



## La media-education che non si vede e non si dice\*

Roberto Farnè

Se la media-education sia o no realizzabile nella scuola come progetto educativo con un proprio curriculum e una propria "dignità didattica", è un tema ricorrente negli incontri e nei convegni che pongono l'attenzione sul problema del rapporto fra educazione e media. Il MED è da un decennio non solo animatore di questo dibattito sul piano pedagogico-culturale, ma anche protagonista attivo di iniziative tese ad incrementare la formazione di insegnanti, educatori e operatori sociali, sostenitore di progetti didattici nelle scuole, di iniziative editoriali tese alla divulgazione dei saperi della media-education.

Eppure, noi oggi non siamo in grado di dire, se non attraverso "impressioni" e valutazioni per lo più soggettive, quanto effettivamente la media-education sia entrata nelle scuole, quale sia stato il suo "tasso di incremento" in dieci anni di lavoro. Certo, non possiamo dire che l'impegno dei media-educators, nelle loro varie espressioni professionali, sia stato inutile, abbiamo indicatori positivi al riguardo, ma siamo effettivamente in grado di affermare che il raccolto è soddisfacente rispetto all'investimento speso, in termini di attività e di risorse? E se sì, in che misura è soddisfacente? E se no, perché? Non abbiamo dati quantitativi e qualitativi attendibili sulla effettiva penetrazione della media-education nella scuola e questo rende obiettivamente difficile ragionare in maniera critica su questo.

Un dato interessante può essere quello relativo alla consistenza delle proposte di corsi di aggiornamento rivolti alla scuola dell'obbligo su temi relativi alla media-education, è un dato significativo perché, seppure in maniera indiretta, ci può suggerire la rilevanza che questo campo d'esperienza ha nell'offerta formativa per gli insegnanti.

Sto coordinando una ricerca, sulla base di una convenzione fra il CORECOM dell'Emilia-Romagna e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, dove lavoro; tale ricerca ha l'obiettivo di rilevare le buone prassi di media-education nella scuole elementari e secondarie di primo grado della mia regione. La ricerca è iniziata a marzo e dovrà chiudersi entro il 2009. Una delle prime cose che abbiamo fatto è una ricognizione su Sisifo ([www.sisifo.org](http://www.sisifo.org)), il sistema informativo dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna sulle attività di formazione rivolte ai docenti e al personale della scuola da parte di enti accreditati. Negli anni scolastici 2006-2007-2008 si rilevano complessivamente circa 1400 proposte formative nei più diversi ambiti tematici. Quelle che toccano argomenti di media-education sono 32, cioè il 2,2%.

In questa ricognizione, peraltro, abbiamo optato per una aggregazione piuttosto comprensiva dei percorsi, considerando anche quelli che riguardano le tematiche dell'arte, della letteratura per l'infanzia, del teatro, normalmente non incluse nella media-education in senso stretto. Questo perché, non essendo in grado di

---

\* Il presente testo manca della bibliografia che dia conto di riferimenti e citazioni utilizzate. Come tale, va considerato in versione provvisoria.

entrare nel merito specifico dei singoli percorsi, a volte comprensivi di più ambiti intrecciati fra loro, ci è sembrato opportuno assumere un punto di vista più aperto. Inoltre, il rapporto fra *media* (la TV, il libro, il cinema ecc.), *linguaggi* (la musica, la scrittura, il segno grafico ecc.), *nuove tecnologie*, è uno dei temi più importanti e complessi che toccano la media-education nelle sue declinazioni didattiche, e su cui sarebbero necessari adeguati approfondimenti e, forse, una parziale “ridefinizione” del concetto stesso di media-education.

Una ricerca di piccole dimensioni ma ben condotta da Ilaria Bolognini in alcune scuole dell’infanzia della provincia di Bologna, e con l’obiettivo di rilevare la presenza di attività di media-education nei percorsi didattici di quelle scuole, ha messo in evidenza un dato interessante. Le attività, rilevate sulla base di interviste alle insegnanti e della raccolta di documentazione sulla programmazione didattica, sono state classificate utilizzando la griglia proposta da Ceretti (2006), che classifica l’uso dei media nel contesto scolastico sulla base di tre definizioni: uso diretto, indiretto, riempitivo.

L’autrice scrive: «Dall’indagine è emersa una Media-education presente nelle scuole dell’infanzia, anche se realizzata in modo quasi del tutto inconsapevole dalle insegnanti. Nel momento in cui ho contattato telefonicamente le singole coordinatrici delle varie scuole per fissare un appuntamento ho assistito allo stesso tipo di reazione. Tutte le insegnanti, anche le più disponibili, hanno risposto con le seguenti parole: “Guardi, glielo posso già dire al telefono, noi non facciamo percorsi sui media. È inutile che venga, perderebbe solo tempo”».

Ciò che l’autrice dell’indagine ha rilevato è che la maggior parte delle insegnanti, con il termine “media” intendono i mezzi dotati di un apparato tecnologico sofisticato e nei confronti dei quali si dichiarano incompetenti (computer, videogiochi ecc.). Nelle loro attività didattiche rientrano invece con una certa frequenza la fotografia secondo diverse modalità d’uso, le illustrazioni a supporto di narrazioni e di vari argomenti trattati, la visione di cartoons, il fumetto. E’ evidente, sottolinea Ilaria Bolognini, «come giochi un ruolo confusivo la scarsa consapevolezza sulla identità dei media»; non è così ovvio per le insegnanti che utilizzare dei media tradizionali, tecnologicamente più poveri, con un minor grado di virtualità e un maggior grado di concretezza e materialità, significhi comunque fare educazione con e sui media. Ciò che cambia, e non è poca cosa, è l’intenzionalità pedagogica che può assumere la media-education.

Vi sono poi insegnanti che ritengono non sia possibile usare i media se non dedicandovi specifici progetti, comunque impegnativi, come emerge da una risposta emblematica: «Non c’è tempo anche per progetti di questo tipo. Siamo così prese...tra progetto ambiente, lettura, psicomotricità, lingua inglese...più le attività di sezione ordinarie non troviamo il tempo anche per i media. È inutile anche per i bambini affrontare troppe cose in maniera superficiale e frettolosa. È meglio fare meno cose, ma fatte bene».

La difficoltà di “misurare la pressione”, mi si passi il termine, alla media-education nella scuola, non è comunque bilanciata da una obiettivamente rilevabile consistenza della media-education nell’extrascuola. Qui ci troviamo di fronte a una dispersione di punti di riferimento in cui l’occasionalità di esperienze, spesso di eccellente livello culturale ed educativo, all’insegna del gioco e dell’animazione, di metodologie attive, rimane tale e non crea una storia di lavoro. Alla radice c’è la differenza irriducibile fra i modelli didattici della scuola e dell’extrascuola, le peculiarità di ognuno di tali ambiti sono comprensive anche dei rispettivi limiti (Laneve, Calvani).

In realtà, quando ci troviamo a parlare di educazione, il modello pedagogico dominante che abbiamo è quello scuolacentrico; non siamo orientati a considerare scuola ed extrascuola come due “sistemi educativi” paritariamente concorrenti (nel senso etimologico del termine) nella formazione del soggetto. I nostri “progetti educativi” sono affidati, oltre che alla famiglia, alla scuola perché risponde a quei fondamentali principi di regolazione, controllo, programmazione, verifica su cui la modernità ha edificato il nostro sistema sociale e culturale. E’ in questo quadro che la scuola è *Maior* e l’extrascuola è *minor*, tant’è che definiamo questa in negativo rispetto a quella: tutto ciò che è non-scuola, che sta fuori dalla scuola. Se provassimo a definirla in positivo ci troveremmo in seria difficoltà di fronte a un sistema così variegato e complesso di esperienze formali e informali che sarebbe impossibile assumere in un quadro ordinato di riferimento.

L’extrascuola è per sua natura dis-ordinata, a-curricolare, con un basso grado di istituzionalizzazione, mentre la scuola è per sua natura ordinata, curricolare, istituzionalizzata. Il tentativo più interessante di far fronte a questa complessità attraverso una convincente teoria pedagogica è avvenuto circa trent’anni fa elaborando il concetto di “sistema formativo integrato” (Frabboni), dove il riconoscimento del valore formativo

del territorio nelle sue molteplici articolazioni veniva sì riconosciuto nelle sue risorse, ma assumeva valore nella misura in cui la scuola lo accreditava.

Eppure è innegabile che l'educazione extrascolastica, nel suo insieme, svolga un ruolo fondamentale nella formazione del soggetto; ed è qui che i media assumono una fisionomia peculiare, a partire dai processi di socializzazione che inducono. Ma la socializzazione non ha che fare con la pedagogia in senso stretto, cioè con i processi educativi in qualche modo definiti e gestiti seppur in maniera non necessariamente direttiva. Mi chiedo da tempo quale sia una chiave di lettura autenticamente pedagogica in cui poter collocare la media-education rispettandone in pieno la dimensione non scolastica, come peculiarità formativa.

Dobbiamo forse ricorrere a una figura con cui abbiamo oggi poca familiarità perché non risponde ai profili delle varie professioni educative con cui abbiamo a che fare: insegnante, animatore, operatore culturale, educatore sociale ecc. Intendo parlare del *mentore*. Dal punto di vista pedagogico, *mentore* è più di educatore, insegnante, istruttore. Oppure, può essere una di queste figure, ma con un valore aggiunto che dipende dalla intensità/intenzionalità della relazione reciproca e dalla capacità di connotare tale relazione con un orizzonte che va oltre la normale e istituzionale pratica educativa. In molti casi *mentore* può essere un amico di famiglia, uno zio, un compagno più grande, un prete, un adulto scelto per un suo particolare carattere (intellettuale, esperienziale...), per come è o per ciò che fa. Si fa *mentore* colui che, agli occhi dell'educando, prefigura luoghi ed esperienze, sia in termini concreti, sia a livello interiore e di vissuto (intellettuale, spirituale...) che lo portano verso un "altrove" che lo farà essere diverso. Nel *mentore* il giovane coglie quella che, in chiave di pedagogia fenomenologica, si definisce "apertura al possibile" (Bertolini 1988).

Attentamente studiata in Italia da Riccardo Massa e dal suo gruppo di "Clinica delle formazioni", la figura del *mentore* assume connotati pedagogicamente (e psicologicamente) profondi per quel particolare modo di "lasciare un segno" indelebile nella biografia formativa di chi ha avuto la ventura di fare un certo cammino

Il tratto significativo, scrive Riccardo Massa è

l'essere stati, per caso o per necessità, in momenti di svolta del ciclo di vita, come tante finestre aperte sul mondo. O meglio, come altrettanti luoghi di accesso alla radura di una vicenda in atto che va arricchendosi e modificandosi continuamente, e soprattutto come soggetti parlanti dalle cui voci e dai cui gesti si veniva presi all'amo nel rendere conto di ciò che accadeva. Questo unicamente perché siamo stati noi a consentirlo, a volerlo, a indurlo, a rilanciarlo magari. Dopo lunghi tempi di latenza, quando i *mentori* stessi tentavano di rientrare nell'ombra. L'essenza del *mentore* è tutta qui, in questa relazione "intenzionale" in cui, al di là delle nostre intenzioni stesse, situazioni e persone si sono costituite come contenuti e come modi di esperienza trasformatrice, capaci di far baluginare in alcuni frangenti il senso molteplice, ma sempre fragile e incerto, del nostro percorso (Massa 1997, p.69).

La forza pedagogica del *mentore* e la sua radicale differenza rispetto a tutte le altre figure educative (genitori, insegnanti, istruttori...) sta nel fatto di essere scelto dall'educando sulla base di un reciproco, più o meno tacito, meccanismo seduttivo. Nessun vincolo istituzionale, nessun "obbligo di frequenza", nessuna patria potestà, definisce la relazione educativa del *mentore*; solo la libera scelta di stare al gioco di un rapporto che si connota come *avventura formativa*.

Credo che se studiassimo la media-education cambiando il punto di vista pedagogico, cioè passando da quello scolastico e curricolare a quello dell'avventura esperienziale, e quindi spostando l'attenzione dalla figura dell'insegnante a quella del *mentore*, ci troveremmo di fronte a una media-education dai contorni profondamente diversi, non ancora tematizzati nella già vasta bibliografia in materia. Mi limiterò qui a fare tre esempi, ascrivibili a quella che viene definita "deissi esterna" nell'uso di dispositivi di narrazione e rappresentazione di esperienze educative: uno preso dalla letteratura e due dal cinema. Esempi appunto, e come tali non pretendono di essere generalizzabili, ma solamente esemplari.

Nell'infanzia di Ingmar Bergman è stato certamente un *mentore* lo zio Carl, il più intelligente di quattro fratelli, anche se, racconta il famoso regista, la sua intelligenza si era un po' indebolita da quando Albert, geloso, lo aveva picchiato in testa con un martello. «lo o ammiravo, scrive Bergman, perché inventava sempre qualcosa di nuovo per la mia lanterna magica e il mio proiettore». Si trattava di lenti, di luci colorate che deformavano o modificavano le immagini; di lastre di vetro dipinte con le quali lo zio Carl, attraverso le proiezioni era in grado di far vivere fantasmi, di creare paesaggi terrificanti e avventure meravigliose. Racconta Bergman: «Lo zio Carl comprava spezzoni di film a cinque centesimi il metro e li immergeva in acqua di Seltz calda così che l'emulsione venisse corrosa. Quando la pellicola s'era asciugata, lui vi

dipingeva sopra direttamente delle immagini in movimento con l'inchiostro di china. A volte tracciava figure astratte che si trasformavano, esplodevano, si gonfiavano e si contraevano. (...) Io non potevo distogliere lo sguardo dalle piccole figure che si formavano sui quadratini della pellicola, velocemente e senza esitazioni. Mentre lavorava, lo zio Carl parlava, aspirava dalla sua pipa, parlava, sospirava, aspirava».

*Lanterna magica* è il titolo non casuale della autobiografia di Bergman, largamente dedicata a descrivere i passaggi salienti della sua formazione, fatta di inutili, spesso atroci sofferenze, da cui riusciva a "fuggire" grazie all'immaginazione le cui ali erano di volta in volta le illustrazioni della Bibbia di Doré, i pomeriggi al cinema con la nonna, il piacere di ascoltare e di disegnare racconti fantastici, la lanterna magica, e zio Carl. Tutta interna a una rigida pedagogia della famiglia, ma saldamente tenuta per mano da figure di mentori un po' divergenti e molto rassicuranti, la media-education che ha segnato l'infanzia di Bergman era piena di fantasmi e demoni, di rappresentazioni e suggestioni, di letture e figure.

Il secondo esempio ce lo offre un film italiano largamente conosciuto: *Nuovo cinema Paradiso*, di Giuseppe Tornatore (1989), un esempio di eccellente pedagogia visiva. L'infanzia di Salvatore in un piccolo paese della Sicilia, negli anni 50, sono segnati dalla passione per il cinema che cresce attraverso la visione dei film nel cinema parrocchiale e il rapporto con Alfredo, l'addetto alle proiezioni. Uomo solitario e schivo, che ha costruito su quel mestiere la sua visione del mondo e della vita, Alfredo diventa per il piccolo Totò una figura amica e potente, e la cabina di proiezione il luogo suggestivo e proibito nel quale trascorre ore e ore ad osservare e ad ascoltare Alfredo, mentre le pellicole si srotolano e si arrotolano nel grande proiettore, attraversate dal fascio di luce che taglia il buio della sala, creando per il pubblico la magia del cinema.

Totò ha il coraggio e il privilegio di attraversare la parete che separa la sala cinematografica, spazio di tutti, dal luogo segreto e misterioso dove scaturisce come per magia l'immagine luminosa, che arriva sullo schermo passando attraverso un foro che è la bocca spalancata di una maschera terrificante appesa al muro. Il piccolo Salvatore conosce il piacere della sala cinematografica, ma la sua curiosità lo spinge a pensare che vi sia un piacere ancora più grande nella scoperta del luogo da dove il cinema esce, e di come fa ad uscire.

C'è una considerazione di Roger Cousinet, uno dei maestri dell'attivismo pedagogico francese, che sembra una perfetta didascalia alla vicenda narrata da Tornatore. Nel suo celebre testo del 1950 *L'Education nouvelle*, a proposito dell'introduzione dei moderni mezzi di comunicazione nella scuola, Cousinet mette in evidenza che «Dinanzi al cinema il ragazzo prova il bisogno non di vedere le immagini che si seguono sullo schermo, ma di sapere come funziona l'apparecchio, poi come si fa una ripresa di immagini, ed infine, poi, di utilizzare egli stesso un apparecchio – se gli se ne può procurare uno».

Quando nell'incendio del Cinema Paradiso, come in una sorta di tragico "contrappasso" dantesco, Alfredo perderà la vista, sarà Salvatore ancora bambino a prendere il suo posto, compendosi così il primo atto di una parabola formativa che continuerà, perché Alfredo continuerà ad essergli mentore, anche quando non ci sarà più, ma il segno della sua formazione resterà indelebile, e a ricordarglielo sarà il suo ultimo dono... In una relazione fatta di astuzie, di complicità, di segreti, fra spezzoni di pellicola tagliati e gelosamente conservati e discorsi nei quali la finzione del cinema offre pretesti per capire la propria esistenza e per desiderare un futuro, in questa relazione fra Alfredo e Salvatore si costruisce, complice il cinema, una formazione altra rispetto ad ogni normale educazione.

La potenza pedagogica di un mentore, è che solo alla fine del viaggio, guardando a ritroso e a distanza di tempo, si è in grado di leggere come su una mappa il disegno di un percorso compiuto. E' ciò che avviene quando l'adulto Salvatore, da solo, chiuso nella saletta di proiezione, guarderà quegli spezzoni di pellicola montati a caso, ma non senza senso, arrivati in dono da un passato che, in educazione, non è mai del tutto passato.

Il terzo esempio è ancora cinematografico: si tratta del film documentario *Born into Brothels* (USA, 2005) realizzato da Zana Briski e Ross Kauffman. E' la storia di Zana una fotografa americana che si trova in India per fare un reportage sulla condizione delle donne. Nei bordelli di Calcutta incontra le prostitute, e incontra i bambini e le bambine per lo più figli di quelle donne. Tra Zane e quella porzione di infanzia nasce una curiosità e un'attrazione reciproca, che prende la forma di un laboratorio di media-education. Zane dà a ogni bambino una semplice macchina fotografica e ognuno di loro riporta le fotografie scattate nel loro stesso ambiente di vita: le persone, le cose. Non è un mondo nuovo quello che le immagini rappresentano, ma è nuovo il modo con cui i bambini si avvicinano a quel loro mondo; per la prima volta essi non lo subiscono, ma, in un certo senso, se ne appropriano: diventano da vittime a testimoni.

Esteticamente rigoroso, privo di retorica, essenziale, il film si sofferma sui repertori realizzati da ogni bambino e sulle discussioni di gruppo, dove le fotografie vengono come interrogate e lette, e ognuno costruisce una porzione di significato. Le fotografie si accumulano, si pone il problema di trovare un ordine del discorso e della visione, e di decidere che farne... Manca un anello fondamentale perché quella diventi un'esperienza pedagogicamente compiuta: l'anello che consente di chiudere e al tempo stesso di aprire, il ciclo comunicativo. Quelle fotografie diventeranno una mostra di Amnesty International con cui raccogliere fondi per consentire a quei bambini di avere un'istruzione, ed essi vivranno l'esperienza di essere autori di un messaggio che arriva ad altri: le immagini dei bambini che firmano le loro fotografie, che parlano della loro esperienza ad altri e la foto di gruppo che ritrae i bambini sono il segno di un percorso formativo compiuto: adesso, forse, per alcuni di loro si apriranno le porte di una scuola e si chiuderanno quelle dei bordelli.

Il film documentario diventa una sorta di meta rappresentazione: l'immagine di bambini che fanno immagini ribalta su noi quella stessa situazione e ci porta ad interrogarci su quella realtà, né più né meno di come fanno i bambini in cerchio, seduti sul pavimento con Zane in quell'atelier improvvisato, a guardare le loro fotografie.

Lo zio Carl, l'operatore Alfredo, la fotografa Zane, sono solo tre esempi ascrivibili alla figura del mentore: essi si muovono fuori dai recinti di un'educazione formale, per certi versi ai limiti del consentito, così come la lanterna magica, il cinema, la fotografia si connotano come le proiezioni (ostensioni) verso un mondo che va al di là del consentito, prefigurando, insieme a "visioni del mondo" anche visioni di sé.

E' media-education questa? Credo di sì, che lo sia a pieno titolo, se ognuno di noi che non a caso si trova qui riconosce di aver incontrato nel corso della sua infanzia o adolescenza, per un tratto di strada, uno zio Carl, un Alfredo, una Zane con altri nomi, altre fisionomie, altre occasioni, che ci hanno aiutato, per esempio, a guardare uno schermo fino a sprofondarvi dentro, a godere delle figure e delle avventure di un fumetto, a provare il piacere di guardare una porzione di mondo attraverso il rettangolo di una fotocamera, per poi schiacciare un bottone e vedere l'effetto che fa.

Ci sarebbero così molte storie da raccontare (e altre che rimarrebbero segrete) di una media-education le cui trame sfuggirebbero, per fortuna, a ogni tentativo di riduzione a forme curriculari e da manuale, perché l'esperienza educativa che si fa con un mentore non può essere in alcun modo come "da manuale".