

Indice

- 7** *Introduzione all'edizione italiana (di Gianna Cappello)*
15 *Prefazione*

PRIMA PARTE **Principi fondamentali della media education**

- 21** CAP. 1 Perché insegnare i media?
37 CAP. 2 Nuove infanzie, nuovi media
55 CAP. 3 La media literacy

SECONDA PARTE **Lo stato dell'arte**

- 73** CAP. 4 La definizione del campo
89 CAP. 5 Strategie didattiche
105 CAP. 6 La media education nella scuola

TERZA PARTE **Apprendere i media**

- 121** CAP. 7 Diventare critici
137 CAP. 8 Diventare creativi
153 CAP. 9 Definire la pedagogia

QUARTA PARTE **Le nuove prospettive**

- 171** CAP. 10 Politiche educative, divertimento e gioco
187 CAP. 11 Digital literacy
203 CAP. 12 Nuovi luoghi di apprendimento
217 Bibliografia
229 Bibliografia italiana sulla media education

Prefazione

Quando ho iniziato a scrivere questo libro mi ha sorpreso scoprire che — come insegnante, formatore e ricercatore — sono stato coinvolto nella media education per quasi un quarto di secolo. In qualche modo, questo è un libro che probabilmente avrei dovuto tentare di scrivere qualche anno fa. Rappresenta, per certi aspetti, la sintesi di una parte essenziale del lavoro e delle attività in cui sono stato impegnato negli ultimi vent'anni, ma è anche un libro che guarda avanti, che si pone l'ambizioso obiettivo di rispondere alle nuove sfide che i *media educator* si trovano oggi ad affrontare.

Ho cercato di fornire una chiara ed esauriente panoramica del campo di studio e sperimentazione della media education, attingendo alle mie ricerche e a quelle di altri, e a ciò che è ormai una struttura ben definita della pratica educativa. Ma ho anche tentato di sollevare ulteriori domande, e di preparare il terreno a sviluppi futuri di questo settore di ricerca.

La «spinta» decisiva a scrivere questo libro mi è giunta da un senso di frustrazione che ha almeno tre dimensioni. Prima di tutto, come molti sostenitori della media education, mi sento frustrato dalla mancanza di riconoscimento ufficiale a questa disciplina da parte dei responsabili delle politiche educative e scolastiche. In quei contesti in cui gli studenti sono liberi di sceglierla — e gli insegnanti di offrirla — la media education, invece, continua a espandersi a livelli decisamente significativi. Tuttavia, all'interno dei *curricoli* scolastici c'è poco più di un riconoscimento superficiale della sua importanza. È ancora frequente, per alcuni esperti di educazione e per alcuni professionisti dei media, sottovalutare

la media education sulle basi del pregiudizio e della scarsa conoscenza delle sue potenzialità. E, a parte alcune eccezioni, le politiche scolastiche sembrano ancora poco informate rispetto agli obiettivi e ai metodi della media education.

È piuttosto sorprendente che la maggior parte dei ragazzi debbano percorrere la loro carriera scolastica con così poche opportunità di studiare e di confrontarsi con le più significative forme della comunicazione e della cultura contemporanea. Evidentemente, anche in questo caso c'è qualcosa che non funziona nel «sistema».

Mi lasciano perplesso alcune strategie adottate dai sostenitori della media education negli ultimi anni. Tra gli accademici, c'è stato un fiorire di una sorta di esoterica retorica politica, nonché di un crescente gusto per alcune fantasie — piuttosto utopiche — sul cambiamento educativo. Se queste tendenze possono riflettere un comprensibile rifiuto del «fondamentalismo» delle politiche educative contemporanee, l'entusiasmo generale per un possibile cambiamento totale può portare a trascurare il valore di quanto sta già avvenendo sul campo. Allo stesso tempo, sono rimasto sconcertato dalla fretta con cui alcuni sostenitori della media education hanno tentato di riposizionare questa disciplina in linea con le attuali tendenze delle politiche educative. Dare una nuova etichetta alla media education con la finalità di allinearla all'enfasi che recentemente viene data alla «creatività» — o, in particolare, con la spinta all'implementazione delle nuove tecnologie nelle scuole — è, a mio parere, piuttosto ottuso. Alcuni di questi argomenti verranno affrontati nei capitoli seguenti, sebbene la mia intenzione principale non sia ora «assegnare voti» o ingaggiare una competizione, cosa divenuta fin troppo comune nel nostro campo. Anche in questo caso, il mio obiettivo è sottolineare alcuni principi che ritengo fondamentali e condivisi e identificare una base coerente per pratiche educative reali.

In terzo luogo, sono anche frustrato dal fatto che gli insegnanti di media education appaiono ancora insufficientemente stimati e supportati. A dispetto del clima complessivamente non propizio a discipline come la media education, c'è un lavoro eccellente che viene realizzato sul campo da insegnanti seriamente impegnati e ragazzi entusiasti. La media education genera un livello di entusiasmo e divertimento che è davvero raro nella scuola di oggi; fornisce, inoltre, una forma di pratica educativa che non è solo stimolante per gli studenti ma anche intellettualmente rigorosa, impegnativa e rilevante nella vita quotidiana dei ragazzi. Senza per questo rinunciare a guardare in faccia la realtà, credo che siano esperienze da sostenere e riconoscere.

Questo libro è dunque una sorta di riproposizione della questione della media education, tenendo però conto dei tempi che cambiano. In queste pagine ho cercato di esporre i principi fondamentali per l'insegnamento dei media, in un

progetto didattico che riflette la natura mutevole della cultura contemporanea e delle esperienze giovanili. Questo libro definisce, dunque, la cornice concettuale, i principi pedagogici di riferimento, il ruolo della media education all'interno del curriculum scolastico. Mentre riconosce alcune difficoltà e contraddizioni dell'insegnamento e dell'apprendimento in questo campo, mira a conseguire un modello di «pedagogia dei media» che riesca a conciliare la coerenza a livello teorico con la sua concreta praticabilità. Con questo manuale ho cercato anche di fornire una risposta agli sviluppi e alle nuove sfide che i media educator si trovano ad affrontare. La mia attenzione si rivolge in primo luogo alla media education nella scuola, in particolare nella scuola secondaria. Sebbene il libro tragga frutto principalmente dalle esperienze in Gran Bretagna, è stato scritto scientemente per un pubblico internazionale.

Questo non è un libro sul «come si fa». Non dà suggerimenti dettagliati sulle attività in classe o materiale didattico che possa essere adattato per le lezioni o nei progetti di media education. E non è neppure una sintesi dello stato attuale della ricerca accademica sui media, che gli insegnanti dovrebbero trasmettere agli studenti. Esistono molti libri e strumenti di questo tipo e, in ogni caso, i materiali didattici devono essere calibrati in maniera specifica ai bisogni degli insegnanti e degli studenti. L'insegnamento migliore avviene nel momento in cui l'insegnante riflette su ciò che sta facendo e si sente responsabile della crescita dello studente. Non avviene quando l'insegnante applica materialmente i progetti predefiniti o utilizza senza creatività le risorse curriculari, per quanto valide possano essere. Il buon insegnamento dipende anche da quanto gli insegnanti riescono a tener conto delle culture e delle attese degli studenti, e da quanto fanno attenzione al modo in cui i ragazzi imparano. Occorre avere obiettivi chiari, una cornice concettuale coerente e una buona comprensione delle dinamiche psicologiche e delle complessità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Il libro consta di quattro parti. La prima parte affronta gli obiettivi fondamentali della media education. Guarda al modo in cui questo campo si è sviluppato storicamente, alla natura — perennemente in evoluzione — dei media moderni e alle forme di «alfabetizzazione» che essi richiedono ai ragazzi. La seconda parte definisce lo «stato dell'arte» della media education oggi: ne descrive la base concettuale, le diverse strategie di insegnamento e di apprendimento che vengono utilizzate, e il posto della media education all'interno e al di fuori del curriculum scolastico. La parte terza considera la natura dell'insegnamento e dell'apprendimento nella media education più nel dettaglio. Guarda alle pratiche complementari dell'analisi critica e della produzione creativa dei media nella scuola, e descrive un modello di «pedagogia dei media» che collega i diversi aspetti della media education oggi. La parte quarta discute le sfide e le opportunità che si presenta-

no nella media education ai giorni nostri. È riservata particolare attenzione alla natura mutevole delle situazioni «politiche», all'impatto delle nuove tecnologie dei media e alle potenzialità per l'uso e l'apprendimento dei media al di là dei contesti scolastici.

Per questo libro ho fatto riferimento, sia direttamente che indirettamente, alla guida e consigli di molte persone. Tra gli altri, vorrei menzionare i miei attuali e precedenti colleghi Bob Ferguson, Ken Jones, Chris Richards e Andrew Burn; i membri dei vari Media Teachers' Research Group, passati e presenti; i colleghi del British Film Institute, in particolare Cary Bazalgette; i dottorandi che hanno lavorato su diversi aspetti della media education — Sara Bragg, Rebekah Willett, Hyeon-Seon Jeong, Chris Richards, Julian Sefton-Green, Steve Archer, Issy Harvey, Liesbeth de Block, Keith Perera, Elisabeth Funge, Shaku Banaji e Seon-Jeong Ki; e i numerosi insegnanti dai quali ho imparato molto negli anni, specialmente Pete Fraser, Netia Mayman, Peter Male e Celia Greenwood. Sono particolarmente grato a Julian Sefton-Green, con la quale ho lavorato in gran parte della ricerca empirica riportata nella parte terza di questo libro. E devo moltissimo alla persona che ha fatto più di chiunque altro per definire e supportare la buona pratica della media education in Gran Bretagna: Jenny Grahame dell'English and Media Centre.

teggiami protezionisti siano ancora ben lontani dall'essere scomparsi, c'è stata comunque una graduale evoluzione verso approcci meno difensivi. In generale, i Paesi con le più mature forme di media education — ovvero quelli con una storia più lunga e con i più coerenti modelli di sviluppo — si sono spinti ben oltre il protezionismo. (Per riferimenti sull'evoluzione della media education a livello internazionale, si vedano Bazalgette, Bévort e Saviano, 1992; Buckingham e Domaille, 2001; Hart, 1998; Kubey, 1997; Von Feilitzen e Carlsson, 1999).

Le ragioni di questo cambiamento sono molteplici. In un certo senso, riflettono il nuovo modo di vedere le relazioni tra giovani e media, sia in ambito accademico, sia, più in generale, da parte dell'opinione pubblica. La definizione di media come produttori di una serie di ideologie e convinzioni — o piuttosto come pericolosi strumenti carenti di contenuti culturali — non è più così facile da sostenere. Naturalmente esistono ancora limiti significativi nella diversità delle prospettive e delle forme culturali rappresentate dai principali media, ma lo sviluppo delle comunicazioni moderne ha prodotto un ambiente eterogeneo e frammentato, nel quale il confine tra alta cultura e cultura popolare è divenuto estremamente labile.

Allo stesso modo, la nozione che i media siano un' «industria di coscienze» onnipotente — che dunque siano in grado di imporre univocamente falsi valori a un pubblico passivo — è stata messa in discussione. La ricerca attuale mostra che i bambini sono un pubblico molto più autonomo e critico di quanto non si creda normalmente; e questo dato è sempre più riconosciuto anche dalla stessa industria dei media.

In un certo senso, questo nuovo atteggiamento nel concepire i media è anche parte di uno sviluppo più ampio della riflessione sulla regolamentazione dei media stessi. I cambiamenti tecnologici rendono sempre più difficile prevenire l'accesso dei bambini a materiali considerati pericolosi o inadatti, e una regolamentazione in questo senso rischia di limitare loro le possibilità di partecipazione attiva.

Anche chi si occupa istituzionalmente di questa regolamentazione preferisce abbandonare la censura a favore di un atteggiamento orientato al «giudizio del consumatore» — e la media education è spesso vista come uno delle dimensioni di questo approccio (Buckingham e Sefton-Green, 1997). Allo stesso tempo, tra gli educatori c'è stata una crescente presa di coscienza del fatto che l'approccio protezionista nella pratica non funziona. Soprattutto quando si ha a che fare con le aree in cui la media education è fortemente implicata — cioè quando si trasmettono i valori e i «piaceri» della propria cultura — gli studenti potrebbero essere più inclini a resistere o a rifiutare quello che gli insegnanti comunicano loro.

In un certo senso, questi sviluppi possono anche essere considerati come il risultato di un passaggio generazionale. È evidente che gli insegnanti più giovani

oggi — cresciuti loro stessi con i media elettronici — sono più sereni nei loro atteggiamenti: è meno probabile che si sentano dei missionari il cui compito è denunciare l'influenza dei media, e sono più entusiasti rispetto al fatto che i ragazzi possano usare i media come strumenti d'espressione (Morgan, 1998a; Richards, 1998a). Per gli educatori/insegnanti di questa generazione, un approccio meramente difensivo alla media education sarebbe contrario alla loro stessa esperienza vissuta da consumatori di media, e li metterebbe in un'improbabile posizione paternalistica.

Presi insieme, questi sviluppi stanno portando all'emergere di un nuovo paradigma per la media education. La media education non è più automaticamente opposta all'esperienza che gli studenti hanno dei media. Non parte dall'idea che i media siano necessariamente e inevitabilmente pericolosi, o che i giovani ne siano semplicemente vittime passive. Al contrario, adotta una prospettiva più centrata sullo studente, che parte dalla conoscenza e dall'esperienza che i giovani hanno dei media, invece che dagli imperativi educativi degli insegnanti. Non si propone di proteggere i giovani dall'influenza dei media, e dunque di condurli a scegliere attività alternative, ma di renderli capaci di prendere le proprie decisioni in modo consapevole. La media education viene dunque vista non tanto come forma di *protezione*, ma piuttosto come forma di *preparazione*.

Per alcuni aspetti, questo fondamento logico appare decisamente più «neutrale» di quelli descritti sopra. In linea di massima, si propone di sviluppare la *comprensione* e la *partecipazione* dei giovani nella cultura mediatica che li circonda (Bazalgette, 1989). I sostenitori di questo approccio sottolineano l'importanza della media education come parte di una più ampia forma di «cittadinanza democratica», pur riconoscendo anche l'importanza del piacere e del divertimento che gli studenti traggono dai media.

In senso lato, dunque, questo nuovo approccio si propone di partire da quello che gli studenti già conoscono, e dai loro interessi e gusti nel campo dei media, anziché dare per scontato che questi siano semplicemente insignificanti o «ideologici». Questo approccio non cerca di sostituire risposte «soggettive» con risposte «oggettive», o di neutralizzare il piacere dei media attraverso un'analisi razionale. Al contrario, ha come obiettivo lo sviluppo di uno stile di insegnamento e di apprendimento più riflessivo, nel quale gli studenti possano riflettere per conto proprio sia come «lettori» che come «scrittori» di testi mediatici, e comprendere i più ampi fattori sociali ed economici che sono in gioco. L'analisi critica viene qui vista come un processo di dialogo, piuttosto che come necessità inderogabile di arrivare a una posizione concordata o predefinita.

Da questa prospettiva, la produzione dei media da parte degli studenti assume anche un significato più ampio. Naturalmente, l'obiettivo primario della media

education non è formare i produttori televisivi e i giornalisti del futuro: questo è compito dell'educazione superiore e delle industrie dei media. Nondimeno, il potenziale partecipativo delle nuove tecnologie — e di internet — ha reso molto più facile per i giovani intraprendere la produzione creativa dei media e ha agevolato gli insegnanti a seguire gli studenti in questo percorso.

Attraverso l'attenzione allo sviluppo della creatività dei ragazzi e della loro partecipazione nella produzione dei media, i media educator risultano sempre più in grado di essere ascoltati; e, in una prospettiva di lungo termine, forniscono le basi per la creazione, in futuro, di forme più democratiche e adeguate di produzione dei media.

Prospettive future: insegnamento e apprendimento

Uno degli obiettivi più importanti di questo libro è definire, spiegare e illustrare questo approccio più moderno alla media education. In particolare, la seconda parte offre un resoconto sistematico e dettagliato della cornice concettuale della media education, delle sue tipiche strategie educative, e delle possibilità di dare applicazione alla media education in una serie di aree curriculari.

Comunque, il libro tenta anche di esplorare una serie di questioni e problemi irrisolti sul campo, e di affrontare alcune nuove sfide. In qualche modo, queste questioni riflettono un generale ingresso nell'«era della media education». Negli ultimi dieci anni, infatti, i media educator hanno iniziato a riflettere in modo sempre più approfondito sulla propria attività e a guardare con occhio più critico all'efficacia del proprio lavoro. C'è stata una nuova attenzione alle questioni relative all'apprendimento degli studenti sulla media education. Per certi aspetti, tali questioni conducono a dibattiti teorici più ampi nello studio accademico dei media — dibattiti, per esempio, sulla relazione tra piacere e ideologia, e sul luogo dell'analisi «razionale». Inoltre, emergono anche questioni pedagogiche. Come si può identificare quello che i ragazzi conoscono già dei media? Come possono acquisire una comprensione critica e concettuale? Come imparano a usare i media per esprimere se stessi e comunicare con gli altri? Come possono legare l'approfondimento accademico della materia alla propria esperienza come fruitori dei media? Come si può valutare il livello di apprendimento? E come si può essere sicuri che la media education faccia davvero la differenza?

Nell'affrontare queste e altre questioni ad esse collegate, nella parte terza del libro tratterò le riflessioni della ricerca condotta da me e dai miei colleghi negli ultimi dieci anni all'interno del sistema scolastico. Questa ricerca esamina molte delle fondamentali rivendicazioni dei primi approcci alla media education

e, per molti aspetti, riflette una più ampia sfida alle concezioni «moderniste» della media education come mezzo per sviluppare forme di «consapevolezza critica» e di razionalità. Questa concezione emerge decisamente da un più diffuso ripensamento di alcuni degli assunti della pratica educativa «progressista» (Buckingham, 1998). Comunque, l'obiettivo non è la mera destrutturazione delle certezze delle precedenti generazioni, di coloro i quali si dicono educatori radicali; il fine è anche quello di fornire le basi per una concezione più coerente e comprensiva di quello che «conta» come apprendimento.

Prospettive future: un quadro più ampio

In aggiunta alle questioni più «interne», c'è stata anche una serie di più ampi sviluppi che hanno implicazioni complesse per i media educator. In un certo senso, rendono la questione della media education estremamente urgente, e ne suggeriscono l'ampliamento e, forse, il ripensamento.

La proliferazione delle tecnologie dei media, la commercializzazione e la globalizzazione dei mercati dei media, la frammentazione del pubblico di massa e la crescita della «interattività» sono tutti contributi alla trasformazione delle esperienze quotidiane che i giovani fanno dei media. In questo nuovo ambiente, i bambini hanno cominciato ad esser visti come un target significativo per le industrie dei media. Oggi i bambini possono accedere, e lo fanno, ai media pensati per gli adulti, attraverso la televisione via cavo, i video e internet, molto più facilmente di quanto i loro genitori non siano mai riusciti a fare; ma hanno anche le loro esclusive sfere mediatiche, che diventano per gli adulti di sempre più difficile accesso e comprensione. I media digitali, internet in particolare, accrescono significativamente la potenzialità di una partecipazione attiva; sebbene cresca il pericolo di esclusione e di impossibilità partecipativa per la maggior parte dei bambini che non hanno ancora accesso a queste opportunità.

Questi sviluppi e le conseguenti implicazioni per i ragazzi saranno considerati in modo più dettagliato nel capitolo secondo, anche se è utile ricordare che non sono confinate esclusivamente nel dominio dei media. Al contrario, riflettono delle tendenze più ampie del mondo contemporaneo, che sono state ampiamente discusse e dibattute da una serie di teorici sociali. Almeno nei Paesi occidentali, il passaggio verso una società di consumo «post-industriale» è stato vissuto come destabilizzante per i preesistenti modelli di vita sociale, di lavoro e per lo *status quo*. Le istituzioni sociali costituite, le regole di condotta della società civile e l'idea tradizionale di cittadinanza, vengono sempre più messe in discussione. Allo stesso tempo, la globalizzazione economica e culturale ha messo in crisi la

legittimità dello Stato nazione, e ha posto le basi per una riconfigurazione delle relazioni tra locale e globale.

Molti esperti concordano nel dire che la società contemporanea è caratterizzata da un crescente senso di frammentazione e di individualizzazione. I vecchi sistemi di valori e di stili di vita si stanno dissolvendo e le gerarchie familiari vengono superate. La mobilità sociale e geografica sta minando i tradizionali legami sociali, come quelli della famiglia e della comunità; e la maggior parte dei ragazzi di oggi cresce in società sempre più eterogenee e multiculturali, in cui le più diverse tradizioni culturali e convinzioni morali coesistono fianco a fianco. In questo contesto, l'identità viene ad essere considerata una questione di scelta individuale, piuttosto che un diritto di nascita o un destino. In questo processo, anche gli individui sono diventati molto diversi — e, per certi aspetti, più autonomi — nell'uso e nell'interpretazione dei beni culturali. A dispetto delle differenze, tuttavia, queste società moderne sono più inique e più polarizzate di quelle che vanno a rimpiazzare.

Questi sviluppi sembrano anche avere implicazioni destabilizzanti per l'educazione (Usher e Edwards, 1994). È evidente che gli educatori non possono più proporsi come «legislatori», imponendo i valori e le norme della cultura ufficiale. La cosa migliore che possano sperare è di agire come «interpreti», capaci di comunicare la «molteplicità delle realtà» e di prospettare diverse forme di percezione e conoscenza. Allo stesso tempo, la retorica missionaria della scuola pubblica — il voler «emancipare» gli studenti dal potere e trasformarli in agenti sociali autonomi — è stata condannata ad essere un'altra mera illusione della modernità capitalista.

La natura e la dimensione di questi sviluppi sono sicuramente molto discutibili, sebbene ci sia qualche dubbio sulla centralità del ruolo dei media — e, più in generale, sulla cultura del consumo — nella continua trasformazione delle società moderne. Per alcuni aspetti, questo potrebbe sembrare un elemento che va a rinforzare il bisogno di media education; per altri, solleva alcune domande sui modelli e sulla pratica. Le «questioni di identità» della media education contemporanea, con la loro enfasi sulla razionalità e con le concezioni realiste di rappresentazione, devono essere messe in discussione, così come la retorica della cittadinanza democratica su cui spesso queste questioni sono basate.

Gli sviluppi tecnologici sfidano le convenzionali distinzioni tra analisi critica e produzione creativa, e possono anche creare opportunità per la creazione di modelli pedagogici molto diversi e molto più «giocosi».

E poiché anche la legittimità della scuola quale istituzione sociale in sé è messa in discussione, dobbiamo valutare il potenziale contributo della media education a nuove forme di apprendimento, anche in ambito extrascolastico.

Tutti questi argomenti verranno affrontati in modo dettagliato nella parte quarta di questo libro.

Una storia che continua

Con questo capitolo introduttivo si è cercato di fornire una panoramica di alcune delle questioni fondamentali che saranno approfondite nel libro. È stata tracciata una breve storia della media education, e sono stati suggeriti alcuni dei fattori in gioco per il suo continuo sviluppo. Si è tentato di evitare la tentazione teleologica — come se le idee del passato, «cattive» e «vecchie», fossero da gettare via a favore delle nuove buone idee del presente.

Se questo libro si propone di spiegare e di giustificare l'attuale «stato dell'arte» nella media education, allo stesso tempo porrà domande e darà una prospettiva oltre questo approccio.

Come ogni forma di pratica educativa, la media education ha bisogno di un chiaro modello di curriculum e di una coerente teoria dell'apprendimento. Se vogliono far fronte alle circostanze che mutano e alle esperienze e ai bisogni in continua trasformazione degli studenti, gli insegnanti di media education dovranno riflettere criticamente sulla propria pratica didattica ed esser pronti ad affrontare nuove sfide.

Come la lettura di questo libro ci permette di capire, la storia dell'evoluzione della media education è fortunatamente ancora ben lontana dall'essere conclusa.

La media education nella scuola

Le finalità e i metodi della media education dipendono non solo dalle più ampie motivazioni filosofiche o politiche, ma anche dalle considerazioni pragmatiche sulle politiche educative. Sebbene abbia una storia molto lunga, la media education è ancora percepita come area «nuova» nel curriculum scolastico e, come tale, fatica ancora a farsi spazio a fianco di materie o aree di lavoro più consolidate. Dunque, sono emerse diverse versioni di «media education» che riflettono le caratteristiche e i limiti dei contesti in cui sono state formulate. In questo capitolo delinearò una serie di collocazioni curriculari all'interno delle quali la media education si è sviluppata, nonché i vantaggi e i limiti di ciascuna. Come spiegherò più avanti, la situazione della media education è ampiamente determinata dalla più ampia struttura del sistema educativo: fattori come il grado di autonomia degli insegnanti, il controllo delle valutazioni e del curriculum e la distribuzione delle risorse economiche, hanno un'influenza piuttosto significativa sulle potenzialità di innovazione. Nel contesto attuale, questo porta a guardare all'esterno del sistema educativo formale, e dunque questo capitolo si concluderà con una breve discussione sulle possibili alternative per una media education «informale» ed extrascolastica.

La media education attraverso il curriculum «trasversale»

I sostenitori della media education hanno spesso sottolineato il fatto che dovrebbe essere vista come elemento comune a tutte le materie del curriculum

scolastico. Probabilmente la presa di posizione più influente su questo tema può essere cercata nel report intitolato *Popular Television and Schoolchildren* prodotto in Gran Bretagna nel 1983 dal Dipartimento dell'Istruzione e delle Scienze (Lusted e Drumond, 1985). Alla luce della sua critica dei programmi che i bambini guardavano, il report sosteneva che l'insegnamento della televisione fosse troppo importante per essere lasciato agli specialisti: «tutti gli insegnanti devono essere coinvolti nell'esame e nella discussione dei programmi televisivi con i ragazzi».

Questa concezione della media education come diritto fondamentale di tutti gli studenti ha acquisito un significato particolare con l'avvento del National Curriculum in Gran Bretagna all'inizio degli anni Novanta, ed è stata seguita in una serie di altri Paesi, come l'Australia, i cui sistemi educativi hanno cominciato a muoversi in una direzione simile. Forse sorprendentemente, data la posizione piuttosto marginale che occupano e il profilo in qualche modo «politico», i «media studies» (intesi come disciplina autonoma) non sono stati inclusi come elemento obbligatorio del Curriculum Nazionale, e questo ha portato i media educator a cercare opportunità di lavoro in altri ambiti del curriculum scolastico.

La media education è stata dunque promossa come argomento potenzialmente interdisciplinare e come una delle dimensioni diverse di materie consolidate, in particolare le materie letterarie. In questa occasione, alcuni piccoli progressi sono stati dunque fatti: esistono elementi identificabili della media education all'interno dei documenti del curriculum, per aree di insegnamento come la storia e le lingue moderne e, in modo predominante, all'interno dell'insegnamento di lingua e letteratura, sebbene se e come queste proposte vengano portate avanti resta un interrogativo aperto.

In particolare nel contesto della scuola elementare, dove c'è ancora un grande potenziale per un approccio più integrato al curriculum, la media education è stata sempre più proposta come un possibile mezzo di raggiungimento di una vasta serie di obiettivi specifici sulla materia (Bazalgette, 1989; Craggs, 1993; Marsh e Millard, 2000). Molte attività di media education implicano dunque competenze come l'alfabetizzazione e la capacità matematica, nonché abilità in aree come la tecnologia, la soluzione di problemi e la ricerca.

È importante sottolineare che questa argomentazione è applicabile sia alla produzione media fatta dagli stessi studenti, sia alle forme di analisi critica che si affrontano nelle lezioni di media. Lorac e Weiss (1981), ad esempio, hanno elaborato una proposta di attività di media education in diverse aree curriculari, inclusa l'arte, la storia e le scienze: questo tipo di lavoro può aiutare sia nell'apprendimento della materia specifica che a sviluppare capacità «sociali e comunicative» più generali. In questo senso, la produzione media diventa un *metodo di apprendimento* che può essere applicato in molte situazioni, un approccio che

ha analogie con il concetto di «drammatizzazione come mezzo di apprendimento», e con il movimento che sostiene «la trasversalità curricolare della lingua».

La tabella 6.1 illustra le possibilità per un lavoro sulla media education in quattro diverse aree del curriculum: la storia, le scienze, la lingua straniera e la musica.

A parte gli argomenti generali delineati nella tabella 6.1, esistono altre specifiche ragioni per l'adozione di questo approccio trans-curricolare. Bisogna sottolineare, del resto, che tutti gli insegnanti usano media di diverso tipo, non soltanto audiovisivi, ma anche libri di testo e altro materiale stampato. Gli insegnanti di storia, ad esempio, usano regolarmente film o fotografie come fonti di informazione a fianco ai documenti scritti. Gli insegnanti di geografia si riferiscono a racconti antropologici sui modi di vita in altre culture, in forma di video o di libro; gli insegnanti di scienze usano la televisione per illustrare processi complessi o dare dimostrazione dei loro effetti, in modi che non possono essere sperimentati in classe. Dunque, si può sostenere che, se si vuole incoraggiare un atteggiamento «critico» da parte degli studenti e far sì che fruiscono dei media in modo più consapevole, questo approccio deve essere esteso anche ai media che utilizzano a scuola. Questo riguarda sia la produzione dei media sia l'uso dei media come supporti didattici.

Possiamo dire inoltre che la conoscenza che gli studenti già hanno delle materie scolastiche — i luoghi comuni sulla scienza e la tecnologia, altri Paesi o il passato — derivano in parte dai media stessi; sebbene ciò che viene dai media non sia necessariamente realistico. La percezione che i ragazzi hanno della vita nel Diciannovesimo secolo, infatti, può venire dalle fiction in costume, oppure l'interesse per la scienza e la tecnologia può derivare dalla fantascienza. Tuttavia, per quanto poco significativa o irrilevante possa essere questo tipo di conoscenza tratta dai media, è chiaramente qualcosa che gli insegnanti possono decidere di trascurare a proprio rischio e pericolo.

È possibile, infine, immaginare una variante più radicale di questo atteggiamento che vede la media education come affronto alla definizione di conoscenza fine a se stessa. Naturalmente, il curriculum in sé è una mediazione: è una rappresentazione costruita del mondo, non un suo riflesso neutrale. Indagando sui modi in cui il mondo viene rappresentato, e dunque sui processi conoscitivi da cui il sapere e le conoscenze sono tratti, la media education può essere considerata una sfida all'epistemologia dominante del curriculum nel suo insieme (Alvarado e Ferguson, 1983).

In pratica, il concetto di «media education trasversale» non implica necessariamente una presa di posizione così radicale. Alcuni sostengono che il termine *media education* contempli un indebolimento dei radicali obiettivi politici dei

TABELLA 6.1
La media education trasversale al curriculum

<p><i>In storia gli studenti dovranno affrontare i seguenti argomenti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Il modo in cui gli eventi e i periodi storici possono essere rappresentati in diversi generi di testi mediali, sia documentari che fiction. • Come i testi dei media vengono utilizzati come testimonianza negli studi storici e come vengono valutati il loro valore e i loro limiti. • In quale modo le diverse fonti e tipi di testimonianze possono essere combinate e manipolate nella rappresentazione del passato. • In che modo alcune figure storiche hanno utilizzato i media con la finalità di esercitare influenza o accrescere il loro potere. • L'impatto storico dei cambiamenti e degli sviluppi dei mezzi di comunicazione.
<p><i>In scienze gli studenti dovranno affrontare i seguenti argomenti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le tecniche utilizzate dai produttori per rappresentare i processi scientifici e la natura. • In quale modo gli scienziati e il progresso scientifico vengono rappresentati nella cultura popolare. • In che modo il sapere scientifico viene trasmesso nei dibattiti mediatici su argomenti controversi, e in quale modo vengono presentate le diverse interpretazioni e punti di vista. • In che modo il richiamo della credibilità scientifica è utilizzato nella pubblicità. • I processi scientifici usati nelle specifiche forme delle tecnologie dei media, come il video e la proiezione cinematografica.
<p><i>Nella lingua straniera gli studenti dovranno affrontare i seguenti argomenti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • In che modo i media, nel Paese preso in considerazione, giocano con il linguaggio verbale, ad esempio nelle pubblicità. • Confrontare gli stili e le istituzioni dei media negli altri Paesi e nel proprio. • In che modo i media di un Paese straniero comunicano gli eventi di attualità, ad esempio come la stampa affronta la cronaca internazionale o anche i programmi sportivi. • La rappresentazione dell'identità nazionale nei media, incluse le cartoline e le brochure turistiche. • I diversi modi in cui lo stesso testo viene comunicato dai media di diversi Paesi.
<p><i>In musica gli studenti dovranno affrontare i seguenti argomenti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Come il montaggio viene coordinato alla musica o al sonoro non musicale nei film e in televisione. • In che modo forme generiche di musica vengono usate per creare atmosfera e favorire l'emozione del pubblico. • In quale modo i diversi tipi di musica sono confezionati e commercializzati a diversi segmenti di pubblico via radio e attraverso altri media. • In che modo l'industria discografica è collegata alle altre industrie dei media. • L'uso della comunicazione visiva nei materiali pubblicitari e sulle copertine dei dischi per creare una «brand image» dell'artista.

«media studies», in favore di un approccio più blando e inoffensivo (Hart, 1992; Masterman, 1989), o almeno un'osservazione della televisione che «chiunque» può insegnare. Esiste, certo, il pericolo che la media education possa essere ridotta a un ruolo meramente strumentale, e che l'insegnamento *dei media* si confonda con l'insegnamento *con i media*; rischio che può aumentare nel momento in cui i media educator iniziano ad affrontare le sfide delle nuove tecnologie digitali.¹ È molto importante non confondere la media education, dunque, con l'uso dei media come supporti didattici, cioè con un modo alternativo di comunicare il contenuto delle materie scolastiche.

Allo stesso modo, l'uso della produzione dei media come mezzo per sviluppare l'apprendimento della materia — stimolando i ragazzi, ad esempio, a produrre video o CD-ROM su certi aspetti della geografia o delle scienze — rischia di ridurre i media a una mera tecnica strumentale (Buckingham, 1992a).

La seconda critica ritorna alle considerazioni logistiche fatte in precedenza. In particolare nella scuola secondaria, in cui gli specialisti delle materie sono molto più istituzionalizzati, il destino dei movimenti cross-curricolari non è stato generalmente positivo. Il movimento per la «trasversalità curricolare della lingua», che in Gran Bretagna ha goduto di ampio consenso negli anni Settanta, sta ormai scomparendo, nonostante sia stato sempre appoggiato dai dipartimenti di Lingua e Letteratura. È difficile immaginare dunque come possa avere successo l'approccio orientato alla «trasversalità della media education» che parte da una base istituzionale molto più debole. È proprio per questa ragione che i media educator hanno considerato l'esistenza di un dipartimento specialistico di Media Studies, prerequisito essenziale per la formulazione e in particolar modo per lo *sviluppo* di articolazioni scolastiche interdisciplinari (si veda Robson, Simmons e Sohn-Rethel, 1990).

La media education nell'insegnamento delle materie letterarie

Le materie letterarie sembrano il posto «sicuro» per l'insegnamento su media e cultura popolare. La lingua e la letteratura sono una parte fondamentale del curriculum scolastico obbligatorio e, per quanto possa essere ridefinita in tanti modi, è difficile che venga proprio «fatta fuori», almeno in linea di principio. Ottenere un posto per la media education all'interno delle materie letterarie significa renderla obbligatoria per tutti gli studenti, anziché un'oscura specializzazione tirata avanti ai margini. È in parte per questa ragione che molta dell'energia dei media

¹ Per approfondimenti su questo campo si veda il capitolo undicesimo.

educator (in particolare negli ultimi dieci anni) si è concentrata sul tentativo di integrare l'insegnamento dei media all'interno del curriculum di lingua e letteratura (si vedano Bazalgette, 1991; Goodwyn, 1992; Hart e Hicks, 2001).

Tuttavia, questa argomentazione ha delle ripercussioni molto più ampie. Chiedere maggior attenzione ai media all'interno delle materie letterarie non è solo una preoccupazione di ordine pragmatico. Al contrario, si tratta di una sfida filosofica e politica con conseguenze ampie: è un approccio che porta a ripensare la materia nella sua interezza.

Nelle scuole e nelle università l'insegnamento delle materie letterarie è stato storicamente fondato sulla convinzione del valore sociale e psicologico della «letteratura». I pionieri dell'insegnamento di queste materie davano per scontato che l'essere esposti alla letteratura (del giusto tipo e nel modo giusto) raffinasse in qualche modo la sensibilità del fruitore, rendendolo dunque una persona migliore. Era chiaro che l'insegnamento di lingua non fosse soltanto una questione meccanica di leggere e scrivere; non si trattava tanto di abilità o di alfabetizzazione funzionale, quanto piuttosto di creare una società migliore, una società che fosse più illuminata che svilita, in cui prevalessero i valori civili (Doyle, 1986; Mulhern, 1979).

Durante gli anni Settanta e Ottanta, questi assunti fondamentali sono stati contestati dai movimenti radicali tra gli insegnanti preoccupati dell'irrelevanza di questa concezione di cultura per gli studenti appartenenti alla classe lavoratrice e provenienti da altre culture. Questa tesi e i suoi fondamenti sono stati anche messi in dubbio dallo sviluppo della teoria critica nella scuola superiore — un movimento che si proponeva di ampliare, se non di decostruire totalmente, il concetto di *letteratura* in sé.

Da entrambe le prospettive, la nozione prima di *letteratura*, e dunque la questione della «missione civilizzatrice» del suo insegnamento, è intrinsecamente elitaria; mentre la separazione tra studio della materie letterarie e media education sarebbe sbagliata come punto di partenza.

Nella pratica, tuttavia, mentre alcuni insegnanti di media education nelle scuole in Gran Bretagna sono formati in altre discipline (in particolare Arte e Studi Sociali), la maggior parte di loro è inizialmente qualificata in Inglese, e molti insegnanti specialisti in Media Studies restano anche insegnanti di Inglese. Molti programmi di lingua e letteratura inglese in Gran Bretagna, includono tematiche legate ai media come la pubblicità e i quotidiani, e la maggioranza degli insegnanti approfondiscono spesso anche temi legati alla televisione come le soap opera o le sit-com (Dickson, 1994). Tuttavia il termine *media* è ancora visto come sinonimo di tutto ciò che non c'entra con la *letteratura*; dunque è facile che una fiction popolare venga studiata nelle ore di Media Studies, mentre

sarebbe considerata inaccettabile nella ore di Inglese. Inoltre, restano significative differenze nei termini di come gli insegnanti di Inglese trattano abitualmente questi diversi oggetti di studio (vedi Buckingham, 1992b; Hart, 1998). Nei due ambiti si tende a porre interrogativi diversi e ad adottare approcci pedagogici diversi, anche quando è lo stesso insegnante ad affrontare il tema (Freedman, 1990). Mentre fare letteratura significa soprattutto parlare, ascoltare, leggere e scrivere, la media education è definita e organizzata per concetti. Alcuni dei concetti chiave che gli insegnanti di lettere utilizzano quando hanno a che fare con i testi dei media, sono assolutamente assenti dal loro approccio alla «letteratura». L'attenzione più «sociologica» alla produzione e al pubblico dei media, ad esempio, non ha alcun corrispettivo nell'insegnamento delle materie letterarie. Comunque non c'è una ragione per cui gli insegnanti di letteratura non debbano affrontare, ad esempio, l'argomento della struttura economica dell'industria editoriale, oppure i modi in cui i libri vengono commercializzati e distribuiti ai lettori. I critici sostengono tuttavia che il trascurare questi aspetti nell'insegnamento della letteratura, riflette un approccio essenzialmente individualistico alle questioni della produzione e della ricezione culturale.

Per ampliare il discorso, queste continue differenze derivano dalle differenti valutazioni e motivazioni che si riferiscono alle categorie di *letteratura* e di *media*, in primo luogo. La letteratura è vista come portatrice di effetti umanizzanti sul lettore poiché incoraggia lo sviluppo della sensibilità al linguaggio, alla cultura e alle relazioni umane. D'altra parte, i media vengono spesso visti come portatori di effetti essenzialmente negativi: manipolano e ingannano i fruitori all'accettazione di falsi valori, in modi in cui è difficile resistere. Dunque, se l'insegnamento della letteratura è prima di tutto lo sviluppo dell'interesse degli studenti verso qualcosa che è buono per loro, l'insegnamento dei media è stato definito come il tentativo di rendere i ragazzi capaci di resistere e di considerare in modo approfondito qualcosa che viene visto come fondamentalmente negativo. Per molti insegnanti di lingua e letteratura, questi assunti di base si sono mostrati piuttosto difficili da cambiare (Morgan, 1998a). Al massimo, la media education viene vista come strumento motivazionale, cioè come mezzo per far arrivare gli studenti all'alfabetizzazione letteraria convenzionale, oppure come modo velato di presentare loro nuovi canoni letterari (Marsh e Millard, 2000).

Estendere gli interrogativi e gli approcci della media education agli aspetti tradizionali dell'insegnamento della letteratura porterebbe a un approccio radicalmente differente, come viene esposto nella tabella 6.2 (in forma di provocazione!).

Infine, esiste un bisogno ancora più fondamentale di ripensare le finalità e i metodi dell'insegnamento della lingua e della letteratura, alla luce delle sfide rappresentate dalla media education. Sul lungo termine, potrebbe darsi che sia

TABELLA 6.2

La media education nell'insegnamento delle materie letterarie***Nelle materie letterarie gli studenti dovranno affrontare i seguenti argomenti:***

- Le operazioni economiche dell'industria editoriale e la sua integrazione con le altre industrie dei media.
- Il ruolo delle recensioni dei libri, della pubblicità, dei concorsi letterari, dei negozi di libri e dei circoli letterari come mezzi di divulgazione e distribuzione dei libri ai potenziali lettori.
- In che modo la fama (o la brand identity) di certi scrittori — in vita o meno — viene creata e sostenuta dai media.
- Come i testi scritti vengono adattati in una serie di media in diverse circostanze e periodi storici, e per audience differenti.
- Le possibilità comparative e i limiti dei diversi media, ad esempio in termini di costruzione dei personaggi, punto di vista dell'autore, atmosfera, ecc.
- Rappresentazione, fatti e opinioni non narrativi nella stampa e negli altri testi dei media.
- In che modo i diversi gruppi sociali vengono rappresentati (o non rappresentati) nei testi scritti, e come questo si collega alla posizione sociale dell'autore.
- Quali sono i modi in cui il design e il linguaggio usato in copertina e negli espositori dei negozi di libri sono studiati per catturare l'attenzione del target di pubblico.
- Le abitudini di lettura delle diverse fasce di pubblico, e la risposta dell'audience alla stampa e agli altri media.

la letteratura che la media education diventino parte di un ambito disciplinare più ampio (Buckingham e Sefton-Green, 1994).

La media education e l'informatica

L'avvento delle ICT (*Information and Communication Technologies*) pone nuove significative sfide ai media educator. Non si può insegnare i media attuali senza tener conto del ruolo di internet, dei videogiochi e della convergenza tra «vecchi» e «nuovi» media. Questi nuovi media devono essere integrati come *oggetto di studio* a fianco di media tradizionali come il cinema, la televisione e la stampa.

Queste nuove tecnologie hanno anche un potenziale interessante dal punto di vista della produzione dei media. La crescente accessibilità della lavorazione delle immagini e del montaggio digitale, ad esempio, consente ai ragazzi un controllo molto più creativo di quanto non fosse possibile con le «vecchie» tecnologie. Inoltre le nuove tecnologie rendono possibile l'esplorazione di aspetti

più concettuali del processo produttivo (come la selezione e la costruzione delle immagini) in modo più diretto e concreto. Nel momento in cui queste tecnologie vengono usate con scopi creativi in altre aree del curriculum, ad esempio la musica e l'arte — il potenziale di collaborazione tra queste diverse materie cresce sensibilmente.

D'altra parte, sembra che alcuni considerino queste tecnologie una specie di panacea educativa e, come è successo con la televisione ai suoi inizi, c'è il rischio che vengano visti semplicemente come supporti didattici neutrali e strumentali all'insegnamento. In questo contesto, è vitale insistere sul fatto che l'*alfabetizzazione digitale* debba affrontare le questioni più critiche con le quali i media educator devono da sempre confrontarsi. Dunque, piuttosto che pensare al web come fonte neutrale di «informazioni», i ragazzi dovranno porsi domande sulle fonti di tali informazioni, sugli interessi dei produttori e sui modi in cui rappresentano il mondo.

Le nuove tecnologie pongono inevitabilmente interrogativi sui confini dei media come area separata del curriculum, confini in ogni caso problematici. Dal momento che i media convergono, la logica di distinzione tra media verbali e visivi, o tecnologie elettroniche e non elettroniche, sarà sempre più sotto pressione. Inoltre, i confini tra aree prima separate nel curriculum — in particolare quelle più collegate alla cultura e alla comunicazione — saranno piuttosto obsoleti.

Queste tecnologie pongono interrogativi anche sui confini dell'istituzione scolastica e i molti altri contesti in cui l'apprendimento può avere luogo. Le culture digitali sono per natura luoghi significativi di apprendimento. L'uso che i bambini fanno quotidianamente dei videogiochi o di internet implica una serie di processi informali di apprendimento, nei quali spesso esiste un rapporto molto «democratico» tra insegnante e allievo. I bambini imparano a usare i media perlopiù provando e sbagliando, attraverso l'esplorazione, la sperimentazione e il gioco; e la collaborazione con gli altri (sia faccia a faccia che in forma virtuale) è un elemento essenziale di questo processo. In questi casi, le forme tradizionali di insegnamento che prevedono la trasmissione di una quantità prestabilita di informazioni, sono spesso irrilevanti. Almeno per alcuni, le ICT offrono una grande possibilità rispetto alle ormai superate concezioni di insegnamento e apprendimento.

I media educator sono costretti a rispondere a questi sviluppi in modo pratico. In molti Paesi si stanno facendo enormi investimenti per introdurre le ICT nelle scuole, e questo presenta importanti opportunità che sarebbe sbagliato ignorare. I media educator devono tuttavia prendere parte al più ampio dibattito che accompagna questi sviluppi e, nel caso delle materie letterarie, si troveranno

probabilmente a prendere una posizione necessariamente critica nei confronti delle impostazioni educative ufficiali.

Tutti questi argomenti verranno approfonditi nel capitolo undicesimo.

La media education nella formazione professionale

In molte realtà come quella britannica, la formazione professionale orientata al settore dei media è stata storicamente affidata allo stesso settore. In aree come il giornalismo, la televisione o la radio, molto del lavoro sulla formazione professionale si è fatto attraverso il training sul posto di lavoro. La situazione cambia in alcuni Paesi europei (French e Richards, 1994) ma soprattutto negli Stati Uniti (Scholle e Denski, 1994), dove le università sono tra i più grandi fornitori di formazione professionale, ad esempio con le *scuole di giornalismo*. Tuttavia anche in questi Paesi, la formazione professionale è stata ampiamente confinata ai livelli superiori dell'istruzione — cioè alla fascia d'età degli ultrasedicenni — e, dunque, non viene ancora considerata responsabilità della scuola.

Tuttavia, negli ultimi dieci anni si è registrata una crescita della cosiddetta media education professionale in Gran Bretagna. Questa risale ai tentativi del governo negli anni Ottanta di allineare maggiormente il curriculum scolastico alle richieste del mondo del lavoro. Uno sbalorditivo quanto variabile assortimento di nuove qualifiche è stato introdotto nel decennio successivo, sebbene negli ultimi anni si sia poi fatto un tentativo di razionalizzarle (si vedano Alvarado e Bradshaw, 1992; Buckingham, 1995). L'influenza principale di questi sviluppi si è vista nell'istruzione superiore, e le scuole sono state sempre più coinvolte nell'erogazione dei cosiddetti corsi professionali.

La risposta dei media educator a queste situazioni è stata inizialmente estremamente ostile. L'orientamento professionale venne visto come un modo di ridurre la media education a una forma di educazione meramente tecnica, nella quale si perde la dimensione «critica» dell'aspetto teorico dei media. Negli anni successivi si è poi verificato un processo di assestamento e di compromesso. Anche questo, del resto, è stato in parte mosso da una logica economica: la grande competizione che esiste per il numero degli studenti iscritti, che caratterizza il «libero mercato» dell'istruzione, ha portato a un aumento significativo della proposta dei corsi di media che si stanno dimostrando (almeno per il momento) di grande successo. Esiste anche la possibilità, a dispetto dei timori iniziali, che i nuovi corsi professionali abbiano la potenzialità di *integrare* la teoria e la pratica della produzione. D'altra parte questi corsi vengono considerati, da parte di alcuni, come preferibili

al purismo politico dell'esclusiva attenzione alla teoria accademica dei media (Hurd e Connell, 1989; Stafford, 1990; 1994). In ogni caso, questo approccio più orientato alla pratica e alla produzione ha indubbiamente influenzato i corsi più tradizionali delle scuole.

Probabilmente una delle questioni più interessanti è se questi corsi siano poi effettivamente all'altezza di fornire possibilità di impiego nel campo dei media. In un certo senso, la ristrutturazione del settore alla luce della deregolamentazione e delle nuove tecnologie potrebbe offrire molte opportunità, magari proprio per quei gruppi sociali storicamente sotto-rappresentati dai media. Tuttavia nella pratica, il dubbio è se i cosiddetti corsi professionali rispondano effettivamente alla promessa di fornire ai ragazzi la preparazione necessaria per il lavoro, o se questa formazione venga riconosciuta dall'industria. In questo caso, bisognerebbe più onestamente parlare di corsi *pre-professionali* (Buckingham, 1995).

La media education nell'extrascuola

Questo capitolo, come in realtà tutto il libro, analizza la media education all'interno del sistema educativo formale, e in particolare nella scuola secondaria. Tuttavia è importante sottolineare che possono esserci molte opportunità di «media education» informale oltre i confini dell'aula scolastica. Esistono almeno quattro possibilità.

I media nelle comunità locali

L'uso di media come il video, nel lavoro di gruppo, ha una lunga storia in molti contesti internazionali. Si collega spesso ad argomenti più ampi sulla democratizzazione, non solo dei media ma anche del processo politico generale (Willener, Milliard e Ganty, 1976).

In situazioni di lotta per la liberazione in Paesi come il Sudafrica, ad esempio, il video e altri media venivano usati attivamente come strumenti di lotta politica e come modi per generare alternative ai media controllati dal governo (si veda Downumt, 1993). Negli Stati Uniti, al contrario, la possibilità di avere uno spazio sui media locali è stata per un certo periodo garantita dalla legge, sebbene la sua applicazione non sia stata uniforme in tutto il Paese. Naturalmente questi spazi devono essere messi a disposizione degli individui e dei gruppi politici gratuitamente per tutta una serie di ragioni.

Nondimeno la fornitura di community media di questo tipo viene spesso considerata come processo *educativo*, anche se fino a che punto gli obiettivi

educativi siano resi espliciti varia ampiamente a seconda delle situazioni. Esiste un grande potenziale per i giovani professionisti dei media di essere coinvolti in questo genere di lavoro, in particolare per quelli che vengono da gruppi svantaggiati che rischiano di non avere alcun accesso ai media.²

Le Chiese

In molti Paesi le Chiese hanno avuto un ruolo importante nella promozione della media education al di fuori del sistema educativo istituzionale. Questo tipo di impegno ha diverse motivazioni. In alcuni casi, la media education è stata considerata un mezzo per opporsi ai valori «consumisti» e «anticristiani» proposti dai media; in altri casi, è stato motivato da un'opposizione ideologica a quello che viene visto come imperialismo culturale americano. Il lavoro più interessante in questo campo è basato sulle strategie di «coscientizzazione» della teologia della liberazione, ed è legato a lotte più ampie per la trasformazione sociale (Fuenzalida, 1992). Nei Paesi occidentali è cresciuto l'interesse per la media education tra Chiese e organizzazioni religiose di diverso tipo. Questo interesse è nato sulla base di principi «liberazionisti», ma anche della preoccupazione per fenomeni di immoralità e violenza.

I gruppi attivisti indipendenti

La storia dell'attivismo è stata meno documentata degli altri approcci che ho sinora considerato; è tuttavia chiaro che in molti Paesi i media sono stati fonte di interesse per una serie di gruppi indipendenti di cittadini, molti dei quali hanno utilizzato strategie educative a fianco a quelle più direttamente attiviste. Per questo tipo di organizzazioni impegnate sul fronte dei bambini, la media education è stata spesso considerata parte di una strategia più ampia. L'organizzazione statunitense *Action for Children's Television*, ad esempio, ha passato più di vent'anni a fare pressione su governo e organi di regolamentazione perché fosse garantita un'adeguata proposta di televisione per l'infanzia, impegnandosi anche nel campo della ricerca e nella pubblicazione di materiali didattici (Hendershot, 1999).

Organizzazioni simili esistono in molti Paesi; tra le principali vi sono il Forum for Children's and Citizen's Television in Giappone e la Alliance for Children and Television in Canada.

² Tutti questi argomenti troveranno maggiori approfondimenti nel capitolo dodicesimo.

La media education in famiglia

In molti degli esempi precedenti, l'attenzione delle iniziative per la media education è stata perlopiù orientata ai genitori. Molte chiese e organizzazioni attiviste hanno prodotto letteratura informativa indirizzata ai genitori e, in alcuni casi, materiali didattici studiati per essere utilizzati a casa. Anche in questo caso, le motivazioni sono state diverse. La gran parte del materiale indirizzato ai genitori adotta un approccio altamente protezionista. Ai genitori, ad esempio, vengono proposte strategie per ridurre il tempo che i bambini dedicano alla televisione, o finalizzate a insegnare loro a resistere ai messaggi commerciali. Come la critica ha sostenuto, questi approcci sono esplicitamente normativi e talvolta sembrano voler insinuare senso di colpa a genitori «inadeguati» (si veda Seiter, 1993); di conseguenza, non sono efficaci. Se si vuole coinvolgere i genitori, bisogna che siano considerati partecipanti attivi e non si può dunque semplicemente dire loro cosa è giusto che facciano o cosa non devono fare. Ogni iniziativa indirizzata ai genitori, inoltre, deve tener conto sia delle differenze culturali sia della difficoltà oggettiva che talvolta essi incontrano nell'educazione dei bambini.

La diversità di questo lavoro rende inevitabilmente difficile una classificazione e una sintesi, ma è chiaro che non è sempre necessariamente orientato a obiettivi sociali «progressisti». Se questi approcci informali alla media education tendono a utilizzare la retorica della «liberazione» e del «rafforzamento delle capacità», sono anche spesso caratterizzati dall'atteggiamento difensivo trattato nel capitolo primo. Come per la media education «formale», i diversi contesti nazionali e istituzionali esercitano chiaramente un'influenza determinante su queste finalità e sui metodi.

Come ho già detto, i sostenitori della media education di molti Paesi hanno compreso l'importanza di questi luoghi più «informali» di educazione. In un certo senso, questo atteggiamento potrebbe sembrare determinato dalla consapevolezza delle limitate possibilità del sistema scolastico formale, nonché dal riconoscimento dell'importanza dell'*apprendimento extrascolastico* (Bentley, 1998).

Questi argomenti verranno approfonditi nel capitolo dodicesimo.

Conclusione

Nonostante la crescita dell'importanza dei media e l'urgenza della questione della media education, i progressi in questo campo sono lenti e disuguali. In alcuni Paesi si è vista un'esplosione di attività innovative che non sono state concretamente sostenute, mentre in altri i progressi delle politiche nazionali sono purtroppo lenti. Dove la media education esiste in una qualsiasi modalità sostanziale, tende a prendere la forma di area facoltativa o opzionale del curriculum della scuola

secondaria anziché essere una materia obbligatoria. Lo sviluppo della media education dipende ancora largamente dalla dedizione e dall'impegno dei singoli insegnanti, che spesso lavorano in solitudine. E ancora a pochissimi insegnanti viene data l'opportunità di una formazione specialistica.

Molte sono le ragioni di questa carenza di progressi. Possiamo individuare l'atteggiamento conservatore (in alcuni casi persino in aumento) del sistema educativo, le continue resistenze a considerare la cultura popolare come degna di uno studio serio, e la natura potenzialmente minacciosa del «pensiero critico» intrinseco alla media education. Se paragonata agli sforzi politici e commerciali di diffondere le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, la media education corre il rischio di restare indietro.

Nondimeno, l'innovazione di qualunque tipo in ambito educativo è un processo complesso e richiede una serie di tattiche e strategie. Non può essere delegata, e non sarà portata avanti solo grazie alla forza e alla logicità dell'argomento.

Ognuna delle diverse collocazioni della media education descritte in questo capitolo presenta differenti sfide e opportunità. Le prospettive di un possibile cambiamento educativo saranno determinate dal clima politico e dai limiti logistici ed economici in cui le scuole operano. Non è intenzione di questo libro offrire suggerimenti concreti per una strategia, tantomeno confrontarsi con gli aspetti specifici delle politiche educative. L'esperienza di diversi Paesi conferma che la promozione e lo sviluppo della media education dipendono dalla presenza di una serie di elementi interdipendenti, e dalla collaborazione tra le diverse parti interessate (si vedano Buckingham e Domaille, 2001; Pungente, 1989). Tuttavia le strategie che gli insegnanti di media dovranno utilizzare nel promuovere la propria materia, devono sicuramente riflettere le situazioni e le opportunità che si presentano, e per questo saranno strategie necessariamente diverse.

Almeno nel medio termine, la media education ha ancora bisogno di un appoggio forte e persuasivo. Dobbiamo continuare a sostenerla e fare in modo di essere ascoltati. Il sostegno che si dà, tuttavia, non è incompatibile con l'autocritica. Dobbiamo assicurarci che la media education continui a rispondere agli sviluppi sociali e culturali attuali; che tenga il passo con le esperienze dei ragazzi come fruitori di media; che porti delle aggiunte al positivo potenziale di cambiamento tecnologico; e che i corsi proposti sotto questo nome siano coerenti e di alta qualità.

Nessuno di questi risultati può essere garantito esclusivamente sulla base dell'entusiasmo, e nessuno di questi si realizzerà per il fatto che esistano già delle esperienze in materia. Dobbiamo sempre rivalutare le nostre pratiche e sviluppare nuovi schemi di lavoro e aree di interesse. È proprio all'esplorazione di questi argomenti che sono dedicate le ultime due parti di questo libro.