

Roberta Silva

LAVAGNE TRA PAGINE E SCHERMI

Un percorso di Media Literacy crossmediale
come educazione al consumo critico

FrancoAngeli

PEDAGOGIA SOCIALE

STORIA DELL'EDUCAZIONE E
LETTERATURA PER L'INFANZIA

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



COLLANA DI PEDAGOGIA SOCIALE STORIA DELL'EDUCAZIONE E LETTERATURA PER L'INFANZIA

PEDAGOGIA SOCIALE

Direttori: Giuseppe Elia, Università di Bari; Antonio Genovese, Università di Bologna; Maura Striano, Università Federico II di Napoli; Simonetta Olivieri, Università di Firenze

Coordinamento: Simonetta Olivieri

Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln; Massimo Baldacci, Università di Urbino; Gert Biesta, University of Stirling; Laura Clarizia, Università di Salerno; Enricomaria Corbi, Università S. O. Benincasa di Napoli; Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano; Rita Fadda, Università di Cagliari; Massimiliano Fiorucci, Università di Roma Tre; José Gonzáles Monteagudo, Universidad de Sevilla; Maria Luisa Iavarone, Università Parthenope di Napoli; Ivo Lizzola, Università di Bergamo; Isabella Loiodice, Università di Foggia; Emiliano Macinai, Università di Firenze; Alessandro Tolomelli, Università di Bologna; Maria Tomarchio, Università di Catania

STORIA DELL'EDUCAZIONE E LETTERATURA PER L'INFANZIA

Direttori: Emy Beseghi, Università di Bologna; Carmen Betti, Università di Firenze; Carmela Covato, Università di Roma Tre; Saverio Santamaita, Università di Chieti

Coordinamento: Carmen Betti

María Esther Aguirre, UNAM Messico; Anna Ascenzi, Università di Macerata; Gianfranco Bandini, Università di Firenze; Milena Bernardi, Università di Bologna; Antonella Cagnolati, Università di Foggia; Luciano Caimi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Lorenzo Cantatore, Università Roma Tre; Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal; José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca; Angela Giallongo, Università di Urbino; Tiziana Pironi, Università di Bologna; Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Dario Ragazzini, Università di Firenze; Giuseppe Tognon, LUMSA di Roma; Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria.

La Collana di Pedagogia Sociale, Storia dell'Educazione e Letteratura per l'Infanzia, in sintonia con il nuovo assetto del corrispondente settore scientifico-disciplinare, si presenta divisa in due sezioni - una più attinente ai problemi attuali della pedagogia e l'altra alla sua tradizione storica - in modo da riflettere la molteplicità degli indirizzi di ricerca in esso compresi, in un'ottica però programmaticamente unitaria per evidenziarne l'intima connessione.

L'indirizzo di *Pedagogia Sociale* intende proporsi come uno strumento di analisi e di riflessione su una pluralità di tematiche di natura sociale - l'inclusione sociale; le pari opportunità; le questioni di genere; l'immigrazione; la devianza e la marginalità... - che richiedono di essere attentamente esplorate in chiave pedagogica, contenendo profonde implicazioni educative.

Particolare attenzione verrà rivolta ai processi formativi, in rapporto alla ricerca e alla produzione di studi di pedagogia della scuola, della comunicazione educativa, guardando all'identità di genere e ai nuovi modelli di inclusione.

L'indirizzo di *Storia dell'Educazione e Letteratura per l'Infanzia* intende muovere dalle importanti trasformazioni che hanno investito negli ultimi decenni la ricerca storiografica a livello tanto epistemologico e metodologico che tematico. Oltrepassando l'analisi delle idee e delle teorie pedagogiche, si propone di esplorare nuovi itinerari di ricerca, dando centralità tanto alla dimensione sociale dei fatti e dei modelli formativi, così in relazione alle politiche scolastiche e alla storia degli insegnanti a livello nazionale ed europeo, che a quella del costume, delle mentalità e dell'immaginario educativo, nonché alla dimensione di genere o a quella comparativa. L'indirizzo si apre anche alle nuove frontiere della Letteratura per l'Infanzia nelle sue diverse articolazioni, oggi al centro di un profondo rinnovamento negli studi.

L'intento è, infine, di offrire contributi critici non solo agli specialisti ma anche a tutti coloro che sono interessati a orientarsi in questi importanti campi di indagine.

Il focus della proposta editoriale mira a costruire uno spaccato di studi composito e variegato, atto a restituire ai lettori la complessità del lavoro di indagine realizzato sulle tematiche sopra indicate in ambito nazionale ed internazionale, intercettando - sia sul piano empirico che su quello teorico - una varietà di campi di studio e ricerca oltre che di pratica educativa.

La Collana si indirizza ad un vasto pubblico di lettori (studiosi, studenti universitari, operatori impegnati sia nelle agenzie internazionali e nazionali di ricerca che nel campo dell'educazione e della formazione e in specie nei servizi di cura, di sostegno e promozione sociale) configurandosi come strumento di studio e, insieme, di sviluppo professionale, laddove può contribuire ad attivare un circuito virtuoso tra conoscenza ed azione, teoria e prassi nei contesti dell'educazione e della formazione, attraverso la proposta di contributi di forte impatto formativo oltre che di alta valenza scientifica.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

Roberta Silva

LAVAGNE TRA PAGINE E SCHERMI

Un percorso di Media Literacy crossmediale
come educazione al consumo critico

FrancoAngeli

Il presente volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona.

Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag.	7
1. Chiarendo in termini	»	11
1.1. Perché studiare il consumo culturale	»	11
1.2. Audience Studies e Media Literacy	»	14
2. Gli oggetti	»	20
2.1. La Letteratura per bambini e ragazzi ai tempi del mercato	»	20
2.2. Sul grande schermo	»	24
2.2.1. L'animazione	»	24
2.2.2. Gli adattamenti	»	27
2.2.3. Film originali	»	29
2.3. Il piccolo schermo	»	33
2.3.1. I programmi per ragazzi	»	34
2.3.2. Serie televisive e sit-com	»	36
3. Dagli strumenti all'analisi	»	40
3.1. Intrecci e innesti: gli studi comparativi	»	40
3.1.1. Tra Letteratura e Cinema	»	41
3.1.2. Letteratura e Televisione	»	44
3.2. Cognitive Cultural Studies	»	46
3.3. Spunti riflessivi	»	49
3.4. Cosa guardare	»	53
3.4.1. Analisi testuale	»	54
3.4.2. L'analisi audiovisuale	»	56

4. Un confronto crossmediale: personaggi maschili e femminili	pag.	63
4.1. Un confronto maschile	»	64
4.1.1. La percezione di sé	»	64
4.1.2. Il rapporto con l'altro	»	74
4.1.3. Un raffronto crossmediale	»	89
4.2. Il lato femminile	»	90
4.2.1. La percezione di sé	»	91
4.2.2. Il rapporto con l'altro	»	97
4.2.3. Un modello ricorrente	»	124
4.3. Mettendo in pratica	»	127
4.3.1. Una proposta di attività	»	129
Conclusioni. Un'esperienza di Media Literacy	»	133
Bibliografia	»	136

Introduzione

È la fine di una primavera uggiosa, una domenica pomeriggio, e sono nell'entroterra toscano per una breve vacanza con parte della mia famiglia. Piove. Alla fine di una rocambolesca serie di eventi mi trovo (bagnata e infreddolita) seduta in un cinema. E improvvisamente mi sembra di essere piombata negli anni Cinquanta. Mi guardo attorno, curiosa, mentre ci districiamo tra ombrelli inzuppati e giacche appese ad asciugare sul retro delle poltroncine. Le sedie a ribalta sono di velluto rosso, stinto e un po' rovinato. La sala, semicircolare, ha la volta affrescata in modo un po' rudimentale, ma si vede che qualche decennio fa qualcuno ha speso tempo affinché allietasse l'attesa di coloro che aspettavano lo spettacolo. Lungo i lati una balconata, organizzata in palchetti con separé e tende di velluto, divide la platea dalla galleria, ormai inutilizzata. Lo schermo, chiaramente ricavato da un palco teatrale, è incorniciato da quinte lavorate. C'è qualcosa di romantico e (a mio parere) romanzesco nel contrasto tra l'ultimo *blockbuster* avventuroso che stiamo per vedere, tutto giocato su effetti speciali e computer grafica, e l'atmosfera dolcemente retrò e ovattata del cinema. Il tutto rafforzato dal pubblico della domenica pomeriggio: gruppi di famiglie con bambini che si arrampicano sui rialzi incastrati nelle poltroncine. Sciami di ragazzini che inaugurano le prime uscite "da grandi" e vociano attorno al baracchino che all'ingresso della sala vende popcorn e caramelle. Coppie di adolescenti che parlano fitto fitto tra un bacio e un'occhiata allo *smartphone*. Improvvisamente nella fila davanti alla nostra si siede un gruppetto di ragazzini. A guardarli direi tra i dodici e i tredici anni. Ci mettono una vita a decidere come sedersi e sono piuttosto rumorosi, ma mi fanno allegria, e non posso fare a meno di ascoltarli quando iniziano a parlare con aria competente del film che sta per iniziare. In fondo è pensato per loro. Dalla discussione capisco che il film l'hanno già visto, in modo (chi più chi meno) completo attraverso canali "discutibili". Due di loro in particolare raccontano di averlo visto la sera prima in streaming men-

tre chattavano insieme. Come un fulmine mi passa nel cervello una parola. Multimedialità. Quello che noi studiamo come un fenomeno con impatti in termini educativi, culturali e sociali per loro è semplicemente parte della loro quotidianità. La mia curiosità diventa interesse. Un altro ragazzino racconta l'ultima puntata del serial collegato al film, spiegando come le vicende dell'ultima puntata siano in realtà una premessa alla pellicola, che inizia (anche se lui usa altre parole per spiegarlo) *in medias res*. Transmedialità. Mi sollevo dalla sedia per sentire meglio. Infine, il più silenzioso del gruppetto, tira fuori dallo zainetto un fumetto piuttosto spiegazzato con lo stesso titolo del film, e spiega come in realtà i personaggi siano (più o meno) gli stessi, anche se la trama se ne discosta in alcuni punti. Crossmedialità. A questo punto mi dispiace che le luci si spengano: la mia testa ormai è lontana dalle immagini che scorrono sullo schermo.

Partendo dalle considerazioni nate in quel momento, questo libro vuole essere un compendio, per quanto possibile sintetico, degli strumenti necessari all'adulto per addentrarsi in questo mondo di rimandi e collegamenti "multi, trans e cross mediali" senza lasciarsi fuorviare da timori preconcetti o al contrario dagli effetti psichedelici di una cultura accattivante. In particolare ci si concentrerà su come la contaminazione implicita che lega i media narrativi (Letteratura, Cinema e Televisione) influenzi la loro fruizione, presentando, attraverso esempi di analisi, spunti per un percorso didattico di che incoraggi i ragazzi a un consumo culturale critico, oltre che competente.

A questo proposito ritengo utile una riflessione su un termine chiave per questo scritto: crossmedialità. Oggi questo concetto, così ampio e sfaccettato, è al cento di molta produzione scientifica da parte di studiosi che appartengono a un ampio ventaglio di aree di ricerca, che spesso lo legano al concetto di transmedialità. Tuttavia ambiti di studi diversi ne hanno dato interpretazioni diverse: ad esempio, in ambito internazionale, i media studies ritengono transmedialità e crossmedialità due fenomeni simili, pur assegnando a quest'ultima una connotazione più ampia (Ibrus & Scolari, 2012).

Differentemente la semiotica culturale riferisce il termine transmedialità al passaggio di elementi comunicativi da un media all'altro, definendo la crossmedialità come una trasmedialità consapevole, ovvero un fenomeno dove tale "transito" non avviene naturalmente, ma in seguito a una strategia minuziosamente definita grazie alla quale media diversi scientemente convergono per comunicare un unico messaggio (Ojamaa & Torop, 2015).

In ambito narratologico invece, spesso il termine crossmedialità viene utilizzato per indicare elementi prevalentemente para-narrativi, scegliendo di utilizzare più frequentemente il concetto di transmedialità poiché ritenuto più vicino alle esigenze della ricerca letteraria (Rajewsky, 2005).

Questa visione ha avuto grande successo anche all'interno della letteratura per l'infanzia di respiro anglosassone, portando molti studiosi appartenenti a tale disciplina a utilizzare di preferenza il termine trasmedialità (Hayati, 2012; Geerts & Van den Bossche, 2014; O'Daniel, 2013), mentre in ambito italiano viene utilizzato il termine crossmedialità, enfatizzando il ruolo di arricchimento reciproco tra media diversi (Antoniazzi, 2012).

Questa pluralità di voci rende necessario una specificazione riguardo al senso che, all'interno di questo scritto, verrà dato al termine "crossmedialità". Va innanzitutto precisato che questo termine viene qui usato in stretta relazione alle teorie di Henry Jenkins, che parla di convergenza dei media a proposito del flusso di contenuti che si "muovono" da un media all'altro, seguendo percorsi flessibili che rispondono alle caratteristiche di fruizione dei soggetti. Secondo questa prospettiva il consumo mediale contemporaneo prende forma nella mente dei consumatori, dando vita, attraverso una cultura partecipativa, a una sorta di intelligenza collettiva che costruisce e modifica il significato dei contenuti mediali (2006).

Questa interpretazione di crossmedialità è evidentemente molto ampia, e al fine di indagare tale concetto in modo efficace, è necessario tracciare dei confini all'interno dei quali focalizzare lo sguardo. In questo testo il nostro focus sarà rappresentato dai fenomeni di crossmedialità che legano tre precisi media narrativi: il libro, il film e il serial. La scelta è caduta su questi tre oggetti culturali non solo per i legami di vicinanza che li accomunano, ma anche perché, nonostante la pervasività di molti altri media, essi figurano ancora come quelli con un maggiore impatto nei percorsi di crescita di bambini e ragazzi grazie alla loro potenza simbolica (Roberts *et al.*, 2004; Rideout *et al.*, 2012).

Il primo capitolo di questo libro vuole fornire le fondamenta su cui costruire la nostra azione: vengono infatti date le definizioni di base di consumo e prodotto culturale, spiegando al contempo che cosa si intende per Media Literacy e come essa si integri con gli Audience Studies, che ne forniscono, in questo contesto, la ragione generativa e il quadro di riferimento. In particolare viene spiegata la struttura portante di un percorso di Media Literacy, qui organizzato in tre macro-fasi: la prima dedicata alla conoscenza dei prodotti mediali che sono oggetto del percorso e sugli strumenti utilizzati, la seconda focalizzata sull'analisi dei prodotti mediali e la terza finalizzata all'elaborazione di una restituzione critica e creativa di tale analisi.

Partendo da questa tripartizione, il secondo e il terzo capitolo forniscono gli elementi per edificare il primo di tali momenti. Il secondo capitolo presenta i tre "rami" che rappresentano le aree di intervento qui focalizzate, ovvero la letteratura per ragazzi, con uno sguardo specifico a quella letteratura che si pone nell'ottica di un consumo di massa, la produzione cinema-

tografica e quella televisiva. Mentre il terzo capitolo, partendo dagli spunti offerti dagli studi comparativi in ambito narratologico, dai Cultural Studies e dagli approcci riflessivi alle pratiche educative, edifica lo strumento di analisi, presentato nel paragrafo conclusivo.

Il quarto capitolo contiene invece in sé elementi utili alla seconda e alla terza fase del percorso: nei primi due paragrafi contengono un esempio di analisi crossmediale il cui scopo è far emergere, attraverso uno sguardo critico e riflessivo, gli elementi di crossmedialità presenti all'interno di diversi prodotti culturali in modo più consapevole. Il terzo paragrafo invece si collega alla terza fase del percorso e fornisce degli spunti per aiutare i ragazzi a elaborare una restituzione che, partendo dalla loro analisi, li renda coscienti delle potenzialità di un consumo culturale attivo, critico e riflessivo.

1. Chiarendo in termini

Questo capitolo parte da due domande: “cosa si intende per consumo culturale?”, “perché studiare il consumo culturale?”. Queste domande sono fondative rispetto al percorso di Media Literacy qui tracciato poiché, prima di imbarcarci nel nostro viaggio, è innanzitutto essenziale comprenderne le ragioni che ci spingono a compierlo e la “mappa” che useremo per orientarci.

1.1. Perché studiare il consumo culturale

Con il termine “prodotto culturale” si intendono dei «discorsi grafico-verbali, visivi, audiovisivi, multimediali e tecnologici della società industriale e postindustriale» ovvero libri, i giornali, i fotoromanzi, i fumetti, le pellicole cinematografiche, i prodotti televisivi, i telegiornali, i palinsesti televisivi, le pubblicità, i prodotti radiofonici, la musica, i siti Internet, la fotografia, le opere d’arte e così via (Colombo e Eugeni, 2001, pp. 17-22). Con il termine “consumo culturale” si intende invece la fruizione di tali prodotti con lo scopo di soddisfare un «bisogno culturale». Il concetto di bisogno culturale è piuttosto flessibile, tuttavia può essere descritto come l’insieme di quei bisogni individuali che possono essere soddisfatti attraverso un prodotto culturale. Tra essi si ricordano il bisogno di intrattenimento, il bisogno di formazione e di espressione della propria identità e il bisogno di partecipazione. Dunque il consumo culturale serve ad assolvere questi bisogni attraverso la fruizione di un prodotto o di un’esperienza di tipo culturale (Jedlowski, 2001, pp. 17-21).

Dagli anni Ottanta i prodotti culturali sono diventati sempre più pervasivi all’interno della nostra vita quotidiana e il loro studio si è fatto sempre più sistematico e articolato, tuttavia quattro sono gli approcci fundamenta-

li. Il primo¹ di questi vede il prodotto culturale come un oggetto comunicativo “di massa”: questo significa che i prodotti culturali sono analizzati in relazione alle loro possibilità comunicative e “propagandistiche”. Lo scopo è quello di valutare quanto essi possano essere usati per manipolare i fruitori, e quindi l’opinione pubblica, arrivando ad influenzare la struttura cognitiva dei soggetti. Il secondo² ambito di ricerca analizza invece i prodotti culturali come oggetto rappresentativo in cui si sedimentano espressioni, conoscenze, credenze e valori di una società (o di una parte di essa). Il terzo filone riunisce in sé i primi due, poiché vuole analizzare il prodotto culturale come testo che mette in comunicazione i fruitori e il contesto in cui essi si collocano, studiandone le influenze reciproche. Tale approccio³ è caratterizzato da uno sguardo fortemente interdisciplinare poiché mette in connessione studi semiotici, narratologici, psicologici, antropologici, sociologici ed educativi. Il suo scopo è quello di studiare il prodotto culturale per risalire ai sistemi ideologici ad esso sottesi, con una forte attenzione all’“intertestualità”, ovvero al forte rinvio da un testo all’altro. Infine il quarto approccio⁴ vede il prodotto culturale come strumento di azione sociale parzialmente svincolata dai suoi contenuti e dalla sue forme: centrale dunque non è tanto il prodotto culturale in sé, ma come esso viene prodotto e veicolato. All’interno di questo settore di studi troviamo due orientamenti di base: il primo di tipo «critico», che vede il consumo culturale come un momento di «resistenza creativa»; il secondo di tipo empirico, che privilegia un approccio osservativo di ispirazione etnografica (Colombo e Eugeni, 2001). All’interno di questo libro il focus sarà posto su quegli studiosi che si riconoscono nel terzo approccio individuato, cioè quello che analizza il prodotto culturale come oggetto comunicativo che nasce all’interno di una determinata cultura, poiché appare più in linea con le finalità di un percorso di Media Literacy orientato a incoraggiare un consumo critico dei media, tuttavia i contributi provenienti da studiosi che si collocano all’interno di altri approcci, non verranno ignorati qualora siano utili alla definizione del problema.

1. Questo ambito di ricerca nasce negli anni Venti, in area anglosassone dove si radica fino agli anni Settanta e Ottanta.

2. Questo approccio è stato sviluppato in particolare, a partire dagli anni Quaranta del secolo scorso, dalla Scuola di Francoforte, ma ad esso si ricollegano anche studiosi quali Marshall McLuhan e Edgar Morin. A partire dagli anni Ottanta inoltre, inizialmente attorno all’Università di Birmingham, fioriscono i cosiddetti *Cultural Studies* che si focalizzano sull’analisi dei prodotti culturali come strumento attraverso i quali una cultura tende a riprodurre se stessa.

3. Questo approccio nasce a metà degli anni Sessanta, con Roland Barthes e Christian Metz, collegandosi oggi con gli Audience Studies.

4. Questo approccio, che si è consolidato a partire dagli anni Settanta e si avvale dei contributi della Filosofia Politica e dell’Antropologia.

Un ambito di ricerca che si collega al terzo approccio è quello che indaga il ruolo dei prodotti culturali all'interno della costruzione e dell'espressione identitaria dei soggetti. Queste ricerche studiano i prodotti culturali perché partono dalla convinzione che aiutare i fruitori a guardarli con occhi più attenti sia un passo essenziale per fondare un consumo non passivo. Secondo questa visione ogni prodotto culturale è espressione simbolica di un preciso insieme di significati, valori, simboli e atmosfere, che ne costituiscono una sorta di "alone semantico": optare quindi per un prodotto culturale piuttosto che un altro significa effettuare implicitamente una scelta di campo. Solo se il fruitore diventa consapevole dei riferimenti connessi a ciò che predilige e dei motivi che lo spingono a ciò, può agire il consumo culturale come una cosciente appropriazione simbolica, utile a definire creativamente la sua identità (Friedman, 1996; Miller, 1998; Fabbri, 2003). Ove invece manchi questa consapevolezza il fruitore si espone a un consumo culturale acritico e massificato che conduce alla costruzione di identità massificate e appiattite sugli *input* lanciati dall'industria culturale (Bauman, 2002; Codeluppi, 2003; Ammaturo, 2008; Mangone, 2008).

Partendo da questa dualità alcuni studiosi hanno evidenziato come la necessità di costruire nei fruitori le competenze necessarie a propendere per il primo tipo di consumo culturale sia essenziale soprattutto per il pubblico più giovane, per il quale un rapporto con i media critico e creativo può essere di sprone ai processi di definizione autonoma di sé. Tale visione sottolinea come il ricorso a posizioni "negazioniste" o irrealistiche rispetto al contesto sociale e culturale contemporaneo non possano che avere effetti controproducenti: l'obiettivo non deve essere dunque quello di negare ai più giovani il consumo culturale, ma dare loro gli strumenti per rivolgere su di esso uno sguardo consapevolmente problematizzante (Thompson, 1998; Livingstone, 2003; Buckingham, 2008; Livingstone, 2012).

Come sottolineato la famiglia dei prodotti culturali è particolarmente ampia, tuttavia questo scritto si focalizzerà su alcuni prodotti culturali appartenenti alla categoria dei media narrativi in cui trovano posto romanzi, film, serie televisive o radiofoniche, fumetti o *graphic novel*. Essi sono forme di presentazione che comunicano con i soggetti grazie a una modalità narrativa veicolando «storie» che, grazie a una «mediazione simbolica», stimolano in essi introspezioni e riflessioni di più ampia portata (Ryan, 2003, p. 4). Nello specifico, in questo libro verranno presi in considerazione romanzi, film e serial poiché essi figurano tutt'ora come quelli con un maggiore impatto nei percorsi di crescita di bambini e ragazzi (Roberts *et al.*, 2004; Rideout *et al.*, 2012).

1.2. Audience Studies e Media Literacy

Per definire un percorso di Media Literacy è indispensabile partire dagli Audience Studies, che ne costituiscono il presupposto teorico indispensabile. Essi nascono all'interno della cornice offerta dai Cultural Studies; sono caratterizzati da un marcato accento interdisciplinare e da uno specifico interesse al rapporto che si instaura tra prodotti culturali, soggetto e contesto, indagando quel circolo di reciproche influenze che si determinano in una relazione contrassegnata dalla complessità (Lutter & Reisenleitner, 2004).

Gli Audience Studies si focalizzano in particolare sulle caratteristiche dei prodotti mediali e sulle dinamiche di fruizione che li coinvolgono. Inizialmente gli Audience Studies si sono divisi in due aree: la prima maggiormente polarizzata nella direzione dei prodotti mediali (rispondendo alla domanda “in che modo i prodotti mediali influenzano i fruitori?”), la seconda più orientata verso i fruitori (che ruota attorno alla domanda “che uso fanno i fruitori dei prodotti mediali?”). Oggi tuttavia gli approcci più recenti sono consapevoli dell'esistenza di dinamiche multiple che legano media e fruitori, e cercano di comprendere come i media plasmano e allo stesso tempo sono plasmati dalle idee, dai valori e dai significati ideologici del contesto culturale in cui nascono e in cui si diffondono (Livingston, 2003, 2008, 2011; Buckingham, 2008, 2013; Buckingham, Willett, 2013).

Ciò si collega a una visione dei media dinamica, soggetta a continue ibridazioni e chiama in causa termini quali “multimedialità”, “transmedialità” e “crossmedialità”. Usati spesso come sinonimi, questi concetti hanno invece importanti differenze che vale la pena chiarire.

Con il termine multimedialità si intende il consumo “sincrono” di più prodotti mediali (come quando ad esempio guardiamo la televisione e contemporaneamente navighiamo su Internet). Con l'espressione “transmediale” si fa invece riferimento a un consumo culturale, che pur “frammentato” tra media diversi, ha lo scopo di immergere il fruitore in un contesto narrativo integrato, di cui vengono forniti plurimi punti di accesso. Un esempio particolarmente attuale di ciò è l'esperimento della Marvel che ha scomposto il suo “universo” in narrazioni che riguardano il cinema (attraverso le serie di *Thor*, *Iron Man*, *Captain America*, *Avengers* e *I guardiani della galassia*), televisione (attraverso la serie *Agents of SHIELD*) e attraverso i tradizionali *graphic novels*. Con la locuzione crossmedialità ci si riferisce invece al passaggio di uno stesso contenuto attraverso media diversi, come accade quando attorno ad uno stesso soggetto vengono creati film, serial, fumetti e digital game e così via. Un esempio di questo è rappresentato dal personaggio di Buffy che compare in un film, in una serie e in un fumetto a lei dedicato, all'interno dei quali vengono narrate le diverse fasi della vita di questo personaggio (il film racconta la scoperta dei suoi poteri e le pri-

me avventure, il serial rappresenta la sua vita lungo sette anni, tra amori, lotte e perdite, e il fumetto prosegue le sue vicende dopo la chiusura della serie) (Jenkins, 2006).

Il tema della crossmedialità si è imposto all'attenzione di coloro che si occupano di Audience Studies, i quali hanno ricollegato le riflessioni che riguardano questo aspetto con il concetto di «cooperazione interpretativa⁵» secondo il quale qualunque fruizione dei prodotti mediali è intrinsecamente crossmediale poiché nel “fare nostro” un prodotto mediale, tendiamo a decodificarlo in base a ciò che abbiamo già visto e già letto, consolidando implicitamente quegli elementi che percepiamo (anche inconsciamente) come ricorsivi (Schrøder, 2011; Vandermeersche *et al.*, 2011).

Un punto fondamentale nel percorso di interpretazione della crossmedialità attraverso la prospettiva degli Audience Studies è rappresentato dall'idea di «cultura convergente», intesa come un processo in cui «vecchi e nuovi media collidono», portando a tre importanti cambiamenti (Jenkins, 2006, p. 285). Il primo ha luogo all'interno dell'industria dei media, poiché aumenta la cooperazione tra i diversi settori dell'entertainment, che organizzano attorno ai prodotti culturali ritenuti di maggiore impatto politiche di diffusione trasversali (come avviene ad esempio quando, in collegamento a una pellicola di particolare successo, vengono proposte altre esperienze di consumo culturale come romanzi, graphic novel, giochi, ecc.). Il secondo di questi cambiamenti avviene all'interno dei linguaggi mediali, aumentando il ruolo delle contaminazioni all'interno dei prodotti culturali, e trasformando la presenza di citazioni e rimandi in un gioco post-moderno in cui coinvolgere i fruitori. Infine il terzo cambiamento riguarda il modo stesso in cui i soggetti fruiscono dei prodotti mediali, trasformando il loro consumo in qualcosa di meno dinamico, imprevedibile, sociale e soprattutto bottom-up (Jenkins, 2006).

Proprio quest'ultimo aspetto riveste una particolare importanza: infatti, se pure è vero che la convergenza è resa possibile dalle nuove possibilità che la tecnologia offre, non è sull'aspetto tecnico che risiede il suo valore, ma nel suo trasformare il modo in cui i prodotti culturali vengono pensati (sia da chi li produce che da chi li fruisce), modificando il ruolo che essi hanno all'interno del modo in cui i soggetti interpretano se stessi e il mondo in cui sono immersi e portando a cambiamenti sociali e culturali prima ancora che industriali e tecnologici (Jenkins, 2004, 2006).

Questa visione si ricollega all'idea di intelligenza collettiva, intesa come «un'intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata,

5. Il termine «cooperazione interpretativa» si riferisce a quella visione secondo cui ogni libro vive e si alimenta grazie al continuo rinvio e dialogo con altri libri (Eco, 1979, p. 26, 81).

coordinata in tempo reale, che porta a una mobilitazione effettiva delle competenze» (Lévy, 1996, p. 34). L'intelligenza collettiva consente di interpretare in modo nuovo, integrato e socialmente diffuso, i processi di convergenza, in una decodifica che è mutevole e soggetta a continui aggiustamenti ma anche flessibile, trasversale e caratterizzata da un impatto sulla società civile impensabile fino a solo pochi anni fa (Jenkins, 2004, 2006).

La convergenza si lega dunque alla crossmedialità non solo perché le nuove interazioni che essa crea all'interno dell'industria dell'*entertainment* portano al "migrare" di contenuti da un media all'altro o alla creazione di linguaggi mediali in grado di far interagire in modo nuovo e creativo prodotti culturali diversi, ma soprattutto perché ha reso la mente dei fruitori intrinsecamente crossmediale. Possiamo anzi dire che il motivo per cui il mercato propone tali commistioni trova la sua radice proprio nella consapevolezza che ad essere cambiata è la mente del fruitore, oggi più che mai predisposta a cogliere e a godere di tali innesti.

Tale interpretazione dei prodotti mediali si ricollega al concetto di audience attiva non solo poiché nell'era della convergenza «il potere dei produttori dei media e quello dei consumatori interagiscono in modi imprevedibili» (Jenkins, 2006, p. 285) ma anche perché la decodifica dei prodotti culturali diviene espressione dell'intelligenza collettiva che consente di raggiungere un sapere e una consapevolezza a cui altrimenti non si avrebbe accesso, superando l'ormai anacronistica visione di un consumo culturale passivo (o al limite inteso come "resistenza) e attribuendo ai fruitori un nuovo ruolo escatologico (Jenkins, 2004, 2006).

L'audience attiva rappresenta una modalità in grado di promuovere un consumo culturale critico e consapevole e si concretizza quando il fruitore "utilizza" il mezzo mediale in modo critico e competente, giungendo a una posizione originale. Essa può caratterizzarsi semplicemente come una valutazione interpretativa dei prodotti mediali che ne metta in evidenza in evidenza i messaggi impliciti o può esprimersi come un prodotto culturale autonomo⁶ (video, animazione, fan-fiction, ecc.) che ne concretizza la sua esegesi. Detto in altri termini la capacità di esprimere un'*audience attiva* si esprime, da parte del fruitore, come il saper far affiorare, dalle pagine del libro che sta leggendo o dalle immagini che sta guardando, una sua interpretazione che porti alla luce i significati di quel particolare prodotto culturale. Questo consumo viene definito attivo perché implica il non "subire" passivamente i messaggi che vengono veicolati dai prodotti culturali senza

6. Oggi le nuove tecnologie (forum, social network e social media) offrono nuove possibilità all'audience attiva, come la creazione di testi, video o animazioni che "fanno dialogare" i prodotti mediali per far emergere una diversa interpretazione degli stessi.

averne consapevolezza, ma al contrario portarli allo scoperto e identificati, sottoponendoli a critica (Livingstone, 2004, 2012, 2013).

I fenomeni di audience attiva favoriscono un consumo critico perché dissacrano l'idea di prodotto culturale, che prima era visto come qualcosa di complesso, perfetto, completo e, in pratica, intoccabile. In altre parole essi sovvertono il principio di potere che tradizionalmente, nel modello di fruizione dei media presentato da Hall (1980), viene polarizzato esclusivamente nelle mani di coloro che creano i prodotti culturali. L'audience attiva esemplifica come oggi il potere dei fruitori non risieda più esclusivamente nella loro possibilità di scelta, ma si concretizzi grazie alle possibilità offerte dalle nuove tecnologie, che sostengono un consumo più critico e creativo (Livingston 2003, 2008, 2011; Buckingham, 2008, 2013; Buckingham, Willett, 2013).

I fenomeni di audience attiva sono strettamente connessi al concetto di Media Literacy: con questo termine infatti si intende infatti un'azione didattica volta a sviluppare in bambini e ragazzi una comprensione e un consumo critico dei media, passando attraverso la conoscenza delle tecniche e delle strategie utilizzate dai professionisti operanti nel mondo dell'industria culturale per produrre un determinato effetto comunicativo, e sostenendo allo stesso tempo i fenomeni di *audience attiva* che, come vedremo, implicano un consumo interpretativo, critico e consapevole dei media (Thompson, 1998; Buckingham, 1998; Livingstone, 2002; Buckingham, 2008; Livingstone, 2008; Buckingham, 2013).

Un percorso di Media Literacy nasce dalla conoscenza dei prodotti mediali, poiché è necessario comprenderne appieno le caratteristiche per poter promuovere un consumo critico che sappia interpretare e codificare le espressioni dell'industria culturale. Ad esempio, gli elementi di contaminazione intra e crossmediale possono essere portati alla luce attraverso un'analisi comparativa, trasformando un aspetto essenzialmente ripetitivo e convenzionale, in un'occasione di consumo critico e consapevole, sfruttando la familiarità dei giovani fruitori con i prodotti mediali, che li rende in grado di coglierne i punti di contatto e le molteplici sfumature (Meyrowitz, 1998; Zipes, 2002, 2003; Livingstone, 2004; Hunt, 2005; Nikolajeva, 2005; Bogstad, 2006b; Stephens, 2006; Meyrowitz, 2008; Livingstone, 2008; Livingstone, 2012, 2013).

La Media Literacy presenta, per lo più, macro-fasi successive che possiamo definire come “accesso”, “analisi” (o spesso integrata con la fase della “valutazione”) e infine “restituzione” (o “creazione”). La prima fase riguarda la raccolta degli strumenti e mira a presentare ai ragazzi le caratteristiche fondanti dei diversi prodotti mediali. Per quanto questa fase necessiti di una preparazione specifica da parte dell'insegnante, che deve documentarsi approfonditamente sui media che desidera utilizzare (televi-

sione, cinema, Internet, ecc.), tale momento non deve però avere carattere “informativo”. Esso deve porsi al contrario come un’occasione di scoperta da parte dei ragazzi, che partono dalla loro esperienza per identificare, attraverso un processo deduttivo, quegli elementi distintivi che caratterizzano i media, puntando sulla loro curiosità. Il carattere esplorativo di tale momento non solo sostiene la loro motivazione, ma rende più facile all’insegnante introdurre gli elementi di criticità su cui far riflettere i ragazzi. In questa fase i soggetti vengono sensibilizzati non solo sulle caratteristiche dei diversi linguaggi mediali e sulle tecniche ad esso collegate (ad esempio perché viene utilizzato un certo tipo di costruzione narrativa o di tecnica di ripresa, di cosa essa si compone, quale effetto mira ad ottenere, ecc.), ma anche sulle dinamiche che muovono l’industria culturale (chi produce i prodotti mediali, come viene deciso il prodotto su cui puntare, come viene promosso, come viene valutato il suo successo, ecc.) e quali effetti hanno i prodotti mediali sul pubblico (come un certo prodotto influenza il pubblico fino a diventare fenomeno di culto, come influenza i riferimenti della cultura popolare e talvolta anche i comportamenti quotidiani). Questa fase rappresenta un punto di partenza fondamentale perché fornisce ai ragazzi gli strumenti necessari per poter proseguire nel percorso critico (Buckingham, 1998; Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer & Willett, 2005; Kellner & Share, 2005, 2007; Buckingham, 2013).

La seconda fase è quella che potremmo definire “di analisi”: in essa vengono presentati ai ragazzi dei prodotti mediali, scelti in precedenza dall’insegnante tra quelli che rivestono per loro oggetto di interesse. Attraverso una visione congiunta e ripetuta, gli studenti vengono incoraggiati ad applicare quanto appreso nella prima fase ai prodotti mediali che stanno ora analizzando. Ad esempio facendoli riflettere sui significati e sugli scopi di una certa costruzione narrativa o di una certa scelta di ripresa e spingendoli a “scomporre” il prodotto nelle sue parti, sottoponendo ognuna di esse a uno sguardo critico e riflessivo. Lo scopo di questa fase è non solo radicare le conoscenze apprese precedentemente, ma mostrare ai ragazzi come la loro applicazione pratica può portarli a una fruizione più scaltra ed esperta. I ragazzi vengono inoltre incoraggiati a partire dall’analisi da loro stessi operata per giungere a una valutazione dei prodotti che hanno osservato: lo scopo è quello di far emergere significati e sensi del prodotto mediale che, pur essendo presenti e producendo su di loro un certo “effetto”, erano in precedenza stati accolti in modo non mediato e quasi “passivo”. Questa valutazione, condotta attraverso una discussione congiunta mirante a far emergere una riflessione condivisa, ha lo scopo di radicare una visione più critica e consapevole dei prodotti mediali, portando i ragazzi a cambiare lo sguardo che ad essi rivolgono (Buckingham, 1998; Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer & Willett, 2005; Kellner & Share, 2005, 2007; Buckingham, 2013).

Infine nella terza fase che potremmo definire più “creativa” o “comunicativa”, partendo da quanto raccolto nelle fasi precedenti, i ragazzi vengono incoraggiati a produrre un prodotto culturale originale o semplicemente un’analisi critica che racchiuda le conclusioni a cui sono giunti. Questa fase è essenziale perché comunica agli studenti il senso profondo dell’attività didattica, che li ha trasformati da fruitori passivi, inconsapevoli e in qualche misura “ingenui”, in *connoisseurs* attivi, consapevoli e competenti, sostenendo la loro motivazione a proseguire sulla strada di un consumo critico dei media. Ovviamente, ove sia prevista la creazione di un prodotto mediale, potrebbe essere necessaria una breve fase formativa per dare loro gli strumenti tecnici per realizzarla (ad esempio imparare a usare una videocamera o le *tools* di youtube per realizzare un video), ma non è infrequente osservare come i ragazzi possiedano già tali informazioni, poiché non di rado non sono le competenze tecniche a latitare. Anzi sovente, proprio partendo da esse, è possibile puntare, attraverso il cooperative learning⁷ a un apprendimento trasversale (Buckingham, 1998; Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer & Willett, 2005; Kellner & Share, 2005, 2007; Buckingham, 2013).

Un percorso di questo tipo conduce in modo naturale i ragazzi ad acquisire un atteggiamento che li caratterizza come “fruitori esperti”, ma prima ancora come “fruitori critici”, sostenendo il loro lavoro interpretativo attraverso un approccio più riflessivo e consapevole ai media (Buckingham, 1998; Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer & Willett, 2005; Buckingham, 2013).

7. Il cooperative learning è una metodologia didattica che prevede la divisione della classe in gruppi di apprendimento più piccoli a cui viene affidato uno specifico obiettivo. Il gruppo ha il compito di lavorare insieme, mettendo in comune le conoscenze acquisite, per raggiungere attraverso uno sforzo comune l’obiettivo loro assegnato. All’interno di questa dinamica l’insegnante ha il compito di organizzare e facilitare le diverse attività, riducendo però al minimo i suoi interventi, al fine di favorire il consolidamento di un clima relazionale positivo e orientato alla condivisione della responsabilità (Slavin, 1990).