

Analisi critica vs. produzione creativa. Le nuove sfide della media education nell'era digitale

Gianna Cappello

Dipartimento di Studi su Politica, Diritto, Società (DPDS), Università degli Studi di Palermo

Abstract

Il consumo dei media è ingrediente di base della vita pubblica e privata dei minori rivestendo un ruolo fondamentale nella costruzione della loro identità e socialità. Una dimensione cruciale delle loro esperienze mediali è costituita dal piacere e dal gioco. In questo contributo si vuole sostenere che se l'educazione formale non riconosce questo ruolo e questa dimensione, il suo divario con i «mondi vitali» dei ragazzi fuori dalla scuola è destinato ad allargarsi sempre più. L'introduzione della media education¹ può ridurre questo divario, a condizione però che l'analisi critica venga combinata alla produzione creativa degli studenti in classe, e cioè aprendo uno spazio dove questi ultimi possono esplorare gli aspetti «piacevoli» delle loro esperienze mediali quotidiane e al tempo stesso affrontare criticamente la loro condizione di consumatori e cittadini nella cultura contemporanea e capire i modi in cui i piaceri che derivano dai media sono socialmente costruiti.

Parole chiave: media education, analisi critica, produzione, creatività.

¹ Seguendo Buckingham (2003), si definisce media education il processo di insegnamento e apprendimento sui media, mentre media literacy ne è il risultato, ovvero le conoscenze e le capacità apprese nel corso di questo processo.

Introdurre i media in classe

Negli ultimi decenni la funzione socializzante svolta dalle agenzie educative tradizionali (*in primis*, scuola e famiglia) è stata messa in discussione da altre, più informali (e spesso più efficaci) agenzie: il gruppo dei pari, le sub-culture, le organizzazioni politiche, i movimenti sociali e soprattutto i media. In particolare per la scuola, il successo dei media ha sollevato una serie di riflessioni sui processi educativi nella società contemporanea (Cappello, 2009).

Primo: i media attivano forme di apprendimento che – a differenza del tradizionale apprendimento alfabetico – interpellano intelligenze multiple e multisensoriali (Gardner, 1987) che risultano più coinvolgenti e motivanti per generazioni di studenti nati e cresciuti in una società altamente mediatizzata. I media contribuiscono a mettere in discussione la supremazia solitamente assegnata alla dimensione razionale dell'apprendimento (basata sul ragionamento logico) e il conseguente confinamento della sua dimensione affettiva/creativa/corporea (basata sul gioco e sul piacere) ai primi anni di scuola, a certe discipline (arte, musica, educazione fisica), alle attività di laboratorio, ai pochi minuti della ricreazione. In ultima analisi, ciò che i media richiedono è l'adozione di un pluralismo epistemologico e metodologico che ridefinisce l'educazione alla luce di nuove forme culturali e visioni del mondo, nuovi approcci didattici che sappiano tenere conto del fatto che il tradizionale rapporto educativo verticale, uno-molti, va oggi integrato (più che sostituito) da un rapporto più orizzontale, basato sul paradigma del social networking (Wiki, blogs, Facebook, MySpace, ecc.). Ciò implica un passaggio radicale da un approccio che mira a *proteggere* i minori dai media a un approccio che invece cerca di capire i molteplici modi in cui i minori adottano e adattano, usano e interpretano i media nella loro vita quotidiana preparandoli ad affrontare con maggiore coscienza e libertà il mondo mediato entro cui vivono.

Secondo: i media mettono in discussione l'idea stessa di ciò che significa oggi essere «istruiti» in quanto richiedono nuove forme di alfabetizzazione che vanno ben oltre il tradizionale saper leggere e scrivere, e acquisire abilità meramente funzionali. Queste nuove forme di alfabetizzazione hanno tutte a che fare in qualche modo con i media (alfabetizzazione audiovisiva, alfabetizzazione televisiva, alfabetizzazione digitale, cine-alfabetizzazione, ecc.). L'adozione di una prospettiva mediaeducativa sfida apertamente la supremazia della cultura scritta nell'educazione formale e in particolare l'impostazione *testuale* dell'insegnamento. Inoltre, richiede che lo studio dei codici e delle convenzioni delle diverse forme di comunicazione (non solo il testo stampato) venga ripensato all'interno di una più ampia comprensione dei contesti sociali, economici e storici entro cui tali forme sono prodotte, distribuite e usate.

Terzo: la media education implica lo sviluppo di competenze di «lettura» e «scrittura» dei media, aspira cioè a sviluppare sia la *comprensione critica* dei media sia la *partecipazione attiva* in una società altamente mediatizzata. In un certo senso, si può dire che la *media education* fa sì che gli individui possano *riflettere* sui media e *fare cose* con i media, si trovino essi a scuola, a lavoro, nella vita privata, nella società civile. A tal fine, è cresciuta nei media educator la consapevolezza di dover combinare – come si vedrà – analisi critica e produzione creativa, grazie anche a tecnologie digitali che rendono i processi produttivi molto più accessibili e facili.

Quarto: la media education sfida apertamente la retorica tecno-utopica, spesso dominante nei discorsi dei politici, degli insegnanti, dei professionisti/imprenditori dei media,

secondo la quale le tecnologie digitali «rivoluzioneranno» la scuola. I tecno-utopisti trascurano in realtà la dimensione storica dell'innovazione tecnologica identificandola *astrattamente* con il mutamento sociale e la «modernizzazione» e sorvolando sulle condizioni materiali, le circostanze, gli usi e gli interessi specifici che *concretamente* favoriscono certe innovazioni piuttosto che altre. Essi tendono piuttosto a celebrare i media digitali come strumenti taumaturgici per il miglioramento dei processi educativi. Alcuni di loro si spingono a predire la scomparsa dell'educazione formale *tout court* a favore delle più diverse forme di e-learning (tutte, in qualche modo, sapientemente stimolate e soddisfatte dal mercato). In altre parole, si tratta di una sorta di *progressivismo strumentale* (Robins e Webster, 1999) incapace di distinguere tra innovazione e infrastrutturazione tecnologica e di riconoscere che i processi innovativi sono in realtà molto più complessi, multidimensionali e dispendiosi che nell'età dell'*informazionalismo* (come lo definisce Manuel Castells) il fattore cruciale non è tanto l'informazione in sé (né il mero accesso materiale a essa) quanto la capacità intellettuale di selezionarla ed elaborarla, che le tecnologie mediali non sono né neutrali veicoli di comunicazione e di informazione, né semplici «sussidi» didattici. Sono piuttosto «dispositivi filosofici» che modellano l'ambiente di vita delle persone trasformando l'organizzazione spazio-temporale della loro vita quotidiana, condizionando l'agire sociale e gli universi culturali nonché i modi in cui gli individui si rapportano alla realtà, a loro stessi, agli altri.

Il connubio tra analisi critica e produzione creativa. Nuove direzioni di sviluppo per la media education

Si è a lungo ritenuto che il ruolo fondamentale della media education fosse quello di decostruire/demistificare – attraverso analisi semiotiche più o meno complesse – la manipolazione ideologica dei significati mediali sviluppando così il senso critico. Tuttavia, come innumerevoli studi e indagini hanno dimostrato (ISTAT, 2008; Livingstone e Haddon, 2008; Buckingham, 2000; 2003; Morcellini, 1997), i ragazzi non considerano (né usano) i media come veicoli di significato quanto piuttosto come risorse simboliche da cui trarre immagini, fantasie e opportunità di autoespressione e gioco. In quanto tali, i media sollevano tutta una serie di complesse questioni circa la costruzione dell'identità e della socialità, il gusto, il piacere, questioni che non possono essere semplicisticamente ridotte ad anguste formule ideologiche. Nella maggior parte dei casi gli usi mediali dei minori hanno a che fare con i loro hobby e sport preferiti, con lo scambio di messaggi, con il download/upload di file multimediali, con il videogiocare (possibilmente online secondo modalità MUD), con lo shopping online, ecc. L'analisi critica dei significati testuali non aiuta a capire questo tipo di usi, né l'esperienza di «immersione» e «flusso» di cui parlano i videogiocatori (Carr et al., 2006); o l'intensità emotiva e il senso di intimità provate nel corso di certe interazioni online (Boyd, 2008); o ancora la fascinazione ritualizzante che attira i fan di un personaggio mediale (Lewis, 1992). Ritenere, come si è fatto a lungo, che il compito dell'educazione sia di rivelare l'«ideologia latente» di un film o di un videogame e di condannare il consumo «smodato» che ne fanno i minori, significa sottostimare sia quanto i significati siano in effetti molto più polisemici, sfuggenti e autonomamente costruiti, sia quanto il consumo mediale dei

minori risponda a motivazioni di tipo sociale, identitario ed emotivo, più che ideologico-cognitivo.

La tradizionale preferenza per l'analisi critica ha condotto a una radicale svalutazione della produzione nelle attività di media education in quanto ritenuta «politicamente incorretta» e senza valore pedagogico. Animati dalla tipica diffidenza francofortese verso i piaceri illusori della cultura di massa, i media educator hanno infatti ritenuto che qualsiasi tipo di produzione in classe non fosse altro che una forma di «tecnicismo», di «riproduzione culturale», di «deferenza e conformismo» verso le pratiche mediali dominanti (Masterman, 1985). Tuttavia, questa posizione è stata recentemente messa in discussione in quanto si è riconosciuto che l'analisi critica, per poter assumere un qualche valore pedagogico, deve essere situata, che il pensiero astratto deve essere incanalato e incarnato nel flusso delle emozioni, dei piaceri e dell'azione creativa attivato durante il lavoro pratico.

Un esempio paradigmatico dei pregi e dei difetti dell'analisi critica è lo studio della pubblicità. Indubbiamente la pubblicità offre agli insegnanti ottime opportunità di studiare i modi in cui i media rappresentano ideologicamente la realtà. Si pensi in particolare alle potenzialità dell'analisi critica degli spot televisivi: usano con grande perizia i codici e le convenzioni del linguaggio audiovisivo; hanno una forma breve e sintetica che bene si adatta ai tempi dell'intervento didattico; si prestano efficacemente allo studio di un concetto-chiave della media education come la rappresentazione; altrettanto efficacemente permettono il perseguimento della finalità di *proteggere* i minori dalle manipolazioni commerciali. Sin qui i pregi. Dove sta il problema? La risposta si può dare a partire da un seminale articolo di Judith Williamson del 1981 – *Cosa capisce la studentessa numero 21 del concetto di ideologia?* – nel quale la studiosa britannica segnala ai media educator del suo Paese i rischi impliciti nell'analisi critica. La studentessa numero 21 è la Sissy Jupe di un famoso episodio del romanzo *Tempi duri* di Charles Dickens (capitolo 2). Un giorno Sissy viene interrogata dal burbero Mr. Gradgrind circa la definizione di cavallo. Totalmente insoddisfatto dalla timida e balbettante risposta della ragazza, il razionalista Gradgrind, indignato, esclama «La ragazza numero 21 non sa dire cos'è un cavallo!». Il problema è che la conoscenza che Sissy ha dei cavalli non è basata sui «fatti», cari a Gradgrind (e cioè sulla conoscenza razionale), ma è situata ed esperienziale, incarnata nelle attività che lei fa tutti i giorni nel circo presso cui vive con la sua famiglia.

Esattamente come l'ossessione di Gradgrind per i «fatti» – suggerisce Williamson – anche la preferenza dei media educator per l'analisi critica fa fatica a riconoscere il valore delle esperienze mediali degli studenti risultando così poco significativa nei loro vissuti, tanto che, quando si chiede loro per esempio di decostruire l'immagine della donna nella pubblicità, essi si sentono di stare «“facendo” immagini della donna esattamente come uno studente di letteratura “fa” poesia medievale o uno studente di storia “i Tudor”» (1981, p. 84).

Inoltre, concentrandosi esclusivamente sulla decostruzione femminista dei significati ideologici della pubblicità come unica attività «politicamente corretta», i media educator ignorano certe forme contemporanee di politica di genere, il cosiddetto *girl power*, per esempio. L'analisi degli «stereotipi» femminili e dell'«oggettivazione del corpo» non ci aiuta infatti a capire il fascino esercitato da fenomeni mediatici come le Spice Girls, Lara Croft o *Sex and the City* nei quali l'oggettivazione del corpo sembra coesistere con la celebrazione di soggettività femminili forti e indipendenti. Infine, i media educator

corrono il rischio di stimolare gli studenti a dare la risposta «politicamente corretta» (quella che gli insegnanti amerebbero sentire) assumendo, nel «gioco delle parti» in classe, il ruolo del soggetto maturo e responsabile (Buckingham, 2006).

In sintesi, l'analisi critica, da sola, finisce o con il mettere a tacere gli studenti (proprio come Sissy Jupe) o li stimola a dare risposte pre-confezionate. Per evitare ciò, occorre collegare l'analisi critica alle conoscenze e alle esperienze che gli studenti hanno già e «incarnarla» in qualche forma di attività pratico-creativa. È attraverso questa connessione che i media educator possono veramente far venire fuori vissuti, contraddizioni e tensioni, «rinnovando e rendendo “critica” un'attività critica già esistente» (Gramsci, 1971, p. 331).

Tuttavia, se è vero che l'analisi critica, *da sola*, rischia di apparire come uno sterile esercizio accademico, anche l'attività creativa, *da sola*, è alquanto limitata in quanto può tramutarsi in un mero gioco altamente soggettivo e autoreferenziale. Com'è noto, il termine «creatività» ricorre sempre più spesso nei discorsi di insegnanti, politici e imprenditori culturali quasi «come una sorta di “ingrediente magico” in grado di produrre i più diversi effetti trasformativi» (Buckingham, 2006, p. 141). La creatività viene romanticizzata come l'emanazione individualistica di un sé «autentico» che finalmente può trovare «libera» espressione attraverso un processo spontaneo che sfugge a ogni forma di condizionamento da regole, strutture, convenzioni. Questa nozione idealista di creatività, per quanto influente e diffusa, appare assai problematica, soprattutto nei contesti educativi. Definendo la creatività come talento innato si esclude infatti che essa possa essere insegnata, analizzata, verificata e valutata; si ignorano le dimensioni sociali e collaborative della produzione creativa come pure le complesse relazioni che esistono tra «espressione creativa» e «abilità tecnica» e l'importanza della riflessione e dell'autovalutazione. In realtà, la creatività è intrinsecamente sociale sia perché essa è governata e negoziata in contesti e tra soggetti diversi da un punto di vista socioculturale ed economico, sia perché fa uso di risorse simboliche (capitali sociali e culturali) socialmente costruite e diffuse (Bourdieu, 1984; Griswold, 2008).

Le ricerche di Anne Haas Dyson (1997) e Donna Grace and Joseph Tobin (1998) offrono interessanti esempi di come i ragazzi combinano elementi delle loro esperienze mediali nelle produzioni creative realizzate in classe². Dyson descrive un'attività di scrittura creativa nella quale gli alunni hanno il compito di scrivere un dramma scegliendo gli attori tra i loro compagni di classe. Com'era prevedibile, tutti i ragazzi traggono ispirazione soprattutto dai cartoni animati preferiti (*Le Tartarughe Ninja* o *I Power Rangers*) e dai giochi tipici del cortile portandosi in classe tutte le complesse tensioni e negoziazioni su razza, età, genere e classe sociale che li accompagnano. Certamente – argomenta Dyson – i ragazzi nel corso di questa esperienza hanno potuto migliorare la loro capacità di interpretare, analizzare, confrontare i testi, come pure di scriverne di più elaborati. Ma quel che più conta è che hanno avuto la possibilità di partecipare a un'attività collettiva nella quale i piaceri dei media e dei giochi da cortile entrano in classe diventando un mezzo per definire la loro identità sociale e al tempo stesso uno spazio di negoziazione della tensione potenziale tra il curriculum ufficiale e la cultura e le pratiche informali della loro vita quotidiana.

² Per altri esempi e per una discussione critica, si veda Buckingham 2006, capitolo 10. Si veda anche Sefton-Green e Buckingham, 1998.

Similmente, Grace e Tobin (1998) dimostrano che la videoproduzione in una scuola elementare delle Hawaii dà agli allievi la possibilità di trasgredire le norme e le convenzioni disciplinarizzanti della vita scolastica traendo ispirazione dalla cultura di massa a loro più vicina, non solo i programmi per bambini o per famiglie, ma anche film horror o programmi tv vietati ai minori come *Beavis e Buttthead*. Proprio come il rabeliano frequentatore di carnevali citato da Mikhail Bakhtin, questi bambini girano i loro video ricorrendo alla parodia, all'ironia, alla risata crassa, evocando le più basse funzioni corporee, il cattivo gusto e le cattive maniere per capovolgere l'ordine ufficiale delle cose e l'autorità.

In sintesi, questi esempi, per quanto brevemente descritti qui, ci lasciano immaginare che, attraverso la combinazione dell'analisi critica con la produzione creativa, la media education può aprire in classe uno spazio in cui gli studenti vengono messi in condizione di esplorare gli aspetti «piacevoli» delle loro esperienze mediali quotidiane e, al tempo stesso, affrontare criticamente la loro condizione di consumatori e cittadini nella cultura contemporanea e capire i modi in cui i piaceri che derivano dai media sono socialmente costruiti. Questi esempi mostrano, inoltre, che quando in classe si fa produzione creativa con i media gli insegnanti devono imparare a fare un passo indietro e cedere parte della loro autorità agli studenti, sia perché questi spesso hanno più abilità tecniche, sia perché la produzione creativa richiede, per definizione, che agli studenti vengano dati ampi spazi di autoespressione, autonomia e responsabilizzazione personale. Sebbene questo possa apparire a prima vista come una forma di rinuncia alla centralità della funzione docente, si tratta in realtà di una sua radicale ridefinizione verso una direzione più di mediazione e *scaffolding*. È infatti ancora e sempre compito cruciale dell'insegnante orchestrare le attività di classe secondo un rigoroso e coerente progetto pedagogico. È suo compito aiutare gli studenti a fissare obiettivi e scadenze, a risolvere le tensioni interpersonali e di gruppo, ad allocare risorse e responsabilità, a valutare processi e prodotti, ecc. Ma quel che più conta è che spetta ancora e sempre all'insegnante di integrare il lavoro creativo con i media con le più ampie questioni pedagogiche e critiche che l'attività si è posta l'obiettivo di esplorare. Mentre gli studenti creano «divertendosi» e “giocando” con i loro personaggi e racconti mediali preferiti, l'insegnante ha il compito di incoraggiarli a prenderne le distanze, a valutarli criticamente, a riflettere sulle conseguenze e sulle motivazioni delle loro scelte di produzione. In altre parole, per i media educator il lavoro creativo in classe non è mai un fine in sé e per sé. Certamente, gli studenti vanno incoraggiati a usare i media per esprimersi, per comunicare e sviluppare la loro creatività (comunque la si arrivi a definire), ma questo deve essere sistematicamente accompagnato dalla riflessione e dall'autovalutazione in modo da prendere decisioni e operare scelte il più possibile informate e autodirette.

In fondo, credo sia proprio questo l'obiettivo ultimo della media education (e dell'educazione tout court): formare studenti in grado di raggiungere proprie conclusioni su certe questioni, passando attraverso un processo autodiretto di decostruzione/ricostruzione della conoscenza, dell'apprendimento, dell'azione sociale, un processo costantemente «vivificato» dal lavoro pratico-creativo e sapientemente sostenuto dallo scaffolding autorevole (e mai autoritario) dell'insegnante in classe.

Gianna Cappello insegna Sociologia della comunicazione, Sociologia dell'educazione e Sociologia dei processi culturali presso la Facoltà di Scienze della Formazione

dell'Università di Palermo. È cofondatore e presidente del MED, l'Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione.

Bibliografia

- Bourdieu P. (1984), *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, London, Routledge.
- Boyd D. (2008), *Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life*. In D. Buckingham (ed.), *Youth, Identity, and Digital Media*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Buckingham D. (2006), *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erickson.
- Cappello G. (2004), *Né con la tv, né senza la tv. Bambini, media e cittadinanza nel XXI secolo*, Milano, FrancoAngeli.
- Cappello G. (2009), *Nascosti nella luce. Media, minori e media education*, Milano, FrancoAngeli.
- Carr D., Buckingham D., Burn A. e Schott G. (2006), *Computer Games: Text, Narrative and Play*, Cambridge, Polity Press.
- Dyson A.H. (1997), *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*, New York, Teachers College Press.
- Gardner H. (1987), *Formæ mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Grace D. e Tobin J. (1998), *Butt jokes and mean-teacher parodies: Video production in the elementary classroom*. In D. Buckingham, *Teaching Popular Culture. Beyond Radical Pedagogy*, London, UCL Press.
- Gramsci A. (1971), *Prison Notebooks*, London, Lawrence and Wishart.
- Griswold W. (2008), *Cultures and Societies in a Changing World (3rd edition)*, Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press.
- ISTAT (2008), *La vita quotidiana nel 2008. Indagine multiscopo annuale sulle famiglie*, http://www.istat.it/dati/catalogo/20100319_01/inf_09_07_vita_quotidiana08.pdf (last visited in September 2010).
- Livingstone S. e Haddon S. (eds) (2009), *Kids Online. Opportunities and Risks for Children*, Bristol, UK, Polity Press.
- Masterman L. (1985), *Teaching the Media*, London, Comedia.
- Morcellini M. (1997), *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, Milano, Franco Angeli.
- Robins K. e Webster F. (1999), *Times of the Technoculture: From the Information Society to the Virtual Life*, London, Routledge.

Sefton-Green J. e Buckingham D. (1998), *Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multimedia*, London, UCL Press.

Williamson J. (1981), *How does girl number twenty understand ideology?*, «Screen Education», n. 40, pp. 80-87.