. In Ticino, in particolare, si fa affidamento su un nuovo centro di competenze, il CERDD, e sull'inserimento nei piani di studio per le scuole dell'obbligo di alcuni obiettivi specifici per il primo e secondo ciclo, più generali per il terzo. Tuttavia è innegabile che gli studenti siano già sollecitati sia verso la fruizione che verso la produzione di contenuti – con la definizione anche di nuove problematiche sociali, ciò che rende la media education una disciplina in costante evoluzione, sempre più orientata alle possibilità definite dal web partecipativo.

In questo nuovo contesto, in cui educazione e comunicazione necessitano di reciproco sostegno, si inserisce l'osservazione di una tendenza problematica, ovvero la difficoltà, da parte degli studenti – in particolare, di classe seconda, presso la SCC – d'interpretare i contenuti proposti dai media, nonostante l'insegnamento di teorie base di semiotica. Si impone una riflessione generale relativa al modo in cui i giovani si muovono all'interno del contesto della comunicazione mediatica, un ambiente saturo di contenuti, dove è difficile potersi destreggiare dedicando, ad ogni messaggio, la giusta dose di approfondimento, nonostante la messa a disposizione di una cassetta degli attrezzi costruita proprio a questo scopo.

Il percorso di media education ideato per cercare di fornire maggiori competenze interpretative non ha tanto approfondito gli strumenti della semiotica affrontati durante le lezioni, quanto ha permesso una loro applicazione a dei contesti complessi. Non sono dunque stati offerti nuovi elementi di analisi, ma è stata richiesta una messa in atto di quanto già appreso a dei messaggi selezionati secondo gli interessi degli stessi allievi, grazie ai quali è stato possibile creare un incontro tra teorie e pratiche comunicative. In questo senso, credo sia stato cruciale l'apporto degli allievi nel fornire del materiale sul quale lavorare, perché ciò ha permesso di stimolare la riflessione, la partecipazione, ma anche di generare un certo entusiasmo⁷.

Il tempo, l'attenzione dedicata e il confronto con i propri compagni hanno reso possibile un approccio non più emotivo quanto razionale, volto a superare il coinvolgimento personale a fronte della necessità di definire un attento processo di decodifica, che si è effettivamente dimostrato più approfondito rispetto alle interpretazioni iniziali. In questo senso, è possibile affermare che la media education può aiutare il grado di comprensione generale nei confronti dei contenuti forniti dai media, non tanto per l'offerta di strumenti diversi da quelli previsti dal percorso di studio, quanto per la possibilità di attivazione di risorse grazie alla creazione di un contesto motivante e creativo, che riflette sul proprio quotidiano.

La trattazione delle quattro aree di intervento previste dalla disciplina ha permesso inoltre di aprire nuovi scenari sulle modalità con cui i media costruiscono la comunicazione: la presa di coscienza relativa all'intervento di un sistema di produzione, la costruzione di messaggi modulata su uno specifico pubblico e definita da opportuni codici, la possibile presenza di stereotipi hanno offerto nuovi spunti su cui basare le proprie riflessioni, definendo un contesto ampio e non scontato, del quale è necessario tener conto. Questo ha portato, oltre all'acquisizione di nuove conoscenze, anche allo sviluppo di un atteggiamento più consapevole, volto a considerare con maggior attenzione la realtà comunicativa che ci circonda.

A conclusione del percorso, credo che la media education possa porsi quale complemento alla didattica incentrata sulle teorie della comunicazione e dei segni proprio perché in grado di costruire uno scenario coinvolgente capace di stimolare una lettura critica di ciò che i media offrono. Questo pone però una riflessione relativa alle modalità con cui gli aspetti teorici della materia vengono proposti: se lo scopo della comunicazione è quello di preparare gli studenti ad affrontare in modo adeguato le situazioni di vita, ecco che occorre creare maggiore contatto tra la realtà sviluppata in aula e quella che gli studenti affrontano nelle attività quotidiane, al fine di definire una reale corrispondenza tra sapere e vivere.

⁷ Alcuni studenti, nel corso del lavoro di analisi, hanno preso contatto con uno degli autori del brano loro sottoposto (Claver Gold) al fine di richiedere un confronto relativo alle proprie intenzioni comunicative. Gli allievi, dopo uno scambio di e-mail, hanno pianificato un colloquio via Skype nel quale hanno affrontato alcuni passaggi critici del testo.

7. Possibili approfondimenti

Nella pianificazione del percorso non è stato possibile affrontare, per ragioni di opportunità legate alla tempistica e ad alcune necessarie prenoscenze, un concetto importante, quello definito dal “canale”, ovvero dalle possibilità non solo di ricezione ma anche di partecipazione realizzate dalle TIC. La rete, in particolare, permette oggi la creazione e la condivisione di contenuti senza la mobilitazione di onerose risorse, definendo un flusso di comunicazione *bottom-up*, grazie al quale è possibile proporre informazioni che, nei contesti di broadcast, difficilmente possono trovare spazio.

Si riprende pertanto l’indicazione proposta dalla media education relativa alla produzione, una dimensione che dovrebbe aiutare a comprendere maggiormente la complessità attraverso cui i media realizzano i propri contenuti, la quale impone la definizione di scelte narrative che definiscono una rappresentazione parziale della realtà. Nella fase realizzativa si necessitano, oltre alle competenze d’uso relative ai linguaggi e alle tecniche di elaborazione, anche spazi di riflessione su ciò che si vuole presentare a livello pubblico.

Per implementare maggiormente questo contesto si richiederebbe uno spazio didattico dedicato, in cui costruire, parallelamente alle capacità di lettura, anche quelle di realizzazione. È dunque pensabile la creazione di un corso opzionale specifico, da implementare nelle classi terze, dove il piano degli studi rende possibile agli studenti maggiori conoscenze relative agli aspetti sociologici delle TIC.

In questo senso, è stata testata la possibilità di creare una collaborazione con la Società cooperativa per la radiotelevisione svizzera in lingua italiana (CORSI) al fine di mettere a disposizione degli studenti competenze professionali nell’ambito della produzione. La CORSI realizzerebbe così non solo a livello teorico, ma anche pratico, il proprio mandato relativo alla discussione incentrata sul rapporto tra giovani e media per il quale, nel corso del 2015, ha realizzato una serie di dibattiti con esperti del settore, coinvolgendo giovani, istituti scolastici e genitori.



Questa pubblicazione, Una finestra sul mondo, scritta da Settimo Daphne, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

Bibliografia

- Arato, A., Geuna, M. (2009). *La vita è un'emozione? Mass media, nuovi media e sfide educative*. Torino: Effatà.
- Balbi, G., Magaudda, P. (2014). *Storia dei media digitali. Rivoluzione e continuità*. Roma: Laterza.
- Bernardelli, A., Grillo, E. (2014). *Semiotica. Storia, contesti e metodi*. Roma, Carocci Editore.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education, Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press. Trad. it. *Media Education*, Gardolo: Edizioni Erickson, 2006.
- Buckingham, D. (2010). *Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture*, *Education Innovation Series*, p. 9-21. Visitato il 18 marzo 2016 da https://www.academia.edu/679684/Do_we_really_need_media_education_2.0
- Calvani, A. (2001). *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*. Torino: UTET.
- Calvani, A. (2007). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere*. Milano: Franco Angeli.
- Di Bari, C. (2009), *A passo di critica. Il modello di media education nell'opera di Umberto Eco*. Firenze: University Press.
- e-education, rapporto conclusivo (2012). Bellinzona: DECS. Visitato il 15 gennaio 2016 da http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/e-Education/documents/e-education_rapporto_completo.pdf
- Eugeni, R. (2010), *Semiotica dei media. Le forme dell'esperienza*. Roma: Carocci Editore.
- Fabrizi, F. (1998), *Il suono in cui viviamo*. Milano: Feltrinelli.
- Giannatelli, R. (2011). *La proposta della Media education per la nuova scuola in Italia*. In *MED, Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione*. Visitato il 10 febbraio 2016 da <http://www.mediaeducationmed.it/documenti-pdf/med-approfondimenti.html>
- Giannatelli, R. (2012) *Media Education, ME*. In F. Lever, P.C. Rivoltella, A. Zancacchi (n.d.) *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche della comunicazione*. Visitato il 6 gennaio 2016 da <http://www.lacomunicazione.it/voce.asp?id=788>
- Gonnet, J. (1997). *Éducation et médias*, Parigi: Presses Universitaires de France. Trad. it. *Educazione, formazione e media*, Roma: Armando, 2001.

Una finestra sul mondo

Jenkins, H. Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. <http://www.digitalllearning.macfound.org>. Visitato il 19 marzo 2016 in https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf

Losito, B., Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci Editore

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media.*, Oxon : Comedia Goup, MK Media Press.

Ottaviano, C., Rivoltella, P.C., (1998). *La costruzione della cittadinanza in una società globalizzata. La sfida della Media Education*. In *Vita e Pensiero*, LXXXI, 340-354. Visitato il 3 marzo 2016 da <http://www.ellenscorner.reocities.com/Athens/crete/1081/testo12.html>

Pezzini, I., (2003) *Trailer, spot, clip, siti, banner. Le forme brevi della comunicazione audiovisiva*. Roma: Meltemi Editore.

Programma di lavoro 2015-2019, Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) (n.d). Visitata il 19 marzo 2016 da http://www.edudoc.ch/static/web/edk/tgpro_i.pdf

Rapporto sui risultati dello studio JAMES 2014, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Visitata il 24 marzo 2016 da https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2014/Rapporto_JAMES_2014.pdf.

Rivoltella, P.C. (2001). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.

Rivoltella, P.C. (2014). *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della peer & media education*. Milano: Franco Angeli.

Rivoltella, P.C. (2015) *Tecnologie digitali a scuola. Tra apprendimento, professionalità docente e cittadinanza*. *Scuola Ticinese* 323, 2/2015, 9-15.

Schlussbericht der Arbeitsgruppe zu Medien und Informatik im Lehrplan 21 (2015). Lucerna: D-EDK. Visitato il 18 febbraio 2016 da https://www.lehrplan.ch/sites/default/files/Schlussbericht_MI_2015-02-23%20mit%20Anhang_0.pdf

Stratégie de la CDIP en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) et de médias, Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione CDPE. Visitata il 19 marzo 2016 da http://edudoc.ch/record/30021/files/ICT_f.pdf?version=1

Sitografia

Association for Media Literacy (2016), What is the Association for Media Literacy? Visitata il 22 gennaio 2016 da www.aml.ca/what-is-the-association-for-media-literacy/

Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione MED (n.d). Visitata il 10 febbraio 2016 da <http://www.mediaeducationmed.it>

Australian Curriculum (2016), Media Arts Curriculum. Visitata il 10 febbraio 2016 da <http://www.australiancurriculum.edu.au>

Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (n.d). Visitata il 10 febbraio 2016 da <http://www.clemi.org>

Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Informazione e alla Tecnologia CREMIT (2015). Visitata il 10 febbraio 2016 da <http://lnx.cremit.it>

Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (n.d.). Visitata il 18 marzo 2016 da <http://www.pianodistudio.ch>

Plan d'études romand PER (n.d.). Visitata il 19 febbraio 2016 da <http://www.plandetudes.ch>

Projekt Lehrplan 21(n.d.). Visitata il 18 febbraio da 2016 da <http://www.lehrplan.ch>

Site romand de l'éducation aux médias (n.d). Visitata il 12 febbraio 2016 da <http://www.e-media.ch>

Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale SIREM (2016). Visitata il 10 febbraio 2016 da <http://www.sirem.org>