

DIPARTIMENTO
DI COMUNICAZIONE
E RICERCA SOCIALE



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Dottorato in Scienze della Comunicazione
XXIV Ciclo

**La media education come nuova forma di cittadinanza
nella società della conoscenza**

Daniela Cinque

Tutor Scientifici

Prof. Mario Morcellini

Prof.ssa Romana Andò

A.A. 2011/2012

Non si rende conto, professore, ho dodici anni e mezzo
e non ho concluso niente.
(Daniel Pennac, *Diario di scuola*)

INTRODUZIONE

Giovani, media, società. Leggere i segni del cambiamento p. 5

CAPITOLO I

Educare ai linguaggi della modernità

- 1.1 (New) Media Education, (New) Media Literacy » 13
- 1.2 L'*universo* competenza: approcci scientifici e definizioni » 43
- 1.3 Dalla competenza mediale alla competenza digitale » 66
- 1.4 Le forme della cittadinanza: perché la media education? » 78

CAPITOLO II

Il caso di studio “On Air - The European Project on Media Education” » 83

- 2.1 Contesto, obiettivi, target » 86
- 2.2 Le fasi della ricerca » 90
- 2.3 Comportamenti culturali e mediali. Mosaici di sintesi » 109

CAPITOLO III

Trădere, cùm-petere.

Docenti e studenti a confronto nel caso *On Air*

- 3.1 L'ambientazione dei media tra tempo libero e vita » 127
- 3.2 Profili di competenza: istantanee » 161
- 3.3 La scuola sul filo del rasoio? » 195

CONCLUSIONI

Aprire al futuro

» 213

Appendice

» 217

Bibliografia

» 245

Introduzione

Giovani, media, società. Leggere i segni del cambiamento

Il processo di modernizzazione e lo sviluppo tecnologico e scientifico hanno indiscutibilmente favorito l'esercizio della cittadinanza e della pratica democratica; è anche vero, però, che il processo comunicativo ha creato nel tempo nuove forme di disuguaglianza socioculturale¹, principalmente imputabili alla scarsa diffusione di una *cultura della comunicazione mediale*, su cui è urgente investire. La rapida evoluzione dei linguaggi mediali innesca continui cambiamenti socio-antropologici che necessitano di una lettura consapevole, orientata allo studio e all'interpretazione della riconfigurazione delle relazioni sociali. La pervasività e il potere della comunicazione erodono progressivamente le forme di *mediazione culturale*, tra cui la scuola, agenzia educativa e formativa che “[...] sembra investita da una rinnovata assunzione di responsabilità: alla scuola e alla formazione è affidata la costruzione di una nuova e più salda mediazione culturale, parallela a quella dei mezzi di comunicazione e capace di integrarsi con essa [...] La comunicazione può

¹ Cfr. Morcellini M., *Dinamiche giovanili fra consumi culturali e formativi*, in Di Bella A., Rapelli N. (a cura di), *Banchi di nuvole*, Fratelli Ferraro Editori, Napoli, 2005 (<http://www.banchidinuvole.org/libro/indice.htm>)

assumere la valenza positiva di riuscire a cambiare le persone, se adeguatamente ancorata alla diffusione della cultura di base e della partecipazione scolastica”². Si intende assumere, dunque, la scuola come prospettiva privilegiata da cui partire per *leggere il cambiamento* e per infondere la cultura della comunicazione. È necessario, a tal proposito, fronteggiare il senso di smarrimento dell’istituzione scolastica, che deriva, a sua volta, dal suo auto-percepirsi inadeguata, impreparata ad accogliere le sfide del moderno e a colmare almeno tre differenti tipologie di “gap”:

1. Gap intergenerazionale

Questa tipologia di gap presenta un primo livello “epidermico”: si tratta di una distanza che viaggia in superficie, da declinare in termini di alfabetizzazione mediale. Il livello più profondo, invece, è da intendersi in termini di *competenza mediale*³, concetto che non richiama la sola capacità di utilizzare un medium, bensì la consapevolezza dei meccanismi che si celano dietro la costruzione di un messaggio e l’assunzione di un

² Morcellini M., *Media e identità scolastica. Significati di un cantiere aperto*, in Morcellini M. (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della Media Education*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 14.

³ Calvani (2001) collega il concetto di competenza mediale alla possibilità di stabilire *nuove relazioni*, integrazioni e simbiosi con i media e all’acquisizione da parte dei bambini di *padronanza* nei confronti delle nuove tecnologie. Per un approfondimento del concetto di competenza si rimanda ai capitoli successivi.

atteggiamento critico nei confronti di vecchi e nuovi media. Essere competenti, in questo senso, comporta almeno tre conseguenze: *fruizione consapevole, produzione di nuovi contenuti, modificazione dei rapporti interpersonali*, che concorrono all'attuazione dell'obiettivo di cittadinanza nella società della conoscenza. La produzione di nuovi contenuti, in particolare, si riferisce al passaggio dal consumo alla produzione di tendenze comunicative ed espressive attraverso cui i giovani raccontano se stessi e la propria visione della realtà⁴. Si assiste alla produzione di autonomi spazi di comunicazione e di scambio, in riferimento soprattutto ai media digitali, nei confronti dei quali è necessario lo sviluppo di abilità e competenze, così come ribadito nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente⁵.

2. *Gap socioculturale*

Investe il rapporto *scuola-cambiamenti moderni*: è urgente credere nella riappropriazione del ruolo di mediazione della

⁴ Cfr. Morcellini M., *Media e identità scolastica. Significati di un cantiere aperto*, op. cit., p. 14.

⁵ Cfr. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE (http://www.indire.it/db/docsrv//PDF/raccomandazione_europea.pdf).

scuola, rimuovere i pregiudizi nei confronti del moderno, promuovere e sostenere l'aggiornamento continuo di docenti e genitori.

3. *Gap di fruizione*

Colmare un gap di fruizione significa accostare modalità e strategie di utilizzo differenti di un medium, le quali trasformano il modo di percepire il medium stesso, nonché la percezione, nell'adulto, dell'uso che le giovani generazioni fanno dei media tradizionali e digitali. Colmare un gap di fruizione, dal punto di vista particolare del docente e del genitore, vuol dire dotarsi di una rinnovata sensibilità, "rimediando" un proprio spazio all'interno dei nuovi circuiti relazionali.

4. *Gap di "attivismo"*

Si tratta probabilmente di uno dei gap destinati, senza interventi appropriati, ad allargarsi sempre più vasta, da una parte, la naturale propensione alla produzione e alla sperimentazione attiva che caratterizza le giovani generazioni, dall'altra le resistenze culturali degli adulti.

A questo punto si pongono alcuni interrogativi di fronte ai quali è necessario tentare di fornire risposte convincenti: a che punto siamo in termini di riduzione dei suddetti gap? Quali

strategie attivare al fine di colmare tali distanze? Chi sarà in grado di trasferire le competenze mediali? Quali atteggiamenti ed *exit strategies* dovrà assumere la scuola della modernità? Chi è/sarà il docente/genitore/educatore moderno? Rispetto al primo quesito, il caso di studio proposto in questa sede ha inteso osservare e studiare, in ambito scolastico ed extra-scolastico, esperienze, testimonianze, punti di forza e debolezza, difficoltà incontrate e risultati ottenuti in termini di alfabetizzazione, competenza mediale e diffusione dei media (vecchi e nuovi) a scuola, privilegiando lo studio delle dinamiche di socializzazione. Rispetto agli altri interrogativi, uno dei ruoli chiave dovrà essere rivestito dalla triade Scuola-Università-Istituzioni, attraverso un impegno di collaborazione e dialogo, nell'attuazione di concreti piani di sperimentazione: così come la scuola necessita di recuperare il proprio ruolo di *mediazione sociale e culturale*, l'Università, con il sostegno delle Istituzioni deve, a sua volta, costituirsi come punto di riferimento per gli attori della formazione. La scuola dovrà, inoltre, “abbandonare definitivamente genericità, pregiudizi e luoghi comuni sull'uso dei media da parte dei giovani e sull'introduzione dei media stessi all'interno della didattica, che finiscono troppo spesso per essere un alibi per chi, genitore

o insegnante, implicitamente abdica al proprio ruolo educativo e rinuncia di fatto ad allinearsi ai problemi posti dalla condizione giovanile”⁶. Il docente moderno deve assumersi una rinnovata responsabilità nei confronti dei giovani, maturando competenze trasversali, uscendo dai confini curriculari, aprendosi all’innovazione⁷, rendendosi disponibile all’ascolto, al confronto, alla comunicazione con un universo giovanile profondamente segnato da una condizione di precarietà esistenziale, di disagio diffuso, di disorientamento. Il giovane moderno fatica, forse ancor più che in passato, nel trovare la sua strada, nell’adeguarsi agli standard richiesti e imposti dalla società, nel ricevere, in primis dai genitori, un tipo di educazione improntata al senso del limite più che all’eccessiva affettività, segno estremo di un senso di inadeguatezza e anche di *dolore*, tipico anche delle figure genitoriali.

I repentini mutamenti sociali fanno sì che anche il patrimonio di conoscenze e competenze bastevoli in passato, debbano riconfigurarsi dinamicamente e adattarsi ai tempi moderni. “Una generazione fa, gli insegnanti potevano aspettarsi che

⁶ Morcellini M., *Media e minori: luoghi (non) comuni*, in In-Formazione. Studi e ricerche su giovani, media e formazione, *Socializzazione di corsa*, n.1, 2006, Falzea Editore, Reggio Calabria, p. 10.

⁷ Buzzi C., *Insegnanti analogici e studenti digitali*, in In-Formazione. Studi e ricerche su giovani, media e formazione, *Giovani im-mediati*, n.6, 2010, pp. 26-28.

quello che insegnavano sarebbe stato sufficiente ai loro studenti per tutta la vita. Oggi, invece, i sistemi d'istruzione devono preparare per lavori che non sono stati ancora creati, per tecnologie che non sono ancora state inventate, per problemi che ancora non sappiamo che nasceranno”⁸

Il primo capitolo affronta il tema dell'educazione ai linguaggi della modernità: si parla molto della generazione dei *nativi digitali*⁹, a volte considerati, nel dibattito pubblico, come soggetti in grado di padroneggiare e gestire le tecnologie digitali in quanto *naturalmente* proiettati nel loro utilizzo. Ma è proprio così? O siamo forse di fronte a una visione semplicistica della realtà? Essere nati nell'era digitale determina un'automatica capacità di utilizzo e discernimento critico dei contenuti?

Si esplora, dunque, a questo scopo, il concetto chiave di competenza mediale, al centro del dibattito attuale nelle scienze dell'educazione, collegandolo a quello di cittadinanza, in particolar modo attraverso le voci di studiosi italiani e

⁸ Schleicher A., *Comparare per apprendere. La sfida di PISA ai sistemi educativi nazionali. Intervista ad Andreas Schleicher*, in *Scuola Democratica*, n.2, 2011, Guerini e Associati, Milano, p. 12.

⁹ Cfr. Palfrey J., Gasser U., *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su Internet. Istruzioni per l'uso*, Bur Rizzoli, Milano, 2009. Si veda anche Ferri P., *Nativi digitali*, Mondadori, Milano, 2011.

internazionali come Buckingham, Livingstone e Jenkins.

Il secondo capitolo presenta nel dettaglio il caso di studio “On Air. The European Project on media education”, descrivendo il disegno della ricerca e i principali risultati emersi, mentre il terzo capitolo affronta più specificatamente la questione delle competenze degli alunni e dei docenti, cercando di indagare i punti di forza e le criticità emergenti all’interno del così delicato rapporto giovani-adulti.

Le conclusioni del lavoro rivendicano l’importanza di riportare in luce la questione della mediazione culturale e l’urgenza di un riposizionamento del ruolo del docente e del genitore moderno, nella presa d’atto che l’innovazione tecnologica non distruggerà la tradizione, bensì dovrà incorporarla, grazie ad un’operazione di recupero della forza “nella gestione del curriculum, nell’integrazione e nell’aggiornamento dei saperi e dei linguaggi, nella lettura del moderno e nella costruzione di nuovi ambienti simbolici”¹⁰.

¹⁰ Morcellini M., *Con-vivere il cambiamento. Oltre la crisi della formazione*, in Cappello G., *Nascosti nella luce. Media, minori e Media Education*, FrancoAngeli, Milano, 2009, p. 242.

CAPITOLO I

Educare ai linguaggi della modernità

1.1 (New) Media Education, (New) Media Literacy

Secondo *David Buckingham*¹ la nozione di “media literacy” presenta ancora caratteri di confusione e disaccordo nella sua definizione. Il campo della ricerca su giovani e media affonda le sue radici negli studi condotti sul cinema negli anni '30, incentrati in particolar modo sugli effetti dannosi dei media, in cui, dunque, vi era veramente molto poco di “media literacy”.

Si tende a pensare che i giovani moderni siano naturalmente propensi a sviluppare gradi di quella che sbrigativamente definiamo *competenza* nel “maneggiare” i media e questo è, secondo lo studioso inglese, il risultato di tre fattori:

1. livello complessivo di sviluppo cognitivo, emozionale e sociale;
2. esperienza del mondo in generale;
3. specifica esperienza dei media.

L'analisi dei tre livelli induce a pensare e a concludere che per poter intraprendere un cammino di promozione della media

¹ Buckingham D., *The media literacy of children and young people. A review of the research literature*, London, Ofcom, 2005.

literacy e per poterla, al contempo, studiare e approfondire, è necessario conoscere a fondo cosa i ragazzi già conoscono e sono in grado di fare con i media vecchi e nuovi. L'Ofcom, cioè l'organo regolatore indipendente per l'industria della comunicazione britannica, individua a tal proposito tre aree che contribuiscono vicendevolmente a una definizione di media literacy:

1. accedere (access);
2. comprendere (understand);
3. creare (create).

Le tre aree sembrano corrispondere alla distinzione esistente fra alfabetizzazione funzionale, critica e attiva; l'accesso fa riferimento all'abilità di collocare il contenuto mediale appropriato ai bisogni di ciascuno e comprende la manipolazione di hardware e software e la raccolta di informazione su *cosa* è disponibile. La comprensione si riferisce a cosa gli utenti fanno dopo aver collocato i contenuti; creare, infine, estende la nozione di alfabetizzazione passando dall'azione del *leggere* a quella dello *scrivere* i media, dunque la dimensione di attivismo la cui funzione prioritaria dovrebbe essere proprio quella di colmare il gap sopradetto di "attivismo".

La media literacy, secondo Buckingham, può giocare un importante ruolo nel mediare gli effetti di alcune tipologie particolari di contenuti mediali (ad esempio violenza, sesso e sessualità, pubblicità), agendo non come forma di auto-protezione bensì come strumento di emancipazione, di sviluppo del senso critico all'interno del percorso di crescita del ragazzo. A tal proposito, uno dei concetti decisivi è quello di *rappresentazione*: i bambini fino a 5 anni circa tendono a non distinguere fra contenuti, ad esempio televisivi, e realtà; intorno ai 5 anni iniziano a capire che qualcosa è reale e qualcosa non lo è; fra i 5 e i 7 anni cominciano ad applicare tale distinzione ai generi televisivi, comprendendo che alcuni sono totalmente distaccati dalla realtà, come ad esempio i cartoni animati, mentre altri, come i generi drammatici, contengono degli elementi surreali e degli elementi invece aderenti alla realtà. Intorno agli 8-9 anni riescono a giudicare, ad esempio nelle scene di azione dei film, quanto i registi siano stati bravi nel renderle “quasi come accadessero realmente”. Rimane a questo punto da chiedersi se i giovani diventano alfabetizzati semplicemente perché maggiormente esposti ai media e alle relazioni che si instaurano fra i media. Parlando di relazioni fra i media si intende il poter rispondere, ad esempio,

a domande di questo tipo: un elevato livello di alfabetizzazione al mezzo televisivo comporta automaticamente un altrettanto elevato grado di comprensione dei meccanismi della Rete? E un attento lettore della carta stampata è un altrettanto attento lettore dei media audiovisivi?

Nella sua disamina, poi, Buckingham non trascurava altri nodi fondamentali su cui è opportuno che la ricerca nazionale e internazionale rifletta. Anzitutto il digital divide, che si declina in termini di “barriera” all’alfabetizzazione mediale, ponendo problemi di accesso economico, istituzionale, sociale, personale, e di consapevolezza e competenza d’uso. In tal senso, Buckingham parla dell’esistenza di un digital divide tra la cultura della scuola e la cultura dei bambini al di fuori della scuola, vale a dire una notevole differenza fra il modo di utilizzare i media in classe – quando viene fatto – e il modo in cui i ragazzi li utilizzano al di fuori, in una maniera sensibilmente differente. Si tratta di un problema di incomunicabilità, ci troviamo davanti a due mondi completamente differenti in cui la scuola, che dovrebbe essere laboratorio per eccellenza, sembra in realtà l’anello debole, che fatica a stare al passo con i tempi. La tecnologia non può essere soltanto uno strumento per il trasferimento di informazioni,

bensi è necessario “promuovere nuove forme di alfabetizzazione digitale”² che includono la considerazione dei media digitali e la capacità degli utenti di “codificare” oltre che “decodificare”, vale a dire creare, produrre, *scrivere* i nuovi media.

Altro nodo tematico su cui l’autore riflette riguarda il problema della *mediazione* dei genitori, della figure parentali e della scuola nel favorire un approccio critico ai contenuti mediali, recuperando il proprio ruolo di agenzia di mediazione e di socializzazione e favorendo un approccio critico nei confronti delle modalità di insegnamento, considerando sempre più i ragazzi come parte attiva del processo di apprendimento, auspicabilmente anche mediale.

In effetti quella che si verifica, anche nella pubblica opinione, è un’oscillazione tra due estremi: da una parte si considerano i bambini come soggetti indifesi che necessitano di forme di protezione assoluta in particolar modo nei confronti dei media, che possono influenzarli negativamente; dall’altra una visione dei ragazzi come competenti, in grado di operare analisi critiche, completamente autonomi e più esperti degli adulti. Sembra non esistere in questa rappresentazione, a detta

² Ivi, p. 113.

dell'autore, una via di mezzo. In seconda istanza, quando si parla del rapporto quotidiano che molti bambini e ragazzi instaurano con la Rete, si è soliti associare il termine “controllo” al ruolo di genitori, familiari e insegnanti, quando, al contrario, i discorsi dovrebbero essere declinati in termini di educazione ad una navigazione attenta e responsabile. In altre parole, le figure di riferimento dell'infanzia e dell'adolescenza dovrebbero affiancare i propri ragazzi guidandoli attraverso un percorso di *graduale apprendimento* dei meccanismi che operano all'interno dei media. Non si tratta di esercitare un potere di controllo o di censura, bensì di avvicinarsi al linguaggio dei giovani attraverso i media che fanno parte del loro universo, cercando di guidarli ad un consumo responsabile e critico.

“Competenti non si nasce, si diventa”: è così che Buckingham sintetizza la sua riflessione attorno al tema della competenza mediale in uno dei suoi interventi intitolato “Constructing the media competent Child”³; il processo di acquisizione della competenza è graduale e certamente passa anche attraverso l'imitazione dei comportamenti degli adulti. Alla luce delle

³ Buckingham D., *Constructing the “Media Competent” Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK*, in *MedienPädagogik*, 2005.

convinzioni dell'autore, sembra dunque opportuno investire su forme di alfabetizzazione mediale degli adulti prima ancora che dei bambini; naturalmente esistono più livelli di complessità, in cui, non a caso, le dimensioni dell'educazione, della formazione e della comunicazione instaurano una fitta rete di legami reciproci. È sufficiente stare letteralmente accanto al proprio bambino durante la visione di un film, un telegiornale, un videogioco, una navigazione in Rete, oppure occorrono delle "competenze" aggiuntive? E l'atto dell'affiancare il bambino si riduce a una dimensione di divieto/permesso? Cosa significa esattamente sviluppare le competenze critiche di un bambino o di un adolescente?

Secondo *Jenkins*⁴ uno degli obiettivi principali della media education dovrebbe essere incoraggiare le giovani generazioni a porsi in maniera critica e riflessiva circa le scelte di natura etica che compiono nel momento in cui diventano attori partecipanti e comunicatori all'interno di *ambienti*, primo fra tutti la Rete. L'alfabetizzazione ai nuovi media deve essere intesa come un'abilità sociale, come un modo di interagire con

⁴ Jenkins H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Building the field of Digital media and Learning, MacArthur Foundation, 2006.

la comunità e non come una risorsa individuale utilizzata esclusivamente in termini di auto-espressione.

Una delle abilità considerate fondamentali all'interno del processo di alfabetizzazione mediale è il multitasking, spesso confuso con una forma di distrazione da parte del ragazzo; al contrario esso diventa un metodo per monitorare e rispondere al mare di informazioni che provengono da media tradizionali e digitali.

La capacità di compiere più azioni contemporaneamente implica naturalmente l'abilità di muoversi in maniera critica e non casuale, dando la giusta rilevanza agli input ritenuti in quel momento fondamentali. Jenkins individua tre concetti che suggeriscono l'importanza dell'intervento pedagogico nella società moderna:

1. il gap di partecipazione: si tratta di quello che anche Buckingham e altri studiosi individuano come accesso disuguale alle opportunità, esperienze, capacità e conoscenze che derivano dalle nuove tecnologie e che garantiscono una vera partecipazione attiva da parte dei giovani nella società di oggi e del domani;

2. un problema di “trasparenza”: si tratta delle sfide che i giovani affrontano nell’apprendere a vedere chiaramente i modi in cui i media danno forma alle percezioni della realtà;
3. la sfida etica: la rottura delle forme tradizionali di socializzazione che possono preparare i giovani per incrementare il loro ruolo pubblico come “media makers” e partecipanti attivi alla comunità.

Mentre per gli adulti Internet significa principalmente World Wide Web, dunque essenzialmente ricerca online ed e-mail, per i ragazzi vuol dire soprattutto social network, instant messaging, videogiochi, file-sharing, downloading e uploading: tutte attività che li abilitano al passaggio da meri consumatori a produttori e co-produttori di contenuti. Questo significa inevitabilmente che le generazioni di *nativi digitali* mostrano, di conseguenza, comportamenti di apprendimento differenti dalle generazioni precedenti, poiché imparano sempre più attraverso schermi, icone e “navigazione” a sviluppare comportamenti, potremmo dire, di tipo ipertestuale piuttosto

che lineare, certamente più esperienziali e personalizzati⁵. A questo punto si pone il “problema” delle competenze mediali: un maggiore impatto di tali forme di comunicazione e relazione comporta automaticamente un aumento e un miglioramento delle competenze? È necessario rispondere a un quesito di tale portata con molta cautela, perché la risposta affermativa non è assolutamente così scontata, anzi. Tutto questo panorama non si traduce automaticamente in una maggiore consapevolezza sui contenuti, anzi, probabilmente, secondo l’autore, più si abbassa l’età di avvicinamento dei bambini ai media digitali, maggiore sarà il bisogno di una *mediazione*, che riesca a veicolare decodifiche appropriate e riflessione critica. C’è una netta differenza tra il “saper utilizzare” i media, e il “sapere”, cioè la capacità di decostruzione critica del messaggio, la comprensione della qualità e la valutazione del livello di affidabilità dei contenuti. È qui che si inserisce la necessità di una ricostruzione, di una “ricompattazione” delle forme di mediazione culturale, dalla famiglia, alla scuola, alle principali istituzioni educative e formative.

⁵ Cfr. Jenkins H., *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e associati, Milano, 2010.

Detto questo, perché insegnare la media literacy? Alcuni strenui difensori delle nuove culture digitali hanno creduto che i giovani potessero acquisire competenze medialità autonomamente, senza l'intervento e la mediazione degli adulti. È indubbio, ormai, osservando semplicemente i fenomeni della quotidianità, che bambini e giovani familiarizzano con i nuovi ambienti comunicativi e digitali molto prima dei loro genitori o dei loro insegnanti. Ma una visione così “nuovista” e tragicamente entusiastica dei processi di apprendimento, deve essere posta in discussione: non si tratta certamente di fare un passo indietro, non si torna ad una visione protezionista, anzi, quello che viene chiesto alle istituzioni formative è un passo in avanti, verso il coinvolgimento di bambini e ragazzi in dialoghi critici, che li guidino verso una comprensione critica dei messaggi medialità.

In questo contesto viene ad inserirsi perfettamente anche il concetto di “cultura della partecipazione”, elaborato in questo modo da Jenkins: esistono una serie di nuove abilità legate alla cultura della partecipazione nella società e naturalmente al processo di evoluzione dei media:

Play (gioco-esperimento) – la capacità di sperimentare come forma di problem-solving.

Performance – l’abilità di adottare identità alternative al fine di improvvisare e “scoprire”.

Simulation (simulazione) – l’abilità di interpretare e costruire modelli dinamici riguardanti i processi di realtà.

Appropriation (appropriazione) – l’abilità di testare e ibridare in maniera significativa i contenuti mediali.

Multitasking – l’abilità di esaminare attentamente diversi ambienti e spostare il focus laddove necessario.

Distributed Cognition (conoscenza distribuita) – l’abilità di interagire in maniera significativa con gli strumenti che espandono le capacità mentali.

Collective Intelligence (intelligenza collettiva) – l’abilità di mettere insieme le conoscenze e condividere linee significative con altri soggetti intorno a un obiettivo comune.

Judgment (giudizio) – l’abilità di valutare la fattibilità e la credibilità di differenti informazioni e fonti.

Transmedia Navigation (navigazione transmediale) – l’abilità di seguire il flusso delle storie e delle informazioni attraverso “modalità multiple”.

Networking – l’abilità di ricercare, sintetizzare e distribuire informazioni.

Negotiation (negoziazione) – l’abilità di viaggiare attraverso differenti comunità, rispettando le varie prospettive e seguendo norme alternative.

Anche Jenkins, come Buckingham, critica i luoghi comuni che si ostinano, in un eccesso di entusiasmo tecnologico, da una parte, e di atteggiamento apocalittico dall’altro, a considerare le giovani generazioni o come estremamente abili e competenti nell’accostarsi ai media oppure come soggetti da tutelare, difendere da pericoli e minacce. Ciò di cui i giovani hanno bisogno sono figure di riferimento che sappiano condurli attraverso l’analisi critica di quanto fruiscono, portandoli ad acquisire livelli alti di consapevolezza e autonomia. Se è vero, quindi, che i ragazzi dimostrano maggiore capacità di gestione ed utilizzo di media vecchi e nuovi rispetto alle figure parentali e agli adulti in generale, è anche vero che il tassello spesso mancante è costituito proprio dall’assenza di coscienza critica.

Tutto questo non implica una rivoluzione del concetto di partecipazione del soggetto all’interno della società: Jenkins sostiene che, prima ancora di comprendere i media, i giovani devono sapere “leggere e scrivere”; la comprensione di un testo resta uno degli elementi dai quali non si può prescindere, cosa che può sembrare un’affermazione ovvia, al limite della

banalità, ma che dimostra come, in realtà, il giovane “multimediale” o “nativo digitale”, viene immerso in un percorso di apprendimento, nell’arco della vita, che segue le orme delle precedenti generazioni, con l’enorme differenza di essere immerso in un contesto sociale in cui i processi di socializzazione, di partecipazione alla vita sociale e di comunicazione hanno subito profonde accelerazioni ed evoluzioni. Certamente oltre alle competenze di base, gli studenti hanno bisogno di sviluppare le loro abilità di ricerca, di sapere, ad esempio, come distinguere tra realtà e finzione, fatti e opinioni, come costruire ragionamenti ed evidenze logiche. Gli studenti hanno anche bisogno di sviluppare competenze tecniche, eppure ridurre le competenze relative ai nuovi media alle sole abilità tecniche sarebbe un tragico errore. Il livello di penetrazione della media education nella società, secondo Jenkins, è ancora troppo basso, laddove, invece, dovrebbe entrare in maniera sistematica all’interno della scuola e lavorare molto sul divario esistente tra il tempo della scuola e quello dell’extrascuola, in cui i ragazzi utilizzano i media in modi completamente diversi fra loro. Allo stesso modo la pedagogia dovrebbe prendere seriamente in considerazione lo studio e l’applicazione di metodologie mediaeducative.

Anche Sonia Livingstone cerca di rispondere all'interrogativo di fondo sul significato effettivo della media literacy e delle sue applicazioni: la media literacy è certamente l'abilità di accedere, analizzare, valutare e creare messaggi all'interno e attraverso una grande varietà di contesti⁶. Entrano dunque in gioco le rappresentazioni simboliche e materiali della conoscenza, della cultura e dei valori, nonché la diffusione di specifiche abilità e capacità. Particolare attenzione è dedicata dall'autrice alla "creazione di contenuti", poiché troppo spesso i soggetti sono considerati soltanto come fruitori dei contenuti mediali, senza essere valorizzati nella loro potenziale capacità di promotori attivi, di attori di processo.

In un recente rapporto di ricerca promosso dall'Unione europea, viene proposta la seguente definizione:

media literacy è l'espressione che descrive le abilità (skills) e le competenze (competences) necessarie per promuovere uno sviluppo, autonomo e consapevole, nel nuovo ambiente comunicativo – digitale, globale e multimediale – della società dell'informazione. La media literacy può essere considerata come il risultato del processo di media education⁷.

⁶ Livingstone S., *The Changing Nature and Uses of Media Literacy. Working paper*. London: London School of Economics, 2003.

⁷ Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe (http://ec.europa.eu/avpolicy/media_litaracy/studies/index_en.htm).

Secondo Jenkins, nella *new media literacy* “c’è una maggiore enfasi sulla literacy in quanto pratica sociale e collettiva piuttosto che individuale; sull’imparare a collaborare e a scambiare conoscenza con gli altri. C’è una maggiore enfasi sulle sfide imposte dalla necessità di muoversi attraverso un panorama mediale disperso, di interagire con gruppi che provengono da un background profondamente diverso, di porre alternativamente l’attenzione su canali di comunicazione multipli, o di fare ricorso a differenti strumenti per processare l’informazione”⁸.

La *new media literacy*, attraverso l’alleanza tra famiglie e istituzioni scolastiche e formative, deve creare le competenze indispensabili rispetto alla questione della valutazione dei contenuti e delle fonti di informazione. Alla *new media literacy* è affidato il compito di garantire il pieno dispiegamento di quel processo di empowerment che consente a tutti i giovani l’esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole nella società della conoscenza: è questa una delle sfide più importanti che vengono lanciate alle istituzioni formative.

Volendo a questo punto ripercorrere brevemente il cammino e

⁸ Jenkins H. “Learning in a Participatory Culture: a conversation about New Media and Education”, *Confessions o fan Aca-Fan*, 10 febbraio 2010 (http://henryjenkins.org/2010/02/_children_and_young_people.html).

le sorti della media education nel contesto italiano, l'espressione entra nel dibattito scientifico a partire dagli anni '70, in Francia, e si sviluppa in Italia negli anni '90 a seguito dell'affermazione delle tecnologie della comunicazione, sempre più caratterizzanti il tessuto sociale e, in particolar modo, la vita quotidiana delle giovani generazioni. Una delle prime definizioni di media education in Italia sottolinea il connubio tra le Scienze della Comunicazione e le Scienze della Formazione, essendo intesa come “quel particolare ambito delle scienze dell'educazione e del lavoro educativo che consiste nel produrre riflessioni e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo”⁹.

La media education si configura come un particolare tipo di intervento educativo rivolto soprattutto alle giovani generazioni, perché apprendano conoscenze e abilità che possano servire a creare una competenza mediale.

Nello specifico la ME si definisce attraverso tre diverse prospettive di intervento:

⁹ Cfr. Rivoltella P.C., *Media Education. Modelli, esperienze profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2001 p. 37.

1. educazione ai media (approccio critico): ha per oggetto l'apprendimento dell'uso dei mezzi mediatici e dei loro linguaggi;
2. educazione con i media (approccio metodologico): utilizza i media in modo strumentale, come supporto per l'insegnamento;
3. educazione per i media (approccio produttivo): questo contesto si occupa della formazione delle figure professionali che operano nel settore mediaeducativo, cioè i media educators.

I soggetti coinvolti nell'educazione ai media sono insegnanti, educatori e professionisti dei media che lavorano costantemente a contatto con bambini, adolescenti e adulti, occupandosi della loro formazione e guidandoli attraverso percorsi didattici di analisi e approfondimento dell'universo mediale. L'educazione ai media può essere articolata attraverso molteplici percorsi, tutti accomunati dall'obiettivo di creare una situazione di apprendimento e di sviluppo di capacità critiche diverse, a seconda del percorso intrapreso. Il termine "educazione" deriva dal latino educere ("condurre fuori") e fa riferimento allo "sviluppo di facoltà ed attitudini negli esseri umani, all'affinamento della sensibilità, alla correzione del

comportamento, alla trasmissione e acquisizione di elementi culturali, estetici, morali”¹⁰.

L’educazione è potenziamento, è far crescere ciò che “sta dentro”, è insegnare ad affrontare la realtà che accompagna l’individuo per tutto l’arco della sua vita. Educare ai e con i media assume allora il significato di insegnare i linguaggi della comunicazione rivolgendo particolare attenzione alle giovani generazioni, cogliendone i lati positivi e negativi e valorizzandone gli aspetti formativi e socializzanti.

I media sono una presenza costante nella vita quotidiana dei ragazzi e molto spesso orientano i loro comportamenti. Educare bambini e adolescenti ad un uso consapevole, critico e autonomo dei linguaggi mediali significa educarli a fruire i messaggi dei media, guidarli nel loro processo di crescita, farli appropriare di strumenti e tecniche utili al processo di costruzione e interpretazione dei contenuti mediatici. I giovani devono riuscire a capire quali meccanismi si celano dietro ogni mezzo di comunicazione, al fine di acquisire padronanza e competenza mediale sugli strumenti e sui processi. A tal proposito, nel corso degli ultimi anni, si è aperto un dibattito sulla funzione concettuale della Media education: Damiano

¹⁰ Ivi, p. 21.

Felini, ad esempio, propone di parlare di una pedagogia dei media, quale “area della pedagogia che, in termini interpretativi e progettuali, si occupa di studiare il campo delle relazioni intercorrenti tra educatore, educando e strumenti/linguaggi mediali”¹¹. Il sistema dei media svolge il ruolo di terzo attore nella relazione educativa che si instaura tra educatore ed educando. I mezzi di comunicazione svolgono sul pubblico una funzione attiva e formativa¹², poiché trasmettono messaggi, idee, giudizi di valore, modelli di comportamento. A questo punto interviene l’educatore, che si pone come una sorta di mediatore tra il ragazzo e la realtà mediale. I due termini, dunque, “educazione” e “media”, costituiscono un binomio indissolubile in vista della creazione di percorsi sempre più articolati di alfabetizzazione ai linguaggi mediali, secondo lo spirito altamente formativo ed educativo della media education. Una volta chiarito il significato dell’educazione ai media, è necessario chiedersi perché educare ai media e perché individuare la scuola come soggetto privilegiato. Bambini, ragazzi e adulti interagiscono quotidianamente con i mezzi di comunicazione e spesso i consumi mediali influiscono sul loro

¹¹ Felini D., *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 157.

¹² Ivi, p. 158.

modo di pensare, sui loro atteggiamenti e sulla loro concezione del mondo. I media entrano con insistenza nella vita delle persone e, in particolare, delle giovani generazioni; occorre, dunque, comprendere i linguaggi mediali, decostruire per poi ricostruire in maniera autonoma e consapevole i vari messaggi, utilizzando codici diversi. In pedagogia dei media quando si parla di pensiero critico ci si riferisce ad una capacità, educabile, di reagire attivamente ai messaggi dei mezzi di comunicazione di massa¹³:

“Pensare criticamente significa [...] non accettare indiscriminatamente ogni informazione che ci venga fornita [...] discostarsi da quello che ci è proposto per farne oggetto di riflessione, accorgersi delle tecniche comunicative che vengono impiegate e degli interessi sottostanti [...]”¹⁴.

Tutte queste motivazioni spiegano il perché dell’educazione ai media, rivolta in particolar modo ai giovani, affinché imparino, crescendo, a sviluppare le proprie abilità e la propria creatività, diventando adulti consapevoli e attenti alla formazione delle future generazioni.

¹³ Ivi, p. 194.

¹⁴ Felini D., *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, La Scuola, Brescia, 2004, pp. 194-195.

Tornando alla posizione privilegiata dell'istituzione scolastica quale luogo prescelto per i percorsi continui ed innovativi di educazione ai media, *Len Masterman*, in "Teaching the Media"¹⁵, indica sette ragioni per le quali ritiene essenziale fare Media Education nella scuola:

1. Il consumo elevato di media e la saturazione cui siamo giunti.
2. La portata ideologica dei media, in particolar modo della pubblicità.
3. L'apparizione di una gestione dell'informazione nei più diversi organismi (agenzie governative, partiti politici, ministeri, ecc.).
4. La crescente penetrazione dei media nei processi democratici (le elezioni sono sempre più degli eventi mediatici).
5. La crescente importanza della comunicazione visiva e dell'informazione in tutti i campi (mentre la scuola continua a privilegiare il testo scritto, i sistemi di comunicazione che operano al di fuori di essa sono essenzialmente visivi).

¹⁵ Masterman L., *Teaching the Media*, Comedia, London, 1985, p. 57.

6. L'esigenza da parte dei giovani di essere formati per capire la loro epoca (che senso ha continuare a istillare loro una cultura che evita scrupolosamente di affrontare gli interrogativi e gli strumenti tecnologici della sua epoca?).
7. La crescita nazionale e internazionale della privatizzazione di tutte le tecnologie dell'informazione (quando l'informazione diventa un prodotto, il suo ruolo e le caratteristiche cambiano).

All'interno dell'aula scolastica, dunque, l'alunno deve poter condividere con gli insegnanti e con i compagni le conoscenze relative al suo universo mediale trovando nell'insegnante un attento "regista di processo"¹⁶ che lo aiuti ad orientarsi nella costruzione della propria identità, dal momento che, come afferma *Maragliano*, in un testo datato rispetto ai suoi scritti più recenti ma quanto mai attuale, "per il giovane odierno i media rappresentano il primo e quindi più naturale ambiente per la formazione non solo della conoscenza ma anche della

¹⁶ Cfr. Morcellini M. (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 8.

coscienza”¹⁷. Compito della scuola è costruire uno *spettatore attivo* che al momento giusto sappia diventare anche attore protagonista della comunicazione, appropriandosi dei linguaggi dei media e costruendo nuovi contenuti. Questo è possibile attraverso l’introduzione, all’interno dell’istituzione scolastica, di attività mediaeducative che possano fornire agli alunni le basi per l’alfabetizzazione ai linguaggi mediali, dall’analisi dei linguaggi, dei codici e dei meccanismi latenti alle dinamiche di produzione, fruizione e consumo, non perdendo mai di vista la valenza educativa delle attività progettate per i ragazzi. Una delle finalità della media education consiste proprio nel fornire agli individui gli strumenti necessari per “sapere come accogliere, interpretare e valutare i contenuti dei diversi media”¹⁸. La scuola è il luogo tradizionalmente deputato alla socializzazione, infatti è qui che i ragazzi si ritrovano ad interagire, è qui che portano le esperienze che vivono al di fuori della scuola ed è qui che hanno la possibilità di socializzare e crescere, grazie alla presenza di insegnanti ed educatori. Fare media education, nella prospettiva di

¹⁷ Maragliano R., Martini O., Penge S.(a cura di), *I media e la formazione*, La Nuova Italia, Roma, 1994, p. 88.

¹⁸ Meyrowitz J., *Multiple Media Literacies*, in *Journal of Communication*, 48, I, 1998, p. 96.

un'educazione ai linguaggi mediali, significa promuovere l'assunzione di un atteggiamento consapevole nei confronti dei messaggi della comunicazione: "leggere e scrivere i media" è la prospettiva più adeguata.

Docenti, media educator e professionisti dei media accettano una sfida importante, quella di formare i giovani, guidarli nel loro percorso di crescita e arricchimento culturale.

A questo punto è necessario chiedersi quali siano i traguardi formativi da raggiungere con l'introduzione dei media a scuola e quali dispositivi di valutazione possano essere adoperati per valutare esperienze gestite attraverso l'uso dei mezzi di comunicazione. I linguaggi mediali presentano una propria grammatica ed una propria sintassi, con codici diversi, e un impatto sociale specifico, implicando, infine, conoscenze tecnologiche diverse; tutto questo può essere utile nell'individuazione di cosa insegnare dei media a scuola, in relazione ai differenti livelli e contesti scolastici¹⁹.

Docenti e media educator hanno il compito di promuovere nel ragazzo abilità di lettura critica dei messaggi mediali, proporre attività di produzione, tramite la pratica laboratoriale,

¹⁹ Cfr. Parola A. (a cura di), *Territori mediaeducativi. Scenari, sperimentazioni e progetti nella scuola e nell'extrascuola*, Erickson, Trento, 2008, p. 69.

incoraggiare la discussione e la collaborazione tra studenti nei lavori di gruppo. Qualsiasi processo di apprendimento è legato allo sviluppo delle strutture mentali dell'individuo che vanno progressivamente formandosi attraverso l'esperienza con la realtà e la graduale comprensione ed appropriazione delle strutture dei sistemi simbolici di riferimento, utilizzati nel proprio scenario culturale. Inseriti all'interno di un contesto didattico, i media assolvono almeno cinque fondamentali funzioni:

1. amplificazione, ovvero l'aumento della portata degli eventi comunicativi e l'integrazione dei molteplici codici medialità²⁰;
2. distanziamento, poiché i media permettono di abbattere i confini spaziali e temporali;
3. implementazione, perché i media didattici consentono di arricchire continuamente le proprie conoscenze attraverso informazioni sempre nuove;
4. richiamo, cioè la funzione di focalizzazione dell'attenzione dell'adolescente sui contenuti ritenuti più importanti per l'apprendimento²¹;

²⁰ Le funzioni di amplificazione, distanziamento e implementazione sono riprese da Cerri Musso R., *Tecnologie educative*, SAGEP, Genova, 1995, pp. 66-67.

5. economicità, ovvero la possibilità di registrazione dei messaggi, che consente di utilizzare più volte lo stesso prodotto.

La costruzione di un efficace ambiente di comunicazione mediale deve partire dall'analisi della specificità dei diversi media e dalla consapevolezza delle loro capacità di attivare strategie di pensiero diverse:

“da parte di chi si occupa di didattica, la tecnologia può essere intesa come supporto o come ambiente. Va da sé che, se è supporto, la qualità e la forma del sapere oggetto della didattica vengono definite in altro luogo, preesistendo all'atto della mediazione tecnologica; se invece è ambiente, in qualche modo l'oggetto di sapere interagisce con l'ambiente stesso. [...] La tecnologia fornisce un ambiente alla didattica ed è con quell'ambiente che la didattica deve saper interagire. Se cambia l'ambiente, anche la didattica è sollecitata a mutare, ridefinendo e pattuendo la propria identità. Più sottilmente, se cambia l'ambiente, la didattica è sollecitata a

²¹ Le funzioni di richiamo ed economicità sono riprese in Felini D., *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 182.

rendersi esplicita, presentandosi come spazio di problematizzazione²².

Per quanto riguarda i nodi critici da considerare riguardo l'introduzione della media education nella scuola, certamente il rapporto tra le istituzioni scolastiche e i media in Italia, in primis sul piano legislativo, presenta alcune difficoltà. Oggi non esiste un progetto educativo integrato e continuo di educazione ai media nella scuola e persiste la difficoltà da parte del mondo accademico nel riconoscere cittadinanza alla media education per mancanza di definizione disciplinare²³ e di legittimazione giuridica e sociale; inoltre, la crescente sovraesposizione del ruolo delle nuove tecnologie rispetto a quello dei media tradizionali e, dunque, il rischio di concentrare l'attenzione soltanto sui new media, gettando un'ombra sui linguaggi più tradizionali, come quelli, ad esempio, fotografico, cinematografico e teatrale²⁴.

Secondo elemento di criticità riguarda, attualmente, la mancanza di adeguati finanziamenti per le attività di media

²² Maragliano R., *Vuoi mettere?! Cose che l'insegnamento in presenza non può fare*, in *Quaderno di comunicazione*, n.8, 2008, Mimesis Edizioni, Milano, pp. 95-100, p. 97.

²³ Rivoltella P. C., Marazzi C., *Le professioni della Media Education*, Carocci, Roma, 2001, pp. 60-63.

²⁴ Ivi, p. 66.

education da realizzare all'interno delle scuole. Molte delle esperienze didattiche che si realizzano hanno un limite incarnato nella loro episodicità e sono molte volte realizzate grazie allo spirito di iniziativa e alla creatività di docenti particolarmente "illuminati". La prospettiva ideale, al contrario, potrebbe essere quella di eliminare il carattere sporadico delle attività di educazione ai media ed inserirle all'interno di una pratica formativa, perché diventino esperienze continue e sempre presenti nel percorso formativo del ragazzo²⁵.

Spostandosi su un piano prettamente socioculturale si giunge ad un terzo elemento problematico, vale a dire la formazione dei docenti: anche nei casi in cui la presenza di strutture e finanziamenti risulti essere adeguata alla gestione di attività mediaeducative nella scuola, rimane da colmare quel "gap mediale generazionale" di fronte al quale molti docenti avvertono un senso di inadeguatezza, per la mancanza di strumenti adatti all'attuazione di interventi educativi.

Le giovani generazioni mostrano una crescente familiarità con le nuove tecnologie, ma hanno e avranno sempre bisogno di una figura di riferimento che li guidi attraverso l'analisi critica

²⁵ Ivi, pp. 67-71.

dei messaggi proposti dalla società, che li educi al rispetto reciproco e li renda capaci di costruire e strutturare la propria identità. L'impegno che si chiede alla scuola è muoversi in direzione di un rinnovamento della didattica, affinché il docente sia in grado di reinterpretare continuamente il suo ruolo, adattandosi intelligentemente ai cambiamenti sociali e culturali della nostra epoca.

La principale esigenza che si manifesta per l'insegnante è quella di imparare rapidamente nuovi linguaggi adattandoli ai diversi contesti formativi e il responsabile della ridefinizione di competenze e dell'aggiornamento è il media educator²⁶. Questa figura taglia trasversalmente le professionalità educative incarnando contemporaneamente caratteristiche del docente, dell'educatore e del formatore. Il media educator è, infatti, in possesso di una vasta cultura mediale e di competenze comunicative e padroneggia, inoltre, conoscenze pedagogiche e psicologiche che gli permettono di gestire con sensibilità e consapevolezza le dinamiche relazionali e i processi formativi che riguardano bambini, ragazzi e adulti.

²⁶ Cfr. Morcellini M. (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 94.

In definitiva, è evidente che i limiti oggettivi delineati, alcuni di natura culturale, altri prettamente gestionali e istituzionali, non devono costituire un pretesto per l'abbandono di un progetto di educazione ai media tanto importante, bensì uno stimolo positivo per migliorare sempre più lo stato della didattica e dell'educazione attuale, attraverso la formazione continua dei docenti e il coinvolgimento dei media educators all'interno delle istituzioni formative, affiancati dai professionisti dei media.

1.2 L'universo competenza: approcci scientifici e definizioni

Concetto chiave nelle riflessioni pedagogiche, soprattutto recenti, sui media è la *competenza mediale*. Lo ritroviamo nella letteratura internazionale come *media competence*, *compétence médiatique*, *Medienkompetenz*, *competencias en medios*, seppur questi termini veicolino significati alquanto diversi tra loro e presentino anche sovrapposizioni con il concetto di media literacy. Preliminarmente, si ripercorrono le origini storiche del termine competenza, per poi tornare alla dimensione della competenza comunicativa, mediale e digitale, non tralasciando, infine, l'evoluzione istituzionale del concetto,

in particolare in riferimento ai sistemi di istruzione e alle principali normative in materia.

Le radici del concetto di competenza risalgono al pensiero di Aristotele, che distingue tra due tipi di competenza pratica:

- a) produttiva: dal progetto, tramite la tecnica, che orienta al prodotto finale (praxis);
- b) etica-sociale: dal bene-fine individuato, tramite la saggezza pratica, che orienta all'azione (poiesis).

I primi studi sulle competenze risalgono alla fine degli anni Sessanta, nell'ambito della sociologia e della psicologia del lavoro, relativamente alla gestione del personale all'interno di aziende e imprese²⁷. Le riflessioni nascono in un preciso momento storico in cui il mondo aziendale, come forma di reazione e contrapposizione al taylorismo, inizia a valutare le risorse umane come un patrimonio da valorizzare e tutelare, e non più come un costo, una voce di bilancio. La competenza, in tal senso e in tal contesto, sta a significare la padronanza di tecniche specifiche per eseguire correttamente il proprio lavoro. Ma un cambiamento “di svolta” nell'ambito della

²⁷ Cfr. Mattioli F., *Introduzione alla sociologia dei gruppi*, Seam, Milano, 1998, pp. 92-136. Fin dagli anni cinquanta si afferma il movimento delle Risorse umane di cui F. Herzberg è il maggiore esponente. In quel periodo emerge nelle aziende il desiderio di far recuperare all'individuo un ruolo più attivo, attraverso il recupero delle risorse professionali e relazionali dei lavoratori.

gestione delle risorse umane avviene negli anni Ottanta, periodo in cui il personale qualificato viene considerato come un valore aggiunto che può fare la differenza reale e concreta all'interno di una logica di competizione; si sviluppa l'approccio Human Resource Management (HRM), che investe sulle *competenze*, sulle attitudini e sui valori dei soggetti, per migliorarne la qualità delle performance.

Una prima definizione della competenza risale al 1982, ad opera di Boyatzis²⁸, che la intende come “una caratteristica personale intrinseca [...] una motivazione, un tratto, una *skill*, un aspetto dell'immagine di sé o di un ruolo sociale, o il corpo di conoscenze usato da una persona”. Boyatzis fa leva, inoltre, sul carattere di eccellenza nella performance quale elemento costitutivo ed essenziale della competenza. In tal senso, quest'ultima non consente di ottenere una normale prestazione, ma garantisce di raggiungere livelli di prestazione *eccellenti*.

Boyatzis distingue fra le competenze soglia e le competenze distintive. Le prime rappresentano le conoscenze generiche (ad esempio, il saper scrivere), le motivazioni, i tratti o le *skill* essenziali per svolgere una mansione (praxis), ma che non sono

²⁸ Cfr. Boyatzis R.E., *The Competent Manager: a model for effective performance*, John Wiley & Sons, New York, 1982.

correlate ad una performance superiore; le seconde sono insite nell'individuo e possono influenzarne il livello delle prestazioni (poiesis). Le competenze distintive rappresentano le risorse chiave per la singola organizzazione, quelle che le consentono di differenziarsi e divenire competitiva rispetto alle altre; sono punti di forza specifici di un'organizzazione difficilmente trasferibili o replicabili in contesti diversi.

Due sono le caratteristiche che qualificano tali competenze:

- il valore, che è elevato quando la competenza porta valore aggiunto e consente di apportare miglioramenti effettivi alla qualità dei risultati;
- l'unicità, connessa alla difficoltà di riprodurre e imitare competenze in contesti organizzativi differenti.

Le competenze distintive sono rintracciabili nella conoscenza tacita che i membri di un'organizzazione sviluppano attraverso le proprie pratiche di lavoro; esse non consistono semplicemente nell'insieme di risorse esistenti, ma spesso rappresentano un vero e proprio potenziale di risorse ancora inesprese. Boyatzis individua tre livelli delle competenze:

1. le motivazioni dell'individuo e le sue modalità naturali di reazione agli stimoli (i *tratti*);

2. l'immagine e il giudizio che ciascuno ha di sé e il ruolo sociale ricoperto;
3. le *skill* e le capacità di raggiungere determinate *performance* attraverso il comportamento tenuto nelle diverse situazioni.

Signe e Lyle Spencer definiscono la competenza come “una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente correlata ad una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito”²⁹. Individuano, inoltre, cinque tipologie di competenze:

1. le motivazioni, che rappresentano gli schemi mentali e le spinte interiori ad agire;
2. i tratti, caratteristiche individuali che possono generare una personale disposizione ad agire in un certo modo sulla base di determinate sollecitazioni;
3. l'immagine di sé, determinata dal modo in cui l'individuo sviluppa un concetto di sé (ad es. la stima o la fiducia in se stesso);
4. la conoscenza di discipline o argomenti specifici;

²⁹ Cfr. Spencer S.M., Spencer L.M., *Competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 1995.

5. le *skill*, cioè le capacità di eseguire determinati compiti intellettivi o fisici.

Per gli autori esistono due differenti tipologie di competenze: quelle di superficie (le conoscenze e le *skill*), che sono caratteristiche personali visibili relativamente facili da sviluppare e potrebbero corrispondere alle cosiddette competenze soglia e dunque alla praxis; le le competenze profonde, (tratti e motivazioni), più nascoste e dunque più difficili da incrementare mediante l'addestramento e la formazione (potrebbero corrispondere alle competenze distintive e alla poiesis).

Levati e Saraò³⁰ individuano, con scopo di sistematizzazione, quattro dimensioni principali connesse alla competenza:

1. competenza come caratteristica intrinseca. L'agire "competente" è determinato dalle caratteristiche durevoli del singolo individuo, dai bisogni, dalle motivazioni e dalla struttura interiore;
2. rapporto fra competenza e performance. La performance è data dall'insieme dei comportamenti con cui il soggetto raggiunge gli obiettivi che attengono al

³⁰ Cfr. Levati W., Saraò M.V., *Il modello delle competenze*, FrancoAngeli, Milano, 1998

- proprio ruolo e rappresenta, di conseguenza, un indicatore del livello di *padronanza delle competenze*;
3. specificità delle mansioni in cui si manifesta la competenza. Il riferimento è allo specifico contesto/situazione in cui le mansioni devono essere espletate, chiamando in causa la cultura organizzativa;
 4. fattori costitutivi della competenza: le conoscenze, le esperienze e le capacità, connesse alle motivazioni individuali e al contesto di riferimento. La competenza viene descritta come una *dimensione operativa*, che si colloca in uno specifico contesto e che, per emergere e trovare espressione, ha bisogno di una motivazione, di un desiderio e di un processo di azione del soggetto.

Il concetto di *competenza comunicativa* nell'ambito delle scienze dell'educazione è stato introdotto da Dieter Baacke e ha mantenuto fino ad oggi una sua importanza anche all'interno delle diverse distinzioni che si sono fatte nel contesto della teoria e della pratica della professione formativa, sociale e culturale, soprattutto in riferimento al dibattito attuale sulla pedagogia dei media. Il concetto di competenza mediale si riferisce alle dimensioni progettuali e pragmatiche del

rapporto con i prodotti dei media in generale, mentre in particolare concerne gli ambienti di apprendimento mediali, lo sviluppo di prodotti, la riflessione sui modelli interpretativi, sulle relazioni discorsive, sui modi della codifica e della decodifica, sulle strutture organizzative dei media e sulle nuove pratiche professionali. Le abilità collegate a questi aspetti vengono connesse al concetto generale di ‘competenza mediale’, che si distingue dalle concezioni più ristrette della *Computer Literacy*. Mentre nei riferimenti all’alfabetizzazione informatica al computer vengono posti in primo piano gli aspetti tecnici della programmazione, la dimestichezza con le espressioni e le abbreviazioni tecniche del computer, come anche la capacità di scrittura dei programmi semplici e il trattamento e la risoluzione dei problemi di carattere tecnologico³¹, la *Media Literacy*³² si propone l’obiettivo di un approccio riflessivo con i nuovi codici e con i simboli dei media, tende verso concettualizzazioni teoriche del sapere e

³¹ Per ulteriori approfondimenti cfr. Tashner J.H., *Computer literacy for teachers: issues, questions and concerns*, Oryx Press, Phoenix, 1984; Zielinsky G., *Computer Algorithms: a Simultaneous Search for several solutions to Non-linear Systems*, *Kybernetes*, 22 (8), 1993

³² Per ulteriori approfondimenti cfr. Aufderheide P., *Media Literacy. A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, Aspen Institute, Washington D.C., 1993; McLaren P. et al., *Rethinking media literacy: a critical pedagogy of representation*, P. Lang, New York, 1995.

della realtà e verso l'integrazione di approcci di carattere storico, sociale e con riguardo alle differenze tra i sessi. Nei progetti relativi alla competenza mediale (Media Literacy), a un più attento esame, si può tuttavia riscontrare come, in primo piano, si pongano accenti molto diversi. Ad esempio, la capacità di essere un *fruitore maturo*, nel senso di avere un orientamento individuale e democratico, percepire le immagini tecniche e avere un approccio riflessivo con i nuovi codici e con i simboli medialità, essere un fruitore attivo dei media che sonda le loro potenzialità organizzative e di sviluppo, svolgere riflessioni critiche sugli aspetti etici, economici, interculturali, politici, sociali e giuridici delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, auto-produrre contenuti medialità condividendoli. Baacke operazionalizza quattro dimensioni della competenza mediale:

1. *Critica dei media (Medienkritik)*, ovvero la capacità di analizzare processi sociali problematici, di applicare queste conoscenze analitiche al proprio agire e l'armonizzazione socialmente responsabile di queste dimensioni.
2. *Conoscenza dei media (Medienkunde)*, ovvero il sapere sui media e la conoscenza dei sistemi dei media, oltre che la capacità di utilizzare gli strumenti e i prodotti software.

3. *Utilizzo dei media (Mediennutzung)*, intesa sia come una competenza d'uso recettiva dei media (per es. in riferimento ai programmi proposti) sia come una competenza d'uso interattiva e propositiva con i media (la produzione mediale).
4. *Organizzazione dei media (Mediengestaltung)*, in riferimento agli sviluppi innovativi dei sistemi medialità e alle forme di organizzazione e di costruzione creativa ed estetica.

L'organizzazione della *competenza mediale* in questi quattro settori differenziati deve risultare, secondo Baacke (1997-1999), all'interno di una competenza partecipativa sociale e non deve essere ridotta in termini soggettivistici né tantomeno razionalistici.

In riferimento al dibattito attuale sulla *competenza mediale* sorgono delle perplessità anche circa altri tipi di riduzioni. Ad oggi il concetto di *competenza mediale* viene spesso ridotto a singole dimensioni, siano esse tecnologiche, economiche, critiche, socio-comunicative o pedagogiche, e che tali riduzioni, non di rado, vanno di pari passo con delle tendenziali assolutizzazioni dei relativi punti di vista. Restringendosi solamente al lavoro pratico con i media, allo studio di logiche

di programma, alle riflessioni critiche, all'orientamento economico, alla teoria delle scienze sociali o alle rappresentazioni estetiche, non si può tuttavia realizzare nessun tipo di competenza mediale che possa essere all'altezza delle complesse problematiche individuali e sociali. È urgente, invece, lo sviluppo integrato delle competenze socio-comunicative, tecniche, teoretiche, metodologiche, autoriflessive in relazione ai vari periodi della vita, alle problematiche socioculturali e a contesti applicativi specifici. Da ultimo, rimangono sia gli sforzi di carattere riflessivo e teorico, sia quelli orientati alla pratica, che troppo spesso abbracciano una prospettiva locale o nazionale.

Un'altra definizione di competenza mediale che ha avuto a lungo seguito è quella di Guy Le Boterf³³. Egli afferma che la competenza non è da considerarsi uno stato ma un *processo*, e risiede nella *mobilitazione delle risorse* dell'individuo, e non nelle risorse stesse, e si configura quindi come un *saper agire* in una determinata situazione, all'interno di un determinato contesto, allo scopo di conseguire una *performance*, sulla quale altri soggetti dovranno esprimere un giudizio. Un soggetto si

³³ Le Boterf G., *De la competence: essay sur un attracteur étrange*, Les Edition d'Organization, Paris 1996.

potrà dire “competente” non quando si limita ad avere delle conoscenze e delle abilità, ma quando è in grado di “agire efficacemente in situazione”.

Ma cosa vuol dire saper agire in situazione? Il soggetto competente, trovatosi di fronte ad una data situazione-problema, sa leggerla, interpretarla per assegnare ad essa un senso e, sulla base di questo, prendere decisioni pertinenti che lo portino ad intraprendere azioni efficaci in risposta alla situazione stessa, essendo però sempre in grado di cambiare in itinere le proprie strategie quando queste non si rivelino adeguate. Quattro elementi caratterizzano la “profondità” della sua competenza: il primo elemento è la quantità e la qualità di risorse possedute, in termini di conoscenze e capacità legate al particolare dominio conoscitivo in questione, e l’adeguatezza di queste al problema da affrontare. Un secondo elemento riguarda i modelli, espliciti o impliciti, che guidano l’interpretazione della situazione-problema da parte del soggetto e la conseguente scelta delle strategie da mettere in atto. Una corretta “visione della situazione” consente di scegliere le strategie di azione adeguate all’ambiente stesso e quindi maggiormente efficaci. Il soggetto competente, prima ancora di cercare una strategia, cerca di ridefinire il problema

in una forma ottimale per la sua soluzione. Il terzo elemento riguarda le concrete *strategie operative* che egli mette in atto per raggiungere gli scopi che si prefigge, in presenza di una data situazione-problema. Il quarto e ultimo elemento concerne la capacità del soggetto di capire, *in itinere*, se le strategie adottate sono effettivamente le più efficaci possibili e di cambiarle opportunamente in caso contrario. È questa una capacità *autoriflessiva* e *autoregolativa* che ha a che fare con la capacità del soggetto di apprendere dall'esperienza concreta che egli compie quotidianamente.

Stabiliti gli elementi che determinano una competenza, come declinarli per descrivere la competenza mediale? Anzitutto è necessario distinguere il concetto di *media competence* dal concetto di *media skill* e da quello di *media literacy*. Secondo Varis (2003), “media literacy” indica una prospettiva dalla quale i soggetti espongono loro stessi ai media e interpretano i messaggi con i quali vengono a contatto. Possedere una *media literacy* presuppone determinate abilità (skill), quali ad esempio accedere alle risorse medialì (immagini, parole, suoni), analizzarle, valutarle. Il termine skill evoca un'abilità, ossia un *saper fare* limitato e con una connotazione prettamente operativa. *Media skill* indica quindi una pratica

non autoriflessiva, non autoregolata, non frutto di una rappresentazione consapevole di una situazione che guida ad una scelta ragionata di strategie. È proprio l'integrazione dei saperi operata da uno schema interpretativo/operativo sottostante che trasforma un insieme slegato di skill in una *competence*. Chi ha una skill può solo utilizzarla, chi ha una *competence* può sviluppare tante skill quante sono le situazioni-problema che si trova ad affrontare. Adottando il termine *competence* in luogo di skill e *literacy*, viene enfatizzato, quindi, il ruolo intenzionale, attivo, riflessivo e consapevole del soggetto nel rapporto con i media e l'importanza delle sue rappresentazioni nel determinarne le strategie di azione.

Media competence richiama alla mente un cittadino attivamente immerso nell'universo mediale, che si comporta nei confronti di quest'ultimo esattamente come si comporterebbe un professionista riflessivo: a) sa costruire e adottare molteplici "visioni del mondo" per affrontare efficacemente i problemi; b) sa assumere un ruolo attivo, propositivo, riflessivo, responsabile, critico e indipendente nei confronti dei media; c) non si limita a *intepretare* i contenuti ma si spinge a *crearli*, partecipare attivamente alla costruzione

dell'universo mediale che lo circonda, utilizzando i media come mezzi di espressione creativa e indipendente³⁴. In questo senso *media competence* rimanda a un termine più ampio rispetto a *media literacy* ed enfatizza il carattere attivo e costruttivo del soggetto “mediacompetente”, il quale sa integrare consapevolezza critica e utilizzo efficiente e creativo dei media.

Di recente, si è iniziato a considerare seriamente un approccio ai problemi dell'educazione in termini di “approccio per competenze”, con il quale si fa riferimento a significati differenti a seconda dei settori cui esso viene applicato, alle aree disciplinari alle quali si fa riferimento, nonché alle ideologie politiche, pedagogiche e manageriali che sono sottese al suo impiego³⁵. Il termine competenza rinvia, ad ogni modo, a una logica di *cambiamento* trasversale, che ricerca la connessione fra diverse sfere del sociale, dalla scuola alla formazione professionale, dal sistema formativo al lavoro. Il cuore del dibattito sulla formazione per competenze riguarda la rivisitazione degli obiettivi e dei contenuti dell'attività

³⁴ Gapski H., Gehrke G., *Media Competence. A new concept for framing information society*, European Centre for Media Competence, 2005.

³⁵ Cfr. Benadusi L., Di Francesco G., *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2002.

educativa a carico delle agenzie di socializzazione e di mediazione sociale, nonché dei suoi criteri di valutazione, relativi all'efficacia degli apprendimenti.

La competenza mediale, secondo Felini (2004), è l'insieme di tre diverse competenze tra loro interconnesse e necessarie allo stesso modo:

1. *Comprensione*: l'aspetto cognitivo risulta essere quello centrale, e si concepisce la media education come capacità di comprensione dal punto di vista degli obiettivi che ci si pone. L'utente impara pertanto a comprendere il messaggio mediale sviluppando senso critico e adottando una molteplicità di punti di vista (dall'analisi linguistica, alla comprensione delle logiche sottese alla produzione e distribuzione di un contenuto). Dal punto di vista metodologico, la competenza mediale che utilizza è l'analisi del testo inteso come lo intende la semiotica (tutto è testo).
2. *Fruizione*: è la seconda componente della competenza mediale, che comprende l'esplorazione di un ulteriore campo del lavoro educativo: la fruizione intesa non solo in termini di quantità ma anche di senso critico e di tipologia di consumo. Nell'ambito di questa componente la

metodologia è l'analisi del consumo e lo studio delle diete mediali individuali.

3. *Produzione*: si tratta di un processo fortemente motivante, il passo successivo alla fruizione attiva e consapevole. La creazione dei contenuti e delle idee chiama in causa direttamente l'individuo, che diviene attore dei processi mediali e non soltanto fruitore. Le forme di espressione e la formazione del soggetto passano anche attraverso l'autoproduzione.

In estrema sintesi, al di là delle innumerevoli definizioni e dei differenti campi di applicazione, appare consolidato e utile riproporre la distinzione fra:

Conoscenze: (definite da alcuni come conoscenze concettuali o dichiarative): indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze possono essere teoriche e/o pratiche.

Abilità: (definite da alcuni anche come conoscenze procedurali), indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Competenze: indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Esse sono declinate in termini di responsabilità e autonomia. “Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità ma anche l’uso di strategie e di routines necessarie per l’applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un’efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di competenze include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali e relative ai comportamenti. Costituisce l’integrazione di tratti stabili, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche” (OCSE). Un’altra riflessione ancora ampiamente aperta riguarda la questione della *misurabilità delle competenze*. Uno schema interpretativo per la misurazione delle competenze viene elaborato nel 2006 da Ceretti, Felini, Giannatelli³⁶: la scelta – certamente arbitraria – delle “aree di competenza”

³⁶ Ceretti F., Felini D., Giannatelli R. (a cura di), *Primi passi nella media education. Curriculum di educazione ai media per la scuola primaria*, Erickson, Trento, 2006

nasce da una valutazione incrociata di svariati modelli presenti nelle teorie della media education. L'obiettivo che ha guidato la modellizzazione, che ruota intorno a *cinque aree concettuali* di studio, punta a soddisfare i requisiti di *semplicità* (dal momento che si rivolge ad una particolare utenza), *razionalità* (secondo criteri tratti sia dalle scienze dell'educazione sia, soprattutto, dalle scienze della comunicazione) e *operatività* (in modo che sia immediata la "traduzione" delle istanze concettuali in attività didattiche precise). Le cinque aree individuate, indicate secondo le diverse competenze in gioco, sono:

1. Saper leggere i media.

La struttura linguistica dei messaggi mediali, la loro "opacità", provoca l'attenzione educativa nella direzione dell'attivazione progressiva di un processo di *alfabetizzazione di base*, così da assicurare lo sviluppo della capacità di comprendere linguisticamente il contenuto dei testi mediali. Questa attenzione si focalizza oggi sulla molteplicità dei linguaggi e dei codici utilizzati dal mondo multimediale. In realtà, ogni processo di media education parte da qui, dalla capacità di leggere i messaggi dei media.

2. Saper scrivere con i media.

In generale, molti dei progetti di media education puntano alla realizzazione di un prodotto mediale, soprattutto quelli rivolti ai più giovani, che ruotano intorno alla produzione di testi mediali, mettendo a fuoco le implicazioni concettuali dello “scrivere” con i media, stimolando la riflessione sull’intenzionalità comunicativa e sui mezzi più opportuni per la costruzione di messaggi che raggiungano l’obiettivo comunicativo prefissato. La capacità di scrivere con i media si propone via via come la nuova frontiera dell’espressività umana: è pertanto fondamentale che i più giovani approfondiscano e riflettano su una modalità di scrittura che molti di loro già usano in modo autonomo.

3. Saper *valutare criticamente* i media.

Lo sviluppo di uno spirito critico è tradizionalmente, come già ricordato, uno dei grandi obiettivi educativi della media education, che punta allo sviluppo della capacità di cogliere e valutare gli aspetti legati agli sfondi etici, estetici e socio-culturali inscritti nei testi mediali.

4. Saper *fruire* i media.

L’obiettivo è sensibilizzare gli alunni alla riflessione intorno alle proprie scelte e abitudini di consumo mediale, nell’ottica di creare degli spettatori autonomi e consapevoli,

capaci di orientarsi all'interno del sistema mediale, caratterizzato oggi dalla sovrabbondanza di alternative comunicative.

5. Saper *essere cittadini* della società dei media: a partire dalla constatazione che il sistema mediale nel suo insieme rappresenta sia l'ambiente relazionale del villaggio globale sia il luogo di costruzione stessa della società, si riflette sul rapporto tra i media e la cittadinanza. Essere cittadini oggi significa possedere gli strumenti adatti ad entrare in relazione con le componenti sociali attraverso la "mediazione dei media"; in tal senso è strategica sia la capacità di cogliere il modo in cui i testi medialia creano e distribuiscono modelli sociali forti e condivisi, sia la conoscenza delle strategie per rendere i media uno strumento efficace di partecipazione alla costruzione della società e all'autonomia individuale.



Ceretti F., Felini D., Giannatelli R., 2006

Nel lessico istituzionale e scolastico, invece, il concetto di competenza prende piede gradualmente e in maniera non del tutto definita, affiancandosi, in un primo tempo, al termine convenzionale di *conoscenze* e ad altri termini più familiari come quelli, sopraccitati, di *capacità* e *abilità*. Per quanto riguarda il contesto italiano, il passo avanti più importante viene compiuto dal sistema della formazione professionale; è infatti la legge 196/1997 (pacchetto Treu) che nell'art. 17 prevede un sistema di *certificazione delle competenze* legato all'identificazione delle figure professionali cui indirizzare i corsi di formazione. Sempre nel '97 il termine competenza fa il suo ingresso anche nella legislazione scolastica, con la legge 425/1997, contenente la riforma dell'esame di stato conclusivo della scuola secondaria di secondo grado. Un accenno alle competenze lo si trova nell'art.7, dove si afferma che la certificazione dovrà dar conto delle "conoscenze, competenze e capacità" accertate in ogni candidato.

Il passo più rilevante verso l'istituzionalizzazione e la declinazione normativa del concetto di competenza nel settore scolastico viene compiuto nel 1999 con il regolamento dell'autonomia che, all'art. 8, comma 1, lett. B, dispone che il Ministero, definendo i curricula a livello nazionale fissa, tra

l'altro, "gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni". Con questa formulazione, da un lato si assume una nozione onnicomprensiva del termine competenza e, dall'altro, si esplicita un nesso fondamentale, riconoscibile in qualche misura già nella versione che aveva preso corpo nella formazione professionale.

Un documento successivamente messo a punto da un apposito gruppo di studio dell'allora Ministero della Pubblica Istruzione e intitolato "Competenze e curricoli: prime riflessioni" (MPI, 2000), ha cercato di offrire più precise linee di orientamento circa i significati di ordine generale da attribuire alle ridefinizione dei curricoli in termini di obiettivi e di competenze, così come era richiesta, allo stesso tempo, dal regolamento dell'autonomia e dalla legge sulla ristrutturazione dei cicli. Le competenze – afferma il documento – "si costruiscono sulla base di conoscenze. I contenuti sono difatti il supporto indispensabile per il raggiungimento di una competenza; ne sono – per così dire – gli apparati serventi"; "le competenze si esplicano cioè come utilizzazione e padroneggiamento delle conoscenze. Si supera in tal modo la tradizionale separazione tra sapere e saper fare: ogni acquisizione teorica contiene e stimola implicazioni pratiche e

ogni abilità pratica presume e sollecita implicazioni teoriche”. Le conoscenze “cessano di essere il mero fine del percorso didattico e divengono invece l’indispensabile supporto delle competenze” e andranno così “individuate proprio in rapporto a tale funzione”. E ancora, “le competenze si configurano come strutture mentali capaci di trasferire la loro valenza in diversi campi, generando così dinamicamente anche una spirale di altre conoscenze e competenze”. Una specifica competenza disciplinare comporta, infatti, anche l’acquisizione di schemi mentali da poter adattare in contesti differenti. È in questo modo che le competenze assumono dimensioni disciplinari e trasversali.

1.3 Dalla competenza mediale alla competenza digitale

L’UE si è proposta di raggiungere nel 2010 gli obiettivi posti dalla strategia di Lisbona. Nelle *Conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona 2000* si legge:

“L’Unione si è ora prefissata un nuovo obiettivo strategico per il nuovo decennio: diventare l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di

lavoro e una maggiore coesione sociale. [...] Il passaggio a un'economia digitale, basata sulla conoscenza, indotta da nuovi beni e servizi, metterà a disposizione un potente motore per la crescita, la competitività e l'occupazione. Inoltre sarà in grado di migliorare la qualità della vita dei cittadini e l'ambiente”.

Nel secondo passaggio si dà per scontato che la nuova economia basata sulla conoscenza sarà una “economia digitale”

Sul terreno dell'istruzione, la conseguenza è che:

“un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita: competenze in materia di tecnologie dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali; dovrebbe essere istituito un diploma europeo per le competenze di base in materia di tecnologia dell'informazione, con procedure di certificazione decentrate, al fine di promuovere l'alfabetizzazione “digitale” in tutta l'Unione”.

Se, alla scadenza del termine allora indicato dal Consiglio di Lisbona (2010) per raggiungere gli obiettivi preposti, questo diploma di base europeo stenta a vedere la luce, si sono tuttavia poste le fondamenta per un percorso verso competenze comuni.

La Raccomandazione europea del 18 dicembre 2006³⁷ delinea, infatti, il quadro delle otto “competenze chiave” di cittadinanza che la scuola e l’educazione continua hanno il compito di sviluppare negli individui. Le competenze chiave sono definite in tale documento come “quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione”. Esse sono:

1. Comunicazione nella madrelingua
2. Comunicazione nelle lingue straniere
3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
4. Competenza digitale
5. Imparare ad imparare
6. Competenze sociali e civiche
7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità
8. Consapevolezza ed espressione culturale.

Nella stessa Raccomandazione il Parlamento e il Consiglio dell’Unione Europea, per quanto riguarda la competenza

³⁷ *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006*, G.U. dell’Unione Europea del 30 dicembre 2006. (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>)

digitale, forniscono una serie di indicazioni che precisano in modo chiaro la prospettiva da intraprendere:

Definizione:

“La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell’informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l’uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet”.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:

“La competenza digitale presuppone una solida consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI nel quotidiano: nella vita privata e sociale come anche al lavoro. In ciò rientrano le principali applicazioni informatiche come trattamento di testi, fogli elettronici, banche dati, memorizzazione e gestione delle informazioni oltre a una consapevolezza delle opportunità e dei potenziali rischi di Internet e della comunicazione tramite i supporti elettronici (e-mail, strumenti della rete) per il lavoro, il tempo libero, la condivisione di

informazioni e le reti collaborative, l'apprendimento e la ricerca. Le persone dovrebbero anche essere consapevoli di come le TSI possono coadiuvare la creatività e l'innovazione e rendersi conto delle problematiche legate alla validità e all'affidabilità delle informazioni disponibili e dei principi giuridici ed etici che si pongono nell'uso interattivo delle TSI. Le abilità necessarie comprendono: la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse ed essere in grado di accedere ai servizi basati su Internet, farvi ricerche e usarli. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare le TSI a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione. L'uso delle TSI comporta un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi. Anche un interesse a impegnarsi in comunità e reti a fini culturali, sociali e/o professionali serve a rafforzare tale competenza”.

Emerge con chiarezza che il concetto chiave nella definizione della competenza digitale è “informazione”. Paradossalmente, la competenza digitale è centrata sul contenuto, è descritta, da una parte, come una sorta di epistemologia applicata, in quanto si occupa dei fondamenti, della natura, dei limiti e delle condizioni di validità del sapere compreso nei contenuti digitali, e dall'altra, conseguentemente, come la condizione della riflessione critica e dell'esercizio consapevole della *cittadinanza*. Esiste, ad ogni modo, un punto di svolta segnato dalla considerazione di quella che un tempo veniva considerata come una delle tante competenze da acquisire (la competenza mediale), come una *competenza chiave*, di base, necessaria in quanto responsabile della formazione e dell'autonomia individuale.

La Raccomandazione europea del 23 aprile 2008 definisce la competenza come:

“La comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono

descritte in termini di responsabilità e autonomia”³⁸.

Con la Raccomandazione Europea del 20 agosto 2009³⁹, l’alfabetizzazione mediatica viene considerata come “*fattore importante per essere cittadini attivi nella moderna società dell’informazione*”; viene inoltre ribadito che:

“L’alfabetizzazione mediatica influisce sull’inclusione e sulla cittadinanza nell’odierna società dell’informazione. È una competenza fondamentale non solo per i giovani, ma anche per gli adulti e gli anziani, i genitori, gli insegnanti e i professionisti dei media [...] L’alfabetizzazione mediatica è oggi considerata una delle condizioni indispensabili per una cittadinanza attiva e piena e per prevenire e ridurre i rischi di esclusione dalla vita sociale”.

L’ultimo e più recente documento della Commissione Europea è stato presentato il 3 marzo 2010 ed è intitolato “Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e

³⁸ Parlamento Europeo, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l’apprendimento permanente*, All.1, p. 2.

³⁹ Parlamento Europeo, Raccomandazione della Commissione Europea del 20 agosto 2009 sull’alfabetizzazione mediatica nell’ambiente digitale per un’industria audiovisiva e dei contenuti più competitiva e per una società della conoscenza inclusiva.<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:EN:PDF>

inclusiva”⁴⁰, attraverso il quale si propone il raggiungimento di cinque obiettivi misurabili, entro il 2020, riguardanti l’occupazione, la ricerca e l’innovazione, il cambiamento climatico e l’energia, l’istruzione e la lotta contro la povertà. La priorità della “crescita intelligente”, in particolar modo, pone l’accento sull’esigenza di “sviluppare un’economia basata sulla conoscenza e sull’innovazione”⁴¹; due delle sette “iniziative faro” di Europa 2020 sono denominate “Youth on the move”, tesa all’implementazione delle prestazioni dei sistemi d’istruzione e all’internazionalizzazione, e “Un’agenda digitale europea”⁴². Quest’ultima, in particolare, pone l’accento sul ruolo chiave delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione nella società della conoscenza; molti i riferimenti alle competenze, anche digitali, indispensabili ad una crescita del mercato del lavoro; mancano riferimenti espliciti alla dimensione educativa e critica strettamente connesse ad un conseguente uso responsabile dei nuovi media, che tuttavia possono essere ravvisate nei seguenti e più

⁴⁰ Testo integrale consultabile online:

<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20IT%20BARROSO%20-20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf>

⁴¹ Ivi, p.3

⁴² Testo integrale consultabile online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:IT:PDF>

(pp. 13-14)

significativi estratti dal documento in questione, anche se decisamente sbilanciato su argomentazioni di autodifesa più che di esaltazione dei punti di forza:

“I cittadini europei non si dedicheranno ad attività online più complesse a meno che non sentano di poter fare pieno affidamento, per sé e per i propri figli, sulle loro reti. L'Europa deve perciò affrontare l'emergere di nuove forme di criminalità (la "criminalità informatica") che vanno dall'abuso di minori al furto di identità agli attacchi informatici, e mettere a punto meccanismi di risposta. [...] Internet è ormai un'infrastruttura di informazione talmente importante, sia per gli individui che per l'economia europea in generale, che i nostri sistemi e le nostre reti informatiche devono essere resistenti e protette da minacce di qualsiasi tipo”⁴³.

L'approccio per competenze, in ambito scolastico e nel contesto italiano, soprattutto in seguito alla pubblicazione delle Indicazioni nazionali per i Licei⁴⁴ e delle Linee guida per gli

⁴³ Ivi, p. 6.

⁴⁴ Cfr. MIUR, Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento”.

Testo integrale consultabile online:

http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura&id_m=7782&id_cnt=10497

Istituti Tecnici e Professionali⁴⁵, ha suscitato di recente un dibattito che ha visto diverse voci contrapporre duramente “saperi” e “competenze”, connotando negativamente queste ultime. In ambito internazionale, alcuni tra gli studiosi più “apocalittici” in tal senso sono Hirtt e Baillargeon; il primo denuncia il legame esclusivo e implicito tra approccio per competenze e obiettivi legati al mondo del lavoro: tale legame fa sì che l’utilizzo delle competenze rappresenti un abbandono della sfera dei saperi, una burocratizzazione delle pratiche di insegnamento, un’opposizione alle pedagogie progressiste⁴⁶; il secondo demonizza il carattere “strumentale” delle competenze, che porrebbe in secondo piano la purezza del sapere⁴⁷ e metterebbe a rischio i metodi di insegnamento tradizionali a favore di quelli costruttivisti, in cui lo studente è al centro del processo formativo e costruisce il proprio sapere, nonché le discipline e i saperi per valorizzare, invece, le dimensioni trasversali e strumentali della formazione.

⁴⁵ Cfr. MIUR, Direttiva n. 4 e n. 5 del 16 gennaio 2012 in materia di Linee Guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli Istituti Professionali. Testo integrale consultabile online: <http://2.flcgil.stgy.it/files/pdf/20120410/direttiva-ministeriale-5-del-16-gennaio-2012-linee-guida-istituti-professionali-versione-definitiva.pdf>

⁴⁶ Hirtt N., *L’approche par compétences: une mystification pédagogique*, in *L’école démocratique*, n. 39, 2009, pp.4-5

⁴⁷ Cfr. Baillargeon N., *La réforme québécoise de l’éducation: une faillite philosophique*, *Possible*, n.30 (1), 2006, pp. 139-184

Pellerey mette tuttavia in evidenza come gli stessi pensatori britannici, primi fra tutti Hirst e Peters, evocati da Baillargeon nel sostenere le proprie argomentazioni, negli scritti più recenti considerano sapere e competenza in termini di complementarità, facendo leva su un'attenzione rinnovata per la tradizione aristotelica⁴⁸, per cui nel *sapere* agisce la *razionalità teorica* dell'individuo, mentre nella competenza la *razionalità pratica*. Pellerey asserisce che il concetto di competenza può essere indagato attraverso un'ottica relazionale, individuando almeno tre punti di riferimento e le rispettive relazioni reciproche: il soggetto e i compiti da eseguire, il contesto sociale e collaborativo di appartenenza del soggetto; il soggetto che agisce⁴⁹. Se la prima relazione riguarda, dunque, l'individuo e il compito da eseguire, “la competenza di una persona si evidenzia nell'essere in grado di attivare, guidare, sostenere, controllare, valutare il *processo* che permette di conseguire il risultato atteso”⁵⁰, sia che si tratti di un processo, attivato dal soggetto, di interpretazione di una situazione, sia che riguardi la risoluzione di un problema o la

⁴⁸ Pellerey M., *L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica?*, in *Scuola Democratica*, n.2, 2011, p. 40.

⁴⁹ Ivi, pp. 43-44.

⁵⁰ Ibidem.

riflessione su questioni e circostanze sociali o relazionali. In questo caso viene richiamata una componente molto importante della competenza, quella “interpretativa”, che consente l’attribuzione di senso a una situazione o la formulazione di ipotesi per la risoluzione di problemi, apportando modificazioni che si prefiggono il raggiungimento di precisi e puntuali obiettivi.

Per spiegare la seconda relazione, che coinvolge il soggetto e il contesto sociale di riferimento, Pellerey ricorre al concetto di “comunità di pratica”, esplorato da Wenger e collaboratori⁵¹, data dall’unione di soggetti sociali che generano un patrimonio di conoscenza organizzata, grazie all’apporto delle singole conoscenze, abilità e competenze, costituendosi, pertanto, come comunità basata sui principi del reciproco aiuto (una sorta di tutorship da parte dei soggetti più competenti) e valorizzazione. La terza e ultima relazione prende in considerazione l’evoluzione dei contesti di inserimento del soggetto, dunque la qualità della competenza del singolo si iscrive necessariamente nel quadro di riferimento di una comunità in continuo cambiamento.

⁵¹ Cfr. Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano, 2006; Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., *Coltivare comunità di pratica*, Guerini e Associati, Milano, 2007.

1.4 Le forme della cittadinanza: perché la media education?

Etimologicamente il termine cittadinanza risale al latino *civis* e *civica*, e nel mondo antico indicava il rapporto politico di un individuo con il governo della città. La maggior parte dei membri della comunità nel mondo antico erano soggetti passivi piuttosto che partecipanti attivi, e riferimenti teorici e modelli politici si possono ritrovare ne “la Repubblica” di Platone e nelle riflessioni aristoteliche; oggi, nel linguaggio giuridico, la cittadinanza indica la relazioni tra un individuo e uno Stato, e in particolare i diritti e doveri che tale relazioni comporta per entrambi. La Rivoluzione francese, oltre a segnare un passaggio fondamentale della storia della cittadinanza con la Dichiarazione, pone le basi dell’idea di nazione a cui, da allora, è sempre stato associato anche il concetto moderno di cittadinanza. Infatti la nazione trasformò l’entità politica a cui gli uomini dovevano fedeltà: dalla famiglia, dal vicinato, dalla città, dalla regione o dall’appartenenza ad un ceto si fa riferimento alla nazione come entità geografica, culturale, politica e sociale. Gli Stati diventano nazione quando governo e cittadinanza diventano un compito comune, che richiede cooperazione attiva da parte di tutti. È impossibile trattare

separatamente democrazia e cittadinanza, in quanto “la cittadinanza riduce l’individuo al cittadino, che rispetta le leggi e le necessità dello Stato, e gode di determinati diritti solo se ottempera a certi doveri, contribuendo cioè all’utilità collettiva e all’interesse generale; ma nello stesso tempo essa afferma che il potere politico trova il suo legittimo fondamento solo nella sovranità popolare”⁵².

Secondo T. H. Marshall “la cittadinanza è lo status che viene conferito a coloro che sono membri a pieno diritto di una comunità”⁵³; è quella forma di uguaglianza umana fondamentale associata al concetto di piena appartenenza a una comunità, il cui contenuto è dato dai diritti.

Marshall elabora una teoria che interpreta la nozione di cittadinanza come un *fascio di diritti in espansione*; nel corso della storia, in un lungo processo per tappe, l’individuo ha ottenuto progressivamente il riconoscimento di diritti, secondo una linea di tendenza egualitaria. *Diritti civili*, che consistono nelle libertà individuali e nell’eguaglianza di fronte alla legge; *diritti politici*, che si riferiscono alla partecipazione politica, poichè assegnano a masse prima estranee o marginali un ruolo

⁵² Cfr. Touraine A., *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, il Saggiatore, Milano, 1998, p. 218.

⁵³ Cfr. Marshall T.H., *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Bari, 2002, p. 24.

nei processi decisionali; infine i *diritti sociali*, consistenti nei diritti sindacali, nella diffusione universale di alcuni servizi assistenziali per bisogni essenziali, nella redistribuzione del reddito (Welfare State).

Interessante, a proposito di cittadinanza, quella che viene definita “la cittadinanza negata⁵⁴”: il semplice accostamento dell’idea di cittadinanza (civile, politica e sociale) con la condizione minorile configura una contraddizione poichè il primo termine dell’associazione presuppone quella emancipazione della persona che è negata dal secondo. Probabilmente a causa di una visione limitata dell’infanzia, considerata come una fase di preparazione alla vita adulta. È urgente, tuttavia, recuperare una visione dei giovani come soggetti a cui è giusto attribuire un pieno diritto di cittadinanza. Certamente riconoscere la cittadinanza dei bambini e degli adolescenti significa sostenere in primo luogo la partecipazione attiva dei ragazzi alle questioni sociali, economiche, culturali e politiche della società in cui vivono, in particolare nei processi decisionali che li coinvolgono. Roger Hart afferma che la partecipazione dei bambini e dei ragazzi, in quanto processo di

⁵⁴ Cfr. Rossi U., *La cittadinanza oggi. Elementi di discussione dopo T.H. Marshall*, working paper, Università degli Studi di Siena, 2000, p. 27.

condivisione delle decisioni che toccano la loro vita quotidiana, è lo strumento cardine attraverso cui si costruiscono i processi democratici e lo standard attraverso cui la democrazia di un paese andrebbe misurata⁵⁵.

Donati elabora un nuovo concetto di cittadinanza, che non è più la relazione che si ha con il vertice della società, ma si trasforma in una *relazione di rete*, applicabile ad ogni livello dell'agire sociale; non più uno status ascritto "dal sistema politico agli individui e alle categorie sociali", ma una titolarità di cui i soggetti sociali (individuali e collettivi) sono portatori e che viene istituzionalizzata attraverso determinati processi e strutture in una forma comune⁵⁶. Sempre Donati è convinto che "la società del futuro necessita di una organizzazione sociale che sia al tempo stesso più differenziata e più integrata fra le sue sfere di vita quotidiana, tutte quelle che riguardano il mondo vitale delle persone"⁵⁷.

Esercitare i diritti di *cittadinanza* significa anche padroneggiare le capacità tecniche ed espressive della cultura abilitata dalle

⁵⁵ Cfr. Hart R.A., *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*, Unicef, 1992.

⁵⁶ Cfr. Donati P., *La cittadinanza democratica fra particolarismo e nuovo universalismo*, in Crespi F., Segatori R. (a cura di), *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli, Roma, 1996, p. 189.

⁵⁷ Ivi, p. 449

nuove tecnologie della comunicazione. A questo proposito, “facciamo ricorso a *partecipazione* come a un termine che taglia trasversalmente le pratiche educative, i processi creativi, la vita di comunità e la cittadinanza democratica. Il nostro obiettivo dovrebbe essere incoraggiare i giovani a sviluppare le competenze, le conoscenze, i quadri etici e l’autostima necessari per partecipare a pieno titolo alla cultura contemporanea”⁵⁸.

Al centro della riflessione dovranno certamente restare le politiche educative, dal momento che le competenze sui media digitali rappresentano uno dei fattori abilitanti per esercitare consapevolmente i diritti di cittadinanza nel XXI secolo. Scuola, famiglia, istituzioni politiche e sociali devono a pieno titolo sentirsi coinvolte nel processo di promozione delle competenze medialì e della conseguente graduale acquisizione e rivendicazione dei propri diritti di cittadinanza attiva.

⁵⁸ Jenkins H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century.*

CAPITOLO II

Il caso di studio On Air. The European Project on Media Education

La Commissione Europea ha finanziato nel 2008 il Progetto biennale “On Air. The European Project on Media Education”¹, che si è sviluppato nell’ambito del *Lifelong Learning Programme* come sotto-programma del *Comenius* e ha coinvolto docenti, ricercatori e collaboratori universitari, docenti e studenti di scuole secondarie di primo e secondo grado di sei paesi europei: Italia, Belgio, Bulgaria, Lituania, Polonia, Romania.

Il programma d'azione comunitaria Comenius nel campo dell'apprendimento permanente (*Lifelong Learning Programme*) è stato istituito con decisione del Parlamento europeo e del Consiglio il 15 novembre 2006² e riunisce al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione dal 2007 al 2013. Ha sostituito, integrandoli in un unico programma, i precedenti Socrates e Leonardo, attivi dal 1995 al 2006. Il suo obiettivo

¹ Direzione scientifica: Prof. Mario Morcellini.

Coordinamento: Ida Cortoni, Maria Ranieri, Alberto Parola, Gianna Cappello.

² G.U. L 327/2006 (<http://eur-lex.europa.eu/>).

generale è contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità quale *società avanzata basata sulla conoscenza*, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future.

In particolare si propone di promuovere, all'interno della Comunità, gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi d'istruzione e formazione in modo che essi diventino un punto di riferimento di qualità a livello mondiale.

Il programma di apprendimento permanente rafforza e integra le azioni condotte dagli Stati membri, pur mantenendo inalterata la responsabilità affidata a ognuno di essi riguardo al contenuto dei sistemi di istruzione e formazione e rispettando la loro diversità culturale e linguistica. I fondamenti giuridici si ritrovano negli art. 149 e 150 del Trattato dell'Unione³, dove si afferma che "La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione..." (art. 149) e che "La Comunità attua una politica di

³ Testo integrale consultabile online: <http://eur-lex.europa.eu/it/treaties/index.htm>

formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri..." (art. 150).

Il programma settoriale Comenius riguarda tutto l'arco dell'istruzione scolastica, dalla scuola dell'infanzia fino al termine degli studi secondari superiori: risponde alle esigenze didattiche e di apprendimento di tutte le persone, gli istituti e le organizzazioni coinvolte in questo tipo di istruzione. Gli obiettivi specifici del programma Comenius sono:

- sviluppare la conoscenza e la comprensione della diversità culturale e linguistica europea e del suo valore;
- aiutare i giovani ad acquisire le competenze di base necessarie per la vita e le competenze necessarie ai fini dello sviluppo personale, dell'occupazione e della cittadinanza europea attiva.

Di seguito gli obiettivi operativi del programma:

- migliorare la qualità e aumentare il volume della mobilità degli scambi di allievi e personale docente nei vari Stati membri;
- migliorare la qualità e aumentare il volume dei partenariati tra istituti scolastici di vari Stati membri, in modo da coinvolgere in attività educative congiunte

almeno tre milioni di allievi nel corso della durata del programma;

- incoraggiare l'apprendimento di lingue straniere moderne;
- promuovere lo sviluppo, nel campo dell'apprendimento permanente, di contenuti, servizi, soluzioni pedagogiche e prassi innovative basati sulle TIC;
- migliorare la qualità e la dimensione europea della formazione degli insegnanti;
- migliorare le metodologie pedagogiche e la gestione scolastica.

2.1 Contesto, obiettivi, target

Diversi studi e ricerche evidenziano come il potenziale attrattivo dei new media sui giovani stia causando una modificazione nelle competenze. L'intero sistema scolastico sente pertanto l'esigenza di motivare gli studenti al fine di sviluppare competenze medialità e spirito critico. Quello che appare mancare, a causa di un divario intergenerazionale, è la capacità degli insegnanti di comunicare con i propri alunni al fine di far comprendere loro l'importanza di *leggere e scrivere i media*, per affrontare i "contenuti" della società della

conoscenza. Si rivela necessario, allo stesso tempo, soddisfare il bisogno di formazione degli insegnanti, l'esigenza di allinearsi al cambiamento degli alfabeti e delle culture giovanili⁴, promuovere la competitività attraverso la creazione, la diffusione e l'applicazione delle conoscenze e dell'innovazione e di incrementare gli esigui tassi di partecipazione alla formazione permanente da parte degli adulti. Il progetto *On Air* intende rispondere a tali bisogni coinvolgendo le scuole secondarie di primo e secondo grado, al fine di far percepire i media, tradizionali e digitali, non come un pericolo bensì come uno strumento per lo sviluppo delle competenze dei giovani e per la costruzione di un punto di vista critico attraverso il quale comprendere la realtà veicolata e raccontata dai media.

Il progetto ha inteso esplorare il potenziale attrattivo che i media esercitano nei confronti dei più giovani. La promozione di percorsi di educazione mediale nella scuola mira al miglioramento della qualità, dell'accessibilità e dell'apertura dei sistemi di istruzione e di formazione in Europa e intende favorire la mobilità di professionisti nel campo dell'istruzione e

⁴ Morcellini M., *Network sociali non identificati. Che c'è dentro la relazione giovani/media*, in *In-Formazione Studi e ricerche su giovani, media e formazione, Giovani im-mediati*, n.6, 2010, Falzea Editore, Reggio Calabria, p. 5.

della formazione professionale, nello specifico lo sviluppo delle competenze di insegnanti e formatori.

Il target della ricerca è pertanto duplice: insegnanti e alunni di scuole secondarie di primo e secondo grado, dunque la fascia di età giovanile “pre” adolescenziale (11-13) e quella dell’adolescenza (14-16), profondamente interessanti, dal punto di vista dello studioso, per le criticità che le segnano, dalla presa di coscienza di sé come soggetto dotato di autonomia decisionale, alla progressiva presa di distanza dai tradizionali ambienti di socializzazione, alla scoperta ed esplorazione di nuovi ambienti di socializzazione.

Per quanto riguarda gli obiettivi specifici dell’intero progetto *On Air*, in primis l’esigenza di riflettere sul ruolo della media education: da ambito di intervento educativo e formativo a nuova forma di cittadinanza. In seconda istanza, osservare e indagare come i cambiamenti innescati dai processi comunicativi incidono e condizionano i *processi di identificazione* dei giovani. Riconoscere, dunque, la riconfigurazione delle dinamiche di *socializzazione*, cogliendo le nuove modalità di relazione che le giovani generazioni instaurano nei confronti dei pari, della scuola e della famiglia: l’utilizzo di un medium, infatti, comporta nel soggetto la

modificazione di comportamenti e atteggiamenti nei confronti della propria realtà di riferimento e nella gestione dei rapporti sociali. Tra gli obiettivi, infine, ricercare strategie formative nuove, che forniscano strumenti di orientamento alla complessità socioculturale, tenendo conto della ridefinizione delle dinamiche di socializzazione e dei nuovi contenuti prodotti dall'avvento dei media digitali e dall'incrocio di essi con i media tradizionali.

Gli interventi media educativi, a ben guardare, possono essere attuati all'interno di differenti ambiti e contesti: il progetto punta l'attenzione sulla scuola perché costituisce, per sua natura, un laboratorio privilegiato di inclusione sociale, dove i giovani costruiscono la propria identità e dove si ridisegna una nuova geografia di relazioni sociali. Il concetto chiave su cui si insiste è la competenza mediale, perché in grado di fornire le chiavi di accesso alla comprensione e all'interpretazione dei messaggi mediali e, conseguentemente, a un nuovo modo di abitare la modernità, attraverso processi basati, in primis, sulla conoscenza e sulla condivisione dei saperi; dal punto di vista di un docente e di un genitore la competenza mediale consegna un'ulteriore opportunità, vale a dire la capacità di percepire diversamente rispetto ad un "prima" il rapporto giovani-media,

riuscendo così ad accostarsi alla lettura ed interpretazione del cambiamento.

2.2 Le fasi della ricerca

Il percorso progettuale e formativo di *On Air* è costituito da quattro principali fasi, distribuite nell'arco temporale 2008-2010:

1. Ricerca sulla media education (Research on media education): analisi della letteratura scientifica di riferimento, analisi dei bisogni, survey (indagine esplorativa quantitativa orientata sull'analisi dei comportamenti culturali e mediali di insegnanti e alunni, nonché sulle loro conoscenze, abilità e aspettative nei confronti dell'inserimento e delle forme di utilizzo dei media a scuola e nel tempo di vita extrascolastico), analisi qualitativa sulla realtà giovanile e i contesti di fruizione mediali (attraverso focus group). Gli strumenti di rilevazione rivolti a entrambi i target in oggetto (insegnanti e alunni della scuola secondaria di primo e secondo grado) sono stati interamente progettati dal team di ricerca italiano dell'Osservatorio Mediamonitor Minori del

Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale dell'Università Sapienza di Roma⁵.

2. Raccolta, analisi e valutazione di case studies (Analysis of case studies) definibili come buone pratiche (best practices), al fine di indagare la presenza e le modalità di attuazione e contestualizzazione di esperienze mediaeducative all'interno dell'aula scolastica, presumibilmente orientate allo sviluppo delle capacità di scrittura, lettura, autonomia, responsabilità e senso critico nei confronti dei processi e dei prodotti mediali.
3. Progettazione e attuazione di unità didattiche online (Development of educational packages) - rese poi accessibili e condivisibili all'interno di un portale online predisposto⁶ - alla luce dei risultati emersi dalla ricerca sull'analisi dei bisogni e dalle best practices raccolte, che costituiscono una sorta di learning objects utili agli insegnanti che intendano praticare un percorso di media education con i propri studenti.

⁵ Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale, Sapienza Università di Roma, Osservatorio Mediamonitor Minori – Direzione scientifica: Prof. Mario Morcellini (www.mediamonitorminori.it). Gli strumenti di rilevazione e la traccia del focus group sono stati costruiti da Ida Cortoni, Daniela Cinque, Federica Cardia, Angelo Passero.

⁶ www.onair.medmediaeducation.it

4. Sperimentazione e valutazione delle unità didattiche sperimentate (Test and evaluation of educational packages), in ciascun paese coinvolto nel progetto, da un gruppo pilota di docenti. Lo scopo di questa fase è avviare un processo di alfabetizzazione mirata nei confronti dei docenti alle pratiche mediaeducative, che possa anche funzionare, forse ambiziosamente ma anche auspicabilmente, da motore di avvio di processi di apprendimento tra pari, in base al quale un docente formato trasferisce e condivide metodologie didattiche innovative ai suoi colleghi.

Le principali aree scientifiche indagate nella fase di ricerca del progetto *On Air* riguardano l'atteggiamento nomade⁷ e la trasversalità di utilizzo dei media da parte dei giovani e dei docenti nel tempo libero, le competenze tecnologiche fra abilità, conoscenze e atteggiamenti sociali, l'aspetto motivazionale ed emozionale riferito all'uso dei media, il grado di "affettività" del soggetto nei confronti di uno specifico

⁷ Il nomadismo è inteso come un'oscillazione dei giovani da un medium altro, una disinvoltura, all'insegna del multitasking, nella transnavigazione da una piattaforma mediale all'altra, fra individualismo e cooperazione. Cfr. CENSIS-UCSI, *L'evoluzione delle diete mediatiche giovanili in Italia e in Europa. VII rapporto sulla comunicazione*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

medium. Questo perché i comportamenti culturali dei giovani italiani appaiono caratterizzati dai concetti chiave di multimedialità ed esploratività; secondo le rilevazioni Istat si assiste a un ampliamento delle abitudini culturali dei giovani che fruiscono contemporaneamente di più media in modo produttivo e creativo per soddisfare molteplici bisogni. Secondo le più recenti ricerche del Censis (2009, 2010) le nuove generazioni entrano in contatto da subito con un gran numero di mezzi di comunicazione e il fenomeno maggiormente visibile è l'aumento del numero dei media utilizzati e, di conseguenza, la difficoltà di disegnare un confine netto tra i diversi media. Secondo il Censis non è certamente più possibile parlare di "televisione", ma bisogna specificare tra digitale terrestre o satellitare, tv via etere o via Internet, e non è così chiaro, agli occhi di un giovane, se YouTube possa considerarsi una forma di televisione oppure no. Stesso discorso per i quotidiani, cartacei e online, per la radio, diffusa in casa, in auto, via Internet, sul cellulare o attraverso il lettore mp3. Come si comportano i giovani di fronte a un universo di tale portata? Non sembrano avere difficoltà, si trovano a loro agio, trovando modalità di adattamento personalizzate all'ambiente mediatico nel quale

sono immersi fin dalla nascita. Ed ecco che i giovani si muovono trasversalmente “saltando” con disinvoltura da un medium all’altro, secondo quella tendenza che, sempre il Censis ha appunto definito *nomadismo* giovanile, frutto dell’individualismo moderno.

Questo è il quadro tracciato in linea generale, da cui emerge che gli stimoli mediali vengono dunque personalizzati e il soggetto da consumatore si trasforma in *produttore* di simboli e conoscenze veicolati dai media e ricontestualizzati nell’esperienza quotidiana. I media oggi sono molto più che semplici ambienti di trasmissione della conoscenza: si configurano come spazi di scambio e di condivisione di valori, idee e simboli che condizionano i processi di identificazione individuale e collettiva fino a porsi quasi come ambienti semantici di socializzazione⁸, entro cui i giovani da un lato soddisfano il bisogno di individualizzazione, dall’altro ricostruiscono appartenenze simboliche e linguistiche entro un quadro socioculturale ormai svuotato di punti di riferimento e di ancore valoriali⁹.

⁸ Cfr. Morcellini M., Cortoni I., *Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, Erickson, Trento, 2007.

⁹ Cfr. Besozzi E., *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Carocci, Roma, 2006.

I comportamenti culturali dei giovani degli ultimi anni possono essere visti come una reazione comportamentale e di stile di vita nei confronti degli eccessi dell'individualismo moderno, e si ricercano esperienze collettive e condivise, in cui recuperare la dimensione della relazione, della partecipazione diretta e del coinvolgimento attraverso l'esperienza¹⁰.

Si è cercato, attraverso *On Air*, di indagare la complessità di tutti questi aspetti e tendenze del multiforme universo giovanile, non trascurando le dinamiche di cambiamento e “scombussolamento” che investono e segnano l'insegnamento scolastico. La prima fase, sopraccitata, del progetto On Air (Research on media education) è a sua volta articolata in quattro fasi, di seguito descritte. La prima fase è incentrata sull'analisi della letteratura di riferimento nel campo della media education, al fine di operare una ricostruzione dello scenario socio-culturale, educativo e mediale dei sei paesi coinvolti nella ricerca, nonché per una rinnovata riflessione sul dibattito passato e recente in termini di (new) media education e (new) media literacy. Il risultato finale di questa prima fase è

¹⁰ Cfr. Morcellini M., Vittorio N., *Il cantiere aperto della didattica. Una strategia di innovazione*, Pensa multimedia, Lecce, 2005; Morcellini M. (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

stato, pertanto, un ampio database bibliografico¹¹ riguardante, in particolar modo, l'uso dei media nel contesto scolastico, che raccoglie una considerevole mole di testi e rapporti di ricerca selezionati e raccolti, attraverso una scheda di rilevazione predisposta dal team di coordinamento, grazie al lavoro congiunto di tutti i paesi partecipanti al progetto.

La seconda fase riguarda l'analisi dei bisogni (needs analysis) e consiste, dal punto di vista metodologico, in un pre-testing degli strumenti di rilevazione predisposti, con lo scopo di apportare eventuali migliorativi e focalizzare od orientare in maniera più specifica gli interventi di ricerca nelle fasi successive. I risultati di questa fase si sono concretizzati in un report di ricerca che descrive l'uso e il livello di familiarità nei confronti dei media da parte degli insegnanti nel tempo libero, l'uso effettivo dei media a scuola, i bisogni che si manifestano nel campo della media education, i comportamenti culturali dei giovani attraverso lo studio delle pratiche mediali abituali e, non da ultimi, funzioni e valori che attribuiscono ai differenti media.

¹¹ Il database è consultabile online:
<http://www.onair.medmediaeducation.it/publications.aspx>

La terza fase (survey) è la fase esplorativa quantitativa della ricerca¹², che indaga l'universo mediale conosciuto da insegnanti e ragazzi, cercando di discernere la dimensione della conoscenza da quella dell'effettivo grado e livello di utilizzo, andando dunque a chiamare in causa la tanto dilemmatica questione delle competenze e l'approfondimento del legame emotivo e affettivo, soprattutto dei giovani, nei confronti dei mezzi di comunicazione. Anche in questa fase i risultati dell'indagine sono stati inseriti all'interno di un report di ricerca. L'ultima fase riguarda l'analisi qualitativa sulla realtà dei giovani, effettuata attraverso focus group¹³ volti ad indagare la cornice socioculturale, relazionale e affettiva dentro la quale si costruiscono comportamenti culturali, orientamenti e scelte mediali, nonché a ricostruire le motivazioni di utilizzo dei media e il grado di consapevolezza critica.

Vista l'impossibilità di esaurire in questa sede, in maniera esaustiva, tutte le fasi del progetto On Air, si concentrerà

¹² Durante la somministrazione dei questionari, sia nella fase di pre-testing che nella fase della survey, è stata prevista la presenza del ricercatore, in considerazione dei differenti livelli di complessità delle domande, con il compito di fornire spiegazioni laddove necessario, nonché verificarne la correttezza della compilazione. Tutti i dati sono stati raccolti sulla piattaforma ideata per il progetto e le informazioni sono state inserite all'interno di un database predisposto per l'elaborazione dei risultati.

¹³ Cfr. Allegato n. 3 p. 235.

l'attenzione proprio sulla fase ora descritta della "Research on media education".

La survey sull'uso dei media nel tempo libero di ragazzi e docenti all'interno della didattica ha coinvolto, come sopradetto, due tipologie di target: studenti di età compresa fra gli 11 e i 16 anni e insegnanti di scuole di diverso ordine e grado (secondarie di primo e secondo grado). L'obiettivo principale della ricerca è stato indagare non solo la tipologia di utilizzo dei media, ma anche il grado di *competenza mediale*, che determina il livello di consapevolezza e di autonomia critica dei soggetti di fronte alla tastiera multimediale.

Si è cercato, tra gli altri obiettivi, nella costruzione degli strumenti, di puntare alla costruzione di un possibile modello di misurazione delle competenze, anche se il termine misurazione, alla luce del dibattito nazionale e internazionale sulle competenze, appare tutt'ora azzardato.

Le procedure di campionamento¹⁴, per la realizzazione della survey, hanno riguardato la selezione di un campione non probabilistico (dove non è nota dunque la probabilità di selezione di ciascuna unità) a scelta ragionata che:

¹⁴ Cortoni I., *Young digizen? New cultural challenges in media education*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 74-76, piano di campionamento descritto da Passero A.

individua e seleziona, includendo ed escludendo, strati, grappoli, aree e soggetti sulla base di valutazioni proprie del ricercatore, il quale è vincolato in ogni caso a esplicitare in modo analitico criteri e procedure adottate al fine di poterne valutare con criteri di trasparenza, e controllo anche ex post, tenuta logica e operativa anche in termini di coerenza con l'impianto generale del disegno di ricerca formulato¹⁵.

Nelle linee guida progettate dal team della Sapienza, è stato chiesto ai partner del progetto di coinvolgere almeno quattro scuole, due nell'area metropolitana e due nella provincia. Altro criterio di selezione indicato per il campione giovanile, è stato quello di equilibrare i soggetti per sesso ed età, con l'aspettativa di ottenere quote identiche per entrambi. In realtà questi due criteri non sono stati sempre rispettati, e considerati dunque come elementi di distorsione in fase di analisi e interpretazione dei dati a livello transnazionale, infatti, da una parte lo scarto finale tra soggetti di sesso maschile e soggetti di sesso femminile è del 6%, con una sovra-rappresentazione di questi ultimi rispetto al sesso maschile; è anche vero, inoltre, che alcuni dati, in fase di elaborazione, sono risultati mancanti, in quanto alcuni soggetti intervistati hanno tralasciato la compilazione del campo, si può ipotizzare per dimenticanza o intenzionalità. Dall'altra, la distribuzione dell'età dei ragazzi

¹⁵ Cannavò L., Frudà L. (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*, Carocci, Roma, 2007, p. 177.

risultata disomogenea e sbilanciata sulla fascia 15-16 anni, rispetto alla sottorappresentata fascia 11-12 anni. Per la realizzazione dei focus group, sono stati selezionati dei sottocampioni (selezione casuale) all'interno naturalmente delle scuole che hanno preso parte alla survey. Altra criticità è rappresentata dall'esiguità del campione di studenti e docenti coinvolti dai paesi partner, rispetto a quello italiano e naturalmente non coerente con le indicazioni di base fornite nelle linee guida formulate dal team di coordinamento italiano. Di seguito, tre tabelle che riassumono i dati esposti:

Tab. 1 – distribuzione del campione per sesso

Genere	V.A.	%
maschio	514	46
femmina	581	52,1
non risposta	21	1,9
totale	1116	100,0

Tab. 2 – distribuzione del campione per età

Età	V.A.	%
11-12	172	15,4
13-14	350	31,4
15-16	579	51,9
non risposta	15	1,3
totale	1116	100,0

Tab. 3 – n. insegnanti coinvolti per partner

Partner	N. insegnanti coinvolti
Italia	217
Belgio	50
Bulgaria	50
Lituania	51
Polonia	51
Romania	50
Totale	469

In questa sede saranno esposti in forma prioritaria i risultati del caso italiano, che ha visto il coinvolgimento nella survey di 5 regioni: Lazio, Toscana (area centro Italia), Piemonte e Trentino Alto Adige (Area Nord Italia) e Sicilia (area Sud e Isole dell'Italia). Per ciascuna regione, sono state coinvolte 4 scuole, per un totale di 20 scuole a livello nazionale, con le seguenti caratteristiche:

- scuole in area metropolitana (capitale)
- scuole in area provinciale (piccoli centri)

Per ciascuna area individuata (metropolitana e provinciale), sono state poi selezionate una scuola secondaria di primo grado e una secondaria di secondo grado. Il numero di interviste in ogni regione è stato pari a 100 per gli studenti e 50 per gli insegnanti, per un totale di 500 questionari studenti e 250 questionari insegnanti. Come indicazione di metodo, fornita a

tutti i partner del progetto nelle linee guida a cura del team della Sapienza, il numero dei soggetti intervistati per scuola sarebbe dovuto essere bilanciato (ad esempio su un numero totale di 100 interviste, dovevano essere effettuate 25 per scuola).

La selezione degli studenti all'interno di ogni scuola era condizionata, come precedentemente accennato, dai seguenti criteri:

- gli studenti coinvolti dovevano provenire anche da classi differenti e appartenere alle seguenti fasce d'età: 11-13 e 14-16 in maniera bilanciata (stesso numero di soggetti intervistati per ciascuna fascia d'età, ad esempio su 100 studenti, 50 dovevano rientrare fra gli 11 e 13 anni e 50 fra i 14-16 anni)
- Il campione doveva essere equamente costituito da maschi e femmine (il 50% degli intervistati di sesso maschile e il 50% di sesso femminile).

Per quanto riguarda i docenti, l'obiettivo della survey è stato coinvolgere insegnanti di diverse discipline e differente livello scolastico, senza particolari distinzioni di sesso, età, materia

insegnata. Per la realizzazione della survey sono stati progettati due strumenti di rilevazione:

a. The teachers questionnaire form¹⁶.

Si tratta di un questionario semi-strutturato con domande chiuse e aperte sul rapporto fra insegnanti e media all'interno del contesto scolastico.

Tra gli obiettivi del questionario:

- indagare il livello di competenza mediale e tecnologica;
- indagare le abitudini di utilizzo nel tempo libero e a scuola;
- esplorare le motivazioni sottese all'utilizzo delle diverse tecnologie e il grado di incidenza nella didattica;
- evidenziare eventuali problematiche che limitano l'integrazione quotidiana dei diversi media a scuola;
- analizzare in che modo l'uso dei diversi media incide sulle reazioni cognitive, affettive e relazionali degli studenti.

b. The young questionnaire form¹⁷.

Si tratta di un questionario semi-strutturato sul rapporto fra giovani (11-16 anni) e media.

¹⁶ Cfr. allegato n.1, p. 219.

¹⁷ Cfr. allegato n.2, p. 230.

Fra gli obiettivi:

- analizzare e verificare l'atteggiamento nomade e la trasversalità di utilizzo dei media da parte dei giovani, sottolineando il ruolo dei diversi linguaggi nelle abitudini quotidiane;
- approfondire le competenze medialità e tecnologiche dei giovani, indagando: l'uso, gli stili di fruizione e l'importanza attribuita a ciascun mezzo; il livello di attivismo degli utenti; le motivazioni di utilizzo dei diversi media, sottolineando il valore soggettivo attribuito al medium;
- indagare la dimensione relazionale dell'utilizzo dei diversi media.

Ai fini del buon esito dell'intervista, come precedentemente detto, il form non poteva essere auto-somministrato, dal momento che molte delle domande poste necessitavano di eventuali spiegazioni da parte dell'intervistatore, approfondendo eventuali punti di interesse e potenziali dubbi, dunque è stato richiesto e previsto il coinvolgimento face to face del ricercatore.

I dati sono stati raccolti sulla sopraccitata piattaforma online predisposta per il progetto On Air in una specifica sezione, in

cui sono stati depositati tutti gli strumenti di rilevazione. Le informazioni sono state inserite automaticamente all'interno di un database (uno per ogni partner del progetto), pronto per l'elaborazione dei risultati.

Sul totale del campione di studenti considerati in Italia (500 casi), maschi e femmine si distribuiscono in maniera piuttosto omogenea, seppur con una maggioranza femminile: 46,1% maschi, 53,9% femmine. Questo arco di età abbraccia le fasi dello sviluppo psico-fisico del ragazzo ed è interessante studiare in profondità le dinamiche di emancipazione individuale, di espressione del self, di interrelazione fra soggetti e, certamente non da ultimo, il complesso rapporto che i ragazzi instaurano con i diversi mezzi di comunicazione, quotidianamente presenti nella vita di ciascuno e, attraverso essi, con l'ambiente circostante. Tornando al campione considerato, le due fasce preponderanti risultano essere quelle 15-16 anni (40,5%) e 13-14 anni (39,2%). La fascia 11-12 anni risulta minoritaria, con un 20,3%.

Per quanto riguarda i docenti, sul totale del campione il 33,8% è costituito da maschi, il 66,2% da femmine. Per le fasce di età, il 52,6% si colloca nella fascia 36-50; il 33,5% in quella 51-65 e la percentuale più esigua (13,9%) nella fascia 20-35.

Per la tipologia di scuola il dato emergente non è indicativo, in quanto il 44,2% del campione che dichiara di appartenere ad “altro”, in realtà successivamente non specifica se si tratta di istituti secondari di primo o secondo grado e di quale tipo.

Tornando per un istante agli interrogativi di fondo, alla base del progetto *On Air*, importante è l'elemento di attualità e innovazione rispetto al recente passato, nell'intenzione di iniziare a considerare la media education non più, o meglio, non solo, come ambito di ricerca e intervento educativo e formativo a metà strada fra le scienze della comunicazione e le scienze della formazione, bensì come nuovo modo di abitare consapevolmente e in autonomia la società della conoscenza. Una società in cui il termine “educare” viene sempre più a coincidere con *mediaeducare* e la figura dell'educatore con quella del *mediaeducatore*. Certamente il punto di partenza è rappresentato da un nodo da sciogliere: sarebbe un chiaro segno di ipocrisia ignorare l'attuale fase di crisi della scuola, della formazione e della mediazione, e la conseguente necessità di individuare le strade percorribili, concrete e fattibili, per capire più profondamente il posizionamento sociale dell'educazione critica ai media, individuando gli indicatori reali della crisi. Bisogna però compiere un passo successivo

alle attuali riflessioni e considerazioni: ragionare sulla crisi ma anche proiettarsi oltre *il concetto di crisi*. La crisi della formazione può essere occasione di ripensamento, una messa in discussione di tutto ciò che sembra ormai condannato all'immobilismo, una nuova era di cambiamento. La scuola deve riuscire a costruire relazioni significative fra le generazioni, non perdendo mai di vista il suo potere di emancipazione dei soggetti.

La continuità del progetto *On Air* rispetto alla tradizione di ricerca dell'Osservatorio Mediamonitor Minori è rappresentata dalla sensibilità attraverso la quale si intende indagare l'intimo rapporto che lega "giovani e media", ponendo al centro del processo di indagine la scuola, ancora una volta la scuola, nonostante tutto. Nonostante le difficoltà, le resistenze culturali, le gabbie istituzionali, le trappole del protezionismo. L'elemento di innovazione sta nell'intenzione di legittimare a pieno titolo i media, tradizionali e digitali, all'interno dei processi di socializzazione e di formazione, linguaggi dotati non solo di un enorme potenziale attrattivo nei confronti dei giovani, ma anche carichi di valenze educative e formative, troppo a lungo trascurate o tacciate di negatività. Si pensi, nell'ambito dei new media, ai videogiochi, al cellulare, alla

musica digitale, ai social network: una forma di legittimazione che intende procedere al fianco dei media tradizionali, senza commettere l'errore di eccedere in forme estreme, e conseguentemente svuotate di senso, di nuovismo.

Rispetto al contesto socioculturale, non è un caso che il 2009 sia stato dichiarato anno europeo della Creatività e Innovazione con lo slogan: "Immaginare - Creare - Innovare". Un intero anno per promuovere approcci creativi e innovativi in vari campi dell'attività umana, per consentire all'UE di rispondere alle sfide che le si prospettano in un mondo globalizzato. La creatività e l'innovazione sono intese come competenze chiave per lo sviluppo personale, sociale ed economico, e come una delle leve per rispondere alle nuove sfide economiche e sociali dell'era post-industriale. Nella società dell'informazione e della conoscenza, i media hanno permesso di annullare le barriere fisiche e culturali, hanno ampliato e amplificato i contatti e le relazioni, facendo divenire tutto influenzabile o comunque permeabile; ma hanno anche cambiato le relazioni, umane, economiche e politiche, e con esse il loro sistema di riferimento di valori e certezze. Un cambiamento che si sta ancora scrivendo e che sta producendo nuovi valori e nuove identità.

2.3 Comportamenti culturali e mediali. Mosaici di sintesi

Le prime domande del questionario adottato, sia per i docenti che per i ragazzi, indagano l'area della competenza mediale e del cosiddetto *gap intergenerazionale* che vede una distanza tra i comportamenti e le abitudini mediali dei ragazzi rispetto a quelle degli adulti. Il target docenti interessa particolarmente poiché si intende studiare in profondità l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti delle nuove tecnologie, il loro grado di competenza nei confronti di esse, l'importanza o meno che attribuiscono ai media all'interno della didattica come strumento media educativo.

La strutturazione della risposta, nel questionario, prevede un'alternativa di scelte e una distinzione tra *uso generico* e *uso abituale*. Per uso abituale si intende un utilizzo quotidiano o quasi (2-3 volte a settimana) del medium, un uso costante o continuo nel tempo, un uso a cui in sostanza non si rinuncia; per uso generico si intende un uso irregolare, saltuario. La conoscenza della frequenza e dell'intensità di utilizzo costituiscono indicatori fondamentali per rilevare il livello di familiarità del soggetto con la tecnologia, da cui può derivare lo sviluppo di competenze tecniche, sebbene esperienziali,

capacità di utilizzo autonomo del medium e consapevolezza delle potenzialità della tecnologia in contesti diversificati.

Per quanto riguarda il caso italiano, poco più della metà del campione degli studenti (54,5%) utilizza abitualmente la tv tradizionale, e il 34,4%, tende a farne un uso saltuario. Il 40,4%, guarda regolarmente la tv satellitare; il 36,5% dichiara di fare un uso saltuario della mobile tv, contro un 47% che non la possiede e un 10,7% che ne fa un uso abituale. Dunque la tv tradizionale sembra mantenere la sua posizione nelle abitudini culturali dei giovani italiani ma, al contempo, si apprestano ad affermarsi nuove forme di TV, interattive e multimediali.

Per quanto riguarda il rapporto fra docenti e tv tradizionale, il 47,8% è costituito da fruitori abituali, il 31,9% da fruitori saltuari e il 20,3% da non fruitori. Oltre la metà del campione non utilizza affatto la tv satellitare (57,5%); il 23,2% è rappresentato da fruitori regolari e il 19,3% fruitori irregolari. Il 91,6% non utilizza la mobile tv, il 7,9% ne fa un uso irregolare, praticamente nessuno (0,5%) la usa abitualmente.

Dall'analisi di questo quadro, dunque, sembra ancora ampio il gap intergenerazionale fra giovani e adulti e trova un riscontro l'idea che i giovani moderni siano naturalmente propensi a

sviluppare gradi di *competenza* nel “maneggiare” i media¹⁸. Il comportamento dei giovani sembra evolversi verso forme sempre nuove di fruizione, in cui alla visione tradizionale si affianca quella interattiva, che garantisce un ampliamento dell’offerta e un allargamento consequenziale degli orizzonti conoscitivi e culturali. Anche il concetto di recupero del ruolo di mediazione da parte degli adulti nel favorire un approccio critico ai contenuti mediali è chiamato in causa, dal momento che un ruolo di questo tipo non può prescindere dall’utilizzo e dalla conoscenza dei media stessi. Al contrario, sembra esserci ancora una forma di resistenza, forse culturale, da parte di genitori e docenti nei confronti delle nuove tecnologie. Appare necessario, dunque, partire dalla constatazione del gap, mirando, attraverso la ricerca e la sperimentazione sul campo, alla riduzione del divario intergenerazionale.

Per quanto riguarda il mezzo radiofonico, il 48,6% dei ragazzi intervistati ascolta saltuariamente la radio tradizionale, il 30,8% la ascolta invece abitualmente e il 17,4% dichiara di non ascoltarla affatto. Il 41% ascolta regolarmente l’autoradio, mentre il 36,3%, saltuariamente. Un dato in controtendenza per

¹⁸ Buckingham D., *Constructing the “Media Competent” Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK*, in *MedienPädagogik*, 2005.

la web radio: il 40,2% non la ascolta; il 39,2% la ascolta saltuariamente, il 15,8% la ascolta abitualmente. Il 38,8% utilizza saltuariamente la mobile radio, il 29,1% non la ascolta e il 27,6% la ascolta abitualmente.

Il 33,6% dei docenti intervistati ascolta regolarmente la radio tradizionale, il 34,6% saltuariamente, il 30,4% non la ascolta affatto. L'autoradio vede una distribuzione ugualmente omogenea: 37,8% la ascolta regolarmente, il 31,3% ne fa un ascolto saltuario, il 29,5% non la ascolta. Per la web radio il dato cambia sensibilmente: il 79,7% non ne fa uso, l'11,1% ne fa un uso saltuario, l'7,8% ne fa un uso abituale. Ugualmente, la mobile radio non viene ascoltata dall'87,1%, l'8,8% la ascolta saltuariamente e il 2,8% regolarmente.

L'uso della radio da parte dei giovani è apprezzato nelle sue molteplici modalità di fruizione, ma risulta essere tendenzialmente irregolare, probabilmente combinato o ibridato con altri stimoli culturali e mediali. Per quanto riguarda gli adulti, invece, si riscontra una netta prevalenza di ascolto della radio broadcasting, a fronte di un quasi totale disinteresse nei confronti delle nuove forme di ascolto, dalle web radio alle mobile radio. Il dato mostra quella che viene percepita come un'incomunicabilità fra due mondi, e sembra

confermare l'urgenza di dover investire su forme di alfabetizzazione mediale degli adulti prima ancora che dei bambini (Buckingham, 2005), per gettare un ponte fra i due "universi".

I lettori abituali dei quotidiani a pagamento, fra i giovani, costituiscono il 26,9%; i lettori saltuari il 49,4%, i non lettori il 20,8%. La free press sorprende in negativo: i non lettori costituiscono il 41,7% del campione, i lettori saltuari il 44%, infine i lettori abituali il 10,9%. Per i quotidiani online, il 41,1% li legge saltuariamente, il 32% non li legge affatto, mentre solo il 22,8% ne fruisce abitualmente.

Fra gli adulti, i lettori abituali dei quotidiani a pagamento rappresentano il 53,6% degli intervistati, i lettori saltuari il 33,3%, i non lettori il 13%. Un dato negativo per la free press anche fra gli adulti: 72,9% i non lettori, 17,9% i lettori saltuari, 9,2% i lettori abituali. Per i quotidiani online, il 45,6% dichiara di non leggerli, il 30,9% li legge abitualmente, il 21,2% saltuariamente. Le persone di età compresa fra i 51 e i 65 anni sono i principali non lettori di quotidiani online, mentre sono i principali lettori abituali di quotidiani a pagamento.

La percentuale in assoluto più alta è data dai non lettori di free press, gli adulti (72,9%), che sembrano restare affezionati alla

tradizionale forma di divulgazione della notizia, il cartaceo a pagamento. Quasi la metà degli studenti tende a leggere saltuariamente tutte e tre le categorie: quotidiani a pagamento, online, free press. Sembra, ad ogni modo, fare da sottofondo, un generale calo di affezione nei confronti della carta stampata e, più in generale, della fruizione quotidiana delle notizie, visto il dato negativo della free press e quello non entusiasmante del tempo dedicato alla lettura dei quotidiani online.

Sul versante videogames, il 38,3% degli studenti intervistati dichiara di utilizzare regolarmente la playstation, il 39,2% ne fa un uso saltuario, 19,4% non la utilizza. 27,8% i giocatori abituali di wii e xbox:, 35,3% i giocatori saltuari, 33,7% i non giocatori. 32,7% i giocatori saltuari di videogame online multiutente, 31,7% i giocatori abituali, 31,9% i non giocatori. 35,8% i giocatori abituali di videogame online con un unico utente, 32,7% i saltuari, 27,6% i non giocatori.

L'uso dei videogiochi, nelle due declinazioni di regolarità e saltuarietà, supera di gran lunga il non uso per tutti i tipi di videogioco, dimostrando una buona diffusione nelle abitudini e negli interessi dei ragazzi, soprattutto delle fasce più giovani.

Arrivando all'uso del web, il 91,7% dei ragazzi dichiara di utilizzare Internet; il 3,4% risponde di non utilizzarlo. L'uso di

Internet aumenta con l'età, il 39,9% dei ragazzi fra i 15 e i 16 anni lo utilizza. Per quanto riguarda i docenti, il 97,4% dichiara di utilizzarlo; il 2,6% risponde di non utilizzarlo. La fascia in cui la totalità degli intervistati risponde affermativamente è quella 20-35; nella fascia 51-65 l'1,6% non utilizza Internet; l'1% delle persone di età compresa tra i 36 e i 50 anni afferma di non utilizzare la Rete.

In estrema sintesi, la tendenza generale - alquanto prevedibile nel contesto italiano - da parte dei docenti, è quella di collocarsi all'interno delle fasce di fruizione più "tradizionali", dalla televisione broadcasting ai quotidiani a pagamento, all'autoradio o alla broadcasting radio, pur dichiarando il loro "esserci", quotidianamente o quasi, all'interno della Rete. Non resta che prendere atto delle parole, fra gli altri autori, di *Jenkins*, secondo cui il livello di penetrazione della media education nella società è ancora troppo basso: la media education necessita di entrare in modo sistematico all'interno della scuola e indagare le cause del divario esistente tra il tempo della scuola e quello dell'extrascuola, in cui i ragazzi utilizzano i media in modi completamente diversi fra loro (Jenkins, 2006).

I risultati più evidenti della ricerca *On Air* restituiscono un quadro di generazione, stimolando una riflessione sugli effetti della convergenza digitale. L'accelerazione mediale, evidente nei comportamenti culturali di giovani e adulti, contribuisce certamente a ridefinire i contorni dell'essere giovani oggi.

Non parliamo soltanto di abitudini di consumo, bensì anche di grado di consapevolezza percepito, le motivazioni di utilizzo e il valore affettivo attribuito alle tecnologie.

Gettando uno sguardo a livello transnazionale, quello che emerge è che solo il 37,54% del campione analizzato, usa con elevata competenza MSN e Skype, naviga con disinvoltura nei social network e scarica musica, film, foto, nella logica transmediale; permane ancora un 24,82% definibile Tv-mediale (soprattutto in Italia), un 25,09% orientato sulla tv via cavo (paesi dell'Est) con uno specifico focus su Lituania e Belgio che aggiungono alla loro regolare dieta mediale radio e videogiochi (12,54%).

Certamente il possesso di adeguate e aggiornate infrastrutture hardware e software agevola il rapporto nei confronti delle tecnologie, chiamando in causa il problema del digital divide in termini di possibilità di accesso alle risorse. Il possesso e la disponibilità di un bene tecnologico, così come lo stato di

aggiornamento e di avanguardia dei tools mediali condizionano la frequenza e l'intensità di utilizzo e il processo di appropriazione del medium¹⁹.

Nei paesi dell'est coinvolti nella ricerca si registra una scarsa penetrazione, sia negli adulti che nei giovani, del pensiero e del consumo transmediale; i giovani intervistati concentrano la loro attenzione sulle tecnologie disponibili nel loro paese, lamentando (soprattutto gli adulti) un divario di tipo tecnologico, una disuguaglianza nell'accesso ai mezzi.

Un aspetto evidente appare il *gap intergenerazionale*, fruitivo e conoscitivo, rispetto alle nuove tendenze digitali, evidente nella ricerca, dal web al mobile, dalla stampa alla radio: gli adulti sono più tradizionalisti e monomediali, mentre i giovani più mobili e tecnologicamente flessibili. Il primo dato, si pone in continuità con quanto condiviso nel dibattito pubblico e scientifico sul rapporto con i media digitali: nativi vs immigrati²⁰. Dall'altro lato, si rilevano anche i gap intragenerazionali di consumo e di competenza, soprattutto per i giovani.

¹⁹ Cfr. Bentivegna S., *Disuguaglianze digitali: nuove forme di esclusione sociale*, Laterza, Bari, 2009.

²⁰ Cfr. Grasser U., Palfrey J., *Born Digital – Connecting with a Global Generation of Digital Natives*, Perseus Publishing, 2008.

Analizzando i dati della ricerca, ogni paese sembra caratterizzato dal consumo di un medium rispetto agli altri, anche se lo scarto non è altissimo, ad esempio in Belgio predomina l'autoradio (78,2%), in Bulgaria il videogioco online (72,8%), in Italia la tv broadcasting (56,5%), in Lituania la stampa online (64%), in Polonia e in Romania la tv via cavo (61,5 e 54%). Tuttavia se con leader si intende un medium che si distacca in modo evidente da tutti gli altri, non è possibile certamente attribuire questa etichetta. Solo il riferimento ad Internet è predominante: il dato tuttavia è poco significativo se non esplicitato attraverso le funzioni svolte dai ragazzi con il web, da cui ricavare stili di consumo e più o meno intensi di fruizione. In realtà oggi il soggetto subordina l'uso dei diversi media per soddisfare bisogni personali, a prescindere dalle caratteristiche delle stesse tecnologie.

Rispetto al quadro delle *competenze*, dai risultati della ricerca emerge che, mentre i giovani sembrano essere orientati su livelli di competenza medio-alta rispetto alle diverse tecnologie, nel caso degli adulti intervistati ci collochiamo in una posizione opposta.

Ciò che sembra determinare la forza conoscitiva delle tecnologie digitali delle nuove generazioni è soprattutto

l'esperienza fruitiva, legata al *saper fare*, che non restituisce certamente la completezza del significato “competenza”, che, come sopradetto, presuppone il sapere e il saper essere, inteso come capacità di analisi critica e di contestualizzazione di quanto interiorizzato in modo creativo (Le Boterf, 1990).

Certamente la facilità di utilizzo e la gratuità di accesso favoriscono lo sviluppo del sapere tacito, soprattutto di nuova generazione, contribuendo a incrementare i gap con gli adulti che non sanno e non sanno fare. Quando tuttavia si considerano quei media meno accessibili e meno comprensibili attraverso la pratica, come ad esempio l'uso della videocamera o del pc per funzioni più sofisticate e creative, i giovani hanno meno competenze di utilizzo. Non a caso, quello che sembra mancare è proprio la dimensione critica dei testi, la qualità produttiva, la capacità di ricontestualizzazione. La ricostruzione del rapporto di mediazione giovani – famiglia – scuola – tecnologie mediali, potrebbe essere la strada per ripercorrere tutti i livelli di competenza dei soggetti con una diversa consapevolezza culturale. Rispetto all'intera popolazione dei giovani e degli adulti delle sei nazioni coinvolte nel progetto europeo, la

cluster analysis²¹ ha consentito di individuare e selezionare alcune tendenze fruibili e specifiche abilità di utilizzo delle tecnologie che hanno orientato il campione su diversi ambiti mediali.

Da qui, quattro profili comportamentali degli studenti coinvolti nell'indagine²².

1. Gli strategici multimediali (37,54%);
2. I monomediali ma relazionali istantanei (24,82%);
3. Gli internauti partecipativi non digitali (25,09%);
4. I creativi e selettivi non digitali (12,54%).

Preadolescenti strategici multimediali (37,54%) sono prevalentemente giovani Italiani e Belgi, delle scuole medie con competenze strategiche multimediali elevate rispetto ai diversi media. La competenza digitale in questo quadro sembra fisiologica e le tecnologie maggiormente rappresentative di questo cluster sono Internet e il mobile. I giovani di questo cluster usano con elevata competenza MSN e Skype, navigano

²¹ La cluster analysis è una procedura di analisi statistica che interviene sulle variabili della matrice, attivando una selezione di quelle più significativamente correlate fra loro, e sui casi, individuando le diverse polarizzazioni rispetto agli input offerti.

²² Cortoni I., *Between Knowing and Doing. Portraits of Competences*, in *Young digizen? New cultural challenges in media education*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 96-100.

con disinvoltura nei social network e scaricano musica, film, foto. Le *competenze* sono prevalentemente relazionali o comunicative, seguite tuttavia da quelle che enfatizzano attivismo e protagonismo, come, ad esempio, uploading e files sharing, nonché navigazioni mirate e ragionate, come la navigazione e la ricerca online.

Si tratta di giovani soprattutto italiani che usano il mobile come una piattaforma per giocare con elevata abilità, per inviare immagini e musiche, oltre che per ascoltare musica e scambiare sms. Il grado di competenza, tuttavia, si ridimensiona quando l'attenzione si focalizza sul pc e la videocamera, utilizzata spesso in modo amatoriale, senza tuttavia prestare sufficiente attenzione al posizionamento delle luci, dell'audio e delle immagini alla base della qualità di utilizzo del medium. Certamente è possibile attribuire a questi giovani l'etichetta di nichilisti digitali (CENSIS, 2008), teens nomadi che usano trasversalmente diversi media digitali, anche se in modo irregolare. Permane, in ogni caso, un gruppo di ragazzi, prevalentemente Italiani (24,82%), che sono ancora *monomediali ma comunque relazionali istantanei*. Questi dichiarano di non usare molti media, siano essi tradizionali o digitali, tanto da non poter essere considerati multitasking.

Siamo di fronte a un secondo ritratto di generazione che considera la broadcasting tv l'unica forma di fruizione regolare. Hanno competenze basse su attività che richiedono riflessione critica e consapevolezza fruitiva o attivismo, quali ad esempio creare blog o girare video di buona qualità.

Le uniche forme di competenze elevate per questi ragazzi sono di comunicazione istantanea (sms/mms, MSN e i social network), oppure riguardano attività strategiche quali up e downloading, ascolto di file mp3 su altri dispositivi mediali come il cellulare. I teens di questo cluster sono dei fruitori mediali, tuttavia poco consapevoli di rischi e opportunità tecnologiche.

Gli *Internauti partecipativi non digitali* (25,09 %) sono il terzo ritratto di generazione: comprendono adolescenti della scuola superiore (15/16 anni), provenienti prevalentemente dai paesi dell'Europa dell'Est. Questi sembrano usare pochi servizi multimediale, le uniche forme di fruizione abituale riguardano la tv via cavo e Internet, anche se non prevedono trasversalità e multimedialità fruitiva alla base del web 2.0. I ragazzi di questo cluster, tuttavia, amano la condivisione e la relazione anche virtuale, non a caso possiedono competenze elevate nel partecipare a videogame online con altri utenti e prendere parte

in forum. Per un verso, potremmo parlare di *generazione “not use”*, quasi estranea alla convergenza tecnologica e alla multimedialità espressiva. La maggior parte degli studenti usa Internet a casa o in Internet club e café, ma non a scuola. Sfortunatamente, l’alta percentuale di studenti che usa Internet non necessariamente possiede un alto livello di competenza.

I risultati della ricerca mostrano che la maggior parte degli studenti possiede un livello massimo di competenze nell’uso di servizi di instant messaging come MSN o Skype. Gli studenti sono anche i migliori nella ricerca su Internet: più della metà dei rispondenti possiede un livello minimo di conoscenza nell’uso di funzioni più sostantive come creare pagine web o blog. La maggior parte degli studenti possiede conoscenze minime nelle videochiamate, la navigazione su Internet e la chat sul cellulare: queste funzioni del cellulare sono ancora troppo care per la maggior parte dei consumatori Bulgari.

Altri esempi sono rilevabili in Polonia, dove le uniche competenze elevate sono quelle cognitive di base quali: cercare informazioni e navigare su Internet, inviare sms, ascoltare musica e giocare nel caso del mobile, disegnar e usare software di grafica e realizzare compilations musicali su CD nel caso del

pc, mentre per la videocamera, nessuna competenza significativa rilevata.

Infine, in Romania gli studenti intervistati credono che le attività sul web non siano popolari fra i loro pari. Così, videochiamare, navigare su Internet, videogiochi, ascoltare la radio e guardare la TV dal cellulare non sono rilevanti. Loro usano il cellulare solo per spedire sms/mms e ascoltare mp3; il massimo livello di competenza nel pc è dato dal giocare con i videogames e, in conclusione, tutti i rispondenti credono che i giovani generalmente usano la videocamera per filmare video amatoriali e quasi la metà degli intervistati pensa che i loro compagni possiedano massime competenze nell'uso della videocamera con questo obiettivo.

Adolescenti con poche competenze digitali ma creative e selettive (12,54%) fanno parte dell'ultimo cluster e comprendono prevalentemente ragazzi Lituani e Belgi fra i 15-16 anni di scuole superiori con usi e competenze elevate, ma selettive, cioè solo rispetto a alcune attività, quali l'ascolto della radio e prendere parte in specifici forum. Questo basso protagonismo nel settore multimediale è connesso all'uso irregolare della maggior parte dei media (come ad esempio iptv, broadcasting radio, mobile tv, videogames, satellite,

digitale terrestre); le uniche forme di regolarità fruitiva riguardano l'ascolto della broadcasting radio, la tv via cavo e l'uso dei videogiochi con altre persone. I ragazzi di questo cluster focalizzano la loro attenzione su quelle tecnologie che li pongono in primo piano in modo.

In Lituania, la mancanza di infrastrutture, servizi, attrezzature e competenze anche in ambito scolastico comporta un uso limitato dei media interattivi. La tv è il medium che più di altri influenza il comportamento dei giovani intervistati: "bambini e adolescenti tendono a diventare e sembrare come le loro favorite stars", anche in termini di violenza e veicolazione di contenuti poco attenti alle tutela del minore.

CAPITOLO III

Trădere, cùm-petere.

Docenti e studenti a confronto nel caso *On Air*

3.1 L'ambientazione dei media tra tempo libero e vita

“Quali forme di tv utilizzi?” è la prima domanda posta al campione di docenti e studenti considerato.

Tab. 1 Utilizzo della tipologia di tv - studenti (val%)

TV	Irregular use	Regular use	Not use	Total
Broadcasting tv	34,6	56,4	9	100
Satellite	31,2	40,9	27,9	100
Digital terrestrial	35,4	36,7	27,9	100
Cable tv	35,7	11,3	53	100
Iptv	39,3	10,1	50,6	100
Mobile tv	38,4	11,3	50,3	100

Partendo dai risultati della tv tradizionale, il 56,4% dei ragazzi dichiara di farne un uso abituale, contro un 34,6%, percentuale non irrilevante, che tende a farne un uso generico, irregolare, e infine un 9% del campione dichiara di non farne uso. Il dato relativo all'uso irregolare, dunque saltuario, del mezzo televisivo tradizionale, conferma uno degli elementi messi in

luce dal Censis¹, vale a dire un calo generalizzato di interesse da parte delle giovani generazioni nei confronti della tv tradizionale, quello che alcuni studiosi hanno definito da qualche anno processo di “disinfiammazione televisiva” (Morcellini, 2005). Il tutto a favore dei nuovi media digitali e in parte della tv satellitare, grazie ad un’ampia programmazione, variegata e di qualità, offerta a prezzi competitivi sul mercato. Un significativo 40,9%, infatti, guarda regolarmente la tv satellitare; il 31,2% la utilizza in maniera irregolare, dunque dilazionata nel tempo, e un 27,9% non la utilizza.

Il digitale terrestre, premettendo che l’indagine è stata condotta qualche mese prima del passaggio al digitale, vede un uso regolare che si attesta intorno al 36,7% e un uso irregolare al 35,4%, con un quasi 28% di non possessori. La metà degli intervistati dichiara di non utilizzare la tv via cavo; l’11% circa ne fa un utilizzo regolare, il 35,7% la usa in maniera irregolare, saltuaria. Percentuali simili per quanto riguarda la Iptv: il 47,7% dichiara di non fruirne, il 37,8% la usa irregolarmente, il restante 9,5% la utilizza abitualmente. Stessa sorte per la

¹ CENSIS-U.C.S.I., 2008, Settimo Rapporto sulla comunicazione. L’evoluzione delle diete mediatiche giovanili in Italia e in Europa, FrancoAngeli, Milano.

mobile tv: il 36,5% dichiara di farne un uso irregolare, il 50,6% non la possiede, mentre il 10% ne fa un uso abituale. Quest'ultimo dato presenta qualche elemento significativo, poiché si muove in direzione di un incremento della crossmedialità e della multimedialità miniaturizzata, che risponde in maniera ottimistica al mercato della mobile tv ancora in evoluzione.

In generale è possibile affermare che, sebbene la tv tradizionale mantenga una buona posizione nelle abitudini culturali dei giovani italiani, progressivamente tendono ad affermarsi nuove forme interattive e multimediali di TV, più personalizzate e, in alcuni casi, protese al network e alla portabilità come caratteristica prevalente di consumo culturale. Se prendiamo in considerazione le classi di età, è possibile notare come l'uso regolare della tv tenda a crescere con l'età, raggiungendo il valore percentuale più alto di 24% a 15-16 anni, mentre l'uso irregolare si concentra prevalentemente fra i 13-14 anni (16,8% - valore percentuale più alto). Sia la tv satellitare che il digitale terrestre sono usati regolarmente prevalentemente dai ragazzi fra i 13-14 anni (17,9% del primo caso e 16% nel secondo). Con l'aumentare dell'età diminuisce la frequenza di utilizzo: il 14,3% dei ragazzi fra 15-16 non usa il satellite (val.% più alto)

mentre il 14,9% usa il digitale terrestre in modo irregolare. Le forme più interattive di tv, come l'iptv e la mobile tv, in genere non sono usate, anche se esiste più di un 15% fra i 13 e i 16 anni che le utilizza in modo irregolare, probabilmente per la scarsa diffusione.

Tab. 2 Utilizzo tv per età – studenti (val.%)

	Age	Irregular use	Regular use	Not use	Total
Broadcasting tv	11-12	5,9	12,3	2	100
	13-14	16,8	19,4	2,9	
	15-16	11,9	24,8	4,1	
Satellite	11-12	5,4	9,9	4,8	100
	13-14	12,4	17,9	8,8	
	15-16	13,4	13,1	14,3	
Digital terrestrial	11-12	6,7	8,3	5	100
	13-14	13,8	16	9,2	
	15-16	14,9	12,4	13,7	
Cable tv	11-12	5,8	2,7	11,5	100
	13-14	14,2	3,6	20,6	
	15-16	15,7	4,9	20,9	
Iptv	11-12	6,9	2	10,8	100
	13-14	15,9	4,4	18,6	
	15-16	16,5	3,7	21,2	
Mobile tv	11-12	7,7	2	10,3	100
	13-14	17,2	4,8	16,6	
	15-16	13,5	4,4	23,4	

Per quanto riguarda i docenti, partendo dai risultati della tv tradizionale, la percentuale in assoluto più alta si colloca nella fascia degli utilizzatori abituali, rappresentata dal 24,2% del totale degli intervistati, che si colloca in particolare nella fascia di età 36-50; a seguire troviamo un 17,4% di fruitori regolari nella fascia 51-65. Naturalmente le percentuali sono da considerare con le dovute specifiche: la fascia di età 20-35 rappresenta il 14% del totale degli intervistati; la fascia 36-50 più della metà (52,2%) del totale e la fascia 51-65 il 33,8% dell'insieme degli intervistati. Dunque, nella fascia 20-35 quasi la metà dei soggetti fa un uso regolare della tv (6,3%), mentre i restanti si distribuiscono tra non utilizzatori (4,3%) e utilizzatori saltuari (3,4%). La fascia 36-50, costituendo più della metà del campione, restituisce un dato non indifferente: il 16,4% fruisce in maniera irregolare della tv e l'11,6% non la utilizza affatto. La fascia di età che ha il minor numero di non utilizzatori (4,3%) è quella 51-65, seguiti da utilizzatori irregolari (12,1%) e regolari (17,4%).

Non è così netta, dunque, la separazione tra fruitori saltuari e abituali, specialmente nelle due fasce che costituiscono le percentuali più consistenti dell'intero campione (come

sopradetto, 36-50 e 51-65). Abbiamo, dunque, una conferma di quella tendenza al calo di interesse nei confronti della tv tradizionale, come più volte evidenziato anche dal Censis. Dopo aver visto nel dettaglio i risultati ottenuti per fascia di età e rappresentatività delle fasce stesse, è possibile concludere che, sul totale del campione, il 47,8% è costituito da fruitori abituali, il 31,9% da fruitori saltuari e il 20,3% da non fruitori.

Tab. 3 Utilizzo della tipologia di tv - docenti (val%)

TV	Irregular use	Regular use	Not use	Total
Broadcasting tv	31,9	47,9	20,2	100
Satellite	19,3	23,2	57,5	100
Digital terrestrial	20,7	13,6	65,6	100
Cable tv	7,7	2,9	89,4	100
Iptv	6,7	1,9	91,3	100
Mobile tv	8	0,5	91,6	100

Tab. 4 Utilizzo tv per età - docenti (val.%)

	Age	Irregular use	Regular use	Not use	Total
Broadcasting tv	20-35	3,4	6,3	4,3	100
	36-50	16,4	24,2	11,6	
	51-65	12,1	17,4	4,3	
Satellite	20-35	3,9	2,9	7,2	100
	36-50	8,2	14,5	29,5	
	51-65	7,2	5,8	20,8	

Digital terrestrial	20-35	2,4	3,4	8,2	100
	36-50	10,1	6,3	35,7	
	51-65	8,2	3,9	21,7	
Cable tv	20-35	1,4	0,5	12,1	100
	36-50	3,4	1,4	47,3	
	51-65	2,9	1,0	30,0	
Iptv	20-35	1,9	0,5	11,6	100
	36-50	2,4	1,4	48,3	
	51-65	2,4	0,0	31,4	
Mobile tv	20-35	1,6	0,0	13,7	100
	36-50	3,2	0,0	46,3	
	51-65	3,2	0,5	31,6	

Per la tv satellitare, dall'analisi dei totali si evince come oltre la metà del campione non utilizzi affatto la tv satellitare (57,5%), a seguire due valori non così distanti tra di loro: il 23,2% del campione complessivo rappresentato da fruitori regolari e il 19,3% da fruitori irregolari.

La percentuale più alta, in tutte le fasce di età, è quella dei non utilizzatori, seguita dagli utilizzatori irregolari nelle fasce 20-35 e 51-65, mentre nella fascia intermedia 36-50 gli utilizzatori abituali arrivano al 14,5% contro un 8,2% di fruitori saltuari. Non così diffuso come sembra, dunque, nel campione dell'indagine, l'uso dei canali satellitari.

Il digitale terrestre non viene utilizzato dal 65,7% degli intervistati; il 20,8% ne fa un uso irregolare; il 13,5% ne fa un uso regolare. Singolare, dunque, un atteggiamento di disinteresse proprio nel momento in cui, invece, il passaggio alla digitale diventerà obbligatorio. Potrebbe essere interessante, in proposito, un'indagine sulla percezione del cambiamento dal prima al dopo, un'analisi delle valutazioni degli utenti.

Passando all'analisi analitica in relazione alle fasce di età, oltre la metà del campione di ciascuna fascia di età è rappresentato da non utilizzatori: il 35,7% nella fascia 36-50, il 21,7% in quella 51-65 e l'8,2% nella fascia 20-35. Confermata anche la seconda percentuale più alta fra gli utilizzatori irregolari ad eccezione della fascia 20-35 in cui il dato, anche se di un solo punto percentuale, è invertito: 3,4% gli utilizzatori regolari e 2,4% quelli saltuari.

Per quanto riguarda la tv via cavo, l'89,4% non la utilizza; il 7,7% la utilizza irregolarmente e il 2,9% ne fa un uso regolare. La distribuzione percentuale è molto omogenea nelle singole fasce, infatti quasi la totalità degli intervistati si distribuisce nei non utilizzatori, seguiti dagli utilizzatori saltuari, con

percentuali comprese tra 1% e 3,5% e infine gli utilizzatori abituali, con percentuali comprese tra 0,5% e 1,5%.

Quasi sconosciuta o comunque non utilizzata risulta essere la Iptv: il 91,3% dichiara di non fruirne, il 6,8% la usa irregolarmente, il restante 1,9% ne fa un uso regolare. L'andamento è confermato nel dettaglio delle risposte analizzate per fascia di età. Sorte pressoché identica per la mobile tv: il 91,6% non la utilizza, il 7,9% ne fa un uso irregolare, lo 0,5% la usa regolarmente. Si tratta di un dato significativo, che mette in luce il lento legame dei docenti con i nuovi media, dunque il gap intergenerazionale e il differente livello di competenza. Il dato è interessante perché evidenzia anche la scarsa propensione dei docenti ad introdurre l'uso dei nuovi linguaggi in classe.

Confrontando i dati più significativi che emergono dalle risposte degli studenti e dei docenti, nel caso della tv tradizionale le percentuali più alte si collocano nell'uso abituale del mezzo, anche se gli studenti risultano fruirne maggiormente e lo scarto esistente fra i due valori, per quanto riguarda i docenti, si colloca tutto a favore dei non utilizzatori (20,3% dei docenti contro l'8,5% degli studenti). I più giovani risultano essere quindi ancora sensibili alla forza attrattiva della

televisione, spesso probabilmente sempre accesa a fare da sottofondo ad altre attività.

Le risposte riguardanti invece la tv satellitare dimostrano comportamenti e probabilmente competenze molto diverse fra studenti e docenti: utilizza regolarmente il satellite il doppio dei ragazzi intervistati rispetto ai docenti, così come, infatti, i non utilizzatori fra gli insegnanti, sono poco più del doppio degli studenti. Gli utilizzatori saltuari, infine, sono rappresentati dal 29,8% dei ragazzi e dal 19,3% dei docenti.

Il digitale terrestre vede un 65,7% di non utilizzatori nella fascia docenti, contro un 26,9% nella fascia studenti. Altrettanto evidente lo scarto tra non utilizzatori di tv via cavo (docenti 89,4%, 50,3% studenti). Stesso discorso per la iptv, infatti il 91,3% dei docenti non ne fa uso, contro il 47,7% di studenti che non la utilizza e il 37,8% che la utilizza saltuariamente. Eclatante anche la distanza, il gap che intercorre fra i non fruitori di mobile tv (docenti 91,6%, studenti 38,7%).

Dall'analisi di questo quadro, dunque, sembra ancora molto ampio e forse sempre più difficile da colmare, il gap intergenerazionale fra giovani e adulti, che inevitabilmente si

ripercuote negativamente sullo scarso utilizzo che viene fatto dei media nella didattica quotidiana.

“Quali forme di radio utilizzi?”

Il 48,6% dei ragazzi intervistati fa un uso irregolare della radio tradizionale, il 30,8% la utilizza invece regolarmente e il 17,4% dichiara di non farne uso. Questo dato sembra rispecchiare un'intuizione maturata negli ultimi anni secondo cui anche questo medium, da sempre considerato baluardo delle giovani generazioni, progressivamente perde appeal anche presso i ragazzi. Con ciò non si intende certo sostenere che i ragazzi non ascoltino più radio, ma indubbiamente cambiano le modalità e i supporti di fruizione, più flessibili e caratterizzati dalla multimedialità. L'autoradio rimane un mezzo di uso comune e frequente, sebbene il target considerato sia minorenni e non possieda un'auto. Il 41% dichiara di ascoltarla regolarmente, mentre il 36,3%, percentuale comunque considerevole, la ascolta in maniera evidentemente saltuaria, non conferendole il carattere di necessità quando si è in macchina. Un risultato pienamente in linea con i dati Censis del 2008. Per la web radio abbiamo un dato un po' in controtendenza: a fronte del diffondersi delle web radio, infatti, il 40,2% dichiara di non utilizzarla; abbiamo comunque una

percentuale paritaria (39,2%) tra gli utilizzatori irregolari, saltuari.

Bassa, invece, la percentuale degli ascoltatori abituali (15,8%).

La mobile radio, infine, vede un 38,8% di utilizzatori saltuari, un 29,1% di non utilizzatori e un 27,6% di utilizzatori regolari.

In linea generale, coloro che la usano sono numericamente superiori rispetto ai non fruitori e questa tendenza può derivare dalle nuove generazioni di mobile polifunzionale, che consentono un utilizzo anche prevalentemente ludico.

Tab. 5 Utilizzo tipo di radio - studenti (val %)

	Irregular use	Regular use	Not use	Total
Broadcasting radio	49,6	32,1	18,3	100
Car radio	37,5	43	19,5	100
Web radio	40,9	16,5	42,7	100
Mobile radio	41	28,8	30,3	100

L'uso della broadcasting radio aumenta con l'età, anche se la sporadicità è più forte della quotidianità di utilizzo. L'uso della radio in macchina è direttamente proporzionale all'età anche in termini di frequenza: il 18,5% dei ragazzi fra i 15-16 anni la utilizza di più. La web radio è utilizzata in modo irregolare dal 17% circa dei ragazzi fra i 13 e i 16 anni anche se permane un 18,4% di 15-16enni che non utilizza questo medium. La mobile radio sembra più diffusa della web radio nelle abitudini,

soprattutto fra i 13-14 anni, anche se in modo irregolare, la percentuale decresce leggermente con l'aumentare dell'età. L'uso della radio è apprezzato nelle sue diverse manifestazioni e modalità di fruizione, sebbene non sia possibile parlare di rapporto di dipendenza, poiché l'uso risulta irregolare, potenzialmente ibridato con altri stimoli culturali e medialti.

Tab. 6 Utilizzo radio per età – studenti (val.%)

	Age	Irregular use	Regular use	Not use	Total
Broadcasting radio	11-12	9,3	5,7	4,8	100
	13-14	19,7	12,4	6,6	
	15-16	20,6	14	6,6	
Car radio	11-12	5,3	9,6	4,9	100
	13-14	16,3	14,9	7,4	
	15-16	15,9	18,5	7,2	
Web radio	11-12	7,5	3,1	9,3	100
	13-14	16,6	6,8	15	
	15-16	16,8	6,6	18,4	
Mobile radio	11-12	8,2	7,1	4,9	100
	13-14	17,5	12,2	8,5	
	15-16	15,3	9,5	16,9	

L'uso della radio, nelle sue diverse manifestazioni, è soprattutto cittadino, regolare nel caso della automobile (22,6%) e irregolare per la broadcasting radio (26,2%) e la mobile radio (23,4%). La web radio sembra essere più diffusa in provincia rispetto alla città (20,4%) rispetto ad un 25,8% di

ragazzi cittadini che non la utilizzano affatto.

Per quanto riguarda i docenti, le risposte riguardanti la radio tradizionale si distribuiscono in maniera del tutto omogenea: il 33,6% la utilizza regolarmente, il 34,6% in maniera irregolare, il 30,4% non la utilizza. Piccole variazioni all'interno della fascia di età 20-35, in cui la percentuale più alta rientra nell'uso saltuario, seguito dall'uso regolare, anche se la differenza è minima (rispettivamente, 5,8% e 5,3%). Altra lieve variazione nella fascia 51-65, in cui il 12,1% dei rispondenti si colloca nei non ascoltatori, l'11,1% negli ascoltatori saltuari e il 10,6% in quelli abituali. L'autoradio vede una distribuzione anch'essa omogenea: 37,8% la ascolta regolarmente, il 31,3% ne fa un ascolto saltuario, il 29,5% non la ascolta. Nella fascia 20-35 le percentuali di ascoltatori abituali e saltuari si equivalgono (5,3%), in quella 36-50 le percentuali di ascoltatori saltuari e non ascoltatori si equivalgono. L'ultima fascia (51-65) rispecchia l'andamento generale.

Per la web radio il dato non è confortante: il 79,7% del totale dei soggetti intervistati non ne fa uso, l'11,1% ne fa un uso saltuario, l'7,8% ne fa un uso regolare e tale andamento è rispecchiato nella distribuzione delle risposte nelle singole fasce d'età. Allo stesso modo la mobile radio non viene

utilizzata dall'87,1%, l'8,8% la usa saltuariamente, il 2,8% la usa regolarmente, andamento rispecchiato nelle fasce di età considerate.

Tab. 7 Utilizzo tipologia di radio – docenti (val %)

	Irregular use	Regular use	Not use	Total
Broadcasting radio	34,3	34,7	31	100
Car radio	31,9	39,6	28,5	100
Web radio	11,6	8,1	80,3	100
Mobile radio	9,1	2,9	87,9	100

Tab. 8 Utilizzo radio per età – docenti (val.%)

	Age	Irregular use	Regular use	Not use	Total
Broadcasting radio	20-35	5,8	5,3	2,9	100
	36-50	17,4	18,8	15,9	
	51-65	11,1	10,6	12,1	
Car radio	20-35	5,3	5,3	3,4	100
	36-50	15,0	22,2	15,0	
	51-65	11,6	12,1	10,1	
Web radio	20-35	2,4	1,9	9,7	100
	36-50	6,3	4,8	41,1	
	51-65	2,9	1,4	29,5	
Mobile radio	36-50	1,9	1,4	10,6	100
	36-50	4,3	1,0	46,9	
	51-65	2,9	0,5	30,4	

Da un confronto dei dati emersi dalle risposte di studenti e docenti, le percentuali di ascolto abituale della radio tradizionale si avvicinano molto, mentre uno scarto maggiore si rileva nell'uso saltuario (studenti 48,6%, docenti 34,3%) e nel non utilizzo (studenti 17,4%, docenti 30,9%).

Significativi i dati che emergono dalla web radio e mobile radio: i docenti non utilizzatori sono esattamente il doppio degli studenti non utilizzatori, mentre nel caso della mobile radio, addirittura la medesima percentuale è più che raddoppiata (l'87,9% dei docenti non ascolta la mobile radio contro il 29,1% dei ragazzi che non la ascolta).

“Quali forme di quotidiano utilizzi?”

Il dato che emerge non è confortante ma neanche deprimente: i lettori saltuari dei quotidiani a pagamento, fra i giovani, costituiscono il 49,4% degli intervistati, i lettori abituali il 26,9%, i non lettori il 20,8%. Anche in questo caso coloro che leggono i quotidiani superano i non fruitori, sebbene il consumo sia prevalentemente irregolare. La free press sorprende in negativo come dato, infatti alta è la percentuale dei non lettori (41,7%), nonostante la larga diffusione e la facilità di distribuzione dei quotidiani gratuiti, un consumo che probabilmente aumenta con l'età raggiungendo una percentuale

considerevole durante il periodo universitario (19-25 anni), periodo della vita in cui la mobilità è anche più autonoma e a contatto frequente con i principali punti di distribuzione pubblica del giornale. I lettori saltuari costituiscono il 44% degli intervistati, mentre i lettori abituali il 10,9%: una percentuale bassa, quest'ultima, considerando anche che la dicitura "abituale" non è necessariamente sinonimo di "giornaliero" bensì frequente, più o meno regolare nel tempo. Per i quotidiani online, il 41,1% dichiara di farne un uso irregolare, il 32% non legge quotidiani online, mentre solo il 22,8% ne fruisce abitualmente. D'altronde anche le indagini nazionali Censis e Istat confermano come questo medium sia fruito in prevalenza da giovani adulti.

Tab. 9 Utilizzo tipologia di quotidiano – studenti (val.%)

	Irregular use	Regular use	Not use	Total
Pay press	50,6	27,8	21,7	100
Free press	45,2	11,4	43,5	100
On-line press	42,9	23,2	33,9	100

L'uso dei quotidiani è prevalentemente sporadico, a prescindere dalla classe d'età, ad esempio circa il 20% fra i 13 e i 16 anni legge in modo irregolare la pay press, la free press è

letta ancora meno (circa 19% in modo irregolare dai 13 ai 16 anni. Nel caso specifico della free press possiamo notare una evidente spaccatura del campione fra i lettori sporadici e i non lettori (circa il 17%). L'online non è certamente una prerogativa degli adolescenti, sebbene circa un 17% degli intervistati fra i 13 e i 16 anni dichiara di leggerli in modo irregolare. La pay press è più diffusa nel nostro campione rispetto alla free press o ai quotidiani online.

Tab. 10 Utilizzo quotidiani per età - studenti (val %)

	Age	Irregular use	Regular use	Not use	Total
Pay press	11-12	9,1	4,5	6,1	100
	13-14	21,3	11,1	6,8	
	15-16	20,2	12,2	8,8	
Free press	11-12	8,3	1,3	9,7	100
	13-14	18,7	3,6	16,9	
	15-16	18,2	6,5	16,9	
Online	11-12	8,7	3,4	7,4	100
	13-14	17,2	9,8	11,8	
	15-16	17	10	14,7	

Passando all'analisi del campione docenti, il dato che emerge è il seguente: i lettori regolari dei quotidiani a pagamento costituiscono il 53,6% degli intervistati, i lettori saltuari il 33,3%, i non lettori il 13%. L'Italia è un paese in cui il calo di

affezione nei confronti della carta stampata è molto evidente e i suoi lettori sembrano destinati a diminuire nel tempo; è pur vero che in questo caso la percentuale dei lettori abituali, superiore, seppur di poco, alla metà dei soggetti intervistati, è un dato che non entusiasma, ma neanche avvilito. Per quanto riguarda le singole fasce di età, più della metà delle persone di età compresa fra i 36 e i 50 anni e fra i 51 e 65 sono lettori abituali di quotidiani a pagamento, invece nella fascia 20-35 i lettori abituali, come prevedibile, sono meno della metà. La free press sorprende nuovamente in negativo, infatti molto alta è la percentuale dei non lettori (72,9%); i lettori saltuari costituiscono il 17,9% degli intervistati, mentre i lettori abituali il 9,2%. Nella fascia di età 20-35, poco più della metà del campione non legge quotidiani free; più numerosi sono i non lettori nella fascia successiva, 36-50, che superano infatti di oltre 10 punti percentuale la metà del campione intervistato, così come la fascia 51-65. Le fasce più giovani, dunque, sono maggiormente avvezze alla lettura free press, ad ogni modo, la percentuale dei lettori abituali rimane molto bassa, in tutte le fasce di età. Per i quotidiani online, il 45,6% dichiara di non farne uso, il 30,9% li legge abitualmente, il 21,2% li legge saltuariamente. Le persone di età compresa fra i 51 e i 65 anni

risultano i principali non lettori di quotidiani online (oltre la metà dei soggetti intervistati dichiarano di non farne uso); nella fascia 36-50, invece, le percentuali dei non lettori e dei lettori abituali si avvicinano molto (rispettivamente, 20% e 19%), così come nella fascia 20-35 (5,4% e 5,9%).

Tab. 11 Utilizzo tipologia di quotidiano – docenti (val.%)

	Irregular use	Regular use	Not use	Total
Pay press	33,2	53,6	13	100
Free press	17,9	9,1	72,9	100
On-line press	21,5	32,7	45,9	100

Tab. 12 Utilizzo quotidiano per età – docenti (val %)

	Age	Irregular use	Regular use	Not use	Total
Pay press	20-35	4,3	5,8	3,9	100
	36-50	15,9	29,0	7,2	
	51-65	13,0	18,8	1,9	
Free press	20-35	3,9	1,9	8,2	100
	36-50	8,7	4,8	38,6	
	51-65	5,3	2,4	26,1	
Online	20-35	2,4	5,9	5,4	100
	36-50	13,2	19,0	20,0	
	51-65	5,9	7,8	20,5	

Passando a una comparazione dei dati emersi fra docenti e studenti, troviamo un quadro assai variegato. La percentuale in

assoluto più alta è rappresentata dai non lettori di free press, vale a dire gli adulti (72,9%), seguita, però, da un 53,6% di lettori abituali di quotidiani a pagamento rappresentata sempre dai docenti. Quasi la metà degli studenti tende a leggere saltuariamente tutte e tre le categorie: quotidiani a pagamento, online, free press. Il caso della free press, però, è anomalo: se il 44% la legge di tanto in tanto, il 41,7% non la legge affatto: un dato in controtendenza, anche sul versante dei docenti, con la diffusione e la facile reperibilità, molto spesso interessata oltretutto da un fattore di non intenzionalità, dei giornali free. Gli adulti dedicano più tempo alla lettura dei quotidiani online rispetto ai giovani intervistati (32,7% di lettori abituali contro il 22,8%), mostrano, come sopradetto, un quasi totale disinteresse verso la free press, che compensano con una più frequente lettura abituale dei giornali a pagamento.

“Quali forme di videogiochi utilizzi?” Nel caso dei videogame lo scenario cambia: il 19,4% degli studenti intervistati dichiara di non utilizzare la playstation, a fronte di due valori percentuali considerevoli: il 39,2% ne fa un utilizzo irregolare, il 38,3% la utilizza regolarmente. Aumentano, invece, i non utilizzatori di wii e xbox: 33,7%. 35,3% i giocatori saltuari, 27,8% i giocatori abituali.

Si distribuiscono in maniera omogenea gli utilizzatori di videogame online multiutente: 32,7% i giocatori saltuari, 31,9% i non giocatori, 31,7% i giocatori regolari. Allo stesso modo si distribuiscono i giocatori di videogame online con un solo utente: 35,8% sono i giocatori abituali, 32,7% quelli irregolari, 27,6% i non giocatori. Anche in questo caso, l'uso supera di gran lunga il non uso per i diversi tipi di videogioco, dimostrando comunque una buona diffusione nelle abitudini e negli interessi dei giovani, soprattutto dei più piccoli.

Tab. 13 Utilizzo videogames - studenti (val %)

	Irregular use	Regular use	Not use	Total
Traditional play station	40,1	39,8	20,1	100
Xbox, wii	36,1	28,9	35	100
Online videogame with other people	34,1	32,5	33,4	100
Online videogame by yourself	34,1	37	28,9	100
Psp	21,7	10,5	67,9	100

In generale l'uso dei videogiochi, nelle diverse manifestazioni, è prerogativa dei teens fra i 13-14 anni, mentre la sporadicità di utilizzo è una caratteristica prevalentemente dei ragazzi fra i 15-16 anni. Solo la psp (play station portatile) è ancora poco

utilizzata e il valore percentuale più alto si concentra sulla classe 15-16.

Tab. 14 Utilizzo videogames per età (val.%)

	Age	Irregular use	Regular use	Not use	Total
Play station	11-12	7	10	2,9	100
	13-14	16,3	15,8	7	
	15-16	16,8	14	10,2	
Xbox, wii	11-12	5,9	7,7	6,3	100
	13-14	15,1	13,5	10,4	
	15-16	15,1	7,7	18,3	
Online videogames with other people	11-12	6,5	7,6	6	100
	13-14	15,3	12,8	10,3	
	15-16	12,3	12,1	17,1	
Online videogames by yourself	11-12	5,4	8,9	5,8	100
	13-14	13,7	16,5	8,3	
	15-16	15	11,6	14,8	
psp	11-12	4,2	0	10,5	100
	13-14	1,4	4,9	26,6	
	15-16	16,1	5,6	30,8	

Di fronte al carattere di essenzialità ed stretta semplicità della domanda “Usi Internet?”, Nessun dubbio sulla lettura del dato, corrispondente alle aspettative: il 91,7% dichiara di utilizzarlo; il 3,4% risponde di non utilizzarlo. L’uso di Internet aumenta con l’età, il 39,9% dei ragazzi fra i 15 e i 16 anni lo utilizza.

Tab. 15 Utilizzo di Internet per età - studenti (val.%)

	Age	Use	Not use
Internet	11-12	18,8	1,3
	13-14	37,7	1,1
	15-16	39,9	1,3
	total	100	

Anche per quanto riguarda i docenti, nessun dubbio nella lettura del dato: il 97,4% dichiara di utilizzarlo; il 2,6% risponde di non utilizzarlo. La fascia in cui la totalità degli intervistati risponde affermativamente è la fascia 20-35; nella fascia 51-65 l'1,6% dichiara di non utilizzare Internet; l'1% delle persone di età compresa tra i 36 e i 50 anni afferma di non utilizzare la Rete.

Tab. 16 Utilizzo di Internet per età – docenti (val.%)

	Age	Use	Not use
Internet	20-35	14,6	0,0
	36-50	53,1	1,0
	51-65	29,7	1,6
	total	100	

Soltanto ai docenti è stato inoltre chiesto: “Nella sua esperienza di insegnamento, quali dei seguenti media ha utilizzato in classe e in che modo?”. In questo caso non sono molto

significativi né consistenti i dati raccolti, ad ogni modo si è provato a sintetizzare, di seguito, i valori emersi. Per quanto riguarda la tv tradizionale, il 16,1% dichiara di utilizzarla per studio, il 7,4% per partecipazione; il 32,7% per “altro” e nello specifico: il 35% risponde per bisogni di informazione, mentre il 61,8% non specifica. Allo stesso modo, per la tv satellitare, la percentuale più alta risponde di utilizzarla per “altro” (15,2%) e il 9,7% afferma di seguirla per interessi di studio. Per le risposte “altro”, il 14,7% risponde informazione, l’83,9% non risponde.

Per il digitale terrestre, il 7,4% lo segue per motivi di studio; l’11,1% indica “altro” senza, però, specificare poi nel dettaglio, se non un 9,7% che indica il voler soddisfare un bisogno di informazione. Il 30% degli intervistati dichiara di utilizzare i dvd per “studio”; stessa risposta per il cinema, con una percentuale di 13,8%, oltre ad un 12,9% che risponde “partecipazione” e un 12,4% “motivazione”. Il 16,6% dichiara di utilizzare in classe la lettura di quotidiani per “studio”, l’8,3% per ricerca e, infine, il 33,6% per “altro”, in particolare il 31,3% per informazione e il 59% non risponde. Le percentuali sono basse ed omogenee per quanto concerne la radio; le percentuali di risposta più alte sono “studio” (5,1%) e

“altro” (14,3%). Come nelle risposte precedenti, però, alla risposta “altro” in pochissimi rispondono (82,9% non risponde), mentre il 14,7% risponde “informazione”.

Più prevedibile l’uso di Internet: il 34,6% risponde “ricerca”, il 18% “studio”, il 17,1% esplorazione, il 6% condivisione. Per i cellulari le percentuali sono alquanto omogenee, eccetto un 9,7% che risponde “condivisione”. Per la fotografia il 10,1% risponde “autoespressione” ; il 23% creatività; il 7,8% attivismo, dunque il carattere “pratico”, la dimensione del fare tipica del mezzo fotografico.

Il 18,9% dichiara di utilizzare i fumetti nella didattica allo scopo di mettere in luce e stimolare la creatività. Per quanto riguarda i videogiochi, il 7,8% risponde “attivismo”, il 6,5% risponde di utilizzarli per divertimento, il 6% perché sviluppino la creatività.

Simili le distribuzioni per l’e-book: il 6% risponde “creatività” e “attivismo”. Infine, l’uso della videocamera: il 6% risponde “esplorazione” e il 9,7% “autoespressione”.

Nella sua esperienza di insegnamento, quali dei seguenti media ha usato in classe e in che modo? Tab. A - Val. % (solo risp aff.)

	Media education		Attività		Modi di utilizzo		Metodi di lavoro			
	Ausilio didattico	Oggetto di studio*	Analisi di linguaggi	Produzione (video, photo...)	Uso disciplinare	Uso interdisciplinare	Lavoro individuale	Lavoro di gruppo	Simulazione	Giochi di ruolo
Tv broadcasting	48,8	14,3	16,6	9,7	33,2	20,3	14,7	28,1	3,7	2,8
Tv satellitare	5,1	2,8	1,4	0,5	2,8	2,3	1,4	2,3	0	0
Digitale terrestre	0,5	1,4	1,4	1,4	1,8	0,9	0,9	2,3	0	0
DVD	59,0	13,8	20,7	13,4	43,3	24,9	13,9	35,0	2,8	1,8
cinema	33,2	16,1	19,4	6,0	19,8	19,4	12,4	18,9	1,4	0,5
videocamera	23,5	6,0	4,1	21,2	8,8	14,3	8,8	16,1	6,5	2,8
quotidiani	41,5	23,5	32,3	9,2	27,2	24,4	24,4	32,3	2,8	2,3
radio	5,1	2,8	3,7	0,9	4,1	1,4	2,3	2,3	0	0
Internet	59,4	17,1	17,1	16,1	37,8	33,6	35	39,6	6,5	0
cellulari	3,7	1,4	0,9	1,4	1,8	0,9	0,9	1,4	0	0
fotografia	30	13,4	11,1	14,3	12,4	16,1	16,1	18,4	1,4	1,4
Fumetto/cartoon	18,0	10,6	12,0	7,4	12,0	7,4	11,5	11,5	3,2	0,5
videogame	1,4	1,8	1,8	0,5	2,3	1,4	1,8	2,3	1,4	0
ebook/gamebook	3,2	0,9	1,4	0,5	1,4	0,9	1,8	0,9	0,5	0

*In questo caso il medium è considerato come oggetto di analisi critica e non soltanto strumento didattico

Tracciando un quadro di sintesi dei risultati della ricerca, da un punto di vista transnazionale, possiamo parlare di una nuova generazione a tutti gli effetti multimediale? In che termini possiamo descrivere il rapporto giovani-adulti-media? Siamo di fronte a un gap di generazione o ci avviamo verso un allineamento di capacità abilità e competenze? Il consumo diventa sempre più personalizzato? Certamente è possibile trovare, dalla lettura e analisi dei dati emersi dalla ricerca, alcuni tratti che accomunano i diversi paesi nell'utilizzo dei vari media, seppur con le opportune distinzioni, dovute alla storia e al tessuto culturale caratteristico di ciascun paese, come ad esempio, l'utilizzo diffuso della tv, spesso nella sua forma broadcasting o via cavo, nonostante il progressivo sviluppo digitale e interattivo del mezzo.

Per quanto riguarda l'Italia, sebbene la tv tradizionale mantenga una buona posizione nelle abitudini culturali dei giovani italiani, progressivamente tendono ad affermarsi nuove forme *interattive* e *multimediali* di TV, più personalizzate e, in alcuni casi, protese al network e alla portabilità. In effetti questa potrebbe essere, digital divide permettendo, la forma evolutiva più "naturale", visto il processo di rimediazione dei nuovi media sui vecchi inglobandoli, ampliandone le

possibilità e le funzionalità, trasformandone continuamente caratteristiche e modalità di espressione dei contenuti, in un processo continuo di convergenza multimediale². Le risposte riguardanti la tv satellitare dimostrano comportamenti e probabilmente competenze molto diverse fra studenti e docenti: il doppio dei ragazzi intervistati utilizza regolarmente il satellite rispetto ai docenti, sebbene l'indagine sia stata condotta prima del passaggio al digitale terrestre.

In Belgio la tv più guardata è sempre la broadcasting, nello specifico il 48,8% del campione dei docenti la guarda regolarmente, il 20,9% in maniera irregolare e il 30,2% non ne fa uso; gli studenti però la guardano più degli adulti regolarmente, mentre il consumo delle forme più avanzate del mezzo è ancora sporadico (75,9%).

Utilizzano anche la tv satellitare, ma saltuariamente (69,7%) e il digitale terrestre (30,2% regolarmente, 59,4% irregolarmente). Non guardano invece molto spesso la mobile TV (85,8% uso irregolare) e il 15,8% degli studenti non ha mai usato la Iptv.

² Bolter J. D., Grusin R., *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini e Associati, Milano, 2002.

La tv via cavo è la più utilizzata dai bulgari (sia adulti che giovani) e dai lituani, mentre in Polonia la tv satellitare è in cima alla classifica dei consumi, più della tv via cavo e della broadcasting tv. Riassumendo, i più giovani sembrano in alcuni casi ancora sensibili alla forza attrattiva della televisione tradizionale, in altri casi, invece, non sembra essere il consumo privilegiato:

“There is one (television) that is all the time on. The second one (is used) when someone wants to watch another programme at the same time” (Report focus group Belgio).

“I like to watch the Discovery channel. My favourite programs are the Deadliest Catch and Ultimate survivor. I usually watch TV within the period 20:00 - 22:00 h” (Report focus group Bulgaria).

“In the evening I watch films, or, if I don't find something else interesting, I watch Discovery Channel on Sky” (Report focus group Italia).

“I like to watch on TV some programmes that are educating, like Discover, Travel channels (about animals, travels, different lands, geography). I watch these channels mostly at weekends, when I got some free time, when I want to relax for one or two hours” (Report focus group Lituania).

“I watch TV usually when I want to escape from normal life, from my problems” (Report focus group Lituania).

“I think young people don’t watch TV a lot – I think they mainly like computers and they use them all the time” (Report focus group Polonia).

“I don’t watch TV at all...I sit in front of my computer all the time” (Report focus group Polonia).

“I don’t watch TV very often. I mean I watch it in the evening when I get home. I watch Discovery Channel the TV show called Haunting” (Report focus group Romania).

Per quanto riguarda il consumo di radio, da parte di giovani e adulti non sono emerse differenze sostanziali di consumo di carattere intergenerazionale, in quanto adulti e giovani usano con percentuali simili la radio broadcasting e l’autoradio, anche le differenze geografiche paradossalmente si annullano in quanto in tutti i paesi coinvolti nella ricerca il consumo è ancora tradizionale. In alcuni casi, tuttavia, emerge un gap intergenerazionale poiché in Belgio il 78,9% degli studenti ascolta occasionalmente la web radio rispetto al 35,3% degli adulti, mentre nel caso della mobile radio, abbiamo il 63,3% degli studenti contro il 12,9% degli adulti. In Romania, i docenti ascoltano la radio più dei loro studenti: almeno il 50% di loro ascolta la radio broadcasting e l’autoradio. È come se dai consumi non emergesse la convergenza tecnologia e

linguistica: anche i giovani sembrano usare ancora poco quei media frutto dell'ibridazione di più media (web radio, mobile radio, ma anche webtv, iptv, etc,):

“I listen to it during my free time. Mainly to rock songs” (Report focus group Bulgaria).

“I prefer to listen to music CD because sometimes the radio doesn't like me, so I prefer to use my Ipod.” (Report focus group Italia).

“I listen to the radio and enjoy my time during the day at home, in the car, sometimes in mobile phone when I'm in bad mood” (Report focus group Lituania).

Per quanto riguarda l'utilizzo di Internet, attraverso la semplice domanda “Usi Internet?”, nessun dubbio sulla lettura del dato, corrispondente alle aspettative, poiché la quasi totalità dei docenti e degli studenti intervistati, nei differenti paesi, dichiara di farne uso (le percentuali sia dei giovani che degli adulti oscillano tutte tra 96% e 100%). La domanda di per sé è comunque poco significativa se non incrociata con i consumi trasversali, digitali, quali webtv o web radio...) perché la semplice dichiarazione di utilizzo racchiude molteplici

possibilità di fruizione, quelle meno interattive e quelle maggiormente multimediali:

“Internet helps me to find the right music to download or to find useful information.” (Report focus group Italia).

“I use on internet Facebook, myspace social networks mainly 3 hours per day” (Report focus group Lituania).

“I use the internet sometimes only ...and if I use it at all I use it for about 5 hours about three times a week” (Report focus group Polonia).

“The Internet is now a part of our life. If we use it a lot every day is like half of our time” (Report focus group Romania).

“The Internet is vital for us” (Report focus group Romania).

Per quanto concerne l'utilizzo del pc, è quasi impressionante notare come le affermazioni dei ragazzi di paesi diversi tra loro, per cultura e abitudini, siano compatte nel ribadire l'importanza che il pc assume nella loro vita quotidiana (c'è chi lo paragona, estremizzando, ad una droga poiché genera dipendenza continua e chi lo ritiene indispensabile, ad ogni modo molto importante) e, di contro, come l'atteggiamento dei genitori non sia sempre edificante, più proteso al divieto che

alla fruizione critica. Anche in questo caso emerge ancora uno stereotipo, descritto da tanta letteratura scientifica, che descrive il mondo adulto come estraneo a tutto ciò che significa cambiamento, innovazione, progresso o che metta in discussione il proprio universo culturale e conoscitivo:

“My parents tell me that I use it (the computer) too much. I don't think so” (Report focus group Belgio).

“Pc is like a drug, because if you start to use it you never want to stop, you always use it, so my mum says that I can use it no more than one hour a day” (Report focus group Italia).

“During the day I prefer to meet with my friends or just I like spending time in front of my computer (Report focus group Polonia).

“I can't imagine my life without computer. When I coming back home, I do my homework using PC help and listen my favourite music at the same time. I spend my free time playing games, using Internet. It's unsafe to miss jobs of missing electricity, so we have often to save our files” (Report focus group Lituania).

Volendo dunque individuare dei media caratterizzanti il consumo culturale di ciascun paese, possiamo concludere che il Belgio è caratterizzato prevalentemente da un utilizzo predominante della televisione broadcasting da parte degli studenti e dell'autoradio e della radio broadcasting da parte

degli adulti, anche se i valori percentuali non sono eccessivamente elevati. In Bulgaria predomina la tv via cavo, sia tra gli adulti che tra i ragazzi; in Italia abbiamo il primato della tv broadcasting per entrambi i target considerati; la Lituania vede la radio e la tv via cavo predominare rispettivamente per docenti e studenti. In Polonia il pubblico adulto si differenzia da quello giovanile per un maggior utilizzo della radio (soprattutto autoradio) rispetto alla tv via cavo, molto seguita dai giovani. In Romania, infine, abbiamo il primato della tv via cavo, sia tra i giovani che tra gli adulti.

3.2 Profili di competenza: istantanee

Dall'analisi dei risultati del "teacher questionnaire" (domanda n.5³) emerge che gli insegnanti intervistati posseggono competenze digitali che si collocano a livelli molto bassi relativamente alla maggior parte delle attività indicate. L'unica forma comunicativa e relazionale rispetto alla quale gli intervistati presentano un livello di competenza medio alto è quella riconducibile all'utilizzo della posta elettronica (42,5%

³ Secondo te, gli adulti usano Internet per fare soprattutto cosa e con quale livello di competenza? (Nella colonna di sinistra, barrare la casella – massimo 3 – per indicare il tipo di utilizzo di Internet, nella colonna di destra indicare il livello di competenza di utilizzo, attribuendo un punteggio che va da 1 (minima competenza) a 6 (Massima competenza)

circa di casi). La maggior parte dei docenti non utilizza i social network, non pratica comunicazioni con instant messaging e non partecipa a forum tematici. Per quanto riguarda le competenze cognitive relative all'uso critico del medium, effettuano ricerche sul web ad un livello medio alto, per un valore percentuale di casi pari al 42%; con lo stesso livello di competenza navigano da un sito all'altro; presentano però livelli bassi di competenza relativamente ad attività cross mediali più "complesse", quali ascoltare la musica o guardare la tv sul web oppure partecipare a giochi interattivi. Per ognuna di queste attività è stata rilevato un livello di competenza basso, se non assente. Le attività produttive e interattive quali il downloading, l'uploading o lo sharing non sembrano far parte del vissuto degli insegnanti: il livello di competenza è quasi nullo. Ugualmente per le competenze operative, quali la creazione di pagine web o di blog.

Considerando il valore percentuale dei casi inclusi all'interno dei singoli livelli di competenza, otterremmo un quadro strutturato come nella tabella sotto riportata

Tab. 17 Livelli di competenza nell'utilizzo di Internet – docenti (val.%)

	not use	low	medium	high
Navigare (saltare da un sito all'altro)	34,1	6,2	33,2	26,5
Fare ricerca (motori di ricerca)	18,4	9	31,6	41
Partecipare a giochi interattivi (scacchi, poker...)	70,8	14,6	10,4	4,2
Entrare in ambienti virtuali (Mud, Second Life, Hotel, Habbo...)	72,9	14,8	6,2	6,2
Usare i social network	52,4	9	25	13,7
Partecipare a forum tematici	72,6	11,8	10,8	4,7
Comunicare tramite instant messaging (MSN, Skype...)	64,6	9,4	14,2	11,8
Comunicare tramite mail	12,3	4,2	35,4	48,1
Scaricare (musica, film, serietv, software, immagini, suonerie...)	51,7	8,5	19	20,9
Condividere (file sharing)	70,3	10,4	12,7	6,6
Caricare video/foto/musica su piattaforme (ex. Youtube, Facebook, myspace...)	65,1	12,3	13,7	9
Ascoltare la radio	71,7	9,9	9,4	9
Vedere la tv (webtv, youtube)	69,8	14,2	11,3	4,7
Creare pagine web	70,6	18	8,5	2,8
Creare un blog	71,2	17,5	9	2,4

Le uniche forme di competenza elevate riguardano: il comunicare tramite posta elettronica, rispetto alla quale gli utenti intervistati dichiarano di possedere un grado di competenza alto (48,1%) e le attività di ricerca on-line (41%).

Nel primo caso, il 62% è compreso fra i 36 e i 50 anni e nel 41,2% dei casi proviene da regioni nordiche dell'Italia, nelle province (52,9%), nel secondo il 57,6% dei soggetti è compresa nella stessa categoria d'età e ha la stessa provenienza geografica (41,4%), ma diffuso di più nelle città (52,9%). Per quanto riguarda il quadro di competenze degli studenti considerati nell'indagine, in generale questi presentano un livello alto, spesso altissimo, relativamente a quasi tutte le funzioni del web.

Comunicare attraverso servizi di instant messaging (MSN, skype), “scaricare” video, musica e fotografie e utilizzare i social network sono le attività più praticate dai giovani, rispettivamente per l'85,9%, l'84,8% e il 74,8% degli intervistati. Si tratta di competenze di natura prevalentemente relazionale o comunicativa, seguite da quelle relative all'attivismo e protagonismo del soggetto nella Rete, come ad esempio l'uploading (71%) e il file-sharing (54,7%) e alla capacità di effettuare navigazioni in Rete come ad esempio il web surfing (saltare da un sito all'altro - 72,4%) e le ricerche attraverso motori dedicati (52,3%). Con un livello di competenza medio-alto, i ragazzi usano entrare in ambienti virtuali (es. Mud, Second Life, Habbo...) oppure partecipare a

giochi interattivi (35,7% livello medio), guardare tv e creare blog. Si collocano nelle ultime posizioni, infine, la partecipazione a forum tematici e la creazione di pagine web.

Tab. 18 Livelli di competenza nell'utilizzo di Internet – studenti (val.%)

	not use	low	medium	high
Navigare (saltare da un sito all'altro)	0,5	5,5	21,6	72,4
Fare ricerca (motori di ricerca)	1,1	6,5	30,1	62,3
Partecipare a giochi interattivi (scacchi, poker...)	2,8	27,2	35,7	34,3
Entrare in ambienti virtuali (Mud, Second Life, Hotel, Habbo...)	3	27,9	30,3	38,8
Usare i social network	2,3	9,7	13,2	74,8
Partecipare a forum tematici	3,6	43,7	34,9	17,8
Comunicare tramite instant messaging (MSN, Skype...)	1,2	4,6	8,3	85,9
Scaricare (musica, film, serie-tv, software, immagini, suonerie...)	0,9	2,3	12	84,8
Condividere (file sharing)	1,8	14,9	28,6	54,7
Caricare video/foto/musica su piattaforme (ex. Youtube, Facebook, myspace...)	2,0	6	21	71
Vedere la tv (webtv, youtube)	1,8	18	33,6	46,6
Creare pagine web	2,7	36,9	35,8	24,6
Creare un blog	2,7	21	30,5	45,8

Rispetto alla variabile età, si evince come la competenza nell'uso di Internet aumenti all'aumentare dell'età; in particolare, all'interno del target di riferimento della presente ricerca (11-16 anni), la fascia di età compresa fra i 15 e i 16 anni risulta essere la più interattiva e multimediale nello svolgimento delle funzioni relazionali, attive e produttive e informazionali di analisi critica. Condividere file e guardare la tv sono invece prerogative dei più piccoli (13-14 anni), ma con valori percentuali non superiori al 20%. Le uniche eccezioni in questo quadro concernono le attività legate ai giochi interattivi e alla creazione di pagine web, rispetto alle quali il livello diventa medio, e la partecipazione a forum tematici in cui il livello di attivismo è basso.

Tab. 19 Livelli di competenza per età - studenti (val.%)

	age	Grades of competences				total
		not use	low	medium	high	
Navigare (saltare da un sito all'altro)	11-12	0	1,2	4,6	14,1	100
	13-14	0,2	2,1	9,3	27,6	
	15-16	0,4	2,1	7,7	30,8	
Fare ricerca (motori di ricerca)	11-12	0,2	1,2	4,8	13,9	100
	13-14	0	3,9	12,9	22,4	
	15-16	0,9	1,4	12,5	26,1	
Partecipare a giochi interattivi	11-12	0,9	4,4	6,4	8,3	100
	13-14	0,5	12,7	13,6	12,2	
	15-16	1,4	10,1	15,7	13,8	
Entrare in ambienti	11-12	0,7	6,3	4,6	8,5	100

virtuali	13-14	0,7	11,3	9,7	17,5	
	15-16	1,6	10,2	16	12,9	
Usare i social network	11-12	0,5	3,2	3,2	13,2	100
	13-14	0,5	4,4	4,8	29,3	
	15-16	1,2	2,1	5,3	32,3	
Partecipare a forum tematici	11-12	1,4	10,2	4,8	3,7	100
	13-14	0,4	18,7	13,4	6,2	
	15-16	1,8	14,8	16,8	7,8	
Comunicare tramite instant messaging (MSN, Skype...)	11-12	0,4	1,1	1,4	17,3	100
	13-14	0,4	1,8	4,1	33	
	15-16	0,5	1,8	2,8	35,6	
Scaricare (musica, film, serie-tv, software, immagini, suonerie...)	11-12	0,2	,4	3,7	15,9	100
	13-14	0,2	1,2	4,8	32,9	
	15-16	0,5	,7	3,5	35,9	
Condividere (file sharing)	11-12	0,4	5	6	8,7	100
	13-14	0,2	5,5	10,1	23,3	
	15-16	1,2	4,4	12,4	22,7	
Caricare video/foto/musica su piattaforme (es. Youtube, Facebook, myspace...)	11-12	0,4	1,8	4,6	13,1	100
	13-14	0,2	2,5	8,3	28,1	
	15-16	1,4	1,8	8	29,8	
Vedere la tv (webtv, youtube)	11-12	0,2	3	4,6	12,4	100
	13-14	0,4	7,4	14,0	17,5	
	15-16	1,2	7,6	15,0	16,8	
Creare pagine web	11-12	0,9	9	4,6	5,7	100
	13-14	0,5	14,2	12,8	11,5	
	15-16	1,2	13,7	18,4	7,4	
Creare un blog	11-12	0,4	5,7	5,3	8,7	100
	13-14	0,9	6,8	12,8	18,2	
	15-16	1,4	8,6	12,3	18,9	

Da questi dati emerge con evidenza un forte divario in termini di abilità e capacità di gestione e uso della Rete da parte di adulti e giovani, che si collocano agli estremi rispetto alle opportunità offerte dalla Rete. Sebbene l'utilizzo del pc e di Internet sia aumentato in termini percentuali negli ultimi anni presso la popolazione Italiana (dal 39,9% del 2005 al 44,9% nel caso del pc e dal 31,8% al 40,2% nel caso di Internet), alcuni dati dell'Istat del 2008 relativi alle indagini Multiscopo "Aspetti della vita quotidiana" confermano che i giovani adolescenti, di età compresa fra i 15 e i 19 anni, sono i più "tecnologici" (in tale range di età si concentrano i valori percentuali più alti di utilizzo di questi media), i driver nell'utilizzo del pc e nella navigazione su Internet, una tendenza che si afferma a partire dal 2005 e si manifesta con costanza aumentando l'intensità percentuale negli anni successivi, fino al 2008. I preadolescenti di età compresa fra gli 11 e i 14 anni sono più attivi nell'uso del pc, ma non ancora innovativi per quanto riguarda la navigazione sul web.

Dopo i 20 anni l'uso delle tecnologie digitali sembra ridimensionarsi all'aumentare dell'età.

Tab. 20. Persone di 3 anni e più per uso del pc e persone di 6 anni e più per uso di Internet. Anni 2005-2008 (per 100 persone di 3 anni e più con le stesse caratteristiche)

Classi d'età	Uso del pc				Uso di Internet			
	2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008
3-5	16,9	13,9	13,8	15,6	-	-	-	-
6-10	53,2	54	52,4	57,4	13	15,4	18	22,2
11-14	73,8	74,3	74,3	77,6	44,2	48,1	55,8	59,3
15-17	80,2	79,7	77,8	81,9	63,5	67,2	70,1	76,7
18-19	75,9	77,4	77,4	80	67,4	66,6	74,8	77,2
20-24	69,1	72,4	71,9	73,8	63,1	66,2	68,4	71
25-34	57,1	60,4	61,5	65,5	50,7	54,4	58,7	62,6
35-44	52	53,8	54,1	58,6	43,1	45,7	48,5	53,8
45-54	40,5	43,6	44,2	48,7	32,4	36,4	39,2	44
55-59	25	26,7	29,9	33,6	19,4	21,5	26,3	29,7
60-64	13,8	16,4	17,5	20,5	10,8	12,3	14,9	18
65-74	5,5	7	6,9	9,1	3,9	4,8	5,5	7,2
75 e +	1,5	1,4	2,1	1,9	1	0,9	1,5	1,3
totale	39,9	41,4	41,7	44,9	31,8	34,1	36,9	40,2

Fonte: indagine multiscopo, Aspetti della vita quotidiana, cittadini e nuove tecnologie, 2008

Le ragioni socioculturali di questo divario generazionale sono in parte deducibili dalla condizione socio professionale degli intervistati: secondo l'Istat infatti la condizione di studente agevola il processo di sovrapposizione dell'uso del pc e di Internet, così come l'intensità di utilizzo e la frequenza sono strettamente connessi allo stato occupazionale dei soggetti, mentre il non utilizzo è certamente influenzato da una condizione professionale precaria, o comunque non stabile, dallo status casalingo o pensionato.

Tab. 21 Frequencies of pc and Internet uses (val%)

age	Pc use (val. %)						Internet use (val. %)					
	yes	All days	1 o+ volte a settimana	Qualche volta al mese	Qualche volta all'anno	Non usano il pc	sì	Tutti i giorni	1 o+ volte a settimana	Qualche volta al mese	Qualche volta all'anno	Non usano Internet
3-5	15,6	1,4	9,1	3,3	1,8	81,5	-	-	-	-	-	-
6-10	57,4	6,7	39	9,2	2,6	42,1	22,2	2,1	11,8	5,4	3	74,9
11-13	75,8	22,6	44,6	7,3	1,2	23,9	53,7	12,2	29,1	8,6	4	45,5
14-17	82	43,4	33,7	3,9	1	17,5	76	30,9	35,1	7,4	2,5	23,3
totale	59,8	19,3	32,6	6,1	1,7	39,3	49,2	14,8	24,4	6,9	3,1	49,3

Fonte: Istat. Indagine multiscopo sulle famiglie. Aspetti della vita quotidiana – anno 2008

La classifica delle attività svolte su Internet nel 2008, comprende in primo luogo l'inviare e ricevere e-mail (76,1%), seguito da richiedere informazioni su merci e servizi (66,3%), apprendere (58,3%), usare il web per viaggi e soggiorni, scaricare news, chiedere informazioni di vario genere (su corsi e sanitarie), svolgere servizi bancari e scaricare software; intorno al 20% troviamo usare il web per vedere la tv o ascoltare la radio, cercare informazioni di lavoro, giocare con altri, vendere servizi e merci e fare corsi on line. In genere, da questa prima classifica emerge che le attività più addomesticate dagli italiani sono quelle che richiedono competenze tecniche, operative di base, e presuppongono scarso grado di attivismo e coinvolgimento. Queste sono prevalentemente svolte da giovani adulti e adulti (25-34 anni e 35-44 e 45-54). Le attività più critiche che presuppongono competenze avanzate sul web o autonomia e capacità di gestione dei servizi interattivi sono ancora poco diffuse e quasi esclusivamente prerogativa dei giovani, come ad esempio scaricare software, ascoltare radio e tv sul web, utilizzare il web per l'apprendimento e per informazioni relative ai corsi. Con l'aumentare dell'età cambia lo status sociale dei soggetti e si modificano anche le attività svolte sul web; ne consegue che giocare, cercare lavoro e

vendere servizi diventa prerogativa dei giovani fra i 20 e i 34 anni, che iniziano a manifestare segnali di competenze strategiche.

Tab. 22 Persone di 6 anni più che hanno utilizzato Internet per attività svolta e classi di età (val.%)

activities	age											tot	
	6- 10	11- 14	15- 17	18- 19	20- 24	25- 34	35- 44	45- 54	55- 59	60- 64	65- 74		75 e +
News about goods and services	8,6	21,9	42,1	58,6	68,2	78,3	76,4	72,3	68,8	66,7	56,2	59,1	66,3
learning	53,4	64,7	67	65,3	64,3	59,3	55,6	55,8	51	47,5	49,9	48,6	58,3
Journey and stay	2,4	5,8	16,5	35,3	47,3	55,3	50,2	48	43,3	41,5	42,3	34,9	43,2
downloading news	7,5	15,8	26,8	35,6	38,2	44,6	41,7	42,4	41,6	40,1	41,1	45,9	38,4
Sanitary news	2,1	6	14,1	24,7	31,7	40,7	44,9	42,9	41,2	40	36,4	42,8	35,7
Educational news	12,2	26,9	32,7	48,2	54	41,6	35,7	32,4	30	21,2	22,6	9,2	36,3
Doing courses	0,4	1,7	2	4,6	5,5	5,9	6	6,5	4,7	2,4	1,8	1,9	5
downloading software	5,3	21,7	37,8	44	39,6	33,2	25,2	21,8	21,5	19,7	19,2	12,1	28,1

Bank Services	-	0,8	2,2	7,9	18,8	35,3	39,2	35,4	33,3	34,1	32,9	30,8	28,3
Webtv and webradio	15,9	27,1	32,8	33,8	29	25,3	17,6	15,2	11,7	11,6	7,7	5,9	21,4
Demand of work	-	0,7	2,8	14,1	26,7	30,1	14,1	8,1	5,7	3,2	1,4	-	14,9
Sending goods and services	0,5	2,3	3,8	7	8,9	11,6	8,6	7,8	6,1	2,8	3,2	2,5	7,8
Playing with others	0,7	4,7	6,6	9,4	11,6	10,9	8,3	7,9	8,9	5,1	6,5	4,8	8,5
mail	12,3	42,1	66,9	74,8	82	84,6	82,2	79,5	76,6	76	72,5	74,3	76,1

Fonte: Istat. Indagine multiscopo sulle famiglie. Aspetti della vita quotidiana – anno 2008

Rispetto alle competenze di attivismo e protagonismo dei soggetti nella Rete, è possibile menzionare quelle attività, quali scaricare video, musica o videogiochi, usare un browser come news feeds, caricare contenuti autoprodotti, scambiare musica, film (peer to peer) e usare servizi di podcast per ricevere file. Queste attività del web sono certamente esclusiva prerogativa dei giovani. Così, scaricare video e musica sono certamente le principali attività svolte (34,6% nel primo caso e 22,7% nel secondo), seguita dal caricare contenuti autoprodotti (15,7%), scaricare videogiochi (10,7%) e condividere files con amici (10,1). I servizi pocast sono ancora poco diffusi e conosciuti così come i servizi news feeds. Rispetto alle seguenti attività, i teen agers (fra i 15 e i 19 anni), si confermano ancora una volta driver e principali protagonisti nel downloading e l'uploading di video e musica, nella condivisione di files (che mantiene un buon valore percentuale anche fra i 20 e i 24 anni) e nell'uso dei servizi pocast. L'uso del web per procurare videogiochi inizia addirittura prima, a 11 anni, mentre l'uso delle news feeds è più intenso fra i giovani compresi fra i 20-34 anni.

Tab. 23 People (from 6 years old) that used Internet in the last 3 months per web activities and age – 2008

age	downl. video	downloading/ listening to musica	Using a browser as news feeds	downloading pc games and videogames	sharing music, film (peer to peer)	podcast services receiving file	uploading contents self produced
6-10	18,1	13	0,7	18,3	2,8	1,6	6,6
11-14	51,9	30,3	4,7	24,1	9,1	7,1	20,5
15-17	64,9	42,6	6,6	26,1	17,7	11,4	25
18-19	63,7	45,6	9,4	22,5	19,3	12,5	31,1
20-24	56,2	39,9	11,6	18,4	20	10,5	25
25-34	40,3	28,1	10,9	9,9	13,5	8,2	18,8
35-44	24,7	14,6	8,3	5,6	6,6	5,2	11,3
45-54	18,8	11,6	7,9	4,4	5,1	3,2	9
55-59	15,2	9,1	8,9	3,4	3,8	3,3	10,4
60-64	13,3	6,3	5,1	2,4	3,4	3,5	6,6
65-74	11,1	6,9	6,5	1,9	1,9	1,5	6,3
75 e +	9,5	3,1	4,8	-	4,8	4,8	5,4
tot	34,6	22,7	8,5	10,7	10,1	6,5	15,7

Fonte: Istat. Indagine multiscopo sulle famiglie. Aspetti della vita quotidiana – anno 2008

Rispetto alle competenze relazionali, l'Istat nell'indagine Multiscopo del 2008 ha rilevato alcune attività da svolgere prevalentemente attraverso il web quali: il telefonare tramite skype, il video chiamare attraverso chat, oppure il semplice inserimento di messaggi in forum , leggere e creare forum. In generale, le attività comunicative maggiormente svolte con il web sono: leggere i blog, inserire messaggi in forum o chat, msn, chiamare con skype o video-chiamare e, infine, creare un blog. Anche in questo caso i giovani multimediali si classificano fra i 15 e i 19 anni, in tutte le attività comunicative proposte, tranne per l'uso di skype che si intensifica con l'età, raggiungendo il massimo valore fra i 20 e i 24 anni.

Tab. 24 People (from 6 years old) that used Internet in the last 3 months per web activities and age – 2008

age	Phoning through web	Riceiving videocallings	Inserting messages in chat, forum...	MNS	reading blog	Creating blog
6-10	7	9,5	8,9	8,3	6,6	1,7
11-14	11,3	19,9	33,3	29,8	31,4	15,5
15-17	11,7	18	48,4	42,9	45,9	23,1
18-19	17,1	22	48,4	45,8	49,8	23,9
20-24	20,1	22,7	42,8	41,5	43,4	15,3
25-34	19,3	18,3	26,2	26,3	31,6	7
35-44	16,5	13,2	12,2	13	23,2	3,7
45-54	14	11,6	10,2	8,8	20,7	2,2
55-59	14,3	13,5	8,8	6,7	18,6	1,9
60-64	13,5	13,7	6,6	5,6	15,5	1,8
65 e +	13,2	12,2	3,2	3,5	14,2	0,8
totale	15,9	15,9	22,3	21,3	28,5	7,8

Fonte: Istat. Indagine multiscopo sulle famiglie. Aspetti della vita quotidiana – anno 2008

Per quanto concerne il cellulare, alcuni dati dell'Istat del 2008 confermano che una delle principali attività svolte dai ragazzi, compresi fra i 6 e i 17 anni, oltre a telefonare, è l'invio degli sms, seguito da giocare, fare squilletti, cambiare suonerie, usare la rubrica telefonica, ascoltare musica e radio, inviar video, etc. In genere, queste attività cross e multimediali si intensificano dai 14 anni in su, in cui i valori percentuali di utilizzo del cellulare sono nettamente più alti. Il gioco è l'unica attività pratica in modo assiduo a partire dai 6 anni, mentre dagli 11 ai 13 anni si svolgono altre attività quali cambiare le suonerie, inviare video e registrare con il cellulare.

Tab. 25 Children and teenagers (6-17 years old) that use mobilephone perway of use and age –2008 (val. %)

age	phonin g	sending sms	playing	doing rings	changing ringtone	telephone and address book	producine and sending video	listening to music, radio	sending video	diary	Re c.	videocall ing	connecting Internet
6-10	92,4	51,6	58,8	25,4	36,7	19,9	20	16,4	3,1	2,6	7,4	3,5	1,2
11- 13	93,6	84,6	56,5	45	52,1	42,7	39,6	36,1	18,7	10	11, 9	5,4	4,7
14- 17	94,1	90,9	46,8	57,1	47,7	51,6	45,5	38,2	17,9	15,2	10, 5	5,5	5
total	93,6	81,3	52,1	47,3	46,9	42,7	38,8	33,3	15,2	11,2	10, 3	5,1	4,2

Source: Istat. Indagine multiscopo sulle famiglie. Aspetti della vita quotidiana – anno 2008

Questo medium è certamente simbolo della multimedialità e dell'eclettismo espressivo e comunicativo moderno poiché in esso trovano espressione forme di convergenza tecnologica e linguistica, l'immediatezza informativa e un'apertura comunicativa "a misura d'uomo"⁴. Anche relativamente a questo medium sono state prese in considerazione competenze di natura relazionale, ovvero protese alla comunicazione multimediali con altri, quali ad esempio inviare sms/mms, videochiamare, chattare, che mettono in risalto la funzione trasversale del cellulare rispetto anche agli altri media, competenze protese alla produzione e attivismo dell'utente, quali ad esempio fare foto o video, giocare, inviare e ricevere files attraverso il dispositivo bluetooth, e competenze cognitive di orientamento cross mediale, quali ad esempio navigare in Internet saltando da un sito all'altro, ascoltare la radio, ascoltare music (mp3) e guardare la tv. Nell'elenco delle funzionalità del cellulare sono state intenzionalmente tralasciate quelle attività o quei servizi basic (le cosiddette competenze operative), quali ad esempio il telefonare, la funzione di agenda, quella della rubrica o della calcolatrice, che

⁴ Morcellini M., Cortoni I., *Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, Erickson, Trento, 2007.

rappresentano il primo step di alfabetizzazione all'uso del cellulare, anche se esperienziale e informale, il quale si presume appartenga al background culturale e conoscitivo di tutti quelli che utilizzano questo medium, anche se non si possiede uno smartphone di ultima generazione. Dai risultati emersi dalla survey e relativi al radicamento delle competenze di utilizzo negli adulti, nello specifico degli insegnanti, possiamo notare una tendenza prevalentemente monomediale, nella misura in cui si registra una competenza medio-bassa per quanto concerne il videocalling e tutte le funzioni che prevedono un'ibridazione di linguaggi quali la navigazione in Internet, il gioco, l'ascolto della radio, l'ascolto di musica (MP3) oppure la visione della tv (mobile tv). Le uniche funzioni, di cui anche gli adulti sembrano essersi appropriati, oltre al semplice telefonare riguardano l'inviare sms/mms, rispetto al quale il grado di competenza sembra medio alto e il fare video o fotografie, con un livello di competenza medio-alto. La terza funzione in ascesa rispetto al livello basso di tutte le altre funzioni legate all'uso del cellulare è quella connessa all'inviare e ricevere file tramite dispositivo bluetooth.

Tab. 26 – Livelli di competenza (cellulare)– docenti (val.%)

	not use	low	medium	high
video chiamare	55	11,4	19	14,7
inviare sms/mms	4,7	6,1	33	56,1
navigare su Internet	62,3	8,5	15,6	13,7
giocare	68,4	11,8	13,2	6,6
fare video/fotografie	31,1	9,4	31,6	27,8
inviare e ricevere foto/immagini e musiche tramite bluetooth	63,2	9,4	20,8	6,6
ascoltare la radio	74,1	11,8	9	5,2
ascoltare la musica (MP3)	67,5	10,8	11,8	9,9
vedere la tv	76,4	14,2	7,5	1,9
chattare	75,8	13,3	6,6	4,3

Anche in questo caso, prendendo in considerazione la distribuzione dei valori percentuali nei 3 livelli di competenza, si otterrà che l'uso del cellulare da parte degli adulti non può essere considerato multimediale, ma essenziale, basilare. L'unica forma di competenza elevata è quella relativa all'inviare sms/mms (56,1%) e fare video o foto (31,6% competenza media e 27,8% competenza elevata). Nel primo caso, il 56,9% dei soggetti compresi fra i 36 e i 50 anni (valore percentuale più alto rispetto alle altre categorie d'età) possiede un livello di competenza elevato, nel secondo caso, il 53,1%

degli intervistati fra i 36 e i 50 anni possiede una competenza media, mentre il 64,3% una competenza elevata nello svolgimento delle attività proposte.

Rispetto al cellulare, i gradi di competenza dei ragazzi sembrano essere diversificati a seconda della funzione o attività svolta e probabilmente connessa al tipo di tecnologia posseduta e dalle conseguenti opportunità di utilizzo. Così le funzioni rispetto alle quali, i ragazzi intervistati dichiarano di possedere massime competenze sono: inviare sms/mms (91,3%), inviare e ricevere foto/immagini e musiche tramite bluetooth e ascoltare musica (mp3) -79,8%-. Seguono altre attività rispetto alle quali il grado di competenza è sempre alto, anche se non altissimo: giocare (51,9%) e fare video/foto (77,6%). Già da queste prime attività è certamente possibile parlare di crossmedialità e trans-navigazione multimediale (Marinelli, 2008) da parte dei giovani con il cellulare. Le competenze medie si focalizzano sull'uso del cellulare per navigare su Internet (36,8%) e chattare con MSN o skype (anche se il 38,9% si colloca su competenze elevate), probabilmente connesso alle opportunità tecnologiche ed economiche per svolgere questa funzione, ascoltare la radio (38,3%) e guardare

la tv. Il videocalling non sembra essere radicato nelle abitudini dei giovani (47% utilizzo basso)

Tab. 27 Livelli di competenza (cellulare) - studenti (val.%)

	Not use	low	medium	high
video chiamare	3,6	47	33,1	16,4
inviare sms/mms	,5	3,2	5	91,3
navigare su Internet	2,7	25,8	36,8	34,7
playing games	1,6	11,7	34,9	51,9
making videos/photos	2,1	3,2	17,1	77,6
inviare e ricevere foto/immagini e musiche tramite bluetooth	1,4	4,3	14,6	79,8
ascoltare la radio	2,7	34,9	38,3	24,2
ascoltare la musica (MP3)	1,3	4,8	16,5	77,4
vedere la tv	3,4	43	33,3	20,3
chattare	2,5	28,7	29,9	38,9

Rispetto all'età, sono soprattutto i ragazzi compresi fra i 13 e 14 anni a possedere competenze più alte rispetto alle seguenti attività: giocare, fare video/foto, inviare e ricevere foto/immagini/musica tramite bluetooth, ascoltare musica e chattare. I ragazzi fra i 15-16 anni mantengono il primato solo per quanto concerne l'invio di sms/mms. Le competenze si abbassano fino a raggiungere un livello medio per quanto riguarda l'ascolto della radio al cellulare, rispetto al quale il valore percentuale più alto si concentra fra i 13 e i 16 anni.

Tab. 28 Livelli di competenza per età (cellulare) - studenti (val.%)

	age	Grades of competences				total
		not use	low	medium	high	
videocalling	11-12	0,7	6,6	7,1	5,9	100
	13-14	1,4	17,4	13,9	6	
	15-16	1,4	23	12,1	4,4	
sending sms/mms	11-12	0,4	,7	,7	18,4	100
	13-14	0	1,6	2,7	34,8	
	15-16	0,2	,9	1,6	38,1	
surfing on the internet	11-12	0,7	3,2	6,4	9,9	100
	13-14	0,7	10,6	13,5	14,3	
	15-16	1,2	12,0	17,0	10,4	
playing games	11-12	0,2	1,8	6,4	11,9	100
	13-14	0	4,6	12,6	21,9	
	15-16	1,4	5,3	15,9	18,1	
making videos/photos	11-12	0,2	,5	2,5	16,7	100
	13-14	0,7	,9	6	31,5	
	15-16	1,2	1,8	8,5	29,4	
sending and receiving p.,i.,m. through bluetooth	11-12	0,2	,5	1,2	18,3	100
	13-14	0	1,2	5	32,9	
	15-16	1,2	2,5	8,3	28,6	
listening to the radio	11-12	1,1	7,2	5,9	6,3	100
	13-14	0,2	13,4	14,7	10,6	
	15-16	0,2	13,4	14,7	10,6	
listening to music (mp3)	11-12	0,5	,5	3,8	15,6	100
	13-14	0,4	1,1	4,3	33,2	
	15-16	0,4	3,2	8,4	28,7	
watching tv	11-12	1,2	5,9	7,1	6,1	100
	13-14	1,1	16,0	13,7	8,2	

	15-16	1,1	21,0	12,5	6,1	
chatting	11-12	0,9	3,7	4,3	11,2	100
	13-14	0,5	10,7	12,3	15,7	
	15-16	1,1	14,3	13,4	11,9	

Il pc, come Internet, può essere considerato un meta medium attraverso cui svolgere diverse attività multimediali e interattive, subordinate agli obiettivi e alle motivazioni di utilizzo, nonché alla relatività dei contesti sociali e delle attività svolte. Nella survey l'attenzione è stata rivolta soprattutto alle competenze di utilizzo critico (competenze informazionali) e di produzione creativa di testi multimediali (competenze volitive).

In questa ottica, sono stati utilizzati i seguenti items:

- Realizzare compilation musicali su CD
- Creare album fotografici
- Disegnare e utilizzare programmi di grafica (anche per ritoccare immagini, foto...)
- Realizzare montaggi video
- Comporre musica

Dai risultati della survey emerge che competenze medie e medio-alte possono essere rilevate per gli insegnanti sul “fare compilation musicali su cd” e “creare album fotografici”, mentre competenze nulle o quasi sono orientate sul comporre

musica, ad esempio attraverso software free on line e realizzare montaggi video attraverso software dedicati. Una competenza medio bassa, ma comunque non minima, concerne il disegnare e utilizzare programmi di grafica.

Tab.29 Livelli di competenza - uso del pc - docenti (val.%)

	Not use	low	medium	high
Realizzare compilation musicali su CD	27,9	16,8	32,2	23,1
Creare album fotografici	26,1	12,6	41,1	20,3
Disegnare e utilizzare programmi di grafica (anche per ritoccare immagini, foto...)	48,1	14,9	24	13
Realizzare montaggi video	58,2	17,8	14,4	9,6
Comporre musica	74,6	19,6	4,8	1

I ragazzi intervistati dichiarano di possedere competenze medio-alte relativamente a tutte le funzioni proposte nel questionario (disegnare e utilizzare programmi di grafica, creare album fotografici, realizzare compilation musicali su cd, realizzare montaggi video). In questo caso i valori percentuali più alti si collocano sulla competenza alta, tuttavia questo valore non supera il 50% del campione considerato. L'unica funzione rispetto alla quale dichiarano di possedere competenze medio-basse è comporre musica (il 36,2% del campione ha competenze di livello basso).

Tab.30 Livelli di competenza – uso del pc – studenti (val.%)

	not use	low	medium	high
Realizzare compilation musicali su CD	1,4	20,5	35,9	42,2
Creare album fotografici	1,6	16,4	39,2	42,8
Disegnare e utilizzare programmi di grafica (anche per ritoccare immagini, foto...)	1,2	16,4	35,3	47
Realizzare montaggi video	1,4	20,5	37,6	40,5
Comporre musica	2	36,2	34,1	27,7

Se si analizzano i livelli di competenza sull'uso del pc per classe d'età, è possibile notare ancora una volta che i ragazzi di età compresa compresi fra i 13 e i 14 anni sono i veri “esperti” del pc, in quanto possiedono competenze alte con un valore percentuale superiore alle altre classi rispetto alle seguenti attività: creare album fotografici, disegnare e utilizzare programmi di grafica, realizzare montaggi video.

Tab.31 Livelli di competenza per età - uso del pc - studenti (val.%)

	age	Grades of competences				total
		not use	low	medium	high	
Realizzare compilation musicali su CD	11-12	0,9	4,4	6,5	8,3	100
	13-14	0	8,3	15	15,9	
	15-16	0,5	7,8	14,3	18	
Creare album fotografici	11-12	0,7	3,2	7,2	9	100
	13-14	0	5,8	16,3	17,1	
	15-16	0,9	7,4	15,7	16,6	
Disegnare e utilizzare	11-12	0,4	3,4	5,5	11	100
	13-14	0	6,7	12,5	20	

programmi di grafica	15-16	0,9	6,4	17,3	16,1	
Realizzare montaggi video	11-12	0,4	3,9	7,1	8,8	100
	13-14	0	8,5	12,7	18	
	15-16	1,1	8,1	17,8	13,6	
Comporre musica	11-12	0,4	6,6	6,7	6,6	100
	13-14	0,5	13,1	12,6	12,8	
	15-16	1,1	16,5	14,7	8,3	

Rispetto all'uso della videocamera, nella survey abbiamo considerato soltanto quelle funzioni che enfatizzano la produttività creativa e ragionata; nello specifico ci sono alcuni items che fanno riferimento a un uso della videocamera amatoriale, e altri che presuppongono conoscenze più avanzate e precise come.

Dai risultati emersi nella survey degli insegnanti, emerge che le competenze più alte si concentrano solo su “riprendere le immagini di eventi della loro vita”, ovvero sui video amatoriali, mentre il grado di competenza diminuisce quando le riprese video tengono conto di alcuni accorgimenti tecnici, quali ad esempio “riprendere le immagini scegliendo le inquadrature” oppure “effettuare un semplice montaggio video”. Completamente nulle sembrano le competenze connesse alla produzione di video attraverso processi di postproduzione e percorsi di ripresa accurati, mirati, guidati da precise intenzionalità o progetti editoriali. Tali competenze di

alto livello sono relative al “riprendere le immagini considerando la luce e l’illuminazione”, “riprendere le immagini curando il sonoro”, “effettuare un montaggio video multitraccia”.

Tab.32 Livelli di competenza – audiovisivo - docenti (val.%)

	not use	low	medium	high
Riprendere le immagini di eventi della loro vita	9,5	6,2	39,8	44,5
Riprendere le immagini scegliendo le inquadrature	44,1	9	31,8	15,2
Riprendere le immagini considerando la luce e l’illuminazione	65,2	9,5	17,1	8,1
Riprendere le immagini curando il sonoro	63,2	9,1	21,1	6,7
Effettuare un semplice montaggio video	46,7	14,3	28,6	10,5
Effettuare un montaggio video multitraccia	73,3	15,2	4,3	7,1

Nel caso dell’uso critico della videocamera, l’opinione dei ragazzi intervistati sembra moderata, poichè dichiarano di possedere competenze medio alte relativamente a “riprendere le immagini di eventi della loro vita” (46,1%) ed “effettuare un semplice montaggio video” (45,8%). Mentre la competenza scende a un livello medio basso quando si tratta di utilizzare la videocamera con attenzione e cura prevedendo alcune attività quali: Riprendere le immagini scegliendo le inquadrature

(39,1%), riprendere le immagini curando il sonoro (il 39,7 possiede una bassa competenza), effettuare un montaggio video multitraccia (36,1%).

Mentre le prime due competenze possono essere acquisite in modo esperienziale attraverso l'uso e la pratica amatoriale, partendo da una forte carica emotiva e un altrettanto forte coinvolgimento o interesse da parte dei soggetti interessati, le altre derivano inevitabilmente da percorsi formativi specifici, probabilmente media educativi, in grado di fornire competenze più precise e mirate sull'uso dell'audiovisivo.

Tab.33 Livelli di competenza – audiovisivo - studenti (val.%)

	not use	low	medium	high
Riprendere le immagini di eventi della loro vita	4,8	13,9	35,2	46,1
Riprendere le immagini scegliendo le inquadrature	6,1	27,8	39,1	27,1
Riprendere le immagini considerando la luce e l'illuminazione	8,4	38,7	35,7	17,2
Riprendere le immagini curando il sonoro	8,4	39,7	36,1	15,8
Effettuare un semplice montaggio video	5,6	16,5	32,1	45,8
Effettuare un montaggio video multitraccia	8,6	35,4	36,1	19,9

Rispetto all'età, le competenze alte si focalizzano sui 15-16 anni e si orientano sulle seguenti attività: “riprendere le

immagini di eventi della loro vita” mentre “realizzare un semplice montaggio video” è un’alta prerogativa dei 13-14enni. Per quanto riguarda le altre attività (riprendere le immagini considerando la luce e l’illuminazione, effettuare un montaggio video multitraccia), sono prevalentemente a un livello basso soprattutto per i 15 e i 16 anni.

Tab.34 Livelli di competenza per età – audiovisivo - studenti (val.%)

	age	Grades of competences				total
		Not use	low	medium	high	
Riprendere le immagini di eventi della loro vita		Not use	low	medium	high	100
	11-12	1,1	2,7	6,8	9,6	
	13-14	,9	6,3	15,2	17,1	
	15-16	2,9	5	13,2	19,3	
Riprendere le immagini scegliendo le inquadrature	11-12	,9	4,3	6,8	8,1	100
	13-14	1,8	11,6	15,2	10,9	
	15-16	3,4	11,8	17	8,1	
Riprendere le immagini considerando la luce e l’illuminazione	11-12	1,6	5,2	6,6	6,8	100
	13-14	3	14,9	16,1	5,4	
	15-16	3,8	18,6	12,9	5	
Riprendere le immagini curando il sonoro	11-12	1,8	6,3	7	5	100
	13-14	3,1	16,9	12,7	6,8	
	15-16	3,6	16,5	16,3	3,9	
Effettuare un semplice montaggio video	11-12	1,1	2,9	6,3	10,2	100
	13-14	1,3	6,6	11,5	19,9	
	15-16	3,2	7	14,4	15,6	
Effettuare un montaggio video multitraccia	11-12	1,4	7,2	7,5	4,3	100
	13-14	3,6	13,1	14,3	8,4	
	15-16	3,6	15,2	14,3	7,2	

3.3 La scuola sul filo del rasoio?

Con l'intento di approfondire alcuni aspetti del rapporto esistente tra media e didattica e valutare, quindi, in una prospettiva educativa, le funzioni che caratterizzano i singoli mezzi di comunicazione, si è chiesto ai docenti di indicare quali attività scolastiche si associassero meglio ai media considerati, partendo dalla soggettiva percezione e dalla personale esperienza di insegnamento scolastica⁵. Le funzioni e le attività sono state suddivise secondo il modello delle dimensioni dell'apprendimento, che si articola in tre assi (cognitivo, emotivo, volitivo) e si basa su un rapporto circolare e reciprocamente dipendente:

- Dimensione cognitiva: fa riferimento all'intelletto e della conoscenza, allo sviluppo di abilità di ragionamento critico e concettualizzazione (dimensione meta cognitiva), nonché potenziamento delle singole capacità di analisi razionale, capacità di osservazione, interpretazione e valutazione della realtà. In questa dimensione sono state considerate

⁵ Domanda n.10 del questionario docenti: "Partendo dalla sua esperienza scolastica, quali sono i motivi per cui decide di utilizzare una specifica tecnologia? Attribuisce ai media di seguito elencati la funzione o l'attività che meglio li caratterizza secondo una prospettiva educativa".

alcune attività quali fossero indicatori delle funzioni attribuite ai media nei processi di utilizzo didattico mirato: studio e approfondimento, informazione, ricerca tematica, esplorazione.

- Dimensione emotiva o affettiva: è la dimensione dell'empatia nei confronti di alcuni mezzi ovvero capacità di autocontrollo e gestione delle proprie emozioni: percezione, espressione e riconoscimento, stimolazione del pensiero, analisi, comprensione, gestione e controllo delle emozioni. Questa dimensione è importante in una prospettiva sociologica per la costruzione del *self*, dell'autostima e dell'identità soggettiva. In questo asse sono state incluse le seguenti attività: interesse, coinvolgimento, motivazione.
- Dimensione volitiva: è la dimensione dell'azione, della scelta e consiste nella capacità di mettere in atto comportamenti in determinate direzioni. Essa fa riferimento a forme di azione efficace e prevede competenze relazionali, comunicative, di analisi e ricontestualizzazione. La dimensione volitiva si riferisce anche all'agire morale che significa:

perseguire un'idea di bene, agire con coerenza, costanza e perseveranza e affrontare difficoltà e contrasti. Può prevedere l'educazione alle virtù civiche soggettive, nonché allo sviluppo di *formae mentis* e metodi di ragionamento e di comportamento circostanziali (da cui deriva un atteggiamento prudente e responsabile). La dimensione volitiva può riferirsi infine al saper ascoltare, osservare, comunicare e collaborare, a controllare e gestire le emotività interne e a rispondere alle situazioni avvalendosi di un corpus di virtù e principi morali. A questo asse sono state associate le seguenti attività: competizione, collaborazione, condivisione, confronto, autonomia, auto-espressione, riflessione, creatività, attivismo/protagonismo.

Queste tre dimensioni sono strettamente correlate fra loro e fondamentali per stimolare e sviluppare il processo di apprendimento del soggetto, in quanto l'interesse, il coinvolgimento e la motivazione rappresentano i primi step per stimolare l'informazione, la ricerca tematica e l'approfondimento conoscitivo. Dallo sviluppo della sfera

cognitiva derivano infine dinamiche di azione/interazione, più consapevole, mirata e critica. L'obiettivo della domanda è stato dunque comprendere a quale dimensione fosse associato l'uso dei media nella prospettiva didattica. L'ipotesi di partenza è quella per cui molti insegnanti riconoscono la presa emotiva del medium, sebbene questo grado di consapevolezza non necessariamente corrisponde a una reale pratica di utilizzo quotidiano in classe. Tuttavia permane una scarsa conoscenza delle potenzialità cognitive e volitive implicite nelle funzionalità e nelle caratteristiche dei linguaggi mediali, come stimolatori dell'apprendimento e fattori di socializzazione.

A partire da questo modello, utilizzato in questa sede per lo studio di un contesto sempre più multimediale e crossmediale, gli insegnanti hanno di fronte un campo d'azione molto vasto, all'interno del quale è necessaria un'integrazione continua tra tutte le fasi considerate.

Le nuove generazioni di studenti, infatti, crescono e si muovono in un ambiente mediale ricco di stimoli, che ingloba tecnologie sempre più ricche di funzioni e sempre più digitali. Di conseguenza gli insegnanti interagiscono quotidianamente con giovani multitasking, creativi e nomadi dal punto di vista dell'utilizzo dei singoli mezzi, che rientrano nella categoria di

nativi digitali. Pertanto l'insegnamento si trova di fronte alla sfida dell'adattamento al nuovo contesto mediatico, un ambiente che richiede un'integrazione sempre più solida, in aula, della dimensione critica (o cognitiva), di quella emotiva e di quella dell'azione: in sintesi, si avverte sempre di più la necessità di mettere a punto un modello di trasmissione delle conoscenze che sappia valorizzare le competenze e gli stili di fruizione personali degli studenti.

According to your teaching experience, what are the reasons for using a specific technology? Indicate for each medium the function/activity which better describes it from an educational point of view. Questa è la domanda del questionario utilizzata per indagare il legame esistente tra mezzi utilizzati nell'insegnamento e dimensioni dell'apprendimento messe in gioco in ambito didattico.

Tab. 35 Functions of media in an educational perspective (val %)

	tv	sat	dtv	dvd	cin	vcam	quo	rad	int	cell	fot	fum	vgam	eboo	tea	mus	libr
study	16,1	9,7	7,4	30,9	14,3	1,4	17,1	5,1	18	0,5	2,3	1,8	0,9	3,7	4,1	2,8	26,3
information	35,0	14,7	9,7	4,2	1,4	0,9	33,6	14,4	5,6	2,3	-	-	-	1,4	-	-	3,2
research	4,1	4,1	3,2	7,4	2,8	2,8	8,3	3,7	34,6	0,9	2,8	0,9	-	2,3	0,5	0,5	7,8
exploration	4,1	7,4	4,1	4,1	4,6	6,0	7,4	2,8	17,1	-	4,1	1,8	0,9	3,2	0,5	0,5	7,4
interest	4,1	2,3	6,5	8,8	7,4	2,8	5,1	5,1	2,3	4,6	1,8	5,5	2,3	3,2	6,5	9,7	8,8
engagement	7,4	1,8	3,2	8,3	12,9	6,5	2,3	1,8	2,8	4,6	3,2	6,5	5,5	5,1	12,9	15,7	5,5
motivation	3,7	1,8	2,8	9,2	12,4	4,1	1,4	2,3	1,8	4,1	3,7	7,4	2,3	2,3	8,8	11,5	5,1
Pleasure and fun	2,8	0,5	1,4	1,4	2,3	2,3	0,9	1,8	1,4	0,9	2,3	4,1	6,5	3,7	1,8	1,8	2,8
competition	0,5	-	0,9	-	0,5	0,5	-	-	-	-	0,5	-	6	0,9	-	-	-
collaboration	1,4	-	0,5	1,4	2,3	4,1	0,9	0,9	4,1	1,8	2,3	5,5	3,7	4,1	1,8	0,5	1,8
sharing	1,4	-	0,9	3,7	1,8	3,7	0,9	2,3	6	9,7	2,8	4,1	3,7	3,2	2,3	2,3	3,2
dialogue	0,5	0,5	-	0,9	0,9	-	3,3	0,9	2,3	1,4	0,9	0,5	0,9	0,9	0,5	0,5	-
autonomy	2,3	-	0,5	2,3	0,9	3,7	1,4	1,4	2,3	4,6	4,6	3,2	4,1	3,7	1,8	-	2,8
Self expression	1,8	-	0,5	1,4	0,9	9,7	0,9	2,8	1,4	3,2	10,6	6,5	3,7	2,8	14,8	5,5	2,8
riflessione	0,9	-	0,5	2,3	9,2	0,9	5,5	0,5	1,4	0,5	3,7	1,9	-	-	3,8	2,3	16,2
creativity	1,8	-	0,5	3,2	6,0	20,7	3,2	2,3	4,1	2,3	23	18,9	6	6,0	12,9	10,1	5,1
activism	1,4	-	0,5	0,9	1,4	6,5	3,2	1,4	4,7	5	8,3	5,6	9,6	6,5	8,8	3,2	3,7

Legend: broadcasting tv=tv, satellite=sat, digital terrestrial=dtv, cinema=cin, videocamera=vcam, newspaper=quo, radio=rad, internet=int, mobilephone=cell, photo=fot, cartoon/coming=fum, videogame=vgam, ebook=eboo, teatre=tea, music=mus and book=libr.

Dalla tabella 35, che incrocia i mezzi con le funzioni indicate nella somministrazione del questionario, è possibile ricavare una serie di riflessioni sul parere degli insegnanti riguardo le attività che i media sono capaci di stimolare in ambito didattico.

Internet è visto come un mezzo che, nel processo di apprendimento, aiuta gli studenti nell'ambito della ricerca tematica (dimensione cognitiva): si registra infatti un 34,6% su quest'area, contro le percentuali evidenziate per gli altri media, che non arrivano mai al 10% (la percentuale più alta, dopo Internet, si ritrova nei quotidiani, con un 8,3%).

I libri registrano un'alta percentuale sulla dimensione studio e approfondimento (26,3%), superati solo dai dvd che in questa area sfiorano, come abbiamo visto, il 31% di preferenze. La lettura, in ambito didattico, viene associata infine alla riflessione (16,2%), area in cui i libri mostrano un netto predominio rispetto a tutti gli altri mezzi considerati nell'indagine.

Dvd e cinema, secondo gli insegnanti, si collocano invece su una dimensione emotiva, avvicinandosi soprattutto alle aree dell'interesse, della motivazione e del coinvolgimento. In particolare si evidenzia, per il cinema, una percentuale del

12,9% sulla dimensione del coinvolgimento e del 12,4% su quella della motivazione. La videocamera, come prevedibile, è collocata dagli insegnanti all'interno della dimensione volitiva, quella dell'azione e della personalizzazione: il 20,7% degli insegnanti afferma, infatti, che questo mezzo stimola prevalentemente il livello della creatività personale.

La fotografia, un po' come la videocamera, si avvicina alla dimensione volitiva, e viene associata soprattutto alla sfera della creatività (23%) e a quella dell'auto-espressione (10,6%). Un discorso simile può essere fatto per i fumetti o i cartoons, dove è messa in evidenza ancora una volta la dimensione creativa (18,9%). I telefoni cellulari sembrano essere considerati con una certa diffidenza da parte degli insegnanti, che non vedono questo mezzo come un valido supporto all'interno del processo di apprendimento. La percentuale più alta si concentra sulla dimensione della condivisione (9,7%), mentre tutte le altre opzioni registrano percentuali piuttosto basse. È da evidenziare anche il fatto che, in alcuni casi, gli insegnanti abbiano associato i cellulari alle espressioni "vietati" o "usati solo come calcolatrici", a dimostrazione della poca considerazione del mezzo all'interno dell'ambiente didattico.

I videogames rappresentano un settore particolare, quello del gioco associato alla didattica, ma anche qui è possibile rilevare una certa titubanza da parte degli insegnanti nell'attribuire a questi mezzi funzioni prettamente didattiche: la percentuale più elevata si colloca, in modo abbastanza scontato, sulla sfera dell'attivismo e del protagonismo (9,6%), per il resto emergono percentuali abbastanza irrilevanti o disperse.

Ebook e gamebook rappresentano ancora dei mondi semi-sconosciuti per gli insegnanti, che li collocano principalmente nella sfera volitiva, in particolare nelle aree della creatività (6%) e dell'attivismo (6,5%). Il teatro e la musica, infine, si collocano prevalentemente all'interno della sfera emotiva e volitiva: queste due attività inglobano infatti la dimensione del coinvolgimento (12,9% per il teatro e 15,7% per la musica) e stimolano la creatività (12,9% per il teatro e 10,1% per l'ambito musicale). Sul teatro spicca anche la percentuale dell'auto-espressione, che registra una percentuale del 14,8%, a dimostrazione dell'utilizzo di questa disciplina come strumento volto alla valorizzazione delle capacità personali e alla comprensione del sé. In conclusione è possibile affermare che le diverse forme di tv, quotidiani, libri e Internet sembrano percepiti dagli insegnanti come media più orientati sulla sfera

cognitiva, sebbene alcuni siano sbilanciati sull'informazione, come la tv, la radio e i quotidiani, alcuni sulla ricerca tematica, come Internet, altri sulla riflessione e l'approfondimento, come i libri. I media più *emotivi* sono il cinema e i dvd, soprattutto per coinvolgimento e motivazione. I media di auto espressione e creatività sono infine: videocamera, fotografia e fumetti/cartoon, anche il teatro e la musica si collocano fra comportamenti outdoor particolarmente emotivi. I videogiochi, infine, sono orientati all'attivismo/protagonismo del soggetto, mentre i cellulari alla condivisione di file, sebbene l'uso scolastico sia istituzionalmente vietato.

I fattori che appaiono costituire delle barriere per l'accesso delle tecnologie comunicative nelle routine scolastiche possono essere molteplici e di diversa natura: *endogena* o *esogena*. In entrambi i casi il problema costituisce un importante spunto di riflessione per quanti vogliono instaurare politiche scolastiche basate sull'innovazione didattica e per capire dove intervenire per fare in modo che concretamente le tecnologie possano costituire una risorsa per insegnanti e studenti. Questi stessi fattori si pongono spesso alla base di gap intergenerazionali e socioculturali e sono classificabili in categorie, strettamente connesse fra loro:

1. infrastructural problems (lack of technologies). Non è possibile utilizzare i media in classe e parlare di media education se non si possiedono le tecnologie e le strutture necessarie per poter lavorare con i media. A riguardo non si fa riferimento soltanto al laboratorio multimediale e al possesso di pc multimediali, ma anche alla loro manutenzione, all'assistenza tecnica, all'aggiornamento dei software e al grado di avanzamento tecnologico degli stessi strumenti.
2. Economic problems (lack of funds for the projects). Questo secondo fattore è strettamente connesso al primo e vincolante, poiché se non vi sono sufficienti finanziamenti, non è possibile acquistare tecnologie adeguate ed essere all'avanguardia con il progresso tecnologico e scientifico.
3. Problemi di competenza (Competence problems). Questo fattore fa riferimento alle conoscenze da possedere per gestire in modo autonomo e attivo le tecnologie. Esso chiama in causa il problema relativo alla formazione degli insegnanti nell'utilizzo delle tecnologie digitali, il quale in

ogni caso non può essere soltanto tecnico o operativo, ma anche critico e progettuale.

4. Planning. Questo fattore fa riferimento all'abilità di progettare percorsi formativi all'interno del contesto scolastico attraverso l'uso delle tecnologie, le quali non si configurerebbero soltanto come supporto tecnico, ma anche come stimolatrici dell'apprendimento e della carica emotiva e motivazionale degli studenti, da cui deriva la progettazione di percorsi didattici e organizzativi delle attività innovativi e multimediali. Questo fattore rappresenta lo step immediatamente successivo all'acquisizione di competenze tecnologiche.
5. Mancanza di materiali didattici innovative (Lack of teaching material - manuals, teaching units, etc.). Questo fattore fa riferimento alla mancanza di background culturale e di sperimentazione formativa pregressa, relativa all'uso della media education come strumento e metodo didattico a cui ispirarsi o attingere per acquisire maggiori

informazioni e attivare nuove forme di sperimentazioni.

6. Mancanza di normative o leggi (Lack of cohesion with the official syllabus). Questo fattore fa riferimento alla mancanza di normative o leggi in grado di promuovere o sostenere con più sistematicità la media education nel contesto scolastico. L'assenza di una normativa, quale garante di queste nuove forme di sperimentazione, rappresenta un grande ostacolo per incentivare la formazione e l'attivazione di percorsi media educativi a scuola.
7. Mancanza di riconoscimento istituzionale delle attività didattiche (Lack of institutional recognition of the activity carried out). Questo fattore è strettamente connesso al precedente, poichè la mancanza di normative sulla media literacy e la media education a scuola, non favorisce il riconoscimento di attività didattiche svolte da alcuni docenti a titolo volontario e occasionale. Questo fattore può contribuire a diffondere negli insegnanti demotivazione e disinteresse verso nuove forme di

sperimentazione, diffondendo un generale sentimento di sfiducia.

8. Gap socioculturale con le condizioni delle famiglie degli student (Sociocultural gap with the conditions of the students' families). Questo fattore è prevalentemente socioculturale e permane a prescindere dallo sviluppo e dall'uso delle tecnologie nel contesto scolastico. Esso infatti fa riferimento a quelle variabili economiche, culturali, educative e sociali del contesto familiare degli studenti, rispetto alle quali è difficile intervenire per ridurre forme di disuguaglianza, soprattutto attraverso l'uso della tecnologia.
9. Mancanza di motivazione individuale (Lack of individual motivation). Questo fattore è psicologico e si riferisce alla sfera emotiva del docente. Esso fa riferimento alla passione, l'interesse, la motivazione che si pongono alla base dell'agire degli stessi insegnanti e che condizionano il loro atteggiamento, nonché il loro grado di attivismo, rispetto agli stimoli esterni, soprattutto quelli media educativi.

Fra i principali problemi annoverati dagli insegnanti assumono un forte peso tutti quelli di natura logistico/organizzativa: il “nodo” fondamentale sembra essere il problema dell’accesso alle tecnologie, legato alla mancanza di aule attrezzate, materiali didattici dedicati e la stessa mancanza di fondi utilizzati per attivare percorsi di media education e per la formazione degli insegnanti.

Gli insegnanti, dal loro punto di vista, sentono di non essere stati ancora messi in grado pienamente di avvalersi di questi strumenti e proprio per questo risulta importante allocare non solo risorse economiche a tal fine, ma anche organizzare corsi di aggiornamento che possano guidarli nello sperimentare le tecnologie comunicative come ausilio didattico in classe.

Un certo peso risultano assumere anche le motivazioni legate alla difficoltà di armonizzare l’uso dei media in classe con la propria disciplina e i timori che l’attività svolta non abbia un riconoscimento giuridico/istituzionale; un ultimo aspetto segnalato dagli insegnanti consiste nella poca motivazione e nella mancanza di collaborazione dei colleghi nel pensare e strutturare i percorsi laboratoriali che possano essere anche trasversali fra le singole materie di insegnamento.

Alla domanda “*Quale esperienza laboratoriale le piacerebbe approfondire/ sviluppare nella sua scuola per fini educativi?*”, i docenti intervistati hanno proposto questa classifica: in primis vorrebbero affrontare il tema dell’informazione giornalistica (cartacea o televisiva) in classe (48,8%), seguita da percorsi multimediali *online* (46,1%) e da produzioni audiovisive (41,5%).

In generale, le richieste di approfondimento didattico, di sperimentazione formativa, seguono il percorso avviato negli ultimi decenni, sebbene attraverso iniziative non continuative, ma che hanno avuto la fortuna di influenzare e penetrare nella percezione pubblica della classe dei docenti italiani. Infine, la sperimentazione audiovisiva è quella più praticata nelle scuole, ad esempio all’interno dei POF (Piani dell’offerta formativa), anche se per passione o intuizione da parte di singoli docenti. La web radio, la webtv e i videogames rappresentano certamente avanguardie tecnologiche, rispetto alle quali i docenti hanno manifestato scarse competenze di utilizzo e, dunque, di integrazione didattica.

Per quanto concerne infine la pubblicità e i fumetti, probabilmente risultano troppo settoriali e specifici e poco

coerenti con le esigenze e le caratteristiche dei giovani preadolescenti e adolescenti, considerati in questa survey.

Tab.36 Val. %

Tg/giornale a scuola	48,8
Produzione audiovisiva	41,5
Pubblicità	17,1
Cartoon/fumetto	19,4
Radio/webradio	8,8
webtv	6,9
Videogames	6,0
Dvd multimediale	34,1
Percorso didattico on line multimediale	46,1

Conclusioni

Aprire al futuro

“Tutti i grandi sono stati bambini una volta.
(Ma pochi di essi se ne ricordano)”.
(Antoine de Saint-Exupéry, *Il Piccolo Principe*)

Il passato e il futuro sono concentrati in questa affermazione, essenziale e al tempo stesso piena di significato, che fa da premessa all'opera più famosa di Antoine de Saint-Exupéry, *Il Piccolo Principe*, e ricorda all'adulto, genitore, insegnante, educatore, la necessità di adottare una prospettiva che non commetta il tragico errore di adultocentrismo, nel guardare all'universo giovanile. Parlare lo stesso alfabeto è condizione necessaria al superamento delle differenze culturali, delle barriere tecnologiche, del disagio e della condizione di incertezza e precarietà esistenziale tipiche del tempo moderno¹. Compito della scuola e del docente moderno è *educare*, nel senso etimologico di “tirar fuori” dagli studenti la loro capacità di dare un senso alla varietà delle esperienze che vivono nei contesti di interazione sociale; è necessario, dunque,

¹ Giddens A., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, il Mulino, Bologna, 1994.

immaginare la scuola come un *cantiere* che produce non solo conoscenze, ma un supplemento di umanità, con le persone, gli strumenti, le risorse di cui dispone². Il giovane deve essere posto al centro dell'azione educativa e un'attenzione particolare deve essere dedicata alla promozione del lavoro cooperativo³ e alla gestione dei conflitti. La sfida attuale è quella di dare un senso alla frammentazione dei saperi, educare “la persona” intesa nella sua unicità e irripetibilità ed accompagnare il percorso di crescita di ciascuno.

La scuola deve, inoltre, offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi culturali di base e favorire autonomia di pensiero e sviluppo di capacità critiche rispondendo, altresì, alle esigenze degli alunni, adottando una prospettiva di valorizzazione degli aspetti peculiari della personalità di ciascuno.

² Corradini L., *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, Seam, Roma, 1995, p. 124.

³ “A livello didattico i diversi approcci del cooperative learning si fondano su cinque elementi comuni: interdipendenza positiva, interazione promozionale faccia a faccia, insegnamento diretto e usi di abilità sociali, lavoro in piccoli gruppi eterogenei, revisione e valutazione del lavoro sia di gruppo che individuale. Tali modalità di gestione della classe promuovono l'interazione fra studenti e fanno sperimentare a ciascun alunno il valore dei compagni”. (Portera A., Dusi P., *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 2006, pp. 182-183)

I media e i saperi scolastici dividono un comune destino, quello di attivare negli alunni processi di interpretazione e simbolizzazione della realtà. Ecco perché, da tempo, si auspica l'inserimento a pieno titolo delle pratiche mediaeducative nella programmazione didattica, auspicio che tuttavia ha incontrato, a più riprese, impedimenti e difficoltà istituzionali. La media education utilizza spesso, nell'aula scolastica, un approccio di tipo *interdisciplinare*, nell'ottica della valorizzazione dei legami esistenti tra le singole discipline nonché di definitivo superamento dell'*apartheid* tra la cultura del tempo libero, che è fuori dalla scuola e la cultura dell'impegno, del libro e degli alfabeti che, invece, sembrano caratterizzare la *trasmissione* culturale di tipo tradizionale⁴.

La scuola e i suoi insegnanti dovranno mettere in atto una strategia di riposizionamento sociale, cogliendo i segnali della modernità, oltrepassando la crisi della formazione e reagendo con forza a chi si ostina a considerarli il capro espiatorio di tutti i mali. Una scuola che creda fermamente e orgogliosamente, ancora una volta, al valore della tradizione culturale del passato, al ruolo e al recupero della forza decisiva della

⁴ Cfr. Morcellini M. (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 22.

mediazione culturale, nella convinzione che “(...) la comunicazione delle giovani generazioni è un labirinto di espressioni. E persino il corpo diventa una superficie descrittiva e testuale della condizione giovanile, per non dire degli stili di linguaggio e di abbigliamento. Ma cosa (ci) dicono i giovani? Straordinaria è la loro capacità di inviare segnali di individualismo e al tempo stesso di mediazione, e altrettanto elevata dovrebbe essere la nostra predisposizione a leggerli e interpretarli”⁵.

⁵ Morcellini M., *Newtork sociali non identificati. Che c'è dentro la relazione giovani/media*, in *In-Formazione Studi e ricerche su giovani, media e formazione, Giovani im-mediati*, n.6, 2010, Falzea Editore, Reggio Calabria, p. 4.

APPENDICE

ON AIR. The European Project on Media education

Direzione scientifica:

Mario Morcellini

Coordinamento:

Ida Cortoni, Maria Ranieri, Gianna Cappello, Alberto Parola

Team Italia

Facoltà di Scienze della Comunicazione, Sapienza Università di Roma

MED – Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione

Enrica Bolognese, Gianna Cappello, Federica Cardia, Luisa Chiellino, Daniela Cinque, Ida Cortoni, Elisabetta Delle Donne, Laura Di Nitto, Pierpaolo De Luca, Paola Foddis, Ana Maria Del Forno, Elena Fadda, Giovanni Ferrari, Ilaria Fioravanti, Roberto Giannatelli, Giuseppe Gizzi, Piercarlo Marinelli, Lorenzo Martellini, Bruno Mazzara, Angelo Passero, Alberto Parola, Guido Petrangeli, Matilde Pettinelli, Maria Ranieri, Chiara Ribaldo, Alessia Rosa, Stefano Sgarella, Mariangela Volpe, Beate Weyland.

Team Belgio

Inforef

Christine Cloes, Régine Smal, Benoît Wagelmans, Christine Blaise, Geneviève Berck, Mylène Rebeschini, Bruno La Porta, Roger Lesage, Marie-Laure Mullenders, Isabelle Swinnen, Daniel Janssens, Nicolas Stevens, Pierre Stegen, Benoît Rigau, Anne-Marie Evrard, Emilie Ernst, Mathias Tyssens, Isabelle Marx, Catherine Bleus, Philippe Moyano

Team Bulgaria

Zinev Art Technologies

Zornitsa Staneva, Miglena Molhova, Diana Yovcheva-Koparanova, Liliya Yonkova, Galina Mitseva-Koleva, Krasimira Ilarionova, Elka Velkova, Stanka Lubomirova, Janina Zdravkova, Tatyana Stamova.

Team Lituania

Kaunas University of Technology

Vida Motekaitytė, Vilmantė Juteikienė, Sigitas Drąsutis, Aleksandras Targamadzė, Dainora Maumevičienė

Team Romania

Media Monitoring Agency

Laura Orlescu, Nicoleta Fotiade, Oana Ganea, Anca Velicu, Adrian Baboi, Irina Zamfirescu, Ionut Codreanu

ALL. 1

TEACHER QUESTIONNAIRE

Name of the contact teacher:

Male Female

Age 20-35 years 36-50 years 51-65 years

Subject taught:

Web site

E-mail:

Name of School:

Address :

Country:

Tel :

Fax :

Web site :

e-mail :

Type of school:
institute

vocational institute

technical

art school

lyceum

other:

1. Quali forme di tv utilizzi nel tuo tempo libero?

	Uso generico	Uso abituale [♥]
Tv tradizionale		
Tv satellitare		
Digitale terrestre		
Via cavo		
Iptv		
Mobile tv		

2. Quali forme di radio utilizzi nel tuo tempo libero?

	Uso generico	Uso abituale
Radio tradizionale		
Autoradio		
Web radio		
Radio dal cellulare		

[♥] per *uso abituale* intendiamo un utilizzo quotidiano (o quasi) del medium, un uso costante o continuo nel tempo, un uso a cui non si rinuncia.

3. Quali forme di quotidiano utilizzi nel tuo tempo libero?

	Uso generico	Uso abituale
Quotidiani a pagamento		
Free press		
Giornali on line		

4. Usi Internet? Sì No

5. Secondo te, gli adulti usano Internet per fare soprattutto cosa e con quale livello di competenza? (Nella colonna di sinistra, barrare la casella – massimo 3 – per indicare il tipo di utilizzo di Internet, nella colonna di destra indicare il livello di competenza di utilizzo, attribuendo un punteggio che va da 1 (minima competenza) a 6 (Massima competenza))

<input type="checkbox"/> Navigare (saltare da un sito all'altro)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Fare ricerca (ad es. con google)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Comunicare tramite mail	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Partecipare a giochi interattivi (scacchi, poker...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Entrare in ambienti virtuali (Mud, Second Life, Hotel, Habbo...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Usare i social network (facebook, myspace...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Partecipazione a forum tematici	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Comunicare tramite instant messaging (MSN, Skype...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Scaricare (musica, film, serietv, software, immagini, suonerie...)	1	2	3	4	5	6

<input type="checkbox"/> Condividere (file sharing, peer to peer...es. scambiarsi una canzone, un video tramite Internet)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Caricare video/foto/musica su piattaforme (ex. Youtube, Facebook, myspace...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Ascoltare la radio	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Vedere la tv (webtv, youtube)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Creare pagine web	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Creare un blog	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> altro (specificare)	1	2	3	4	5	6

6. Secondo te, gli adulti usano il cellulare per fare soprattutto cosa e con quale livello di competenza? (Nella colonna di sinistra, barrare la casella – massimo 3 – per indicare il tipo di utilizzo del cellulare, nella colonna di destra indicare il livello di competenza di utilizzo, attribuendo un punteggio che va da 1 (minima competenza) a 6 (Massima competenza)

<input type="checkbox"/> Video chiamare	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Inviare sms/mms	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Navigare su Internet	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Giocare	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Fare video/fotografie	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Inviare e ricevere foto/immagini e musiche tramite bluetooth	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> ascoltare la radio	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> ascoltare la musica (MP3)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> vedere la tv	1	2	3	4	5	6

<input type="checkbox"/> chattare (ad es. uso di MSN...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> altro(specificare)	1	2	3	4	5	6
.....						

7. Secondo te, gli adulti usano il pc per fare soprattutto cosa e con quale livello di competenza? (Nella colonna di sinistra, barrare la casella – massimo 3 – per indicare il tipo di utilizzo del pc, nella colonna di destra indicare il livello di competenza di utilizzo, attribuendo un punteggio che va da 1 (minima competenza) a 6 (Massima competenza))

<input type="checkbox"/> Realizzare compilation musicali su CD	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Creare album fotografici	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Disegnare e utilizzare programmi di grafica (anche per ritoccare immagini, foto...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Realizzare montaggi video	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Comporre musica	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Altro (specificare).....	1	2	3	4	5	6

8. Secondo te, gli adulti usano la videocamera per fare soprattutto cosa e con quale livello di competenza? (Nella colonna di sinistra, barrare la casella – massimo 3 – per indicare il tipo di utilizzo della videocamera, nella colonna di destra indicare il livello di competenza di utilizzo, attribuendo un punteggio che va da 1 (minima competenza) a 6 (Massima competenza))

<input type="checkbox"/> Riprendere le immagini di eventi della loro vita	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Riprendere le immagini scegliendo le inquadrature	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Riprendere le immagini considerando la luce e l'illuminazione	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Riprendere le immagini curando il sonoro	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Effettuare un semplice montaggio video	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Effettuare un montaggio video multitraccia	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Altro (specificare)	1	2	3	4	5	6

L'uso dei media a scuola

9. Nella sua esperienza di insegnamento, quali dei seguenti media ha utilizzato in classe e in che modo?

	Media education		Attività		Modi di utilizzo		Metodi di lavoro			
	Ausilio didattico	Oggetto di studio*	Analisi di linguaggi	Produzione (video, photo...)	Uso disciplinare	Uso interdisciplinare	Lavoro individuale	Lavoro di gruppo	Simulazione	Giochi di ruolo
tv										
Tv satellitare										
Digitale terrestre										
DVD										
cinema										
videocamera										
quotidiani										
radio										
Internet										
cellulari										
fotografia										
Fumetto/cartoon										
videogame										
ebook/gamebook										

*In questo caso il medium è considerato come oggetto di analisi critica e non soltanto strumento didattico

10. Partendo dalla sua esperienza scolastica, quali sono i motivi per cui decide di utilizzare una specifica tecnologia? Attribuisce ai media di seguito elencati la funzione o l'attività che meglio li caratterizza secondo una prospettiva educativa.

Approfondimento, informazione, ricerca tematica, esplorazione, (dimensione cognitiva), interesse, coinvolgimento, motivazione (dimensione emotiva), competizione, collaborazione, condivisione, confronto, autonomia, auto espressione, riflessione, creatività, attivismo/protagonismo (dimensione volitiva).

<i>tv</i>	
<i>Tv satellitare</i>	
<i>Digitale terrestre</i>	
<i>DVD</i>	
<i>cinema</i>	
<i>videocamera</i>	
<i>quotidiani</i>	
<i>radio</i>	
<i>Internet</i>	
<i>cellulari</i>	
<i>fotografia</i>	
<i>Fumetto/cartoon</i>	
<i>videogame</i>	
<i>ebook/gamebook</i>	
<i>teatro</i>	
<i>musica</i>	
<i>libro</i>	

11. Quali sono i principali problemi che ha riscontrato nell'utilizzo in classe delle tecnologie precedentemente descritte?

Attribuisci un punteggio ai seguenti items (partendo da 1= problema meno rilevante a 6= problema più rilevante)

Infrastrutturali (mancanza di tecnologie, aule multimediali)	1	2	3	4	5	6
Finanziari (mancanza di fondi)	1	2	3	4	5	6
Di formazione specifica	1	2	3	4	5	6
Di Progettazione di percorsi formativi con le tecnologie	1	2	3	4	5	6
Mancanza di materiali didattici media educativi (unità didattiche, manuali...)	1	2	3	4	5	6
Logistici/organizzativi rispetto agli ordinamenti scolastici e alla propria disciplina di riferimento	1	2	3	4	5	6
Mancanza di un riconoscimento giuridico/istituzionale dell'attività svolta	1	2	3	4	5	6
Presenza di un gap socioculturale rispetto alla condizione familiare degli studenti	1	2	3	4	5	6
Mancanza di motivazione soggettiva	1	2	3	4	5	6
Mancanza di collaborazione da parte dei colleghi	1	2	3	4	5	6

12. *Quale esperienza laboratoriale le piacerebbe approfondire/ sviluppare nella sua scuola per fini educativi? (max 3 risposte)*

	Indicare i laboratori scelti
Tg a scuola	
Produzione audiovisiva	
Pubblicità	
Cartoon/fumetto	
Giornale a scuola	
Radio/webradio	
webtv	
Videogiochi	
Dvd multimediale	
Percorso didattico on line multimediale	
Altro (specificare)	

ALL. 2

STUDENT QUESTIONNAIRE

Information about student

Male Female

Age 11-12 years 13-14 years 15-16 years

Class

Name of School:

Address :

Country:

Tel :

Fax :

Web site :

e-mail :

Type of school: vocational institute technical
institute

art school lyceum

other

1. Di seguito alcune frasi. Attribuisce a ciascuna un valore che va da 1 a 6 (1 = valore minimo, 6 = valore massimo) in base all'importanza che esse assumono per un ragazzo della tua età

	tv	radio	quotidiani	libri	cell	internet	videogame
conoscere cose nuove							
sognare un modo di vivere diverso da quello reale							
divertirsi							
riflettere sui problemi della società							
comprendere altri punti di vista							
seguire i propri personaggi preferiti							
	tv	radio	quotidiani	libri	cell	internet	videogame
Approfondire le proprie conoscenze							
Riflettere su se stessi							
Immergersi in mondi fantastici							

Osservare altre realtà							
acquisire argomenti di conversazione							
	tv	radio	quotidiani	libri	cell	internet	videogame
Evadere o distrarsi dai problemi							
passare il tempo							
liberare le emozioni							
Far parte di uno o più gruppi							
Stimolare la propria creatività							
Condividere le proprie conoscenze/interessi							

2. Quali forme di tv utilizzi?¹

	Uso generico	Uso abituale [♥]
Tv tradizionale		
Tv satellitare		

¹ Nel caso in cui l'intervistato non utilizzasse un medium, può omettere la risposta nella rispettiva casella.

[♥] per *uso abituale* intendiamo un utilizzo quotidiano (o 2-3 volte a settimana) del medium, un uso costante o continuo nel tempo, un uso a cui non si rinuncia.

Digitale terrestre		
Via cavo		
Iptv		
Mobile tv		

3. Quali forme di radio utilizzi?

	Uso generico	Uso abituale
Radio tradizionale		
Autoradio		
Web radio		
Radio dal cellulare		

4. Quali forme di quotidiano utilizzi?

	Uso generico	Uso abituale
Quotidiani a pagamento		
Free press		
Giornali on line		

5. Quali videogiochi utilizzi?

	Uso generico	Uso abituale
Play Station		

tradizionale		
xbox, Wii		
Videogiochi on line multiutente		
Videogiochi on line singoli		

6. Usi Internet?

Sì

No

7. I ragazzi della tua età usano Internet per...

	Attribuisci un punteggio (da 1 a 6) in base al livello di competenza o abilità					
	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Navigare (saltare da un sito all'altro)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Fare ricerca (ad es. con google)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Partecipare a giochi interattivi (scacchi, poker...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Entrare in mondi virtuali (Mud, Second Life, Hotel, Habbo...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Usare i social network (facebook, myspace...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Partecipazione a forum tematici	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Comunicare tramite instant messaging (MSN, Skype...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Scaricare (musica, film, serietv, software, immagini, suonerie...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Condividere (file sharing, peer to peer...es. scambiarsi una canzone, un video tramite Internet)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Caricare video/foto/musica su piattaforme (ex. Youtube, Facebook, myspace...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Vedere la tv (webtv, youtube)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Creare pagine web	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Creare un blog	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> altro (specificare)	1	2	3	4	5	6

8. I ragazzi della tua età usano il Cellulare per...

	Attribuisci un punteggio (da 1 a 6) in base al livello di competenza o abilità					
<input type="checkbox"/> Video chiamare	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Inviare sms/mms	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Navigare su Internet	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Giocare	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Fare video/fotografie	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Inviare e ricevere foto/immagini e musiche tramite bluetooth	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> ascoltare la radio	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> ascoltare la musica (MP3)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> vedere la tv	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> chattare (ad es. uso di MSN...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> altro(specificare).....	1	2	3	4	5	6

9. I ragazzi della tua età usano il pc per...

	Attribuisci un punteggio (da 1 a 6) in base al livello di competenza o abilità					
<input type="checkbox"/> Realizzare compilation musicali su CD	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Creare album fotografici	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Disegnare e utilizzare programmi di grafica (anche per ritoccare immagini, foto...)	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Realizzare montaggi video	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Comporre musica	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Altro (specificare).....	1	2	3	4	5	6

10. I ragazzi della tua età usano la videocamera per...

	Attribuisci un punteggio (da 1 a 6) in base al livello di competenza o abilità					
<input type="checkbox"/> Riprendere le immagini di eventi della loro vita	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Riprendere le immagini scegliendo le inquadrature	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Riprendere le immagini considerando la luce e l'illuminazione	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Riprendere le immagini curando il sonoro	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Effettuare un semplice montaggio video	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Effettuare un montaggio video multitraccia	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> Altro (specificare)	1	2	3	4	5	6

11. Alla tua età, quali sono gli strumenti più efficaci per condividere:

emozioni (quello che sento)	
saperi (quello che so)	
esperienze (quello che faccio)	
materiali scolastici (documenti scritti, video, foto...)	
foto, video, testi scritti, link tra amici	

12. Alla tua età, quali sono gli strumenti più efficaci per comunicare:

	amici	genitori	compagni
Un appuntamento, un avviso ...			
Un evento o un fatto importante accaduto ...			
Una emozione piacevole (ad es. sorpresa, felicità perché si frequenta qualcuno, per una nuova amicizia, una soddisfazione a scuola ...)			
Una emozione spiacevole (ad es. collera, tristezza per un litigio, una incomprensione, un'arrabbiatura ...)			
Eventi, interessi e hobby (concerti, feste, partite ...)			

13. Alla tua età, quali sono gli strumenti più efficaci per esprimere:

Le tue emozioni (quello che senti)	
I tuoi pensieri (quello che sai)	
Le tue esperienze, abilità, competenze (quello che fai)	

14. Posiziona i media di seguito elencati sul termometro dei sentimenti, attribuendo il valore 100 a quello per te più caldo e 0 a quello più freddo, giustificando le tue risposte.

Elenco dei media: Forme di tv (tv generalista, satellitare (newtv o tv 2.0), digitale terrestre, via cavo, iptv, webtv (newtv), mobile tv), Forme di radio (tradizionali, auto, Lettore mp3, web radio, Telefonino, You tube), libri, quotidiani (a pagamento, free press, *on line*), Videogiochi (on line, videogioco con pc, PSP (Play station portatile), PS (Play station)/ Wii /Xbox, ...), cellulari (smartphone, videofonino, basic), Internet

Elenco dei media		Perché?
100		
90		
80		
70		
60		
50		
40		
30		
20		
10		
0		

15. Pensa ad alcuni aggettivi (positivi o negativi) che un ragazzo della tua età attribuirebbe ai seguenti media. Dopo aver scelto gli aggettivi, assegna loro un punteggio che va da - 3 (aggettivo estremamente negativo) a +3 (aggettivo estremamente positivo), 0 significa che si tratta di un aggettivo neutro (né positivo né negativo).

	Aggettivi	punteggio						
		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Internet	1	-	-	-	0	+1	+2	+3
	2	-	-	-	0	+1	+2	+3

		3	2	1				
	3	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
TV	1	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
	2	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
	3	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
Radio	1	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
	2	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
	3	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
Quotidiani	1	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
	2	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
	3	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
Cellulari	1	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
	2	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
	3	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
Videogioco	1	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
	2	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
	3	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
libro	1	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
	2	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
	3	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
PC	1	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
	2	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3
	3	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3



All. 3

WP 3.3.8 FOCUS GROUP REPORT FORM

CONTENTS INDICATIONS

(Edited by Italian research team)

In this document you will find some information about the data elaboration of focus group, after their realization. On 25 June, we gave you a cd rom with the first instruction to realize focus group. In this paper, you will receive the basic indication to write and organize the focus group outcomes.

After the realization of the focus group with students, you can organize all information in this way:

1. You have to translate the conversation of focus group, recorded on MP3 or radio. So you have to write all the conversation using your pc. When you write the conversation, it must be faithful to what you listen, so it means that you don't have to make any kind of interpretation.
2. You have to keep together all the answers that refer to the same question. In this way, every question will become an area.

For example:

I AREA

Media and motivations of uses

What do you watch in TV (favourite programs)? When and Why?

Marie (student number 1):

John (student number 2):

.....

What do you do with the pc? How much do you use the pc and for how many time in one day? Why do you use the pc to do these activities?

Marie (student number 1):

John (student number 2):

.....

What do you do with Internet? How many time do you access to Internet? Why?

Marie (student number 1):

John (student number 2):

.....

What do you listen the Radio? When and Why?

Marie (student number 1):

John (student number 2):

.....

II AREA

The roll of media inside young socializing

From survey outcomes we can see that...(Insert outcomes of question 1)

What do you think about these results?

In your opinion, why some media are included in the emotional needs by teens and other media in the cognitive needs or knowledge needs?

III AREA

Grades of technological competence

When we talk about opportunities and risks concerning media, what do you think exactly? (people interweave will show the medium that they consider more risky; if it doesn't happen, it's possible to stimulate conversation showing the reference medium, for example Internet, TV, etc.)

What do you think about privacy violation in Internet? Do you think it's a real problem?

What kind of measures do you think useful to keep?

What do you think about the relationship between reality and reality representation made by news construction? How infotainment can influence public opinion?

The way to tell news can influence children behaviour? How it can do this kind of action?

Are there some article that talks about technologies and inappropriate use made by young people? What does it mean "inappropriate use"?

What do you think it means make a conscious use of media? Inside reality how much is common this kind of consciousness?

IV AREA

Digital gap inter-generational

Thinking about the relationship between young people and adults and technologies, we often talk about inter-generational digital gap expressive, about fruition and values: young and adult often communicate with different languages, because they use technologies in a different way and they develop way of thinking and values social scale, connected with a fruition style. *What do you think about this? In witch way we can heal this gap?*

When you finish this phase, you have to make a synthesis of all the results for every area. You will prepare this synthesis putting inside example of phrases (example...a student say "...", so this mean that young people have a good disposition in front of new media)

At the end, you have to add the translation of the focus group at the end of your paper.

Thank you!

BIBLIOGRAFIA

- Agnoli S., *Il disegno della ricerca sociale*, Carocci, Roma, 2008.
- AIS, *Mosaico Italia. Lo stato del paese agli inizi del XXI secolo*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- Andò R., *Audience reader. Saggi e riflessioni sull'esperienza di essere audience*, Guerini scientifica, Milano, 2007.
- Andò R., *La vetrina media. L'industria culturale negli anni '90*, Pensa Multimedia, Lecce, 2000.
- Ardizzone P., Rivoltella P.C., *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano, 2008.
- Aroldi P. (a cura di), *Il gioco delle regole. TV e tutela dei minori in sei paesi europei*, Vita e pensiero, Milano, 2003.
- Baldassarre Vito A., D'Abbicco L. (a cura di), *La tv tra genitori e figli*, Pensa multimedia, Lecce, 2004.
- Bartolini P. (a cura di), *I bambini giudici della Tv*, Guerini e Associati, Milano, 2002.
- Bauman Z., *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna, 2002.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002
- Beck U., *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2000.
- Benadusi L., Censi A. e Faretto V., *Educazione e*

- socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Benadusi L., di Francesco G. (a cura di), *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2002.
- Bentivegna S., *Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*, Laterza, Bari-Roma, 2009.
- Besozzi E. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma, 2009.
- Besozzi E., *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Carocci, Roma, 2006.
- Bolter J. D., Grusin R., *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini e Associati, Milano, 2002.
- Bonaiuti G. (a cura di), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento, 2006.
- Borrelli M., *La pedagogia italiana contemporanea*, Pellegrini Editore, Cosenza, 1994.
- Boyatzis R.E., *The Competent Manager: a model for effective performance*, John Wiley & Sons, New York, 1982.
- Buckingham D., *Youth, identity and digital media*, MIT Press,

- London, 2008.
- Buckingham D., *La media education nell'era della tecnologie digitale*, in Morcellini M., Rivoltella P.C., *La sapienza di comunicare. Dieci anni di media education in Italia ed Europa*, Erickson, Trento, 2007.
- Buckingham D., Willet R., *Digital generation. Children, Young people and new media*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 2006.
- Buckingham D., *Né con la tv, né senza la tv. Bambini, media e cittadinanza nel XXI secolo*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Buckingham D., *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity Press, Cambridge (UK), 2003.
- Butera F., Coppola B., Fasulo A., Nunziata E., *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2002.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M., *La competenza digitale nella scuola*, Erickson, Trento, 2010.
- Calvani A., *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma, 2002.

- Calvani A., *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Edizioni ETS, Pisa, 2002.
- Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, UTET Libreria, Torino, 2001.
- Cannavò L., Frudà L. (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*, Carocci, Roma, 2007.
- Cappello G., *Nascosti nella luce. Media, minori e Media Education*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Cappello G., D'Abbicco L., *I media per l'animazione*, Leumann, Elledici, Torino, 2002.
- Caron A., Caronia L., *Crescere senza fili*, Raffaello Cortina, Milano, 2010.
- Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2009.
- Catarsi C., *Competenza e persona. Una prospettiva sociologica per la formazione continua*, FrancoAngeli, 2007.
- Cavalli A., Argentin G. (a cura di), *Giovani a scuola*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- Cavalli A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia: seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna, 2000.

- Celot P., Perez Tornero J.M., *Media Literacy in Europa. Leggere, scrivere e partecipare nell'era mediatica*, Eurolink, Roma, 2008.
- CENSIS-UCSI, *I media personali nell'era digitale. IX rapporto sulla comunicazione*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- CENSIS-UCSI, *I media tra crisi e metamorfosi, VIII rapporto sulla comunicazione*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- CENSIS-UCSI, *L'evoluzione delle diete mediatiche giovanili in Italia e in Europa. VII rapporto sulla comunicazione*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Ceretti F., Felini D., Giannatelli R. (a cura di), *Primi passi nella media education. Curriculum di educazione ai media per la scuola primaria*, Erickson, Trento, 2006.
- Codeluppi V., *Sociologia dei consumi*, Carocci, Roma, 2002.
- Coggi C., *Valutare la tv per bambini. Vie alla qualità e all'uso educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Colombo F., Vittadini N., *Reconfiguring tv: the cross platform scenario. Communication Policies and Culture in Europe*, ECREA (European Communication Research and Education Association), Barcellona, 2008.
- Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999.

- Corradini L. (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma, 2004.
- Corradini L., *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma, 1995.
- Cortoni I., *Youg digizen? New cultural challenges in Media Education*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Cortoni I., *Save the media. L'informazione sui minori come luogo comune*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Cortoni I. (a cura di), *Una scuola che comunica (vol.1)*, Erickson, Trento, 2009.
- Cortoni I., (a cura di), *A scuola di comunicazione. Laboratori di tecnologie educative e comunicative*, Nuova cultura, Roma, 2006.
- Crespi F., Segatori R. (a cura di), *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli, Roma, 1996.
- D'Abbicco L., Ottaviano C., Castelli Bonomi A., *I media in classe. Percorsi di media education*, La Scuola, Brescia, 2003.
- De Kerckhove D., *Dall'alfabeto a Internet. L'homme "littéré": alfabetizzazione, cultura, tecnologia*, Mimesis, Milano, 2009.
- Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra*

- il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997 (ed. or. 1910).
- Di Bella A., Rapelli N. (a cura di), *Banchi di nuvole*, Fratelli Ferraro Editori, Napoli, 2005.
- Donati P., *La cittadinanza democratica fra particolarismo e nuovo universalismo*, in Crespi F., Segatori R. (a cura di), *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli, Roma, 1996.
- Drusian M., *Acrobati dello specchio magico. L'esperienza degli adolescenti in chat*, Guerini Studiom, Milano, 2005.
- Duccio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Fabris G., *Il nuovo consumatore. Verso il postmoderno*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Felini D., Ceretti D., Giannatelli R., *Primi passi nella media education*, Erickson, Trento, 2006.
- Felini D., *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Ferri P., *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano, 2011.
- Ferri P., *La scuola digitale*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- Gallino L., *Dizionario di sociologia*, Garzanti, Milano, 1978.

- Gapski H., Gehrke G., *Media Competence. A new concept for framing information society*, European Centre for Media Competence, 2005.
- Gasser U., Palfrey J., *Born Digital Connecting with a Global Generation of Digital Natives*, Perseus Publishing, Cambridge, 2008.
- Giannatelli R., Rivoltella P. C. (a cura di), *Media educator: nuovi scenari dell'educazione, nuove professionalità*, IUSOB UCSI, Roma, 2003.
- Giannatelli R., Rivoltella P. C., *Teleduchiamo, Linee per un uso didattico della televisione*, Elledici, Torino, 1994.
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, il Mulino, Bologna, 1994.
- Giovagnoli M., *Cross-media. Le nuove narrazioni*, Apogeo, Milano, 2009.
- Gonnet J., *Educazione, formazione e media*, Armando, Roma, 2001.
- Grange Sergi T., Onorati M. G., *La sfida della Comunicazione all'educazione. Prospettive di Media Education*, FrancoAngeli, Milano, 2006

- Grasso P., *Personalità e innovazione: ricerca psicologico-sociale sulla condizione giovanile di transnazionalità culturale*, Coines, Roma, 1974.
- Griswold W., *Sociologia della cultura*, il Mulino, Bologna, 2004
- Hart R.A., *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*, Unicef, 1992.
- Hart R.A., *Media Education. International Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Londra, 1998.
- ISTAT, *Tempo libero e cultura. Indagine multiscopo*, 1995.
- ISTAT, *Indagine multiscopo sulle famiglie italiani. Aspetti di vita quotidiana*, 2005.
- Jenkins H., *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e associati, Milano, 2010.
- Jenkins H., *Fans, blogger e videogamers. L'emergere delle culture partecipative nell'era digitale*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Kirkpatrick D. L., *Evaluating Training Programs. The four levels*, Berrett-Koehler, San Francisco (CA), 1994.
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Les Editions d'Organisation, Parigi, 2000.
- Le Boterf G., *De la compétence: essay sur un attracteur étrange*, Les Edition d'Organization, Paris 1996.

- Leonini L., Sassatelli R., *Il consumo critico. Significati, pratiche e reti*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Levati W., Saraò M.V., *Il modello delle competenze*, FrancoAngeli, Milano, 1998.
- Lévy P., *Cybercultura*, Feltrinelli, Milano, 1998.
- Lévy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Livingstone S., Haddon S., *Kids Online. Opportunities and Risk for Children*, Polity Press, Bristol, 2009
- Livingston S., Leah A. Lievrouw (a cura di), *Capire i new media. Culture, comunicazione, innovazione tecnologica e istituzioni sociali*, Hoepli, Milano, 2007.
- Livingstone S., *Making sense of Television. The Psychology of Audience Interpretation*, Pergamon, Oxford, 1990.
- Lughi G., *La cultura dei nuovi media*, Guerini, Milano, 2006.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, 1998.
- Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Maragliano R., *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

- Maragliano R. (a cura di), *I media e la formazione*, NIS, Roma, 1994.
- Marshall T.H., *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Bari, 2002.
- Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
- Masterman L., *A scuola di media. Educazione, media e democrazia*, La Scuola, Brescia, 1997.
- Mattioli F., *Introduzione alla sociologia dei gruppi*, Seam, Milano, 1998.
- Messina L., *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*, CLEUP, Padova, 2004.
- Meyrowitz J., *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Baskerville, Bologna, 1995 (ed. or. 1985).
- Minestrone L., *Comprendere il consumo. Società e cultura dei classici al postmoderno*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Mingo I., Savioli M., *Tempi di vita. Il loisir della società Italiana*, Guerini e Associati, Milano, 2011.
- Morcellini M. (a cura di), *Neogiornalismo. Tra crisi e Rete, come cambia il sistema dell'informazione*, Mondadori, Milano, 2011.

- Morcellini M., Mazza B., *Oltre l'individualismo. Comunicazione, nuovi diritti e capitale sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Morcellini M., Rivoltella P.C. (a cura di), *La sapienza di comunicare. Dieci anni di media education in Italia e in Europa*, Edizioni Erickson, Trento, 2007.
- Morcellini M., Cortoni I., *Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, Erickson, Trento, 2007.
- Morcellini M., Vittorio N., *Il cantiere aperto della didattica. Una strategia di innovazione*, Pensa multimedia, Lecce, 2005.
- Morcellini M. (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Morcellini M., *Lezione di comunicazione. Nuove prospettive di interpretazione e di ricerca*, Ellissi, Napoli, 2003.
- Morcellini M. (a cura di), *Il Mediaevo. TV e industria culturale nell'Italia del XX secolo*, Carocci, Roma, 2000.
- Morcellini M., *La TV fa bene ai bambini*, Meltemi, Roma, 1999.
- Morcellini M., *Passaggio al futuro: formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- Morcellini M., Fatelli G., *Le scienze della comunicazione*,

- Carocci, Roma, 1997.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Nardone R., *I nuovi scenari educ@tivi del videogioco*, Junior, Bergamo, 2007.
- Negroponte, N., *Essere digitali*, Spearling & Kupfer, Milano, 1999.
- Ong W.J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- Ottaviano C., *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Palfrey J., Gasser U., *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su Internet. Istruzioni per l'uso*, Bur Rizzoli, Milano, 2009.
- Panarese P. (a cura di), *Una scuola che comunica (vol.2)*, Erickson, Trento, 2009.
- Parola A., Trincherò R., *Vedere, guardare, osservare la Tv. Proposte di ricerca-azione sulla qualità dei programmi televisivi per minori*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Parola A. (a cura di), *Territori mediaeducativi. Scenari, sperimentazioni e progetti nella scuola e nell'extrascuola*, Erickson, Trento, 2008.

- Pasquali F., Scifo B., Vittadini N., *Crossmedia cultures. Giovani e pratiche di consumo digitale*, Vita e Pensiero, Milano, 2010.
- Pavesi N., *Media Education. Una prospettiva sociologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 2005.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano, 2004.
- Pezzini I., *Trailer, spot, clip, siti, banner. Le forme brevi della comunicazione*, Meltemi, Roma, 2002.
- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando, Roma, 1984.
- Potter W.J., *Theory of Media Literacy: a cognitive Approach*, Sage, Thousand Oaks (CA), 2004.
- Prensky M., *Mamma non rompere. Sto imparando! Come i videogiochi preparano tuo figlio ad avere successo nel 21° secolo*, Multiplayer.it Edizioni, Perugia, 2007.
- Ranieri A., *I luoghi del sapere*, Donzelli, Roma, 2006.
- Rauty R. (a cura di), *La ricerca giovane. Percorsi di analisi della condizione giovanile*, Kurumuny, Lecce, 2008.

- Rivoltella P.C., *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Via e pensiero, Milano, 2006.
- Rivoltella P.C., *Media Education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia, 2005.
- Rullani E., *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma, 2005.
- Scifo B., *Culture mobili. Ricerche sull'adozione giovanile della telefonia cellulare*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.
- Ryken D.S., Salganik L.A., *Agire le competenze chiave*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Scurati C., *Pedagogia della scuola*, La scuola, Brescia, 1997.
- Silverstone R., *Perché studiare i media?*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Scurati C., *Profili nell'educazione: ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano, 1996.
- Sofia C., *Analisi del contenuto, comunicazione, media. Evoluzione, applicazioni e tecniche*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Spadaro A., *Web 2.0. Reti di relazioni*, Edizioni Paoline, Roma, 2010.
- Spencer S.M., Spencer L.M., *Competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 1995.

- Telefono Azzurro, Eurispes, *X rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Eurilynk, Roma, 2009.
- Tirocchi S., Andò R., Antenore M., *Giovani a parole. Dalla generazione media alla networked generation*, Guerini e Associati, Roma, 2002.
- Touraine A., *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, il Saggiatore, Milano, 1998.
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Van Dijk J., *The Network Society. An introduction to the Social Aspects of New Media*, Sage, London, 1999 (trad. it. *Sociologia dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna, 2002).
- Verniers P., *EuroMeduc. L'éducation aux medias en Europe. Controverses, défis et perspectives*, Bruxelles, 2009
- Volli U., *Il libro della comunicazione*, Il Saggiatore, Milano, 2010.
- Weyland B., *Media, scuola, formazione. Esperienze, ricerche, prospettive*, Edizioni Praxis 3 Verlag, Bolzano, 2003.

RIVISTE

Buckingham D., *Constructing the “Media Competent” Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK*, in *MedienPädagogik*, 2005.

Buckingham D., *The media literacy of children and young people. A review of the research literature*, London, Ofcom, 2005.

Cappello G., *Proposte del MED al MIUR circa l'introduzione della media education nella scuola italiana*, in *Intermed*, anno 8, n. 3, dicembre 2003.

Consiglio Europeo, *Conclusioni della presidenza, Consiglio europeo, Lisbona 23 e 24 marzo 2000*.
www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

D'Abbicco L., Felini D., *Valutare la media education: la “cassetta degli attrezzi”*: un'esperienza di collaborazione in *Intermed*, Anno 9, n. 2, Settembre 2004.

Deriu M., *L'etica dei media e la Media education*, in *Intermed*, n.2, settembre 2004, Roma.

Di Nitto L., *Viaggio nella Media education in Inghilterra*, in *Intermed*, anno 9, n. 3, dicembre 2004.

- European Commission, *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Communication from the Commission http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/complete_en_pdf
- Felini D., *Media education e Riforma della scuola: uno sguardo ottimista*, in *Intermed*, anno 9, n.1, maggio 2004.
- Jenkins H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Building the field of Digital media and Learning, MacArthur Foundation, 2006.
- Hirtt N., *L'approche par compétences: une mystification pédagogique*, in *L'école démocratique*, n. 39, 2009, pp. 4-30.
- Livingston S., Helsper E., *Balancing opportunities and risks in teenagers' use of internet: the role of online skills and internet self-efficacy*, in *New Media Society*, 24 November 2009, Sage, pp. 309-329 (<http://www.sagepublications.com>).
- Livingstone S. and Haddon L., *EU Kids Online: Final report*, LSE, London: EU Kids Online, 2009
- Livingstone S., *The Changing Nature and Uses of Media Literacy*, Working paper. London School of Economics, 2003.
- Maragliano R., *Vuoi mettere?! Cose che l'insegnamento in presenza non può fare*, in *Quaderno di comunicazione*, n.8, 2008, Mimesis Edizioni, Milano, pp. 95-100.

Marinelli A., *“Multitasking generation. Contrazione del tempo e dislocazione dell’attenzione”*, in In-Formazione. Studi e ricerche su giovani, media e formazione, n. 4, 2009, Falzea Editore.

Morcellini M., *Newtork sociali non identificati. Che c’è dentro la relazione giovani/media*, in In-Formazione Studi e ricerche su giovani, media e formazione, *Giovani im-mediati*, n.6, 2010, Falzea Editore, Reggio Calabria, pp. 3-5.

Morcellini M., *Media e minori: luoghi (non) comuni*, in In-Formazione. Studi e ricerche su giovani, media e formazione, *Socializzazione di corsa*, n.1, 2006, Falzea Editore, Reggio Calabria.

Parlamento Europeo, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l’apprendimento permanente*.

(http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_it.pdf)

Pellerey M., *L’approccio per competenze: è un pericolo per l’educazione scolastica?*, in Scuola Democratica, n.2, 2011, pp. 37-54.

Rossi U., *La cittadinanza oggi. Elementi di discussione dopo T.H. Marshall*, working paper Università degli Studi di Siena, 2000, p. 27.

Schleicher A., *Comparare per apprendere. La sfida di PISA ai sistemi educativi nazionali. Intervista ad Andreas Schleicher*, in *Scuola Democratica*, n.2, 2011, Guerini e Associati, Milano, pp. 10-23.

Young M., Gordon J., *National Qualifications Frameworks: research and policy implications o fan increasingly global development*, *European Journal of Education*, 42(4), pp. 439-444.