

Media education nella scuola di base della Lombardia

Codice IReR: 2009C011

Project leader: Federica Ancona

Sintesi

Milano aprile 2010

La ricerca è stata affidata all'IReR dal Corecom - Consiglio Regionale della Lombardia.

Responsabile di progetto: Federica Ancona, IReR

Gruppo di lavoro tecnico: Luciana Fedrizzi, responsabile regionale di ricerca, Elena Masè, Corecom.

Gruppo di ricerca: Venera Scarpignato, ricercatrice junior IReR; Piermarco Aroldi, professore associato di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano, vicedirettore OssCom - Centro di ricerca sui media e la comunicazione della stessa Università; Cristiana Ottaviano, Professore associato di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bergamo; Damiano Felini, ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Parma; Barbara Gasparini, docente del corso di Scienze della Comunicazione, Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università Vita-Salute San Raffaele di Milano.

Obiettivi

La ricerca mira a conoscere le esperienze scolastiche di “Media Education” (ME) realizzate nelle scuole di base (primaria e secondaria di primo grado) della Lombardia attraverso:

- una rilevazione della diffusione e della consistenza della cultura dei media nelle scuole di base della lombardia;
- una preliminare analisi di sfondo circa le caratteristiche delle dotazioni tecnologiche delle scuole lombarde e della realizzazione di progetti di ME;
- una conoscenza comparabile tra regioni diverse delle pratiche riguardanti la cultura dei media nella scuola di base;
- un approfondimento qualitativo di alcuni esempi di ME particolarmente interessanti condotti nelle scuole di base della Lombardia;
- la elaborazione di proposte per lo sviluppo di buone pratiche, anche attraverso percorsi formativi condivisi con docenti e/o studenti.

La ricerca adotta un modello di indagine quantitativa su base campionaria condotta con questionario postale autocompilato a domande prevalentemente chiuse inviati in busta unica ai Dirigenti scolastici degli Istituti campione; la busta conteneva un questionario Dirigenti e una ventina di copie del questionario Insegnanti, accompagnati da una lettera di presentazione a firma del Direttore dell'Ufficio Scolastico regionale e del Presidente del Corecom; l'invio delle buste è stato fatto precedere da una comunicazione via mail dell'USR che anticipava l'iniziativa.

Dopo la ricostruzione dell'universo delle scuole lombarde è stato estratto il campione degli Istituti a cui inviare il questionario. All'interno della tecnica del campionamento probabilistico si è scelto il criterio di campionamento casuale; sia per le scuole primarie, sia per quelle secondarie di primo grado si è calcolato, per ogni provincia, *l'intervallo di confidenza* tenendo presente un livello di confidenza pari al 95% e un errore campionario massimo ammissibile al 5%. Il criterio di allocazione delle unità campionarie all'interno di ciascuno strato è stato quello proporzionale. Il campione è risultato composto da 330 scuole primarie e 290 scuole secondarie. Il numero totale dei questionari inviati per i dirigenti scolastici è stato di 620, per gli insegnanti di 12.398, di cui 6.600 per le primarie e 5.798 per le secondarie.

Alla fase di auto-somministrazione del questionario è poi seguita quella di raccolta, di caricamento dati e di elaborazione delle informazioni. La redemption relativa ai dirigenti è stata pari al 27,5% del campione, per un totale di 171 questionari utili; per quanto riguarda gli insegnanti di scuola primaria, il tasso di risposta è stato del 17% , corrispondente a 1.126 insegnanti; per gli insegnanti di scuola secondaria il tasso di risposta è stato del 20%, pari a 1.185 insegnanti.

Contestualmente alla realizzazione dell'indagine quantitativa è stata realizzata un'indagine a carattere qualitativo, finalizzata alla individuazione dei principali indicatori (prerequisiti strutturali e di competenze, modello di integrazione multidisciplinare, coinvolgimento di esterni e genitori, utilizzo delle nuove tecnologie, produttività degli allievi, output etc), utili a definire le "buone pratiche" di intervento nell'ambito della Media education.

L'individuazione di questi indicatori si è avvalsa di due tipi di strumenti:

- una ricognizione della letteratura disponibile, nazionale e internazionale, sia a carattere teorico, sia volta alla diffusione di esperienze di Media education realizzate nell'ambito della scuola di base;
- una serie di interviste in profondità a insegnanti coinvolti in progetti di intervento indicati dai Dirigenti scolastici come più significativi nel corso della fase quantitativa della ricerca.

Sintesi dei principali risultati

Sulla scorta della letteratura disponibile sono stati elaborati i seguenti criteri, ambiti di indagine e indicatori di qualità applicabili agli interventi di ME.

Pedagogia media educativa di fondo:

- concezione della ME;
- presenza di una esplicita concezione dei media e del loro ruolo nella società contemporanea;
- presenza di una esplicita concezione della ME a sostegno del percorso;
- esplicito riferimento a un modello di competenza mediale tra quelli presenti in letteratura;
- consapevolezza delle finalità del percorso/progetto;
- chiara formulazione delle finalità e degli obiettivi che si intende far raggiungere agli allievi;
- condivisione delle finalità e degli obiettivi all'interno della scuola e tra gli insegnanti che partecipano al progetto.

Originalità:

- tematica del percorso/progetto di ME;
- attenzione alle nuove tendenze del mondo dei media;
- proposta di temi e argomenti nuovi e originali;
- prodotto mediale eventualmente realizzato durante l'attività:

- originalità della forma mediale scelta o delle soluzioni adottate;
- valore estetico della forma mediale scelta o delle soluzioni adottate in essa.

Organizzazione:

- strutturazione del percorso/progetto di ME;
- presenza di un progetto educativo scritto indicante tutti gli elementi qualificanti della proposta mediaeducativa;
- presenza di forme di verifica degli apprendimenti raggiunti dagli allievi;
- presenza di forme di valutazione del percorso stesso;
- collegamento interdisciplinare tra le attività di ME e le altre attività educative e didattiche svolte dagli allievi.

Istituzionalizzazione della ME:

- presenza della ME nel POF tra le attività qualificanti dell'istituto scolastico;
- collocazione del percorso/progetto all'interno di una più ampia progettazione della ME che coinvolga tutte le classi;
- documentazione dell'attività svolta.

Uso delle risorse strumentali:

- disponibilità di adeguata strumentazione tecnologica (hardware, software e di consumo);
- utilizzo il più possibile diretto della strumentazione da parte degli allievi.
- disseminazione dei risultati presentazione del lavoro svolto alla comunità scolastica o cittadina;
- partecipazione a concorsi;
- presentazione dell'attività a convegni o corsi di formazione dei docenti.

Metodologie didattiche:

- metodi didattici e tecniche impiegate nel lavoro con gli allievi;
- compresenza di momenti di analisi (di testi, linguaggi, generi, pratiche fruibili...) e di produzione mediale da parte degli alunni;
- attenzione dell'insegnante a stimolare negli alunni la riflessione critica su quanto si scopre o si realizza in classe;
- attenzione dell'insegnante a stimolare la discussione tra gli allievi, in modo da far emergere le opinioni di tutti;
- impiego di metodologie attive e laboratoriali (*learning by doing* seguito da momenti di *de briefing*);
- attori;
- formazione degli insegnanti;
- verifica delle competenze degli insegnanti prima dell'inizio del progetto di ME;

- attuazione di uno specifico percorso di formazione degli insegnanti in prossimità dell'attività mediaeducativa progettata;
- presenza di momenti di scambio e verifica *peer to peer* tra insegnanti impegnati in attività di ME;
- relazioni scuola/famiglia;
- spiegazione alle famiglie del significato della ME e del percorso/progetto proposto ai figli;
- creazione di forme di coinvolgimento dei genitori per il raggiungimento degli obiettivi educativi previsti;
- formazione dei genitori sulla gestione familiare dei media;
- coinvolgimento di professionisti dei media e di altre figure di supporto;
- partecipazione di professionisti dei media nella fase di progettazione del percorso/progetto di ME;
- incontro degli allievi con professionisti dei media;
- supporto da parte di esperti e tecnici esterni.

La ME nella scuola lombarda

Dal punto di vista della diffusione della ME nelle scuole i risultati sono certamente positivi; tre, in particolare, gli ordini di indicatori significativi:

- la presenza delle condizioni “strutturali” della ME: gli spazi e la dotazione tecnologica sembrano tali da garantire ampiamente la possibilità di realizzare progetti di ME;
- l’“uso” reale dei media: anche se non sempre a tale disponibilità corrisponde un uso sistematico di tutte le risorse, i risultati sembrano, però, incoraggianti. L’uso dei media all’interno dell’attività didattica è abbastanza frequente, significativamente più nella scuola primaria (3 / 4 volte al mese = 51,9%; più volte alla settimana = 29,2%) che in quella secondaria (3 / 4 volte al mese = 41,6%; più volte alla settimana = 28,1%). in particolare il computer risulta impiegato da più del 75% degli insegnanti (78,1% alle primarie, 76,4% alle secondarie), così come ancora abbastanza usato è il videoregistratore (29,4% e 33,9%) mentre altre tecnologie più creative, come la macchina fotografica o la telecamera, o prodotti medialti tipicamente giovanili come i fumetti sono strumenti di lavoro talvolta di piccole minoranze;
- la presenza “istituzionale” della ME: la cultura della scuola sembra aver accolto la rilevanza della presenza della ME all’interno del proprio orizzonte, anche se in misure diverse e con una pluralità di posizioni a definirne ruolo e funzioni. Un secondo ordine di indicatori riguarda la preparazione dei dirigenti e degli insegnanti in materia di ME; da questo punto di vista, il processo di istituzionalizzazione della ME sembra essere frutto più di interesse e iniziative locali o dei singoli piuttosto che di una vera e propria strategia di implementazione. La logica “bottom-up” traspare soprattutto dallo scarto tra la percentuale di “autoformazione” (intorno al 60%) rispetto

alla formazione dovuta a corsi di aggiornamento (28,6% per le primarie, 23,6% per le secondarie) o a una formazione universitaria specifica (tra l'11% e il 13%). Ciononostante la maggior parte degli insegnanti reputa la propria competenza rispetto alla ME adeguata alla situazione.

Per quanto riguarda le pratiche medio educative e le concezioni che le sostengono:

- le pratiche: le pratiche più diffuse in assoluto (63,7% e 68,9%) prevedono l'uso dei media per approfondire argomenti scolastici; nella scuola primaria seguono poi alcuni usi specifici, legati ad alcune aree di apprendimento (informatica 51,9% e educazione all'immagine 46,3%), mentre in quella secondaria l'attenzione si sposta su temi di attualità (40,2%), mode e stili di consumo giovanili (31%) e contenuti medialità (28,1%). In entrambi i casi, alcune aree tipiche della ME come l'analisi dei linguaggi dei media e del sistema mediale o la realizzazione di prodotti medialità restano minoritarie;
- le concezioni: prevale una concezione strumentale dell'uso dei media, considerati più alla stregua di ausili tecnologici o di risorse di contenuti funzionali alla didattica che non di istituzioni, processi o linguaggi di per sé degni di uno studio e un approfondimento disciplinare. In questa prospettiva la ME si presenta più secondo la tradizionale formula di "educazione con" i media che secondo la definizione complementare di "educazione ai" media. Si tratta di un dato contraddittorio rispetto a quanto emerge dalle dichiarazioni dei dirigenti, che sembrerebbero invece privilegiare questa seconda dimensione quando indicano, nel 69,7% dei casi, "insegnare a leggere criticamente i contenuti dei media" come il principale obiettivo della ME nella scuola. Nello stesso tempo, però, i dati fotografano una realtà in cui questa distinzione classica sembra non funzionare più, a partire dalla naturalizzazione della strumentazione tecnologica entro le normali routine didattiche che, talvolta, non viene nemmeno percepita come ME.

Dal punto di vista del rapporto tra cultura della scuola e cultura dei media il corpo insegnante sembra compatto nel dare una rappresentazione di sé come profondamente legato alla "galassia Gutenberg" dei media a carattere alfabetico: predomina la lettura di libri, riviste e giornali, con valori di preferenza intorno al 70%, mentre la navigazione in Internet sembra avere soprattutto un carattere professionale (30%) e rimane comunque minoritaria all'interno dei consumi del tempo libero (dal 6% all'8%). La televisione mostra ancora una buona presa, ma esclusivamente come attività del tempo libero residuale rispetto ad altre pratiche culturali denunciate come prioritarie (lettura, frequentazione di mostre, musei, cinema). Sia che il dato costituisca una forma di auto-rappresentazione ideale, sia che rifletta reali pratiche di consumo, questo ancoraggio del corpo insegnante alle forme tradizionali della cultura conferma quanto emerso da altre ricerche precedenti e si presta a diverse letture, compresa quella che sospetta un certo disagio nei confronti della cultura dei media.

Questa lettura acquista credibilità soprattutto se messa in relazione con altri dati, relativi alla difficile “triangolazione” insegnanti-allievi-media. La valutazione delle conseguenze delle pratiche di consumo degli alunni rispetto al loro rendimento scolastico è generalmente negativa, come a ribadire una sostanziale incompatibilità tra le due culture. Nello stesso tempo, ai media si riconosce una possibile funzione di empowerment che, coerentemente con l’uso didattico delle tecnologie emerso nei paragrafi precedenti, si riflette soprattutto nel loro essere quasi “trasparenti” finestre sul mondo delle conoscenze e nel darsi, appunto, come possibili strumenti di apprendimento nel contesto scolastico. La ricerca qualitativa ha aiutato a leggere meglio questa ambiguità distinguendo ulteriormente una cultura mediale “a carattere scolastico”, che richiede anche da parte degli Insegnanti la conoscenza sia delle tecnologie che dei loro linguaggi per essere didatticamente più efficaci e più competitivi rispetto a una cultura mediale “a carattere domestico”, tipicamente evasiva e di intrattenimento. Rispetto a questa specifica cultura dei media, gli Insegnanti continuano infatti a rivendicare il ruolo prioritario della scuola e della sua cultura dal punto di vista formativo, nonché a proclamare una sostanziale fiducia nelle proprie capacità professionali e nella stessa Istituzione scolastica.

Sempre dal punto di vista dell’equilibrio rischi-risorse bisogna infine segnalare due tratti della percezione degli Insegnanti:

- il primo (che sembra far registrare una novità interessante) riguarda la minore accentuazione attribuita ai rischi tradizionalmente connessi ai contenuti dei media (violenza, stereotipi, rappresentazione della sessualità) rispetto a una concezione più “ecologica” dei media, concepiti come ambienti le cui caratteristiche sono in grado di influenzare gli stili di vita (riduzione del gioco libero, promozione di stili di vita consumistici, inibizione della lettura);
- il secondo, invece, relega come minoritaria una concezione dei media e della loro cultura più vicina alla dimensione relazionale e partecipativa, propria soprattutto dei nuovi media online, e meno legati alla dimensione cognitiva -forse non a caso ancora centrale nella percezione degli Insegnanti.

È possibile proporre alcune considerazioni sulla qualità delle pratiche di ME realizzate nella scuola lombarda:

- la realizzazione degli interventi di me, sia di quelli progettati in modo sistematico, sia di quelli che si sostanziano nell’uso più o meno frequente delle tecnologie della comunicazione per la didattica di contenuti disciplinari, sembra avere, in genere, una dinamica “bottom-up” anziché “top-down”; se ciò può in prima istanza apparire come un elemento di criticità, può essere letto anche come una pratica formativa che fa dell’elasticità il suo punto di forza. la mancanza di percorsi strutturati in modo rigido o sottoposti al vincolo formale dell’autorizzazione del collegio docenti e della dirigenza consente l’integrazione dell’utilizzo dei media in

modo mirato e modulabile a seconda delle esigenze contingenti di docenti e ragazzi e degli stimoli provenienti dalla quotidianità del lavoro didattico. Ciononostante, si conferma il ruolo centrale dell'Istituzione (ancora, Ministero e Uffici Scolastici) nell'agevolare, anche dal punto di vista economico, l'ingresso delle dotazioni tecnologiche all'interno delle singole scuole (si veda il caso recente dell'investimento nelle LIM), cui si deve ovviamente accompagnare una formazione non solo tecnica ma didattica e più generalmente culturale alle nuove risorse tecnologiche;

- nella maggior parte dei progetti recensiti nel corso dell'indagine, la scuola ha dimostrato di sapersi interfacciare bene con il territorio, includendo spesso enti e amministrazioni locali sia come possibili finanziatori, sia come stakeholder e interlocutori significativi; meno efficace, invece, sembra il coinvolgimento di esperti del settore esterni alla scuola, sia in veste di consulenti, sia di professionisti della comunicazione. Ancor più critico è, poi, il discorso per quanto riguarda il fronte delle famiglie degli allievi, di solito escluse da una reale interlocuzione in fase di progettazione e di realizzazione del programma di intervento, e più facilmente pensate come destinatarie finali di una "esibizione" dei prodotti risultanti dal progetto stesso.
- il problema della valutazione: uno dei punti deboli della ME nella scuola, anche lombarda, resta la carenza di procedure diffuse e consolidate di valutazione, sia nelle forme dell'assessment, sia in quelle dell'evaluation; anche in questo caso la mancanza di vincoli troppo rigidi volti a una certificazione formale dell'efficacia del progetto o della preparazione conseguita dagli allievi presenta il volto positivo di una maggiore elasticità dei processi; sembra però difficile nascondere che questa carenza renda più difficile comparare e cumulare i risultati degli interventi didattici, condividere i progetti tra colleghi e istituti, progettare con un respiro più ampio (su più anni, su più istituti, etc.).
- un accenno soltanto va fatto al tema degli spazi scolastici e della loro "chiusura" o "apertura" comunicativa; la letteratura sulla ME da tempo riflette sull'importanza degli spazi in rapporto all'introduzione della ME nelle scuole, sottolineando come organizzare spazi appositamente deputati all'utilizzo dei media possa in realtà anche essere di ostacolo a una concezione dei media come ambiente di apprendimento trasversale che ristrutturata approcci e metodologie didattiche anche per le materie tradizionali. In termini di riflessione a partire dalle buone pratiche della ME varrà la pena replicare la raccomandazione a considerare in fase di programmazione l'organizzazione fisica, relazionale e funzionale di questi spazi per garantire la migliore riuscita del progetto.
- l'ultima considerazione derivante dall'indagine qualitativa riguarda la conferma di una ricaduta positiva, solo apparentemente secondaria, dei migliori progetti di ME sotto tre aspetti differenti: in termini di collaborazione interdisciplinare o transdisciplinare; in termini di socializzazione, di integrazione (anche interculturale) e di gestione sia del gruppo classe, sia degli alunni portatori di qualche forma di disagio o di

handicap; e in termini di sviluppo delle cosiddette soft-competence o competenze trasversali (cooperazione, creatività, integrazione, sperimentazione etc.)

Infine, sembra possibile condurre qualche riflessione sullo stato di salute della ME e, dunque, sul suo possibile futuro;

- la prima riflessione parte ancora dalla classica distinzione tra educazione “ai media” ed educazione “con i media” per interrogarsi sulla sua attuale utilità. Se, infatti, la seconda sembra decisamente secondaria rispetto alla prima, è anche perché i mutamenti sociali intervenuti nel corso degli ultimi venti anni hanno di fatto introdotto l’uso dei media nella didattica come una scelta quasi obbligata, coerente con la progressiva pervasività dei media stessi nella vita sociale. La cultura della scuola sembra avere, di fatto, avviato una incorporazione delle tecnologie naturalizzandole all’interno delle proprie pratiche didattiche, riducendo lo spazio per una riflessione teorica propriamente medio-educativa e superando così le istanze della stessa ME;
- uno dei fattori che ha contribuito a questa incorporazione è la diffusione dell’informatica, non tanto come disciplina in sé quanto come prassi e come luogo di convergenze di tecnologie, linguaggi e saperi diversi; detto altrimenti, l’avvento del PC come metamedium, in grado di darsi come interfaccia tra media diversi, come risorsa documentaria e archivistica, come “banco di lavoro” per la produzione espressiva “prosumer”, come piattaforma per la comunicazione istituzionale e la relazione interpersonale, come accesso quasi obbligato alla Rete delle conoscenze, ha agito come un volano per il superamento della distinzione “ai/con” i media, potenziando l’interdisciplinarietà e ridefinendo, di fatto, il confronto tra cultura della scuola e cultura dei media.

Se questa diagnosi fosse corretta ne deriverebbero alcune conseguenze per la pratica della ME nella scuola:

- la possibilità di educare “ai media” attraverso l’insegnamento “con i media”: quanto più le tecnologie, vecchie e nuove, entrano a far parte della strumentazione ordinaria della didattica, tanto più facilmente l’alfabetizzazione a tali tecnologie diviene, da una parte, una condizione preliminare e, dall’altra, l’esito inevitabile del loro uso. Questa sorta di inclusione dell’educazione “ai media” nell’educazione “con i media” impone, però, alcune avvertenze. In primo luogo, il tradizionale gap di competenze tra docenti e discenti rispetto all’uso di alcune tecnologie e, soprattutto, di alcune piattaforme e linguaggi potrebbe invertirsi a svantaggio dei docenti; in questo caso, una sfida particolarmente stimolante riguarderà la capacità degli insegnanti di valorizzare le competenze e le abilità già sviluppate da alcuni alunni a vantaggio di tutti gli altri componenti della classe e, nel complesso, le competenze diffuse tra gli allievi a vantaggio dell’intero processo di apprendimento, anche invertendo

l'abituale flusso che regola il passaggio di sapere docente-discente. In secondo luogo, l'uso competente dei media come strumenti per la didattica richiede una particolare forma di auto-riflessività da parte degli insegnanti per non replicare inavvertitamente logiche tipicamente medialità nella prassi d'insegnamento (per esempio, la delega d'autorità al testo audiovisivo come sostituto della lezione, l'incorporazione di modelli di partecipazione televisiva come forma di coinvolgimento degli allievi, l'appiattimento su estetiche e logiche commerciali nella realizzazione di auto-produzioni, e così via) e per condividere con gli alunni l'opportuna "relativizzazione" critica degli strumenti didattici utilizzati);

- lo sviluppo coerente di un approccio "ecologico" ai media: se, infatti, i media vengono realmente percepiti e affrontati come un ambiente simbolico e culturale in cui si producono e riproducono i significati sociali e si realizzano diverse forme di interazione sociale, l'educazione "ai media" tende a perdere la propria specificità per tornare a essere "educazione" tout court. Da questo punto di vista, per esempio, il cyberbullismo non sarebbe altro che una forma particolare di bullismo, e le modalità per affrontarlo avrebbero solo in parte a che fare con la conoscenza della rete per tornare a concentrarsi sul disagio e sull'integrazione delle personalità più a rischio, come pure l'educazione al senso critico o al senso del bello non farebbe altro che trovare nei media ambiti particolari di applicazione di criteri e categorie non necessariamente medialità. detto altrimenti, all'incorporazione degli strumenti nella prassi didattica dovrebbe accompagnarsi una riflessione di natura antropologica che aiuti a definire un'etica della responsabilità sia nelle interazioni faccia a faccia, sia in quelle mediate dalla tecnologia;
- lo sviluppo di una più ampia "internet literacy": le difficoltà, registrate dalla ricerca, a gestire internet come strumento didattico, a garantirne l'accesso libero e l'uso appropriato da parte degli alunni, a affrontare le minacce e i rischi che esso comporta senza precluderne le opportunità e a valutare con equilibrio il dibattito che gli stessi media alimentano, talvolta in modo distorto, intorno alla rete e all'uso che ne fanno i giovani sono indicatori dell'esigenza che la ME si sviluppi soprattutto nel senso di un'appropriazione, anche critica, di internet e delle sue diverse logiche da parte degli insegnanti, così da poter avviare la formazione di una vera e propria "internet literacy"; con questo termine si intende un'educazione all'uso consapevole, competente e responsabile della rete come risorsa di saperi, di spazi di interazione e di partecipazione, di forme di espressione e creatività, di strumenti per la crescita e l'esercizio dei diritti di cittadinanza che trovi nella scuola il suo principale luogo di affermazione e di indirizzo.

Pubblicazione non in vendita
IReR - Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia
Via Copernico, 38 - 20125 Milano (Italy)
e.mail irer@irer.it - website: www.irer.it