

**LE BUONE PRATICHE DI MEDIA EDUCATION
NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO
Una ricerca empirica in Emilia-Romagna**

A cura di Roberto Farné

Coordinatore scientifico della ricerca:

Roberto Farné, pedagista, direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione.

Équipe di ricerca::

prof. Roberto Farné, pedagista, direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione;

prof. Saveria Capecchi, ricercatrice in Sociologia, Dipartimento di Scienze dell'Educazione;

dott. Amelia Capobianco, esperta in media education; titolare di assegno di ricerca;

dott. Rossella Tirotta, dottore di ricerca in sociologia, CORECOM Emilia-Romagna.

Tiratura: 500 copie

Distribuzione gratuita.

Tutti i diritti sono riservati. È consentita la riproduzione a fini didattici e non commerciali, a condizione che venga citata la fonte.

INDICE

Prefazione	4
<i>Arianna Alberici</i>	
Introduzione	9
<i>Roberto Farné</i>	
I. Identità della media education: fra teoria e pratica	22
<i>Saveria Capecchi, Amelia Capobianco</i>	
II. L'impianto metodologico della ricerca	40
<i>Rossella Tirotta</i>	
III. Analisi dei dati: la scuola primaria	63
<i>Amelia Capobianco</i>	
IV. Analisi dei dati: la scuola secondaria di primo grado	84
<i>Saveria Capecchi</i>	
V. Analisi dei dati: i dirigenti scolastici	109
<i>Amelia Capobianco, Rossella Tirotta</i>	
VI. Conclusioni	118
<i>Roberto Farné</i>	

PREFAZIONE

*Arianna Alberici*¹

"Coloro che fanno distinzione fra intrattenimento e educazione forse non sanno che l'educazione deve essere divertente e il divertimento deve essere educativo." M. McLuhan, 1964

Il CORECOM Emilia-Romagna ha commissionato questa ricerca poiché la funzione di controllo e vigilanza sulle comunicazioni, che rientra tra i suoi compiti istituzionali, è complementare sul piano culturale ad un ruolo di educazione alla cittadinanza attiva, la quale non può prescindere da un rapporto positivo con l'insieme dei mezzi di comunicazione, in particolare dei nuovi media.

Non sta certo a me entrare qui nel dettaglio della ricerca e dei suoi esiti, illustrati nelle pagine seguenti da chi ha curato la ricerca, ma penso che sia utile sottolineare da subito alcuni elementi che possono rappresentare, almeno dal punto di vista del Corecom, "focus" di particolare interesse coerenti con la funzione istituzionale che si trova a svolgere.

Il primo elemento attiene proprio i soggetti verso cui è stata rivolta l'indagine, ovvero dirigenti scolastici ed insegnanti.

Queste figure professionali sono direttamente coinvolte nello sviluppo di processi educativi che connoteranno la qualità del futuro sociale della nostra Regione.

¹ Componente del CORECOM della Regione Emilia-Romagna.

La conoscenza e la capacità di padroneggiare e gestire strumenti tecnologici non è scindibile dalla capacità di veicolare ed interpretare i contenuti che vengono trattati con i diversi media, dai libri (strumenti quest'ultimi ben lontani dallo scomparire, anche perché spesso valido antidoto a certa superficialità mediatica) ai mezzi digitali.

Certamente, per dirla con McLuhan : “il medium è il messaggio”², ma noi pensiamo anche, come direbbe la Direttrice della scuola Jakkomaki di Helsinki, punto di eccellenza del sistema di istruzione finlandese (recentemente assunto agli onori della cronaca internazionale per l'alto livello didattico raggiunto), che la materia prima sono i “buoni insegnanti”.

Dal nostro punto di vista, per quanto attiene all'argomento in oggetto, dentro al concetto di “buon insegnante” si colloca anche l'idea di un professionista della formazione: preparato sui contenuti, in grado di rappresentarli con diverse modalità comunicative sia personali che tecnologicamente mediate, ma al contempo informato dell'esistenza di strumenti istituzionali che svolgono un ruolo di garanzia e di diffusione di buone pratiche multimediali e di cittadinanza consapevole nell'ambito delle comunicazioni sociali.

Il secondo elemento attiene alla dotazione di strumentazioni presenti nelle scuole.

La costruzione di contesti di apprendimento tecnologicamente accoglienti sul piano dell'educazione con i media e ai media è ormai da

² McLuhan M., Fiore Q., *Il medium è il messaggio*, Feltrinelli, Milano, 1968.

anni un impegno in cui sono coinvolte in vari modi le istituzioni scolastiche.

Tuttavia le dinamiche che tale aggiornamento comporta, da quelle economiche a quelle logistiche a quelle connesse con l'evoluzione tecnologica, rischiano aprire a degli scenari talvolta inquietanti nei quali, come è già accaduto in Canada e negli Stati Uniti, viene contrattata sul piano educativo la possibilità per le scuole di avere a disposizione mezzi informativi e tecnologici, grazie a finanziamenti da parte di emittenti televisive e aziende private che in cambio chiedono di pubblicizzare/commercializzare il proprio servizio/prodotto³.

Una simile eventualità potrebbe, in prospettiva, porre con forza la scuola davanti al problema del ruolo da assumere come reale presidio educativo nei confronti della cultura dei media; quindi, a maggior ragione, pensiamo che dovrebbe rafforzarsi (in questo caso in termini istituzionali) il rapporto delle scuole con organismi pubblici che esercitano funzioni di monitoraggio sulle comunicazioni.

Terzo elemento che ci pare indispensabile considerare è quello dei contesti familiari.

Occorre assumere la consapevolezza che le famiglie in futuro dovranno svolgere un ruolo sempre più sensibile nel favorire un'adeguata socializzazione ed educazione ai media.

E' del resto facilmente riscontrabile che l'impatto più esteso dei bambini e degli adolescenti con i nuovi mezzi di comunicazione, e con

³ Klein N., *No Logo*, Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2001.

i media in generale, avviene soprattutto nei contesti familiari e nelle reti amicali, oltretutto nelle istituzioni scolastiche.

In quest'ultime tuttavia, l'uso di nuove tecnologie è comunque difficilmente personalizzato, altrettanto difficilmente gestito in relazione tra insegnante e allievo e tanto meno in modo autonomo dagli allievi.

A mio modo di vedere, proprio quest'ultimi aspetti dovrebbero essere sviluppati in una vera e propria logica laboratoriale e "del fare" capace di muoversi dentro ai meccanismi di costruzione dei messaggi e gli spazi di gestione dei diversi media.

Tornando al punto, essendo difficilmente tracciabili (se non indirettamente e approssimativamente) le dinamiche interne alle reti amicali, è il versante dei contesti familiari che può essere sollecitato attivamente e pro-attivamente a svolgere un ruolo consapevole e collaborativo con la scuola o con le agenzie che si occupano di media.

Con la scuola favorendo, nel limite del possibile, la declinazione in ambito scolastico delle opportunità e competenze mediatiche che vengono offerte dalle famiglie ai propri figli, ma anche conoscendo, interessandosi e contribuendo all'innalzamento qualitativo dell'offerta mediatica complessiva della scuola.

Con gli organismi di controllo deputato, sviluppando innanzitutto un livello di conoscenza (che ad oggi oggettivamente non esiste in maniera diffusa) e poi canali di contatto e collaborazione permanenti nell'interesse dei giovani, delle famiglie, delle agenzie educative e dello sviluppo di una sempre più responsabile e consapevole società multimediale.

In questo senso il Corecom Emilia-Romagna sta da diverso tempo producendo uno sforzo per interfacciarsi, coerentemente con la proprie funzioni istituzionale, con famiglie, scuole e studenti, proprio al fine di rendere i propri servizi un'opportunità conosciuta e quindi utilizzabile nell'interesse collettivo.

La ricerca presentata in questa pubblicazione ci fornisce delle prime informazioni utili sul “profilo” della media education nelle scuole di base emiliano-romagnole, nonché sul tenore del suo rapporto con insegnanti e dirigenti scolastici, ma ci dice anche delle tante potenzialità che da questo campo d'esperienza possono riverberarsi sulla società complessivamente considerata.

Tutto ciò soprattutto se alla base del lavoro di tutti noi sta la convinzione che la media education può assolvere adeguatamente al suo compito non tanto e non solo raccogliendo dati statistici, talvolta fini a sé stessi, ovvero assumendo il ruolo di decostruttore di meccanismi subliminali, bensì se saprà trasformarsi sempre più in reale strumento di evoluzione sociale in grado di contribuire a formare l'utente dei media, “cimentandosi da protagonista” nell'impegnativa sfida di una complessiva “risignificazione morale”, mai come oggi fondamentale questione nazionale.

INTRODUZIONE

Roberto Farné

Premessa

Il rapporto fra i media e la scuola è per sua natura complesso e non risolvibile in termini strettamente curricolari o disciplinari all'interno di una istituzione che soffre già per eccesso di carico didattico. Nella scuola l'atteggiamento generale nei confronti dei media si è caratterizzato, nel corso di questi ultimi decenni, su due differenti modelli. Da una parte l'indifferenza verso un mondo ritenuto di scarso valore culturale, se non esplicitamente dannoso per l'educazione, per cui la scuola si connota come una sorta di "area protetta" da tale influenza. Va da sé che tale atteggiamento può andare dalla pura e semplice indifferenza (ignorare i media e non dare loro alcuno spazio nell'esperienza didattica), a varie forme di esplicita condanna e denigrazione.

Se questo può apparire come un modello pedagogicamente superato (ma bisognerebbe verificare se è davvero così...), dall'altra parte abbiamo l'atteggiamento costruttivo della media education che assume i media come strumenti su cui e con cui fare educazione (linguistica, critica, estetica, tecnica ecc.), secondo una gamma di atteggiamenti molto diversificata (dalla semplice discussione più o meno occasionale, fino alla vera e propria produzione di messaggi). I media diventano oggetti di cultura, materiali didattici, strumenti del comunicare

all'interno del lavoro scolastico; gli stessi libri di testo nella scuola dell'obbligo offrono spesso occasioni di media education.

L'ingresso nella scuola di insegnanti generazionalmente cresciuti a diretto contatto con i media può, in parte, aver favorito questa attenzione, insieme a una maggiore e più diffusa cultura sui media che negli ultimi decenni si è progressivamente affermata in campo pedagogico. Discipline, seminari e laboratori sulle tecniche e i linguaggi audiovisivi, sulla pedagogia dei media, sulla letteratura per l'infanzia, fanno ormai parte del curriculum di studi sulla formazione degli insegnanti.

Questa relativa disponibilità e accresciuta attenzione pro-positiva che si registra da parte del mondo della scuola nei confronti dei media, non ha fatto venir meno l'altro atteggiamento di cui si è detto: in un quadro fatto di generale e a volte generico allarmismo, ma al tempo stesso di consapevolezza delle eccezionali padronanze che i soggetti più giovani esercitano su tecnologie duttili e leggere come sono quelle della comunicazione più moderna, si gioca la grande contraddizione nella quale viviamo a proposito del rapporto fra media e infanzia. Da una parte riempiamo la vita dei bambini in casa e fuori di apparati tecno-ludici e multimediali, dall'altra registriamo lo sconcerto per alcuni "esiti" che tutto questo comporta, e il disagio di non essere in grado di gestire certe "derive della comunicazione".

E' bene tenere presente che non stiamo parlando di un campo di studi e di esperienze educative nuove; la rapida evoluzione dei media ha riproposto in termini nuovi temi e problemi già ampiamente presenti nella pedagogia dell'ultimo secolo. Negli accesi dibattiti che

hanno accompagnato la diffusione e il successo del cinema e dei fumetti nella nostra cultura, soprattutto nei confronti delle generazioni più giovani⁴, troviamo già molti degli argomenti polemici che poi abbiamo ritrovato a proposito della televisione e, oggi, delle nuove tecnologie. Già verso la fine degli anni Sessanta si poteva trovare in diverse realtà un fervore di esperienze e di innovazioni didattiche, da parte di chi vedeva nei media delle formidabili opportunità per aprire gli orizzonti della comunicazione scolastica. Andando ancora più indietro, la tipografia scolastica e la realizzazione del giornale scolastico attuati da Freinet nella scuola popolare in Francia a partire dagli anni Trenta del secolo scorso erano già a tutti gli effetti esperienze di media education.

Questa dizione anglofona, *media education*, che ha il formidabile vantaggio della sintesi concettuale, ci nasconde però tutta la complessità di un campo d'esperienza nel quale dobbiamo comprendere sia l'educazione *con* i media sia quella *ai* media. Nel suo volume sulla pedagogia dei media, Damiano Felini cerca di definire la specificità di questo ambito dove «Esiste in primo luogo, una vera e propria funzione attiva o formativa messa in atto dai media sul pubblico, perché, al di là della discordanza tra le teorie degli effetti dei media, non si può dubitare del fatto che essi abbiano la capacità di trasmettere messaggi, fornire modelli di comportamento, mettere in risalto opinioni e valori

⁴ Farné R., *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna, 2002. Farné R., *Diletto e giovamento, Le immagini e l'educazione*, UTET, Torino, 2006. Felini D., *Pedagogia dei media, Questioni, percorsi e sviluppi*, Editrice La Scuola, Brescia, 2004.

e così via (...)»⁵. E' su questa base che si innesta l'intenzionalità educativa ed i percorsi didattici.

La moderna tematizzazione culturale e pedagogica della media education, a partire dall'uso stesso di questa efficace dizione, si deve a Len Masterman nei primi anni Novanta, collocandosi in una zona di incrocio fra Cultural Studies ed educazione attiva, il concetto di "Sistema formativo" e di educazione alla cittadinanza. La novità della media education rispetto al passato sta proprio nella sua identità epistemologica che tiene insieme l'alfabetizzazione (media literacy) e la critica, l'educazione del soggetto come fruitore e come produttore di messaggi, la multimedialità come strategia didattica pervasiva dove i media di vecchia e nuova generazione interagiscono nei processi di insegnamento/apprendimento⁶.

Dunque, l'orizzonte della media education non è riducibile al solo fare qualche "buona esperienza" utilizzando una certa tecnologia, ma a come la scuola è in grado di assumere i media come parte integrante della propria fisiologia didattica, scommettendo sul fatto che essi possano migliorare la formazione del soggetto nelle conoscenze e nelle competenze di cui la scuola ha la prerogativa pedagogica. Tutta la nuova pedagogia della media education⁷ mette in evidenza la necessità di uscire dal paradigma difensivista, tipico di una cultura che vedeva

⁵ Felini D., op. cit., p. 158.

⁶ Maragliano R., *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari, 1994. Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media*, UTET, Torino, 2001.

⁷ Gonnet J., *Educazione, formazione e media*, Armando, Roma, 2001. Rivoltella P.C., *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma, 2001. Buckingham D., 2006, *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erikson, Trento, 2006.

nei media soprattutto i caratteri dell'aggressione culturale. La media education oggi si propone come strategia di empowerment, di emancipazione culturale, persino di uscita dalla subalternità.

Questo disegno di ampio respiro pedagogico richiede però una condizione, almeno per ciò che riguarda la scuola: insegnanti disponibili ad interagire con i media, ad instaurare con essi una sorta di *educational feeling*. Lo stesso che molti insegnanti hanno, tradizionalmente, con il libro che, nell'ottica della media education, trova una ulteriore significativa identità come medium. E' da questi presupposti che nasce la necessità di fare ricerca sulla media education nella scuola, a partire dagli insegnanti a cui spetta il compito didattico di “mediare i media”⁸.

Con la ricerca di cui qui presentiamo il report, si è cercato di monitorare sul piano quantitativo e qualitativo il grado di media education all'interno della scuola dell'obbligo. In altri termini, l'ipotesi della ricerca si può esprimere in questi termini:

- a) se sia possibile considerare la scuola un “presidio” educativo nei confronti della cultura dei media, sulla base del diffondersi di “buone pratiche” intorno al loro uso e alla loro conoscenza;
- b) se la cultura degli/delle insegnanti nel campo dei media (conoscenze, frequentazioni, attività, letture, interessi ecc.) sia un dato di cui si può cogliere la ricaduta didattica.

⁸ Ottaviano C. (a cura di), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, Franco Angeli, Milano, 2001.

Le basi istituzionali della ricerca

L'idea di realizzare una ricerca che abbiamo definito sulle "buone pratiche della media education nella scuola di base", è nata dall'incontro di due interessi istituzionali: uno del CORECOM dell'Emilia-Romagna che ha sviluppato negli anni un sempre maggiore coinvolgimento in iniziative di educazione al rapporto con i media rivolte sia alla scuola sia al mondo stesso dei media. La funzione di controllo sulle comunicazioni, che questo organismo ha il compito di esercitare a livello territoriale, non si limita quindi all'azione di vigilanza e di censura, ma da tempo si muove in una direzione che è di prevenzione e di informazione, potremmo dire di educazione ad un "cittadinanza attiva" nei confronti delle comunicazioni sociali. L'altro interesse è quello del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, che da circa quarant'anni svolge studi e ricerche in questo campo, dove ha maturato una importante competenza scientifica. Animato da Piero Bertolini, che nel 1976 realizzò la prima ricerca italiana e fra le prime in Europa su infanzia prescolare e televisione⁹, è cresciuto un gruppo che ha continuato negli anni a fare ricerca sulla pedagogia dei media, lavorando in alcuni progetti anche sulla base di convenzioni con i più importanti network televisivi del Paese.

Non è parsa affatto strana, dunque, la collaborazione fra questi due Enti su un obiettivo comune: conoscere la consistenza della media education nella scuola dell'obbligo, attraverso una ricerca condotta nella

⁹ Bertolini P., Massa R. (a cura di), *I bambini e la tv: la prima ricerca sull'esperienza televisiva dai 3 ai 6 anni*, Feltrinelli, Milano, 1976.

regione Emilia-Romagna. Una ricerca che consenta ad entrambi gli Enti di conoscere meglio un aspetto della realtà scolastica su cui operare da una parte, quella del CORECOM, con interventi di supporto più mirati a sostegno di una positiva interazione fra mondo della scuola e mondo dei media, dall'altra, quella dell'Università, con una ricaduta positiva della ricerca sulla formazione degli insegnanti, che tenga conto di un certo "stato delle cose" per ciò che riguarda la media education.

La ricerca ha iniziato i suoi lavori nel mese di marzo 2008, per concludersi entro il 2010, seguendo la roadmap fissata dal protocollo della Convenzione fra i due Enti. La formazione dell'équipe di ricerca è la seguente:

prof. Roberto Farné, pedagogista, direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione, coordinatore scientifico della ricerca;

prof. Saveria Capecchi, ricercatrice in Sociologia, Dipartimento di Scienze dell'Educazione;

dott. Amelia Capobianco, esperta in media education; titolare di assegno di ricerca;

dott. Rossella Tirotta, dottore di ricerca in sociologia, CORECOM Emilia-Romagna¹⁰.

La costituzione dell'équipe rispetta da una parte la compresenza di soggetti da parte di entrambi gli Enti, dall'altra le competenze necessarie a svolgere una ricerca di impianto chiaramente socio-pedagogico. La stessa media education, peraltro, non è definibile co-

¹⁰ Membro del gruppo di ricerca fino al 31 luglio 2009 anche Fernanda Paganelli, già Responsabile del Servizio CORECOM Emilia-Romagna.

me una “disciplina” nel senso tradizionale (accademico) del termine, ma piuttosto come un campo di studio, di ricerca e di pratica educativa in cui convergono molteplici interessi e competenze disciplinari: pedagogiche e didattiche, delle scienze sociali e della comunicazione.

Definire la media education rispetto all’obiettivo della ricerca.

Ci è parso necessario fare una ricognizione della letteratura scientifica sulla media education, selezionando gli autori e le opere più significative degli ultimi dieci anni, un arco di tempo che ha visto crescere significativamente l’attenzione e la produzione di studi e ricerche in questo campo. Se ne dà conto nel primo capitolo di questo report, dove abbiamo cercato di evidenziare differenti modi di intendere la media education sul piano critico-teorico e sul piano metodologico-didattico. Qui è subito apparsa evidente la complessa identità della media education.

Poiché la nostra ricerca ha il proprio focus nella scuola e principalmente nelle attività che gli/le insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado svolgono nel campo della media education, è parso essenziale porre innanzi tutto l’attenzione su ciò che noi intendiamo con “media education” nella scuola, per formulare domande e cercare risposte in grado di restituirci un quadro sufficientemente articolato sull’argomento.

Come si è capito, qui non siamo ancora nella vera e propria ricerca, ma nelle sue fasi preliminari di studio, indispensabili per entrare nel merito e nel metodo in maniera rigorosa. A questo è servito anche conoscere la consistenza quantitativa e qualitativa delle proposte di corsi

di aggiornamento rivolti alla scuola dell'obbligo su temi relativi alla media education. Un dato significativo perché, seppure in maniera indiretta, ci ha suggerito la rilevanza che questo campo d'esperienza ha nell'offerta formativa per gli insegnanti. L'indagine è stata fatta consultando per il triennio 2006-2008 Sisifo (www.sisifo.org), il sistema informativo dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna sulle attività di formazione rivolte ai docenti e al personale della scuola.

I soggetti da coinvolgere nella ricerca

E' stata chiara fin dall'inizio l'intenzione di rivolgere la nostra indagine sulla media education alle scuole primarie e secondarie di primo grado della nostra regione. Il problema che ci siamo posti è stato quello della rilevazione quantitativa dell'universo di tale realtà scolastica in ambito regionale e successivamente, di definirne un campione rappresentativo.

Il secondo capitolo del report ha per oggetto questa fase delicata del lavoro che, partendo dall'indirizzario, aggiornato all'anno scolastico in corso, presente sul sito www.scuolaer.it, ci ha consentito di disporre del "censimento" delle scuole primarie e secondarie di primo grado presenti sul territorio emiliano romagnolo. Di ognuna vengono infatti forniti denominazione, tipo, indirizzo e, laddove disponibile, indirizzo di posta elettronica e sito internet. In Emilia-Romagna, abbiamo 990 scuole primarie e 409 scuole secondarie di primo grado. Si è quindi optato per il "campione probabilistico": una tipologia di campionatura che consente di estendere i risultati con un certo livello "di

fiducia” (detto anche livello “di confidenza”) alla popolazione. All’interno del campione probabilistico si è scelto il criterio di campionamento casuale, ossia una selezione creata da un universo al cui interno ogni singola unità ha la stessa probabilità di un’altra di essere estratta. Alla fine, il campione delle scuole primarie su cui indirizzare l’indagine è risultato di 227 unità e quello delle scuole secondarie di 164. Con l’ausilio di una tavola casuale dei numeri, e avendo ex-ante assegnato ad ogni scuola un numero d’ordine, si è quindi proceduto all’estrazione del campione.

L’ultima fase di questo lavoro ha riguardato la costruzione del questionario, scelto come lo strumento di indagine per la nostra ricerca.

Lo strumento di indagine e la sua gestione

Si è optato per l’elaborazione di due questionari: uno da rivolgere ai/alle dirigenti scolastici, l’altro per gli/le insegnanti delle scuole comprese nel campione. Si trattava di chiedere ai primi informazioni e opinioni in merito ai temi della media education relativamente ad aspetti generali che riguardano la struttura scolastica o l’istituto comprensivo che gestiscono. Col questionario rivolto agli/alle insegnanti l’intenzione è stata di raccogliere dati sull’impegno quantitativo e qualitativo che essi dedicano alla media education nella loro attività scolastica, opinioni in merito al ruolo dei media e alla loro rilevanza educativa, informazioni sulla cultura dei media relativa alla formazione personale e professionale dell’insegnante, ecc.

Il lavoro sulla preparazione dei questionari è stato particolarmente lungo e ha richiesto, come era prevedibile, diverse fasi con progressivi

aggiustamenti. Per la strategia di distribuzione e di raccolta dei questionari, che si è deciso di rivolgere a tutti gli insegnanti della scuola o istituto comprensivo selezionati nel campione, si è ritenuto opportuno rivolgersi direttamente al/alla dirigente. Il pacco, inviato per posta ad ognuno di loro, comprendeva il questionario per il dirigente e i questionari per gli insegnanti (ognuno in una busta). In una lettera di accompagnamento al dirigente gli si chiedeva di farsi carico della distribuzione agli insegnanti del suo istituto dei questionari, invitandoli a riconsegnarlo a lui nella busta chiusa, in un arco di tempo contenuto (una settimana al massimo). Il dirigente, raccolti i questionari, doveva a sua volta farne un pacco e inviarli alla sede di elaborazione dei dati.

Questa fase di lavoro si è chiusa con la restituzione dei questionari: complessivamente sono stati inviati 12.200 questionari, con un ritorno di 5.091, pari al 41,7%. Il successivo lavoro di spoglio e pulizia dei questionari ha portato ad annullarne 460.

Dal mese di febbraio 2009 è iniziata l'immissione dei dati nel programma di elaborazione e poi, sulla base della tabulazione dei dati grezzi, l'équipe ha svolto una serie di incontri di analisi, discussione, interpretazione dei dati raccolti e definizione di alcuni items da approfondire sulla base di incroci. Alcuni membri dell'équipe hanno quindi svolto la lettura approfondita dei dati del questionario rivolto agli insegnanti di scuola primaria, di scuola secondaria, e del questionario rivolto ai dirigenti. Tutto questo è oggetto di trattazione dei capp. III, IV, V. Il coordinatore della ricerca ha infine sviluppato le considerazioni conclusive contenute nel cap. VI e codesta introduzione.

L'allargamento della ricerca

Nel corso dei mesi in cui la nostra ricerca si è avviata, sulla base di contatti sia a livello istituzionale sia personale, è emerso l'interesse da parte dei CORECOM di due importanti regioni, Puglia e Lombardia, di aderire alla stessa ricerca. Questa opportunità ci è parsa subito di grande interesse: entrambe queste regioni si sono fortemente impegnate, come l'Emilia-Romagna, nella promozione di iniziative tese a sviluppare media education nella scuola; inoltre, la loro dislocazione geografica a nord e a sud poteva contribuire in misura significativa a dare più consistenza alla ricerca che, una volta pervenuta ad una elaborazione complessiva dei dati raccolti in tutte le regioni, avrebbe avuto una significatività non solo "regionale".

Anche se i tempi per impiantare e svolgere il lavoro in Puglia e Lombardia non potevano ovviamente coincidere con quelli dell'Emilia-Romagna, si è acconsentito ad un allargamento della ricerca, attivando un percorso di collaborazione. La condizione posta (e accolta) è stata quella di costituire nelle altre due regioni équipes di ricerca con una fisionomia scientifica coerente alla nostra, e di assumere l'impianto metodologico e gli strumenti di indagine elaborati dall'équipe di ricerca di Bologna. Solo in questo modo sarà possibile, alla fine, pervenire a risultati che, nel rispetto delle singole realtà, saranno anche descrivibili nel quadro di un'unica più vasta ricerca, che conta di rendere i suoi risultati pubblici entro la primavera del 2010.

Riferimenti bibliografici.

- Buckingham D., *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, ediz. italiana a cura di G. Cappello, Erikson, Trento (trad. it.), 2006.
- Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media*, UTET, Torino, 2001.
- Farné R., *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna, 2002.
- Farné R., *Diletto e giovamento, Le immagini e l'educazione*, UTET, Torino, 2006.
- Felini D., *Pedagogia dei media, Questioni, percorsi e sviluppi*, Editrice La Scuola, Brescia, 2004.
- Gonnet J., *Educazione, formazione e media*, Armando, Roma (trad.it.), 2001.
- Maragliano R., *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari, 1994.
- Masterman L., *A scuola di media*, a cura di P.C.Rivoltella, Editrice La Scuola, Brescia (trad.it.), 1997.
- Ottaviano C. (a cura di), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Rivoltella P.C., *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma, 2001.

CAP. I

IDENTITÀ DELLA MEDIA EDUCATION: UNA RICOGNIZIONE FRA TEORIA E PRATICA

Saveria Capecchi, Amelia Capobianco

Premessa

I media oggi sono parte integrante del tessuto sociale, contribuiscono alla costruzione sociale della realtà, nel senso che diffondono immagini, rappresentazioni della realtà, valori, credenze, modelli di comportamento e stili di vita, ai quali i vari tipi di pubblico, sia adulto che giovanile, cerca di conformarsi, per non rimanere isolato socialmente. Sono dunque da considerarsi agenzie di socializzazione a pieno titolo, che vanno ad integrarsi, e a volte a competere, con le agenzie tradizionali della famiglia, della chiesa e della scuola. Inoltre oggi, le nuove tecnologie della comunicazione offrono nuove possibilità: oltre a costituire fonti di conoscenza e di informazione alternative a quelle istituzionali, permettono di mettere in contatto gli individui, anche molto distanti tra loro, promuovendo la socialità e lo scambio di punti di vista. Sono divenuti senza dubbio, i più importanti mezzi di espressione culturale e di comunicazione: partecipare in modo attivo alla vita sociale implica necessariamente il far uso dei *new media*. I pubblici, e in particolari pensiamo a quelli giovanili, traggono dai contenuti dei media numerosi spunti per costruire e per riflettere sulla propria identità, da considerarsi un processo in continua trasformazione.

Nel corso degli anni Ottanta del Novecento nel campo dei *media studies*, a livello teorico, si è attribuita ai pubblici la capacità di rinegoziare i significati ricevuti dai media con propri codici e conoscenze pregresse: da spettatori “passivi”, ora si considerano anche i bambini e le bambine molto piccoli/e fruitori “attivi” dei media. Nonostante ciò, è innegabile che i giovani necessitano della guida degli adulti nell’orizzontarsi nelle vaste scelte contenutistiche offerte dal panorama mediatico e soprattutto nello sviluppare uno spirito critico, “attivo” appunto secondo tale accezione, non dipendente o condiscendente rispetto ai valori e alle mode proposte dai media.

La *Media Education*, disciplina nata negli anni Sessanta del Novecento in Canada e negli Stati Uniti e in seguito sviluppatasi in paesi come la Gran Bretagna, la Francia, la Germania e l’Italia, come scrive Cesare Rivoltella¹¹, interpella il mondo dell’educazione in tre sensi: dal punto di vista *alfabetico*, il sistema formativo non può esimersi dal confrontarsi con i linguaggi dei media e insegnarli ai giovani; dal punto di vista *metodologico*, se i media rappresentano il nuovo habitat culturale, diventa normale per il sistema formativo utilizzarli nella didattica, come strumenti di mediazione delle conoscenze; dal punto di vista *critico*, non è solo necessario acquisire competenze tecniche relative ai media, quanto diffondere un certo livello di consapevolezza culturale sui contenuti che essi diffondono.

¹¹ Rivoltella P.C., *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma, 2001.

La *Media Education*: alcune definizioni

Non vi è una sola definizione di *Media Education*, in ogni paese si è sviluppata una tradizione specifica di ME sulla base delle differenze culturali esistenti: ogni paese ha interpretato a suo modo la *Media Education*, dando più spazio ad alcune pratiche piuttosto che ad altre.

Se guardiamo all'Europa, riportiamo di seguito, in ordine cronologico, alcune definizioni di *Media Education* (ME) rivelatrici di alcune scelte teoriche di fondo.

a) Documento del *Conseil International du Cinéma et de la Télévision* – CICT, 1973.

“Lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento dei moderni mezzi di comunicazione ed espressione considerati come specifica ed autonoma disciplina nell'ambito della teoria e della pratica pedagogiche, in opposizione all'uso di questi mezzi come sussidi didattici per le aree consuete del sapere, come ad esempio la matematica, le scienze e la geografia.”

Questa definizione pone l'accento sulla necessità di promuovere la riflessione dei giovani sui contenuti dei media e di favorire la sperimentazione creativa attraverso essi (educare *ai* media), mentre prende le distanze dalla pratica di usare i media come strumenti per fare didattica (educare *con* i media).

b) Seconda definizione di ME del CICT, 1979.

“La *Media Education* comprende lo studio – e per esso si intende il suo apprendimento e insegnamento in vari modi e ad ogni livello:

primario, secondario, post-secondario, nell'educazione degli adulti e nell'educazione continua e in ogni circostanza – della storia, della creatività, dell'uso e della valutazione dei media come arti pratiche e tecniche; così come del ruolo svolto dai media nella società, del loro impatto sociale, delle implicazioni che derivano dalla comunicazione, dalla partecipazione e dalla modificazione delle modalità di percezione che i media comportano; nonché dell'accesso ai media e del lavoro creativo che con essi si può svolgere.”

Questa definizione, rispetto alla precedente, aggiunge:

1. L'estensione della ME ad aspetti storici, valutativi e di uso creativo;
2. Il ripensamento della ME non solo come disciplina scolastica nell'ambito dell'istruzione primaria e secondaria, ma anche come aspetto rilevante della formazione post-secondaria e dell'educazione degli adulti in genere.

Aspetti, quelli della formazione continua, che vengono ripresi anche nel terzo documento:

c) *Dichiarazione di Grunwald sulla Media Education* (19 paesi riuniti in Germania sotto l'egida dell'Unesco nel 1982).

Tra i punti fondamentali evidenziati:

- accettazione della presenza culturale dei media nella società contemporanea;
- le necessità, da parte del sistema politico ed educativo, di promuovere una comprensione critica del fenomeno-comunicazione;

- la sottolineatura del fatto che lo sviluppo tecnologico (comunicazione satellitare, home video, supporti multimediali) renderà ancora più urgente questa necessità;
- la constatazione che, ciò nonostante, l'educazione formale e informale non fa molto al riguardo;
- l'estensione della responsabilità educativa dagli insegnanti anche a genitori, professionisti dei media, *decision-makers*.

d) Arriviamo alla Conferenza mondiale di Toulouse 1990 sulle *Nuove direzioni della Media Education*.

Quattro le indicazioni principali che sintetizzano il lavoro degli anni precedenti:

1. l'attenzione al mondo dei media in tutte le sue articolazioni, a includere anche fenomeni relativamente nuovi come la pubblicità e la musica popolare, in quanto vicine alla realtà giovanile;
2. l'abbandono di un approccio "difensivo" e moralistico per un atteggiamento più aperto costruito sull'idea di una partecipazione attiva dello spettatore alla costruzione del senso dei messaggi mediatici;
3. l'apertura, in chiave di collaborazione, ai professionisti dei media, per aiutarli a migliorare i loro prodotti, ma anche per approfittare delle loro competenze in funzione della formazione del pubblico;
4. infine, il valore "democratizzante" della ME, rintracciato nella sua capacità di eliminare il gap di potere tra insegnante e allievi attraverso il ripensamento della funzione di entrambi quali

co-investigatori e co-partecipanti della stesso processo di ricerca e di formazione.

Questa carrellata su alcuni momenti importanti di riflessione condivisa, individua alcune caratteristiche tendenziali che definiscono la specificità della ME:

1. *declinazione scolastica*; la ME viene pensata come disciplina curricolare nella formazione primaria e secondaria, anche se dopo la definizione parigina del 1979 si allarga a coprire anche la formazione post-secondaria e l'educazione agli adulti;
2. *target infantile/adolescenziale* è il target privilegiato di riferimento, anche se in molti paesi (es. Bolivia o Brasile) la ME diviene un lusso per la scuola e si sposta nell'extrascuola, indirizzata ad un target adulto;
3. *attenzione ai contenuti e ai linguaggi*; la capacità di "leggere e scrivere" con i media diventa da subito una costante per la ME, che si propone di formare il senso critico del pubblico, oltre a cercare di alfabetizzare ai linguaggi mediatici;
4. *dimensione civile*; i temi dell'uguaglianza, del diritto di accesso, della partecipazione, della cittadinanza sono temi in cui il campo della Me si riconosce dotandosi di una marcata impronta civile: educare ai media significa già educare alla cittadinanza.

Alcuni tra i principali contributi alla definizione teorica e pratica della ME

Len Masterman

E' riconosciuto come il padre fondatore della ME, di cui ha ricostruito i diversi approcci socio-culturali e pedagogici.

- 1) Approccio tradizionale ai media, *inoculatorio*, allarmistico (anni Quaranta-Sessanta), basato sull'idea di un potere illimitato dei media (secondo la teoria statunitense degli anni 20 dell'*ago ipodermico*): sviluppare una forte capacità critica in modo da opporsi alle influenze potenzialmente negative dei media (educare contro i media); dunque i media vengono considerati commerciali e manipolatori, diffusori di messaggi fortemente ideologici, secondo gli intenti politici ed economici delle élite dominanti, e soprattutto risultano essere senza alcuna originalità rispetto alle forme culturali più "nobili".
- 2) *Paradigma delle Arti popolari* (anni Sessanta), basato soprattutto sull'ipotesi degli *Uses and Gratifications*, che riconosce l'importanza di partire dai bisogni degli individui rivalutando un ruolo attivo del pubblico nel processo di comunicazione: sviluppare un senso critico non contro i media, ma a favore o contro i loro contenuti. Oggetto privilegiato il cinema, compresi i film popolari. Ancora una posizione difensiva, che consiste nel distinguere i contenuti "buoni" da quelli "cattivi" sulla base dell'ipotesi che ci sia bisogno di migliorare i gusti dei giovani in materia di media (si riproduce in fondo lo stesso atteggiamento discriminatorio che ave-

va condotto nell'ambito della Scuola di Francoforte a distinguere i prodotti di alta e di bassa cultura)

- 3) Quest'ultimo approccio rimane tipico e segna la storia della ME nell'America Latina dove viene definito di volta in volta *comunicazione popolare, alternativa, di gruppo o partecipativa* (metà degli anni Settanta). Si impone il modello della lettura critica in particolare sotto l'influenza della semiotica (secondo il principio della non trasparenza dei media, della complessità dei livelli di lettura di un testo, che è sempre "costruito" anche se si presenta nella sua "naturalità").
- 4) *Approccio investigativo* (inizio anni Ottanta), si abbandona la visione di un forte potere dei media e di un pubblico passivo; nuovo punto di vista che punta l'attenzione sul momento interpretativo dell'audience, basato su una complessa operazione di decodifica dei testi a seconda del soggettivo bagaglio culturale e sensibilità (ad es. l'approccio teorico/empirico dei *Cultural Studies* e in particolare degli *Audience Studies*); si privilegia quindi non solo lo studio semiotico dei testi, ma anche lo studio dell'ideologia e del consumo da parte di diversi tipi di pubblici (identificando tre campi di indagine nell'ambito dei *media studies*: analisi del contenuto, delle istituzioni e del pubblico).

In sintesi i principi individuati da Len Masterman sono i seguenti:

- La non trasparenza dei media: i media non presentano la realtà oggettivamente intesa, ma la ri-presentano, la ri-costruiscono,

dunque il concetto di *rappresentazione* e quello di *ideologia* (la lettura “preferita” o ideologica è spesso presente nei testi della cultura popolare, con lo scopo di mantenere lo status-quo).

- L’obiettivo principale della ME: sviluppare nei giovani un’autonomia di pensiero critico per essere in grado di partecipare alle vicende della collettività (dunque il concetto di *educazione alla cittadinanza*).
- La ME considerata come approccio olistico che accompagna l’individuo lungo tutta la vita (sull’ipotesi della *formazione continua*).
- L’importanza di promuovere la conoscenza delle istituzioni dei media, di come funzionano i media nel contesto sociale, di come si costruiscono i messaggi, dei linguaggi dei media, del rapporto instaurato dai media con l’audience.

David Buckingham

David Buckingham prende le distanze da un approccio estremamente difensivo nei confronti dei media, o da un approccio allarmistico presente soprattutto negli Stati Uniti, secondo il quale i media sono visti come le principali cause della diffusione della violenza tra i giovani così come della promozione del consumismo e del materialismo, dunque di ogni comportamento ritenuto socialmente rischioso ed eticamente scorretto. Secondo questo tipo di visione i giovani sono considerati piuttosto “a rischio” per quanto riguarda gli effetti dei media (prevalentemente negativi) e appa-

rentemente incapaci di resistere al loro potere; mentre si dà per scontato che gli insegnanti siano in grado di fornire agli studenti gli strumenti per effettuare l'analisi critica che li renderà "liberi" da ogni "plagio" o "influenza".

Scrive Buckingham "Si è convinti che la *Media Education* porterà automaticamente i giovani ad apprezzare l'alta cultura, a comportamenti moralmente più sani o a convinzioni più razionali e politicamente corrette"¹².

Il "nuovo paradigma" che David Buckingham propone è di tipo *partecipativo*: assumendo il presupposto che il pubblico dei giovani sia molto più attivo, critico e autonomo di quanto non si creda normalmente; quindi propone una prospettiva rovesciata rispetto al passato, caratterizzata da un atteggiamento difensivo e paternalistico degli insegnanti.

La *Media Education* non viene opposta all'esperienza che i giovani hanno dei media, non parte dall'idea che i media siano pericolosi o che i giovani ne siano le vittime. Al contrario, egli crede necessaria *una prospettiva centrata sul soggetto*, che parta dalla conoscenza e dall'esperienza che i giovani hanno dei media. La *Media Education* viene vista dunque non tanto come forma di *protezione*, ma come forma di *preparazione*.

La definizione che Buckingham propone della ME è pertanto la seguente:

¹² Buckingham, *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Gardolo (TN), 2006, p. 30.

“ME come processo di insegnamento e apprendimento centrato sui media; la *media literacy* (alfabetizzazione ai media), ne è il risultato e altro non è che la conoscenza e le competenze che gli studenti acquisiscono in tema dei mezzi di comunicazione; la *media literacy* implica necessariamente il saper “leggere” e “scrivere” i media. La *media education* si propone dunque di sviluppare sia una comprensione critica sia una partecipazione attiva. Consente ai giovani di interpretare e dare giudizi consapevoli come consumatori dei media, ma li rende anche capaci di diventare loro stessi, a pieno titolo, produttori di media”¹³.

La finalità della *Media Education* è dunque sia di sviluppare la comprensione critica dei media, sia di promuovere la partecipazione attiva dei giovani alla cultura mediatica che li circonda. In questo senso la *Media Education* va vista come parte di una più ampia forma di “cittadinanza democratica”. Inoltre, l’analisi critica dei media deve essere pensata come *processo di dialogo* tra chi produce i messaggi e chi li riceve, non ci sono interpretazioni oggettive che gli insegnanti possono proporre.

Jacques Gonnet

La posizione di Jacques Gonnet (direttore CLEMI, *Centre de Liaison de l’Enseignement et des Moyens d’Information*) è piuttosto chiara: è contrario alla posizione apocalittica sui media, che li considera come capro espiatorio di tutti i mali che affliggono la

¹³ Ibidem, p. 22.

società e in particolare i giovani. Scuola e consumo dei media, a suo avviso, debbono uscire dallo scontro e trovare un punto d'incontro.

La *Media Education* si fa iniziatrice delle pratiche democratiche di una società che mette l'accento sulla pluralità dei punti di vista, attraverso la promozione di una cultura fondata su argomenti forti e rigorosi e sul reciproco arricchirsi tramite lo scambio d'opinione. Preparare i giovani all'attualità non è solo una necessità, ma un dovere della nostra società.

Geneviève Jacquinet

Geneviève Jacquinet, anch'essa attiva presso il CLEMI di Parigi, convinta dell'importanza che hanno i media nella vita di tutti noi, giovani e adulti, avanza la seguente proposta: gli insegnanti del nuovo millennio devono diventare degli *éducommuniqueur*, “non si tratta di un insegnante specializzato incaricato di corsi di educazione ai media, ma di un insegnante del XXI secolo capace di integrare i diversi media nelle sue pratiche educative”.

In pratica ogni insegnante, indipendentemente dalla disciplina che insegna, in quanto insegnante deve possedere tra i suoi saperi e le sue competenze professionali anche quelli relativi ai media che diverranno poi lo spazio abituale del suo fare didattico.

Formare l'éducommuniqueur: di conseguenza bisogna introdurre i principi di base dell'educazione ai media nella formazione iniziale degli insegnanti come nella formazione continua, non sot-

to forma opzionale, ma come insegnamento obbligatorio come quello didattico.

E' essenziale non ragionare in termini di opposizione tra i saperi scolastici e quelli legati alla cultura mediatica: se a prima vista propongono agli allievi culture diverse (tanto che sembra che i giovani facciano ormai più riferimento ai media piuttosto che alla scuola come fonte d'informazione), bisogna d'ora in avanti considerarli integrati tra loro.

L'edu-comunicatore cerca di non valorizzare la cultura mediatica e accetta un nuovo rapporto con l'allievo, non più di tipo asimmetrico: bisogna vedere positivamente la mediacultura giovanile e innovare la relazione docente-discente *mettendo al centro i discenti* (ad esempio l'allievo può insegnare al maestro e gli allievi possono imparare tra loro).

La studiosa è dunque contraria all'ipotesi di introdurre la ME come disciplina a sé nelle scuole, dato che la competenza sui media deve essere trasversale ad ogni disciplina; conoscere i media per ogni insegnante significa abituarsi ad un nuovo modo di insegnare e di relazionarsi con i giovani, se si vuole mantenere con loro un dialogo al di là del gap generazionale, ottenendo coinvolgimento e attenzione.

Pier Cesare Rivoltella

“La ME viene intesa come quel particolare ambito delle scienze dell'educazione e del lavoro educativo che consiste nel produrre riflessione e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa

integrale per l'intervento formativo.”¹⁴ Un aspetto sottolineato con forza da Rivoltella è la necessità di integrare (e non contrapporre) l'approccio strumentale (educare *con* i media) con quello rivolto ai contenuti (educare *ai* media).

Infatti oggi la presenza dei laboratori multimediali muta il senso dell'educare con i media: “non si tratta solo più di riprodurre documentari servendosi del videoregistratore o di lanciare un software di autovalutazione con il PC, ma di creare situazioni di apprendimento in cui i media costituiscano insieme il materiale di lavoro e i linguaggi attraverso i quali elaborare questo materiale”¹⁵.

La Carta di Bellaria, 2002

Elaborata e presentata al primo convegno internazionale *Mediatando*, a Bellaria (RN) nel 2002, può essere considerata in Italia il più significativo risultato di un lavoro di sintesi sulla ME fra operatori, esperti di educazione e di comunicazione (www.zaffiria.it). Essa definisce la duplice natura della ME, insieme ricerca e intervento sul campo; propone di tenere in considerazione tutti i media (dai media tradizionali ai *new media*), facendo riferimento non solo allo spazio della scuola, ma anche della famiglia, dell'extrascuola, del non profit.

La ME è vista come strada maestra per la costruzione della cittadinanza e la salvaguardia di valori condivisi, indicandone gli strumenti operativi nell'alfabetizzazione ai linguaggi mediali, nell'analisi critica dei messaggi in relazione ai contesti sociali e culturali di ricezione,

¹⁴ Rivoltella P.C., op. cit., p. 37.

¹⁵ *Ibidem*, p. 35.

nell'uso creativo delle potenzialità espressive dei media. Si propone di accreditare la figura del *Media educator* nella scuola e nell'extrascuola.

Il contributo del MED

Non si può concludere questa parte di ricognizione critica senza fare riferimento al MED¹⁶, l'associazione che da oltre dieci anni è attiva in Italia per la formazione alla media education e per la diffusione di buone pratiche di educazione ai media nella scuola e nell'extrascuola. Essa ha avuto in Roberto Giannatelli il principale animatore, la cui intenzione è stata fin dall'inizio quella di creare una realtà di aggregazione che tenesse insieme docenti universitari nelle scienze dell'educazione e della comunicazione, professionisti dei media, educatori e insegnanti, costituendosi come punto di riferimento per la formazione e lo scambio di esperienze.

L'idea pedagogica e culturale di fondo che anima il MED è che i differenti livelli dello studio e della critica, della ricerca e della sperimentazione, dell'animazione e della produzione, debbano confrontarsi e dialogare, assumendo che la media education nelle sue concrete applicazioni e nella sua intenzionalità riguarda tutti, e ognuno, dal proprio campo d'esperienza, può dare e ricevere importanti spunti di lavoro e di riflessione.

¹⁶ Il MED, Associazione italiana per la Media Education (www.medmediaeducation.it), è un organismo di collegamento e dialogo tra professionisti della comunicazione, insegnanti ed educatori.

Questo lavoro di ricognizione ci ha consentito di definire il campo di indagine della nostra ricerca, finalizzata a definire la presenza di media education nella scuola dell'obbligo sulla base di indicatori quantitativi e, seppure in termini generali, qualitativi.

Il gruppo di ricerca, fin dai primi incontri, ha deciso di interpretare la *media education* sia come “educazione *con* i media” considerati come strumenti da utilizzare nei processi educativi generali, sia come “educazione *ai* media” con riferimento alla comprensione critica dei media, intesi non solo come strumenti, ma come linguaggio, risorsa, ambiente e cultura. La Media Education, infine, può anche riferirsi a un terzo livello di “educazione *per* i media” rivolto alla formazione dei professionisti dei media. Ci è apparso subito evidente che gli insegnanti sarebbero stati gli interlocutori privilegiati della nostra ricerca.

Bibliografia di riferimento

Buckingham D., *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Gardolo (TN), 2006.

Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Utet, Torino, 2001.

Caronia L., *La socializzazione ai media*, Guerini, Milano, 2002.

Colombo F., Eugeni R. (a cura di) *Il prodotto culturale. Teorie, tecniche e case histories*, Carocci, Roma, 2001.

Gonnet J., *Educazione, formazione e media*, Armando Editore, 2001.

Jacquinet-Delaunay G., *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*, L'Harmattan, Paris, 2001.

Maragliano R., Martini O., Penge S., *I media e la formazione*, Carocci, Roma, 1994.

Masterman L., *Teaching the Media*, Routledge, London, 1985.

Meyrowitz J., *Oltre il senso del luogo*, Baskerville, Bologna, 1993.

Menduni E., *Educare alla multimedialità. La scuola di fronte alla televisione e ai media*, Giunti, Firenze, 2000.

Morcellini M., (a cura di) *La scuola della modernità, Per un manifesto della media education*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Morcellini M., *Industria culturale, tv e tecnologie tra XX e XXI secolo*, Carocci, Roma, 2005.

Ottaviano C., *Mediare i media*, Franco Angeli, Milano, 2001.

Ottaviano C., *Media, scuola e società. Insegnare nell'età della comunicazione*, Carocci, Roma, 2001.

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

Rivoltella P.C., Marazzi, *Le professioni della Media Education*, Carocci, Roma, 2001.

CAP. II

IMPIANTO METODOLOGICO DELLA RICERCA

Rossella Tirotta

Oggetto di studio e obiettivi della ricerca

L'idea di base della ricerca era di rivolgere l'attenzione sulle "buone prassi" della media education nelle scuole primarie e secondarie di primo grado della regione Emilia-Romagna. Il problema che ci si è posto è stato quello della rilevazione quantitativa di tale realtà in ambito regionale e successivamente, data la consistenza di tale "universo" di riferimento, di definire un campione rappresentativo.

Partendo dall'indirizzario, aggiornato all'anno scolastico in corso (2008-2009), presente sul sito www.scuolaer.it, è stato possibile disporre del "censimento" delle scuole primarie e secondarie di primo grado presenti sul territorio emiliano romagnolo. E' stata, tuttavia, necessaria una ulteriore verifica per reperire il numero degli insegnanti presenti nelle scuole selezionate. Questo dato è stato reperito attraverso un contatto telefonico avuto con quasi tutti i dirigenti scolastici.

Gli obiettivi principali dell'indagine si possono così sintetizzare:

- rilevare l'identità della *media education* nella scuola dell'obbligo;
- verificare la cultura dei media nella formazione personale e professionale dell'insegnante;
- sondare la presenza di laboratori e strumenti tecnologici nelle scuole.

Il Campione

Sul territorio emiliano romagnolo sono presenti 990 scuole primarie e 409 scuole secondarie di primo grado. Per la costruzione dell'universo di riferimento si è optato per il "campione probabilistico": una tipologia di campione che consente di estendere i risultati con un certo livello "di fiducia" (detto anche livello "di confidenza") alla popolazione. All'interno del campione probabilistico si è scelto il criterio di campionamento casuale, ossia una selezione creata da un universo al cui interno ogni singola unità ha la stessa probabilità di un'altra di essere estratta. Di seguito, sia per le scuole primarie sia per quelle secondarie di primo grado, si è calcolato, per ogni provincia, *l'intervallo di confidenza* tenendo presente un livello di confidenza pari al 95%. Con l'ausilio di una tavola casuale dei numeri, e avendo ex ante assegnato ad ogni scuola un numero d'ordine, si è proceduto all'estrazione del campione.

Va evidenziato che per dare voce alle scuole presenti nei piccoli comuni, si è scaricato dal sito dei comuni italiani www.comuni-italiani.it i dati relativi alla popolazione. Successivamente si è proceduto alla costruzione delle seguenti classi demografiche:

Tabella n.1

Classi demografiche	
0-1000	1000-3000
3000-5000	5000-10.000

10.000-20.000	20.000-40.000
40.000-70.000	70.000-100.000
Oltre 100.000	

Tutte le nove province, ove possibile, hanno per ogni classe demografica delle scuole rappresentate in modo proporzionale. Sono rientrate pertanto nel campione 227 scuole primarie e 164 scuole secondarie di I grado così ripartite:

Tabella n. 2

Scuole Primarie	Numero Scuole
Piacenza	21
Parma	28
Reggio Emilia	36
Modena	43
Bologna	53
Ferrara	25
Ravenna	22
Forli-Cesena	28
Rimini	21

Tabella n.3

Scuole secondarie di primo grado	Numero Scuole
Piacenza	16
Parma	20
Reggio Emilia	21
Modena	21
Bologna	34
Ferrara	19
Ravenna	12
Forlì-Cesena	12
Rimini	7

Lo strumento di rilevazione

Visti gli obiettivi dell'indagine e la definizione dell'universo di riferimento, sono stati strutturati due questionari per la rilevazione delle informazioni sul campo. I questionari, che vengono allegati nella loro versione definitiva, sono composti da domande a risposta chiusa. Il questionario rivolto agli insegnanti si caratterizza per la presenza di molte scale Likert, inserite con lo scopo di misurare opinioni e atteggiamenti degli stessi. La scala Likert prevede che una lista di affermazioni (items), semanticamente collegate agli atteggiamenti su cui si vuole indagare, venga sottoposta ad un gruppo di individui assieme a cinque possibili alternative di risposta, nel nostro caso quattro: per niente d'accordo, poco d'accordo, piuttosto d'accordo, assolutamente d'accordo.

Il principale vantaggio è legato alla semplicità di registrazione delle risposte perché le categorie di risposta sono chiare e hanno uno schema precostituito. Altro importante vantaggio deriva dalla facile ordinabilità delle stesse categorie di risposta lungo un continuum.

Le critiche a tale strumento sono riconducibili al fatto che la scala Likert fa uso di “domande chiuse” e ne riproduce quindi i difetti. In questo caso l'intervistato, poiché è costretto a scegliere le risposte entro una limitata gamma di alternative, può essere incoraggiato a non riflettere, adottando senza coinvolgimento personale gli schemi di riferimento del ricercatore. Nello stesso tempo il soggetto può invece essere indotto a dare una risposta, pur non avendo nulla da dire sul tema trattato. Si può creare, inoltre, anche una situazione che impedisce “alle persone particolarmente interessate e informate di dare un apporto originale alla ricerca, generando talvolta frustrazione e reazioni di irritazione in chi ha un'opinione che non può assolutamente esprimere attraverso alcuna delle categorie prefissate”¹⁷. Le scale Likert possono infine, per citare un altro esempio, produrre anche il cosiddetto *acquiescent response set*, che consiste nella tendenza a dichiararsi sempre d'accordo con tutte le affermazioni che vengono sottoposte¹⁸. Questa modalità, tuttavia, ha consentito di ottenere, oltre ad un elevato tasso di risposta al questionario, una più efficace standardizzazione ed una maggiore facilità di codifica e di analisi delle risposte fornite dagli intervistati.

¹⁷ Pitrone M.C, *Il sondaggio*, Franco Angeli, Milano, 1986, pag. 62.

¹⁸ Gasperoni G., Giovani F., Come e perché non funzionano le scale Likert con items a polarità semantica invertita, in Marradi A., Gasperoni G. (a cura di), *Costruire il dato 2*, Franco Angeli, Milano, pp. 60-94.

Il questionario è stato spedito ai dirigenti e agli insegnanti nel mese di ottobre 2008, avendo stabilito la scadenza per la restituzione nel mese successivo. In realtà sono arrivati questionari fino a metà gennaio 2009. Sono stati inviati complessivamente 12.200 questionari, con un ritorno di 5091 (pari al 41,72%). Le scuole primarie hanno restituito 2506 questionari, le secondarie di primo grado 1973, i dirigenti scolastici 153. I questionari annullati in seguito alla pulizia sono stati 460.

E' interessante rilevare il numero complessivo di questionari pervenuti suddiviso per la tipologia di scuola e per la provincia (Tabella n.4 e 5).

Tabella n.4

Scuole Primarie	N. questionari pervenuti
Piacenza	232
Parma	224
Reggio Emilia	384
Modena	523
Bologna	347
Ferrara	158
Ravenna	278
Forlì-Cesena	147
Rimini	213

Tabella n.5

Scuole secondarie di primo grado	N. questionari pervenuti
Piacenza	251
Parma	90
Reggio Emilia	229
Modena	343
Bologna	379
Ferrara	210
Ravenna	169
Forli-Cesena	224
Rimini	78

I questionari sono stati autocompilati dal campione e spediti tramite il canale postale convenzionale. Per facilitare l'intervistato a rispondere si è inserito insieme al questionario, la lettera di presentazione della ricerca e la busta di ritorno già indirizzata e con affrancatura a carico del destinatario. Questa modalità si è rivelata vincente. E' importante specificare che nella lettera di presentazione, volutamente, non è stato definito il complesso concetto di "media education" questo sia per non influenzare i modi con cui i soggetti avrebbero elaborato le loro risposte, basandosi eventualmente sulla definizione data, sia perché si è ritenuto che tale concetto sia sufficientemente entrato nel "linguaggio pedagogico" comune alla classe insegnante.

Va tuttavia rilevato che ci sono degli svantaggi connessi alla tecnica dell'autocompilazione: non è possibile spiegare incomprensioni o correggere interpretazioni errate; non si ha la sicurezza dell'identità di chi risponde e dell'inesistenza di influenze da parte di altre persone presenti; i tempi di esecuzione sono lunghi, soprattutto per i ritardi con cui i potenziali intervistati rispondono; non conviene inserire domande di controllo, perché in genere risulterebbero poco efficaci; anche le domande aperte sono poco indicate, in quanto disincentivano l'intervistato a fornire una risposta, che dovrebbe essere discorsiva; ogni domanda aperta tende a ridurre il livello di collaborazione del rispondente.

A fronte di questi aspetti problematici, tuttavia, il questionario autocompilato presenta indubbi punti di forza: l'assenza dell'intervistatore permette di evitare condizionamenti che al contrario potrebbero essere generati dalla sua presenza; il tempo a disposizione consente all'intervistato una maggior meditazione; l'intervistato può scegliere il momento più opportuno per rispondere; il costo è contenuto in quanto non ci sono spese relative agli intervistatori (anche se non tutti i vantaggi economici apparenti si traducono in risparmi di denaro, soprattutto se i solleciti da inviare sono numerosi e se si prevedono concorsi o altre iniziative).

Tutti i materiali della ricerca sono stati inviati ai dirigenti scolastici anche tramite Internet per verificare la dimestichezza che hanno con il computer. Il risultato è stato scarsissimo poiché attraverso questa modalità sono stati restituiti solo sei questionari. Quando l'autocompilazione si basa su Internet, intervengono peculiarità posi-

tive e negative a cui vale la pena di accennare. In confronto agli altri canali di diffusione del questionario e di raccolta delle risposte, i principali vantaggi sono riconducibili a questi punti: costi di raccolta e di elaborazione molto contenuti (non si stampano questionari, non si impiegano intervistatori, non si spediscono buste, non si trasferiscono dati tra i diversi supporti, ecc.); tempi di svolgimento abbastanza limitati con riduzione della possibilità di errori, non essendo necessario trasporre dati dalla carta al supporto informatico; possibilità di utilizzo di strumenti di comunicazione multimediali.

Questi, invece, i più importanti fattori di debolezza:

- 1) impossibilità di raggiungere vasti segmenti socio-demografici, e di coinvolgerli nell'indagine: è infatti possibile contattare solo gli individui che possiedono le dotazioni necessarie per collegarsi alla rete;
- 2) non tutti coloro che sono dotati di un collegamento a Internet hanno la stessa probabilità di essere contattati per le interviste: saranno maggiormente disponibili a collaborare le persone che hanno maturato con il mezzo una decisa facilità d'uso e una spiccata fiducia,
- 3) difficoltà nel prevedere tempi di risposta e numerosità dei rispondenti.

Si è optato per l'elaborazione di due questionari: uno da rivolgere ai/alle dirigenti scolastici, l'altro per gli/le insegnanti delle scuole comprese nel campione. Si tratta di chiedere ai primi informazioni e opinioni in merito ai temi della media education relativamente ad aspetti generali che riguardano la struttura scolastica o l'istituto com-

preensivo, il corpo insegnante nel suo complesso, le risorse messe a disposizione per questo genere di attività.

Il questionario rivolto agli/alle insegnanti punta a raccogliere dati sull'impegno quantitativo e qualitativo che essi dedicano alla media education nella loro attività scolastica, opinioni in merito al ruolo dei media e alla loro rilevanza educativa, informazioni sulla cultura dei media relativa alla formazione personale e professionale dell'insegnante ecc.

Nella preparazione del questionario rivolto agli insegnanti, quello obiettivamente più complesso, abbiamo formulato alcune ipotesi: che l'età dell'insegnante possa giocare un ruolo significativo nella maggiore o minore disponibilità/dimestichezza all'uso e alla cultura dei media; che gli/le insegnanti di materie letterarie e artistiche siano quelli prevalentemente coinvolti in attività di media education, sulla base di una declinazione didattica di tipo più umanistico e critico che tecnologico e pratico; che l'interesse personale dell'insegnante ad alimentare la propria cultura sui media sia un fattore che ne favorisce la ricaduta didattica.

I questionari sono stati preventivamente testati su un piccolo gruppo di insegnanti scelti casualmente; operazione questa che ci ha consentito di portare alcune piccole modifiche nell'impostazione di alcuni items.

I dati raccolti sono stati registrati in un foglio elettronico, elaborati con un software di calcolo e, infine, sintetizzati in tabelle e grafici.

Questionario dirigenti scolastici

--	--	--

Questionario n.

1. Tipologia di Scuola

1. Scuola primaria 2. Scuola secondaria di primo grado 3. Istituto
comprensivo

2. Nome della Scuola

.....

3. Comune /(provincia)

Dati personali del dirigente

- 4. Sesso:** 1.M 2. F **5. Et :** 1. 2. 3. 4.

6. Da quanto tempo   dirigente scolastico

1. meno di 5 anni 2. da 6 a 10 anni 3. da 11 a 15 4. pi  di 15

7. Nella sua scuola quali laboratori (obbligatori o facoltativi) vengono attivati quest'anno?

1. informatica
2. lingue straniere
3. musica

4. scienze
5. attività espressive/artistiche
6. educazione ai media (ad es. fumetto, giornalismo, tv, cinema)
7. teatro
8. altro.....

8. Quali attività extrascolastiche opzionali proponete quest'anno?

1. informatica
2. lingue straniere
3. musica
4. materie scientifiche
5. attività espressive/artistiche
6. educazione ai media (ad es. fumetto, giornalismo, tv, cinema)
7. teatro
8. altro.....

9. Di quali strumenti tecnologici dispongono insegnanti e alunni della sua scuola?

1. computer
2. televisione/videoregistratore/DVD
3. telecamera
4. videoproiettore
4. macchina fotografica
5. lavagna luminosa
6. impianto stereo/radio
7. altro.....

10. Ritiene che l'uso (quantitativo e qualitativo) di queste attrezzature nell'attività didattica della sua scuola sia mediamente:

1. nullo 2. scarso 3. sufficiente 4. buono

11. Quali dei seguenti spazi strutturati avete a disposizione?

1. aula di informatica e/o multimediale
2. aula attrezzata per attività musicali
3. aula attrezzata per l'insegnamento delle lingue straniere
4. biblioteca
5. spazio per proiezioni di video o film
6. altro.....

12. Ha mai partecipato a qualche convegno o corso di aggiornamento sulla *Media Education*?

1. Si
2. No

13. Cosa dovrebbe fare la scuola per la *Media Education*? (può dare al massimo tre risposte)

1. utilizzare di più i media come strumenti per rendere più efficace la didattica
2. insegnare a leggere criticamente i contenuti dei media (es. decodificare un film, un tg, un reality, la pubblicità ecc.)
3. insegnare i linguaggi dei media (es. il linguaggio del cinema, dei quotidiani, della fotografia ecc.)
4. insegnare a realizzare prodotti mediali (es. realizzare un filmato, un giornalino, un fumetto, un sito internet ecc.)
5. incrementare le ore dedicate all'informatica e alle nuove tecnologie
6. penso che le priorità didattiche della scuola siano altre, non la *Media Education*
7. altro.....

14. Pensa sia utile introdurre nella scuola una vera e propria disciplina denominata *Media Education*? (può dare solo una risposta)

1. sì, al pari delle altre discipline in orario scolastico
2. solo come materia facoltativa in orario extrascolastico

3. no, non la ritengo una materia indispensabile
4. altro.....

15. Pensa sia utile introdurre nella scuola la figura professionale del/della *Media Educator*, cioè un esperto sui linguaggi, i contenuti e le tecniche dei media? (può dare solo una risposta)

1. sì, potrebbe fare attività di *Media Education* nell'ambito di un laboratorio apposito in orario extrascolastico
2. sì, potrebbe affiancarsi a uno o più insegnanti in momenti e per attività concordati
3. sì, ma per svolgere attività formativa agli insegnanti
4. no, gli/le insegnanti che si sentono preparati sulla *Media Education* possono farla autonomamente
5. no, tutti gli/le insegnanti dovrebbero essere preparati sulla *Media Education* e farla

16. Secondo lei, mediamente, com'è la preparazione degli/delle insegnanti nella sua scuola sulla *Media Education*?

1. Insufficiente
2. Sufficiente
3. Buona
4. Ottima

17. Pensa che sia utile che tutti gli/le insegnanti partecipino a corsi di aggiornamento sulla *Media Education*?

1. sì, dovrebbero farlo tutti gli insegnanti
2. solo gli insegnanti interessati
3. no, non è tra le priorità dell'aggiornamento
4. altro.....

18. Ritieni che la sua scuola abbia una dotazione tecnologica adeguata per svolgere attività di *Media Education*?

1. Sì
2. No
3. In parte

Riflessioni, critiche, proposte sulla *Media Education* nella scuola

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Grazie della collaborazione.

Questionario Insegnanti

Gentile insegnante,

la scuola di cui fa parte è stata inserita nel campione per una ricerca su scala regionale, il cui obiettivo è rilevare le pratiche di *Media Education* nella scuola di base. La ricerca è realizzata in collaborazione con gli Enti menzionati nell'intestazione e finanziata dal CORECOM. Il questionario che cortesemente le chiediamo di compilare è il primo strumento di indagine che abbiamo realizzato per raccogliere dati e informazioni. Si tratta di un questionario individuale e anonimo, che le richiede pochi minuti di impegno. Appena lo avrà compilato, le chiediamo di riconsegnarlo al suo dirigente scolastico. La ringraziamo per la sua attenzione e per la sua collaborazione.

--	--	--

Questionario n.

1. Tipologia di Scuola

1.

2.

2. Nome Scuola

.....

3. Città/Paese

.....

Dati personali

4. Sesso: 1. 2. 5. Et : 1. 2. 3. 4.

6. Da quanto tempo insegna:

1. 2. 3. 4.

7. Classi:

1. I-II (primaria) 2. III-IV-V (primaria) 3. I-III (secondaria 1° grado)

8. Materia/e di insegnamento:

1. arte e immagine
2. educazione fisica
3. lingue straniere
4. matematica e scienze
5. materie letterarie, storia e geografia
6. musica
7. religione
8. tecnologia e/o informatica
9. altro.....

9. Attività extra-scolastiche svolte nella scuola (es. laboratori, musica, teatro, educazione ai media, ecc.)

.....
.....

10 Secondo lei, i maschi della sua classe, a quali attività con i media dedicano più tempo durante la giornata? (al massimo tre scelte, in ordine di importanza)

	Prima scelta	Seconda scelta	Terza scelta
1. ascoltare la musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. giocare ai videogame	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. guardare la televisione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. leggere fumetti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. leggere libri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. navigare sul web	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. comunicare tramite Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. utilizzare il cellulare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. altro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Secondo lei, le femmine della sua classe, a quali attività con i media dedicano più tempo durante la giornata? (al massimo tre scelte, in ordine di importanza)

	Prima scelta	Seconda scelta	Terza scelta
1. ascoltare la musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. giocare ai videogame	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. guardare la televisione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. leggere fumetti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. leggere libri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. navigare sul web	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. comunicare tramite Internet (mail, chat, messenger, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. utilizzare il cellulare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. altro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Ritiene che media costituiscano un problema per la formazione dei giovani in quanto (al massimo tre risposte)

1. favoriscono gli stereotipi culturali e razziali
2. inibiscono la lettura
3. ostentano la rappresentazione della sessualità
4. promuovono stili di vita materialista e consumista
5. riducono le attività di gioco libero e motorio
6. trasmettono modelli e messaggi violenti
7. altro.....

13. Ritiene che i media costituiscano un'opportunità per la formazione dei giovani in quanto al massimo tre risposte)

1. sono una "finestra" sul mondo delle conoscenze
2. promuovono l'accesso e il pluralismo dell'informazione
3. stimolano l'attenzione, la curiosità, l'intelligenza
4. creano nuove modalità di socializzazione e di partecipazione
5. favoriscono forme nuove di comunicazione e di apprendimento
6. offrono alla scuola tecnologie didattiche e sussidi efficaci
7. altro.....

14. Esprima un giudizio in merito alle seguenti affermazioni:

1. La cultura scolastica è meno efficace dal punto di vista formativo rispetto alla cultura veicolata dai media.

1. per niente d'accordo 2. poco d'accordo 3. piuttosto d'accordo 4. assolutamente d'accordo

2. L'utilizzo continuo dei media da parte dei giovani influisce negativamente sul loro rendimento scolastico

1. per niente d'accordo 2. poco d'accordo 3. piuttosto d'accordo 4. assolutamente d'accordo

3. La scuola, per le sue caratteristiche specifiche, svolge un ruolo più forte rispetto ai messaggi dei media.

1. per niente d'accordo 2. poco d'accordo 3. piuttosto d'accordo 4. assolutamente d'accordo

4. L'insegnante, per svolgere in maniera adeguata la sua funzione pedagogica e didattica, deve conoscere bene le tecniche e la cultura dei media.

1. per niente d'accordo 2. poco d'accordo 3. piuttosto d'accordo 4. assolutamente d'accordo

15. Con quale frequenza fa uso di media e tecnologie della comunicazione nella sua attività didattica?

1. mai 2. 3-4 volte all'anno 3. 3-4 volte al mese 4. più volte alla settimana

16. Se ha dichiarato di farne uso, quale fra i seguenti mezzi utilizza ?

1. computer (Power point, DVD, CD-Rom, ecc.)
2. fumetti
3. giornali
4. impianto stereo
5. internet
6. libri ed enciclopedie
7. macchina fotografica
8. telecamera
9. videoregistratore

10. televisione
11. radio
12. altro.....

17. Ritene che l'attrezzatura della sua scuola per le attività di *media education* sia:

1. 2. 3. 4.

18. Negli ultimi due anni scolastici, quale tra le seguenti attività collegate ai media ha svolto con i suoi alunni/e, ad un livello che lei ritiene didatticamente significativo?

1. discutere su fatti/argomenti di attualità enfatizzati dai media
2. discutere sui contenuti dei media (es: sport, pubblicità, cartoons, tg, reality, ecc.)
3. discutere su come funziona il sistema dei media (es: l'industria pubblicitaria, l'informazione ecc.)
4. discutere sulle mode e gli stili di consumo giovanili
5. usare i media per approfondire argomenti scolastici (es. film, documentari, programmi TV, siti internet, ecc.)
6. analizzare i linguaggi dei diversi media (es: radio, fumetto, fotografia, tv ecc.)
7. realizzare testi medialti (es: siti internet, video, giornale scolastico, fumetti ecc.)
8. realizzare spettacoli teatrali
9. fare educazione all'immagine con materiali di uso comune (ritagli di giornale, disegni, semplici fotografie ecc.)
10. iniziare all'uso del computer/insegnare l'informatica
11. altro.....

19. Sia che abbia svolto, sia che non abbia svolto attività didattiche utilizzando mezzi e tecnologie della comunicazione, ritiene che la sua personale preparazione in questo campo sia:

1. 2. 3. 4.

20. Nel caso in cui ritenga di avere una preparazione adeguata o buona, questa è il risultato:

1. di un suo interesse personale e quindi di autoformazione
2. di corsi di aggiornamento specifici frequentati da quando è insegnante

3. di corsi (seminari, laboratori ecc.) frequentati durante la sua formazione scolastica o universitaria
4. altro.....

21. Esprima un giudizio rispetto alle seguenti affermazioni:

1. *Oggi, per attrarre l'attenzione dei giovani in classe, è necessario utilizzare i media.*

1. per niente d'accordo
2. poco d'accordo
3. piuttosto d'accordo
4. assolutamente d'accordo

2. *Le capacità didattiche e comunicative dell'insegnante sono il suo requisito fondamentale, indipendentemente dai mezzi che utilizza.*

1. per niente d'accordo
2. poco d'accordo
3. piuttosto d'accordo
4. assolutamente d'accordo

3. *I media sono un dispositivo didattico essenziale oggi per valorizzare e rendere più efficace il lavoro didattico dell'insegnante.*

1. per niente d'accordo
2. poco d'accordo
3. piuttosto d'accordo
4. assolutamente d'accordo

4. *Non si può pretendere che un insegnante, oltre alle competenze pedagogiche e didattiche, sia anche esperto nell'uso dei media.*

1. per niente d'accordo
2. poco d'accordo
3. piuttosto d'accordo
4. assolutamente d'accordo

5. *Ogni insegnante, nell'ambito della propria attività didattica e disciplinare, deve saper utilizzare vari mezzi di comunicazione.*

1. per niente d'accordo 2. poco d'accordo 3. piuttosto d'accordo 4. assolutamente d'accordo

6. *L'educazione ai media e con i media deve essere una disciplina a sé stante, con degli insegnanti/operatori specificamente preparati*

1. per niente d'accordo 2. poco d'accordo 3. piuttosto d'accordo 4. assolutamente d'accordo

22. Sul piano strettamente personale, quindi al di fuori del suo lavoro di insegnante, quali fra queste attività svolge più frequentemente (al massimo tre scelte, in ordine di importanza)

	Prima scelta	Seconda scelta	Terza scelta
1. ascoltare la radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ascoltare musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. guardare la TV (RAI, Mediaset, La7, MTV...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. guardare la pay TV canali tematici, satellitari...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. guardare le tv locali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. leggere giornali o riviste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. leggere libri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. navigare sul web	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. comunicare tramite internet (mail, chat, messenger, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. altro.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Quali fra le seguenti attività culturali svolge, per interesse personale, nel suo tempo libero?

1. andare a teatro, mostre, concerti (quante volte orientativamente in un anno?.....)
2. andare al cinema (quante volte orientativamente in un anno?.....)
3. frequentare corsi, conferenze, iniziative culturali (quante volte orientativamente in un anno?.....)

4. giocare, fare sport (quante volte orientativamente in un anno?.....)
5. il mio tempo libero è soprattutto assorbito dagli impegni familiari, domestici, ecc.
6. leggere (quanti libri legge orientativamente in un anno?
7. altro.....

Osservazioni personali

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Grazie della collaborazione.

CAP. III

ANALISI DEI DATI: LA SCUOLA PRIMARIA

Amelia Capobianco

Quelli che seguono sono i dati che emergono dal questionario somministrato agli insegnanti di scuola primaria dell'Emilia Romagna. Su 990 plessi della Regione, 227 sono entrati nel nostro campione per un totale di 2506 questionari restituiti.

Caratteristiche del corpo insegnante della scuola primaria

La scuola elementare della regione Emilia Romagna è quasi completamente una realtà al femminile, solo il 4% del totale degli insegnanti, infatti, è composto di uomini.

Il 58% degli insegnanti è compreso nelle due fasce 25-35 e 36-45 anni, il che ci consente di affermare che si tratta di una popolazione mediamente giovane a fronte di un 42% nelle restanti due fasce che vanno dai 46 agli oltre 55 anni.

L'area delle discipline umanistiche (materie letterarie, arte e immagine, lingua straniera, musica) viene coperta dal 55% delle insegnanti¹⁹; l'area scientifica (matematica, scienze, tecnologia e informatica) arriva al 26%.

¹⁹ Ad indicare i soggetti del campione verrà utilizzato di norma il femminile, comprensivo anche degli insegnanti maschi.

La metà degli insegnanti che ha risposto lavora da più di 15 anni; il 20% dai 6-10 anni; il 16% da 11-15 anni; il 13% da meno di 5 anni.

Tab.1. Età degli insegnanti.

Fasce d'età	Dati regionali	Donne	Uomini
25-35	22%	23%	25%
36-45	36%	34%	45%
46-55	31%	32%	17%
Oltre 55	11%	11%	13%

Percezione delle insegnanti sull'uso dei media da parte degli allievi maschi e femmine

Alla domanda: *Secondo lei, i maschi della sua classe, a quali attività con i media dedicano più tempo durante la giornata?* le insegnanti nel rispondere potevano dare 3 scelte in ordine di importanza e indicative della misura in cui i ragazzini, a loro parere, sono fruitori dei media indicati in elenco.

Le attività indicate come *prima scelta* sono state soprattutto: il gioco con i videogame (circa 1200 risposte); la visione della tv (circa 1000 risposte). Le altre attività sono state indicate in misura decisamente ridotta, sotto le 50 risposte.

Come *seconda scelta* sono state indicate nuovamente la visione della tv e il gioco con i videogame, ovviamente con un ribaltamento di

valori, (guardare la tv, circa 1100 risposte e giocare ai videogame poco più di 900). Anche nel caso della seconda scelta, le altre opzioni sono quantitativamente poco significative rispetto alle prime due.

Bisogna aspettare la *terza scelta* per vedere inserite nuove attività: circa 450 insegnanti hanno indicato la lettura di libri mentre la lettura di fumetti è stata indicata in circa 400 risposte; 200 insegnanti circa hanno indicato anche l'ascolto di musica. La navigazione sul web è ancora poco percepita come attività dei bambini di scuola primaria e solo poco più di 100 insegnanti la indicano in terza scelta.

Tab. 2. Percezione degli insegnanti relativa all'uso dei media da parte degli allievi maschi.

	Prima attività indicata	Seconda attività indicata	Terza attività indicata	Quarta attività indicata
1^a scelta	Giocare con i videogame (ca. 1200 risposte)	Guardare la tv (ca. 1000 risposte)		
2^a scelta	Guardare la tv (ca. 1100 risposte)	Giocare con i videogame (ca. 900 risposte)		
3^a scelta	Leggere libri (ca. 450 risposte)	Leggere fumetti (ca. 400 risposte)	Ascoltare musica (ca. 200 risposte)	Navigare sul web (ca. 100 risposte)

Se guardiamo nel dettaglio esistono delle leggerissime differenze legate al sesso degli insegnanti. I pochissimi insegnanti uomini (sono solo il 4% del campione, quindi 100 individui) ribaltano le preferenze, per cui poco più del 45% indica la visione della tv come attività primaria e poco più del 40% indicano il gioco con i videogame. Alla

stessa domanda, ma riferita alle femmine della propria classe, la percezione delle insegnanti è la medesima: l'attività principalmente svolta, indicata come *prima scelta*, è la visione della tv, con più 1600 risposte in prima scelta e con un significativo stacco su tutte le altre attività. A seguire, a grande distanza, l'ascolto della musica con circa 350 risposte, la lettura dei libri, meno di 200 risposte e il gioco con i videogame intorno alle 100 risposte.

La prima attività, indicata dalle insegnanti, come *seconda scelta* è l'ascolto di musica (circa 500 risposte) seguita a breve distanza dalla lettura di libri. In coda, giocare con i videogames e guardare la tv (circa 400 risposte) e leggere fumetti (meno di 200). L'uso del cellulare (che alle scuole medie sarà alto) qui è ancora quasi non percepito. Ancora più basso l'uso di internet.

In *terza scelta*, circa 450 insegnanti hanno risposto leggere libri, sotto i 400 hanno risposto ascoltare musica e giocare con i videogame.

Tab. 3. Percezione delle insegnanti relativa all'uso dei media da parte delle allieve.

	Prima attività indicata	Seconda attività indicata	Terza attività indicata	Quarta attività indicata
1^a scelta	Guardare la tv (ca. 1600 risposte)	Ascoltare musica (ca. 350 risposte)	Leggere libri (ca. 200 risposte)	Giocare con i videogame (ca. 100 risposte)
2^a scelta	Ascoltare musica (ca. 500 risposte)	Leggere libri (ca. 450 risposte)	Giocare con i videogame/ Guardare la tv (ca.400 risposte per item)	Leggere fumetti (ca. 200 risposte)

3[^] scelta	Leggere libri (ca. 450 risposte)	Ascoltare musica (ca. 400 risposte)	Giocare con i videogame (ca. 400 risposte)	
---------------------------------	-------------------------------------	--	---	--

I media: problema o opportunità?

Due items del questionario chiedevano ai soggetti del campione di esprimere attraverso un massimo di 3 risposte su 7 (più una voce “altro”) i motivi per cui i media siano da considerare da una parte fattori di preoccupazione, dall’altra fattori di opportunità per l’educazione dei bambini e delle bambine.

Per ciò che riguarda i motivi di preoccupazione, quelli maggiormente avvertiti sono: la riduzione del gioco libero, la proposizione di stili di vita materialistici e consumistici e l’inibizione della lettura. E’ da notare come sia presente in bassissima percentuale la preoccupazione per un tema come l’ostentazione della sessualità, tradizionalmente avvertito come un vero e proprio allarme educativo.

Tab. 4. Problematiche individuate dagli insegnanti relativamente all’uso dei media.

Problematiche	Dati in % relativi al totale del campione
Riducono le attività di gioco libero	74,5%
Promuovono stili di vita materialista e consumista	56,9%

Inibiscono la lettura	52,3%
Trasmettono modelli e messaggi violenti	43,6%
Favoriscono gli stereotipi culturali e razziali	17,1%
Ostentano la rappresentazione della sessualità	11,2%
Altro	0%

Le opportunità maggiormente riconosciute ai media riguardano l'essere una finestra sul mondo delle conoscenze, l'apporto delle tecnologie alla didattica, il favorire nuove forme di comunicazione. Meno indicati dalle insegnanti risultano aspetti come l'accesso al pluralismo dell'informazione, il fatto che i media stimolino attenzione e curiosità o creino nuove modalità di socializzazione.

Tab. 5. Opportunità individuate dagli insegnanti relativamente all'uso dei media.

Opportunità	Dati in % relativi al totale del campione
Sono una finestra sul mondo delle conoscenze	61,4%
Offrono alla scuola tecnologie didattiche e sussidi efficaci	47,3%
Favoriscono nuove forme di comunicazione	43,3%
Promuovono l'accesso e il pluralismo della informazione	30,8%
Stimolano attenzione e curiosità	20,1%

Creano nuove modalità socializzazione	5,3%
Altro	0%

Cultura dei media vs cultura scolastica

Il questionario poneva alle insegnanti alcune affermazioni in merito al rapporto fra cultura scolastica e cultura dei media, chiedendo di rispondere dichiarando un certo grado di accordo o di disaccordo.

Alla domanda *“la cultura scolastica è meno efficace dal punto di vista formativo rispetto a quella veicolata dai media”* più di 1100 si dicono “per niente d’accordo” riconoscendosi un ruolo ancora primario nella trasmissione culturale; “Poco d’accordo” sono circa 900 insegnanti che possiamo considerare quasi affiancati ai primi; “piuttosto d’accordo” meno di 400 insegnanti.

Alla domanda *“L’utilizzo continuo dei media da parte dei giovani influisce negativamente sul loro rendimento scolastico”* più di 1300 insegnanti rispondono di essere “piuttosto d’accordo” riconoscendo, comunque, una forza da non sottovalutare ai mezzi di comunicazione. Sono “assolutamente d’accordo” circa 400, “poco d’accordo” circa 600 insegnanti, “per niente d’accordo” circa 50.

Alla domanda *“La scuola, per le sue caratteristiche specifiche, svolge un ruolo più forte rispetto ai messaggi dei media”* le risposte si muovono soprattutto fra “poco e piuttosto d’accordo”, dove “poco d’accordo” supera le 800 risposte e “piuttosto d’accordo” sfiora le 1000. “Assolutamente d’accordo” circa 400 insegnanti. Questa domanda, volutamente, si pone come specchio alla prima. Si nota una certa mancanza di coerenza nelle risposte; nella prima si riconosce alla

scuola un ruolo più forte, in questa quella forza viene a diminuire passando dalle 1100 insegnanti della prima alle 400 di questa ultima.

Alla domanda *“L’insegnante, per svolgere in maniera adeguata la sua funzione pedagogica e didattica, deve conoscere bene le tecniche e la cultura dei media”* più di 1200 insegnanti rispondono di essere “piuttosto d’accordo”, “assolutamente d’accordo” più di 500, “poco d’accordo” circa 600, “per niente d’accordo” circa 100 insegnanti

Frequenza dell’uso dei media nella didattica

E’ stato chiesto alle insegnanti con quale frequenza utilizzano media e tecnologie per la didattica. Le risposte “mai” e “3-4 volte l’anno” ci danno complessivamente un quarto di insegnanti che di fatto non utilizzano o utilizzano, o se lo fanno è in misura quantitativamente irrilevante, i media nella loro attività didattica. Ad utilizzare frequentemente i media a scuola (3-4 volte al mese fino a più volte alla settimana) sono i tre quarti delle insegnanti del campione. Pur senza entrare nel merito in questo item delle tipologie di media utilizzati e delle modalità d’uso, soffermandoci quindi al puro e semplice dato quantitativo, dobbiamo rilevare che nella scuola primaria i media sono presenti nell’attività didattica in misura tutt’altro che irrilevante.

Tab. 6. Frequenza dell'uso dei media nella didattica.

Frequenza	Dati in % relativi al totale del campione
Mai	2%
3-4 volte l'anno	22%
3-4 volte al mese	49%
Più volte la settimana	27%

Alle insegnanti che hanno dichiarato di fare uso dei media nella loro attività didattica, si è chiesto di specificare quali media o tecnologie utilizza. Come è possibile notare dalla Tabella 7, il mezzo più usato dal nostro campione risulta essere il computer (73,6%) a cui si accompagna l'utilizzo della rete web per il 25,3%.

Al secondo posto nelle preferenze degli insegnanti compaiono i media più classici, libri ed enciclopedie. Si nota un notevole distacco tra i due: il computer ha ottenuto il 73,6% delle preferenze, i libri solo il 42,1%.

L'impianto stereo rappresenta la terza voce più scelta con il 35,4% di preferenze. Risultano poco utilizzate la macchina fotografica (18,9%), il videoregistratore (19,9%), la tv (13%). Scarso è anche l'utilizzo di giornali (12,8%), praticamente nullo l'uso di fumetti (2,6%), della radio (2,5) e della telecamera (0,9%). Se il poco utilizzo dei giornali si può giustificare con una loro complessità di struttura troppo elevata per i bambini della scuola primaria, meno si giustifica l'assenza (quasi) del fumetto che grazie all'utilizzo di immagini e di testi semplici potrebbe essere un buono strumento per la didattica.

Non esistono differenze nell'uso di queste tecnologie tra gli uomini e le donne.

Tab. 7. I media utilizzati in classe.

Media utilizzati	Tot. ER
Computer	73,6%
Fumetti	2,6%
Giornali	12,8%
Impianto stereo	35,4%
Internet	25,3%
Libri ed enciclopedie	42,1%
Macchina fotografica	18,9%
Telecamera	0,9%
Videoregistratore	19,9%
Televisione	13,0%
Radio	2,5%

Nonostante tre quarti delle insegnanti dichiarati di fare un certo uso dei media nella didattica, l'attrezzatura disponibile a scuola è giudicata insufficiente da quasi la metà (48%) del nostro campione e appena sufficiente dal 17%. Probabilmente non si tratta di una contraddizione, soprattutto nella scuola elementare dove molte attività di media education non richiedono sofisticate attrezzature. Comunque, non vi è un rapporto direttamente proporzionale fra attività di media education e potenza dell'hardware di una scuola. Una scuola con una buona dotazione tecnologica offre certamente più opportunità e stimoli alle insegnanti, ma non è la condizione necessaria alla media education.

Le attività didatticamente significativa e la preparazione dell'insegnante

Alla domanda del questionario: *Negli ultimi due anni scolastici, quale tra le seguenti attività collegate ai media ha svolto con i suoi alunni/e, ad un livello che lei ritiene didatticamente significativo?* sono state indicate varie risposte riferite ad attività con i media che si possono accorpate in cinque aree:

1) Attività di “educazione critica”, comprendente le risposte:

- Discutere su fatti/argomenti di attualità enfatizzati dai media;
- Discutere sui contenuti dei media;
- Discutere su come funziona il sistema dei media (es.: industria pubblicitaria, l'informazione);
- Discutere sulle mode e gli stili di consumo giovanili;
- Analizzare i linguaggi dei diversi media.

2) Fa riferimento all'“utilizzo didattico dei media” la risposta:

- Usare i media per approfondire argomenti scolastici.

Essa costituisce il 63,5% delle risposte.

3) Si considerano “attività di produzione” le risposte:

- Realizzare testi mediali;
- Fare educazione all'immagine con materiali di uso comune.

4) L'alfabetizzazione ai media", intesa nello specifico come introduzione all'uso del computer, ottiene il 53,5% delle scelte.

5) La realizzazione di spettacoli teatrali ha il 25,4% delle risposte.

Più della metà delle insegnanti ritiene di avere una preparazione adeguata soprattutto sulla base di modalità di autoformazione. Le fasce d'età più giovani fanno riferimento anche alla formazione scolastica/universitaria, dove in anni recenti la cultura dei media è entrata a fare parte, seppure a diversi livelli, dei curricula di studio.

Insegnanti, media e competenza didattica

Il questionario presenta un gruppo di sei affermazioni relative alla competenza sui media da parte delle insegnanti.

Oggi per attirare l'attenzione dei giovani in classe, è necessario utilizzare i media.

Sul totale del nostro campione ben il 50% si dice "piuttosto d'accordo" affiancato da un 4% chi si dichiara "assolutamente d'accordo". Il 38% risulta "poco d'accordo" l'8% "per niente d'accordo". Risultano più favorevoli ai media gli insegnanti più maturi che arrivano a raggiungere un 55% di scelte nella fascia 46-55 anni mentre si assestano sul 50% le due fasce da 36-45 e oltre i 55. Risultano "poco d'accordo" soprattutto gli insegnanti più giovani con un 45% nella fascia 25-35.

Tab. 8. Oggi, per attrarre l'attenzione dei giovani in classe, è necessario utilizzare i media.

	25-35 anni	36-45 anni	46-55 anni	Oltre i 55 anni
Per niente d'accordo	7%	9%	8%	9%
Poco d'accordo	45%	37%	32%	38%
Piuttosto d'accordo	44%	50%	55%	50%
Assolutamente d'accordo	4%	4%	5%	3%

Le capacità didattiche e comunicative dell'insegnante sono il suo requisito fondamentale, indipendentemente dai mezzi che utilizza

Le capacità didattiche e comunicative dell'insegnante mantengono il loro ruolo principe all'interno della relazione insegnante-allievo e vedono una concentrazione delle risposte tra "piuttosto d'accordo" per il 39% e "assolutamente d'accordo" per il 52%. In particolare, si ritengono più forti nel loro ruolo gli insegnanti più anziani anche se i punti percentuali di differenza con i più giovani sono pochi.

Tab. 9. Le capacità didattiche e comunicative dell'insegnante sono il suo requisito fondamentale, indipendentemente dai mezzi che utilizza.

	25-35 anni	36-45 anni	46-55 anni	Oltre i 55 anni
Per niente d'accordo	1%	1%	0%	0%
Poco d'accordo	11%	8%	8%	5%
Piuttosto d'accordo	38%	38%	41%	40%
Assolutamente d'accordo	50%	53%	51%	55%

I media sono un dispositivo didattico essenziale oggi per valorizzare e rendere più efficace il lavoro didattico dell'insegnante

Gli insegnanti sono per lo più “piuttosto d'accordo”, con un 57% di preferenze, nel ritenere i media un dispositivo essenziale per rendere più efficace il loro lavoro; i più anziani in misura maggiore rispetto ai loro colleghi più giovani. Le due voci “per niente d'accordo” (3%) e “assolutamente d'accordo” (7%) hanno ricevuto risposte in percentuali decisamente minori. “Poco d'accordo” risultano il 33% degli insegnanti.

Tab. 10. I media sono un dispositivo didattico essenziale oggi per valorizzare e rendere più efficace il lavoro didattico dell'insegnante.

	25-35 anni	36-45 anni	46-55 anni	Oltre i 55 anni
Per niente d'accordo	4%	3%	3%	2%
Poco d'accordo	37%	33%	31%	34%
Piuttosto d'accordo	53%	55%	58%	61%
Assolutamente d'accordo	6%	9%	8%	3%

Non si può pretendere che un insegnante, oltre alle competenze pedagogiche e didattiche, sia anche esperto nell'uso dei media.

Sul piano regionale, il 43% del campione si dichiara “poco d'accordo” e il 32% “piuttosto d'accordo”, affiancati da un 16% che si dichiara “assolutamente d'accordo”. Solo un 9% è “per niente d'accordo”.

A conferma dei dati presentati con la precedente domanda, gli insegnanti ritengono che sia necessaria una esperienza in merito con una percentuale maggiore (il 45%) tra gli insegnanti più giovani (dai 25 ai 45 anni). Tale percentuale cala al 39% per gli insegnanti sopra i 55 anni.

Tab. 11. Non si può pretendere che un insegnante, oltre alle competenze pedagogiche e didattiche, sia anche esperto nell'uso dei media.

	25-35 anni	36-45 anni	46-55 anni	Oltre i 55 anni
Per niente d'accordo	21%	16%	13%	9%
Poco d'accordo	45%	45%	42%	39%
Piuttosto d'accordo	26%	32%	33%	40%
Assolutamente d'accordo	8%	7%	12%	12%

Ogni insegnante, nell'ambito della propria attività didattica e disciplinare, deve saper utilizzare vari mezzi di comunicazione.

Accorpendo le risposte “assolutamente d'accordo”, scelta dal 29% del campione, e “piuttosto d'accordo” scelta dal 61% del campione, possiamo certamente dire che gli insegnanti ritengono importante una competenza sui mezzi di comunicazione che non sia unicamente di un docente o faccia riferimento a un'unica materia ma sia presente nel bagaglio culturale di ognuno.

Dal 52% dei più giovani al 65% dei più anziani, gli insegnanti si ritengono “piuttosto d'accordo” nel dover essere capaci di utilizzare i media nella propria disciplina.

Lo scarto di 13 punti percentuali si ribalta nella risposta “assolutamente d’accordo”, con un massimo del 37% per i più giovani e il 23% dei più anziani. E’ da notare come in queste due domande emerga una maggiore percezione delle potenzialità dei media negli insegnanti più anziani.

Tab. 12. Ogni insegnante, nell’ambito della propria attività didattica e disciplinare, deve saper utilizzare vari mezzi di comunicazione.

	25-35 anni	36-45 anni	46-55 anni	Oltre i 55 anni
Per niente d’accordo	1%	1%	1%	2%
Poco d’accordo	10%	8%	9%	10%
Piuttosto d’accordo	52%	63%	65%	65%
Assolutamente d’accordo	37%	28%	25%	23%

L’educazione ai media e con i media deve essere una disciplina a sé stante, con degli insegnanti/operatori specificamente preparati.

Legata alle precedenti due domande è quella che segue, in cui si chiede agli insegnanti di rispondere a una delle questioni chiave nelle discussioni in corso a livello internazionale sulla Media Education. La Media Education deve essere una disciplina con specifici operatori? Le risposte estreme “per niente d’accordo” (22% sul totale del campione) e “assolutamente d’accordo” (13% del campione) pur avendo ottenuto percentuali più basse di risposte si muovono comunque su cifre interessanti. Dal 20 al 23% sulle 4 fasce d’età si ritengono “per niente d’accordo”, intorno al 14% “assolutamente d’accordo”. Sono

“poco d’accordo” soprattutto gli insegnanti più giovani, con uno scarto di 10 punti percentuali sugli insegnanti più anziani.

Le percentuali maggiori si concentrano, comunque, soprattutto tra chi non ritiene la Media Education una competenza a se stante ma parte del bagaglio culturale dell’insegnante.

Tab. 13. L’educazione ai media e con i media deve essere una disciplina a se stante, con degli insegnanti/operatori specificamente preparati.

	25-35 anni	36-45 anni	46-55 anni	Oltre i 55 anni
Per niente d’accordo	20%	22%	23%	22%
Poco d’accordo	41%	37%	38%	31%
Piuttosto d’accordo	28%	29%	26%	31%
Assolutamente d’accordo	11%	12%	13%	16%

L’insegnate e i media nel tempo libero

Gli ultimi due items del questionario ponevano alle insegnanti domande in merito al loro uso dei media e alle attività svolte al di fuori della scuola e nel tempo libero. Nel primo caso, quello riferito all’uso dei media, l’insegnante era invitato ad esprimere fino a tre scelte in ordine di priorità. Circa 850 risposte fanno riferimento alla lettura di libri come prima scelta, che compare 500 volte come seconda scelta. A ruota, nelle preferenze delle maestre c’è la lettura dei giornali con circa 380 preferenze come prima scelta e poco più di 400 preferenze come seconda scelta. Il terzo valore più alto è dato alla visione della tv nazionale scelta da più di 400 insegnanti come terza preferenza e da

circa 280 come prima scelta. Il web è indicato come prima scelta da meno di 300 insegnanti. Sotto le 100 preferenze l'utilizzo di community. L'ascolto della musica è un altro passatempo abbastanza diffuso (circa 300 risposte in prima scelta e tra le 250 e le 300 le risposte in seconda e terza scelta). Praticamente assente la tv locale nelle preferenze delle insegnanti.

Per ciò che riguarda le attività svolte nel tempo libero, la lettura si conferma al primo posto delle attività delle insegnanti con un 72,8% di preferenze. Il 45,7% del nostro campione dichiara di vedere il suo tempo libero assorbito dagli impegni familiari. Il 44,3% sceglie il cinema, il 37,5% frequenta corsi, conferenze e iniziative culturali. Il 26,1% investe il suo tempo libero nello sport.

Considerazioni conclusive

Il questionario utilizzato, attraverso l'analisi dei dati, ha fornito una "fotografia" interessante del rapporto tra gli insegnanti di scuola elementare e la Media Education. Seppure sinteticamente, si possono evidenziare alcune considerazioni.

Il questionario aveva lo scopo di indagare fondamentalmente quattro aspetti:

1. il rapporto che, a parere degli insegnanti, i bambini e le bambine della scuola primaria hanno con i mezzi di comunicazione di massa (indagato con le domande 10 e 11 del questionario) e se questi ultimi rappresentano una risorsa o un rischio nella vita dei bambini (indagato con le domande 12 e 13);

2. il ruolo che gli insegnanti ritengono di avere nei confronti degli allievi relativamente all'influenza dei media (indagato con i gruppi di domande 14 e 21);
3. l'utilizzo dei media nella didattica (indagato sia sul piano quantitativo sia sul piano qualitativo con le domande dalla 15 alla 18);
4. il rapporto personale degli insegnanti con i mezzi di comunicazione di massa.

La *prima* considerazione è che il nostro campione (e il corpo insegnante di scuola primaria nella sua totalità) è quasi totalmente femminile, con solo un 4% di insegnanti uomini. La differenza di genere spesso è indicata come fattore rilevante nell'uso delle tecnologie a vantaggio dei soggetti maschi, ma i dati a nostra disposizione non ci consentono di confermare o smentire tale supposizione. Ciò che possiamo dire è che, a parte alcuni isolati e parziali indicatori, la differenza di genere non è un dato rilevante in questa indagine; l'ipotesi che esista uno "stile educativo" al maschile diverso da uno al femminile per ciò che riguarda l'approccio culturale e didattico alla media education rimane un'ipotesi che richiederebbe un supplemento di indagine.

La *seconda* osservazione è che ci troviamo di fronte a un corpo insegnante giovane con un 58% del totale che va dai 25 ai 45 anni. Questo dato può spiegare il basso grado di apprensione delle insegnanti nei confronti dei media: si tratta di soggetti cresciuti con la tv e, almeno tra la fasce più giovani, con il computer.

La *terza* considerazione riguarda la percezione delle insegnanti sull'utilizzo dei media da parte dei bambini e delle bambine, dove

possiamo notare una differenza abbastanza marcata. Secondo le maestre, i bambini impiegano la maggior parte del loro tempo giocando ai videogame²⁰ e guardando la tv, mentre le bambine sarebbero completamente assorbite dalla sola televisione. L'ascolto di musica e la lettura sono attività che troverebbero spazio solo per pochi. Ciò che emerge, inoltre, e può essere collegato al dato precedente, è che la preoccupazione primaria delle insegnanti rispetto ai media sta nella sottrazione di tempo al gioco libero, nella proposizione di stili di vita consumistici e materialistici e nel tempo tolto alla lettura. Dunque non sono più il sesso e la violenza i motivi di maggiore preoccupazione rispetto all'influenza dei media. Emerge il tema del corpo, del movimento, del gioco sacrificati all'eccesso di fruizione mediatica e, ovviamente, della lettura, che continua ad essere considerata l'attività culturale e formativa per eccellenza, che richiede condizioni di tempo, spazio, attenzione adeguate. Non stupisce che le insegnanti di scuola primaria vedano i media soprattutto come supporto alla didattica; l'idea tradizionale ma ancora efficace del "sussidio didattico" inteso come mezzo che arricchisce e migliora l'attività di insegnamento e apprendimento. Decisamente scarsa la fiducia delle insegnanti nell'idea che i media possano sviluppare la socializzazione; prevale evidentemente la concezione della tv, del computer, del videogioco

²⁰ Questo atteggiamento percepito dalle insegnanti trova una sua conferma nei dati presentati da Francesc Pedrò, Responsabile del New Millennium Learners Project dell'Ocse-Ceri, al Convegno "Da Socrate a Google, come si apprende nel nuovo millennio" (Bologna, febbraio 2009) dai quali emerge che i maschi europei (soprattutto adolescenti) passano il 70% del tempo che trascorrono a casa giocando con i videogiochi. Per il dettaglio dei dati si può fare riferimento al sito ufficiale dell'Ocse.

come strumenti che isolano dal mondo, e sfugge l'idea che essi possano sviluppare "altre" forme di socializzazione.

I due gruppi di opinioni che indagano il ruolo che le maestre ritengono di avere nel rapporto bambini-media-scuola, è la *quarta* osservazione, forniscono una immagine di insegnanti abbastanza sicure di sé nel loro ruolo di educatrici relativamente all'efficacia della cultura scolastica e alle loro capacità relazionali e didattiche. Questo senso di fiducia/efficacia si accompagna alla convinzione che i media abbiano comunque una propria forza nella trasmissione sia della conoscenza sia di modelli comportamentali e valori. Per questo è importante che l'insegnante li conosca e li sappia gestire. A questo dato si può collegare quello che riguarda l'utilizzo dei media nella didattica della scuola primaria, che non è particolarmente alto, ma abbastanza diffuso. Se circa un quarto del campione quasi non utilizza i media, la metà circa ne fa uso solo 3-4 volte al mese, il resto dichiara di usare i media 3-4 volte la settimana. E' qui che si evidenzia, fra quel 4% di insegnanti maschi, una differenza significativa: il 40% usa i media 3-4 volte la settimana nella didattica.

Libri ed enciclopedie mantengono comunque un ruolo dominante come fonti di informazioni nella scuola elementare, dove la media education si direbbe connotata soprattutto da modalità attive: produzione di testi mediali, di spettacoli teatrali, di immagini. E' in generale l'idea del "laboratorio" a caratterizzare la didattica che riguarda i media e l'educazione nella scuola primaria; forse l'unico segmento, insieme alla scuola dell'infanzia, a valorizzare forme di educazione attiva.

CAP. IV

ANALISI DEI DATI: LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Saveria Capecchi

Di seguito vengono analizzati e descritti i dati emersi dal questionario somministrato al campione di insegnanti di scuola secondaria di primo grado dell'Emilia Romagna. Precisamente sono stati analizzati 1973 questionari (il 38,7% su un totale di 5091 questionari ritornati complessivamente sia dalle scuole primarie che dalle scuole secondarie).

Caratteristiche del corpo insegnante della scuola secondaria di primo grado

Va innanzitutto sottolineato che, sebbene prevalgano insegnanti di genere femminile (81%), in questo segmento della scuola dell'obbligo vi è una discreta presenza di insegnanti maschi (19%), circa un quinto, una differenza che appare già significativa se paragonata al 4% riscontrato nella scuola primaria.

Considerando l'età degli insegnanti, la maggioranza si concentra nelle fasce d'età centrali 36-45 anni (29%) e 46-55 (33%), ma non mancano insegnanti che rientrano nelle altre due fasce d'età: quella più giovane 25-35 e quella oltre 55 anni (in entrambi i casi il 19%). Inoltre, prevale chi insegna da più di 15 anni (53%), da 11 a 15 anni

sono il 8% e da 6 a 10 anni il 19% - mentre insegna da meno di 5 anni il 20% del nostro campione.

Le materie insegnate sono, nell'ordine, quelle relative all'area umanistica (36%), all'area scientifica (20%), lingue straniere (16%), tecnologia/informatica (7%), arte e immagine, musica, educazione fisica hanno ognuna il 6% dei soggetti, religione il 3%.

Percezione degli insegnanti sull'uso dei media da parte degli allievi maschi e femmine

Per quanto riguarda gli alunni, la percezione degli insegnanti (di entrambi i sessi) è quella di una fruizione consistente dei *videogame*, *della televisione*, *dell'uso del cellulare* e, in seconda battuta, dell'ascolto della musica e dell'uso di internet (sia per navigare che per comunicare a distanza); a seguire, in misura piuttosto contenuta, abbiamo la lettura di libri e fumetti. Per quanto riguarda le alunne, rileviamo invece soprattutto la percezione *dell'uso del cellulare*, *dell'ascolto della musica*, *della fruizione televisiva* e, in seconda istanza, dell'uso di internet (prevalentemente al fine di comunicare a distanza), della lettura di libri e fumetti e, a seguire, della fruizione dei videogame.

Tab. 1. Percezione degli insegnanti sull'uso dei media degli alunni e delle alunne (in ordine decrescente)

Percezione insegnanti uso dei media alunni M	Percezione insegnanti uso dei media alunne F
Videogame (1 ^a scelta più di 900 risposte, 2 ^a scelta ca. 400 r.,	Cellulare (1 ^a scelta meno di 600 r., 2 ^a scelta ca. 500 r.,

3 ^a scelta più di 100 r.)	3 ^a scelta più di 300 r.)
Televisione (1 ^a scelta circa 300 r., 2 ^a scelta più di 500 r., 3 ^a scelta più di 300 r.)	Musica (1 ^a scelta ca. 500 r., 2 ^a scelta più di 400 r., 3 ^a scelta più di 400r.)
Cellulare (1 ^a scelta più di 200 r, 2 ^a scelta ca. 300 r., 3 ^a scelta più di 400 r.)	Televisione (1 ^a scelta circa 500 r., 2 ^a scelta più di 400 r., 3 ^a scelta meno di 400 r.)
Musica (1 ^a scelta più di 100 r., 2 ^a scelta meno di 200 r., 3 ^a scelta più di 200 r.)	Comunicare con Internet (1 ^a scelta meno di 200 r., 2 ^a scelta più di 200 r., 3 ^a scelta più di 200 r.)
Comunicare con Internet (1 ^a scelta meno di 100 r, 2 ^a scelta meno di 200r, 3 ^a scelta circa 200 r.)	Libri (1 ^a scelta ca. 50 r., 2 ^a scelta meno di 100, 3 ^a scelta ca. 150 r.)
Navigare sul web (1 ^a scelta meno di 100 r., 2 ^a scelta poco più di 100 r, 3 ^a scelta meno di 200 r.)	Videogame (2 ^a e 3 ^a scelta ca. 50 r.)
Fumetti (3 ^a scelta ca. 50 r.)	Navigare sul web (3 ^a scelta ca. 40 r.)
Libri (3 ^a scelta ca. meno di 40 r.)	Fumetti (3 ^a scelta ca. 40 r.)

In generale si può osservare che, secondo il punto di vista degli insegnanti, sia per i maschi che per le femmine di questa fascia d'età cominciano a diventare passatempi importanti, tanto da competere con la televisione, i *new media* per giocare e comunicare. Per quanto riguarda i maschi, nella percezione degli insegnanti risulta consistente

la passione per i videogame ed emerge l'interesse per le nuove tecnologie della comunicazione come il cellulare e internet, sia per comunicare a distanza che per navigare. Tra gli *old media*, se la televisione è il mezzo più fruito, sembra invece occupare uno spazio irrisorio la lettura dei libri. Per quanto riguarda i passatempi preferiti dalle femmine, prima ancora della fruizione televisiva, fanno il loro ingresso il cellulare e, a seguire, internet, utilizzato soprattutto per comunicare a distanza (dunque con la stessa finalità del cellulare). Inoltre le ragazzine sembrano apprezzare molto la musica, oggi fruita tramite differenti media, un po' di più rispetto ai maschi. Esse mostrano anche un maggiore interesse per la lettura. Si aggiunge all'elenco dei loro passatempi, se pur in misura contenuta, i videogame.

Rispetto a queste differenze di genere, si possono evidenziare aspetti che ricalcano *stereotipi di genere*: la fruizione assidua dei videogame da parte dei ragazzini - giochi che allenano alla lotta e alla competizione, solitamente più incentivate nel genere maschile - e il forte interesse per la musica, spesso associata al canto e al ballo, così come per la lettura dei libri da parte delle ragazzine - che rimanda alla capacità introspettiva, maggiormente incentivata in ambito femminile. Ci sono però aspetti nuovi che attestano la riduzione del *gender digital divide* nelle nuove generazioni: l'uso frequente e disinvolto di *new media* come internet e il cellulare da parte delle ragazzine.

I media: problema o opportunità?

In questa parte del questionario abbiamo voluto indagare l'atteggiamento di fondo degli insegnanti nei confronti dei media,

considerando il loro ruolo di educatori e anche la loro postazione privilegiata di osservazione sull'universo giovanile. Abbiamo quindi suggerito una serie di possibili "problemi" e di possibili "opportunità" offerte dai media ai giovani e agli insegnanti stessi.

Tab.2. I media costituiscono un problema per la formazione dei giovani.

MEDIA COME PROBLEMA	%
Promuovono stili di vita materialistici e consumistici	64,3%
Riducono le possibilità di gioco	59,5%
Inibiscono la lettura	54,5%
Trasmettono modelli e messaggi violenti	36,7%
Favoriscono gli stereotipi culturali e razziali	27,5%
Ostentano la rappresentazione della sessualità	12,7%

Tab.3. I media costituiscono un'opportunità per la formazione dei giovani.

MEDIA COME OPPORTUNITA'	%
Finestra sul mondo delle conoscenze	56,0%
Offrono alla scuola tecnologie didattiche	49,6%
Favoriscono nuove forme di comunicazione	47,5%
Promuovono l'accesso e il pluralismo dell'informazione	32,1%
Stimolano l'attenzione, la curiosità	18,2%
Creano nuove modalità di socializzazione/partecipazione	11,0%

Questi risultati indicano che le preoccupazioni degli insegnanti relative all'uso dei media da parte dei giovani riguardano prevalentemente *la promozione di stili di vita materialistici e consumistici, la riduzione delle possibilità di gioco e l'inibizione della lettura* (che secondo la loro percezione risulta, come abbiamo precedentemente sottolineato, tra gli ultimi posti nell'elenco dei passatempi preferiti sia dei maschi che delle femmine). Si tratta di opinioni che possono essere messe in relazione con l'ingresso nella vita dei giovani, in questa fascia d'età, di *new media* come internet e il cellulare, i quali unitamente al mezzo televisivo, sollecitano l'adesione ad uno stile di vita più orientato ai consumi e alle mode, anche per la grande quantità di pubblicità veicolata.

Gli insegnanti risultano però lontani da una visione "apocalittica" degli effetti dei media sui giovani, secondo la quale l'uso consistente, soprattutto della televisione, si traduce in maniera automatica con l'adozione di comportamenti violenti, sessisti e/o razzisti. Al tempo stesso gli insegnanti riconoscono i vantaggi offerti dalla presenza dei media nella vita dei giovani: soprattutto la possibilità di accedere a numerose fonti di informazione e la possibilità di comunicare a distanza con altre persone, secondo diverse modalità (sincrone e asincrone). Gli insegnanti segnalano inoltre, dal canto loro, l'opportunità di utilizzare i media per innovare la didattica.

Cultura dei media vs cultura scolastica

Tra gli insegnanti tende a prevalere il concetto che la *cultura scolastica sia più efficace dal punto di vista formativo rispetto alla cultura veicolata dai media* (alla domanda “la cultura scolastica è meno efficace dal punto di vista formativo rispetto alla cultura veicolata dai media” prevalgono le risposte “per niente d’accordo”, circa 800 risposte e “poco d’accordo” circa 700 r., per un totale di 1500 r).

Riguardo alla richiesta di un giudizio sull’affermazione seguente: “la scuola, per le sue caratteristiche specifiche, svolge un ruolo più forte rispetto ai messaggi dei media”, si può invece osservare come essi esprimano giudizi contrapposti (metà d’accordo e metà in disaccordo = sommando le risposte “per niente d’accordo” e “poco d’accordo” si arriva a circa 1000 r., a poca distanza dalla somma delle risposte “piuttosto d’accordo” e “assolutamente d’accordo” che risulta circa 800 r.).

Se la scuola è ritenuta più importante rispetto ai media per quanto concerne la formazione dei giovani, emerge la preoccupazione che i media possano essere più incisivi e attraenti, tanto da rendere difficile la concentrazione, distraendoli dallo studio. Infatti la maggioranza degli insegnanti pensa che “l’utilizzo continuo dei media da parte dei giovani influisce negativamente sul loro rendimento scolastico” (sommando le risposte “piuttosto d’accordo” e “assolutamente d’accordo” si arriva circa a 1400 r.). Tuttavia, questi timori relativi agli effetti “forti” dei media non sono eccessivi, in quanto vengono compensati dalla consapevolezza che oggi *l’insegnante deve conoscere bene le tecniche e la cultura dei media* sia per valorizzare le

proprie competenze didattiche e di conseguenza migliorare la *qualità della didattica*, sia, appunto, per essere in grado di contrastare i potenziali effetti negativi dei media sui giovani (sommando le risposte “piuttosto d’accordo” e “assolutamente d’accordo” si arriva a circa a 1500 r.).

Frequenza dell’uso dei media nella didattica

La frequenza con cui gli insegnanti fanno uso di media e tecnologie della comunicazione nella loro attività didattica è per il 39% di “3 o 4 volte al mese” e del 26% “più volte alla settimana” (per un totale del 65% degli insegnanti che usano i media, potremmo dire, “abbastanza spesso”). Un terzo degli insegnanti (il 35%) dichiara invece di usare i media “mai” o quasi mai (ossia “3 o 4 volte all’anno”).

Tra i mezzi utilizzati nella didattica, in ordine decrescente, prevale l’uso del *computer + internet* (69,3% e 37,2%); a seguire *quotidiani + libri* (32,8% e 27,4%); *videoregistratore + tv* (31,6% e 17,7%) e *impianto stereo* (16,6%). Bassissime le percentuali sull’uso di macchina fotografica (5,7%), fumetti (2,6%), telecamera (1,5%) e radio (1,5%). Possiamo dunque affermare che nella scuola si utilizzano *new media* e *old media* circa nella stessa misura e con una discreta frequenza.

I giudizi degli insegnanti sull’adeguatezza o meno dell’attrezzatura tecnologica della scuola per svolgere attività di *Media Education* si dividono in due: il 53% la giudica “insufficiente” o “appena sufficiente”, mentre il 47% “adeguata” o “buona”.

Materia di insegnamento e uso dei media nella didattica

E' interessante osservare come varia l'uso dei media nella didattica a seconda della materia insegnata. In particolare consideriamo la frequenza con cui gli insegnanti della scuola secondaria usano i media, i media che utilizzano maggiormente e le attività collegate ai media più significative svolte negli ultimi due anni scolastici.

Per quanto riguarda la frequenza di utilizzo dei media dalla tabella si evince che gli insegnanti che usano i media più spesso ("3 o 4 volte al mese" + "più volte alla settimana") sono quelli che insegnano, in ordine decrescente: *musica, tecnologia e informatica, lingue straniere, lettere e storia, matematica, religione, arte e immagine, educazione fisica*. Chi li usa più spesso "più volte alla settimana" sono, sempre in ordine decrescente, gli insegnanti di: *musica, tecnologia e informatica, lingue straniere, religione, lettere e storia, arte e immagine, educazione fisica e matematica*.

Tab. 5. Frequenza con cui gli insegnanti usano i media nella didattica a seconda della materia insegnata.

	Mai	3 o 4 v. all'anno	3 o 4 v. al mese	Più v. a settimana
Arte e immagine	13%	42%	27%	18%
Ed. Fisica	22%	45%	17%	16%
Lettere e storia	2%	33%	46%	19%
Lingue straniere	2%	20%	42%	36%
Matematica	2%	41%	42%	15%
Musica	3%	13%	26%	58%
Religione	0%	50%	30%	20%

Tecnologia e informatica	1%	20%	33%	46%
--------------------------	----	-----	-----	-----

Considerando solo alcuni raggruppamenti di mezzi (computer + internet; giornali + libri ed enciclopedie; videoregistratore + televisione), in generale i media utilizzati più frequentemente sono: al primo posto in assoluto il computer + internet, a cui seguono in pari misura i giornali + i libri e videoregistratore + tv. Considerando le diverse materie vi sono ovvii riscontri: gli insegnanti di tecnologia e informatica usano più di tutti gli altri il computer + internet, mentre gli insegnanti di lettere e storia, oltre a quelli di arte e immagine e religione, usano più frequentemente i giornali + libri. Segnaliamo inoltre che per la materia di musica si riscontra un forte utilizzo dell'impianto stereo (32%), lo stesso dicasi per lingue straniere (21%).

Tab. 6. Media più utilizzati nella didattica a seconda della materia insegnata.

	Computer + Internet	Giornali + libri	Videoreg. + televisione
Arte e immagine	32%	32%	17%
Ed. Fisica	41%	15%	23%
Lettere e storia	39%	35%	22%
Lingue straniere	36%	15%	23%
Matematica	53%	21%	23%
Musica	42%	6%	16%
Religione	31%	25%	33%
Tecnologia e informatica	65%	19%	10%

Consideriamo infine le attività collegate ai media maggiormente svolte a seconda della materia insegnata. Precisiamo che nella tabella 7 sono stati effettuati i seguenti raggruppamenti: nella prima voce “discutere su fatti/argomenti di attualità enfatizzati dai media” + “discutere sui contenuti dei media” + “discutere su come funziona il sistema dei media” + “discutere sulle mode e gli stili di consumo giovanili”, nella terza “analizzare i linguaggi dei diversi media” + “realizzare testi mediali”.

Tra le attività collegate ai media tende a prevalere la discussione in classe sugli argomenti inerenti ai media (ribadiamo che i ragazzini e le ragazze in questa fascia di età sono molto propensi a seguire mode e stili di vita enfatizzati dai media). Se alle discussioni aggiungiamo l’analisi dei linguaggi mediali e la realizzazione vera e propria di testi mediali, avremo una netta prevalenza di attività riconducibili all’educazione “ai” media. In particolare svolte da insegnanti, in ordine decrescente delle materie letterarie (tot. 64%), educazione fisica (tot. 60%), religione (tot. 56%), arte e immagine (tot. 53%), lingue straniere (tot. 53%), musica (tot. 50%), tecnologia e informatica (tot. 47%) e infine matematica (44%).

Per quanto riguarda l’educazione “con” i media, ossia l’uso dei media per approfondire argomenti scolastici troviamo ai primi posti gli insegnanti di *lingue straniere*, *matematica e religione*, a seguire quelli di lettere e storia, musica, tecnologia e informatica, educazione fisica e arte e immagine.

Tab. 7. Attività collegate ai media maggiormente svolte a seconda della materia insegnata.

	Discussione sui contenuti dei media	Approfondire argomenti scolastici	Analisi linguaggi e realizzazione testi mediali	Spettacoli teatrali	Educazione all'immagine	Uso del computer e informatica
Arte e immagine	33%	18%	20%	5%	21%	3%
Ed. Fisica	53%	21%	7%	5%	5%	9%
Lettere e storia	50%	24%	14%	6%	2%	4%
Lingue straniere	44%	34%	9%	5%	5%	3%
Matematica	32%	34%	12%	1%	2%	19%
Musica	37%	24%	13%	17%	2%	7%
Religione	51%	34%	5%	0%	7%	3%
Tecnologia e informatica	31%	21%	16%	1%	3%	28%

Le attività didatticamente significative e la preparazione dell'insegnante

Sono molteplici le attività collegate ai media svolte dagli insegnanti negli ultimi due anni scolastici. I media vengono utilizzati perlopiù per “educare ai media” avviando *discussioni critiche sui fatti/argomenti d'attualità enfatizzati dai media, sui contenuti dei media, sulle mode, gli stili di vita e di consumo proposti dai media, su come funziona il sistema dei media*, a cui aggiungiamo *l'analisi dei linguaggi dei media*.

Inoltre, i media vengono utilizzati in buona misura per *approfondire gli argomenti scolastici* (68,4%), secondo un uso strumentale dei media che può essere definito “educare con i media”. La realizzazione di testi medialia e l’educazione all’immagine sono invece attività “di produzione” abbastanza limitate. Ancora meno risposte ottiene l’insegnamento del *computer e dell’informatica* (21,9%). Ultima nella lista la realizzazione di spettacoli teatrali (13,7%).

Nella scuola secondaria, di fronte all’uso dilagante del cellulare o all’esibizione di altre “mode tecnologiche” da parte dei giovani, è molto avvertita l’urgenza di indurli a riflettere criticamente sui contenuti diffusi dai media, poiché, come gli stessi insegnanti hanno affermato, i media tendono a promuovere stili di vita materialistici e consumistici. Il prevalere di forme di educazione *ai* media rispetto all’educazione *con* i media si colloca dunque in questa prospettiva che possiamo considerare la più tipica della *Media Education*.

Tab. 4. Attività collegate ai media svolte dagli insegnanti (sia F che M).

Approfondire argomenti scolastici	68,4%
Discutere fatti d’attualità	38,5%
Discutere sulle mode e gli stili di consumo giovanili	29,5%
Discutere i contenuti dei media	25,2%
Insegnare computer/informatica	21,9%
Realizzare testi medialia	17,7%
Discutere su come funziona il sistema dei media	15,4%

Analizzare i linguaggi dei media	14,5%
Spettacoli teatrali	13,7%
Educazione all'immagine	11,1%

Sia che abbiano svolto o meno attività didattiche utilizzando mezzi e tecnologie della comunicazione, la metà degli insegnanti (52%) ritiene di avere una preparazione personale sui media “adeguata” e il 12% “buona” (per un tot. del 64%, percentuale che, come abbiamo visto sopra, coincide con la quantità di insegnanti che usa i media nella didattica abbastanza frequentemente). Una preparazione che è soprattutto il risultato di *autoformazione* (60%), ma anche di *corsi di aggiornamento* specifici sui media frequentati nell’ambito della loro professione di insegnanti (23%). Pochi affermano che la loro preparazione alla *Media Education* dipenda dai corsi frequentati durante la propria formazione scolastica (16%). Il 36% degli insegnanti ammette invece di avere una preparazione riguardo ai media insufficiente o appena insufficiente.

Insegnanti, media e competenza didattica

L’atteggiamento generale degli insegnanti nei confronti dell’uso dei media nella didattica è piuttosto positivo. Essi ritengono necessario usare i media nella didattica per attirare l’attenzione dei giovani (sommando le risposte “piuttosto d’accordo” e “assolutamente d’accordo” avremmo il tot. del 61%) e al contempo per valorizzare e

rendere più efficace il loro lavoro didattico (tot. 68%). Ma soprattutto pensano che oggi sia doveroso sapere utilizzare vari mezzi di comunicazione nell'ambito della propria attività didattica e disciplinare (tot. 91%).

Rispetto all'affermazione "non si può pretendere che un insegnante sia anche esperto nell'uso dei media" prevalgono le risposte in disaccordo ("per niente d'accordo" + "poco d'accordo" = tot. 68%). Se gli insegnanti si dimostrano consapevoli dell'importanza di tenersi aggiornati riguardo alla capacità di utilizzare i media, sono comunque unanimi nel sostenere che le capacità didattiche e comunicative dell'insegnante sono il suo requisito fondamentale, indipendentemente dai mezzi che utilizza (tot. 93%): in sostanza, sembrano sostenere, conoscere i media rappresenta un valore aggiunto ad una professionalità che si basa sulla "stoffa" dell'essere insegnante.

Infine, rispetto all'eventuale introduzione nelle scuole della *Media Education* come disciplina a sé, con insegnanti/operatori specificamente preparati, troviamo il 38% degli insegnanti d'accordo e il 62% in disaccordo. Se, come abbiamo constatato sopra, la maggioranza degli insegnanti giudica la propria preparazione sui media positivamente, l'ipotesi di ricorrere a operatori specifici su questa disciplina non è una necessità fortemente avvertita.

L'insegnante e i media nel tempo libero

Gli insegnanti dichiarano di svolgere frequentemente nel loro tempo libero le seguenti attività inerenti i media, in ordine decrescente:

- lettura di *libri* (indicata come 1^a scelta in più di 600 r., e come 2^a scelta in più di 400 r., come 3^a scelta ca. 200 r.);
- lettura di *quotidiani/riviste* (indicata come 1^a scelta in 350 r., come 2^a scelta in ca. 400 r., come 3^a in ca. 200 r.);
- uso di *Internet* (indicata come 1^a scelta in ca. 150 r., come 2^a scelta in poco più di 200 r. e come 3^a scelta in più di 300 r.), attività a pari merito con la fruizione della *televisione*;
- l'ascolto di *musica* (1^a, 2^a, 3^a scelta meno di 200 r.);
- la *comunicazione tramite computer* (come 3^a scelta poco sopra alla 100 r.).

Essi risultano dunque piuttosto legati alla cultura scritta, prediligendo in primo luogo la lettura; da notare però anche l'uso frequente di internet, sia per comunicare a distanza che per navigare, che nel complesso sembra quasi superare il tempo dedicato alla fruizione televisiva. Questi risultati vengono in parte riconfermati nella risposta riguardante le attività culturali svolte nel tempo libero, che sono, in ordine decrescente: leggere (75,1%), andare a teatro/mostre/concerti (60,8%), andare al cinema (51,9%), frequentare corsi/conferenze (46,6%), impegni familiari (37%), sport (33,8%).

Alcune osservazioni dal punto di vista della differenza di genere

Anche se le insegnanti del nostro campione prevalgono nettamente sugli insegnanti (81% F e 19% M), ci sembra opportuno svolgere alcune osservazioni sulle risposte dal punto di vista della differenza di genere.

1. Innanzitutto, se guardiamo al *profilo degli insegnanti*, dal punto di vista anagrafico nel campione maschile vi sono più insegnanti appartenenti alla fascia d'età "25-35" (27%) rispetto a quanto accada nel campione femminile (17%); come vedremo, la giovane età incide sulla maggiore disinvoltura nell'uso dei *new media*. Inoltre, vi sono differenze relative alle materie insegnate. Gli insegnanti di genere maschile insegnano di più, in ordine decrescente: tecnologia/informatica (16% M contro 5% F), musica (16% M contro 4% F), educazione fisica (15% M contro 5% F), arte e immagine (9% M contro 5% F). Le insegnanti di genere femminile invece insegnano maggiormente, sempre in ordine decrescente: materie letterarie, storia e geografia (40% F contro 18% M), matematica/scienze (21% F contro 15% M), lingue straniere (18% F contro 5% M).
2. Rispetto alla *percezione sull'uso dei media dei giovani*, si riscontrano le seguenti differenze da parte degli insegnanti in base al genere d'appartenenza: le insegnanti tendono di più a percepire come consistente l'uso del cellulare e di internet delle ragazze, mentre gli insegnanti a proposito dei passatempi delle ragazze sottolineano maggiormente la fruizione della televisione e l'ascolto della musica. Inoltre, essi percepiscono in maniera più marcata l'uso dei videogame da parte dei ragazzini.
3. *Rispetto all'uso dei media nella didattica, le differenze di genere sono poco accentuate*. Se le insegnanti usano i media più spesso "3 o 4 volte al mese" (42% F contro 31% M), gli insegnanti li uti-

lizzano maggiormente “più volte a settimana” (31% M contro 25% F), tenendo conto anche del fatto che vi sono più uomini che insegnano informatica. Inoltre, contrariamente ai pregiudizi sulla scarsa capacità tecnologica femminile, non abbiamo riscontrato un gap di genere nell’uso delle nuove tecnologie della comunicazione: il *computer e internet vengono usati in misura simile da parte di entrambi i sessi* (computer 29% F e 30% M, internet 15% F e 18% M), mentre sono un po’ di più le insegnanti ad utilizzare i giornali (14% F contro 9% M) e i libri (12% F contro 9% M), probabilmente perché vi sono più donne ad insegnare materie letterarie.

4. Considerando le *attività collegate ai media svolte dagli insegnanti negli ultimi due anni*, possiamo osservare che le insegnanti tendono un po’ di più rispetto ai colleghi maschi a discutere in classe sui temi di attualità enfatizzati dai media (16% F contro il 12% M) e a usare i media per approfondire gli argomenti scolastici (26% F contro 23% M); mentre gli insegnanti usano un po’ di più il computer (11% M contro 8% F), anche perché, lo ribadiamo, insegnano di più “informatica” come materia.
5. Evidenziamo inoltre che sulla *preparazione personale sui media gli insegnanti di genere maschile tendono ad auto-giudicarsi più positivamente rispetto alle insegnanti di genere femminile* (preparazione “adeguata” 56% M contro 51% F, “buona” 20% M contro il 10% F). Per entrambi i sessi prevale l’autoformazione, ma le insegnanti seguono più corsi di aggiornamento (24% F contro 19% M).

6. Se guardiamo infine alle attività collegate ai media svolte nel *tempo libero* dagli insegnanti emerge come differenza che gli uomini navigano di più su internet e guardano un po' di più la televisione rispetto alle donne, mentre per quanto riguarda le attività in generale, a confronto le donne sono più assorbite dagli impegni familiari e gli uomini dallo sport.

In sintesi, possiamo affermare che le insegnanti sembrano piuttosto coinvolte/motivate nel cercare di contrastare gli effetti potenzialmente negativi dei media sui giovani (percepiscono in maniera più accentuata l'uso del cellulare da parte delle ragazzine; usano spesso i media, sia "vecchi" che "nuovi", nella didattica; discutono maggiormente sui temi di attualità enfatizzati dai media e frequentano più corsi di aggiornamento rispetto agli insegnanti maschi). Per contro, si sentono forse un po' meno preparate rispetto all'uso delle nuove tecnologie come il computer, anche se poi lo usano in misura simile ai colleghi (tra i corsi di aggiornamento si presume ci siano anche corsi per imparare il funzionamento del computer). Gli insegnanti paiono più disinvolti rispetto all'uso delle nuove tecnologie come il computer/internet (che usano maggiormente rispetto alle loro colleghe nel tempo libero) e più ottimisti riguardo alle capacità della classe insegnante di utilizzare i media nella didattica: sulla conoscenza dei media si auto-giudicano più positivamente delle colleghe e sono un po' più convinti del fatto che oggi un insegnante debba necessariamente conoscere le tecniche e la cultura dei media.

Alcune osservazioni dal punto di vista delle differenze d'età

Consideriamo ora alcune differenze in base all'età di chi insegna. Ricordiamo che la maggioranza degli/delle insegnanti si concentra nelle fasce d'età centrali "36-55" (29%) e "46-55 anni" (33%), mentre nelle fasce d'età "25-35" e "oltre 55" sono presenti in entrambi i casi nella percentuale del 19%. Si possono riscontrare alcune differenze in base all'età delle/degli insegnanti:

1. *La frequenza dell'uso dei media nella didattica diminuisce con l'aumentare dell'età:*

dai questionari emerge che gli insegnanti che appartengono alle fasce d'età meno elevata usano di più i media e viceversa (ad esempio usano i media "più volte alla settimana", in sequenza dalla fascia d'età meno elevata "25-35" a quella più elevata "oltre 55": 25%-31%- 27%-20%) e tra questi soprattutto il *computer/Internet* (con le stesse sequenze di fasce d'età, da quella meno elevata a quella più elevata, usano il *computer* 31%-30%-28%-25%, *Internet* 18%-17%-13%-13%).

2. *Insegnanti appartenenti alle fasce d'età meno elevate mostrano più disinvoltura nell'uso di computer/Internet:*

ciò è dovuto ad una maggiore fruizione di questi mezzi nel tempo libero. L'autovalutazione sulla preparazione personale sui media è infatti più positiva tra gli insegnanti che hanno un'età meno elevata (viene giudicata "adeguata" in sequenza dalla fascia d'età meno elevata a quella più elevata: 58%-54%-49%-48%; "buona": 20%-12%-10%-7%) e frutto soprattutto di autoformazione piuttosto che di corsi

di aggiornamento. Viceversa chi ha un'età più elevata si sente meno preparato/a e di conseguenza frequenta più corsi di aggiornamento (considerando la stessa sequenza di fasce d'età: 8%-17%-29%-38%).

3. *Alcune differenze nelle opinioni sull'uso dei media in base all'età:*

gli insegnanti di età più elevata ritengono maggiormente, rispetto agli insegnanti più giovani, che “la scuola abbia un ruolo più importante ed efficace rispetto ai media nella formazione dei giovani”; e in generale sono un po' più convinti che “non si può pretendere che un insegnante, oltre alle sue competenze pedagogiche e didattiche, sia anche esperto nell'uso dei media” (sono “assolutamente d'accordo” in sequenza dalla fascia d'età meno elevata a quella più elevata: 19%-21%-31%-32%). Allo stesso modo, rispetto all'affermazione “ogni insegnante, nell'ambito della propria attività didattica e disciplinare, deve sapere utilizzare vari mezzi di comunicazione”, troviamo più d'accordo gli insegnanti che rientrano nelle fasce di età meno elevate (sono “assolutamente d'accordo” in sequenza: 36%-33%-30%-27%). Inoltre, rispetto all'ipotesi di introdurre la *Media Education* come disciplina a sé, con insegnanti/operatori specificatamente preparati, risultano più d'accordo gli insegnanti di età più elevata (sono “assolutamente d'accordo” in sequenza per fasce d'età: 8%-9%-10%-15%), probabilmente perché si sentono meno preparati sui media.

Riflessioni conclusive

In conclusione, possiamo riassumere e commentare i principali risultati emersi per punti:

1. *L'atteggiamento generale degli insegnanti nei confronti dell'uso dei media da parte dei giovani è piuttosto equilibrato e realistico.*

Non abbiamo riscontrato una demonizzazione dei media o timori “apocalittici” rispetto a potenziali effetti nefasti dei media sulla formazione dei giovani. Siamo, ad esempio, lontani da atteggiamenti di colpevolizzazione della tv o in genere dei mass-media, considerati da molti causa di modelli e comportamenti “scorretti”. Emerge piuttosto la consapevolezza che i media, sia “vecchi” che “nuovi”, fanno oramai parte integrante della vita quotidiana di tutti, giovani e adulti, ed è pertanto necessario imparare a conoscerli meglio, al fine di divenire pubblici critici e “attivi”, capaci di discernere, di confrontare le fonti informative, di prendere le distanze dalle varie forme di spettacolarizzazione della realtà operata dai media.

Gli insegnanti riconoscono che i media sono una fonte di informazione che amplia il ventaglio delle conoscenze – che vanno ad integrarsi con quelle scolastiche - e al contempo forniscono nuove forme di comunicazione. D'altro canto, essi avvertono la forza attrattiva esercitata sui giovani dai media connessa alla possibilità di condizionare il loro stile di vita, in particolare incrementando il consumismo, riducendo il tempo del gioco libero e creativo, inibendo l'interesse per la lettura. Inoltre, la maggioranza degli insegnanti pensa che l'uso dei media influenzi negativamente il rendimento scolastico dei giovani, distraendoli dallo studio.

Invece di osteggiare i media esprimendo una chiusura nei loro confronti e ponendo una chiara demarcazione tra cultura scolastica e cultura dei media, gli insegnanti esprimono con convinzione la necessità di conoscere bene la cultura e le tecniche dei media prefiggendosi un duplice obiettivo: 1) usare i media per riuscire ad attirare l'attenzione dei giovani e al tempo stesso migliorare la qualità della didattica; 2) essere in grado di insegnare ai giovani a riflettere criticamente sui contenuti veicolati dai media, che rappresenta il principio di base della *Media Education*.

2. Di conseguenza, *non vi è scontro tra cultura scolastica e cultura veicolata dai media*. Pur difendendo l'importanza della scuola, ritenendola un'agenzia di socializzazione più efficace rispetto ai media, si ribadisce che l'atteggiamento generale degli insegnanti va nella direzione di aiutare i giovani ad integrare le diverse forme e fonti di conoscenza, fornendo loro gli strumenti critici per meglio orientarsi nell'uso dei media. Nello specifico, gli insegnanti della scuola secondaria sostengono di discutere molto in classe dei fatti/argomenti più enfatizzati dai media, così come dei contenuti, delle mode e degli stili di vita proposti dai media e in generale del funzionamento del sistema dei media, oltre ad utilizzare spesso i media per approfondire gli argomenti scolastici e, in misura contenuta, ad insegnare l'uso del computer.

3. Rileviamo però un certo *scarto tra le ottime intenzioni degli insegnanti di utilizzare i media nella didattica e l'effettivo impiego dei media*. Ad esempio, gli insegnanti affermano quasi all'unanimità che oggi è necessario sapere utilizzare i vari mezzi di comunicazione

nell'ambito della propria attività didattica (ritenendo comunque requisiti fondamentali le personali capacità didattiche e comunicative, indipendentemente dai mezzi utilizzati) mentre la frequenza con cui usano i media è, nella maggioranza dei casi, "3 o 4 volte al mese", dunque non particolarmente frequente. Le cause di questo "scarto" possono essere varie: innanzitutto l'attrezzatura tecnologica di cui è dotata la scuola viene giudicata "insufficiente" o "appena sufficiente" da una buona metà degli insegnanti; inoltre, circa un terzo ammette di avere una preparazione sui media "insufficiente" o "appena sufficiente".

Inoltre, una buona parte degli insegnanti è favorevole all'introduzione della *Media Education* come disciplina a sé, il che implica considerare opportuno che vengano introdotti nelle scuole insegnanti specificatamente preparati (e continuamente aggiornati) sui media. Possiamo dunque avanzare l'ipotesi che nella maggioranza dei casi gli insegnanti si sentono in grado di usare i media, riconoscono l'importanza della *Media Education*, ma non si sentano sempre all'altezza della loro continua evoluzione tecnologica.

4. Genere ed età. Come abbiamo appurato *il gap di genere nell'uso dei new media da parte delle/degli insegnanti è poco accentuato*. Anche se le insegnanti sono meno propense degli insegnanti ad autovalutarsi positivamente rispetto alla conoscenza dei media, esse usano i "vecchi" media e il computer/internet durante l'attività didattica con la stessa frequenza dei colleghi maschi. Persiste però uno scarto, sebbene non troppo accentuato, nell'uso del computer e di Internet nella fascia d'età più giovanile a vantaggio degli insegnanti maschi, quella dei "25-35" anni e possiamo affermare che, generalmente, gli inse-

gnanti usano i *new media* con più disinvoltura e facilità rispetto alle colleghe, dovuta ad un loro maggiore utilizzo nel tempo libero; sono infatti più le insegnanti a frequentare corsi di aggiornamento sui media.

Possiamo infine sostenere che per quanto riguarda l'uso dei media da parte dei ragazzini e delle ragazzine, se il *gender digital divide* sembra ulteriormente ridursi fino ad azzerarsi nelle nuove generazioni (ricordiamo la percezione delle/degli insegnanti di una grande disinvoltura nell'uso del cellulare e di internet da parte delle alunne, forse anche più degli alunni), senza dubbio permane un certo gap con la/e generazione/i degli insegnanti di entrambi i sessi.

CAP. V

ANALISI DEI DATI: I DIRIGENTI SCOLASTICI

Amelia Capobianco, Rossella Tirota

Quelli che seguono sono i dati che emergono dal questionario somministrato ai dirigenti di scuola primaria e secondaria di primo grado dell'Emilia Romagna. Nel nostro campione sono stati contattati 391 dirigenti, hanno risposto 153, il 39%.

Caratteristiche del campione dei dirigenti

Si tratta di un campione sostanzialmente equilibrato nel rapporto maschi/femmine, a differenza di quanto abbiamo riscontrato nel corpo insegnante; esso è composto per il 55% di donne e per il 45% di uomini. Tra le donne, il 22% dirige una scuola elementare, il 13% una scuola media inferiore e il 65% un istituto comprensivo. Tra gli uomini, il 22% dirige una scuola elementare, il 16% una scuola media inferiore e il 62% un istituto comprensivo.

L'età dei soggetti è, comprensibilmente, più elevata di quella degli/delle insegnanti: nessuno dei dirigenti del campione rientra nella fascia d'età 25-35. Per le donne, l'8% rientra nella fascia 36-45 anni; il 52% rientra nella fascia 46-55 anni; il 40% ha un'età superiore ai 55 anni.

Tra gli uomini, il 6% è tra i 36-45 anni; il 29% tra i 46-55 anni e il 65% oltre i 55 anni. La componente femminile del campione è mediamente più giovane.

Il 48% dei dirigenti coinvolti lavora da meno di 5 anni mentre il 34% da più di 15. Le fasce intermedie interessano percentuali molto più basse come si vede in tabella 3.

Tab.1. Dirigenti/genere.

	Scuola Elementare	Scuola Media	Istituto Comprensivo
Dirigenti Donne	22%	13%	65%
Dirigenti Uomini	22%	16%	62%
Dirigenti Totali ER	22%	15%	63%

Tab. 2. Età dei dirigenti.

	25-35	36-45 anni	46-55 anni	Oltre 55 anni
Dirigenti Donne	0	8%	52%	40%
Dirigenti Uomini	0	6%	29%	65%
Dirigenti Totali ER	0	7%	41%	52%

Tab. 3. Anzianità di servizio.

	< 5 anni	6-10 anni	11-15 anni	+ di 15 anni
Dirigenti Donne	55%	15%	7%	23%
Dirigenti Uomini	41%	7%	6%	46%
Dirigenti Totali ER	48%	11%	7%	34%

Laboratori attivati nell'anno in corso (obbligatori e facoltativi)

Ai dirigenti è stato chiesto di indicare il tipo di laboratori attivati nell'anno in corso, sia scolastici sia extrascolastici opzionali, tra una rosa di 7 items più la possibilità di indicare "altro". I laboratori attivati risultano essere per lo più di informatica (20% scolastici, 15% extrascolastici), musica (17% scolastici, 21% extrascolastici) e attività espressive e artistiche (16% scolastici, 18% extrascolastici).

Tab. 4. Laboratori attivati nell'anno in corso.

Informatica	Lingua	Musica	Scienze	Arte	Media	Teatro
20% S 15% Extra S	12% S 13% Extra S	17% S 21% Extra S	11% S 7% Extra S	16% S 18% Extra S	9% S 9% Extra S	15% S 16% Extra S

Strumentazione tecnologica e spazi strutturati disponibili nella scuola

La domanda *Di quali strumenti tecnologici dispongono insegnanti e alunni della sua scuola? E quali spazi sono a disposizione?* mette in evidenza percentuali su ognuna delle risposte che non superano il 20%.

Negli spazi strutturati a disposizione di insegnanti e alunni spicca l'aula informatica e/o multimediale con una percentuale del 29%, seguita dalla biblioteca (22%), dallo spazio per la proiezione di video (21%), dall'aula per le attività musicali (19%) e, in coda, dall'aula per la lingua straniera (9%).

Tab. 5. Strumentazione tecnologica a disposizione.

Computer	16%
Tv	17%
Telecamera	10%
Videoproiettore	15%
Macchina fotografica	16%
Lavagna luminosa	12%
Impianto stereo	14%

Tab. 6. Spazi strutturati disponibili.

Aula informatica e/o multimediale	29%
Aula attività musicali	19%
Aula per le lingue straniere	9%
Biblioteca	22%
Spazio per proiezione	21%

Ai dirigenti è stato chiesto di valutare l'utilizzo delle attrezzature tecnologiche nella didattica da parte degli insegnanti e le percentuali maggiori si attestano sulle risposte "sufficiente" (42%) e "buono" (50% del campione). Nessuno segnala "nullo"; un dato questo che evidenzia da parte dei dirigenti coinvolti una visione sostanzialmente "moderna" sul piano didattico-tecnologico della loro scuola. Un dato che, se messo a confronto con quanto dichiarano gli/le insegnanti rispetto al loro uso delle tecnologie e dei media nella didattica, mostra qualche significativa discrepanza. Si può avanzare l'ipotesi che da parte dei dirigenti prevalga l'atteggiamento o la percezione di dare, attraverso le loro risposte, un'immagine della scuola più "moderna". Le

donne indicano un minore utilizzo della strumentazione da parte degli insegnanti, ritengono che ne venga fatto un uso sufficiente il 46% rispetto al 36% degli uomini, mentre indicano un 43% di utilizzo “buono” rispetto al 60% indicato dagli uomini. Anche il dato legato all’utilizzo “scarso” mostra una maggiore sfiducia da parte delle donne che scelgono questa opzione per l’11% a fronte del solo 4% degli uomini.

Tab. 7. Utilizzo delle attrezzature.

	Nulla	Scarso	Sufficiente	Buono
Dirigenti Donne	0%	11%	46%	43%
Dirigenti Uomini	0%	4%	36%	60%
Dir. Tot. ER	0%	8%	42%	50%

I dirigenti e la media education

Alla domanda se abbia partecipato a qualche convegno o corso di aggiornamento sulla media education, emerge che il 33% dei dirigenti del campione, sia uomini che donne, ha partecipato a un convegno o corso sulla media education. Tra coloro che vi hanno partecipato, le percentuali più alte sono nella fascia d’età che va dai 36-45 anni che vede il 75% degli uomini e il 67% delle donne, quindi sulla prima fascia di età dei dirigenti. Le percentuali si abbassano notevolmente nella fascia 46-55 anni, dove la partecipazione è stata per l’11% degli uomini e il 26% delle donne, per rialzarsi nella fascia oltre i 55 anni con il 35% di uomini e il 38% di donne.

Cosa dovrebbe fare la scuola per la media education?

Questa domanda ci da alcune indicazioni importanti su quelli che secondo i dirigenti dovrebbero essere gli obiettivi della media education nel nostro Paese.

I dirigenti potevano fornire un massimo di tre risposte scegliendo tra 6 items più la voce “altro”. La scelta maggiore è ricaduta sulla media education che deve insegnare a leggere criticamente i contenuti dei media (114 risposte); a seguire troviamo “utilizzare di più i media come strumenti per rendere più efficace la didattica” che ottiene 80 scelte; la terza scelta in ordine di importanza riguarda l’insegnamento dei linguaggi dei media che ottiene 76 risposte; la quarta opzione più indicata riguarda l’insegnare a realizzare prodotti mediatici che ottiene 66 scelte.

E’ da notare che le donne sembrano sentire la questione della media education in maniera più forte rispetto agli uomini, soprattutto negli items “lettura critica dei contenuti”, “insegnare i linguaggi dei media”, “realizzare prodotti mediatici”, dove troviamo un discreto scarto tra i sessi. L’item “penso che le priorità didattiche della scuola siano altre, non la media education” ha ottenuto solo 6 risposte.

Tab. 8. Cosa dovrebbe fare la scuola per la media education?

	Media nella didattica	Lettura critica dei contenuti	Insegnare i linguaggi dei media	Realizzare prodotti mediatici	Incrementare ore informatica e nuove tecnologie	La scuola ha altre priorità
Dirigenti Donne	38	69	43	36	16	2
Dirigenti	42	45	33	29	14	4

Uomini						
Dir. Tot. ER	80	114	76	65	30	6

Alla domanda *Pensa sia utile introdurre nella scuola una vera e propria disciplina denominata Media Education?* il 47% dei dirigenti ritiene che la media education sia da inserire solo come materia facoltativa in orario extra scolastico a fronte di un 21% che inserirebbe nel curriculum al pari delle altre discipline, mentre il 32% del nostro campione non la ritiene una materia indispensabile. Il dato più interessante, forse, è quest'ultimo, che riguarda un terzo dei dirigenti e che meriterebbe un successivo approfondimento.

Tab. 9. Introduzione della media education nella scuola.

	Si, al pari di altre discipline	Solo come materia facoltativa, in orario extra scolastico	No, non la ritengo una materia indispensabile
Dirigenti Donne	16%	55%	29%
Dirigenti Uomini	26%	39%	35%
Dir. Tot. ER	21%	47%	32%

E' interessante, per questa domanda, dare uno sguardo alle scelte per fascia d'età. Sono gli uomini tra i 36-45 anni (con un 75% di risposte) e le donne oltre i 55 anni (con il 72% delle risposte) a ritenere la media education una materia facoltativa; mentre il 72% degli uomini tra i 46-55 anni non la ritiene una materia indispensabile.

Tab. 10. Introduzione della media education nella scuola, per fasce d'età.

	Si, al pari di altre discipline	Solo come materia facoltativa, in orario extra scolastico	No, non la ritengo una materia indispensabile
Uomini 36-45	25%	75%	0
Donne 36-45	42%	29%	29%
Uomini 46-55	17%	11%	72%
Donne 46-55	14%	47%	39%
Uomini oltre 55	31%	49%	20%
Donne oltre 55	12%	72%	16%

Alla domanda: *Pensa sia utile introdurre nella scuola la figura professionale del/della Media Educator, cioè un esperto sui linguaggi, i contenuti e le tecniche dei media?* i dirigenti potevano fornire una sola risposta. Le percentuali più alte del nostro campione si assestano su un 38% che ritiene importante una figura che affianchi l'insegnante e un 25% che giudica più incisiva una attività formativa rivolta agli insegnanti. Il 14% afferma che tutti gli insegnanti dovrebbero essere preparati a farla. Si nota che il 16% dei dirigenti vede la media education come attività laboratoriale extra scolastica, tra questi, il 75% sono uomini tra i 36-45 anni.

Confrontando questa domanda con quella speculare rivolta agli insegnanti si nota una certa coerenza di atteggiamento poiché gli insegnanti di scuola elementare ritengono che non serva un "esperto" di media education come disciplina a se stante, ma che debba essere una competenza trasversale che riguardi tutti i docenti.

Per ciò che riguarda la preparazione degli insegnanti della propria scuola sulla media education, nessun dirigente la ritiene "ottima"; la

percentuale più alta è un 58% su “sufficiente” seguita da un 22% “buona” e un 20% “insufficiente”. Questi dati mostrano una certa coerenza nella scuola elementare dove le insegnanti valutano la propria preparazione “adeguata”.

Il 52% del campione dei dirigenti risponde positivamente alla domanda se sia utile che *tutti* gli/le insegnanti partecipino a corsi di aggiornamento sulla media education; il 41% afferma “solo gli insegnanti interessati” e un 7% non la ritiene tra le priorità dell’aggiornamento.

Il 38% dei dirigenti dichiara che la propria scuola ha una dotazione tecnologica *adeguata* per svolgere attività di media education, non è adeguata per l’8% e lo è in parte per il 54% (gli uomini tra i 36-45 sono il 75%). Un dato questo che mostra visioni diverse da parte delle insegnanti di scuola elementare.

CAP. VI

CONCLUSIONI

Roberto Farné

Premessa

L'obiettivo che ci eravamo posti con questa ricerca era di definire un "profilo" della media education nella scuola dell'obbligo. Usiamo il termine "profilo" nel significato proprio di "linee che definiscono e delimitano la visione di un determinato oggetto", consentendo di riconoscerlo dai suoi tratti essenziali. Un profilo è lineare, tende a semplificare e a dare evidenza a pochi ma significativi elementi; ha il vantaggio della icasticità del dato e il limite della mancanza di dettagli e di profondità. Ovviamente eravamo consapevoli della problematicità insita nella scelta di una specifica modalità di ricerca e degli strumenti per attuarla; si potevano seguire altri metodi di indagine, usare altri strumenti, la ricerca sarebbe stata diversa fermo restando il suo oggetto. La scelta è andata nella direzione che abbiamo seguito perché ciò che volevamo era, appunto, la possibilità di identificare e riconoscere la media education, attraverso un suo "profilo" nella scuola dell'obbligo.

Il problema che è apparso subito evidente è che la media education non è un "oggetto" chiaramente identificabile, meglio ancora: non è un "oggetto". Si tratta di un genere particolare di esperienza educativa che pone i media (non solo quelli tecnologicamente più evoluti) al

centro dell'attività didattica sia perché vengono essi stessi analizzati e studiati nei loro messaggi e linguaggi, forme e contenuti, sia perché vengono utilizzati come supporto significativo della attività didattica e, in questo senso, determinano dei cambiamenti significativi nel modo di fare didattica (una lezione di scienze letta su un libro non è la stessa cosa di una lezione di scienze fatta utilizzando filmati scientifici, supporti multimediali ecc.). Sia, infine, perché nella scuola si usano spesso attivamente i media realizzando prodotti: un sito internet, un video, una mostra fotografica, un giornale...

Identificare la consistenza della media education nella scuola non poteva quindi ridursi a misurare la presenza oggettiva degli “strumenti del comunicare” disponibili nella scuola, ma la sensibilità, la propensione, la disponibilità alla media education da parte degli insegnanti, con la consapevolezza da una parte di non poter esattamente “quantificare” il livello di media education e la sua qualità didattica, dall'altra di poterne cogliere la presenza/consistenza con una certa attendibilità, per uscire da quella dimensione superficiale e generica che spesso caratterizza i discorsi su questo tema. La ricerca doveva quindi essere rigorosa nel suo impianto metodologico: la selezione del campione rappresentativo, la costruzione del questionario e la strategia per la sua distribuzione e per la raccolta dei dati. Aspetti questi che hanno impegnato una parte significativa del lavoro.

La ricerca non ci è servita per dire che “sì, esistono buone pratiche di media education nella scuola, gli insegnanti sono consapevoli del ruolo dei media nella formazione”, e così via. Queste cose le sapevamo, almeno a livello di affermazioni generali o di constatazioni che

ognuno di noi ha fatto conoscendo la realtà della scuola e occupandosi di media education. Ciò che volevamo era poterne rilevare, a grandi linee, la presenza attraverso la consapevolezza degli insegnanti: riconoscere con un certo grado di attendibilità la presenza dei media nella scuola attraverso degli indicatori sia sul loro uso nell'attività didattica, sia sulla percezione che gli insegnanti hanno della cultura dei media e del loro riflesso sul piano educativo. E' su questi due piani che i dati raccolti ci consentono di fare alcune considerazioni conclusive, che non intendono essere "finali" poiché riteniamo che questa ricerca, conclusa, non intenda affatto porre fine ma piuttosto aprire verso nuove ricerche nel campo della media education. Molti degli items contenuti nel questionario che abbiamo utilizzato, per la rilevanza del loro contenuto, potrebbero identificare temi specifici su cui svolgere ulteriori indagini mirate ed approfondite (il rapporto fra la cultura della scuola e la cultura dei media; la competenza degli insegnanti sulla media education; l'influenza che i media hanno sulla formazione dei giovani ecc.).

La media education che si fa

In queste considerazioni conclusive si cercherà di riflettere su alcuni aspetti particolarmente significativi che emergono dall'analisi complessiva dei dati quali vengono descritti nei capitoli precedenti. Il primo è di una evidenza macroscopica assoluta e ampiamente nota: ci troviamo di fronte alla forte femminilizzazione del corpo insegnante. Facendo la media dei due campioni della scuola primaria e della secondaria di primo grado, gli insegnanti maschi sono il 12% (nella pri-

maria il 4%)²¹. Non entriamo qui nel merito sociologico di questa configurazione professionale e di genere, ma la cosa è interessante rispetto alla nostra ricerca, perché pone il problema del rapporto fra cultura/identità di genere e familiarità con le tecnologie e la cultura dei media. La concezione abbastanza diffusa (quasi uno stereotipo), che vede attribuire ai maschi la disponibilità e la familiarità nell'uso delle tecnologie e dei media, non corrisponde all'immagine che possiamo cogliere rispetto alla media education nella scuola. Le insegnanti non appaiono affatto distaccate o refrattarie al rapporto con i media: più di metà ritengono che la loro preparazione sui media e le tecnologie della comunicazione sia adeguata o buona, dovuta prevalentemente ad autoformazione. Indubbiamente su questo dato può pesare un certo grado di autostima: il questionario poteva anche apparire come una sorta di momento di autovalutazione dell'insegnante rispetto a un campo d'esperienza di cui si avverte da tempo una certa "emergenza educativa" a cui è necessario non sottrarsi.

I dati riferiti alla frequenza dell'uso dei media nella didattica mettono in evidenza che la media education, intesa nel suo più ampio spettro di significati, è entrata a far parte del corredo didattico della scuola, senza per questo assumere una propria identità curricolare; in misura più significativa nella scuola elementare (76%) rispetto alla scuola media (65%) gli insegnanti utilizzano i media con una frequenza che va da "3-4 volte al mese" a "più volte la settimana". A questo

²¹ Decisamente più equilibrata la composizione del campione dei dirigenti scolastici: 55% sono donne e il 45% uomini. Un dato questo che nel confermare la maggiore presenza maschile nei ruoli dirigenziali, mette in evidenza come sia stia consolidando a questo livello la significativa presenza femminile.

scarto di circa 10 punti si possono dare diverse letture: l'uso dei media si adatta di più e meglio a una situazione didattica come quella della scuola primaria, più duttile, meno rigida e meno segmentata per discipline e orari rispetto alla secondaria. Nella scuola primaria si dà più spazio ai media perché la didattica tende a favorire maggiormente un approccio che comprende modalità attive, di animazione e interazione, rispetto alla scuola media in cui la didattica è più conforme ai modelli di insegnamento/apprendimento di tipo tradizionale. Queste o altre possibili interpretazioni nulla tolgono comunque alla consistenza del dato sulla frequenza nell'uso dei media.

Una conferma ulteriore di quella che possiamo considerare una certa "normalità" della presenza dei media nell'attività didattica lo possiamo trovare nel dato che riguarda la composizione anagrafica del campione complessivo degli insegnanti: il 20% circa ha un'età compresa fra 25 e 35 anni e il 33% circa fra 36 e 45 anni. Si tratta di soggetti che sono cresciuti, tra l'infanzia e l'adolescenza, in una società dove la televisione diventava pervasiva e la cultura multimediale andava definendo i suoi variegati caratteri. L'andamento dei dati mette in evidenza come la frequenza nell'uso dei media nella didattica, soprattutto per ciò che riguarda i new media, ha un andamento coerente con l'età più giovane degli insegnanti.

La media education, come si è detto presenta uno spettro piuttosto ampio di definizioni e di possibili declinazioni didattiche (se ne è dato conto nel I capitolo) e nella nostra indagine abbiamo cercato di mantenere questa ampiezza di possibili significati, consapevoli di correre il rischio della genericità, ma anche della possibilità di cogliere la

molteplice identità del fenomeno. Chiedendo alle/agli insegnanti quale attività collegata alla media education avesse svolto negli ultimi due anni ad un livello che ritenesse didatticamente significativo, le varie risposte aggregate per tipologia definivano essenzialmente tre campi d'esperienza: quella relativa alla *educazione critica*, basata su discussioni, analisi dei testi mediali, dei contenuti e dei linguaggi; quella del *sussidio didattico*, dove i media hanno un ruolo di supporto ai saperi scolastici e all'insegnamento/apprendimento; quella della *produzione mediale*, riferita a laboratori e attività di manipolazione e di produzione che portano i ragazzi a usare direttamente materiali e strumenti dei media. Se nella scuola primaria l'andamento delle risposte delinea un profilo pedagogicamente equilibrato della media education, dove i tre livelli di attività sono compresenti con percentuali che non si discostano molto una dall'altra, nella secondaria la dimensione "critica" assorbe il 50% circa delle risposte, a cui segue il sussidio didattico con il 26% delle risposte. Le forme più attive della media education, che nella scuola primaria ottengono il 30% delle risposte, nella secondaria sono la metà. I dirigenti scolastici, su cosa dovrebbe fare la scuola per la media education, danno indicazioni che vanno in questa direzione: la dimensione attiva del "realizzare prodotti mediatici" ottiene il 20% delle risposte, mentre rendere più efficace la didattica ha il 24% e l'educazione critica ai contenuti dei media il 34%.

E' evidente che, crescendo nel grado della scolarizzazione, le forme della didattica "attiva" cedono progressivamente spazio e tempo ai livelli più formali dell'insegnamento/apprendimento, anche per ciò che riguarda la media education: non a caso aumenta sensibilmente

l'utilizzazione sussidiaria dei media agli argomenti scolastici. L'idea che la didattica attiva, che ha le forme laboratoriali, del learning by doing, dell'animazione, sia più consona all'infanzia e che il soggetto, crescendo, si debba sempre più avvicinare alla dimensione "scolastica" in senso stretto, assomiglia ad una certa concezione del gioco. Si è sempre pensato al gioco come ad un'attività che si addice ai bambini, destinata a perdere consistenza nel corso dello sviluppo del soggetto a "vantaggio" di occupazioni più formali e impegnative. La possibilità che l'educazione attiva si con-formi via via ai diversi saperi scolastici e alle discipline nel procedere della scolarizzazione non è ancora entrata a far parte della nostra pedagogia della scuola, così come l'idea che il gioco non sia solo un'attività "infantile" ma umana e come tale mantenga una sua vitalità nel corso della vita cambiando le sue forme e i suoi modi di esprimersi.

La scuola e i media

Si è detto che ci troviamo di fronte ad insegnanti che, se non altro per un fatto generazionale, non vivono i media come oggetti alieni o corpi estranei. Ovviamente questo non significa presumere che essi condividano con le generazioni più giovani le stesse esperienze mediali, la familiarità con le stesse tecnologie che conoscono ritmi di evoluzione e di obsolescenza impensabili fino a vent'anni fa. La percezione che gli insegnanti hanno sull'uso dei media da parte dei loro allievi maschi e femmine segue un andamento abbastanza conforme ai dati di altre indagini: come prima scelta che riguarda i maschi sia della primaria che della secondaria sono i videogame e la televisione; per le

femmine della primaria, a detta delle/degli insegnanti, si tratta soprattutto di televisione e ascolto della musica, per la secondaria di uso del telefonino e ascolto della musica. Articolando prima, seconda e terza scelta indicata dagli insegnanti, appare in tutta evidenza la concentrazione delle preferenze: la televisione, la musica, il cellulare appaiono una sorta di terreno comune delle esperienze medialità di maschi e femmine, con alcune variazioni in più o in meno fra i due raggruppamenti e le tre tipologie dei media a seconda dell'età. Una differenza macroscopica riguarda i videogame, indicati dagli insegnanti pressoché esclusivamente ai soggetti maschi come attività mediale con i più alti indici di preferenza; mentre una differenza significata, collocata su indici quantitativi inferiori, riguarda i libri e la lettura, che secondo gli insegnanti caratterizza decisamente le femmine più dei maschi. Se questi ultimi due indicatori possono confermare alcuni stereotipi come la propensione maschile competitiva e combattiva (i videogiochi) e quella più introspettiva e affettiva (la lettura), è altrettanto evidente la percezione che hanno gli insegnanti della cultura mediale delle generazioni più giovani: essa ci dà l'idea di un ampio territorio di condivisione fatto di TV, musica, cellulare dove, verosimilmente, sono le modalità d'uso e i contenuti a identificare le differenze di genere.

Gli insegnanti del nostro campione danno indicazioni molto chiare in merito ai rischi e alle opportunità connesse all'uso dei media da parte di bambini e ragazzi. I rischi maggiori sono connessi alla riduzione delle attività di gioco libero (27%), alla promozione di modelli consumistici e materialistici (24%), alla inibizione della lettura (20%). Vi è dunque un fattore di "promozione" (consumismo e materialismo)

e due fattori di “inibizione” (il gioco e la lettura). L’ostentazione di messaggi violenti, di rappresentazioni della sessualità, di stereotipi culturali, temi al centro dell’allarme educativo fino a pochi anni fa sulle pagine dei giornali e in molte ricerche, ottengono un numero di risposte meno rilevanti. Se può apparire scontata da parte di insegnanti l’attenzione sul tema della lettura, non lo è altrettanto quella sul gioco; che dimostra come il tema del corpo e del movimento, e più in generale dell’esperienza ludica sia diventato un indicatore importante della qualità della vita dell’infanzia, un bisogno fondamentale messo a rischio dall’eccesso di esperienza mediatica. Questo cambiamento negli indicatori di preoccupazione o di rischio connesso ai media, ci sembra un dato non trascurabile e che meriterebbe ulteriore attenzione.

Anche per ciò che riguarda le opportunità connesse all’uso dei media gli insegnanti del campione non mostrano differenze fra il gruppo della scuola primaria e secondaria. Essi sono “una finestra sul mondo delle conoscenze” (27%), offrono alla scuola “tecnologie e sussidi efficaci per la didattica” (23%), favoriscono “nuove forme di comunicazione” (22%). Qui l’attenzione degli insegnanti va soprattutto a cogliere le potenzialità cognitive offerte dai media, come è evidenziato da due delle tre risposte. Può essere interessante sottolineare come una delle affermazioni indicate nell’item: i media “stimolano l’attenzione e la curiosità”, abbia ottenuto solo il 9% delle preferenze. Viene da chiedersi se i concetti di attenzione e curiosità, che hanno una indubbia valenza didattica, poiché in tale contesto sono riferiti ai media, non siano stati intesi in senso positivo dalla maggior parte degli insegnanti.

Come dire che l'attenzione e la curiosità indotta dai media, in un certo senso, "distræ".

Alcune affermazioni tese a mettere in evidenza ciò che gli insegnanti pensano in merito al rapporto fra cultura della scuola e dei media, mostra un andamento sostanzialmente omogeneo nel campione. Gli insegnanti sia della primaria che della secondaria sono d'accordo nel ritenere che il ruolo formativo della cultura scolastica non sia meno efficace della cultura veicolata dai media, ma ritengono che l'utilizzo continuo dei media da parte dei giovani si ripercuota negativamente sul loro rendimento scolastico. È opinione condivisa dagli insegnanti che, per svolgere in maniera adeguata la loro funzione pedagogica e didattica, sia necessario conoscere bene le tecniche e la cultura dei media. Dove i due gruppi di insegnanti si discostano è nel ritenere che la scuola svolga un ruolo più forte rispetto ai messaggi dei media: gli insegnanti di primaria sono prevalentemente d'accordo, ma non quelli di secondaria: questa opinione è l'unica che vede gli insegnanti del campione, presi nel loro insieme, divisi in due gruppi di opinione entrambi quantitativamente significativi. Si può comprendere l'atteggiamento relativamente più fiducioso nei confronti della scuola da parte degli insegnanti di primaria, pensando sia che questo segmento di scuola svolga da sempre un ruolo pedagogicamente rilevante nella formazione di base, sia che nell'età da 11 a 14 i media e i loro messaggi svolgano un'influenza più marcata sulla cultura e la formazione dei soggetti rispetto agli anni dell'infanzia.

Ciò che emerge è un'idea al tempo stesso problematica e propositiva nel rapporto fra scuola e cultura dei media. Questa rappresen-

ta certamente una sfida per la scuola e per la sua funzione educativa, che viene messa obiettivamente in difficoltà dalla forte influenza esercitata sui più giovani dai media e dai loro messaggi. La scuola però non si arrende di fronte a questa sfida, non abbandona la propria “missione”: gli insegnanti ritengono che il suo ruolo formativo sia essenziale (e in questo difendono il loro stesso ruolo), e per poterlo svolgere in maniera adeguata sia necessario conoscere la cultura dei media e saperla gestire (affrontare) in termini educativi.

Il 92% degli insegnanti del campione ha fiducia nelle proprie capacità didattiche e comunicative, indipendentemente dai mezzi che utilizza e il 57% ritiene che per attrarre l’attenzione in classe sia necessario utilizzare i media; essi sono, per il 66% degli insegnanti, un dispositivo didattico essenziale per rendere più efficace il lavoro dell’insegnante. Viene qui e in altri items ribadita la duplice fiducia: da una parte nelle capacità didattiche proprie dell’essere insegnante, dall’altra nella necessità che esse siano accompagnate da adeguate conoscenze e competenze sui media. Un profilo questo che si evidenzia in maniera del tutto coerente sia nel gruppo di insegnanti della scuola primaria sia in quello della secondaria, anche se si colgono nelle percentuali alcuni indicatori che definiscono gli insegnanti di scuola primaria più orientati a contare sulle proprie capacità comunicative e didattiche rispetto a quelli della secondaria, per i quali è più avvertita la necessità di utilizzare i media. Ma sul principio che l’educazione ai media e con i media debba essere una “disciplina” a sé stante nella scuola, con insegnanti/operatori specificamente preparati, il 60% non è d’accordo, ritenendo evidentemente che la media education sia una

competenza trasversale che dovrebbe riguardare tutti. Si direbbero insegnanti poco disposti a delegare ad altri un ambito di attività educativa che ritengono di poter gestire dall'interno delle loro competenze. E' diversa l'opinione dei dirigenti scolastici: solo il 14% afferma che tutti gli insegnanti dovrebbero essere preparati a farla, mentre un 38% ritiene importante una figura di media educator che affianchi l'insegnante nelle attività di media education, oppure (25%) che svolga attività formativa per gli insegnanti.

Identità e funzione della media education

Dall'insieme della ricerca, nei suoi dati più macroscopici, emerge un profilo degli insegnanti che, nei confronti dei media mostrano attenzione e disponibilità, ma anche preoccupazione e critica. La maggior parte di loro, si è detto, appartiene a fasce generazionali che sono cresciute in un ambiente non più povero dal punto di vista mediatico. Essi non sono ascrivibili alla categoria degli "integrati" e nemmeno a quella degli "apocalittici", secondo le definizioni che ne diede Umberto Eco nel suo famoso libro sulla comunicazione di massa e la sua cultura²². Due categorie che, a distanza di tanti anni (quel libro uscì nel 1964) sono un punto di riferimento importante nella storia della cultura di massa, ma risultano del tutto inattuali oggi, in una società dove è più facile vedere le contaminazioni e le compresenze piuttosto che la rigida catalogazione tassonomica degli atteggiamenti rispetto ai media. L'insegnante del nostro campione è insieme apocalittico e integra-

²² Eco U., *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano, 2001.

to secondo gradazioni differenti e tutt'altro che stabili. Al di fuori del suo lavoro di insegnante egli appare dal questionario come un forte lettore (soprattutto libri, ma anche giornali e riviste) e poi un fruitore di televisione e un utente del web nelle sue varie opportunità.

Con questa ricerca non si intende attribuire alcun giudizio di presunta maggiore o minore “competenza didattica” all'insegnante che utilizza video e internet, che lavora in una scuola disponendo delle più innovative tecnologie, che fa laboratori multimediali con i propri allievi. Non esiste cioè alcuna correlazione diretta nella professionalità dell'insegnante fra uso dei media e qualità didattica. Ciò che si può dire è che i media rappresentano un potenziale arricchimento della comunicazione didattica e un importante campo d'esperienza educativa, sul quale l'insegnante può ulteriormente mettersi in gioco nella sua relazione educativa. Di più: noi non siamo in grado di fare alcuna considerazione, sulla base dei dati in nostro possesso, circa le modalità con cui i media vengono effettivamente declinati nel concreto delle esperienze didattiche che gli insegnanti hanno dichiarato di svolgere (più volte alla settimana o al mese). La visione di un film, l'uso di internet, la lettura del quotidiano possono essere inseriti nel lavoro scolastico secondo varie modalità, essi assecondano lo “stile” del singolo insegnante. Credo che una ricerca in tale direzione porterebbe dati e considerazioni di grande interesse nel campo della pedagogia dei media; questo perché, sulla base della ricerca svolta, possiamo affermare che la media education (prendendo questa definizione ancora nel suo significato più ampio), non è più un'esperienza che riguarda sparute avanguardie di insegnanti impegnati sul fronte della innovazione e spe-

rimentazione pedagogica, che pure si spera continuo ad esserci, e come tale qualitativamente connotata. Era questo il modello con cui circa 40 anni fa certi “strumenti del comunicare” facevano il loro ingresso nella scuola.

Se i media diventano progressivamente pervasivi anche nel lavoro didattico, ed è ciò che la nostra ricerca sembra indicarci, allora il problema diventa quello di capire quali sono i modi prevalenti del loro uso; i rischi di una banalizzazione della media education e quelli di una sua sopravvalutazione non vanno affatto trascurati. Gli insegnanti del nostro campione mostrano disponibilità alla media education e non si sentono affatto sprovvisti in materia, ma mantengono un atteggiamento critico, non ignorano i rischi connessi a quella cultura. Ma questi sono i rischi “esterni” alla scuola. Esistono anche i rischi “interni” alla scuola. Usare il cinema, il giornale, internet non costituisce di per sé un fattore di qualità della didattica nella media education. Vale per questi strumenti ciò che è sempre valso per il libro, medium potente e fondante della cultura nella scuola dove si entra per imparare a leggere e a scrivere, ma si rischia di uscire odiando i libri.

La declinazione didattica dei media, da quelli più tradizionali a quelli più avanzati è la vera scommessa pedagogica della media education: mentre l’alfabetizzazione che porta alla lettura avviene per iniziazione nella scuola, l’alfabetizzazione ai media avviene prevalentemente fuori dalla scuola, in famiglia e nei processi di socializzazione. Questo per la media education è insieme un vantaggio e una sfida: un vantaggio perché i soggetti sono in un certo senso già preparati all’uso delle tecnologie e ai linguaggi dei media; entrano a scuola con una

certa expertise già acquisita e in progress, con cui gli stessi insegnanti, spesso, devono fare i conti. E' una sfida perché la scuola deve posizionare i media all'interno di strategie didattiche innovative e suggestive, la banalizzazione dei media rischierebbe di nuocere alla migliore cultura di cui i media sono portatori, così come l'esperienza noiosa e spesso odiosa della lettura consumata sui libri di scuola ha finito per chiudere le porte al possibile rapporto con i libri migliori.

L'evoluzione tecnologica dei media porta cambiamenti verso una sempre maggiore duttilità di questi strumenti; ne sono un esempio i processi di miniaturizzazione degli strumenti tecnologici (computer, telefonini...), la digitalizzazione che rende i media via via più "leggeri", la crescente polifunzionalità e interattività degli strumenti, l'abbassamento progressivo dei costi. Tutto questo depone a favore di un sempre maggiore investimento sulla scuola e la didattica da parte delle nuove tecnologie. La scuola ha esattamente bisogno di questo: bassi costi, facilità di accesso e di uso dei mezzi, polifunzionalità. Il 40% degli insegnanti del nostro campione dichiara che l'attrezzatura per le attività di media education nella scuola in cui lavora è insufficiente, il 60% si divide fra le valutazioni di appena sufficiente, adeguata, buona. Si può usare la metafora del bicchiere che è mezzo vuoto o mezzo pieno a seconda del punto di vista dell'osservatore. E' molto probabile che l'implementazione dell'attrezzatura mediatica della scuola sia un processo irreversibile, anche se in modo non uniforme e con ritmi difficilmente prevedibili; ce lo confermano le osservazioni fatte in merito all'evoluzione delle tecnologie e alla disponibilità della scuola ad esserne investita. Le LIM (lavagna interattiva mul-

timediale) fanno già la comparsa in vari plessi scolastici e i corsi di formazione al loro uso sono, di conseguenza, molto richiesti; e non è raro vedere insegnanti che vanno a scuola con il computer portatile nella borsa insieme ai libri. Dalle risposte al questionario rivolto ai dirigenti scolastici in merito alla disponibilità di spazi e tecnologie per l'uso dei media nella scuola, troviamo l'aula informatica e multimediale (29%), la biblioteca (22%), lo spazio per la proiezione di video e film (21%) e l'aula per attività musicali (19%). Essi dichiarano complessivamente un buon grado di soddisfazione rispetto all'uso che gli insegnanti fanno di questi spazi.

L'abolizione dei tradizionali libri di testo per sostituirli con testi modulari scaricabili da internet, sembrava solo qualche anno fa una provocazione che sollevava un grido di dolore per la "fine del libro scolastico". Oggi appare qualcosa di molto vicino, quasi un esito naturale nell'evoluzione mediatica della didattica che, ovviamente, non determinerà la scomparsa dei libri, ma il loro riposizionamento nella scuola sulla base anche di strategie didattiche che starà all'insegnante elaborare. Per la stessa ragione l'avvento e lo sviluppo della fotografia un secolo e mezzo fa non ha determinato la fine della pittura, come molti paventavano, ma la ridefinizione del suo ruolo sociale e i cambiamenti della sua "estetica". E l'avvento del cinema non ha fatto morire il teatro. Anche se i media non si possono trattare con le leggi della chimica e della fisica, almeno come metafora può valere la legge di Lavoisier sulla conservazione della massa: i media sono gli organismi di un ambiente nel quale nulla si crea e nulla si distrugge, ma tutto si trasforma.

Passeremo verosimilmente dalla eccezionalità dell'uso dei media nella scuola alla normalità della loro presenza; la nostra ricerca credo che rappresenti una situazione di passaggio: si sta andando in quella direzione, gli insegnanti ne sono consapevoli, non esprimono resistenza o opposizione acritica ai media (loro stessi ne fanno uso), ma la normale preoccupazione didattica di fronte a una cultura che si fa sempre più permeabile. Rispetto alla media education, la scuola non può essere rappresentata come una spugna che si limita ad assorbire la cultura mediatica che sta fuori e i suoi apparati tecnologici, ma piuttosto come un organismo dove la didattica filtra, seleziona, rielabora... Per rimanere alla metafora chimica e biologica, è la differenza fra assorbimento e assimilazione a indirizzare la pedagogia dei media. Il lavoro didattico dell'insegnante dovrebbe mettere in atto i dispositivi che determinano assimilazione, non assorbimento che è prevalente nel rapporto con i media che il soggetto ha fuori dalla scuola. L'assimilazione è propria di organismi animali e vegetali che convertono gli alimenti in sostanza organica. E' un termine che appartiene anche al linguaggio didattico: si dice di uno studente che apprende con profitto, fa propri i contenuti di una determinata materia di studio. Parallelamente, si dice anche di uno che "studia molto ma non assimila". L'assorbimento è un processo che avviene velocemente: lo possiamo vedere a occhio nudo attraverso esempi concreti nella nostra vita quotidiana; l'assimilazione è un processo lento, a volte lentissimo, il cui esito non è immediatamente visibile, ma possiamo seguirne il processo, facilitarlo o ostacolarlo a seconda delle "condizioni" che creiamo; i fattori in gioco sono molteplici.

Il processo di insegnamento/apprendimento, se è basato su una competenza didattica che sviluppa interattività fra insegnante e studente non dovrebbe determinare l'assorbimento delle conoscenze, ma la loro assimilazione. La riflessione sui media, la loro cultura e le tecnologie che la supportano diventa media education se è in grado di sviluppare e di migliorare processi didattici di assimilazione, e cioè di appropriazione e di elaborazione di conoscenze, processi che possono avvenire solo attraverso la scuola, perché è l'unico "organismo" che dispone degli enzimi e dei catalizzatori che creano le condizioni affinché l'assimilazione di una serie di elementi/alimenti culturali diventino nel soggetto *formazione*.

