

Comunicazione, Istituzioni, Mutamento Sociale

Gianna Cappello

NASCOSTI NELLA LUCE

Media, minori e Media Education



FrancoAngeli

Comunicazione, Istituzioni, Mutamento Sociale

Direttore: Antonio La Spina

Coordinamento: Salvatore Costantino, Fabio Lo Verde, Alberto Trobia

Un lettore scaltrito potrebbe giudicare l'intitolazione scelta, comprendente tre diversi ed ampi filoni di indagine delle scienze sociali, come un modo per ottenere tanto una "etichetta" d'effetto, quanto, al contempo, per offrire una delimitazione della materia tanto lata da consentire l'inserimento nella collana dei lavori più disparati. In realtà, ciascuna delle nostre parole-chiave è già *di per sé* praticamente onnicomprensiva, se osservata dalla prospettiva dello scienziato sociale. Chi può negare, infatti, che in qualunque fenomeno sociale gli aspetti comunicativi siano cruciali? che le ricadute in termini di presenza/assenza di mutamento costituiscano una dimensione quasi indispensabile d'analisi? e che relazioni, funzioni e ruoli sociali, che nell'ambito di tali fenomeni si cristallizzano, non risultino leggibili (come oggi ci ricordano i vari "neoistituzionalismi"), se non situati in un contesto istituzionale? Le tre prospettive coniugate insieme potrebbero piuttosto indurci ad una messa a fuoco più precisa, tanto dei temi oggetto del nostro interesse, quanto dell'approccio conoscitivo secondo noi da privilegiare per affrontarli, di quanto non avverrebbe se le trattassimo singolarmente e genericamente. "Comunicazione", in particolare, è il termine che più si presta ad un uso spregiudicato. Non è difficile, anzi, è del tutto spontaneo, per chi si accosta alle nuove tecnologie, alle nuove modalità ed in genere alle nuove possibilità di comunicazione, intravedere fenomeni sociali nuovi, che tali mezzi sembrano rendere tangibili e addirittura inevitabili. La "nuova comunicazione" si presenta così come un fenomeno talmente decisivo ed in espansione, da apparire capace di tutto ricomprendere in sé e di tutto spiegare, suggerendo di considerare gli aspetti comunicativi di ogni fenomeno sociale come quelli realmente salienti, e relegando tutti gli altri ad un ruolo marginale. Il modo in cui abbiamo delimitato il nostro campo di interesse fa sì che, anzitutto, non di qualsiasi forma di comunicazione intendiamo occuparci, ma di quelle riferite a *istituzioni* (nel senso di apparati di governo e di politiche pubbliche – nazionali, subnazionali, sovranazionali –, ma anche in quello di formazioni sociali private, così come in quello più lato di regole di condotta avvertite come cogenti). La "nuova comunicazione" può essere certo produttrice di mutamento sociale e di innovazioni istituzionali, ma ciò non avviene in un vuoto, ed è quasi sempre inappropriato assegnarle il ruolo di *primum movens*. A nostro avviso, dunque, avrà senso trattare la sua espansione, le sue forme concrete, i temi da essa prescelti, il suo impatto effettivo anche come variabili dipendenti, più che indipendenti. Coerentemente con questo approccio, sarà importante assegnare il ruolo di fattori esplicativi sia alle concrete caratteristiche delle istituzioni, sia alla direzione del *mutamento sociale* e al maggiore o minore dinamismo delle strutture su cui esso incide. Vista la collocazione territoriale di chi ha animato la collana, non è estranea alla programmazione un'attenzione ai temi del ritardo e delle distorsioni dello sviluppo, e di conseguenza alle politiche e alle istituzioni relative a quest'ultimo. Se per un verso, infatti, "nuova comunicazione", società dell'informazione e globalizzazione possono rappresentare delle risorse per uscire dalle situazioni di stasi o declino socio-economico, per altro verso, di nuovo a se-

conda dei vincoli istituzionali dati, esse possono invece convivere con il sottosviluppo, senza scalfirlo.

È stata attivata una procedura di referaggio anonimo cui vengono sottoposti gli scritti presi in considerazione ai fini della pubblicazione nella collana.

La Collana “Comunicazione, Istituzioni, Mutamento Sociale” si articola in due sezioni: “testi”, riservata a temi generali e a riflessioni di più ampio respiro teorico, e “ricerche”, in cui vengono presentati i risultati di ricerche empiriche a medio e breve raggio, e vengono discusse questioni di metodo.

Gianna Cappello

NASCOSTI NELLA LUCE

Media, minori e Media Education

FrancoAngeli

Gabriella Polizzi è assegnista di ricerca in Sociologia dei processi culturali presso l'Università di Palermo. È docente a contratto di Teoria e tecniche della comunicazione pubblica e Sociologia della conoscenza. Di recente ha pubblicato "Processi di adozione, comunicazione e diffusione di un'innovazione in campo tecnologico e costruzione della fiducia", in A. Fici, *Leggere e scrivere i media. L'uso delle nuove tecnologie tra delega e competenza* (FrancoAngeli, 2008); "Comunicare la salute in campo alimentare attraverso la rete: un approccio multidimensionale", in A. Marinelli, R. Paltrinieri, G. Pecchinenda e A.L. Tota (a cura di), *Tecnologie e culture dell'identità* (FrancoAngeli, 2007); "Internet e pratiche di consumo del turismo in Italia", in A. Gambardella Piromallo, A. Lando e D. Salzano (a cura di), *Comunicazione & Significazione. Fenomeni culturali e rappresentazioni sociali tra mass media e new media* (QuiEdit, 2007).

Antonino Siino ha conseguito il dottorato in Sociologia, territorio e sviluppo rurale presso l'Università di Palermo con una tesi su "I blog e la dimensione urbana e territoriale". Per lo stesso ateneo è cultore della materia Storia della radio e della televisione. Ha insegnato all'Università di Roma "La Sapienza" nel master universitario di secondo livello *Knowledge.com* ed è stato responsabile dell'area comunicazione e accessibilità per il Com.Pu.Lab., Laboratorio di ricerca didattica e documentazione in Comunicazione pubblica dell'Università di Palermo. Attualmente è consulente web strategist.

Marianna Siino è dottoranda di ricerca in Sociologia e metodi delle scienze sociali presso l'Università di Catania. Collabora con il Dipartimento di scienze sociali dell'Università di Palermo. Tra le sue pubblicazioni ricordiamo: (con M. Del Gaudio) *Pratiche associative e qualità della vita* e (con G. Vanella) *Nota metodologica* in G. Notari (a cura di), *Marginalità narrate*, «Quaderni Ercta» 38, 2007; (con V. Dioguardi) "Il lavoro sommerso in Sicilia", «Città in movimento», periodico trimestrale di «Aggiornamenti sociali», anno II, n.1.

L'immagine di copertina è di Anna Fici

Copyright © 2009 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

| | | |
|--|------|-----|
| Prefazione , di <i>Antonio La Spina</i> | pag. | 9 |
| Introduzione , di <i>Gianna Cappello</i> | » | 15 |
| 1. Media e vita quotidiana , di <i>Gianna Cappello</i> | » | 33 |
| 1. Premessa | » | 33 |
| 2. Sociologie del quotidiano e <i>communication research</i> | » | 34 |
| 3. Funzioni e usi sociali dei media | » | 39 |
| 4. Pratiche e politiche del quotidiano | » | 43 |
| 5. La deriva populistica del “consumo produttivo” | » | 49 |
| 6. Media e vita quotidiana. Tra inerzia e <i>agency</i> | » | 54 |
| 2. Crescere nella società in rete , di <i>Gianna Cappello</i> | » | 60 |
| 1. Premessa | » | 60 |
| 2. La “scoperta” dell’infanzia | » | 62 |
| 3. Media e minori. Nuove solitudini, nuove socialità? | » | 67 |
| 3.1. Il quadro statistico | » | 67 |
| 3.2. La prospettiva qualitativa | » | 74 |
| 4. Dalle teorie degli effetti all’audience “attiva” | » | 80 |
| 4.1. Oltre gli effetti | » | 80 |
| 4.2. I limiti dell’audience “attiva” | » | 85 |
| 3. Educazioni del terzo millennio , di <i>Gianna Cappello</i> | » | 88 |
| 1. Premessa | » | 88 |
| 2. Educazione e società. Note per una ricostruzione storica | » | 90 |
| 2.1. La fase della dipendenza | » | 90 |
| 2.2. La fase dell’autonomia | » | 96 |
| 2.3. La fase dell’interdipendenza | » | 99 |
| 3. Governare il cambiamento. Educazione e globalizzazione | » | 102 |
| 3.1. Luci e ombre del mutamento sociale mediato | » | 104 |
| 3.2. Il concetto di globalizzazione tra mito e realtà | » | 107 |
| 3.3. La globalizzazione e i compiti dell’educazione | » | 110 |

| | | |
|---|------|-----|
| 4. Scuola e mutamento sociale mediato | pag. | 113 |
| 4.1. Policentrismo formativo e socializzazione comunicativa | » | 113 |
| 4.2. I media a scuola, a scuola di media | » | 118 |
| 4. Educare alla cittadinanza nella società in rete. Il contributo della <i>Media Education</i>, di <i>Gianna Cappello</i> | » | 123 |
| 1. Premessa | » | 123 |
| 2. La genesi della ME. Fondamenti teorici e prospettive a confronto | » | 125 |
| 3. Le aree di studio della ME | » | 129 |
| 4. Leggere e scrivere i media. Il metodo della ME tra analisi critica e produzione mediale | » | 134 |
| 4.1. I limiti dell'approccio critico | » | 134 |
| 4.2. Il ciclo azione-riflessione. Note per una creatività critica/una critica creativa | » | 138 |
| 5. La ME nella scuola italiana | » | 141 |
| 5.1. «Educazione ai media» e ME | » | 141 |
| 5.2. La ME nei Programmi ministeriali | » | 145 |
| 6. L'identità professionale e i contesti operativi del <i>media educator</i> | » | 149 |
| 6.1. Il <i>media educator</i> nella scuola | » | 149 |
| 6.2. Il <i>media educator</i> nell'extrascuola | » | 152 |
| 7. La valutazione delle attività mediaeducative. Il contributo della ricerca-azione | » | 156 |
| 8. I media digitali nella scuola italiana. Nuove opportunità o <i>instrumental progressivism</i> ? | » | 159 |
| 5. La scuola palermitana: un percorso di ricerca tra tendenze e prospettive, di <i>Marianna Siino</i> | » | 167 |
| 1. La scuola palermitana: quadro di riferimento | » | 167 |
| 2. Nota metodologica: obiettivi della ricerca, campionamento, strumenti di rilevazione | » | 171 |
| 3. Caratteristiche socio-demografiche del campione | » | 175 |
| 4. La dotazione tecnologica delle scuole palermitane | » | 177 |
| 6. La <i>Media Education</i> nelle scuole palermitane. Pratiche d'uso dei media e percezioni diffuse tra gli insegnanti, di <i>Gabriella Polizzi</i> | » | 184 |
| 1. Premessa | » | 184 |
| 2. L'uso dei nuovi media nella scuola italiana | » | 185 |
| 3. La "dieta mediale" degli insegnanti delle scuole palermitane. Pratiche d'uso dei media nella sfera domestica | » | 190 |

| | | |
|---|------|-----|
| 4. Percezioni e atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'introduzione dei media a scuola | pag. | 200 |
| 5. La ME nelle scuole di Palermo. Pratiche d'uso dei media nelle attività didattiche | » | 207 |
| 5.1. Quale educazione "con" i media? | » | 207 |
| 5.2. Quale educazione "ai" media? | » | 212 |
| 5.3. Quali modalità d'uso dei media nella didattica? | » | 217 |
| 6. La formazione degli insegnanti | » | 221 |
| 7. Conclusioni | » | 225 |
| 7. La Media Education nelle scuole palermitane. | | |
| Percezioni e pratiche tra i dirigenti , di <i>Antonino Siino</i> | » | 228 |
| 1. Premessa | » | 228 |
| 2. I dirigenti e i media nella sfera domestica | » | 229 |
| 3. I dirigenti e il computer | » | 236 |
| 4. I dirigenti e le nuove tecnologie per la didattica | » | 238 |
| 5. Conclusioni | » | 240 |
| Postfazione. Con-vivere il cambiamento. Oltre la crisi della formazione , di <i>Mario Morcellini</i> | » | 241 |
| Bibliografia di riferimento | » | 245 |

Prefazione

di *Antonio La Spina*

Il progresso tecnologico viene per lo più visto come una ricerca incessante e sempre più accelerata di soluzioni e risposte nuove per i problemi e i bisogni degli esseri umani. Grazie ad esso riusciamo così a fare cose che prima erano impossibili, ovvero a fare cose che erano già possibili, ma a costi minori, talora minimi.

D'altro canto, se è vero che una parte assai significativa degli avanzamenti tecnologici effettivamente realizzati lo sono stati al fine di far fronte a bisogni essenziali dell'essere umano, per altro verso non è sempre detto che la scelta di investire denaro, tempo, inventiva e altre risorse in una certa direzione del progresso tecnologico avvenga sempre in ragione dell'entità del beneficio che ne potrebbe derivare, o, se si preferisce, dalla rilevanza del bisogno umano che si mira a soddisfare. Tutti sanno che nel campo della ricerca farmacologica vengono sistematicamente trascurate le malattie rare o quelle che colpiscono soprattutto popolazioni povere (come le malattie tropicali), mentre viceversa l'impegno di ricerca si concentra su malattie più diffuse nelle aree sviluppate e che li creano allarme sociale. Ma quello della ricerca farmacologica è comunque un esempio di progresso che riguarda un bene essenziale, quale la salute. Vi sono moltissimi esempi di innovazione tecnologica che si concentrano esclusivamente sul superfluo, a condizione che si tratti di un superfluo in grado di soddisfare o talvolta di indurre una domanda di mercato.

Non sempre, quindi, la tecnologia fornisce una soluzione a problemi umani preesistenti e gravi. Spesso essa è una soluzione in cerca di soggetti che fino a poco prima non sapevano di avere un problema, e si accorgono che questo esiste soltanto dopo che la soluzione stessa è stata diffusa. Facciamo un esempio: si viveva benissimo anche senza telefoni cellulari, ma è pur vero che la telefonia mobile è una risposta ad un problema di comunicazione molto antico e sentito. In certe condizioni, una reperibilità immediata anche se si è lontani da casa o dal proprio posto di lavoro può generare grandi benefici. Sarebbe allora inesatto affermare che il bisogno di telefonia cellulare sia stato indotto, perché fino a qualche anno fa questi non esistevano. Un ritrovato tecnologico non esiste *mai* "in natura", cioè prima

di essere stato inventato e reso disponibile (neanche il telegrafo, il telefono fisso, la radio, etc.). La telefonia mobile, come altri mezzi di comunicazione, fa fronte ad un bisogno assai antico, radicato e importante. Potrebbe però risultare indotto il “bisogno” del cellulare di sesta, settima o ennesima generazione, dotato di certe prestazioni e certi gadget almeno a prima vista superflui. I nuovi media, così come tutte le altre tecnologie, possono renderci più liberi, più ricchi (in tutti i sensi), più colti, più felici. Ma soltanto se ne restiamo noi i padroni.

In secondo luogo, accade molto spesso che le tecnologie e i loro insufficientemente controllati utilizzi producano effetti collaterali imprevisti o comunque indesiderabili. L'inquinamento – da un minimo rappresentato dai contenitori di plastica buttati per strada ad un massimo rappresentato dalle modificazioni degli ecosistemi e del clima – è un classico effetto collaterale dell'uso di certe tecnologie. I rischi di incidenti o comunque di danni di vario tipo (legati all'uso di certi mezzi di trasporto, materiali, fonti di energia, etc.) possono essere talora ridotti, ma talaltra accresciuti, o addirittura creati da alcune tecnologie. Ciò vale anche per le più recenti tecnologie della comunicazione (si pensi alla modificazione delle abitudini seguita all'uso dei cellulari e della posta elettronica, tale che le comunicazioni per un verso avvengono a costi enormemente minori, ma al contempo in quantità e con livelli di pervasività rispetto alla vita privata e al tempo libero enormemente superiori, sicché si riscontrano frequenti casi di sovraccarico).

Si sente dire o si legge, talvolta, sia che è difficile individuare gli “effetti” dei media, sia che le ricerche che hanno provato a farlo sarebbero viziate da ingenuità behavioristiche. In primo luogo, una scienza che rinunciassi a studiare i rapporti causa/effetto (delle scene violente, così come di molto altro di ciò che circola) ben difficilmente potrebbe dirsi ancora scienza. Caso mai, si tratta, di volta in volta, di analizzare criticamente i metodi e le tecniche usati per realizzare tali studi. D'altro canto, è evidente anche a occhio nudo, se si prova a visitare un luogo di ritrovo di minori, che ciò che i media veicolano produce effetti quanto meno imitativi sul modo in cui essi parlano, si abbigliano, si muovono, si comportano.

Tra le agenzie di socializzazione più importanti vi sono la famiglia e la scuola. Così, è in famiglia che si impara a conoscere la costellazione dei rapporti di parentela. Ed è a scuola che dovrebbero venir trasmessi alcuni saperi, più o meno “elementari”. Famiglia e scuola sembravano peraltro decisive anche nella riproduzione degli orientamenti morali, politici, civici, culturali in genere. Oggi ciò è sempre meno vero. Bambini e adolescenti si trovano esposti ad un flusso eterogeneo di comunicazioni, norme, valori e modelli di comportamento provenienti da un insieme variegato di agenzie socializzatrici. A quelli presentati dalle agenzie tradizionali si accompagnano modelli di condotta informali, veicolati attraverso i media (anche in-

terattivi), che indicano come punti di riferimento personaggi del mondo della musica, dello sport, della moda e degli spettacoli, o comportamenti legati sovente a beni di consumo.

I media – soprattutto quelli di più recente introduzione – consentono relazioni sociali a distanza, frequenti (se così si desidera), ma non necessariamente impegnative. Di fronte a tali sconfinite possibilità anche i soggetti adulti hanno spesso reazioni di smarrimento, come è dimostrato dall'emergere di nuovi fenomeni di dipendenza e comunque di patologie, legate ad esempio all'uso di Internet. Se invece si tratta di soggetti in via di sviluppo – che peraltro si avvalgono di tali opportunità (fossero anche soltanto quelle di fruizione della televisione) spesso in assenza di controlli familiari o sociali e di regole dettagliate sulle modalità di utilizzo –, è evidente che mancheranno più o meno totalmente criteri selettivi, priorità, capacità di ordinare, gerarchizzare o rifiutare gli stimoli e le informazioni.

I minori che hanno in mano un telecomando, un mouse, una *portable play station* o un telefonino sembrano dall'esterno in grado di autogestirsi, ma spesso non è così. Videogiochi, televisione, internet possono generare forme di assuefazione e dipendenza, sia nei minori che nei maggiorenni. Di per sé il gioco potrebbe essere un momento non solo di svago, ma anche di autorealizzazione, apprendimento, scambio con i pari, sano agonismo. Certe forme di dipendenza da comportamenti "ludici", invece, sono vissute da soli o comunque in isolamento, ripiegati su sé stessi, come forme di evasione dalla realtà o di sua distorsione, e diventano fattori di malessere oltre che di diminuzione del rendimento scolastico. La comunicazione tramite i nuovi media va così a scapito (in certi casi) della comunicazione interpersonale.

Quanto a Internet, è evidente che, per i minori ancor più che per gli adulti, il mondo senza confini che viene da esso dischiuso è altamente seduttivo. Ci si può immergere nella navigazione per evadere *da* qualcosa (una situazione personale *offline* sgradevole o semplicemente noiosa), ovvero per andare *verso* qualcosa, cioè per inseguire la novità, il mistero, la trasgressione. Una certa euforia mentale è tipicamente riscontrabile tra gli internauti più dediti, alcuni tra i quali diventano Internet-dipendenti.

L'inserimento a scuola delle nuove tecnologie è stato salutato con grande favore. Per un verso, infatti, appare necessario colmare il cosiddetto divario digitale. Molte persone tutt'ora non hanno a casa propria il computer, né usano Internet, sicché i loro figli potrebbero crescere svantaggiati anche sotto questo profilo rispetto ai figli dei ceti più abbienti, nei quali l'uso del computer e di Internet fa ormai quasi sempre parte della vita quotidiana. Di qui l'enfasi sui corsi di informatica e la richiesta di compiere attività e ricerche che comportino l'uso del computer e la navigazione in Internet.

Va anche detto, però, che la situazione del divario digitale è in rapidissima evoluzione. Inoltre, se è vero che non tutti hanno il computer a casa, è

anche vero che ormai tutti, quindi anche i ceti meno abbienti, usano sia la televisione (possibilmente con corredo di playstation) che il telefonino. Un telefono cellulare oggi ha prestazioni in larga misura analoghe (relativamente al nostro tema), ad un computer, e talvolta più ricche: contiene videogiochi e permette sia di navigare in Internet e di scaricare chissà che cosa, sia di comunicare tramite sms (un surrogato della posta elettronica, che induce peraltro una pesante alterazione della lingua scritta). Il telefono cellulare, quindi, è più pericoloso di un computer con accesso a Internet, anche perché il suo utilizzo di norma non avviene sotto la supervisione genitoriale o comunque di un adulto. Inoltre esso consente fare registrazioni audio, fotografie e videoregistrazioni che poi possono essere fatte circolare quantomeno entro la cerchia dei pari. Da cui i noti episodi di bullismo e abusi sessuali videoregistrati e messi in rete. Ciò non implica che tutte le volte che un adolescente avrà a portata di mano un computer o un telefonino farà cose del genere. Ma significa piuttosto che gli adolescenti vivono sempre di più un'esposizione massiccia alle nuove tecnologie, probabilmente maggiore, per certi versi, rispetto a quella che subiscono gli adulti. È veramente il caso che la scuola si preoccupi di incrementarla? È veramente necessario intervenire a tappeto per familiarizzare al computer anche i moltissimi che non ne hanno bisogno? O non sarebbe meglio concentrare tale intervento su coloro (sempre meno) che sono sprovvisti di alfabetizzazione ai nuovi media?

Ancora, il dodicenne di oggi, peraltro (e a maggior ragione il quindicenne o il diciottenne), è di norma capace di usare tali tecnologie in modo assai più competente dei genitori. Si ribalta così, quanto meno con riferimento a questa sfera, il rapporto tra generazioni con riguardo all'*apprendimento* e alla *tradizione*, nel senso etimologico dei termini. Il contadino per secoli e secoli ha insegnato al figlio, poniamo, come, dove e quando piantare un vitigno. Volendo fare un esempio più recente, il padre insegnava al figlio a guidare l'automobile. Le generazioni più anziane consegnavano (*tradere*, appunto) agli ultimi arrivati i loro saperi e i loro valori, e questi li ricevevano (cioè le *prendevano da* chi glieli offriva). Con la modernità parti significative del *tradere* e dello *ab-prehendere* sono state demandate alla scuola. Il processo di trasmissione di saperi e valori (quindi il processo di socializzazione) avveniva in modo controllato (con tutti i pregi ma anche i difetti di ciò, quando ad esempio si trasmettevano valori autoritari, o fatalisti, o messaggi acritici). Oggi, invece, è spesso il minore a far vedere al padre o alla madre come si usa *bluetooth* o *You-tube*. Quindi, egli è capacissimo di approfittarne, se vuole, per occultare o dissimulare ciò che fa.

Si presume che le nuove tecnologie possano facilitare l'apprendimento. Da cui i supporti didattici multimediali e interattivi, e la già ricordata richiesta sempre più frequente di far ricorso al computer e a Internet nel lavoro scolastico. Ciò può essere un bene, ma non sempre e non a qualunque

condizione. Facilitare aiuta il discente a superare gli ostacoli. Ma facilitare troppo non lo abitua, o lo disabitua, a cimentarsi con ostacoli impegnativi. Vi sono già mille disincentivi e distrazioni rispetto alla concentrazione e alla lettura. Molti ragazzi non hanno dimestichezza con la lingua madre perché non l'hanno neppure con i testi scritti, e sono superficiali perché non hanno forse mai letto un libro dall'inizio alla fine. Nel nostro Mezzogiorno, in particolare, come ci ha dimostrato di recente l'indagine Ocse-Pisa, le capacità di leggere, scrivere e far di conto impartite a scuola sono mediamente inferiori a quelle riscontrate in gran parte dei Paesi in via di sviluppo.

Se nell'età scolare non si impara a leggere libri, a farli propri e a servirsene è assai improbabile che vi si riesca dopo. Facendo una ricerca su Internet è facilissimo usare il copia e incolla, e fornire ai professori in quattro e quattr'otto testi più presentabili e leggibili di quelli che produrrebbe uno studente che sta faticosamente imparando a scrivere con parole proprie. Inoltre, per sfruttare appieno le potenzialità di Internet e in particolare di uno strumento come Google, occorrerebbe saper *ordinare* e *gerarchizzare* ciò che già conosciamo e ciò che ci serve cercare. Di qui l'indispensabilità dei saperi storici, logico-matematici, possibilmente filosofici o comunque attinenti alle idee, cioè di quei saperi che vanno trasmessi e appresi, in modi che finora hanno richiesto il lavoro sulle sudate carte, cioè la familiarità con i libri, se non l'amore per essi (che non si può pretendere in modo generalizzato). Se la *Media Education* contribuisce a tutto ciò, bene. Se no, pensiamoci su.

Dovremmo quindi porci seriamente il problema di favorire la lettura, l'acquisizione dei saperi cruciali, l'introspezione. Il che avviene anche difendendo e isolando il *tradere* e l'*ab-prehendere* dalle insidie e dalle perturbazioni cui sono sempre più spesso sottoposti. Ciò vale, ovviamente, a maggior ragione per i ragazzi provenienti da ceti meno abbienti: se imparassero un po' di destrezza informatica, però a scapito, poniamo, dell'italiano, della matematica, delle scienze, della storia, essi verrebbero sostanzialmente danneggiati.

In definitiva, come si sarà capito, a mio avviso personale non è da accogliere con acritico ed eccessivo entusiasmo un massiccio uso delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione in ambito scolastico.

Il lavoro di Gianna Cappello riguarda appunto i media, i minori, la scuola e la *Media Education*. Vengono esposti alcuni dei contributi recenti ai *media studies*, focalizzando poi l'attenzione sullo sviluppo del minore nella società in rete, quindi sulla letteratura in tema di educazione, scuola e mutamento sociale.

Un denso capitolo è dedicato, sottolineandone principalmente gli aspetti positivi e innovativi, ma anche cogliendone alcune criticità, alla *Media Education*. Questa viene intesa come « l'apparato concettuale e operativo entro il quale elaborare interventi educativi (nella scuola e nell'extrascuola)

con l'obiettivo di contribuire alla formazione di una cittadinanza attiva, di individui cioè in grado di convivere in maniera più riflessiva e responsabile con il mutamento sociale contemporaneo, strutturalmente segnato dalla presenza capillare dei media, intesi per l'appunto come sistema industriale, come apparato tecnologico, come forma culturale» [*infra* 124]. Si tratterebbe quindi anche di una *educazione ai media*, capace di «gettare un ponte» tra ciò che gli studenti «dovrebbero sapere e fare con i media e ciò che sanno e fanno già ... Solo attraversando questo ponte che gli studenti – aiutati dagli insegnanti – potranno auto-costruirsi un atteggiamento più riflessivo nei confronti delle proprie pratiche di consumo mediale, potranno cominciare a capire come certi prodotti mediali che seguono con tanta assiduità e passione sono in effetti il risultato di complessi processi economici, sociali e culturali che si riverberano nel loro vissuto quotidiano organizzando e definendo in un certo modo le loro esperienze di vita» [*infra* 125-126]. Le aree da approfondire sarebbero produzione, linguaggio, rappresentazione e audience. Occorre peraltro essere consapevoli del rischio che la *Media Education*, insieme a tanti altri saperi e messaggi culturali di cui la scuola dovrebbe farsi carico (come il rispetto dell'ambiente, la legalità, l'interculturalità, ecc.) venga risucchiata nella spirale dello "sperimentalismo" che non ha sempre avuto esiti positivi, quanto meno nella scuola italiana.

Seguono i capitoli derivanti da un'indagine empirica sulla scuola palermitana nei quali ci si sofferma su molti aspetti di rilievo, quali la dotazione tecnologica effettiva, le percezioni degli insegnanti, l'atteggiamento dei dirigenti scolastici.

Quella che presentiamo è quindi un'opera di ampio respiro, che affronta un problema cruciale anche sulla base della conoscenza diretta di una realtà concreta, quella palermitana, certamente caratterizzata sia da disagi strutturali (primi tra i quali le condizioni dell'edilizia), sia dalla rilevante incidenza nella popolazione scolastica di studenti provenienti da famiglie svantaggiate.

Introduzione

di *Gianna Cappello*

Qualunque cosa dicano di me, non è ciò che sono.

[Albert Finney nel ruolo di Arthur Seaton mentre conversa allo specchio con la propria immagine preparandosi ad uscire il sabato sera, in *Sabato sera domenica mattina*, 1960]

Hiding in the Light, “nascosti nella luce”, “nascondersi nella luce”. È con questo ossimoro che nel 1988 Dick Hebdige definisce i giovani e le loro pratiche subculturali: costantemente sotto i riflettori, eppure testardamente opachi a ogni tentativo di catalogazione entro i confini netti e precisi del trattato scientifico, dell’editoriale giornalistico, del rapporto statistico, tutti approcci che non si addicono a una categoria sociale e a pratiche che tendono a sfuggire a ogni tentativo che le vuole incasellare in schemi e tassonomie statiche e monolitiche.

Sono pratiche che non attendono docilmente di essere decifrate a partire da certe condizioni storico-sociali o premesse teoriche, né si prestano a univoche interpretazioni del significato o a riduzionismi di tipo quantitativo, ma anzi proprio quando ci sembra di averle afferrate e misurate, spariscono rivelandosi piene di contraddizioni, silenzi, aporie.

Un ambito tanto illuminato quanto palesemente oscuro è certamente quello del rapporto tra media e minori rispetto al quale si sono a lungo esercitate (e si esercitano tutt’ora) forme diverse di conoscenza. Vi è innanzitutto una conoscenza di senso comune originata dall’esperienza quotidiana, una «filosofia delle moltitudini», come la chiamava Antonio Gramsci. È la più diffusa e radicata, fondata su presupposti dati per scontati e difficilmente modificabili perché metterli in discussione significherebbe spezzare l’ordine quotidiano delle cose e la rassicurante appartenenza alla comunità entro cui si vive. Per quanto frammentaria e contraddittoria, la conoscenza di senso comune spesso si trova a trascendere il livello di opinione/espe-

rienza personale per farsi “teoria” generale¹. Vi è poi la conoscenza di tipo professionale, quella cioè di chi lavora con i media e con i bambini (produttori/autori televisivi, giornalisti, pediatri, educatori, politici, assistenti sociali, ecc.). Anche in questo caso siamo dinanzi a una forma di conoscenza che, pur connotata fortemente dall’esperienza personale del “mestiere”, tende sempre a elevarsi verso l’astrazione di una teorizzazione generale. Vi è infine una terza forma di conoscenza, quella scientifica, che diversamente dalla prima e dalla seconda deriva non tanto dall’esperienza personale quotidiana quanto dalla ricerca teorica ed empirica. In verità, come sostenuto dalla filosofia e dalla sociologia della conoscenza contemporanea, è improprio parlare di scientificità in senso assoluto, così come è improprio ritenere gli scienziati (e i loro prodotti scientifici) totalmente immuni dai vincoli della loro collocazione istituzionale e sociale, dal «“rumore” che costituisce l’ambiente di ogni attività umana» [Dal Lago 1994:xix]². Ciò detto, però, è solo questo tipo di conoscenza che può aspirare ad essere «scienza rigorosa» in quanto può contare sul dialogo con le altre scienze, sul linguaggio “universale” offerto dal metodo empirico e sulla cumulabilità del sapere [Trobis 2001].

Tutte queste forme di conoscenza (compresa quella scientifica) possono assumere i connotati di una quarta forma di conoscenza – la conoscenza normativa – con la quale si rischia di scivolare impercettibilmente nell’ideologia in quanto non si dice come funzionano i media né quale impatto producono sui minori, ma piuttosto come dovrebbero funzionare e quale impatto dovrebbero avere [Boni 2006]. Spesso, quando si tratta di parlare del rapporto tra media e minori, queste forme di conoscenza si intrecciano tra loro, rinfocolandosi, e talvolta contraddicendosi, a vicenda.

Volendo schematizzare per comodità di studio, le potremmo ricondurre entro la ben nota dicotomia tra apocalittici e integrati [Eco 1964]. I primi, denunciando il potere corruttore dei media, si appellano alla protezione e alla tutela dei minori, mentre i secondi, celebrando l’“attivismo” del pubblico, difendono il “diritto di scelta” dei minori e la loro “naturale” *media*

¹ Immaginiamo, per esempio, due estranei che si incontrano nello scompartimento di un treno. Ora, è assai probabile che, giusto per fare conversazione, essi si trovino a parlare di bambini e videogame (o di bambini e televisione). «I videogame rincretiniscono i bambini», dice uno, «gli fanno venire le crisi epilettiche», rincara l’altro. Non dicono «i videogame rincretiniscono *mio figlio*», «i videogame fanno venire le crisi epilettiche a *mio figlio*», insomma ciò che hanno da dire sull’argomento non viene presentato come esperienza personale ma come affermazione generale, come teoria “implicita” sui media (in questo caso i videogame) e sugli effetti che essi producono sui bambini.

² «Nel campo dell’attività scientifica [...] gli attori, gli scienziati, non applicano rigidamente norme e programmi epistemologici, ma utilizzano lo sfondo o “rumore” che costituisce l’ambiente di ogni attività umana per giustificare delle strategie di ricerca, colmare delle lacune nell’osservazione empirica, legittimare o rafforzare le proprie scelte nelle controversie» [Dal Lago 1994:xix].

expertise. Pur diametralmente opposte, queste due posizioni condividono in realtà molte più cose di quanto non sembri a prima vista.

In entrambi i casi infatti si tratta di posizioni «profetiche» che rispondono «al criterio di generalità di una grande teoria, non a quello della sua scientificità [...] “protette dalla loro non verificabilità” [...]» e dalle semplicità delle tesi sostenute [Bourdon 1997:20-21]. I profeti (apocalittici o integrati che siano) esprimono valutazioni prima ancora di tentare di conoscere i media, i minori e il rapporto tra i due. Spesso non solo non forniscono una reale e circostanziata evidenza empirica di quanto affermano, ma altrettanto spesso riducono i due termini della questione – i minori e i media – entro una prospettiva essenzialistica e tecno-deterministica. La visione tradizionale dei minori come esseri “naturalmente” vulnerabili e indifesi, bisognosi della protezione degli adulti da media pericolosi e onnipotenti, viene perfettamente controbilanciata da una visione, opposta ma ugualmente romantica, che li vede invece come esseri “naturalmente” esperti di media (specie di nuovi media), capaci di interagire con il mezzo con un’istintiva destrezza sconosciuta alle generazioni precedenti.

In entrambi i casi viene meno quello che oggi è diventato un assunto comune nella storia e nella sociologia dell’infanzia, come pure nella psicologia: l’infanzia è un costrutto sociale e non una categoria naturale o universale, determinata *soltanto* dalla biologia o da alcune caratteristiche “essenziali”³. Allo stesso modo, in entrambi i casi, ai media vengono attribuiti poteri e caratteristiche intrinseche che prescindono dagli usi, dai circuiti sociali, dalle condizioni di possibilità entro cui essi operano e vengono adottati (si pensi al digital divide).

In definitiva, malgrado le tante ricerche, si sa in fondo ancora poco dei molteplici usi dei media da parte dei minori e ancora meno si sa su come tali usi funzionino come una sorta di *identity work* tramite il quale i minori definiscono il loro stare al mondo insieme o in opposizione agli altri; si sa in fondo ancora poco su come tali usi varino secondo la classe sociale, i contesti e gli stili di vita, il ceto e i livelli culturali familiari; su come si formino gusti e mode nei bambini e negli adolescenti, ecc.

In alternativa, si sta affermando una corrente di studi che, situando il consumo mediale nelle reti sociali e culturali entro cui vivono i minori, giungono alle seguenti conclusioni:

- il rapporto tra media e minori è in realtà ben più complesso e articolato di quanto le “visioni profetiche” lascino intendere;

³ «L’infanzia – scrive David Buckingham – è una variabile storica, culturale e sociale. I bambini sono stati definiti, e hanno definito se stessi, in modi molto diversi in diversi periodi storici, in diverse culture e in diversi gruppi sociali. Nessuna di queste definizioni è fissa, ma anzi il significato di “infanzia” è stato sempre soggetto a un processo di lotta e negoziazione, sia nei discorsi pubblici (per esempio nei media, nell’università o nelle politiche sociali) sia nelle relazioni interpersonali, tra pari e in famiglia» [2000:38].

- il consumo va pensato come una *pratica sociale in contesto*, ovvero come un comportamento che va sempre valutato a partire da una combinazione di vettori e campi di forza diversi: le caratteristiche socio-demografiche del soggetto, le relazioni con gli adulti e con il gruppo dei pari, la scolarizzazione, la propria (sub)-cultura di riferimento, lo status sociale, ecc.;
- l'uso dei media da parte dei minori va studiato in relazione a una rosa di pratiche culturali e di uso del tempo libero personali e diversificate, anche se sempre in qualche modo condizionate dai vincoli e dalle determinanti macro-sociali del consumo;
- più che misurare gli effetti della frequentazione mediale, occorre studiare i modi in cui essa si intreccia con le pratiche di vita quotidiana e con i processi di formazione delle identità e di socializzazione.

Nel complesso questi studi configurano un approccio di ricerca fortemente contestualizzato e interdisciplinare grazie al quale l'analista cerca da un lato di comprendere come i minori stessi definiscono le loro relazioni sociali e consumi medialità, e dall'altro di collocare queste definizioni entro cornici più ampie, in un movimento continuo tra interno ed esterno, tra biografie situate e vincoli strutturali, tra significati particolari e condizioni di possibilità più generali. Attraverso questo movimento, che intreccia dati di metrica sociale con "dati" etnografici più *soft*, apparentemente vaghi e soggettivi, i sociologi potranno incominciare a illuminare meglio l'*oscurità* del rapporto tra media e minori, potranno, come i maestri cinesi evocati da Roger Silverstone, disegnare meglio la propria «carpa»,

Per disegnare una carpa, avvertono i maestri cinesi, non è sufficiente conoscere la morfologia dell'animale, studiare la sua anatomia o comprendere le funzioni fisiologiche della sua esistenza. Ci dicono che è anche necessario considerare la canna contro la quale la carpa si strofina ogni mattina mentre cerca il suo nutrimento, la pietra rettangolare dietro la quale si nasconderà, o l'incresparsi dell'acqua quando essa salta verso la superficie. Questi elementi non dovrebbero in alcun modo essere trattati come l'ambiente del pesce, l'ambiente nel quale si evolve o lo sfondo naturale dentro il quale può essere disegnato. Essi appartengono alla carpa stessa [...]. La carpa deve essere compresa come un certo potere di influenzare o essere influenzata dal mondo [in Morley 1992:131].

Da questo tipo approccio derivano due assunti di fondo della recente ricerca su media e minori: il primo è che persistono forti disuguaglianze sociali tra i minori, disuguaglianze che trovano nei media un ulteriore aggravamento (sotto forma di digital divide); il secondo è che i media sono oggi l'*habitat naturale* entro cui i minori vivono la loro esistenza quotidiana. Da ciò consegue che i processi di costruzione delle identità, di socializzazione e di educazione vanno oggi ridefiniti in un'ottica comunicativa a partire dall'assunto però che i processi comunicativi non sono una mera trasmis-

sione di messaggi, bensì una produzione e scambio di significato tra individui collocati in determinati contesti di vita. In questo senso studiare la comunicazione (mediata) significa studiare *i processi di interazione tra individui, cultura e società*.

Per capire il funzionamento di questi processi di interazione, può essere utile rifarsi al modello del «diamante culturale» di Wendy Griswold [1994] [Fig. 1]. Ai quattro vertici del diamante la sociologa statunitense colloca il mondo sociale, i ricevitori, gli oggetti culturali e i creatori. Tra questi vertici intervengono sei connessioni di cui però non è possibile stabilire il senso in una direzione o in un'altra, e cioè quali di questi vertici fanno da causa e quali da effetti (la violenza nei programmi televisivi, suggerisce Griswold, può essere vista come causa della violenza nel mondo sociale, ma potrebbe anche darsi il contrario).

Il diamante insomma non vuole rappresentare una teoria o un modello di cultura, ma offrire piuttosto uno «strumento euristico» inteso a favorire una più piena comprensione del funzionamento della cultura nella società senza avanzare letture interpretative specifiche. Il diamante culturale ci aiuta a comprendere che per studiare anche uno solo dei quattro vertici o una sola delle sei connessioni occorre prendere in considerazione l'intera struttura.

Se volessimo per esempio studiare la relazione tra i minori e gli oggetti culturali dell'industria televisiva, dovremmo innanzitutto studiare l'oggetto culturale in sé a partire dalle sue caratteristiche specifiche e dalle somiglianze e differenze rispetto ad altri oggetti culturali. Dovremmo poi considerare chi lo ha prodotto e chi lo riceve; ma dovremmo anche tenere conto delle connessioni, quella tra mondo sociale e creatori, per esempio, e chiederci: come è possibile che in quel determinato mondo sociale solo un certo tipo di creatori riesce ad entrare nei circuiti del consumo di massa e non altri (si pensi al rapporto tra una multinazionale come la Disney Productions e un piccolo produttore indipendente di cartoni animati)? Un'altra connessione di cui dovremmo occuparci è quella tra oggetto culturale e pubblico: com'è possibile che certi oggetti culturali abbiano un vasto pubblico e altri no? È solo una questione di "qualità" del prodotto? Come fa un oggetto culturale a "targettizzare" e raggiungere un dato pubblico? E così via.

«Una volta che abbiamo capito i punti e i legami specifici del diamante – commenta Griswold – possiamo dire di avere una comprensione sociologica di quell'oggetto culturale [...], siamo anche sulla buona strada per capire la cultura nel suo insieme» [1994:33]. In altri termini, il diamante culturale ci aiuta a mettere in evidenza quanto sia riduttivo pensare che la relazione tra media e minori possa essere descritta e spiegata senza tenere conto di una complessità di fattori e piani diversi che investono la sfera economico-industriale, come pure quella ideologica della costruzione dei significati o ancora quella simbolico-affettiva della formazione delle identità e della socializzazione.