

Anno 13 • n. 1 • Giugno 2008



MED *media* *inter* ED *education*

Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione - 00139 Roma - Via Cavriglia 8

Oltre le frontiere: la Cina e il MED

di Roberto Giannatelli
Presidente emerito del MED

Un gruppo di professori universitari e di professionisti dei media, aderenti al MED, si sono recati in Cina nell'ultima settimana di marzo per celebrare il China-Italy Symposium on Youth learning and the Media, organizzato dal MED in collaborazione con il College of Education della Zhejiang University di Hangzhou (Repubblica popolare cinese).

Per alcuni del nostro gruppo si trattava di un "battesimo" nella realtà cinese; per me era la quinta volta che mi recavo in Cina, a iniziare dal 1988 quando, in occasione del centenario della morte di don Bosco, ho voluto ripercorrere le tappe del "sogno missionario" del nostro santo Fondatore. L'ispettore salesiano di Hong Kong aveva messo a mia disposizione il prof. Carlo Socol (allora docente di storia ecclesiastica a Hong Kong e attualmente manager della Seeco Human Resources di Shanghai) che per dieci giorni mi ha condotto su e giù per la Cina. Qui voglio ricordare la visita al Ponte Marco Polo nei pressi di Pechino, oggetto del sogno profetico di don Bosco: "Quando i salesiani saranno nella Cina e si troveranno sulle due sponde del fiume che passa nelle vicinanze di Pechino! ... Gli uni verranno dalla sponda sinistra dalla parte del grande impero, gli altri dalla parte destra, dalla parte della Tartaria. Quando gli uni andranno incontro agli altri per stringersi la mano!... Quale gloria per la nostra Congregazione!..." (MB 18, 74). Da quel ponte ho gettato nel fiume sottostante una medaglia di don Bosco e della nostra Università e così... ho potuto adempiere alla promessa di ritornare ancora nel Paese di mezzo.

Dopo quella prima visita dell'88, ne sono seguite altre quattro che avevano obiettivi più concreti:

- Nel 2002 sono stato invitato dall'Università Fudan di Shanghai, insieme al prof. Mauro Mantovani, attuale decano della nostra Facoltà di Filosofia, per un simposio internazionale, finanziato dai protestanti, su: Religions, Morality and Social Concern. In quella occasione ho offerto le prime due borse di studio per dottorandi della locale facoltà di filosofia. A questi due studenti si è aggiunta una terza dottoranda della Zhejiang University di Hangzhou.

- Nel 2004 sono ritornato in Cina insieme al decano della Facoltà di Filosofia dell'UPS, prof. Scaria Thuruthiyil, per visitare le Università di Shanghai, Hangzhou e Ningbo, dove abbiamo tenuto alcune conferenze (io su: Tv e ragazzi, Educazione ai media in Italia; il prof. Scaria su alcuni problemi della filosofia occidentale). Ci siamo recati anche a Pechino per visitare la *Beijing Foreign Studies University* alla quale abbiamo dato altre due borse di studio. Complessivamente nel periodo 2002-2007 ho potuto offrire 26 borse di studio a studenti delle Università cinesi di Shanghai, Hangzhou e Beijing. Questi studenti hanno frequentato per uno, due, tre anni le Facoltà di filosofia, lettere, pedagogia e comunicazione sociale dell'Università salesiana di Roma.
- Nel 2006, su proposta della nostra collaboratrice, dr. Wu Yinlan, abbiamo organizzato un primo simposio presso il College of Education della Zhejiang University di Hangzhou sul tema Educational Innovation and Student Development. Sono stati pubblicati gli Atti in cinese e in inglese. Da parte italiana hanno partecipato, oltre ad alcuni professori dell'UPS (Roberto Giannatelli, Guglielmo Malizia, Carlo Nanni, Jacques Schepens e Carlo Socol), i proff. Cesare Scurati e Pier Cesare Rivoltella dell'Università Cattolica di Milano, Roberto Farnè dell'Università di Bologna, Riccardo Scartezini dell'Università di Trento.
- Nel marzo 2008 con il patrocinio e il finanziamento della Zhejiang University Seeco Educational Research Centre del prof. Carlo Socol, abbiamo organizzato un secondo simposio su Youth learning and the Media. Dall'Italia hanno partecipato alcuni professori delle Università di Torino (Alberto Parola e Roberto Trincherò), di Parma (Damiano Felini), Bologna (Letizia Caronia e Roberto Farnè), Firenze (Maria Ranieri), Roma (Roberto Giannatelli, Ida Cortoni) e Palermo (Gianna Cappello), del CENSIS (Raffaele Pastore) e di RAITRE Bambini (Musci Bollini, Laura Di Nitto, Roberta De Cicco). Gli Atti del Simposio saranno pubblicati prossimamente in inglese e cinese (degli interventi di Letizia Caronia, Maria Ranieri).

(segue a pag. 4)

Giovani e media in Italia: quale evoluzione?

Ida Cortoni, Raffaele Pastore

Chi sono i giovani di oggi? In che modo i cambiamenti socioculturali incidono sui loro modi di pensare e di interpretare la realtà? Che ruolo assumono i media nella loro esperienza di vita? Quali simboli, valori e significati i giovani cercano di raggiungere attraverso stili fruitivi e comunicativi?

Da circa 50 anni, questi interrogativi stimolano il dibattito scientifico e culturale di molti ricercatori e studiosi, interessati ai problemi dell'universo giovanile alla luce dei cambiamenti socioculturali moderni.

La prima parola chiave per leggere le metamorfosi socioculturali e simboliche dell'individuo moderno è, dunque, "senso del cambiamento": quello dei ritmi della modernizzazione che non induce soltanto allo smantellamento della tradizione ed alla configurazione di un nuovo assetto strutturale della società, ma contribuisce anche alla ridefinizione di nuovi vettori culturali e simbolici. L'esperienza del vivere diventa eterogenea e polimorfa, flessibile e frammentaria, ovvero determinata da un relativismo etico e sociale. Lo scollamento dei valori del passato è la naturale conseguenza dell'ineadeguatezza di vecchi modelli per interpretare le dinamiche del tempo moderno: le teorie tradizionali a volte non bastano per spiegare le dinamiche ed i meccanismi alla base del vivere contemporaneo, esse vanno certamente aggiornate; il dibattito tuttavia ancora è aperto per individuare le chiavi di lettura e le strategie più coerenti per fronteggiare lo status sociale odierno. Di fronte alla complessità e alla dinamicità socioculturale, alla fragilità delle risposte ed alla perdita di punti di riferimento solidi, si sviluppa un senso di disagio, di indeterminatezza, di incertezza o insicurezza del vivere che intensifica il disorientamento del soggetto, già emancipato e protagonista del proprio progetto di vita nella condizione moderna.

Molti ricercatori, in proposito, sintetizzano la condizione di precarietà e di instabilità socioculturale con la "crisi": quella delle mediazioni culturali, quali la fami-

glia e la scuola, che non sempre riescono a star dietro alle rivoluzioni sociali e perdono il loro *feeling* comunicativo ed educativo rispetto ai giovani. La seconda crisi è quella delle nuove generazioni che sentono sulle loro spalle il peso eccessivo della responsabilità delle loro azioni e vivono spesso il disagio della precarietà, l'insicurezza della scelta, la paura della solitudine e l'ansia dell'errore, in virtù soprattutto della difficoltà di ripristinare forme di dialogo e di confronto a casa o a scuola.

Questa condizione si pone alla base della disaffezione dei giovani per tutte le istituzioni che hanno rilevato l'incapacità nel rispondere ai dubbi della complessità del vivere. In questo scenario, i media intervengono in quanto investiti di un nuovo ruolo, essi sono legittimati dal "basso" quali nuovi ambienti di socializzazione entro cui scambiare e costruire simboli, significati, per soddisfare bisogni di identificazione e di orientamento socioculturale in un contesto ormai debole di punti di riferimento (Morcellini, 1997, 2004, 2007). A questa indisponibilità educativa dei giovani corrisponde, poi, quella degli adulti e degli insegnanti, che avvertono e subiscono il gap espressivo e valoriale con le nuove generazioni e manifestano sempre maggiori difficoltà nel gestire la ritualità dell'azione educativa (Cavalli, 2000).

In questo passaggio, è possibile ricondurre l'espressione "socializzazione di corsa" (In-formazione, 1, 2006), per evidenziare uno stato di transizione e dinamicità dei processi educativi moderni in cui si avverte la riduzione, fino all'eliminazione, delle mediazioni culturali e l'esagerato potere di orientamento e costruzione della realtà affidato esclusivamente al singolo individuo, un potere che rischia di trasformarsi spesso in disorientamento e, dunque, disagio generazionale.

I media per la loro natura d'intrattenimento, di facilità di accesso, soprattutto per la sinergia dei loro linguaggi rispetto a quelli giovanili, riescono a stabilire un forte potere contrattuale con essi (Mey-

rowitz, 1999): sono motori della modernizzazione, simbolo della condizione moderna in quanto espressione di quel processo di individualizzazione descritto da Ulrich Beck (2002). Le tecnologie comunicative infatti, nelle loro diverse espressioni, stimolano il protagonismo e l'autonomia creativa delle nuove generazioni; la loro immediatezza, così come l'enfasi sul fare e sull'esperienza; la flessibilità ed il continuo rinnovamento espressivo e contenutistico dei loro messaggi esercitano un forte potere di attrazione. In tal modo, i media riescono ad incidere sugli stili espressivi delle persone, sui loro comportamenti, atteggiamenti sociali, modificando il modo di porsi nei confronti della realtà. La funzione socializzante della comunicazione, in ogni caso, non può essere considerata sostitutiva degli altri contesti formativi e l'anomalia del suo percorso, se è possibile utilizzare questo termine, è rintracciabile nel suo sbilanciamento su un versante, come può essere quello dei media, che indebolisce per reazione la funzione delle altre agenzie collocate sull'altro versante. La riconciliazione con i linguaggi, gli stili espressivi e le mode dei giovani potrebbe, dunque, essere una strada per consentire il ribilanciamento di quel processo educativo fra scuola, famiglia e media apparentemente compromesso o, comunque, squilibrato.

Quali espressività giovanili?

La ricostruzione della mappa dei comportamenti culturali delle nuove generazioni rappresenta una prospettiva diversa attraverso cui osservare ed avvicinarsi all'universo giovanile, cercando di comprendere i linguaggi, i codici comunicativi, i riferimenti culturali a cui spesso si affida la costruzione della propria identità e del proprio io. L'analisi e l'approfondimento di questo rapporto, tuttavia, consentono di andare oltre la ricostruzione di un semplice quadro, esse potrebbero offrire alcune strategie di intervento per sperimentare percorsi di so-

cializzazione in cui i linguaggi mediali diventano alleati della formazione. In tal modo, si può intervenire per rallentare questo fenomeno "di corsa" della socializzazione moderna.

Tab. 1 - L'uso dei media da parte dei giovani italiani (14-18 anni) in confronto al resto della popolazione (2007)

Media	14-18 anni	Totale
Televisione tradizionale	85,9	85,6
Tv Satellitare	25,4	20,6
Tv Digitale Terrestre	9,9	7,7
Tv via cavo	15,5	4,9
IPTV	2,8	2,0
Mobile tv	1,4	0,3
Cellulare	97,2	78,6
Radio tradizionale	46,5	48,1
Autoradio	49,3	42,9
Radio da Lettore Mp3	35,2	7,9
Radio da telefonino	4,2	3,9
Radio da internet	12,7	1,6
Quotidiani a pagamento	29,6	51,1
Free press	35,2	17,9
Quotidiani on line	21,1	14,1
Libri	69,0	52,9
E-book	4,2	1,6
Internet	71,8	38,3
Settimanali	11,3	14,4
Mensili	18,3	7,0

Fonte: Rapporto Censis sulla Comunicazione, 2007

Il soggetto è centrale nel labirinto dell'offerta culturale, nelle scelte di consumo, comprese quelle relative alla lettura: questi imparano a costruirsi il proprio percorso di socializzazione e formazione della propria identità attraverso i diversi stimoli mediali, ma senza necessariamente rinunciare al potere della mediazione culturale. *Driver del cambiamento* (Morcellini, 2005) è l'espressione spesso utilizzata per sintetizzare l'attivismo soggettivo e la tendenza al consumo multimediale dei giovani, con cui si vuole intendere la loro capacità di costruire il proprio percorso di socializzazione attraverso il mix degli stimoli mediali e culturali, non necessariamente digitali.

Attraverso l'osservazione delle abitudini culturali dei giovani, diventa possibile disegnare un quadro di generazione sugli stili di vita, le subculture, i costumi dietro cui si celano spesso profili valoriali, bisogni e proiezioni di vita. Quali, dunque, i

trend culturali dell'ultimo decennio? Quale la mappa dei comportamenti giovanili di fronte alla tastiera dei molteplici stimoli mediali e culturali?

Senza alcuna pretesa di fornire risposte precise o specifiche chiavi di lettura sulle problematiche connesse alla socializzazione, l'Osservatorio Mediamonitor Minori della Facoltà di Scienze della Comunicazione della Sapienza ed il CENSIS hanno intrapreso un percorso di indagine, ancora *in itinere*, sulla ricostruzione degli indicatori moderni relativamente al rapporto fra giovani, educazione e media.

Così dall'ultimo rapporto CENSIS, è stato rilevato come i giovani sotto i 18 anni, in Italia e in Europa, hanno comportamenti di consumo dei media molto interessanti sia per la dieta mediale sia per le modalità spesso originali con cui impiegano i diversi media, nonché per le diverse finalità culturali e di socializzazione che fanno proprie, come gruppo sociale di pari, rispetto alle altre fasce generazionali.

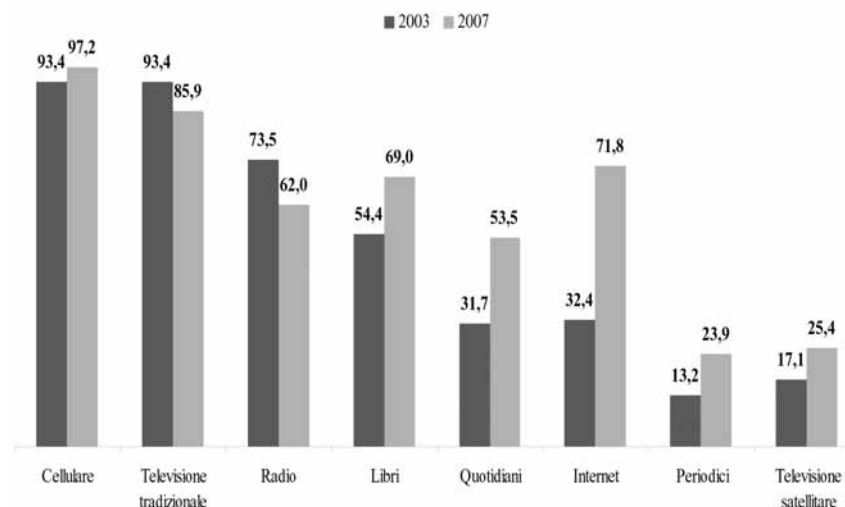
Se si considera l'uso dei singoli media da parte dei giovani al di sotto dei 18 anni in confronto all'uso che si può registrare nella popolazione in generale (tabella 1), è possibile notare, innanzitutto, la maggiore quantità di tecnologie utilizzate dai giovani e la maggiore diffusione degli utenti di ciascun mezzo fra i giovani. In generale, la percentuale dei giovani utenti è sempre più alta rispetto alla media della popolazione nell'utilizzo di quasi tutti i media: dalle nuove forme di tv (satellitare, via cavo, etc.) all'uso delle radio

non tradizionali, dalla lettura di quotidiani, purché non siano a pagamento ai libri. Infine, l'uso di Internet raggiunge quasi il doppio della diffusione nel resto della popolazione italiana.

Come si è modificato questo rapporto con i media rispetto all'ultima rilevazione specifica che avevamo svolto nel 2003? Va detto ancora una volta che è molto difficile comparare esattamente l'uso dei media da parte delle persone a distanza anche solo di pochi anni, poiché le trasformazioni in questo campo sono talmente veloci che i mezzi, i comportamenti e gli scenari sociali appaiono sostanzialmente incomparabili.

Nella *tabella 2*, è possibile osservare come si è modificato il rapporto dei giovani italiani con i media dal 2003 al 2007. L'uso del cellulare è cresciuto, mentre quello della televisione tradizionale è abbastanza diminuito. Cosa può significare questa variazione di tendenza? La diminuzione percentuale della tv fra le abitudini fruibili dei giovani Italiani è andata a vantaggio di altre forme di televisione, quelle digitali e, quindi, possiamo dire che, in generale, non sia diminuito affatto il rapporto fra i giovani e la televisione, bensì che questo stia solo cambiando forma. La grande quantità di media utilizzati dai giovani – fenomeno favorito dalla loro digitalizzazione – si è trascinata dietro anche un maggiore ricorso ai libri; per cui, anche grazie alle efficaci politiche editoriali che si sono realizzate in questi anni, i giovani lettori di libri hanno raggiunto il 69%. E le stesse valutazioni positive possono essere fatte per i quoti-

Tab. 2 - L'uso dei media da parte dei giovani (14-18 anni), confronto 2003-2007 (val. %)



Fonte: Rapporto Censis sulla Comunicazione, 2003 e 2007

diani, cresciuti nell'apprezzamento dei giovani anche grazie alle edizioni *on line* e a quelle *free*, e per Internet che ormai ha un tasso di penetrazione nelle fasce giovanili sotto i 18 anni oltre il 70% e ciò è in linea con gli standard dei paesi nord europei.

Conclusione

In conclusione, quello dei giovani con i media può essere certamente definito un rapporto "creativo" in confronto alla passività con cui molto spesso le altre generazioni usano gli stessi media; un rapporto "relazionale" nella misura in cui le tecnologie fungono da veri e propri vettori di socializzazione col gruppo dei pari; un rapporto infine "emozionale" perché si tratta di un uso più connesso e conseguente alle emozioni che alla razionalità.

I giovani, pur essendo grandi consumatori di media, diffidano dei mezzi di comunicazione di massa. Considerano la comunicazione come uno scambio tra pari, per cui considerano il cellulare e, in misura minore, Internet gli strumenti più adatti a svolgere questa funzione relazionale. I media come la televisione, i giornali, la stessa radio (per altro molto amata dai giovani), trasmettono informazioni, quindi sono strumenti che hanno più a che fare con la conoscenza che con le emozioni. Ecco che allora i giovani, che hanno una concezione emotiva e sentimentale del loro rapporto con i media, li

usano piegandoli alle loro esigenze, oppure li impiegano, per abitudine o svago, ma non li amano. È il caso della radio, di cui viene apprezzata la capacità di interagire con essi, parlando la loro stessa lingua o, al contrario, della televisione, davanti alla quale passano molto tempo, ma che raramente suscita il loro entusiasmo.

Quando nel 2003, nel Terzo Rapporto sulla Comunicazione in Italia del CENSIS, è stata condotta una prima sistematica indagine sulle relazioni tra giovani e media, molti degli elementi caratterizzanti il passaggio verso l'essere digitale cominciavano già ad emergere, ma ora, a distanza di soli quattro anni, è possibile affermare che l'ingresso nel mondo digitale è per le giovani generazioni un passo interamente compiuto. Entrare nel mondo digitale non significa però, semplicemente, usare più strumenti digitali rispetto al passato. L'incremento nell'uso di Internet e dei telefoni cellulari è infatti la premessa della digitalizzazione, che si realizza compiutamente solo quando questi nuovi media superano quella che può essere definita la "massa critica" nel loro impiego, in grado di trasformare l'intero ambiente comunicativo, trascinandosi con sé, sia dal punto di vista della domanda che dell'offerta, anche gli altri media. Se si confrontano i dati del 2007 con quelli del 2003 si può constatare che è proprio questo il processo che si è realizzato nel quadriennio in questione. Più marcate appaiono le differenze legate alle diverse fasce d'età. I più giovani, che

hanno tra i 14 e i 18 anni, sono i più voraci consumatori di media, e ciò conferma l'assoluto interesse nel comprendere le motivazioni alla base di questo comportamento giovanile.

Riferimenti bibliografici

- BAUMAN Z. (2002), *Modernità liquida*. Roma: Carocci.
- BECK U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- BESOZZI E. (1993). *Elementi di sociologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- CAVALLI A. (a cura di) (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia: Ilindagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro della scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- MEYROWITZ J. (1999). *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*. Milano: Baskerville.
- MINGO I. (2003). *Il tempo del loisir. Media, new media e altro ancora*. Milano: Guerini e associati.
- MORCELLINI M. (2005). *Il Mediaevo italiano, industria culturale, tv e tecnologie tra XX e XXI secolo*. Roma: Carocci.
- MORCELLINI M. (2004). *Lezioni di comunicazione*. Napoli: Ellissi.
- MORCELLINI M. (2004). *Scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, Milano: FrancoAngeli.
- MORCELLINI M., CORTONI I. (2007), *Provaci ancora scuola*, Trento: Erickson.
- RULLANI E. (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Roma: Carocci.
- TIROCCHI S., R. ANDÒ, M. ANTENORE (2002). *Giovani a parole. Dalla generazione media alla networked generation*, Milano: Guerini e Associati.

(segue da pag. 1)

ri, Ida Cortoni e Raffaele Pastore si offre già un'ampia sintesi in questo numero di *Intermed*).

I professori del College of Education della Zhejiang University di Hangzhou sono interessati a continuare la collaborazione con il MED nella speranza di poter promuovere la media education nel loro specifico contesto. Li abbiamo invitati a venire alla Summer School di Corvara, in modo che possano sperimentare il modo con cui organizziamo i corsi di aggiornamento per gli insegnanti e avviare la traduzione (o più esattamente l'adattamento) del nostro Primi passi nella media education nel contesto della scuola cinese.

Come ho avuto più volte l'occasione di sottolineare, il MED è nato in un contesto internazionale (a iniziare dai primi contatti in USA e Canada, alla conoscenza di Len Masterman, David Buckingham, Jacques Gonnet, Ismar de Oliveira Soares, ecc.) ed è cresciuto partecipando ai congressi internazionali di media education (cf. Devadoss Joseph Sagayaraj, *Media Education. Key Concepts, Perspectives, Difficulties and Main Paradigms*, Arumbu Publications, Chennai 2006) e invitando i principali leaders mondiali della media education alla nostra Summer School. La frontiera della Cina non era nei nostri programmi, ma non dobbiamo... mettere limiti al vento della creatività, delle opportunità che si incontrano sul cammino, dello Spirito.

Definire e valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti di valutazione

Maria Ranieri

Uno degli ambiti di riflessione emergenti nel dibattito contemporaneo su scuola e nuove tecnologie riguarda indubbiamente le trasformazioni in atto degli alfabeti tradizionali e l'affermarsi, in particolare, di una nuova *literacy*: la *digital literacy*. Questo concetto sta ricevendo grande attenzione da parte degli organismi internazionali, nelle cui raccomandazioni si fa sempre più rilevante la richiesta di promuovere e sviluppare nelle nuove generazioni la "competenza digitale" (cfr., ad esempio, European Union, 2006). Ma in cosa consiste tale competenza e come essa può essere valutata? In questo contributo si cercherà di introdurre, seppur brevemente, un modello teorico per definire la competenza digitale e di presentare una serie di strumenti, che sono stati sviluppati nell'ambito del progetto PRIN (MIUR DM n. 582/2006 del 24 marzo 2006) "Internet e scuola: problematiche di accessibilità, politica delle uguaglianze e gestione dell'informazione", coordinato a livello

nazionale dal prof. A. Calvani (Università di Firenze).

Partiamo allora dalla prima domanda: che cosa si può intendere con il concetto di competenza digitale? Esiste ormai una discreta convergenza tra i ricercatori nel ritenere che in questo concetto confluiscono altre *literacies* legate alle ICT e più in generale ai media (Tornero, 2004; Martin 2006; Midoro, 2007). Ciò spiega, da un lato, la varietà dei termini impiegati per riferirsi a questo concetto (i.e. computer/IT Literacy, Information Literacy, Media Literacy, Media Education, solo per citare alcune delle espressioni più comuni), dall'altro l'enfasi che viene di volta in volta data all'uno o all'altro aspetto.

Il primo ad usare l'espressione *digital literacy* è stato Gilster (1997), che nella sua definizione pone l'enfasi soprattutto sulle capacità di pensiero critico e di valutazione dell'informazione più che sulle abilità tecniche: la *digital literacy* è fondamentalmente un atto cogniti-

vo. A distanza di dieci anni, le definizioni si sono moltiplicate. Alcuni autori sottolineano come la *digital literacy* sia la risultante di una combinazione stratificata e complessa di capacità, abilità e conoscenze (Tornero, 2004; Martin 2006). Altri autori, muovendo dalle prospettive teoriche della Media Education, spostano l'accento sulla comprensione critica dei media e delle loro implicazioni sociali, economiche e culturali (Buckingham, 2007; Pietrass, 2007).

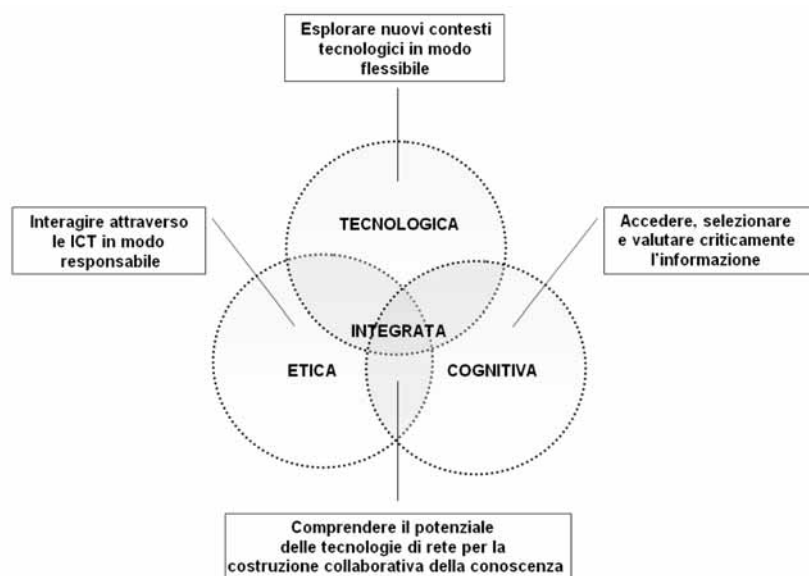
Accanto alla riflessione teorica di questi studiosi è importante ricordare i lavori condotti da organismi come la ACRL (Association of College and Research Libraries) o l'ETS (Educational Testing Service). Quest'ultimo in particolare, su incarico dell'OECD, ha proposto nel 2002 un panel sull'ICT Literacy che sposta l'attenzione dalle conoscenze tecniche in senso stretto alle infrastrutture cognitive.

Al di là della diversità di termini e accenti, tutti i lavori sopra citati manifestano la consapevolezza di trattare di un aspetto difficilmente circoscrivibile e sicuramente non riducibile a semplici elementi di abilità o conoscenza strumentale.

Un definizione che ci è sembrato ragionevole assumere, tenendo conto della letteratura esistente e delle istanze sottese al nostro lavoro di ricerca, è la seguente:

"La competenza digitale consiste nel saper esplorare ed affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personali, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci."

Fig. 1 – Un modello teorico per la competenza digitale



In questa definizione viene messa in evidenza la coesistenza di tre diverse dimensioni e della loro integrazione:

- dimensione tecnologica: saper esplorare e affrontare con flessibilità problemi e contesti tecnologici nuovi;
- dimensione cognitiva: saper leggere, selezionare, interpretare e valutare dati e informazioni sulla base della loro pertinenza ed attendibilità;
- dimensione etica: saper interagire con altri soggetti in modo costruttivo e responsabile avvalendosi delle tecnologie;
- integrazione delle tre dimensioni: saper comprendere il potenziale offerto dalle tecnologie per la condivisione delle informazioni e la costruzione collaborativa di nuova conoscenza.

Muovendo da tale modello e considerando la complessità delle dimensioni coinvolte, sono stati sviluppati (o sono in corso di implementazione/validazione) una serie di strumenti per consentire ad insegnanti ed educatori di valutare la competenza digitale a diversi livelli e sul breve e medio periodo¹, ossia:

Instant DCA – Le prove cosiddette “instant” sono pensate come uno mezzo rapido di verifica in grado di offrire una valutazione completamente automatica, di facile somministrazione e gestione. Sono costituite, nella versione completa, da circa 85 item, a risposta multipla o a corrispondenza, con una piccola componente di domande a risposta breve².

Situated DCA – Le prove situate sono uno strumento per una valutazione più significativa sul breve e medio periodo e consistono in quattro tipologie di test: nella prima tipologia (*Esplorazione tecnologica*) allo studente si chiede di confrontarsi con un'interfaccia tecnologica sconosciuta che deve imparare a padroneggiare; nella seconda (*Simulazione*) lo studente deve elaborare dati sperimentalmente, formulando ipotesi sulle relazioni possibili; nella terza (*Inquiry*) si chiede di selezionare criticamente e raccogliere delle informazioni pertinenti ed affidabili intorno ad un tema prefissato; infine, nella quarta tipologia (*Collabora-*

**Il sito del MED
è tutto nuovo**

www.medmediaeducation.it

**Suggerimenti e
proposte
possono essere
indirizzate a
Alessia Rosa**

alessiarosa@gmail.com

zione) si deve partecipare ad una compilazione collaborativa di un documento, rispettando precisi criteri di gestione dell'attività collaborativa.

Projective DCA – Le prove proiettive sono state concepite come uno strumento per una valutazione in profondità delle attitudini degli allievi sul medio periodo. Consistono in una serie di disegni attraverso i quali si cerca di esplorare la consapevolezza che il soggetto ha dell'impatto emozionale e sociale delle ICT, specialmente con i bambini e in contesti interculturali.

Non avendo qui lo spazio per illustrare più dettagliatamente questi strumenti, rimandiamo necessariamente ad altri lavori per approfondimenti³ e concludiamo sottolineando che l'obiettivo finale della ricerca qui presentata consiste nella creazione di kit didattici per lo sviluppo della competenza digitale e nel favorire la costituzione di una comunità di docenti disposta a condividere esperienze e valutazioni relative al loro impiego.

Riferimenti bibliografici

CALVANI A., CARTELLI A., FINI A., RANIERI M. (in corso di stampa). *Assessing Digital Competence in Secondary Education. Issues,*

Models and Instruments. Submitted for publication in *Issues on Information and Media Literacy*, edited by M. Learning.

ETS (2002). *Digital Transformation. A framework for ICT literacy. A report from the ICT Literacy Panel.* Princeton (NJ): Educational Testing Service ETS.

EUROPEAN UNION (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union (2006/962/EC)*, L394/10-18.

GILSTER, P. (1997). *Digital Literacy.* New York: John Wiley.

MARTIN, A. (2005). DigEuLit - a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. *Journal of eLiteracy*, 2, 130-136.

MIDORO, V. (2007). Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza? *TD - Tecnologie didattiche*, 2, 47-54.

PIETRASS, M. (2007). Digital Literacy Research from an International and Comparative Point of View. *Research in Comparative and International Education*, 2, 1, 1-12.

TORNERO, J.M.P. (2004). *Promoting Digital Literacy. Final Report EAC/76/03.*

⁽¹⁾ È opportuno ricordare a tal proposito che esistono diverse certificazioni delle competenze informatiche di base, amministrare da fondazioni o da società private (ad esempio ECDL, amministrata dalla ECDL Foundation, IC3, gestita da Certiport e MOUS, gestita da Microsoft e indirizzata all'uso dei prodotti di questa società), esse tuttavia enfatizzano soprattutto le conoscenze e le abilità tecniche, trascurando gli aspetti più strettamente cognitivi ed educativi connessi all'uso delle TIC.

⁽²⁾ Questo strumento è già disponibile online, nella versione italiana ed inglese, al seguente indirizzo:

<http://www.digitalcompetence.org/moodle>. Esso si rivolge tipicamente a studenti di 15-16 anni ed utilizzabile da interi istituti scolastici o da docenti di singole classi. Esiste anche una versione sintetica dell'Instant DCA accessibile dallo stesso indirizzo Internet.

⁽³⁾ Una presentazione complessiva del progetto e degli strumenti realizzati è disponibile al seguente indirizzo Internet: <http://www.digitalcompetence.org>. Una trattazione più estesa delle implicazioni teoriche ed applicative del modello e degli strumenti elaborati è contenuta nel lavoro Calvani et. al. (*in corso di stampa*).

Creatività linguistica e competenza comunicativa: La lingua degli SMS tra gli adolescenti italiani

Letizia Caronia

Storicamente la ME si occupa soprattutto di quei tipi di educazione che – in contesti formali e non formali – sono caratterizzate da un certo grado di intenzionalità. Questo contributo è dunque in qualche modo atipico rispetto all'asse dominante della ricerca in ME in quanto esso mette a fuoco l'educatività implicita delle interazioni informali, gli apprendimenti non intenzionali tipici dei "non setting". In particolare, il contributo analizza i tipi di apprendimento che si verificano attraverso l'uso degli SMS tra gli adolescenti nei contesti informali della loro vita quotidiana.

La diffusione sempre più rapida di nuove tecnologie di comunicazione e informazione, l'accessibilità dei nuovi modi di comunicare e aver accesso all'informazione espandono la gamma di strumenti attraverso cui gli adolescenti costruiscono identità, comunità e cultura nel corso della loro vita quotidiana. Artefatti umani, frutto di conoscenze, competenze e saperi, le tecnologie contribuiscono in modo decisivo alla trasformazione del contesto materiale, sociale e culturale delle nuove generazioni. Attraverso le pratiche mediate dalle tecnologie di comunicazione e informazione, gli adolescenti infatti:

- definiscono, almeno localmente, le loro identità
- creano legami e relazioni sociali
- danno vita a forme di partecipazione sociale
- costruiscono comunità di pratiche e connesse culture specifiche
- enunciano le loro appartenenze culturali.

In altre parole, fabbricano costantemente cultura e organizzazione sociale. Occuparsi di come questo avvenga significa allargare il dominio di pertinenza della ME fino ad includere le forme di educatività implicita nelle interazioni quotidiane tra pari. Cosa si

apprende e come si apprende ciò che si apprende utilizzando il cellulare?

I risultati emersi durante una ricerca etnografica sugli usi sociali del cellulare tra gli adolescenti (Caron, Caronia, 2007) hanno permesso di mettere in luce – tra l'altro – una gamma di apprendimenti strettamente correlati alla costruzione e all'uso della specifica lingua utilizzata dagli adolescenti per comunicare tra loro tramite gli SMS.

1. La lingua segreta degli SMS: funzioni simboliche e significati sociali

I dati della ricerca italiana confermano quanto già emerso in altri studi europei (Grinter, Eldridge, 2001; Grinter, Palen, 2002; Riviére, 2002). La lingua degli SMS è un dispositivo di:

- *costruzione identitaria*: marca simbolicamente la differenza tra mondo degli adulti (*outsiders*) e mondo dei pari (*insiders*).
- *marcatore dell'appartenenza sociale*: definisce i parlanti nativi come membri di una comunità che condividono un linguaggio comune e un insieme di pratiche comunicative.
- *costruzione della comunità*: produce coesione tra i membri della comunità dei pari, permette la costruzione e il mantenimento di un *regime del segreto*; consente di *costruire e condividere una vita sotterranea* (Goffman 1961) rispetto alla vita familiare e scolastica.

Ma al di là delle funzioni sociali e identitarie assolute dalla costruzione e dall'uso di questa lingua, quali sono le caratteristiche linguistiche di questo codice e quali tipi di interazione vengono agiti tramite il suo uso? L'analisi di un corpus di circa 300 sms scambiati nell'arco di un mese tra i membri di un gruppo naturale di adolescenti italiani, ci ha consentito di ricavare le regole genera-

tive di questo linguaggio, di individuare i tipi di interazione e le performance verbali agite tramite esso, di evidenziare il lavoro sul linguaggio compiuto dagli adolescenti per costruire questa lingua e di individuare nella costruzione e uso di questa lingua un laboratorio naturale di competenza metalinguistica.

2. Le regole generative della lingua italiana degli SMS

L'analisi dell'intero corpus di messaggi nonché di altro materiale etnografico ci ha consentito di ricavare le regole generative della lingua italiana degli SMS creata ed utilizzata dagli adolescenti italiani.

- *Abbreviazione*: le parole sono accorciate
- *Scrittura consonantica*: nelle parole più brevi e frequenti, nelle preposizioni e dimostrativi, le vocali sono eliminate
- *Scrittura fonetica*: uso e creazione ad hoc di simboli che indicano il suono di alcune componenti di una parola (k per ch)
- *Uso di simboli matematici*: per gli aggettivi quantitativi o per la loro pronuncia ("6" per il numero e per la II persona sing. ind. pres. verbo essere)
- *Uso di acrostici*: per le formule di apertura e chiusura, es. i saluti (tvtrb= ti voglio troppo bene)
- *Combinazione delle regole*: tv1kdbn

La spiegazione ricorrente avanzata sia dagli studi nel settore sia dagli stessi utenti per rendere conto della genesi di questa lingua rinvia alle caratteristiche tecniche del medium: il limite di 160 caratteri renderebbe conto della genesi di questo linguaggio. Secondo questa spiegazione – vagamente mcluhaniana – "risparmiare caratteri" è la regola di base di questa lingua scritta che gene-

rebbe tutte le altre regole grafiche. Una analisi di tipo sociolinguistico attenta agli aspetti contestuali e interattivi della comunicazione, rivela il riduzionismo di tale spiegazione. Per esempio, questo vertice esplicativo non è in grado di spiegare l'uso di questo codice anche in quei messaggi estramente brevi in cui gli interagenti non corrono affatto il rischio di superare il limite tecnico.

3. La natura conversazionale dell'interazione via SMS

Sulla base delle nostre ricerche e di un quadro analitico ispirato all'etnografia della comunicazione, avanziamo una ipotesi pragmatica che intende rendere conto della genesi di questo codice al di là delle costrizioni economiche e tecniche del medium. L'ipertrofia di segni convenzionali ha a che fare con ciò che gli adolescenti fanno con il linguaggio degli SMS. Questo linguaggio permetterebbe infatti interazioni verbali e performance linguistiche che vanno ben al di là di "Inviare informazioni", cioè al di là del genere di comunicazione prefigurato da e inscritto in questa tecnologia di comunicazione. L'analisi del corpus rivela infatti che la comunicazione tramite SMS (almeno tra gli adolescenti) ha completamente sovvertito la logica dello scambio asincrono di informazione. Essi hanno piegato il medium ad una logica d'uso del linguaggio propria della loro cultura specifica: le azioni linguistiche e le performance verbali agite tramite gli SMS sono quelle che caratterizzano il mondo sociale degli adolescenti (story-telling, gossip, flirt, etc.). Al di là del suo contenuto proposizionale, un SMS inviato funziona come *l'inizio di una interazione minimale*. Esso richiede un messaggio di ritorno come mossa preferita: l'assenza di una replica è l'eccezione, non la regola e, in quanto eccezione ("assenza ufficiale", Schegloff, 1968), genera inferenze. Il 30% dei messaggi del corpus è composto da due turni di parola, il 25 % è composto da tre turni, il 10% è composto da quattro turni, il 35% da cinque o più (fino a 14 turni). In particolare, l'analisi rivela che un SMS inviato funziona come la prima parte di una *coppia adiacente* (Schegloff, Sacks

1973) e la comunicazione via SMS è organizzata secondo la struttura di base della conversazione orale: il *turn-taking system* (Sack, Schegloff, Jefferson, 1974). Nonostante l'uso della scrittura, gli adolescenti riproducono il formato tipico della conversazione: l'alternanza rapida e coordinata di turni di parola. L'invenzione di abbreviazioni, convenzioni e scrittura fonetica ad hoc, forniscono il ritmo necessario ad uno scrivere-leggere-scrivere che assume il formato interattivo della conversazione orale. La norma del "risparmiare caratteri" deriva più dal bisogno di mantenere il ritmo interattivo della conversazione orale che dai limiti tecnologici del mezzo. Il vero detonatore della creatività linguistica degli adolescenti è dunque l'uso conversazionale degli SMS: il ritmo interattivo – e non il numero massimo di caratteri – è la matrice sociale di questo fenomeno linguistico.

4. Alcune conclusioni: creare una lingua e apprendere sulla lingua

Gli adolescenti hanno imposto alla scrittura via SMS la temporalità dell'oralità. Così facendo, si sono appropriati e hanno diffuso la caratteristica distintiva della rivoluzione digitale nella comunicazione quotidiana: l'emergenza di una nuova temporalità della scrittura: la scrittura perde (o può perdere) una delle sue caratteristiche tradizionalmente costitutive: lo scarto temporale tra emissione e ricezione del messaggio.

Nell'insegnare come si parla e come si usa il linguaggio, la generazione "socializzante" (i.e. genitori e insegnanti) generalmente assume una postura conservatrice rispetto alle variazioni linguistiche. Di conseguenza, essa è portata a interpretare le alterazioni lessicali, fonetiche, morfologiche e sintattiche utilizzate dagli adolescenti nel comunicare con le nuove tecnologie come segni di una possibile degenerazione linguistica o – di minima – come segnali di una indifferenza delle giovani generazioni rispetto all'ortodossia linguistica. Per quanto comprensibili e tipici del ruolo dell'adulto nel processo di socializzazione linguistica, tali atteggiamenti sembrano sottostimare la mole di lavoro

metalinguistico compiuto dagli adolescenti per costruire e per comunicare tramite la lingua degli SMS. Di fatto, questo tipo di comunicazione tecnologicamente mediata permette agli adolescenti di elaborare la struttura della lingua e di esplorare le sue regole fonetiche ed ortografiche. Decostruendo ortografia e sintassi, gli adolescenti di fatto esplorano l'affascinante mondo dei segni nonché il principio fondamentale del sistema lingua: la natura arbitraria del segno linguistico. Utilizzando gli SMS gli adolescenti imparano non soltanto ad usare una lingua specifica in un contesto comunicativo specifico e per specifiche attività (i.e. le interazioni tra pari) ma imparano anche a proposito della lingua. In altre parole esercitano la loro competenza comunicativa e metalinguistica.

Bibliografia

- CARON A.H. and CARONIA L. (2007). *Moving Cultures. Mobile Communication in Everyday Life*. Montreal: Mc Gill-Queen's University Press.
- GRINTER, R.E. and ELDRIDGE, M.A. (2001). "y do tngrs luv 2 txt msg?". in W. Prinz, M. Jarke, Y. Rogers, K. Schmidt and V. Wulf, eds. *Proceedings of the Seventh European Conference on Computer Supported Cooperative Work*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 219-238.
- GRINTER R. and PALEN, L. (2002). "Instant Messaging in Teen Life". in *Proceedings of the ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*. New Orleans: ACM Press.
- KASESNIEMI, E. and RAUTIAINEN, P. (2002). "Mobile culture of children and teenagers in Finland". in *Perpetual Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*, edited by J.E. Katz and M.A. Aakhus, 170-192. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIVIÈRE, C. 2002. "La pratique du mini-message. Une double stratégie d'extériorisation et de retrait de l'intimité dans les interactions quotidiennes". *Réseaux* 20(112-113): 139-168.
- SACKS H., SCHEGLOFF E. and JEFFERSON, G. (1974). "A Simple Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation." *Language*, 50(4): 696-735.
- SCHEGLOFF, E. (1968). "Sequencing in conversational openings". *American Anthropologist* 70: 1075-1095.
- SCHEGLOFF, E. and SACKS, H. (1973). "Opening up closing". *Semiotica* 8: 289-327.

In vista del Premio MED 2008

Sul numero 2/07 di "InterMed" registravamo come il Premio MED (assegnato da qualche anno alle migliori esperienze di media education presentate durante la Summer School di Corvara) fosse diventato una cosa "seria", auspicando che assumesse una fisionomia più chiara a partire dall'organizzazione. Ebbene, per la prossima edizione della Summer School si annuncia una piccola "rivoluzione".

Il primo elemento su cui l'organizzazione del Premio ha inteso lavorare è stato il *fattore tempo*. È un dato oggettivo che a Corvara i tempi siano ristretti; dentro questi tempi vogliamo farci stare tutto ciò che di bello la Summer School può offrire ai suoi partecipanti. Nelle ultime edizioni è accaduto che le presentazioni delle esperienze di media education siano risultate un po' affrettate e, soprattutto, che non ci sia stato lo spazio per un'analisi attenta e dibattuta: riteniamo che proprio questo sia l'aspetto più importante perché la presentazione stessa non rimanga una semplice "vetrina", ma fornisca motivi di arricchimento e crescita per tutti i media educator presenti. Dunque, per il Premio MED 2008 si è pensato di favorire la *qualità* della presentazione alla *quantità* delle presentazioni: fra le esperienze che saranno "portate" a Corvara (previa segnalazione nella scheda di iscrizione, è opportuno ricordarlo), ne saranno selezionate 2-3 le quali saranno effettivamente presentate ai partecipanti nella mattinata di venerdì 11. La selezione avverrà sulla base della *individuazione di significativi tratti di carattere metodologico, didattico, contenutistico* fra le esperienze proposte. Questo "delicato" passaggio sarà socializzato e discusso con tutti i media educator che avranno proposto esperienze, in un momento precedente alla mattinata di venerdì.

Nella sessione di lavoro di venerdì le esperienze selezionate saranno presentate dai loro curatori e discusse con tutti i corsisti: in questa maniera confidiamo di realizzare quella modalità di proficuo confronto di cui dicevamo sopra.

Tutte le esperienze avranno, comunque, la possibilità di essere presentate attraverso *poster* (formato cm 50x70) che saranno esposti nella sala-riunioni e, successivamente alla Summer School, sul sito del MED; *tutte indistintamente, infine, concorreranno al premio assegnato dalla giuria scientifica*.

Per quanto riguarda nello specifico le *modalità di presentazione dell'esperienza* ci sembra opportuno richiamare l'attenzione su alcuni aspetti:

1. Cosa dire: va da sé che ogni progetto educativo ha una sua specificità e, dunque, non è facile dare regole generali. Tuttavia, nel caso della media education, una buona

presentazione deve sempre incominciare con alcune note di contesto (collocazione del progetto, finanziatori, tipologia e numero dei destinatari, durata...) e deve presentare due elementi: il *percorso educativo che è stato svolto* (obiettivi didattici, fasi di lavoro, verifica...) e il *prodotto che è stato realizzato* (caratteristiche, tecnologie impiegate...).

2. Ottimizzare i tempi: a seconda dei minuti a disposizione, è indispensabile selezionare in anticipo le cose da dire e da mostrare, tenendo presenti gli interessi degli ascoltatori e la finalità della presentazione. Anche di un prodotto mediale (per esempio, un video), è bene decidere prima quali parti far vedere al pubblico.

3. Nel caso prepariate una presentazione in PowerPoint, non eccedete con le scritte (troppe parole rendono pesante la diapositiva) e assicuratevi che i caratteri delle parole siano abbastanza grandi da poter essere letti anche da coloro che siedono nelle ultime file. Inoltre, controllate di non aver tralasciato alcuna illustrazione (grafico, fotografia, simbolo, clip-art...) che potrebbe aiutare a comprendere visivamente un'idea o un procedimento complesso.

4. La documentazione: se ci sono aspetti importanti, ma magari noiosi o lunghi da spiegare a parole, può essere utile lasciare a disposizione degli interessati la relativa documentazione cartacea.

Questo piccolo "prontuario" potrà essere tenuto in considerazione per situazioni anche diverse dalla Summer School perché, come abbiamo già avuto modo di sostenere, un *media educator* non può fare a meno di essere uno *specialista della comunicazione*: non si tratta solo di progettare e condurre percorsi di media education, ma anche di presentarli adeguatamente ed efficacemente quando tali esperienze diventano oggetto di riflessione e confronto.

L'impostazione pensata per il Premio MED 2008 deve considerarsi sperimentale: rappresenta il tentativo di migliorare un importante aspetto della Summer School che da sempre risulta di difficile gestione. Si potrà verificare la validità di questo esperimento solo "sul campo", alla luce delle considerazioni che tutti potremo fare. A questo punto non ci resta che sollecitare la segnalazione in gran numero di esperienze per rendere sempre più ricca l'offerta della Summer School!

Lucio D'Abbicco
Damiano Felini

L'analisi dei media Summer School di Corvara 5-13 luglio 2008

Direttori Scientifici: Mario Morcellini e Roberto Giannatelli
Coordinatore della Summer School: Ida Cortoni

Programma

Sabato 5 luglio

ore 21.00 presso l'Hotel Italia
Accoglienza e presentazione del programma

Domenica 6 luglio

ore 9.00

Media Education: Apertura della Summer School
Roberto Giannatelli (*Presidente emerito del MED*), Gianna Cappello (*Presidente del MED*),

Relazione: Analizzare i media: una prospettiva sociologica
Cristiana Ottaviano (*Università di Bergamo*)

ore 11.00

Relazione: (Ri)animazione della media education
Roberto Farnè (*Università di Bologna*)

Presentazione dei laboratori di analisi e produzione mediale

Da domenica pomeriggio 6 luglio a martedì mattina 8 luglio:

laboratori di analisi e produzione (gruppo A)

- La radio (Mussi Bollini, Armando Traverso)
- Il Tg in classe (Roberta De Cicco, Deborah Penzo)
- La fotografia (Michele Aglieri, Angela Castelli)
- La televisione (Alessia Rosa)
- Web e multimedialità (Giulio Tosone)

Martedì pomeriggio 8 luglio 2008

Escursione sulle Dolomiti

Mercoledì 9 luglio e giovedì 10 luglio:

laboratori di analisi e produzione (gruppo B)

- La stampa (Mario Meloni)
- Il cinema (Alberto Agosti)
- La produzione audiovisiva (Pierpaolo De Luca, Luciano Di Mele)
- I videogames (Massimiliano Andreoletti)
- Il libro (Roberto Farnè e Laura Marnini)

Venerdì 11 luglio 2008

Ore 9.00

Tavola rotonda: La ME nei nuovi piani nazionali per la scuola di base

Francesco Butturini (*Ministero Pubblica Istruzione*), Michele Tortorici (*Ministero Pubblica Istruzione*),

Damiano Felini (*Univerità di Parma*), Antonietta Censi (*Sapienza Università di Roma*)

Modera: Roberto Farnè (*Università di Bologna*)

Ore 11.00

Presentazione delle esperienze del Med

Presentazione e valutazione di alcune esperienze di media education (a cura di Lucio D'Abbicco)

Ore 15.00

Relazione: La scuola al tempo della modernità

Vincenzo Cesareo (*Università Cattolica di Milano*)

Ore 15.30

Tavola rotonda: Analisi dei media: linguaggi, istituzioni e valori

Fabio Lo Verde (*Università di Palermo*), Marco Deriu (*Università Cattolica di Milano*),
Rita Caccamo (*Sapienza Università di Roma*), Gianna Cappello (*Università di Palermo*)
Modera: Mario Morcellini (*Sapienza Università di Roma*)

Ore: 21.00

La ricreazione è finita: la scuola vista nei romanzi

Lezione-evento: a cura di Mario Morcellini

Sabato 12 luglio 2008

Ore 9.00

Per Lundgren (*Direttore World Summit Media for Children and Youth, Karlstad Svezia 2010*),
Futhi Ngubane (*Project Manager Education Department, South African Broadcasting Corporation*)

Ore 11.00

Tavola rotonda: La qualità dei media. Una questione ancora aperta

Valerio Neri (*presidente Save the Children*), Luca Borgomeo (*presidente dell'AIART e del CNU*),
Roberto Natale (*presidente della FNSI*), Roberto Trinchero (*Università di Torino*),
Mussi Bollini (*Capostruttura RaiTre BAMBINI*)
Modera: Alberto Parola (*Università di Torino*)

Ore 15.00

Presentazione e valutazione dei prodotti dei laboratori

a cura del consiglio direttivo del Med

Ore 18.00

Chiusura della XVII Summer School e lancio della XVIII Summer School

Gianna Cappello, Roberto Giannatelli, Mario Morcellini

Ore 21.00

Festa di finale

a cura di Lucio D'Abbicco

Domenica 13 luglio: partenze

In aggiunta ai laboratori della Summer School è prevista l'offerta di ulteriori tre laboratori rivolti ad insegnanti di scuola materna e primaria:

1. La produzione audiovisiva (Alessia Rosa)
2. La fotografia (Angela Castelli)
3. Il fumetto (Maria Grazia Di Tullio)

MED Campania

Per la Campania il dato positivo è il notevole interesse per la media education che è possibile riscontrare da parte degli insegnanti con cui siamo in contatto. Al momento, come MED regionale, non siamo ancora stati in grado di sviluppare le sinergie necessarie a mettere in moto iniziative in grado di coagulare questo interesse e senz'altro nei prossimi mesi occorrerà lavorare in questa direzione. Per intanto abbiamo manifestato la nostra presenza con una pro-

posta, pubblicata anche sul sito www.campania.medmediaeducation.it, per sviluppare in una prospettiva mediaeducativa il contributo delle scuole alla soluzione dell'emergenza ambientale che, come tutti sanno, affligge la nostra regione.

Ah, abbiamo anche un indirizzo internet:

medcampania@gmail.com

Spartaco Vitiello

MED Veneto

Abbiamo partecipato al 1° congresso nazionale della SIREM (Società Italiana di Ricerca per l'Educazione Mediale): Educazione Mediale: linee di ricerca multidisciplinare, tenutosi presso l'università degli studi di Padova nei giorni 7-8 maggio 2008.

Circa le attività formative, abbiamo concordato un percorso

di formazione per insegnanti di tre giornate a settembre dal titolo "A scuola con i linguaggi medialti" presso l'istituto comprensivo statale di Megliadino San Fidenzio, a Padova.

Rinalda Montani

MED Abruzzo

Il gruppo Med Abruzzo ha iniziato ad operare nella primavera dell'anno 2006. Costituito inizialmente da quattro componenti, si è arricchito nel corso del tempo di professionalità e competenze diversificate, oltre che di voglia di crescere. Attualmente il gruppo si avvale della collaborazione di due insegnanti esperte nel campo delle tecnologie informatiche, con una lunga esperienza di insegnamento, da due dottorandi in Scienze Sociali e da due dirigenti scolastici.

La fase iniziale delle attività del gruppo Med Abruzzo è stata dedicata alla formazione ed il mio compito è stato quello di informare tutti sull'attività del Med. La fase successiva è stata incentrata sull'elaborazione di un progetto per il coinvolgimento di alcune scuole abruzzesi nell'attuazione della sperimentazione del curriculum *Primi Passi*. Tale progetto è stato presentato alle scuole e quindi inserito nei Piani dell'Offerta Formativa delle Istituzioni scolastiche aderenti, già dall'anno scolastico 2006/2007.

È stata quindi avviata la formazione rivolta alle insegnanti per la condivisione dei concetti che sono alla base delle teorie di media education e per la presentazione del curriculum dei *Primi Passi*.

Dopo la prima fase di formazione, le insegnanti delle scuole coinvolte nella sperimentazione hanno strutturato i curricoli.

Nel mese di febbraio 2008 si è svolto un incontro tra il gruppo Med Abruzzo e le insegnanti delle classi coinvolte nella sperimentazione al fine di restituire loro i dati dell'indagine svolta e di condividere le progettazioni didattiche.

Dall'analisi dei percorsi attivati, risulta che, dal punto di vista organizzativo, le attività del progetto vengono realizzate in orario curricolare, il che denota che i percorsi sono perfettamente integrati nel curriculum generale delle scuole. Per quanto riguarda le classi coinvolte nei percorsi, si rileva un elevato numero di bambini di cinque anni della scuola dell'Infanzia.

Nel mese di giugno 2008 si prevede un incontro di verifica delle attività svolte e nel mese di settembre/ottobre 2008 ci sarà nelle scuole un incontro con le famiglie per la socializzazione dei prodotti e dei processi con la partecipazione dei componenti del gruppo Med.

Le azioni migliorative previste per il futuro riguardano il monitoraggio della sperimentazione già avviata, il coinvolgimento di altre scuole nella sperimentazione e il potenziamento della comunicazione all'esterno del gruppo Med, sia attraverso il sito Internet sia attraverso la pubblicizzazione sul territorio dei risultati della sperimentazione.

Giselda Antonelli

La radio tra voce e silenzio

Lucia Petroni

“È possibile ‘uscire’ dal mondo delle immagini che ci circonda e creare un universo di voci, suoni, tonalità, rumori, musiche, che il nostro orecchio non è più abituato ad ascoltare?”. Sicuramente sì. Tale certezza nasce durante la realizzazione del progetto “Una radio da favola... in una notte di temporale”, tratto dai *Primi passi nella media education*, nella Scuola Primaria G. Mazzini di Altichiero (PD).

Le azioni educative attuate durante i quattro mesi di realizzazione del progetto sono state caratterizzate, grazie all'esperienza dell'insegnante Mariagrazia Marabello, da un preciso “stile di insegnamento *media-educativo*” che partendo dalla Media Education muove verso nuovi saperi e, strada facendo, amplia gli obiettivi e permette di raggiungere molti traguardi. Proverò a descrivere parte di questa esperienza ricca e variegata attraverso due parole chiave: voce e silenzio.

Il percorso realizzato parte dalla scoperta del mezzo radiofonico, approfondisce una serie di tematiche legate all'educazione all'ascolto e al silenzio, alla produzione di suoni e rumori, allo studio delle potenzialità della propria voce e del proprio corpo e tenta di produrre un prodotto radiofonico per verificare l'acquisizione delle abilità. La finalità ultima infatti è stata quella di passare dall'ascolto alla registrazione della favola “In una notte di temporale”.

Può sembrare strano, in un progetto di Media Education mirato anche alla produzione radiofonica e quindi al voler interpretare, parlare, registrare produrre suoni e rumori...dare importanza all'*ascolto* e in particolar modo al *silenzio*. La radio però, è prima di tutto ascolto, la radio è paradossalmente, anche silenzio.

La volontà di riscoprire i mille volti del silenzio come produttore di suoni, di magiche sorprese, di vissuti e la necessità di vivere il silenzio non come vuoto da riempire ma come spazio da ascoltare, hanno animato la nostra azione; il tutto poi è stato ampliato dal meraviglioso feedback che i bambini ci hanno donato durante l'attività *ascoltiamo il silenzio*.

Il silenzio ascoltato in entrambe le classi non è stato imposto, come spesso succede durante le ore di lezione. Il dato più importante da sottolineare è proprio questo: dopo un primo tempo di assestamento, in cui gli alunni hanno vissuto una situazione ‘poco scolastica’, poiché erano sdraiati per terra su morbidi cuscini, hanno chiesto insistentemente di spegnere ancora le luci e di ri-ascoltare. Si è dunque passati da un silenzio passivo, a un ascolto attivo denso di significati e interpretazioni.

“Lo rifacciamo?” “Ascoltiamo ancora il silenzio!” sono queste le sollecitazioni e le richieste che i bambini hanno fatto più volte. Al silenzio è stato dato uno spazio, un'emozione, un senso, un'immagine, una descrizione, un desiderio, frammenti di poesia...il silenzio è diventato apprendimento.

L'ascolto del silenzio diventa capacità metacognitiva da cui non si può più prescindere, modifica il modo di apprendere, diventando metacognizione e si costituisce come base di altri apprendimenti (musica, suono, produzione).

“Il silenzio è un suono che non fa rumore”¹, ma può ‘fare’

musica, fantasia, vibrazioni...conoscenza, coscienza di sé, ascolto reciproco, scoperta o semplicemente può essere e restare essenzialmente ciò che è: silenzio.

Una favola, una radio ... la voce, le voci, la tua voce

“...quella voce viene certamente da una persona, unica, irripetibile come ogni persona, però una voce non è una persona, è qualcosa di sospeso nell'aria, staccato dalla solidità delle cose. Anche la voce è unica e irripetibile, ma forse in un altro modo da quello della persona: potrebbero, voce e persona, non assomigliarsi. Oppure assomigliarsi in modo segreto, che non si vede a prima vista: la voce potrebbe essere l'equivalente di quanto la persona ha di più nascosto e di più vero...”

Una voce significa questo: c'è una persona viva, gola torace sentimenti, che spinge nell'aria questa voce diversa da tutte le altre voci. Una voce mette in gioco l'ugola, la saliva, l'infanzia, la patina della vita vissuta, le intenzioni della mente, il piacere di dare una propria forma alle onde sonore...

Sepolta in fondo a te stesso esiste la tua vera voce, il canto che non sa staccarsi dalla tua ugola serrata, dalle tue labbra aride e tese. Oppure la tua voce vaga dispersa per la città, timbri e toni disseminati nel brusio. Quello che nessuno sa che tu sei, o che sei stato, o che potresti essere si rivelerebbe in quella voce”².

Dopo la prosa ‘magicamente poetica’ che l'autore offre, potrei fermarmi qui, anche perché Calvino riesce a spiegare, non volendo, quale valore abbiamo attribuito allo strumento voce e quale spirito ha animato la nostra azione sul campo.

Quello che abbiamo scoperto attraverso le voci e le interpretazioni dei bambini, la valenza educativa che hanno assunto le varie attività che coinvolgevano questa parte fondamentale di noi stessi, mi spinge a dare ulteriori spiegazioni.

Lo strumento radiofonico ci regala voci e il connubio radiofavola è un ottimo ausilio per recuperare e riscoprire l'oralità. Attraverso la voce, recuperiamo l'essenza delle parole e l'essenzialità degli eventi. Quando i bambini facevano interventi ripetitivi o inopportuni, Mariagrazia Marabello spesso ripeteva: “non sprechiamo parole”. Alla parola è stata ridata dignità, le parole dei bambini spesso si contrappongono ai discorsi vacui e mediocri che i mezzi di comunicazione ci proppinano, violentando (mi sia concesso il termine) la nostra intelligenza e invadendo i nostri pensieri.

Le parole sono state ascoltate, respirate, vissute ed espresse attraverso la voce in vari modi così da ‘dipingere’ le emozio-

⁽¹⁾ J. Tafuri, *Educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, EDT, Torino 1995, pag. 33.

⁽²⁾ Italo Calvino, *Un re in ascolto*, in *Sotto il sole del giaguaro*, Mondadori 2000, pag. 35.

ni. Le parole sono state complici di lieto fine soltanto accennati, sfiorati, sperati, immaginati...

La radio è voce e la voce caratterizza la radio. Dietro le voci ci sono persone, le voci raccontano, svelano o nascondono; dalla voce si intuisce l'umore, l'emozione, la paura, la gioia, la felicità; studiare la voce e le sue potenzialità ci ha aiutato a conoscere meglio noi stessi e gli altri. La voce è narrazione, racconto, la voce dà identità.

Registrare il nome su un registratore portatile e soprattutto interpretare il proprio nome, cercando di raccontare il proprio carattere, "mettere un po' di sé nella voce" come ha chiesto l'insegnante, chiedere poi qual è stato il compagno che si è meglio rappresentato attraverso la propria voce, chi cioè è riuscito meglio a mettere un po' di sé nel suo nome e ha dato "una propria forma alle onde sonore", sono state le attività base da cui partire per poi giungere in seguito all'interpretazione dei personaggi della favola, ma non solo: con la voce i bambini hanno prodotto i suoni e i rumori (del temporale, del vento...), e i "rumoristi" sono stati fondamentali per la registrazione della favola.

Il lavoro sulla voce non è stato 'solo' di drammatizzazione, ma è diventato anche linguistico. Ancora una volta il percorso di ME si è aperto alla trasversalità dei saperi, incrociando l'unità didattica sullo studio della punteggiatura e lettura espressiva. Leggendo e interpretando il lupo o la capretta, accen-

tuando la voce su un particolare aggettivo, i bambini hanno completato un lavoro già iniziato durante le ore di italiano.

Inoltre prima della registrazione finale, i bambini si sono "auto-provinati" e hanno scelto la voce migliore per interpretare la capretta e il lupo.

Il loro impegno, le loro facce e la capacità di dare importanza alla voce e all'interpretazione sonora, sono stati i motivi che ci hanno spinto a videoregistrare la radiofavola. Tutto quello che ruotava intorno al set ha assunto un forte valore pedagogico. I bambini non avevano costumi, gesti o movimenti da realizzare per interpretare i personaggi. Sono riusciti a rendere con i soli volti e con l'essenzialità della voce, tutto così teatrale, che è stato impossibile non pensare a un video ripresa per documentare ulteriormente il tutto.

I piccoli interpreti hanno avuto la capacità di rendere reale un adagio, tratto da un antico radiodramma, che recita: "chi vuole entrare nel Paese delle Voci deve essere molto modesto, lasciar perdere tutti gli ornamenti e le bellezze esteriori, in modo che di lui resti solamente la voce"³.

⁽³⁾ Tratto da un antico radiodramma per ragazzi, di W. Benjamin e E. Schoen.

Libreria:

GUIDA LA TV

Grandi e piccoli davanti alla televisione



Autore: LUCIO D'ABBICCO (a cura di)
Pagine: 240
Anno di pubblicazione: 2008
Luogo di pubblicazione: MILANO
Destinatario: GENITORI - INSEGNANTI - ANIMATORI
Casa editrice: PAOLINE

Media education: studi e proposte

Collana a cura del MED
Edizioni Erickson – Trento

Volumi disponibili

F. Ceretti - D. Felini - R. Giannatelli (a cura di)

Primi passi nella media education - Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria

D. Buckingham

Media education - Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea

D. Felini - B. Weyland

Media education tra organizzazione e fantasia - Esperienze creative in Italia, Austria e Germania

M. Morcellini - P.C. Rivoltella (a cura di)

La sapienza di comunicare - Dieci anni di media education in Italia e in Europa

M. Morcellini - I. Cortoni

Provaci ancora scuola - Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo

Di recente pubblicazione

A. Parola (a cura di)

Territori mediaeducativi

Scenari, sperimentazioni e progetti nella scuola e nell'extrascuola

I «territori mediaeducativi» di questo libro possono configurarsi come quei «luoghi di pratica» in cui gli obiettivi didattici e formativi dell'educazione ai, con e per i media trovano concreta realizzazione. In questo volume sono presentate, infatti, metodologie sperimentali e di ricerca-azione nonché esperienze «territoriali» di media education maturate in contesti scolastici e nell'extrascuola. Un'ampia gamma di riflessioni metodologiche e di buone pratiche da cui trarre spunto per avviare progetti educativi sui media e ricerche di media education, stimolando l'innovazione e l'utilizzo di tecnologie e modelli che possano davvero anticipare gli scenari futuri del complesso rapporto fra cittadinanza, educazione, coscienza critica e media (siano essi televisione, internet, fotografia, web e così via).

Dal linguaggio fotografico alla riflessione sulla televisione, dal libro cartaceo alla robotica, dalla musica alla Rete, dai quotidiani ai TG, dalla fiction alla soap opera, dalla gestione di un canale televisivo universitario all'interattività e ai videogiochi, viene descritta da insegnanti, accademici ed esperti una pluralità di attività e prodotti mediali che permettono di attuare percorsi didattici nelle scuole (da quelle dell'infanzia alle secondarie di secondo grado, sino all'Università), ma anche in ambienti particolari come i contesti di disagio e in spazi di aggregazione e socializzazione extrascolastica in genere, dove la media education diviene una risorsa educativa e formativa in grado di affinare competenze e di costruire identità e coscienze.

L. Di Mele, A. Rosa, G. Cappello

Video education

Guida teorico-pratica per la produzione di video in ambito educativo

Chi non si è mai improvvisato operatore video per realizzare un filmato in vacanza, a una cerimonia, a scuola? Probabilmente è capitato a molti di noi, anche se non sempre abbiamo colto la profonda valenza educativa e culturale che realizzare un video, organizzare le riprese e sperimentare le diverse tecnologie di montaggio possono rivestire nella formazione dei ragazzi dagli 8 ai 18 anni.

Questo libro, agile e completo, fornisce gli strumenti teorici, tecnici e pedagogici per fare un'educazione ai video a 360 gradi, anche senza costosi mezzi a disposizione, offrendo le coordinate per produrre filmati di qualità in contesti scolastici e educativi, e per capire che la video education si fa non solo impugnando una videocamera, ma anche e soprattutto nelle articolate attività di pre/post-produzione e di editing. Questo volume offre un'ampia serie di consigli e istruzioni di carattere pratico sulla distribuzione dei ruoli, sui materiali da usare, su come tenere la videocamera, sulle inquadrature (campi e piani) da eseguire, su come sfruttare la luce e ottimizzare l'audio, sulle tecniche di montaggio, su come promuovere e diffondere i video realizzati a scuola e nell'extra-scuola.

Alcune Schede-esercizio suggeriscono agli insegnanti – e ai video educator in generale – utili attività operative o di verifica concreta degli apprendimenti da parte dei ragazzi.

Un DVD-ROM allegato al libro, infine, offre esempi concreti di riprese e schede stampabili per l'attività «video-didattica».

In uscita

A. Agosti

Cinema e scuola

B. Weyland – T. Hug (a cura di)

La media education in Germania

I libri sono disponibili nelle migliori librerie o possono essere ordinati direttamente all'Editrice: n° verde: 800.844052
sito web: www.erickson.it

Ordinando direttamente alla Erickson, i soci MED possono ottenere uno sconto del 15% sul prezzo di copertina.

M. Morcellini - I. Cortoni Provaci ancora, scuola Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo

Erickson, Trento 2007

L'educazione si trova oggi di fronte ad una sfida. Se si può cogliere quale provocazione il titolo del volume di Postman "la fine dell'educazione" (1997) come difficoltà a seguire 'un modello normativo di educazione', la media education ha aperto un tempestivo confronto con il rapido mutare della società e un dialogo aperto e costruttivo con il disagio delle persone e delle istituzioni che si sono poste lo scopo di delineare progetti educativi e formativi.

Provaci ancora, scuola è una novità editoriale della collana media education curata dal MED. Nel percorso attivo della media education, *Provaci ancora, scuola* segna come obiettivo il recupero e la valorizzazione del ruolo di mediazione e, pertanto, della funzione educativa e della capacità comunicativa della scuola oggi. Il libro propone una precisa lettura della sfida educativa moderna: "lo spostamento del focus d'attenzione dalla scuola ad altre problematiche ed aree formative esige nuove strategie di intervento politico e di aggiornamento coerenti con lo stato di transizionalità sociale" (p. 124). Nella tradizione educativa, educare - da e-ducere - significa operare maieuticamente. La costruzione di relazioni educative oggi richiede di rendere visibile la complessità del fenomeno stesso, dunque mostrare i comportamenti, i luoghi della educazione e gli agenti che vivono il cambiamento, portare in luce soprattutto i processi. In questa ottica, la scuola non può esprimersi come una realtà organizzativa centrata unicamente su una propria cultura di riferimento. La prospettiva pedagogica si rafforza e si amplia mediante l'apporto dello sguardo sociologico e comunicativo. Il punto di vista della pedagogia tradizionale si rovescia, e si riconosce con forza il carattere formativo dei consumi culturali e, ai media, non solo il ruolo di canali ma anche di "ambienti sociali" (Meyrowitz 1993) e

tessuto di costituzione dell'identità del soggetto fruitore (Colombo - Eugeni 1996).

Il fuoco del libro avvia una serie di interrogativi sui quali si aprono scenari di riflessione e utili orientamenti. In primo luogo ci si interroga sugli 'agenti' di cambiamento. Come sono cambiati, ad esempio, i giovani nella società della conoscenza, in una società in cui i valori tradizionali sembrano assumere una 'liquidità' e dove un progressivo indebolimento delle tradizionali agenzie di socializzazione (come scuola e famiglia) lascia un vuoto eccezionale? A partire dagli anni Novanta, nella cultura giovanile il consumo culturale diviene centrale e segna il passaggio a una dimensione relazionale e identitaria dei comportamenti culturali, ad una socializzazione che porta a compimento una progettualità attraverso processi non necessariamente lineari (Morcellini 1997).

I giovani sono un 'bersaglio' sempre più mobile per l'educazione, per cui - come si dice nel *Gattopardo* - "la fatica è fuori d'ogni proporzione con i risultati, perché anche ai più esperti tiratori riesce difficile colpire un bersaglio che non c'è quasi mai". Ecco, dunque, la centralità del ruolo della formazione e della comunicazione per contrastare un appiattimento sul presente e una chiusura degli orizzonti a nuove prospettive di prevenzione e allo sviluppo di motori di cambiamento sociale. Secondo Chomsky e Durel, la nostra società si sta modificando positivamente, sono diminuiti alcuni timori immediati, a fronte però di un aumento della angoscia, in forza di una maggiore interdipendenza sociale. Sembra dunque che, mentre cresce l'integrazione economica del mondo (o almeno quella che viene spesso presunta come tale) e la tecnologia diventa uno dei fili che legano paesi e culture distanti tra loro, nonostante tutto (vedi fenomeni come il

digital divide), si moltiplichino i punti di vulnerabilità. Nell'età della conoscenza, la formazione diviene pertanto uno strumento di cittadinanza e di democraticità se sostenuta da una comunicazione condivisa, da uno scambio e da un confronto, da una analisi dei processi.

Provaci ancora, scuola apre ad una riflessione ad ampio raggio sulle vicende e sul ruolo in Italia della media education, sul ruolo del media educator come "regista di processi", sul significato dei progetti di formazione già avviati nei luoghi della società della conoscenza in cui viviamo ogni giorno.

Claudia Polo

Rinnova la tua iscrizione al MED per il 2008

Versando la quota sociale di 35 euro.
mediante CCP 54765003
intestato a:
MED-Media education
P.za Ateneo Salesiano, 1
00139 Roma

PER INFORMAZIONI

Tel. 06.87290296
Fax 06.87290698
Email:
giannatelli@unisal.it