



L'educazione di fronte alle sfide degli effetti dei media: alcune riflessioni

Spartaco Calvo, sociologo e ricercatore presso il Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi del DFA

Il contributo, che non ha alcuna pretesa di esaustività, si propone, da un lato, di sintetizzare alcuni dei principali paradigmi sociologici inerenti agli effetti della comunicazione di massa e, dall'altro, di rendere conto dei modelli di alfabetizzazione informazionale con cui le scienze dell'educazione preparano i futuri cittadini ad affrontare questi effetti con spirito critico, ma anche con consapevolezza delle potenzialità offerte.

L'evoluzione delle teorie sull'influenza sociale dei media

Un'osservazione, sebbene parziale, dell'evoluzione del dibattito sull'influenza esercitata dai mezzi di comunicazione di massa sul modo di pensare degli individui è utile per comprendere come questo, in Occidente, sia evoluto in funzione delle trasformazioni politiche e sociali e del progressivo accrescimento delle potenzialità dei mezzi stessi.

È interessante notare come la nascita e la prima fase di sviluppo della stampa scritta, che è possibile situare tra il Diciottesimo e il Diciannovesimo secolo, sia stata generalmente interpretata come un momento chiave per l'avvento della modernità sia dagli intellettuali contemporanei sia da coloro che vi hanno riflettuto successivamente. Ad esempio, Immanuel Kant, nel suo saggio *Zum ewigen Frieden* (1795), descriveva la 'pubblicità' (*Publizität*) come massima trascendente del diritto. Per il filosofo di Königsberg solo il mutuo controllo e l'esistenza di una 'sfera pubblica' permettono di evitare l'inganno reciproco e, di conseguenza, di coniugare la politica alla morale. A distanza di oltre un secolo, Habermas (1962) ha ripreso il pensiero kantiano, considerando come la carta stampata abbia aperto l'epoca dove le decisioni del sovrano hanno cessato di essere avvolte nel mistero, divenendo pubbliche e, quindi, soggette al dibattito collettivo. I media, in questa fase storica, erano prodotti e fruiti da un segmento ben definito e circoscritto della società: il ceto borghese. Per legittimare il proprio nuovo ruolo dirigente, questo gruppo necessitava, infatti, di strumenti che gli permettessero di confrontarsi in maniera razionale sulle diverse dimensioni inerenti al funzionamento dello Stato.

Le prime correnti che hanno concettualizzato in maniera critica gli effetti sociali dei media si sono sviluppate nei primi decenni del Ventesimo secolo, in concomitanza con l'emergere di due fenomeni probabilmente interdipendenti tra loro: la nascita di mezzi di

comunicazione di tipo *Broadcast* e l'affermarsi dei totalitarismi in Europa. L'enorme diffusione della comunicazione radiofonica e cinematografica – il cui pubblico si era rivelato essere non più limitato al solo ceto borghese – e l'uso propagandistico che ne è stato fatto dai regimi politici hanno portato allo sviluppo di teorie che descrivevano come estremamente pervasivo l'effetto dei media. Walter Benjamin (1936), ad esempio, ha riflettuto su come le potenzialità dei nuovi mezzi di comunicazione consentissero ai regimi totalitari lo sfruttamento dell'espressione artistica per influenzare la popolazione attraverso una 'estetizzazione' della politica che permetteva una comunicazione non più razionale, come quella dei primi giornali, ma carismatica ed emotivamente coinvolgente. Successivamente, Horkheimer e Adorno (1947), integrando le esperienze tratte dall'osservazione del sistema mediatico statunitense a quelle vissute in Europa nel primo dopoguerra, hanno elaborato il concetto di 'industria culturale', che descrive gli effetti sociali dei prodotti mediatici non tanto come il risultato dell'azione propagandistica del mondo politico, quanto come quello di un'azione di un sistema economico che legittima le modalità di consumo su cui si regge. Alle riflessioni teoriche che, direttamente o indirettamente, attribuivano un potere manipolatorio pervasivo ai *Broadcast*, se ne sono affiancate progressivamente altre, che, sulla base di presupposti diversi, mettevano fortemente in dubbio queste conclusioni. Già alcune ricerche empiriche condotte da Lazarsfeld (1944) durante la Seconda guerra mondiale o, più tardi, da Klapper (1960), portavano a concludere che gli effetti di questi media fossero più limitati e che si rivelassero tutt'al più efficaci a rafforzare opinioni precostituite degli individui. Questi due paradigmi si sono sviluppati per tutta la seconda metà del Ventesimo secolo, in alcuni casi contaminandosi: pensiamo alle riflessioni di Edgar Morin (1962) sul potenziale creativo dell'industria culturale; in altri casi apportando elementi nuovi, come la capacità del sistema dei media di silenziare le opinioni minoritarie (Noelle-Neumann, 1984) o, in un'ottica differente, la propensione degli individui a decodificare in maniera originale e inattesa i messaggi mediatici (Hall, 1980). È innegabile tuttavia che, al di là delle loro successive evoluzioni teoriche, le visioni contrapposte di chi concepiva i mezzi di comunicazione *Broadcast* come degli strumenti capaci di condizionare l'opinione pubblica e di chi, invece, tendeva a minimizzarne gli effetti

hanno fortemente condizionato le società occidentali. In proposito è interessante ricordare l'acceso dibattito pubblico sull'influenza delle televisioni commerciali sul sistema politico italiano tra la seconda metà degli anni Novanta e i primi anni Duemila.

L'avvento, l'affermazione e, soprattutto, la rapida capacità di evoluzione dei media digitali, invece, hanno posto e pongono interrogativi teorici tali da generare una nuova branca del sapere, gli *Internet Studies*. Sin dagli albori dell'accesso di massa al web sono stati descritti due fenomeni assolutamente nuovi e strettamente interconnessi tra loro. Il primo consiste nel passaggio da una comunicazione di tipo *Broadcast* a una di tipo *Narrowcast* (Naficy, 1993), ovvero da un contesto in cui solo pochi emittenti istituzionalmente riconosciuti (ad esempio le stazioni radiofoniche e televisive) diffondevano un messaggio indifferenziato a una moltitudine di utenti, a uno in cui una quantità molto maggiore di emittenti (ad esempio i siti web) trasmettono messaggi a gruppi sociali molto specifici. Il secondo fenomeno riguarda invece l'avvento della multimedialità (Negroponte, 1995), ovvero le possibilità offerte dal web di utilizzare contemporaneamente diversi media (testi, video, animazioni) e di veicolare dei contenuti originariamente destinati a una comunicazione *Broadcast* (ad esempio contenuti televisivi) attraverso canali *Narrowcast* (ad esempio tramite e-mail).

L'emergere di queste nuove modalità di comunicazione ha portato a interrogarsi sulla credibilità delle informazioni, sia per ciò che concerne le valutazioni degli utenti (Fogg et al., 2003), sia per quanto riguarda gli strumenti messi in atto dagli emittenti (Voss, 2005).

A partire dalla seconda metà degli anni Duemila sono state individuate due principali trasformazioni nella comunicazione digitale: l'affermazione del Web dinamico e quella dei Social media (O'Reilly, 2005), che permettono il superamento delle pagine web statiche, con le quali l'utente non poteva interagire, in favore di modalità che gli permettono di divenire a sua volta emittente di messaggi.

Gli effetti sociali di questi ulteriori mutamenti sono molteplici. La stretta attualità sta, infatti, mostrando come l'ulteriore frammentazione degli emittenti porti, da un lato, a una ancora accresciuta possibilità di accedere a fonti diversificate e, dall'altro, al proliferare di informazioni molto difficilmente verificabili (Das & Wasim, 2020). Inoltre, le sempre maggiori possibilità

offerte agli utenti di interagire con gli emittenti possono non essere esenti da rischi per determinate categorie sociali (Bobkowski et al., 2016).

L'evoluzione del concetto di alfabetizzazione informazionale

Come evidenziato in precedenza, le riflessioni sugli effetti sociali dei media hanno preso vigore nei primi decenni del Ventesimo secolo. Sulla base di una recente indagine documentaria di prossima pubblicazione (Galloni et al.) è possibile affermare che le teorie sull'alfabetizzazione informazionale – su come, cioè, fornire ai membri della società gli strumenti per interagire proficuamente con i mezzi di comunicazione – sono state molto più tardive. Il concetto stesso è apparso per la prima volta nel 1974 in un rapporto della *US National Commission of Libraries and Information Science*. Il rapporto afferma in sostanza che lo sviluppo tecnologico dei media avrebbe condotto a un'era di sovrabbondanza di informazione, e che solo le persone in possesso delle competenze necessarie a comprendere e a gestire questi strumenti sarebbero state in grado di trarne reale beneficio. Tuttavia, è solo dagli anni Novanta che, negli Stati Uniti innanzitutto, l'alfabetizzazione informazionale diviene un elemento centrale nelle strategie formative nazionali. Infatti, nel 1991, il *National Literacy Act* include la capacità di padroneggiare le nuove tecnologie tra le competenze di un individuo completamente alfabetizzato. Nello stesso periodo un rapporto della *Aspen Foundation* propone una prima definizione dell'alfabetizzazione informazionale, che viene descritta come la capacità di accedere, analizzare e produrre informazioni su carta stampata o su un medium elettronico (Aufderheide, 1993). A partire dagli anni Duemila l'importanza di queste competenze viene menzionata nei piani strategici educativi di praticamente tutto il Mondo occidentale. Tra le definizioni successive di questo concetto possiamo menzionare quella della *UK library and information association* (Secker, 2018) e le due proposte nell'ambito delle ultime edizioni dell'indagine internazionale ICILS (Fraillon et al., 2014; 2020), che, tuttavia, non si discostano molto da come era stata concettualizzata nel rapporto della *Aspen Foundation* (se non per una maggiore messa in evidenza di come queste competenze associate siano importanti per poter esercitare pienamente i propri diritti e doveri di cittadino).

La messa in atto di una politica scolastica che consenta

alle nuove generazioni di raggiungere una compiuta alfabetizzazione informazionale passa inevitabilmente attraverso l'elaborazione e l'adozione di modelli educativi strutturati e complessi, che permettano quantomeno di identificare le competenze effettive da acquisire, la loro concatenazione temporale, le loro interdipendenze e, non da ultimo, le loro modalità di valutazione. Per ovvie ragioni, non è qui possibile discuterli nemmeno in maniera superficiale. Sempre grazie all'indagine documentaria di Galloni, è tuttavia possibile indicare i principali modelli che sono stati sviluppati in questi anni. Il primo di essi, fortemente ispirato da quanto emerso dal rapporto della *Aspen Foundation*, è conosciuto come *The Seven Pillars of Information Skills* (SCONUL, 1999). Rispetto ai costrutti successivi si caratterizza per essere molto più focalizzato sulla raccolta e sull'analisi delle informazioni e decisamente meno sulla loro produzione e diffusione. Il quasi contemporaneo modello di Boekhorst (2003), che invece già contempla queste dimensioni, si distingue per un approccio molto votato allo sviluppo della conoscenza: gli aspetti legati all'acquisizione di competenze tecnico-informatiche sono decisamente ridotti rispetto a quelli previsti da altri approcci. Il modello di Kurbanoglu (2013), conosciuto come *Iceberg*, si caratterizza per considerare l'alfabetizzazione informazionale non tanto come un processo separato e distinto rispetto ai processi di acquisizione di altri sistemi strutturati di competenze, quanto come una componente simbiotica e complementare a essi. Per quanto riguarda i modelli preponderanti in Europa, fino a pochi anni fa il riferimento era costituito dalla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio*, del 2006, che proponeva un costrutto teorico fondato su 21 competenze – intese come l'articolazione tra conoscenze, abilità e attitudini – finalizzato allo sviluppo di un sapere in grado di travalicare la pura conoscenza funzionale delle tecnologie e attento al loro uso critico, creativo e collaborativo.

Attualmente si può affermare che questo modello è stato soppiantato da quello denominato *The Digital Competence: Framework for Citizens* (Carretero et al., 2017), noto come *DigiComp*. Questo nuovo costrutto teorico, pur senza stravolgere lo spirito del precedente, appare decisamente aggiornato rispetto alle sfide poste dall'evoluzione dei nuovi mezzi di comunicazione, più raffinato per ciò che concerne la definizione e la rilevazione dei livelli di competenza

e, non da ultimo, corredato di uno strumento-guida per la formazione dei docenti in questo ambito: *DigiComp-Edu* (Punie et al., 2021).

In Svizzera, le linee strategiche nazionali inerenti all'integrazione delle tecnologie nell'insegnamento sono stabilite dalla *Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione* (CDPE): una prima definizione è stata proposta nel 2007, con una successiva rielaborazione nel 2018. A differenza delle raccomandazioni degli organi europei, esse appaiono meno specifiche e più votate ad un approccio generale alla digitalizzazione dell'educazione. I documenti nazionali di indirizzo più focalizzati sull'alfabetizzazione informazionale sono probabilmente gli *Standard svizzeri sulla competenza informativa* (Stalder et al., 2011), che si riferiscono però principalmente a una popolazione adulta, e la *Guida alle competenze medialità nella realtà scolastica* (Giovani e media, 2017).

In ragione dell'assetto istituzionale del sistema educativo svizzero, l'implementazione di questi modelli spetta, quantomeno per quanto riguarda la scuola dell'obbligo, ai Cantoni. In Ticino, a differenza di quanto avviene altrove, l'alfabetizzazione informazionale non è una componente di una specifica disciplina, bensì di un contesto di formazione generale. La sua integrazione è guidata dal Centro di risorse didattiche e digitali (CERDD) mediante una proposta articolata di offerte formative e di consulenza in questo ambito (Lavio, 2019).

La risposta pragmatica dei sistemi educativi

Nella breve, e certamente non esaustiva presentazione di alcuni paradigmi relativi agli effetti sociali dei media abbiamo potuto constatare come questo fenomeno generi interrogativi da tempi molto antecedenti allo sviluppo dei nuovi mezzi di comunicazione digitale. I modelli, come inevitabilmente accade in una disciplina come la sociologia – che si propone di fornire una descrizione della realtà non sensibile – sovente si contrappongono a partire dai loro fondamenti teorici. Pur con le naturali contaminazioni che il confronto razionale comporta, appare evidente come alcune correnti di pensiero tendano ancora a enfatizzare i rischi insiti nella pervasività dei mezzi di comunicazione, mentre altre ne evidenzino principalmente il potenziale creativo e di crescita individuale.

I sistemi educativi, tralasciando alcune esperienze pionieristiche, hanno iniziato molto più tardivamente

a occuparsi della comunicazione mediata dalla tecnologia. Forse non è un caso che abbiano cominciato a parlarne tra le loro priorità al momento in cui essa ha superato la fase di scambio unidirezionale tra un emittente e una moltitudine di fruitori passivi, ed è entrata in quella in cui permette delle forme di scambio tra gli stessi fruitori.

La tendenza che si osserva nell'ultimo decennio, in Svizzera come nel resto d'Europa, è quella di un progressivo sviluppo di modelli educativi e formativi che si propongono da un lato di fornire ai futuri cittadini gli strumenti per affrontare in maniera critica e consapevole la pluralità di informazioni a cui sono confrontati, e dall'altro di dotarli dei mezzi per partecipare in maniera attiva e costruttiva all'interscambio di conoscenza che caratterizza l'agire sociale contemporaneo.

Bibliografia

Adorno, Theodor L.; Horkheimer, Max, *Dialektik der Aufklärung* (vol. 3), Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1997 (1947).

Aufderheide, Patricia, *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, Aspen Institute, Communications and Society Program, 1993.

Benjamin, Walter, *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée*, in "Zeitschrift für Sozialforschung", 5 (1), 1936, pp. 40-68.

Bobkowski, Piotr S.; Shafer, Autumn; Ortiz, Rebecca, *Sexual intensity of adolescents' online self-presentations: Joint contribution of identity, media consumption, and extraversion*, in "Computers in Human Behavior", 58, 2016, pp. 64-74.

Boekhorst, Albert K., *Becoming information literate in the Netherlands*, in "Library Review", 52 (7), 2003, pp. 298-309.

Carretero, Gomez S.; Vuorikari, Riina; Punie, Yves, *The digital competence framework for citizens*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2017.

Das, Ronnie; Wasim, Ahmed, *Despite concerns, COVID-19 shows how social media has become an essential tool in the democratisation of knowledge*, in "Impact of Social Sciences Blog", 2020, <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/>, consultato il 28 ottobre 2021.

Fogg, Brian J.; Soohoo, Cathy; Danielson, David R.; Marable, Leslie; Stanford, Julianne; Tauber, Ellen R., *How do users evaluate the credibility of Web sites?*, in "Proceedings of the 2003 conference on Designing for user experiences", New York, Association for Computing Machinery, 2003, pp. 1-15.

Fraillon, Julia; Ainley, John; Schulz, Wolfram; Friedman, Tim; Gebhardt, Eveline, *Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report*, Cham, Springer, 2014, p. 308.

Fraillon, Julia; Ainley, John; Schulz, Wolfram; Friedman, Tim; Duckworth, Daniel (a. c. di), *Preparing for life in a digital world: IEA International computer and information literacy study 2018 international report*, Cham, Springer, 2020.

Giovani e Media (a. c. di), *Guida alle competenze mediatiche nella realtà scolastica*, Berna, Ufficio federale delle assicurazioni sociali, 2017.

Habermas, Jürgen, *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1962.

Hall, Stuart, *Encoding-Decoding*, London, Routledge, 2019 (1980).

Höffe, Otfried (a. c. di), *Immanuel Kant, zum ewigen Frieden*, bearbeitete Auflage, Berlin, Akademie Verlag, 2011.

Klapper, Joseph Thomas, *The effects of mass communication*, Glencoe, Free Press, 1960.

Kurbanoglu, Serap, *An analysis of concept of information literacy*, in *Media and information literacy for knowledge societies*, a. c. di Interregional Library Cooperation Centre; UNESCO, Moscow, Interregional Library Cooperation Centre, 2013, pp. 1-42.

Lavio, Cristiana, *Per un'educazione all'uso consapevole dei media e delle tecnologie*, in "Scuola Ticinese", 334, 2019, pp. 35-40.

Lazarsfeld, Paul Felix, *The election is over*, in "Public Opinion Quarterly", 8 (3), 1944, pp. 317-330.

Morin, Edgard, *L'industria culturale*, in "il Mulino", 11 (5), 1962, pp. 487-503.

Naficy, Hamid, *Narrowcasting in diaspora: Middle Eastern television in Los Angeles*, in "The media of diaspora", London, Routledge, 1993, pp. 64-75.

Negroponte, Nicholas, *The digital revolution: Reasons for optimism*, in "The Futurist", 29 (6), 1995, p. 68.

Noelle-Neumann, Elisabeth, *The spiral of silence: A response*, in "Political communication yearbook", a. c. di Keith R. Sanders et al., Carbondale, Southern Illinois University Press, 1985, pp. 66-94.

O'Reilly, Tim, *What is web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, 2005, <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-2.0.html>, consultato il 29 ottobre 2021.

Punie, Yves (a. c. di), *European Framework for the Digital Competence of Educators*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2021.

SCONUL, *The SCONUL seven pillars of information literacy: Core model*, SCONUL Working Group on Information Literacy, 1999.

Secker, Jane, *The revised CILIP definition of information literacy*, in "Journal of Information Literacy", 12 (1), 2018, pp. 156-158.

Stalder, Philipp (a. c. di), *Standard svizzeri sulla competenza informativa*, e-lib.ch: Biblioteca elettronica svizzera, 2011.

Voss, Jakob, *Measuring Wikipedia*, in Ingwersen, Peter; Larsen, Birger (a. c. di), *Proceedings of ISSI 2005 – the 10th International Conference of the International Society for Scientometrics and Informetrics*, Stockholm, Karolinska University Press, 2005, pp. 221-231.