

ITINERARI
Strumenti e riflessioni pedagogiche

Alessia Rosa

Cartoon in tasca

UNA RICERCA-AZIONE SULLA MEDIA EDUCATION
NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

GIUNTA DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO
Trento - 2012

ROSA, Alessia

Cartoon in tasca : una ricerca-azione sulla media education nella scuola dell'infanzia / Alessia Rosa. – Trento : Provincia autonoma di Trento. Giunta, 2012. – 189 p. : ill. ; 24 cm. – (Itinerari : strumenti e riflessioni pedagogiche ; 12)
ISBN 978-88-7702-336-0

1. Disegni animati – Funzione educativa 2. Disegni animati – Impiego nella didattica – Scuole materne
372.216

Assessorato all'istruzione e sport
Dipartimento della Conoscenza
Servizio Istruzione

A cura di
Miriam Pintarelli
Direttore Ufficio Infanzia

Editing e progetto grafico
Anna Tava

Testi
Alessia Rosa

Copertina
Nella Valentini

Referenze fotografiche dalle scuole dell'infanzia provinciali
Peter Pan - Cavareno, *Casa del sole* - Cles, Roveré della Luna,
Albero del sole, Madonna Bianca-Trento, Terlago.

Impaginazione e stampa
Tipografia Editrice Temi - Trento

© 2012
Giunta della Provincia autonoma di Trento

INDICE

Presentazione	7
Introduzione	9
I nuovi cantastorie	13
Le storie animate e le tecniche di realizzazione	15
Lungometraggi, cortometraggi e prodotti seriali	19
L'evoluzione dei programmi tv per bambini in Italia	22
Piccoli nativi digitali: un identikit	26
Conclusioni	35
Introduzione teorica sulla media education	37
Quando media ed educazione si incontrano	39
Nuove forme di alfabetizzazione	44
Le cinque aree di competenza mediale	48
Educazione e media, una storia di collaborazioni	54
Le alleanze educative della media education	57
Conclusioni	59
Media education in contesto familiare	61
Famiglie e media: quando l'unione fa la forza	64
Riflessione sul ruolo della tv nelle dinamiche familiari	65
Un vademecum per la fruizione televisiva? No grazie	67
Costruire un palinsesto familiare per i nostri bambini	69
Indicazioni pratiche per l'individuazione dei cartoon	76
Prima, durante e dopo la fruizione TV	77
I gadget: ossia quando i personaggi escono dallo schermo	80
Conclusione	83
La media education nella scuola dell'infanzia	85
Educazione e cartoon	87
Progettare percorsi di cartoon education	89
La struttura didattica di un percorso di media education	97
L'analisi dei cartoni animati con i bambini	103
Conclusione	105

La ricerca-azione “Bambini e cartoon”	107
Il monitoraggio iniziale	110
Definizione sistematica del problema e degli obiettivi	119
Le fasi di realizzazione dell’intervento	121
I dati raccolti attraverso il questionario rivolto ai genitori	125
La parola ai bambini: l’analisi dei disegni	138
La valutazione delle conoscenze acquisite	143
I progetti di media education realizzati	147
Per concludere, anzi, per iniziare	157
I materiali utilizzati nella ricerca	161
Bibliografia e sitografia	183

*La mia cinepresa
le ho messo le ruote
e l'ho fatta correre
come un pallone sull'erba.
L'ho appesa al collo,
sotto il ventre di cavalli
al galoppo.
L'ho scaraventata in mare,
l'ho legata ad un uomo
e l'ho fatta camminare,
correre
girare la testa, cadere
in ginocchio.
Ne ho fatto un essere
vivente
un cervello e
- più ancora di questo -
ho tentato di farne
un cuore!*

*Abel Gance
(regista, sceneggiatore 1889-1981)*



Presentazione

Affrontare il tema televisione e media education implica entrare nelle famiglie, quasi a guardare cosa vi succede, quali sono le scelte dei genitori per il tempo dei figli... Potrebbe sembrare un'invasione di campo, ma è piuttosto voglia di confronto e di condivisione su qualcosa che coinvolge tutti. Perché la televisione non sta chiusa in casa, entra nei giochi dei bambini, nei loro discorsi, nei disegni, nei desideri. Accompagna i piccoli mettendo i suoi personaggi sulle magliette e nelle tasche in forma di figurina, le sue canzoni nelle bocche, i suoi esempi nei gesti... E allora non si può far finta di nulla.

Se i bambini giocano in giardino interpretando i personaggi televisivi, se si descrivono "forte come Hulk" o "magica come le Winx", dobbiamo sapere a chi si riferiscono. Conoscere i protagonisti di film e cartoon, le problematiche che affrontano, i messaggi che portano, ci rende più consapevoli su ciò che trasmettono e possiamo così scegliere di affiancare quelli che portano del buono e smascherare quelli che nascondono tranelli diseducativi.

I mezzi multimediali sono una presenza ormai imperante nel nostro tempo e in quello dei bambini, le nuove tecnologie offrono diverse forme di comunicazione, internet abbatte le frontiere e nuovi linguaggi fioriscono. C'è molto di buono in tutto questo e altrettanto di rischioso. Trattare questo tema con la scuola e - attraverso essa - con le famiglie permette, da una parte, di scegliere i programmi migliori e, dall'altra, di avvicinarsi con empatia al bambino, comprendendo le sue fantasie e offrendogli modi per capire la realtà, anche quella virtuale.

Nelle scuole dell'infanzia in cui si è lavorato nell'ambito della media education ci si è avvicinati alla tecnologia multimediale e ai suoi prodotti, si è sperimentato e giocato, scoprendo anche qualche trucco televisivo. Adulti e bambini sono diventati più consapevoli, quindi più forti. Ed è bello sentire che qualche bambino già pensa che da grande i cartoon sarà lui ad farli.

Marta Dalmaso
Assessore all'istruzione e sport



Introduzione

Oggi gli strumenti della comunicazione tecnologica sono parte integrante del mondo dei bambini piccoli - definiti "nativi digitali" perché nati in era internet - così come gli animali della fattoria lo erano per l'infanzia di sessanta anni fa.

Il mondo multimediale fa parte del quotidiano, anche di chi non possiede apparecchi televisivi in casa, perché comunque strumenti comunicativi tecnologici di varia natura ci circondano, ne disponiamo e, in diverse misure, ne dipendiamo. Attraverso schermi accesi, immagini pubblicitarie, messaggi audio e video, strumenti filmici e fotografici, disponiamo di documenti informatici e conviviamo con voci e personaggi che a molti piace ritrovare in giochi e gadget e sui propri abiti e accessori. Chi più chi meno, a queste presenze ci abituiamo e ci affezioniamo, e i nostri bambini con noi.

Pertanto, inserire la media education nella progettazione didattica della scuola dell'infanzia è cosa ormai da considerare.

Il mondo della scuola non può esimersi dal conoscere questi materiali, propugnando un'irreale neutralità o una preconcepita repulsione, che se non è costruita sulla consapevolezza degli elementi in gioco non riesce a stimolare una buona capacità critica. Non si può affiancare un bambino nella conoscenza, nel piacere come nella difesa, se non si riesce ad avvicinarsi a ciò che lui (o lei) vive, a ciò che ritiene importante. Perciò, come non considerare anche agli amati eroi dei suoi cartoon preferiti?

Se un argomento è caro ai bambini è bene diventi interessante anche per gli educatori. La pedagogia indica come sia fondamentale partire dagli interessi del bambino per catturare la sua attenzione e sviluppare competenze. Se si crede nel "partire dal bambino" per mettere in cantiere progetti educativi efficaci, occorre assumere gli elementi che sostanziano la sua realtà.

C'è dunque necessità di una nuova consapevolezza media educativa, che chiama all'appello sia la scuola che la famiglia. Gli adulti non possono farsi trovare impreparati, non solo perché rischiano di essere esclusi da una parte consistente dell'esperienza di crescita dei piccoli, ma soprattutto perché i cartoni animati, quando vengono scelti con cognizione a casa e inseriti in un progetto strutturato a scuola, sono un'opportunità educativa formidabile. Ma ciò implica la volontà di esplorare le peculiarità di un linguaggio spesso sottovalutato perché scarsamente conosciuto.

Questo testo presenta la ricerca-azione Bambini e tv, che ha coinvolto insegnanti, bambini e genitori di quattro scuole dell'infanzia trentine. Il percorso è iniziato con un'indagine rivolta agli adulti che ha rivelato, fra l'altro, come la percezione dei prodotti televisivi sia condizionata da ricordi della propria infanzia e da timori preconetti che rischiano di fare di tutta "tutta l'erba un fascio". Venivano ad esempio valutati positivamente cartoni animati attualmente non in programmazione per averli molto amati quando si era bambini mentre se ne sottovalutavano altri di ottima qualità, offerti da operatori che lavorano con competenza proprio per l'utenza dei piccoli.

Da qui è poi partita un'estesa riflessione sulla media education e un percorso complesso che ha portato a inserire nella didattica azioni riguardanti i personaggi dei cartoni animati e alcune semplici tecniche di produzione, che implicavano anche un approccio a diversi strumenti tecnologici. I programmi televisivi sono dunque diventati temi da indagare insieme a i bambini, per poi diventare sperimentazioni su nuove forme di espressione dagli inaspettati orizzonti.

Non è troppo presto per questo tipo di attività? Questo era il dubbio che serpeggiava fra insegnanti e genitori. Riteniamo di no. Perché i film, i cartoon animati, la pubblicità, non sono racconti neutrali ma linguaggi mediatici portatori di valori e prospettive a cui adulti e bambini vanno alfabetizzati con la finalità di far crescere sia il gradimento che la fruizione critica. I bambini della scuola dell'infanzia sono già utenti del mondo multimediale. Che tipo di utenti? Attivi, rispondiamo.

Le tecnologie televisive e informatiche, i loro prodotti e il loro uso, sembrano difficili da affrontare, ma non sono che strumenti da conoscere, superando titubanze, aprendosi al nuovo, che non solo avanza ma corre. Per questo la scuola s'interroga, sperimenta e dialoga con la famiglia, dentro una cultura che convivendo con il virtuale ne vuole prendere il meglio.

Miriam Pintarelli
Direttore Ufficio Infanzia



I NUOVI CANTASTORIE



*Io guardo i cartoni sulla televisione grande del salotto,
quella piccola invece è in cucina per vedere le notizie.*

Ilaria

Non vi è popolo o cultura nella storia che non si sia espresso attraverso racconti, favole e miti; la volontà di narrare è peculiarità e ricchezza propria dell'uomo. Per ciò che riguarda i più piccoli, nel passato il raccontare era affidato unicamente all'oralità e alla voce rassicurante delle figure adulte di riferimento, mentre oggi è sempre più spesso prerogativa dell'immagine in movimento¹.

Qui ci concentriamo su una forma odierna del narrare storie attraverso immagini in movimento, quella del **cartone animato**, che si affianca e si integra sia con le modalità più tradizionali dell'oralità che con quelle più innovative della multimedialità. I cartoni animati sono una realtà complessa, densa di potenzialità educative se scelti adeguatamente e in relazione alle capacità di comprensione dei fruitori.

In questo primo capitolo presentiamo gli elementi caratterizzanti i prodotti di animazione *preschool* ed i destinatari per cui sono progettati e realizzati.

Le storie animate e le tecniche di realizzazione

L'etimologia del termine *cartone animato* è ancor oggi oggetto di discussione, i "puristi" preferiscono ad esempio i termini *disegni animati* o *film d'animazione*, mentre altri approcci riconoscono i termini *cartoon* e *cartoni animati*, sdoganati a loro giudizio dall'ampio utilizzo². In questa sede non ci soffermeremo su tali disquisizioni semantiche e utilizzeremo nelle pagine seguenti i diversi termini (cartoon, cartone animato, disegno animato, film d'animazione) come sinonimi, preferendo piuttosto definire che cosa indichiamo con tali parole.

¹ ATTINÀ M. (2005) *Dalla fiaba al videogioco. Linguaggi formativi a confronto*, Edisud, Salerno.

² RAFFAELLI L. (1998) *Le anime disegnate il pensiero nei cartoon da Disney ai Giapponesi*, Castelvecchi, Roma.

I cartoni animati sono un linguaggio composito, che fonde arti differenti - tra cui l'illustrazione, il linguaggio cinematografico, la narrazione e la musica - creando tra esse relazioni di interdipendenza³ attraverso le tecniche dell'animazione.

Le tecniche dell'animazione di oggetti e immagini si fondano, così come il cinema, sul fenomeno della "persistenza delle immagini sulla retina" secondo cui quando i nostri occhi guardano una serie di immagini fisse ogni immagine permane sulla retina per una frazione di secondo anche dopo la sua sostituzione con un'altra immagine. "Ne consegue che se osserviamo un'immagine dopo l'altra, rapidamente, le singole immagini daranno un'univoca visione dinamica e l'oggetto sembrerà muoversi"⁴.

Tutto può essere animato: disegni, foto, oggetti e pupazzi. Le tecniche di animazione sono principalmente *quattro*: *la cel animation*, *il passo uno*, *l'animazione 2D* e quella *in 3D*. Ne vediamo brevemente le caratteristiche in quanto utile sia per le attività di scelta dei cartoon che per lo sviluppo di percorsi media educativi in contesto scolastico.

La modalità di animazione più tradizionale è quella dei disegni, la *cel animation*, in cui i fogli lucidi sintetici di acetato vengono utilizzati per sovrapporre le parti da animare a quelle fisse.

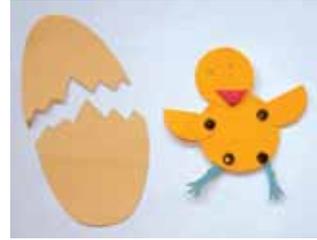
Il *passo uno* o *stop-motion* si serve delle fotografie di oggetti e pupazzi, di qualunque natura o materiale, per realizzare effetti di movimento. Gli animatori, con pazienza, muovono gli oggetti tra uno scatto e l'altro.

Il *passo uno* o *stop-motion* si declina in forme differenti a seconda del materiale oggetto di animazione.

³ DI TULLIO M.G., *Cinema d'animazione e Fumetto: la valenza formativa*, in "Orientamenti Pedagogici" 1, (2006) 1, 133-145.

⁴ MICHELONE G., RIVOLTELLA P.C., VALENZISE G., *Animazione*, in LEVER F., RIVOLTELLA P.C., ZANACCHI A. (2002) "La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche" Roma, RAI-ERI, Roma, pp.209-211

La *cutout animation* è un'animazione bidimensionale poiché viene applicata a oggetti piatti: ritagli di giornale, pezzi di stoffa ecc., in una sorta di collage in movimento. È una tecnica semplice che può servire anche a fini esemplificativi della storia dell'animazione.



Una variante decisamente “poetica” della *cutout animation* è la *silhouette animation* in cui i personaggi sono ombre nere che spiccano su sfondi vivaci e colorati.



La tecnica dell'*object animation* immortala degli oggetti di uso quotidiano, come le penne di un astuccio, gli strumenti da cucina o i mattoncini lego.



Altrettanto “old stile” è la *clay animation*: animazione di oggetti in plastilina, tornata recentemente in voga.



La *puppet animation* è invece la tecnica di animazione di pupazzi, bambole e marionette.



Più complesse sono le tecniche di *graphic animation*, in cui non si utilizzano materiali grafici disegnati (come fotografie o ritagli di giornali), ma si movimentata la grafica stessa oppure si mantiene ferma la grafica e si muove la fotocamera. È un tipo di *stop-motion* che difficilmente viene usato da solo, ma piuttosto in combinazione con altri.



La *pixilation* implica il coinvolgimento di attori reali, che si prestano alla fotografia in *stop-motion*; metodo che permette l'inserimento di scene surreali, come apparizioni e così via.

Le *tecniche di animazione in 2D e in 3D* sono quelle in cui le immagini sono create e/o modificate attraverso la grafica bitmap o grafica vettoriale nel caso dei prodotti 2D, mentre nell'animazione 3D le linee strutturate dei soggetti sono modelli digitali, che vengono in seguito manipolate da un animatore.



Questo breve excursus su alcune delle tecniche di animazione testimonia la ricchezza stilistica e le opportunità espressive dei film d'animazione, nei quali l'utilizzo di una tecnica piuttosto che un'altra corrisponde a specifici intenti comunicativi.

Lungometraggi, cortometraggi e prodotti seriali

Oltre che per le tecniche di animazione, i cartoon si differenziano secondo la lunghezza dei prodotti in *lungometraggi*, *cortometraggi* e *prodotti seriali*. Descriviamo alcune caratteristiche.

I lungometraggi

sono stati per molto tempo predomino Disney, anche se oggi vi sono molte alternative interessanti, ad esempio i lavori di Michel Ocelot, regista di film come *Azur e Asmar* e *Kirikou e la strega Karabà*, o quelli di Hayao Miyazaki, regista de *Il castello errante di Howl*. L'intreccio narrativo dei lungometraggi è complesso, l'uso dei dialoghi ampio e richiede elevata capacità di concentrazione per assistere all'intero prodotto. Tendenzialmente quindi non è facilmente comprensibile dai bambini più piccoli.

I cortometraggi d'animazione

sono prodotti che non superano solitamente i 30 minuti e si avvalgono spesso di tecniche e strutture che danno forma talvolta a vere opere poetiche, ne è un esempio *Gamba Trista*⁵ di Francesco Filippi o *Il Vecchio e il mare* di Alexander Petrov. Purtroppo la circolazione sul mercato dei cortometraggi è piuttosto limitata, anche se oggi la rete è una valida fonte per la loro individuazione e reperimento; le opportunità di utilizzo sono invece innumerevoli.

Le serie televisive

a differenza del film d'animazione e del cortometraggio, sono pensate e create per la TV e per la visione in contesto privato, nostro ambito di interesse privilegiato. I diversi episodi di una **serie animata** hanno in comune alcuni elementi stabili che compongono e condizionano la struttura complessiva della stessa. Tali elementi sono: *la durata, il genere, il concetto, gli eroi*. Vediamoli in dettaglio.

⁵ www.youtube.com/watch?v=PQEpSpfShY&feature=share

La durata - Può variare in modo notevole determinando sia la struttura narrativa sia fattori legati all'opportunità di inserire al suo interno spazi pubblicitari. Tra gli standard più comuni vi sono, al confine tra i lungometraggi, i prodotti che durano tra i 52 e i 78 minuti e sono utilizzati per lo più come *speciali* in alcuni periodi dell'anno, ad esempio il Natale, e vengono progettati nella prospettiva di vendita in DVD (sono poi per lo più venduti in edicola). Maggiormente diffusi sono gli standard di 26 e 13 minuti. Ci sono poi le serie con puntate di 5 minuti, particolarmente adatte alle capacità attentive del target prescolare, composte da un numero rilevante di episodi fortemente diversificati tra loro per le tematiche trattate. Un ultimo format sono le cosiddette *gag cartoon* da 30 secondi o anche meno, che oggi trovano grande diffusione soprattutto sul web.

Il genere - È il "termine con cui si indica la tipologia di un prodotto che può essere anche letterario, cinematografico o radiofonico, caratterizzato da una certa riconoscibilità in virtù di elementi linguistici e narrativi"⁶. Le serie animate si caratterizzano per gli stessi generi cinematografici: commedia, fantasy, horror e così via. Conoscere il genere fornisce aspettative ed elementi di pre-lettura del prodotto di animazione.

Il concetto - È l'elemento che differenzia una serie dall'altra ed è la tematica/problematica trasversale all'intera serie.

Gli eroi e le eroine - La loro presenza è fondamentale in quanto in una serie non è la storia il filo conduttore ma l'eroe stesso. Nelle serie animate, infatti, la meccanica narrativa risponde ad esigenze non di continuità ma, al contrario, di discontinuità. Lo spettatore deve potersi inserire nel racconto in qualunque momento, non è previsto che segua ogni puntata. È l'eroe, il protagonista, la sua psicologia e le sue caratteristiche fisiognomiche e non di rado i

⁶ TAGLIABUE C. *Genere*, in LEVER F., RIVOLTELLA P.C., ZANACCHIA. (2002) "La comunicazione. Il dizionario di scienze e tecniche" Elledici-Rai Eri-LAS, Roma., pp. 531-532.

suoi abiti, che consentiranno agli spettatori di comprendere ciò che sta accadendo indipendentemente da quale puntata venga trasmessa. Per tali ragioni non vi sono molte serie animate con strutture assimilabili a romanzi di formazione incentrati sull'evoluzione del protagonista verso la maturità con profondi cambiamenti interiori, perché si rischierebbe di non riconoscerlo, "rompendo" la magia del processo di immedesimazione. Non a caso in molte serie televisive i protagonisti hanno la stessa età e le stesse sembianze anche se la storia si sviluppa in un lungo periodo in cui le stagioni si alternano più volte.

"Il bambino spettatore, che conosce queste regole o che, scoprendole, le accetta, attende gli intrighi del suo eroe con il bisogno di essere sorpreso senza mai essere disorientato. Egli cerca una valorizzazione personale (un'auto-valorizzazione) attraverso l'eroe del quale segue le avventure. L'avventura offre al bambino un mezzo ideale per soddisfare il suo bisogno di identificazione"⁷.

Le peculiarità dei prodotti di animazione seriali qui sintetizzati sono il risultato di un'evoluzione storica strettamente connessa alla storia della tv rivolta ai bambini che, a sua volta, rispecchia l'evoluzione dei valori e dei modelli di comportamento di ogni Paese, essendo la tv per i più piccoli un importante strumento di trasmissione e divulgazione dei valori.

Non possiamo dar conto di tutti i cartoon trasmessi dalle reti italiane, preferiamo dunque tratteggiare a grandi linee la filosofia alla base dei programmi che sono contenitori degli stessi. Nel confrontarci con insegnanti e genitori abbiamo potuto rilevare in differenti occasioni come la percezione e le conoscenze dei prodotti per i bambini siano strettamente connesse alla propria esperienza di fruizione, quindi limitata ad un arco di tempo ristretto, che non consente una più ampia visione, capace di cogliere alcune sfumature che possono risultare interessanti in prospettiva educativa.

⁷ PASETTI E. (2002) *L'universo dei cartoni animati. Fare scuola con la fantasia*, Roma, Unicef.

L'evoluzione dei programmi tv per bambini in Italia

Lo sviluppo della programmazione tv rivolta ai bambini in Italia coincide con l'evoluzione della televisione stessa in quanto le emittenti del nostro Paese si sono storicamente distinte per un'elevata sensibilità nella programmazione per i giovanissimi. Nei loro primordi le trasmissioni tv per bambini assumono intenti esplicitamente educativi, successivamente abbandonati a favore dell'intrattenimento e del divertimento. Possiamo suddividere l'evoluzione della tv italiana rivolta ai bambini in sei fasi⁸:

La **prima fase** va dal 1954 al 1975, anni in cui le reti pubbliche rappresentavano una scelta obbligata per il pubblico televisivo. La Rai prende dalla Bbc sia la filosofia dell'educare divertendo che i format delle trasmissioni di maggior successo. Le proposte per i più piccoli avevano come protagonisti fiabe, marionette e burattini, ma vi erano anche film, telefilm, documentari e cartoni animati, spesso importati dall'estero. Elemento trasversale erano i valori proposti, quali l'operosità, l'altruismo e il coraggio. Di grande successo alla fine degli anni '50 fu sicuramente Zurlì, *"Il mago del Giovedì"*, che adattava a misura di bambino i quiz più in voga tra gli adulti. Nello stesso periodo ebbero molto seguito anche i cartoni animati di *Lotte Reiningen*, che riproponeva in bianco e nero le fiabe tradizionali, mentre quelle moderne erano trasmesse attraverso le dirette dal "Teatro per ragazzi".

La **seconda fase**, che va dal 1976 al 1981, inizia con la fine del monopolio Rai e la nascita delle emittenti televisive private. In questi anni i modelli educativi precedentemente proposti dalla tv per ragazzi venivano messi in discussione e le proposte si diversificavano: Rai1 si rivolgeva alle famiglie, attraverso i "family programs", mentre Rai2 persisteva nella filosofia "dell'educare divertendo".

⁸ Le prime quattro tappe delineate sono tratte dalla suddivisione proposta in D'AMATO M. (1997) *Bambini e tv: un manuale per capire un saggio per riflettere*, Il Saggiatore, Milano.

I ritmi di programmazione si intensificarono e le trasmissioni, che precedentemente avevano cadenza settimanale, divenivano quotidiane.

Nella **terza fase**, dal 1982 al 1986, la programmazione dei network privati acquistava una posizione di rilievo, soprattutto tra il pubblico dei giovanissimi, attraverso programmi contenitori di cartoni animati come *Bim Bum Bam* su Italia1 e *Ciao Ciao* su Rete4. Il periodo a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta vedeva le reti, sia pubbliche che private, in seria difficoltà per ciò che riguardava il target bambini/ragazzi, i cui gusti e richieste cambiavano così velocemente da rendere difficile qualunque statico inquadramento. Le aziende costruivano il proprio palinsesto soprattutto sui gusti dei telespettatori⁹ e gli interessi pubblicitari.¹⁰

Rai2 rimaneva l'interlocutore privilegiato della fascia minori, consolidando la tradizione dei programmi contenitore, quali ad esempio *Tandem* e *Pane e marmellata*. Complessivamente è corretto affermare che, sia nelle emittenti pubbliche che in quelle private, le produzioni italiane sembravano soccombere sotto il peso delle trasmissioni e dei cartoni importati dagli USA, anche in seguito ad importanti accordi con la Walt Disney. Le reti Mediaset consolidavano i programmi contenitori (*Ciao Ciao* e *Bim Bum Bam*) e, in risposta alle critiche di proporre contenuti eccessivamente violenti, optavano per un genere soft, come i cartoni animati giapponesi di genere sentimentale e sportivo, privi di quegli aspetti dicotomici ripresi dalle favole.

Sembra così concretizzarsi la “premonizione” di Bruno Bettelheim, universalmente riconosciuto come uno dei massimi studiosi della portata psicologica della fiaba, che quasi dieci anni prima aveva scritto: “Oggi la maggior parte dei bambini conoscono le fiabe solo in versione edulcorate e semplificate che attenuano il loro significato e le privano dei contenuti più profondi: versioni come quelle dei film

⁹ CASSETTI F., DI CHIO F. (1999) *Analisi della televisione*, Bompiani, Milano.

¹⁰ Questa nuova politica d'azione si concretizza nel 1981 attraverso l'uso del *Meter*, strumento di rilevazione automatica del consumo televisivo.

e degli spettacoli televisivi trasformano le fiabe in uno spettacolo privo di significato”¹¹.

La violenza dei robot diventa così meno evidente, ma non meno pericolosa è la violenza psicologica all'interno della competizione sportiva. Questi nuovi cartoni animati fortificavano inoltre l'alleanza con le industrie dei giocattoli.

Gli anni Novanta (la **quarta fase** va dal 1986 al 1995) si caratterizzano per una rinnovata attenzione alla pedagogica della TV, di cui il risultato meglio riuscito è l'*Albero Azzurro*, primo esperimento televisivo italiano su target prescolare (dai 3 ai 6 anni), definito da A. Grasso come “il più intelligente programma didattico per i più piccini”¹². L'*Albero Azzurro*, perseguendo l'intento di rendere attivi anche gli spettatori più piccoli, telespettatori, sviluppava un approccio che “parla ai bambini con il linguaggio che gli è proprio”, rispondendo ai ritmi e alle esigenze del suo pubblico. Tutto all'interno della trasmissione era costruito ad hoc per i più piccoli, dagli accorgimenti scenici, le telecamere che inquadravano gli oggetti e le persone dal basso secondo la visuale del bambino, fino ai toni pacati con cui i conduttori si rivolgevano sia ai telespettatori a casa che a *Dodò*, il pupazzo che rappresentava in studio i dubbi e gli approcci alla realtà tipici dei più piccoli.

A differenza degli altri programmi, gli argomenti affrontati si articolavano lungo tutta la settimana e ogni puntata ne approfondiva un aspetto. I filmati proposti seguivano la stessa logica del programma con l'attenzione per i particolari, le luci, i suoni e i colori, trascinandosi così i bambini in una dimensione immaginaria e fantastica. In quegli anni non vi sono stati altri prodotti di rilevante interesse per i più piccoli, soprattutto perché i network privati optavano a favore di contenitori che trasmettevano cartoni animati (soprattutto giapponesi) e telefilm per lo più stranieri strettamente legati alle logiche del mercato dei giocattoli.

¹¹ BETTELHEIM B. (1997) *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano.

¹² GRASSO A. (a cura di) (1996) *Enciclopedia della Televisione*, Garzanti, Garzanti Editore, Milano.

Nella **quinta fase**, tra il 1996 e il 2002, assistiamo ad un'altra sperimentazione interessante, quella di *Junior Tv*, primo circuito nazionale interamente destinato all'infanzia, che ha progressivamente abbandonato le proposte di sola evasione a favore di una programmazione strettamente educativa. Nel 1999 Rai3 proponeva un nuovo programma di successo indirizzato ai bambini tra i 3 e i 7 anni: la *Melevisione*, che si proponeva, secondo il progetto dei suoi stessi autori, "di superare la tipologia del programma contenitore nella produzione di televisione per l'infanzia... equilibrando contributi esterni e produzione interna per costruire un buon programma, una televisione non solo schiacciata sui cartoni industriali, né solo tecnologica"¹³.

Il termine *Melevisione* non è semplicemente un titolo fantasioso, ma può assumere un duplice significato, il primo si riferisce ad un apparecchio televisivo "magico", centrale all'interno della trasmissione, in quanto offre la possibilità di vedere cartoni animati attraverso l'introduzione di frutti e ortaggi. Nella sua seconda accezione il termine *Melevisione* assume un significato simbolico ed il piccolo telespettatore dovrebbe concepirlo come "la mia televisione", ossia come la televisione "fatta per me"¹⁴. La novità principale della *Melevisione* è il lavoro congiunto tra produttori e ricercatori, attraverso il monitoraggio continuo svolto da alcune università collocate equilibratamente sul territorio italiano, le cui ricerche hanno offerto ai produttori del programma un ampio numero d'informazioni e di dati, consentendo un miglioramento continuo del programma¹⁵; In questi stessi anni viene fondata a Torino la Lastrego & Testa Multimedia (1999) la cui grande esperienza nel campo dell'editoria per l'infanzia (riconosciuta in ambito internazionale) ha portato alla realizzazione di serie tv di grande valore artistico ed educativo quali: *Le avventure di Aladino*, *I sogni di Giovanna*, *Avvento e Amita nella Giungla*.

¹³ Il progetto del programma TV *La Melevisione* è esplicitato nel sito: www.melevisione.rai.it/programma/programma.htm. Parte di questa definizione può essere ritrovata anche in: CECCHI M., TOGLIOLINI B. *Favolizia* (15/12/1998). *Progetto per un programma televisivo su Raitre*.

¹⁴ COGGI C.(a cura di) (2000) *Una tv per bambini*, Il Segnalibro, Torino.

¹⁵ COGGI C.(a cura di) (2002) *Migliorare la qualità della tv per bambini*, Franco Angeli, Milano.

La **sesta e ultima fase**, che va dal 2002 ai giorni nostri, è un arco di tempo in cui assistiamo a una vera e propria invasione di canali tematici digitali che trasmettono 24 ore su 24 programmi per bambini: *Boing*, *Disney Channel* e *Boomerang* sono tra i canali più conosciuti, ma ve ne sono molti altri, alcuni specificatamente pensati per la fascia prescolare come *Toon Toon* o *Jim Jam*¹⁶.

Tale diffusione pone alle figure educative nuovi impegni: da una parte diviene importante fornire ai bambini molteplici strumenti di valutazione, al fine di consentire reali operazioni di scelta tra le numerose offerte, dall'altra si richiede agli adulti un complesso monitoraggio, date le tante proposte. Il rischio è quello di affidare la custodia del tempo libero dei bambini a una programmazione incessante in cui la quantità non può essere sinonimo di qualità.

Ma non solo la tv e i programmi televisivi si sono modificati ed evoluti nel tempo, anche il pubblico dei più piccoli, a cui tali prodotti si rivolgono, è cambiato. Questo aspetto merita una riflessione.

Piccoli nativi digitali: un identikit

“Ha tre anni e sa usare il lettore DVD. Decide quale cartone vuole e fa tutto da solo!”. Frasi come queste sono diventate comuni tra nonni e genitori che osservano i loro piccoli “**nativi digitali**”¹⁷ (bambini nati dopo la diffusione di Internet, all'incirca dopo il 1995, in una società multischermo e mediaticamente attiva) provando confusi sentimenti di ammirazione e preoccupata perplessità. Ha ancora senso tale stupore? I cambiamenti sociali e culturali in atto, la diffusione tecnologica sempre più a basso costo e ad alta qualità, e l'intricato e onnipresente sistema mediale hanno fatto sì che l'incontro tra bambini e media non possa essere definito precoce ma piuttosto immediato. Soprassediamo su tutte quelle teorie d'impianto deterministico che attribuiscono ai media la

¹⁶ www.canali.kataweb.it/kataweb-guardaconme/2009/07/10/guida-ai-canali-tv-per-i-piu-piccoli/?h=2

¹⁷ FERRI P., MANTOVANI S. (2008) “*Digital kids*”. *Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, Etas, Milano.

responsabilità di ogni cambiamento sociale: sia nella prospettiva di una presunta “morte dell’infanzia”, intesa come periodo idilliaco d’ingenuità, sia nella più ottimistica visione di nuove opportunità di liberazione per i giovani. Preferiamo una più modesta riflessione sui fattori che hanno portato ad un diversificato riconoscimento dei bambini all’interno dei contesti familiari e delle conseguenti forme di interazione mediatica. Prediligiamo poi parlare di *bambini* piuttosto che di *infanzia*, costruito sociale che in quanto tale può essere storicizzato e relativizzato. Inoltre il significato e l’etimologia stessa del termine *infanzia* ne delineano una prospettiva anacronistica se analizzata nell’ambito dei sistemi di comunicazione odierna. Il termine deriva infatti dal latino *infans*, che significa *impossibilitato a parlare*¹⁸ e quindi, per estensione, assume il significato di *bambino che non può parlare*. Il termine indica quel periodo della vita che va dalla nascita ai 6 anni di età, all’interno del quale si distingue la prima e la seconda infanzia, rispettivamente da 0 a 3 anni e da 3 a 6; è innegabile che nella prima infanzia la capacità di parlare sia ridotta, sebbene con molte differenze individuali, ma nella seconda infanzia i bambini parlano eccome, anzi, talvolta il problema sta spesso nel riuscire a rispondere a veri e propri “bombardamenti” di domande e richieste. È comunque importante non confondere l’incapacità di parlare con l’impossibilità di comunicare, perché i bambini comunicano a partire dal primo vagito.

“Ovviamente, mettere in discussione il concetto di infanzia come esclusione evidenziandone la natura discorsiva non significa ignorare che, per certi aspetti, vi è un legame ineludibile tra età biologica e il possesso di certe capacità/competenze necessarie per l’esercizio di alcuni diritti”¹⁹. Al di là di tali precisazioni, è innegabile un cambiamento di ruolo assunto dai bambini nella società occidentale, abbandoniamo dunque qualunque prospettiva nostalgica su presunte età dell’oro e delineiamo invece quali aspetti hanno effettivamente condotto a modificare le modalità di approccio alla realtà dei bambini nati tra cartoon, iPod e schermi touch (che reagiscono al tocco).

¹⁸ www.wikipedia.org/wiki/Infanzia - cite_note-1

¹⁹ CAPPELLO G. (2009) *Nascosti nella luce. Media Minori e media education*, Franco Angeli, Milano.

In primo luogo il cambiamento è dettato da **fattori sociali**: si è assistito ad un graduale passaggio dalla famiglia estesa alla famiglia “nucleare” e vi sono sempre più famiglie articolate in modi diversificati, come ad esempio le famiglie allargate e le famiglie mono-genitoriali. Gli spazi di crescita sono spesso strutturati e i bambini passano molto tempo in casa, nelle scuole (a cui accedono sempre prima) o in realtà con attività pre-organizzate, come ad esempio le ludoteche. Ai bambini viene cioè concesso sempre meno tempo per annoiarsi, esperienza che ha quale risolto l’opportunità di supportare il pensiero creativo, ideando nuove situazioni di svago. In generale assistiamo poi allo svilupparsi di nuove forme di relazione tra adulti e bambini in termini di autorità, potere e una sempre più comune ricerca di mediazione. All’interno di questo quadro di cambiamenti sociali si collocano poi i media, presenti nelle case e nella quotidianità di ognuno.

L’**accesso ai media** da parte dei più piccoli avviene per esperienza e per approssimazioni successive, ossia per tentativi ed errori. Avete mai visto un bambino consultare un libretto di istruzioni? Non lo fa non perché non sa leggere, ma perché non ne ha bisogno. Lo sviluppo della logica *touch* amplierà le opportunità dei più piccoli di interagire con i media in modo naturale in quanto riduce la necessità di uno sviluppo della motricità fine adeguato all’uso. Il numero di stimoli tecnologici e non solo supporta, soprattutto tra i bambini più grandi, il cosiddetto comportamento multitasking, cioè l’abitudine di fare “zapping” tra fonti di apprendimento e di comunicazione differenti.

Si strutturano poi **nuove forme di conoscenza**. In passato l’approccio alla realtà da parte dei bambini, soprattutto in età prescolare, avveniva principalmente attraverso l’esperienza diretta e ciò che non si poteva avere a portata di mano veniva ignorato o immaginato a partire dalle descrizioni degli adulti. Tutti abbiamo ad esempio ascoltato la storia dell’ape che si poggia sul fiore per trarne il miele, per i bambini degli anni Ottanta l’ape osservata nel giardino di casa ha preso le sembianze dell’*Ape Maia*, mentre i bambini di oggi assistono affascinati a tale processo attraverso programmi come *Minuscole*, prodotto francese che accompagna gli spettatori alla scoperta degli insetti che popolano il prato: api, coccinelle, bruchi, ragni, attraverso

un documentario intervallato da divertenti gag e animazioni²⁰. Ciò non significa che i bambini non ascoltino più ammirati i discorsi fatti dagli adulti, ad esempio sui fenomeni naturali, quanto piuttosto che hanno a loro disposizione molteplici fonti di informazione. Non tutte sono però ugualmente adeguate e attendibili, diviene quindi necessario acquisire la capacità di vagliare e scegliere. Inoltre attraverso i media i più piccoli non solo accedono ad una serie di informazioni di cui non potrebbero altrimenti avere diretta esperienza, ma costruiscono le proprie **modalità di percezione della realtà** e di approccio alla stessa.

Il rapporto tra minori e media non è quindi riducibile ad un sistema di condizionamento a senso unico (dei media sui bambini, per intenderci) poiché i più piccoli si trovano a vivere in una fitta rete di influenze reciproche in cui la realtà sociale influenza i media che traspongono e ampliano valori e idee in cui la stessa società trova nutrimento e valorizzazione. Parallelamente, i media si influenzano reciprocamente costruendo ampi spazi di convivenza e appoggio, i fumetti diventano così cartoni animati e poi videogiochi e tutto ha un sito o una pagina Facebook.

Questo sistema di correlazioni tra mondo reale e universo mediatico delinea una realtà complessa la cui comprensione da parte dei bambini è determinata dalle opportunità di contatto con i media e dallo sviluppo cognitivo raggiunto. A questo proposito Aimée Dorr sostiene che “La televisione trasmette i medesimi stimoli a tutti i bambini che la guardano, ma questi stimoli variano enormemente in relazione alla facilità con cui i bambini possono costruirsi un significato che si avvicina a quello degli autori (...), quindi qualunque contenuto televisivo viene costruito da ciascun bambino indipendentemente”²¹. Molteplici studi sulla comprensione del messaggio televisivo sostengono la teoria di Dorr, individuando due tipi di variabili all’interno della comprensione del messaggio:

²⁰ Per comprenderne le peculiarità è possibile visionare il sito del programma all’indirizzo www.minuscole.tv

²¹ DORR A. (1990) *Televisione e bambini, un mezzo speciale per un pubblico speciale*, Nuova ERI, Roma, p.45.

- *variabili soggettive*, che si riferiscono alle caratteristiche del telespettatore come ad esempio l'età dell'individuo, il quoziente intellettivo, l'ambiente socio-culturale di provenienza e l'esperienza televisiva accumulata;
- *variabili oggettive*, che riguardano invece il contenuto rappresentato e le tecniche televisive impiegate per rappresentarlo.

Analizziamo di seguito alcuni aspetti connessi alle variabili soggettive dei bambini e alle variabili oggettive inerenti ai cartoon, che condizionano la comprensione di questo linguaggio da parte dei più piccoli.

Le variabili soggettive

Tra le più rilevanti variabili soggettive che condizionano la comprensione dei messaggi cartoon da parte dei bambini vi è la **capacità di discernere il reale e la finzione**. Le ricerche longitudinali sulla comprensione della realtà rappresentata in tv non sono molte, ma i dati in nostro possesso sono decisamente interessanti. Gli studi sui bambini più piccoli, dai 2 ai 3 anni, hanno evidenziato come in questa fascia di età i telespettatori non siano in grado di distinguere il limite tra la televisione e la percezione immediata dell'ambiente. Ciò comporta un'interazione fisica con ciò che viene rappresentato, così se delle gocce bagnano la telecamera i bambini cercano di pulire lo schermo²².

Osservando un gruppo di bambini tra i 2 e i 3 anni guardare programmi realizzati per tale fascia d'età, ad esempio i *Teletubbies*, assisterete a divertenti interazioni tra gli spettatori e i loro beniamini: i bambini interagiranno con i personaggi come se questi ultimi fossero lì nella stanza con loro, così saluteranno il sole e risponderanno annuendo oppure scuotendo la testa alle richieste dei buffi personaggi. Dopo questa fase, che possiamo definire "immersiva", nel senso letterale del termine in quanto i bambini si immergono nella narrazione tv, si passa ad una estremizzazione opposta del proprio

²² CORNOLDI C., DE BENI R., LAMPERLIN C., BERTI P. e GRUPPO MT, (1999) *Il bambino metatelevisivo*, Erickson, Trento.

punto di vista: il bambino, sempre più legato alla propria fisicità e alla fisicità del mondo circostante, tende a considerare come finzione tutto ciò che appare in tv. Tra i 3 e i 4 anni invece, le abilità di discernimento si affinano e i bambini definiscono ciò che è reale da ciò che non lo è in relazione alla forma delle rappresentazioni proposte, di conseguenza i disegni animati (attenzione: non i prodotti animati in genere ma i cartoon) non sono reali ma buona parte del resto sì. Tale approccio può essere deviante in quanto vi sono cartoon che raccontano la realtà e programmi televisivi infarciti di idee fantastiche. Crescendo, l'attenzione alla forma dei contenuti viene meno e i bambini si concentrano maggiormente sul genere; le immagini dei telegiornali, ad esempio, sono quelle a cui viene attribuita maggior coerenza e veridicità.

Parallelamente allo sviluppo cognitivo sulle capacità di distinguere fantasia e realtà, in televisione incide la cultura di appartenenza e più in generale le esperienze del bambino: “per esempio mentre gli animali dotati di un'anima umana saranno percepiti come una caratteristica immaginaria di un programma di animazione da Paola, che cresce nella cultura cattolica dell'Italia, appariranno del tutto ragionevoli a Kumar, un'indiana di religione hindu che crede nella reincarnazione dell'anima umana negli animali”²³.

La comprensione dei programmi tv è determinata oltre che dalle capacità di distinguere realtà e finzione dalla capacità dei bambini di fare inferenze nella valutazione degli eroi animati. Collins, uno degli autori maggiormente impegnati nel campo della ricerca sulla elaborazione dell'informazione e sulle attività di interpretazione del contenuto televisivo, mette in guardia genitori ed educatori dai programmi in cui i protagonisti vengono presentati con un “doppio carattere”, nel senso che inizialmente sembrano positivi, ma diventano progressivamente malvagi con azioni o affermazioni²⁴.

²³ LEMISH D. (2008) *I bambini e la tv*, Raffaello Cortina Editore, Milano, p.57.

²⁴ COLLINS W.A. e ZIMMERMANN S.A. (1975) *Convergent and divergent social cue: Effect of televised aggression on children*, in “Communication Research”, vol.2, n.4, p.331-347.

I bambini in età prescolare e nei primi anni di età scolare hanno difficoltà a comprendere questo doppio ruolo dei personaggi e tendono a valutare il comportamento dei loro eroi in modo più positivo rispetto a quanto il contesto del programma suggerirebbe, così come si fa con un amico in carne e ossa. In sostanza, per i bambini in età prescolare le aspettative che costruiscono in relazione a un prodotto o a un personaggio, dettate da conoscenze pregresse e idee personali, condizionano la comprensione del prodotto stesso. Parallelamente, i bambini hanno la tendenza a trattenere mnemonicamente, cioè a ricordare maggiormente, le informazioni che confermano in qualche modo la loro aspettativa iniziale sulle caratteristiche del personaggio.

Possiamo dunque sostenere che per supportare la capacità di analisi e la comprensione dei prodotti da parte dei bambini più piccoli è bene proporre cartoon i cui personaggi siano privi di ambiguità e in cui vi sia corrispondenza tra le caratteristiche fisiche e psicologiche. Quindi la principessa dovrà essere sempre bella, dolce e gentile, mentre la strega non deve mai cadere nella tentazione di essere un po' buona. Insomma almeno nei cartoni per i piccoli serve un po' di chiarezza: i buoni da una parte i cattivi dall'altra. I bambini sotto i 5 anni faticano inoltre a cogliere autonomamente la struttura narrativa del racconto, percependolo per lo più come sequenza di immagini in movimento le cui correlazioni non sono sempre di immediata comprensione, ma necessitano di essere viste più volte.

Con la crescita e l'esperienza di fruizione il bambino acquisisce progressivamente le competenze di selezione e poi di lettura indispensabili per cogliere i significati della narrazione indipendentemente dalle aspettative pregresse sul prodotto. Le capacità di selezione e decodifica²⁵ sono indispensabili per suddividere la struttura complessiva in sottogruppi narrativi più facilmente integrabili tra loro²⁶ e con le conoscenze pregresse del bambino; ciò consente di cogliere

²⁵ La decodifica riguarda tutte quelle operazioni che permettono al bambino di individuare gli elementi di forma e contenuto che costituiscono il racconto.

²⁶ ANDERSON D.R. & LORCH E.P. (1983) *Looking at television: Action or reaction?* in BRYANT J. e ANDERSON D.R., *Children's understanding of television: Research on attention and comprehension*, Academic Press, New York.

il significato complessivo del racconto²⁷. Quando tali attività non avvengono si configurano quelli che Salomon definisce “buchi di comprensione” del significato globale, che il bambino integra attraverso proprie elaborazioni fantastiche²⁸. All’opposto, le scelte di selezione ripetute divengono progressivamente schemi mentali, che i piccoli telespettatori utilizzano per selezionare e immagazzinare il contenuto dei programmi tv.

Quanto detto non deve considerarsi in modo rigido ma oggetto di innumerevoli eccezioni connesse al vissuto tv del bambino, all’attenzione educativa del contesto a tale rapporto e soprattutto a quegli elementi dei cartoon che possono facilitare o, al contrario, complicare la comprensione degli stessi.

Le variabili oggettive

Le variabili oggettive di un prodotto di animazione sono, come detto, **l’insieme dei contenuti rappresentati e le tecniche di animazione e montaggio utilizzate**. Per i bambini più piccoli²⁹ tra gli elementi strutturali che possono agevolare l’attività di selezione delle informazioni, e conseguentemente la comprensione della storia narrata sino ad una progressiva definizione dei primi schemi mentali³⁰, vi sono quelle caratteristiche formali, delle immagini, dei suoni e dei movimenti proposti, definiti percettivamente salienti.

Esse sono:

- le voci femminili
- i visi e le voci dei bambini
- la gestualità
- le strutture narrative con una limitata richiesta di integrazione temporale.

²⁷ WARTELLA E. (1979) *Children communicating*, Sage, Beverly Hill.

²⁸ SALMON G. (1979) *Interaction of media, cognition and learning*, Jossey Bass, San Francisco.

²⁹ Al di sotto dei 5 anni.

³⁰ Gli schemi di lettura del messaggio televisivo possono poi adattarsi all’analisi e all’approccio conoscitivo al mondo circostante.

Anche **la ripetitività e la ridondanza** sono elementi funzionali alla comprensione da parte del bambino: ai più piccoli piace vedere e rivedere lo stesso prodotto sino a conoscerne le battute a memoria (e pure i loro genitori!).

Un altro elemento importante per la comprensione di un prodotto da parte di un bambino è la **velocità delle immagini**, stimolazione percettiva estremamente potente talvolta indipendentemente dai contenuti. La sequenzialità veloce delle immagini e i ritmi incalzanti dei tempi televisivi possono portare ad un incantamento ipnotico nel quale i bambini non sono agevolati nel discernere realtà e fantasia³¹.

Durante un gioco di gruppo, ad esempio, abbiamo invitato i bambini a giocare liberamente dopo aver visto due scene di lotta tra animali in formato cartoon, una con un ritmo serrato e veloce, l'altra più lenta ma con contenuti simili. I giochi liberi dopo la visione del primo prodotto erano decisamente più convulsi e violenti rispetto a quelli organizzati a seguito del secondo. Per questi bambini è quindi possibile affermare che, come sostiene Vilma Mazza, "l'aspetto formale, percettivamente saliente, diventa il messaggio"³² e il contenuto del cartoon. Il potere attrattivo delle caratteristiche diminuisce poi con l'età e con lo sviluppo delle capacità cognitive³³ del bambino.

Talvolta, infine, i problemi di comprensione sono dovuti non tanto ad elementi strutturali o di progettazione del prodotto ma a scelte censorie o di traduzione, da parte degli organi preposti, di alcuni cartoon, soprattutto giapponesi. Nel paese del Sol Levante il cartone animato è un linguaggio, utilizzato per realizzare prodotti sia per grandi che per piccini, mentre in Italia gli stessi prodotti vengono considerati per bambini, in quanto immagini in movimento. A causa di ciò, molte storie pensate esplicitamente per il pubblico adulto o comunque

³¹ COGGI C. (2003) *Valutare la tv per i bambini*, Franco Angeli, Milano, p.277.

³² MAZZA V.(1987) *Televisione e sviluppo cognitivo: indirizzi e contributi recenti della ricerca*, Ikon, vol.15.

³³ Con il termine cognizione ci si riferisce a quelle funzioni che permettono all'organismo di raccogliere informazioni relative al proprio ambiente, di immagazzinarle, di analizzarle, valutarle, trasformarle, per poi utilizzarle per agire nel mondo circostante. GALIMBERTI U. (1999) "Enciclopedia di psicologia", Garzanti, Torino.

adolescente sono state indiscriminatamente considerate prodotti per bambini e a fronte di sequenze o contenuti valutati inadeguati ci si è limitati a tagliare la scena o a modificare la traduzione³⁴.

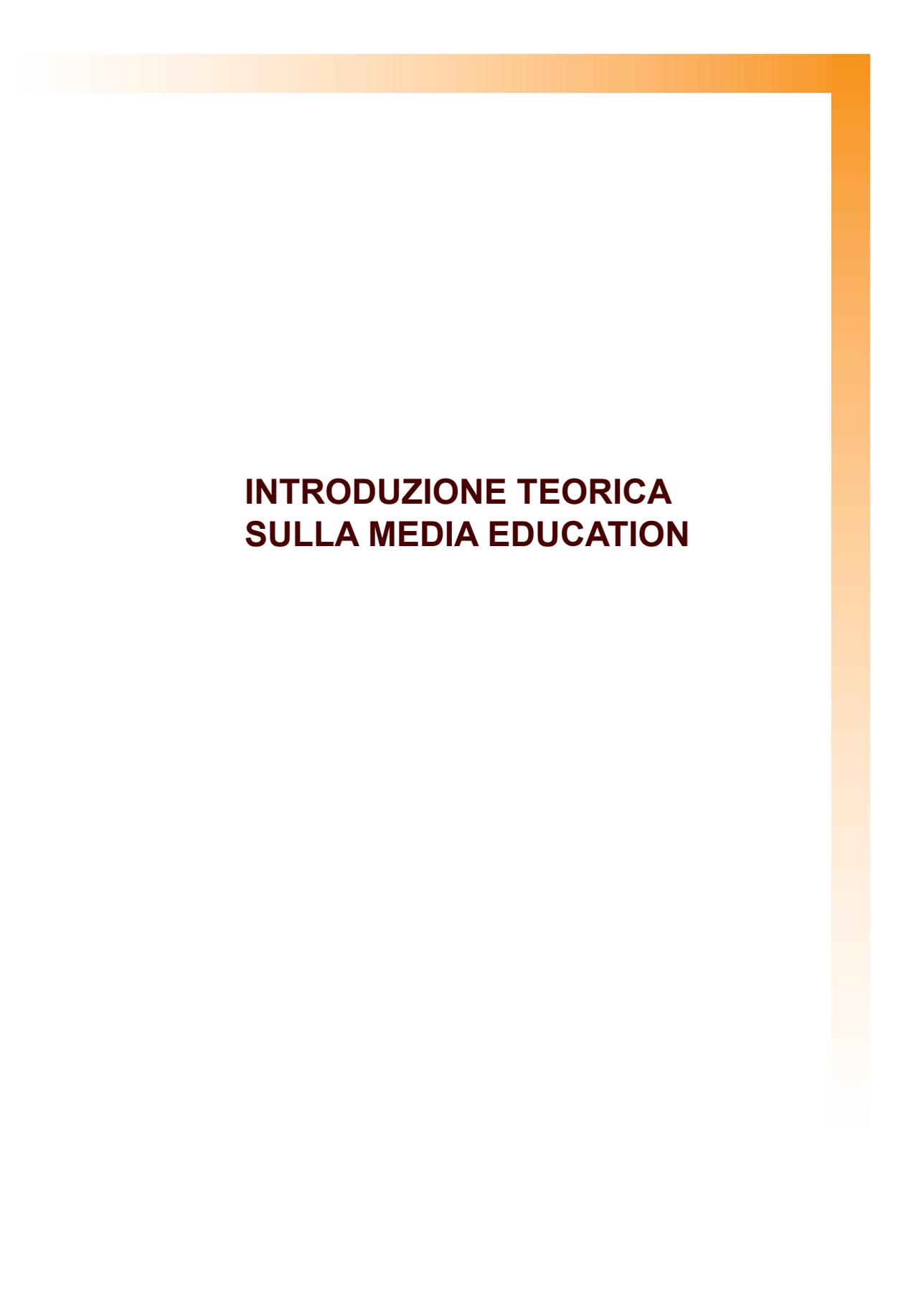
Tale posizione causa non pochi problemi alla comprensione della storia in quanto mancano delle intere parti e connessioni logiche. Se i fratelli Grimm avessero dovuto far passare la storia di *Cappuccetto Rosso* sotto la falce della censura, forse il lupo non si sarebbe travestito da nonna e magari, in prospettiva ecologica, non sarebbe stato ucciso. Forse sarebbe sufficiente riconoscere al cinema di animazione le sue peculiarità di linguaggio e di tecnica, con cui raccontare storie ad adulti e bambini, riconoscendo ad ogni età il diritto di avere prodotti progettati ad hoc.

Conclusioni

Abbiamo presentato in questo capitolo i personaggi principali del nostro lavoro di analisi: i bambini e i film di animazione. Ciò che ci premeva dimostrare è la complessità del fenomeno cartoon e la sua rilevanza nell'universo infantile. La relazione "prodotti per bambini uguale a semplici strumenti ricreativi" è ormai stata falsificata dalla più ampia letteratura. A fronte di tale fenomeno di diffusione e potere, quello delle storie animate – o meglio: dell'impianto economico e culturale che vi sta alla base – gli adulti devono farsi carico di un sempre più complesso impegno educativo che non può essere rimandato. Nonostante la "cittadinanza digitale", all'interno del labirinto mediatico contemporaneo è possibile perdersi, se vi si accede senza l'attrezzatura e le competenze adeguate, così come è possibile divertirsi se si conoscono le "regole del gioco". L'educazione ai media si configura dunque come una precoce e importante esigenza della realtà contemporanea.

³⁴ Ad esempio, i termini *uccidere* e *ammazzare* vengono spesso tradotti con termini quali: *eliminare*, *far fuori* o *togliere di mezzo*.



A thick orange border is present at the top and right edges of the page, with a slight gradient effect.

INTRODUZIONE TEORICA SULLA MEDIA EDUCATION



*Dei Barbapapà io ho i libri, le figurine, anche una maglia
con su Barbaforte che me la voglio mettere sempre.*

Leonardo

Il panorama educativo italiano, sia scolastico che territoriale, ha registrato, negli ultimi quindici anni, un diffuso interesse per l'universo mediatico attraverso un numero sempre più ampio di proposte e interventi media educativi. Le molteplici iniziative in tale ambito testimoniano una diffusa consapevolezza del ruolo assunto dai media nella quotidianità dei più giovani e non solo. Alla base di molte iniziative è possibile intravedere l'intenzione di fornire strumenti di protezione dall'invasività mediatica e di comprensione di un sistema complesso, a cui vanno riconosciuti aspetti positivi e negativi, così come a qualunque ambito del reale.

In questo orizzonte la scuola dell'infanzia italiana, sempre in prima linea nell'accogliere le innovazioni didattiche, si colloca in disparte. Le ragioni sono molteplici: tra le più diffuse vi è forse una comune diffidenza, sia da parte di alcuni insegnanti che di molti genitori, verso le proposte media educative rivolte ai più piccoli poiché considerate precoci rispetto alle effettive necessità/possibilità dei bambini.

Vi sarà modo nel corso della presente trattazione di smentire i presupposti di queste posizioni, così come la concezione della media education come scudo e strumento di difesa verso il pervadere dei media. L'approccio media educativo è infatti finalizzato ad orientare i bambini verso un'interazione critica con i media quali oggetti culturali, traendone i massimi vantaggi formativi pur nella consapevolezza dei differenti risvolti e possibili condizionamenti.

Quando media ed educazione si incontrano

L'incontro tra i media e l'educazione può condurre ad un numero rilevante di esperienze e percorsi schematizzabili in due macro aree: l'educazione con i media e l'educazione ai media.

Del primo gruppo fanno parte quelle attività in cui le tecnologie supportano i percorsi formativi mentre il secondo approccio contempla invece l'utilizzo dei media quale oggetto di riflessione e studio.

Volendo esplicitare tali approcci con un esempio possiamo affermare che se proponiamo una puntata di *H2Ooooh!*³⁵ per spiegare il valore delle risorse idriche utilizzeremo il prodotto in modo strumentale, lavoreremo cioè *con il media*, se invece riflettiamo con il gruppo sulle caratteristiche psicologiche dei personaggi, sull'utilizzo della musica e così via, allora il nostro sarà un approccio di educazione *ai media*.

Approfondiamo le due prospettive riferendoci non ai media in generale ma ai prodotti video.

Nell'**educazione con i media** i prodotti utilizzati come supporto all'attività didattica possono essere "educational", cioè progettati e realizzati con specifici intenti educativi e didattici, oppure essere prodotti di consumo con finalità comunicative diversificate e non specificatamente educative; sarà in questo caso compito dell'insegnante vagliarne l'adeguatezza rispetto alle finalità del progetto educativo elaborato.

In relazione ai prodotti indirizzati alla fascia di età prescolare l'offerta di programmi con specifici intenti didattici è ampia. Ne sono un esempio programmi come *Bear nella grande casa Blu*, in cui un enorme pupazzo con le sembianze di un orso interagisce con il pubblico a casa e con altri animaletti, e dove un simpatico maestro spiega piccoli fenomeni e analizza aspetti della vita quotidiana.

Altri prodotti possono però assumere la funzione di supporto educativo anche quando sono stati progettati e realizzati con intenti differenti, ad esempio, se desideriamo spiegare ad un bambino cos'è e com'è un deserto non serve spenderci in complesse descrizioni, sarà sufficiente mostrare un prodotto video o fotografico ambientato nel Sahara³⁶.

³⁵ *H2Ooooh!* è un progetto di sensibilizzazione al tema del risparmio idrico, promosso da *Gruppo Alcuni* in collaborazione con l'Ufficio UNESCO di Venezia. Per approfondimenti si veda www.h2oooh.org

³⁶ In quest'ottica sono state ad esempio allestite molte mostre contemporanee in cui le tecnologie insieme a reportage, foto e giornali diventano mezzo per consentire al grande pubblico di accedere più agevolmente alle informazioni che l'esposizione intende fornire. Esistono inoltre molteplici prodotti ludici, definiti *educational*, che utilizzano le tecnologie per educare divertendo.

In entrambi i casi la scelta dei prodotti mediatici da utilizzare deve essere attenta e oculata, basandosi su una serie di indicatori che non possono essere definiti una volta per tutti, ma ogni ricerca di materiale deve indirizzarsi verso gli obiettivi formativi individuati e in relazione ai soggetti coinvolti. L'errore più comune nella scelta di prodotti di supporto alla didattica è quello di concentrarsi unicamente sui contenuti tralasciando gli aspetti estetici, strutturali e soprattutto valoriali e ideologici.

L'alfabetizzazione mediatica da parte del personale educativo e parallelamente la conoscenza dei prodotti in circolazione consentono un'adeguata valutazione delle possibili proposte mediatiche, valorizzando così le potenzialità quali strumenti comunicativi funzionali alla relazione didattica.

Non è sufficiente proporre un qualunque cartoon per attirare l'attenzione dei bambini, che non vengono catturati da un prodotto inadeguato o al di sotto delle loro aspettative. L'educazione con i media quale metodologia di lavoro non può essere ridotta a "facilitatore comunicativo o motivazionale", ma deve essere collocata all'interno di scelte strategiche atte a rispondere efficacemente a esigenze educative molteplici e contestualizzabili.

La scelta acritica, o comunque non sufficientemente attenta, dei prodotti mediatici volti all'insegnamento rischia di stravolgere il valore dei prodotti stessi, quali linguaggi con proprie regole e strutture, riducendone nel contempo le potenzialità educative. È quindi importante, prima di avventurarsi in qualsiasi percorso che implica l'utilizzo dei media, delineare precise linee d'azione, basate su riflessioni ed esperienze pregresse, correlate a variabili e contesti differenti quali: il tema dell'incontro, i soggetti a cui ci si rivolge, il background culturale del docente e così via. La ricerca e il reperimento dei materiali risulta conseguentemente più complesso ma senza dubbio di maggior efficacia.

Parallelamente è necessario chiedersi continuamente quale sorte abbiano i saperi una volta mediati dalle macchine³⁷ predisponendo specifiche azioni valutative atte a definire, ad esempio, quali rielaborazione della conoscenza si sviluppino, se e quanto sono funzionali allo sviluppo di competenze, qual è il valore aggiunto nell'utilizzare i media e così via.

La seconda prospettiva di connessione tra media ed educazione è quella più prettamente media educativa, che considera i **media quali oggetti culturali** e conseguentemente degni di analisi e studio. La media education mira a fornire, a chi vi si accosta, gli strumenti conoscitivi e le competenze utili non solo alla comprensione di ciò che i media vogliono esplicitamente comunicare ma anche ai sistemi simbolici ad essi connessi, nonché agli interessi economici, alle finalità ideologiche e alle prospettive culturali che ne condizionano la struttura. Le "categorie dei media, i generi e i linguaggi specifici, le tecniche utilizzate nel costruire i messaggi proposti e il senso attribuito a questi ultimi"³⁸ sono dunque solo alcuni degli aspetti di interesse di un qualunque percorso media educativo.

L'acquisizione di tali strumenti di comprensione permette di approcciarsi in modo critico e consapevole all'universo mediatico attraverso lo sviluppo di "abilità di decodifica, analisi, valutazione e produzione di messaggi, usufruendo di tutti i formati della comunicazione mediale"³⁹ e riflettendo autonomamente sulla dimensione estetica, etica e socioculturale che ogni messaggio propone. Il passaggio ultimo del processo media educativo risiede nell'acquisizione di una progressiva presa di responsabilità nel creare e diffondere messaggi capaci di rispecchiare quei valori considerati importanti e dunque degni di massima diffusione. Si sposta dunque il focus

³⁷ RANUCCI V. (1994) *I media nel curriculum scolastico*, in MARAGLIANO R. *I media e la formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, p.199.

³⁸ LEVER F., RIVOLTELLA P.C., ZANACCHI A. (2002) *La comunicazione. Il dizionario di scienze e tecniche*, Elledici-Rai Eri-LAS, Roma.

³⁹ AUFERDHEIDE P. *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, in KUBEY R. (a cura di) (1997) "Media Literacy in the Information Age" Transaction Publ., New Brunswick (NJ).

dalla fruizione critica alla produzione responsabile. Così declinata la media education può apparire come un ambito di studio rivolto solo ai ragazzi più grandi, se non agli adulti, mentre, al contrario, i primi **strumenti di decodifica** del sistema mediatico possono essere acquisiti già in tenera età.

Il sistema mediatico può essere paragonato ad un enorme castello con centinaia di porte chiuse. Dall'esterno ne potremmo percepire la grandiosità e goderne la bellezza, ma solo entrando vi sarà possibile comprenderne i limiti reali, le potenzialità e le ragioni strategiche della sua costruzione. La media education ci fornisce le chiavi per aprire le differenti porte, potremo così accedere alle sale da ballo ma anche alle segrete, sino ad arrivare alla torre più alta e godere del panorama.

Tale percorso è lungo e articolato, sia per la complessità del sistema mediatico sia per il suo continuo sviluppo. I più piccoli acquisiranno le competenze utili alla comprensione dei media di cui usufruiscono e successivamente ampliaranno i loro orizzonti in un percorso graduale e continuativo, che in realtà non può esaurirsi all'interno dei tempi e degli spazi del sistema scolastico. Le attività di media education non possono infatti configurarsi come esperienze fisicamente limitate o estemporanee. Rinunciare alla riflessione mediatica significa essere esclusi, o meglio autoescludersi, dalla comprensione di parte dell'universo che ci circonda e ci condiziona.

Possiamo pertanto affermare che l'educazione ai media si pone quale principale obiettivo quello di sviluppare nuove forme di alfabetizzazione, indispensabili per approcciarci in modo critico e consapevole all'universo della comunicazione mediatica che ci circonda e con cui ci relazioniamo quotidianamente.

Ciò che è in gioco è la nostra libertà di azione e movimento; non essere alfabetizzati ai media significa cercare di orientarsi all'interno di un ampio spazio servendosi di una cartina logora.

Nuove forme di alfabetizzazione

Il concetto di alfabetizzazione nella sua accezione più generica indica l'acquisizione della capacità di leggere e scrivere. Oggi tale nozione va ampliandosi designando "la padronanza di più modelli di comprensione, l'elaborazione di conoscenze diverse, la flessibilità e la coerenza dei collegamenti tra molteplici contenuti e forme culturali"⁴⁰. L'alfabetizzazione si configura quindi quale "chiave di lettura e comprensione del mondo circostante" da cui il sistema mediatico, sempre più saturo di informazioni, non può essere escluso.

Su tali presupposti si percepisce in modo sempre più condiviso e diffuso la necessità, non solo per i minori, di un'*alfabetizzazione mediale* o *media literacy*, secondo la letteratura pedagogica di impostazione anglosassone che per prima si è occupata di tali aspetti. Il termine *media literacy* indica le conoscenze, le capacità e le competenze utili per poter "usare e interpretare i media, in particolare quelli audiovisivi (cinema e televisione)"⁴¹.

Buckingham⁴² individua **due modalità di considerare l'alfabetizzazione mediale**: una funzionale e una critica. La prima è finalizzata a fornire ai soggetti coinvolti conoscenze e abilità per accostarsi e usufruire dell'universo mediatico attribuendovi senso o comprendendone il funzionamento. La seconda implica lo sviluppo di capacità di analisi, valutazione e riflessione critica, in relazione ai messaggi mediatici quali risultato di un imponente sistema comunicativo e di interessi molteplici.

Volendo concentrarci su questa seconda prospettiva citiamo il **Rapporto sull'alfabetizzazione digitale e mediale**⁴³, realizzato per

⁴⁰ CHISTOLINI S. *Alfabetizzazione* in PRELLEZO J.M., NANNI C., MALIZIA G. (1997) "Dizionario di scienze dell'educazione" Elledici, SEI, Torino, pp. 42-43.

⁴¹ CALVANI A., FINI A., RANIERI M. (2010) *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento, p.19.

⁴² BUCKINGHAM D.(2003), *Media education*, Polity Press, Cambridge, trad.it (2006), *Media education*, Erickson, Trento.

⁴³ www.knightcomm.org/digital-and-media-literacy-a-plan-of-action

la Fondazione Knight, che chiarisce il concetto di alfabetizzazione mediale analizzando le capacità che lo compongono, che sono:

1. capacità di **accedere** all'universo mediatico, individuando i contenuti di interesse, attraverso gli strumenti tecnologici opportuni;
2. capacità di **analizzare** e valutare i messaggi mediatici comprendendoli nei loro molteplici significati. Ciò implica la capacità di esaminarli criticamente per individuarne la qualità, la veridicità, la credibilità, e le prospettive ideologiche e valoriali, tenendo parallelamente in considerazione i potenziali effetti e conseguenze dei messaggi;
3. capacità di **produrre messaggi** e contenuti utilizzando la creatività e la consapevolezza dei propri scopi comunicativi, dei destinatari a cui il messaggio è rivolto nonché delle tecniche comunicative utilizzabili. La produzione di testi mediatici non è finalizzata all'acquisizione di un approccio professionale o professionalizzante ai media, ma consente, attraverso l'immedesimazione e la sperimentazione, una reale comprensione delle regole e dei pregi dei materiali prodotti in modo professionale⁴⁴;
4. capacità di **lavorare in gruppo** condividendo le proprie conoscenze in uno spazio globale.

La declinazione proposta da tale Rapporto evidenzia con chiarezza come l'acquisizione di tali capacità non è funzionale unicamente alla comprensione e all'interpretazione dell'universo circostante, ma anche alla partecipazione alla vita della propria comunità e della comunità globale, ponendosi parallelamente come consumatore e produttore di messaggi.

⁴⁴ LIVINGSTONE S. (2003) *The Changing Nature and Uses of Media literacy*, "Media@LSE Electronic Working Papers", 4, www.lse.ac.uk/collections/media@lse/study/pdf/Media@lseEWP4_july03.pdf (verificato il 7 novembre 2011).

Quest'ultimo aspetto è fondamentale poiché la declinazione dell'alfabetizzazione mediale ha una profonda correlazione con il contesto sociale e culturale circostante. **Non vi è cioè un'unica forma di alfabetizzazione mediale**, in quanto i media sono così intrinsecamente inseriti nei diversi tessuti sociali che è possibile riconoscere ai bambini l'opportunità di mettere in gioco "alfabetizzazioni mediali molteplici" in relazione alle differenti situazioni sociali con cui vengono in contatto.

L'utilizzo del termine "alfabetizzazione" potrebbe essere fuorviante se messo a confronto con l'acquisizione di strumenti di lettura e scrittura perché non implica che i media possano essere insegnati e appresi nelle stesse modalità e secondo le stesse logiche del linguaggio scritto. Inoltre non possiamo considerare l'alfabetizzazione mediatica come un kit di abilità acquisibili una volta per tutte.

Gli obiettivi dell'alfabetizzazione mediale devono essere pensati all'interno di un continuum con differenti gradi di competenze e non come una categoria in cui si rientra o da cui si è esclusi; per questa ragione W.J. Potter⁴⁵ differenzia tra alto e basso grado di alfabetizzazione ai media. Coloro che hanno un basso grado di alfabetizzazione ai media tendono a fruirne in una modalità che possiamo definire "ingenua", sono cioè in grado di attribuirvi senso e di comprenderne il messaggio, ma non di esercitare una riflessione critica.

Al contrario, chi è altamente alfabetizzato ai media possiede un'ampia prospettiva d'interpretazione e la possibilità di elaborare i messaggi mediatici secondo dimensioni differenti (definite cognitive, emotive, morali ed estetiche). Queste ultime permettono un più vasto ventaglio di scelte nell'attribuzione di significati ad uno stesso messaggio e conseguentemente un maggior controllo sulle proprie credenze, conoscenze e interpretazioni.

⁴⁵ POTTER W.J. (1998) *Media literacy*, California Sage Publications, Thousand Oaks.

La media literacy non è infine l'unica forma di alfabetizzazione connessa ai media⁴⁶ in quanto la complessità del sistema mass mediatico ha portato alla definizione di altre competenze quali :

- *information technology literacy*
- *information literacy*
- *visual literacy*⁴⁷.

L'analisi di quest'ultima è doverosa in relazione alla fascia di età presa in considerazione.

La **visual literacy**, cioè l'**alfabetizzazione visuale**, può essere definita come la capacità di lettura, decodifica ed interpretazione critica delle immagini che ci circondano. Il concetto di visual literacy è stato oggetto di riflessione e approfondimento da parte di differenti ambiti disciplinari, quali ad esempio l'arte, la psicologia, la fotografia e naturalmente la pedagogia a partire dagli anni Settanta. Il valore di percorsi educativi finalizzati allo sviluppo di competenze visuali è oggi indiscutibile dato che "viviamo in un universo culturale e simbolico sempre più popolato da immagini e questo ha reso e rende necessario lo sviluppo di specifiche capacità di lettura e interpretazione di immagini e contenuti visuali"⁴⁸.

Non si intende sviare il lettore dal focus del presente lavoro, cioè la "media education incentrata sui prodotti di animazione e rivolta ai bambini di età prescolare", quanto piuttosto sottolineare come qualunque percorso media educativo si intenda strutturare non può prescindere dalla riflessione sull'immagine, soprattutto per bambini che, non sapendo leggere e scrivere, trovano in essa la prima chiave interpretativa dell'universo circostante.

⁴⁶ MIDORO V. (2007) *Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza?*, in "Tecnologie didattiche", n. 2, pp.47-54.

⁴⁷ TORNERO J.M.P. (2004) *Promoting Digital Literacy, Final report EAC/76/03*, http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf (verificato 23 novembre 2011)

⁴⁸ CALVANI A., FINI A., RANIERI M. (2010) *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento, p.21.

L'immagine⁴⁹ nelle sue diverse declinazioni è un potentissimo dispositivo pedagogico sia in quanto portatrice di conoscenze sia perché costituisce nella formazione del soggetto una sorta di “banca dati” a cui il pensiero attinge nella costituzione di idee e riflessioni⁵⁰. Il ruolo delle immagini si configura quindi come basilare in qualunque percorso media educativo finalizzato all'acquisizione di competenze di analisi e fruizione critica.

Le cinque aree di competenza mediale

Le finalità della media education possono apparire piuttosto ambigue se non vengono “calate in situazione”, definendo con chiarezza i ruoli che il bambino competente in materia di comunicazione può assumere nei confronti dei messaggi mediatici. Tale sforzo di sintesi delle finalità (dato che le competenze sono molteplici) consente di situare con chiarezza, nella fascia di età di interesse del presente lavoro, ciò a cui un percorso di media education tende, nonché di guidare gli insegnanti nell'identificazione di obiettivi formativi precisi e perseguibili in tappe operative.

Riprendiamo le cinque aree di competenza definite dal curricolo⁵¹ di media education per la scuola dell'infanzia e primaria delineato dal MED⁵², Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione, in quanto premessa di un curricolo strutturato e sperimentato su un ampio campione; inoltre il curricolo del MED è l'unica proposta pensata ed elaborata per la realtà italiana.

⁴⁹ L'immagine quale oggetto di riflessione pedagogica nei percorsi media educativi rivolti ai bambini della scuola dell'infanzia verrà ripresa nel terzo capitolo.

⁵⁰ FARNÈ R. (2006) *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, Utet, Novara.

⁵¹ CERETTI F., FELINI D., GIANNATELLI R. (2006) *Primi passi nella media education*, Erickson, Trento.

⁵² Per ulteriori approfondimenti si veda il sito dell'associazione all'indirizzo www.mediaeducationmed.it

Le aree di competenza individuate sono state così classificate:

- lettore mediale
- scrittore mediale
- critico mediale
- fruitore mediale
- cittadino mediale.

Nell'esplorazione di tali ambiti ci concentreremo, a differenza di quanto fatto dal MED, sul solo medium televisivo e sulla fascia di età 3-6 anni⁵³.

1. Il bambino lettore mediale

Quest'aspetto, in parte già analizzato e approfondito, si riferisce alla capacità del bambino di "smontare" e leggere i messaggi proposti dai media. Ciò consente la progressiva acquisizione di consapevolezza circa l'artificiosità dei messaggi mediali e soprattutto delle regole che ne orientano la struttura e che si differenziano da quelle del mondo reale. Il bambino *lettore mediale* della scuola dell'infanzia sarà, ad esempio, particolarmente abile nella lettura delle immagini. Il linguaggio potrà per lui essere indicatore dell'adeguatezza del prodotto anche senza troppe analitiche riflessioni. Più esplicitamente si potrebbe dire che se il bambino non capisce i termini utilizzati dai personaggi forse è perché quegli eroi non sono stati pensati per lui.

L'obiezione più comune che viene posta a tale volontà di mostrare da subito ai bambini l'artificiosità dei media, cioè la loro non corrispondenza alla realtà, è quella di privare i più piccoli dell'atmosfera magica che la tv e i cartoon spesso propongono. L'esperienza di ognuno è sufficiente per sfatare tali perplessità, in quanto anche uno spettatore adulto pur sapendo che dietro ad ogni film vi è un copione, effetti speciali computerizzati e così via, ha vissuto quell'esperienza definita di "flusso" che rende il fruitore mediale - sia esso

⁵³ Il curriculum del MED propone attività per bambini a partire dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia, ma siamo convinti che possano essere coinvolti nei percorsi di media education anche i bambini più piccoli, fin dai tre anni.

ascoltatore, spettatore o lettore - totalmente coinvolto, nonostante la consapevolezza del “dietro le quinte”. Possiamo dunque affermare che la media education si pone tra i suoi obiettivi quello di “favorire il passaggio da uno sguardo ingenuo sulla produzione dei media ad un processo critico selettivo, quello della lettura, da pensare in termini di una tematizzazione progressiva di senso”⁵⁴.

2. Il bambino scrittore mediale

Se il bambino lettore mediale è capace di “smontare” i messaggi proposti, il bambino scrittore mediale è in grado di costruirli. Ciò vuol dire, secondo la prospettiva di P.C. Rivoltella, rendere gli allievi capaci di creare, cioè di utilizzare le conoscenze acquisite sui media, per realizzare prodotti personali e innovativi. La fase di scrittura può concretizzarsi sia nella progettazione che nella produzione.

Per i bambini più piccoli l’unica opportunità di azione autonoma è quella della progettazione⁵⁵, possono ad esempio ideare evoluzioni diversificate dei cartoon che guardano e realizzarne uno storyboard. Per un bambino della scuola dell’infanzia immaginare e disegnare una nuova conclusione significa porsi in posizione di azione, che nasce da una riflessione che l’ha condotto ad interrogarsi su cosa gli piace o non gli piace di un determinato cartoon, su quali aspetti potrebbero essere modificati e così via. Ciò implica l’acquisizione non tanto di abilità tecniche quanto di una nuova forma mentis che sposta il focus dell’attenzione **dall’io fruitore all’io protagonista** dell’universo mediatico, con precisi intenti comunicativi. Anche per questo secondo ambito di competenza le obiezioni possono essere molteplici, prima tra tutte l’idea che la produzione sia una forzatura e una precocizzazione per bambini così piccoli. Se l’acquisizione di abilità tecniche può essere senza dubbio rimandata nel tempo, lo stesso non può dirsi sulla capacità

⁵⁴ RIVOLTELLA P.C. (1997) *Mass media e nuove tecnologie: Opportunità educative in una società che cambia*, in “Vita e Pensiero”, LXXX, 7-8 luglio-agosto.

⁵⁵ Nel quarto capitolo proporrò alcuni esempi di come sia invece possibile la produzione se i bambini vengono guidati e sostenuti.

e l'abitudine di riflettere sulle strategie e le modalità che rendono un messaggio efficace in base ai suoi intenti comunicativi. La complessa competenza che serve per riconoscere l'intenzionalità comunicativa – il perché un messaggio meriti di essere prodotto, a chi è rivolto e così via – necessita di un tempo consono per essere acquisita. I mezzi di produzione video sono oggi sempre più diffusi e a basso costo, alcuni alunni della scuola primaria possiedono già telefonini con dispositivi di ripresa video e le macchine fotografiche digitali sono ormai presenti ovunque. Se l'acquisizione di competenze di utilizzo è pressoché autonoma e immediata, lo stesso non si può dire della struttura concettuale e progettuale che sta alla base di una qualunque produzione, che va invece appresa e assimilata. Comprendere dunque che ogni prodotto deve contemplare specifiche finalità, rivolgersi ad un pubblico definito e seguire determinate regole è importante per non incorrere in usi errati dei mezzi di produzione. Le storie di utilizzi impropri e talvolta lesivi dei prodotti video sono più volte salite alle cronache nazionali: ne sono un esempio gli atti di bullismo filmati a scuola o le crudeltà verso gli animali. Le riprese vengono realizzate con l'intento di schernire i soggetti coinvolti e non vi è alcuna riflessione o progettazione critica, né consapevolezza del valore delle stesse. L'idea sottesa al bambino quale produttore mediale è prepararlo da subito ad un futuro di responsabilità mediale.

3. Il bambino critico di fronte ai messaggi dei media

“Il senso critico o la criticità definisce la capacità di un individuo di impostare la propria vita in modo il più possibile razionale, ciò significa rendersi conto della fondamentale problematicità dell'esperienza umana (ovvero della non liceità di qualunque posizione unilaterale) e della necessità di trovare soluzioni ai vari problemi esistenziali al di fuori di ogni conformismo e quindi secondo una direzione veramente responsabile e impegnata. Educare al senso critico pertanto vuol dire, in ultima analisi, educare l'individuo ad un'autentica autonomia, che sia ugualmente rispettosa dei propri diritti e di quelli altrui”⁵⁶.

⁵⁶ BERTOLINI P.(1980) *Spirito Critico*, in “*Dizionario di psico-socio-pedagogia*” Bruno Mondadori, Milano.

L'autonomia descritta da Bertolini è uno degli elementi maggiormente ricercati da qualunque percorso di media education. L'approccio critico ai media è, in sintesi, la capacità di comprendere che ogni messaggio racchiude punti di vista e valori all'interno di un orizzonte di senso preconstituito. Sviluppare il senso critico nei confronti dei media non significa istituire una sorta di "caccia alle streghe" per trovare tra i prodotti fruiti quelli che "fanno male", anche perché non ne esistono in forma assoluta, quanto piuttosto insegnare ai bambini a porsi domande riflettendo sulla dimensione *etica, estetica e socio-culturale* dei messaggi mediatici.

La **dimensione etica**

si propone di individuare gli sfondi valoriali, le scelte morali ed i principi etici rappresentati dai media. Ad esempio ci sono molti cartoni in cui appaiono le bandiere nazionali ed altri no, perché ciò avviene? Alcuni autori più che altri intendono evidenziare i valori nazionali? O forse la presenza delle bandiere si spiega solo con la necessità di ambientare correttamente una storia? Nulla è casuale e qualunque forma di comunicazione implica una precisa prospettiva valoriale che è bene individuare;

La **dimensione estetica**

riguarda le scelte stilistiche. I cartoon utilizzano tecniche di animazione differenti, come abbiamo visto nel primo capitolo, e ognuna risponde a intenti comunicativi propri o a scelte dell'autore. Esplorare e allenare il gusto personale sin da piccoli significa abituare i bambini ad analizzare il contesto senza farsi coinvolgere totalmente solo dai particolari, sviluppando gusti personali basati su conoscenze e competenze;

La **dimensione socioculturale**

esplora le prospettive culturali alla base dei prodotti: differenziare un manga da un prodotto americano è, ad esempio, una prima dimostrazione di possedere competenze critiche in ambito socioculturale. Si tratta della ricerca di una continua e progressiva tematizzazione di senso, ponendosi domande sulle scelte fatte dagli ideatori dei prodotti, sia a livello contenutistico che di forma.

Quando si abituano i bambini a riflettere sui loro cartoon preferiti si rimane stupiti dalla loro capacità di fare inferenze sulle motivazioni strutturali del prodotto e progressivamente sulla loro capacità di diventare acuti osservatori delle scelte autoriali. Condizione imprescindibile affinché ciò avvenga è l'accessibilità del prodotto alle categorie cognitive e alle capacità di comprensione del bambino.

4. Il bambino fruitore dei media

L'**autonomia critica**⁵⁷ è un prerequisito importante per rendere il fruitore libero e consapevole delle proprie scelte. Il bambino in età prescolare non dovrebbe, almeno in linea teorica, essere un fruitore mediatico assolutamente libero, in quanto dovrebbero esserci a monte, da parte dei familiari, dei "paletti" che circoscrivono l'orizzonte di scelta. All'interno di tale libertà "condizionata" dai tempi scolastici, dalle opportunità di fruizione e così via, la media education si pone l'obiettivo di supportare il bambino nell'acquisizione di capacità di gestione dei tempi e delle modalità di fruizione, alternando attività differenti senza rendere la tv una sorta di musica di sottofondo sempre accesa, ma riconoscendogli il diritto di attenzione e spazi propri. Si strutturerà così da parte del bambino un consapevole equilibrio tra la soddisfazione dei propri bisogni e la coscienza delle strategie che la tv utilizza per catturare l'attenzione e indirizzare i consumi mediali. L'aspetto riguardante il bambino mediale è quello che deve essere maggiormente perseguito all'interno del contesto familiare.

L'abitudine ad un consumo mediale ragionato - cioè senza eccessi nei tempi di fruizione e soprattutto condiviso, sia fisicamente che attraverso il confronto orale - non può essere appreso ma piuttosto essere esperito nel quotidiano. La fruizione televisiva potrebbe rientrare in una nuova forma di galateo in cui si richiede alle parti educazione e buone maniere, nelle proposte e nella fruizione.

⁵⁷ MASTERMAN L. (1991) *An Overview of Media Education*, in *Media Development*, n. 27, pp.3-9.

5. Il bambino cittadino del mondo dei media

I media propongono rappresentazioni della realtà creando modelli sociali forti e comportamenti condivisi. I modelli proposti non solo condizionano le nostre idee sulla realtà di cui non abbiamo diretta esperienza, ma anche le modalità di approccio alle realtà direttamente conosciute. La tematizzazione progressiva di senso proposta dalla media education coincide con una prospettiva essenzialmente politica di educazione alla cittadinanza, alla democrazia o, come sostiene C. Ottaviano, alla contemporaneità⁵⁸.

Il sistema mediatico rappresenta spazi di realtà ampliandone il valore e proponendone specifiche prospettive. Il bambino cittadino del mondo è capace di riflettere sulle modalità di rappresentazione della realtà da parte della tv confrontandole con il suo microcosmo e le sue esperienze reali. Riflettere sui valori ed i comportamenti degli eroi cartoon consente di non acquisirne acriticamente le posizioni. Il bambino cittadino del mondo dei media è pertanto capace di orientarsi all'interno del sistema di fruizione quotidiana, riflettendo e mediando egli stesso gli aspetti della società e della cultura proposti in base alle sue esperienze e competenze.

Si tratta quindi di riuscire a confrontare l'esperienza mediale con quella reale interrogandosi su quale potrebbe essere la nostra posizione.

Educazione e media, una storia di collaborazione

Le ragioni dell'impegno educativo nei confronti del sistema mediatico sono molteplici. Le motivazioni maggiormente citate si riferiscono alla "saturazione" o "pervasività" dei media. L'etimologia dei termini merita una breve riflessione in quanto tale gergo non può essere acquisito dogmaticamente.

⁵⁸ OTTAVIANO C., 2001, *Mediare i media*, Franco Angeli, Milano.

Il significato figurato del termine **saturazione** è quello di “limite massimo della capacità di sopportazione”⁵⁹, ma la storia dello sviluppo tecnologico e comunicativo ha dimostrato come non vi sia un punto di sopportazione massima ma un’evoluzione continua. L’evoluzione tecnologica “chiede” alla progettazione educativa una continua attenzione alla contemporaneità, nonché la capacità di individuare le esigenze educative che il nuovo impianto comunicativo pone. I bambini hanno oggi a disposizione molti canali tematici e una proposta che copre l’intera giornata, se ciò non bastasse internet consente di accedere a un numero infinito di prodotti video, è sufficiente trovare le parole chiave corrette. Nelle loro case le tecnologie non mancano. Tale evoluzione è avvenuta velocemente, in poco meno di trent’anni, e ad oggi non sembra intravedersi alcuna saturazione.

Crediamo dunque che la prima ragione d’incontro e d’interesse dell’educazione nei confronti dei media sia l’impegno verso la contemporaneità e il futuro nel rispetto per il passato. Ciò significa che l’educazione nella riflessione sui media non cerca l’attualità a discapito del “vecchio” quanto piuttosto il fornire gli strumenti teorici e pratici di lettura di ciò che è stato e della realtà che ci circonda preparandoci, per quanto possibile, al futuro.

Differente è invece il significato etimologico del termine **pervasività** che indica “la capacità dei media di diffondersi acquistando o imponendo valori e significati nuovi”⁶⁰. Di fronte alle tante e diversificate offerte mediatiche, sarebbe ingenuo pensare che non vi sia alcun tipo di influenza sulla vita e la crescita dei bambini, e che quindi l’educazione possa disinteressarsene. La pervasività mediatica è determinata da un ampio sistema di interessi, che impone stili di vita, valori, modalità di pensiero, tanto da condizionare, come ha denunciato l’UNESCO a Tolosa oltre vent’anni fa, gli stessi processi democratici. L’assemblea UNESCO ha concluso i propri lavori con la ferma posizione secondo

⁵⁹ DEVOTO G., OLI G. (2000) *Il dizionario della lingua italiana*, Felice Le Monnier, Firenze, p.1837.

⁶⁰ DEVOTO G., OLI G. (2000) *Il dizionario della lingua italiana*, Felice Le Monnier, Firenze, p. 1516.

cui: “Non c’è democrazia senza partecipazione, non c’è cittadinanza attiva senza formazione, non c’è formazione senza informazione, cultura, consapevolezza critica. Se vogliamo che i media servano la vita democratica di un Paese, dobbiamo partire da un approccio democratico ed educativo ai media. La scuola è necessaria”⁶¹. La facilità nella partecipazione democratica è dettata anche dalle opportunità di sentirsi rappresentati all’interno di una realtà quale è quella mediatica. La percezione di non esserci, di non appartenere totalmente alla realtà che i media rappresentano, sebbene non verbalizzata, può essere chiaramente percepita anche dai bambini.

Un ulteriore elemento che spiega l’impegno dell’educazione ad un utilizzo consapevole dei media risiede dunque nel valorizzare quei prodotti maggiormente attenti alle alterità, nonché nell’aiutare i bambini a comprendere le modalità in cui i cartoon li rappresentano. La nuova forma di alfabetizzazione così proposta ha l’obiettivo di evitare la riduzione delle ricchezze mediatiche ad una fruizione passiva, in balia delle logiche commerciali e ideologiche sottostanti, restituendo un diritto identitario spesso violato dalla comunicazione di massa. La prospettiva media educativa aspira alla formazione dell’uomo mediatico capace di orientarsi nel suo mondo attraverso il connubio sempre più stretto tra educazione ed emancipazione⁶².

Qui risiede la prospettiva più prettamente pedagogica dell’educazione ai media, in quanto “la pedagogia è un sapere per sua natura progettuale e orientato a pensare secondo i fini dell’educazione, ovvero in termini di futuro auspicabile per l’individuo e la società”⁶³. Nella prospettiva di una nuova attenzione agli uomini e alla società di domani la media education rappresenta una delle attuali risposte educative e formative atte a predisporre le condizioni dell’autonomia di pensiero dei futuri cittadini. L’incontro tra educazione e media non può dunque che configurarsi come un’attività di collaborazione e lavoro coeso.

⁶¹ BAZALGETTE C., BEVORT E., JOSIANE S. (1992) *New Directions: Media Education Worldwide*, British Film Institute, London, p.213.

⁶² VICO G. (2002) *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, La Scuola, Brescia.

⁶³ FELINI D. (2004) *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, La Scuola, Brescia, p.193.

Le alleanze educative della media education

Nei percorsi di educazione ai media è possibile individuare molteplici declinazioni formative sia all'interno dei contesti familiari che di quelli scolastici. Parliamo di "declinazioni" in quanto i percorsi di media education possono rappresentare reali alleanze educative⁶⁴ per un ampio spettro di ambiti formativi. Presentiamo in seguito solo alcuni esempi, pur consapevoli che le alleanze sono tante quante le forme educative e quindi non elencabili nella loro totalità.

Un connubio particolarmente ricco di contributi all'interno della realtà americana è, ad esempio, quello tra **media education e salute**. La letteratura e le sperimentazioni educative si sono rivolte soprattutto alla prevenzione, attraverso percorsi di media education, che coinvolgono specialmente adolescenti e preadolescenti quali ad esempio i disturbi alimentari, le dipendenze da sostanze o la sessualità precoce. Tali aspetti non riguardano i bambini più piccoli, ma la logica su cui la relazione "media education e promozione di comportamenti salutari" può dirsi assolutamente trasversale. I media sono infatti in grado di creare immagini di "normalità" di comportamenti e atteggiamenti anche quando questi ultimi appartengono alla realtà di un numero esiguo di soggetti.

Un percorso di educazione ai media potrà fornire anche ai bambini più piccoli gli strumenti per individuare quei comportamenti discutibili o contrari al benessere e parallelamente valorizzare gli eroi capaci di proposte costruttive per il benessere personale. Ad esempio, dentro un percorso di educazione ai comportamenti alimentari corretti, sono stati proprio i bambini a far notare ad un media educator come spesso nei cartoni animati i personaggi mangiassero molto velocemente o come "l'amico cicciottello" sia sempre considerato buffo, se non addirittura sciocco, e soprattutto come non fosse quasi mai il protagonista.

⁶⁴ Ci limitiamo nel presente paragrafo ad analizzare le opportunità di declinazione della media education in relazione ai cartoon e ai bambini più piccoli.

L'educazione alla **multiculturalità** è un altro ambito che trova nella media education un sostegno importante. La multiculturalità e la diversità è, infatti, scarsamente rappresentata dai media rivolti ai bambini, che forse nel tentativo di semplificare la struttura narrativa escludono parte del suo pubblico. A esempio, il velo portato dalle donne islamiche è debolmente rappresentato e così pure le differenti tonalità nel colore della pelle. Vi sono però altri elementi che indicano il contesto sociale e nazionale: ciò che i protagonisti mangiano, le istituzioni religiose, le divise scolastiche e così via. L'educazione multiculturale non può ignorare tali raffigurazione frammentate della realtà, né disconoscere le potenzialità della media education nella ricostruzione di un sistema di rappresentazione capace di accogliere le diversità.

Altro ambito ricco di possibili alleanze è quello **dell'educazione al senso civico e alla democrazia**. Nei cartoni animati, secondo l'analisi condotta da M. Malchioni, il valore più importante è l'amicizia. "Attorno a questo legame ruota il nucleo essenziale delle narrazioni. Altri valori collocati nelle prime posizioni rinviano a legami solidali, alla dimensione del gruppo e della cooperazione sono: lo spirito di squadra, l'altruismo e la lealtà"⁶⁵.

A partire da ciò un percorso di analisi media educativa può supportare il senso di appartenenza al gruppo attraverso giochi di ruolo in cui le avventure e le "situazioni stimolo" proposte dai cartoon diventano uno spazio di sperimentazione di sé e del proprio senso civico. Attraverso le sembianze dei personaggi tv è possibile sperimentare con la finzione le reazioni altrui alle nostre scelte ed azioni, nonché riflettere sui nostri punti di vista.

Altro aspetto interessante è quello dell'**identità**. L'identità, anche quella di genere, è un costrutto sociale ed i media sono uno strumento efficace di creazione, codificazione e diffusione delle peculiarità connesse al genere. La media education fornisce, in relazione ai

⁶⁵ MALCHIONI M. (2009) *Valori di cartone. Esperienze e personaggi nell'animazione televisiva*, Link RTI, Cologno Monzese (MI), p.26.

percorsi di riflessione sull'identità, gli strumenti per decodificare⁶⁶ e disarticolare gli stereotipi di genere, conducendo il gruppo ad interrogarsi su come vengono rappresentati i bambini e le bambine dei cartoon, sull'esistenza di prodotti per maschi ed altri per femmine e sulle eventuali ragioni.

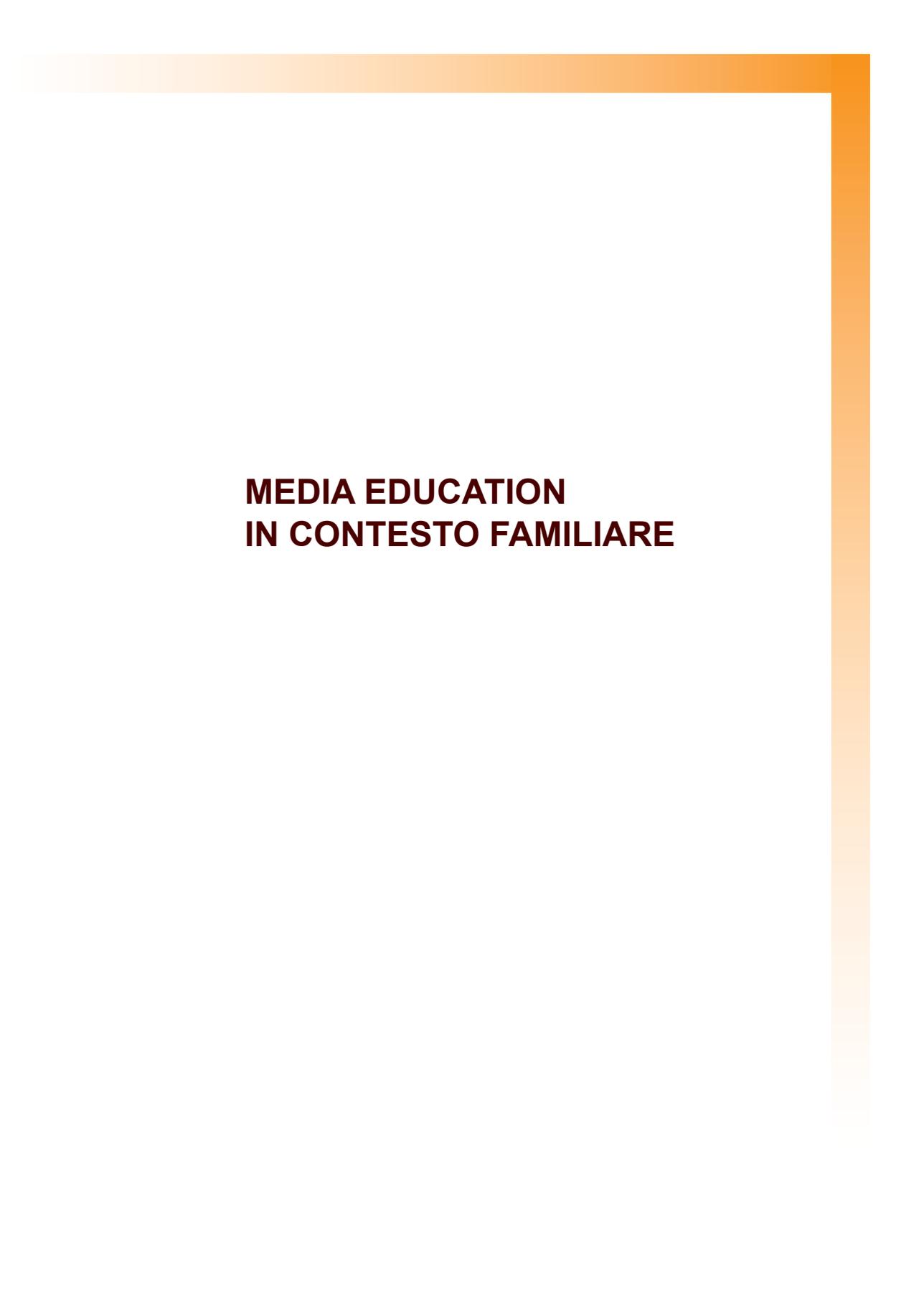
Gli spazi d'incontro tra il ragionare in merito ai media ed altri ambiti educativi qui elencati sono esemplificativi delle opportunità di sviluppo ed applicazione della media education. Le proposte qui sintetizzate si sono focalizzate soprattutto sull'analisi, ma anche la produzione può rappresentare un elemento di arricchimento attraverso la rielaborazione personale, la condivisione e la produzione creativa.

Conclusioni

La definizione del concetto di media education è impegnativa, sia per l'ampiezza del campo d'azione che per l'ambizione delle finalità poste. Non è dunque pensabile un percorso di media education con risultati a breve termine, né come esclusiva competenza della scuola. Al contrario, è necessario sviluppare una rete di cooperazione tra le istituzioni scolastiche, i professionisti dei mezzi di comunicazione di massa, le famiglie e l'extrascuola per fruire delle reciproche ricchezze e potenzialità. Tale cooperazione è facilitata dal fatto che la media education non si propone come una disciplina i cui obiettivi e metodi sono rigidamente definiti; le finalità dei percorsi possono essere costruite attraverso modalità trasversali, capaci di coinvolgere apporti, conoscenze e contributi differenti. L'impegno educativo nei confronti dei media coinvolge dunque un ampio numero di "attori sociali", a partire dalla famiglia.

⁶⁶ Si veda a questo proposito ROBASTO D. (2009) *Il consumo televisivo e la rappresentazione del ruolo di genere negli adolescenti*, Aracne, Roma.



A thick orange border frames the top and right sides of the page, with a slight gradient effect.

MEDIA EDUCATION IN CONTESTO FAMILIARE



L'Uomo Ragno se lo vedi sembra cattivo e invece è cattivo solo coi cattivi! E io a Carnevale mi travesto da Uomo Ragno.

Claudio

La media education si pone obiettivi complessi che coinvolgono aspetti differenti della quotidianità e della realtà di ognuno, per tale ragione così come non è pensabile un percorso di media education con risultati a breve termine, allo stesso modo non è concepibile un ampio progetto media educativo come esclusiva competenza della scuola. Al contrario, è utile pensare alle attività media educative in una prospettiva d'impegno comune e reciproco sostegno tra scuola, famiglia e territorio, all'interno di un sistema di "vasi comunicanti".⁶⁷ È così possibile, sfruttando le reciproche ricchezze e potenzialità, raggiungere ambiziosi obiettivi.

Inoltre la correlazione scuola-famiglia è fondamentale in quanto per qualunque percorso di media education è importante quel processo psicologico denominato *transfert of training*, per cui le competenze acquisite in un determinato ambito sono trasferite e valorizzate dai discendenti in realtà differenti, spesso estranee al contesto in cui sono state apprese. Le competenze critiche in materia di fruizione dei media acquisite nei percorsi scolastici devono poter essere continuamente esercitate all'interno del contesto sociale e familiare, il quale deve perciò essere preparato ad un approccio riflessivo e condiviso ai media. Come dire: nessuno può diventare un campione di pallavolo se gioca e si allena unicamente nelle ore scolastiche, dovrà quindi impegnarsi, confrontandosi con avversari differenti dai suoi compagni.

La formazione in media education non può dunque coinvolgere solo i più giovani, ma deve strutturarsi come una nuova esigenza di educazione a lungo termine in quanto nessuno può dirsi alfabetizzato una volta per tutte poiché il sistema mediatico si declina in sempre nuove forme e linguaggi, come una sorta di magma mutevole che si arricchisce di altri elaborati tecnologici. Tale struttura richiede pertanto a genitori e insegnanti un aggiornamento continuo per supportare i bambini nell'acquisizione di un approccio critico. Il compito è senza dubbio arduo, ci limitiamo in questo capitolo ad offrire alcuni spunti di riflessione e indicazioni pratiche.

⁶⁷ ROSA A. (2007) *La media education nell'extrascuola: un sistema di vasi comunicanti*, in PAROLA A. *Territori mediaeducativi*, Erickson, Trento.

Famiglie e media: quando l'unione fa la forza

Il concetto di famiglia è profondamente mutato negli ultimi vent'anni, sia nell'idea collettiva della stessa sia nella sua strutturazione reale. Vi sono famiglie nucleari (composte da genitori e figli), famiglie monoparentali (composte da un genitore e uno o più figli), ricostruite (cioè nate dall'unione di più famiglie). A questo variegato universo familiare il contesto sociale richiede un numero sempre più ampio e diversificato di capacità organizzative. Molti adulti si trovano così a vivere un'affannosa ricerca di equilibri efficienti che coniughino le necessità personali, gli interessi professionali e i bisogni familiari. Il tempo extrascolastico dei bambini è sempre più precocemente occupato da molteplici attività. Ciò impegna le famiglie a strutturare veri e propri planning settimanali, sino a trasformare molti adulti di riferimento in autisti affannati fra un luogo e l'altro.

Alle famiglie si chiedono inoltre attenzioni e sensibilità educative diversificate, seppure con l'obiettivo comune di promuovere la crescita armonica dei bambini in relazione all'attuale momento storico, di cui i media fanno parte. Il primo medium a cui l'attenzione educativa della famiglia si rivolge è la televisione che per i bambini più piccoli, soprattutto per ciò che riguarda i cartoni animati, resta il più apprezzato e autonomamente utilizzato, e quindi collocabile all'interno del più ampio progetto educativo familiare. I genitori possono finalizzare la fruizione televisiva ad occasioni di crescita e confronto gestendone e filtrandone i tempi e le modalità d'accesso all'interno di un bacino strutturato di proposte educative. Si tratta dunque di progettare anche in merito alla tv un clima educativo positivo, caratterizzato da un insieme di percorsi esperienziali attraverso i quali le figure educative di riferimento propongono ai bambini precise strutture valoriali e modelli di comportamento.

Riflessione sul ruolo della tv nelle dinamiche familiari

La progettazione media educativa in contesto familiare implica in primo luogo un'onestà riflessione sul ruolo assunto/concesso alla tv all'interno della propria realtà domestica. Oltre a quello ricreativo o informativo deve essere riconosciuto alla tv anche un valore sociale le cui declinazioni di utilizzo sono molteplici ed eterogenee. Tali differenti modalità possono essere raggruppate in tre macro gruppi di utilizzo: *strutturale, relazionale, di delimitazione di gusti e conoscenze*.

L'*utilizzo strutturale*

è quando la tv rappresenta unicamente un mezzo, al di là dei contenuti proposti, valido ad esempio per scandire le attività quotidiane: ci si alza con le previsioni del tempo, si dà la merenda ai bambini all'ora del loro cartoon preferito e si inizia la cena con i titoli dei telegiornali. Anche l'abitudine ad accendere la tv utilizzandola come sottofondo e compagnia rientra in tale utilizzo strutturale. Questa abitudine è largamente diffusa e rappresenta una modalità difficile da scardinare in quanto è così intrinsecamente inserita nel quotidiano che talvolta non se ne ha neanche percezione, se non quando viene meno.

L'*utilizzo relazionale*

raggruppa tutte quelle occasioni in cui alla tv viene attribuito un ruolo nelle interazioni tra i membri della famiglia, diventando tema di confronto. Il giudizio di uno dei genitori in merito ad un episodio televisivo può, ad esempio, divenire spunto di condivisione in relazione ai comportamenti proposti, idee e aspettative. Concedere alla tv un ruolo relazionale all'interno del contesto familiare può considerarsi un approccio media educativo se le tematiche vengono affrontate con spirito critico, rinunciando a qualunque forma di idealizzazione dei personaggi televisivi.

Il ruolo *di delimitazione di gusti e conoscenze*

la tv lo svolge quando crea una sorta di invisibile linea di confine degli spazi personali dei membri della famiglia. I programmi politici,

lo sport e la fiction divengono così spazio di relax adulto e i cartoon proprietà dei più piccoli. I confini sono problematici quando sono invalicabili, in quanto il risultato è quello di una fruizione spesso solitaria in cui la tv è al centro dell'attenzione. Ma la delimitazione di gusti e conoscenze si può configurare anche come ambito di *expertise* in cui ogni membro della famiglia diviene guida degli altri componenti comunicando passioni e interessi, ponendosi a fasi alterne come discente o "professore". Il ruolo della tv muta così da catalizzatore di attenzione a oggetto di discussione.

Ma il ruolo che la televisione assume nella quotidianità dei nuclei familiari è talvolta così intrinsecamente connesso alle routine dei suoi membri che può risultare difficile individuarlo. La riflessione su di esso è però importante perché la prima lezione "media educativa" viene data attraverso l'esempio, se quindi alla tv affidiamo la gestione dei ritmi familiari con molta probabilità lo stesso verrà fatto anche dai più piccoli; se consentiamo ai nostri programmi preferiti di catalizzare completamente la nostra attenzione i figli si comporteranno di conseguenza. Quando poi si forniscono loro indicazioni in merito all'utilizzo televisivo che risultano incoerenti rispetto ai comportamenti messi in atto possono crearsi situazioni di difficile comprensione.

Possiamo pertanto affermare che le abitudini di fruizione televisiva che mostrano i bambini prima e gli adolescenti poi non sono mai frutto di una scelta totalmente personale (anche quando l'estrema libertà di fruizione concessa dagli adulti potrebbe farlo pensare), ma il risultato di una vera e propria stratificazione di esperienze, mediazioni e relazioni familiari⁶⁸. I bambini apprendono in primo luogo dai genitori e dalle figure significative di riferimento non solo le abitudini televisive ma anche le strategie per la scelta dei programmi, il corretto modo di approcciarsi al mezzo televisivo e, in base al bagaglio esperienziale vissuto, attribuiscono più o meno valore al medium tv.

⁶⁸ FAZIOLI BIAGGIO E. (1999) *Bambini davanti alla tv*, Red Studio, Como.

Un vademecum per la fruizione televisiva? No grazie

L'educazione ad una fruizione consapevole della tv all'interno del nucleo familiare non è semplice, è quindi auspicabile la rinuncia a qualunque posizione oltranzista. Così come un approccio alla tv assolutamente libero e privo di "paletti" non può dirsi efficace, è bene non porsi all'opposto tra chi dice no alla tv per partito preso. Nelle occasioni di formazione rivolte ai genitori sono comuni affermazioni del tipo "da quando è nato mio figlio abbiamo portato via il televisore" oppure "ci sono troppe cose brutte in tv preferiamo non accenderla davanti ai bambini". Queste posizioni di netto rifiuto conducono perlopiù i bambini a idealizzare lo strumento tv, così come è naturale fare con tutto ciò che viene proibito, fruendone in modo spasmodico e acritico appena gli viene data la possibilità, ad esempio a casa dei nonni o degli amici. Secondariamente si esclude il bambino da una serie di opportunità di socializzazione tra pari, come i giochi di ruolo relativi ai cartoon, le discussioni con i compagni e tutte quelle situazioni in cui i cartoni animati acquisiscono un ruolo nella quotidianità dei bambini. La tv rappresenta un aspetto della realtà che è preferibile non escludere dall'esperienza dei più piccoli in quanto possiede un ampio potenziale educativo.

Nell'impossibilità di proporre regole valide sempre e per chiunque, tenteremo di delineare alcuni spunti di riflessione che possono sostenere i genitori nello strutturare un progetto educativo ad hoc per i loro bambini.

Le **regole** relative alla tv possono configurarsi come un percorso di mediazione in cui i bambini vengono incitati a esplicitare i propri gusti e le proprie richieste, abituandoli così a riflettere sulle proprie preferenze. Talvolta la scelta potrà essere determinata anche dal fatto che quel cartoon piace ai compagni e viene riproposto nei giochi di ruolo: sostenere il bambino nella presa di coscienza di tale aspetto rappresenta un importante elemento di crescita.

Un aspetto che invece è deputato unicamente agli adulti è la scelta del **luogo fisico in cui posizionare la televisione**. Bandita dalle camere da letto dei bambini, la cucina rimane un luogo discusso. Secondo diversi ricercatori, la cucina è da considerarsi “off limits”, in quanto il momento del pasto è importante per la famiglia che ritrovandosi insieme può scambiare esperienze e pareri ed in cui ogni membro trova l’attenzione e l’ascolto degli altri.⁶⁹ Sebbene tale posizione sia in parte condivisibile, crediamo che possa essere ridiscussa a seconda delle abitudini e delle esigenze familiari, dato che anche la tv può diventare oggetto di confronto.

Una “cattiva abitudine” che è meglio non concedere ai più piccoli è quella dello **zapping**, deleterio già prima dell’arrivo del digitale ma che oggi può trasformarsi in un percorso quasi infinito, che può far sì che i bambini assistano accidentalmente a immagini non adatte o addirittura dannose.

La famiglia può costruire un proprio galateo della fruizione televisiva che tutti i membri della famiglia dovranno rispettare: **tempi e orari** di fruizione possono essere concordati con i bambini in una sorta di patto educativo che colloca la televisione all’interno di precisi spazi temporali, non concedendo un utilizzo casuale o come rumore di sottofondo. Ciò significa per i genitori offrire alternative alla visione televisiva. Quando ai bambini vengono proposte alternative edificanti e divertenti come giocare all’aria aperta, fare sport o incontrare i coetanei, raramente la loro scelta è rivolta alla tv.

La necessità di operare scelte motivate conduce inoltre a una maggior attenzione nei riguardi dei cartoon. Così facendo, si agisce su ambiti educativi differenti: si incoraggiano i bambini a fare delle scelte in base a considerazioni personali, si lavora con loro sul concetto di tempo e li si abitua a calcolare gli spazi di fruizione televisiva. Questo primo approccio selettivo si configura come una primordiale contromisura all’autoreferenzialità televisiva, che legittima se stessa

⁶⁹ LODI M. (1994) *La tv a capotavola*, Arnoldo Mondadori, Milano.

autorappresentandosi⁷⁰. L'accompagnamento e la presenza dell'adulto partecipe e rassicurante durante la visione di un qualunque programma è per il bambino un reale e concreto punto di riferimento, raccordo tra il mondo del fantastico e della finzione ed il mondo della realtà⁷¹. I genitori possono in sostanza affiancare il bambino nella sua quotidiana fruizione televisiva stimolandone le capacità critiche ed orientandone la ricezione così da renderla attiva e consapevole⁷².

Una fruizione guidata continua non è però pensabile e di fatto neanche auspicabile, sia per ragioni di carattere pratico che di principio. La visione non accompagnata, se organizzata e concordata può infatti garantire al bambino uno spazio sicuro di progressiva acquisizione di autonomia critica. Affinché ciò avvenga è necessario predisporre un ambiente adeguato e proporre una gamma di cartoon tra i quali il bambino possa scegliere. Per quanto non sempre facile, è importante che i genitori conoscano i programmi delle varie reti, per poter coinvolgere i più piccoli nella selezione di ciò che è per loro adatto e comprensibile e di ciò che non lo è. Le scelte relative ai programmi tv per bambini devono essere di tipo qualitativo, tenendo sempre in considerazione la maturità e la sensibilità del singolo.

Costruire un palinsesto familiare per i nostri bambini

La strutturazione di un palinsesto familiare non è semplice, soprattutto oggi in cui il numero dei prodotti di animazione trasmessi contemporaneamente all'interno di reti differenti si è incrementato in modo esponenziale. Qualunque tentativo di stilare una "lista nera" dei prodotti di animazione valutati inadatti ai bambini tra i 3 e i 6 anni sarebbe fallimentare per i seguenti motivi:

⁷⁰ OLIVERIO FERRARIS A. (1999) *Tv per un figlio*, Laterza, Roma-Bari.

⁷¹ GREENFIELD P.(1984) *Mente e media*, Armando, Roma.

⁷² CLERICETTI G., FAGIOLI D'ATTILA M., GAMBA M., SORGI G. (1996) *Famiglia e tv istruzioni per l'uso*, SEI, Torino.

- non ci sono cartoon inadatti in assoluto poiché non vi è un bambino ideale a cui ci riferiamo;
- se oggi stilassimo un elenco dei cartoon suddividendoli in categorie, senza un aggiornamento continuo la nostra lista sarebbe sempre carente e strutturalmente inadeguata;
- ogni famiglia valuta l'adeguatezza di un prodotto in relazione al proprio progetto educativo.

Sulla base di queste ragioni preferiamo presentare alcuni spunti di riflessione che potranno poi costituirsi all'interno dei nuclei familiari come veri e propri indicatori, funzionali alla scelta dei cartoon più adatti alle specificità di ogni bambino. Fermo restante le variabili soggettive e oggettive delineate nel primo capitolo, altri elementi che possono essere oggetto di valutazione sono: *gli eroi proposti, i valori presentati e lo stile narrativo*.

I teleroi

Gli eroi proposti dalla televisione sono tanti, anzi tantissimi, qualunque tipologia di schematizzazione risulterebbe riduttiva; preferiamo quindi proporre una riflessione trasversale sugli amici disegnati con cui i bambini quotidianamente si intrattengono.

Tradizionalmente, l'eroe può essere d'avventura, comico o antropomorfo. L'eroe d'avventura ha solitamente le fattezze umane ed è per lo più di genere maschile, le eroine sono, ad oggi, un numero ridotto, sebbene si inizi ad intravedere un cambiamento di rotta in tal senso: quando vi sono, il loro carisma deriva da legami familiari con un eroe maschile e il loro potere è comunque in riferimento all'emotività e alla sensibilità, all'astuzia o alla magia piuttosto che alla forza fisica.

In generale possiamo affermare che l'eroe di avventura consente un alto livello di immedesimazione e sicurezza, è il personaggio che i più piccoli vorrebbero essere, ma anche colui che può proteggerli e aiutarli. All'opposto, vi è l'eroe comico in cui i bambini non cercano immedesimazione ma complicità, in un divertente gioco delle parti. Gli eroi antropomorfi, così come nelle favole antiche, ripropongono i comportamenti degli uomini, i loro vizi e le loro virtù, pensando e

comportandosi come loro. Talvolta si tratta di personaggi, come il pesciolino *Nemo* che va a scuola, con uno stile di vita umano pur mantenendo caratteristiche animali e vivendo all'interno di un contesto naturale che si confronta/scontra con quello costruito dall'uomo. Altre volte gli animali, come *Evviva Sandrino*⁷³, indossano abiti umani e vivono in case di mattoni. In entrambi i casi la quotidianità perde qualunque aspetto di banalità. I personaggi antropomorfi consentono evoluzioni narrative importanti, spingendo all'estremo le connotazioni comiche e inverosimili della storia. Ne è un esempio *Sid*, il bradipo, co-protagonista dell'*Era glaciale*, o l'asinello *Ciuchino*, in *Shrek*, a cui le peggiori disavventure non smorzano l'entusiasmo.

L'animale antropomorfo assume un ruolo sottile nell'inconscio dei più piccoli supportando un'immedesimazione che possiamo definire fluttuante, in quanto le fattezze fisiche consentono un allontanamento repentino qualora la situazione narrata implichi una sofferenza difficilmente gestibile nell'immediato, come nel caso della morte di un genitore dell'eroe, situazione angosciante per i piccoli telespettatori. L'identificazione avviene soprattutto con i personaggi più furbi e astuti, in un processo di demistificazione dei rapporti di forza in cui non di rado quindi gli esseri umani vengono ridicolizzati⁷⁴. Come evidenzia D. Lemish "i più piccini tendono ad identificarsi con gli animali posti in condizioni di inferiorità in quanto rappresentativi della loro debolezza"⁷⁵.

Anche l'aspetto estetico gioca un ruolo importante: le fattezze del disegno proprio delle rappresentazioni animalesche sono rassicuranti poiché consentono una più immediata lettura delle emozioni⁷⁶. Tutti questi elementi possono essere presi in considerazione per scegliere i cartoon da inserire nel proprio palinsesto familiare.

⁷³ *Evviva Sandrino* è un cartone animato canadese creato dalla Cookie Jar Entertainment nel 2007.

⁷⁴ PESETTI E. (2002) *L'universo dei cartoni animati. Fare scuola con la fantasia*, Unicef, Roma.

⁷⁵ LEMISH D. (2008) *I bambini e la tv*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

⁷⁶ KNOWLES A.D. E NIXON M.C. (1989) *Expressive states depicted in a television cartoon*, "Australian Journal of Psychology", Vol.41, n.1, pp.17-24.

I contenuti narrati

La maggior parte delle storie proposte sono basate su trame completamente prive di **riferimenti economici-sociali** e ciò perché sono basate su elementi fantastico-immaginari. Nei programmi in cui appare una qualche dimensione lavorativa essa è sempre manuale e gioiosa, spesso connessa alla vita agreste⁷⁷, che assume una trasposizione quasi idilliaca. Insomma nei cartoon non si fatica e il lavoro è spesso funzionale ad intrecciare i rapporti tra i personaggi, e non ha mai finalità economiche.

Anche la politica, intesa come **rapporti di potere**, non esiste nel mondo dell'animazione, e il potere è connesso principalmente alla leadership carismatica di un singolo personaggio o di un gruppo. I programmi tv per bambini non rappresentano quindi il potere quanto piuttosto la persona di potere, i cui privilegi non hanno una fonte definita ma un ambito di sovranità decisionale. L'autorità di Grande Puffo è, ad esempio, universalmente riconosciuta. Ciò corrisponde a quanto i bambini vivono tradizionalmente nel quotidiano, in cui i massimi poteri sono propri dei genitori, ovviamente non democraticamente eletti.

Volendo approfondire la privacy degli eroi di animazione, dobbiamo rilevare che le loro **famiglie** sono spesso atipiche e talvolta assenti. Nei cartoon giapponesi degli anni '80, ad esempio, ai piccoli protagonisti mancava sempre almeno uno dei genitori e l'eroe viveva con i parenti più prossimi. Questa caratterizzazione delle storie televisive è tipica anche delle fiabe classiche, che non di rado iniziano con la morte di uno dei genitori. I cartoni attuali invece stanno rivalutando le figure genitoriali, sebbene rimangono di sfondo rispetto all'eroe/bambino.

Al di là delle possibili composizioni, la famiglia televisiva appartiene per lo più alla media-borghesia, in cui i **ruoli** dei vari membri sono rigidamente codificati da una **netta divisione di genere**. Tale

⁷⁷ La ricerca, curata da Marina D'Amato, da cui sono stati tratti i dati proposti è stata pubblicata nel testo già citato: D'AMATO M. (2002) *La TV dei ragazzi*, Rai Eri, Torino, p.236.

suddivisione e la cooperazione delle reciproche capacità assicurano la stabilità della famiglia, i cui conflitti si riducono all'infrazione di norme sociali esterne, solitamente ad opera dei membri più giovani e quindi facilmente perdonabili. Possiamo pertanto affermare che nelle famiglie di celluloidi i genitori non litigano e non faticano, anche se la rappresentazione di sani confronti familiari potrebbe essere di aiuto per molti bambini. Le principali problematiche affrontate si riferiscono alla soggettività o alle tematiche sociali relative all'emarginazione e alla solidarietà, che vengono ampiamente prese in considerazione, soprattutto quando si occupano di dimensioni intimistiche, rifacendosi ad aspetti strettamente personali.

Come spesso avviene per ciò che riguarda i più piccoli, ogni problema è presentato nella sua forma più rosea e ha sempre una conclusione risolutiva a favore dell'eroe o del personaggio principale, e nel caso del disagio sociale la soluzione viene dalla collaborazione. Tale edulcorazione del racconto non è però sempre positiva e di supporto alla crescita e alla riflessione. Eroi e contenuti narrati sono portatori di specifiche **prospettive valoriali**, in quanto le caratteristiche di ogni personaggio, così come le avventure raccontate, non possono essere neutrali, così come avviene per qualunque narrazione.

Le tematiche sopra descritte (ma ve ne possono essere naturalmente molte altre) possono dunque essere vagliate e valutate ponendosi domande correlate all'impianto valoriale del proprio nucleo familiare. Schematizziamo di seguito alcuni temi di analisi e le corrispondenti domande; ognuno degli elementi elencati potrà essere considerato positivamente da alcuni genitori e negativamente da altri, ciò che è importante è interrogarsi e confrontarsi rispetto a questi fattori. Si può così notare, ad esempio, che i cartoon propongono semplificazioni e stereotipizzazioni dei comportamenti in riferimento al genere maschile e femminile.

Tematica di analisi	Quesiti
Le strutture familiari e amicali	<p><i>La narrazione propone una struttura di relazioni sociali ristrette o allargate?</i></p> <p><i>Vi è corrispondenza strutturale con altre famiglie note al bambino?</i></p>
Le differenze di genere	<p><i>Tale differenza, ad esempio nell'attribuzione dei compiti, è riscontrabile nella vostra famiglia?</i></p> <p><i>La suddivisione di ruoli su quali basi si spiega?</i></p>
Le regole degli eroi in famiglia	<p><i>Quali regole a cui l'eroe ubbidisce (o disobbedisce) sono presenti anche nella vostra famiglia?</i></p> <p><i>Ci sono norme presentate che non condividete?</i></p>
La multiculturalità	<p><i>I personaggi provengono da culture differenti?</i></p> <p><i>Hanno tratti somatici identificativi?</i></p> <p><i>Per la vostra famiglia è importante la rappresentazione multiculturale nei cartoon?</i></p>
L'esclusione	<p><i>Che cosa non viene rappresentato nei cartoon? Perché?</i></p> <p><i>Com'è possibile renderlo evidente ai bambini?</i></p>

I contenuti proposti sono elementi indiscutibilmente importanti, è però necessario considerare anche le **forme di rappresentazione** come *la componente verbale, lo stile narrativo, l'utilizzo di suoni e musiche e la rielaborazione stilistica*:

la componente verbale

è fortemente variabile, ci sono prodotti in cui è predominante e altri caratterizzati da testi brevi, se non totalmente assenti. Lo stesso concetto può essere espresso con termini differenti che condizioneranno la comprensione del bambino e il risultato complessivo;

lo stile narrativo

nel linguaggio dei cartoon è anch'esso polimorfo; vi sono strutture non dissimili alle forme del racconto in cui voci fuori campo correlano le sezioni della sequenza narrativa e prodotti in cui i dialoghi tra i personaggi fanno da filo conduttore nel racconto;

la musica e suoni

sono elementi importanti e rappresentano chiavi di lettura e decodifica del testo narrativo: se l'arrivo di un personaggio mascherato è accompagnato da una musica tenebrosa, il bambino sarà facilitato nella comprensione del personaggio;

le sperimentazioni stilistiche

sono molteplici e implicano l'utilizzo di tecniche di animazione differenti, materiali alternativi e un impiego pressoché infinito della fantasia. Al fine di abituare i bambini alle tante differenze potrebbe essere utile attingere da questa variegata realtà scegliendo prodotti tra loro stilisticamente differenti.

Ultimo elemento, ma non per importanza, da considerarsi nella scelta di un cartoon è la capacità dello stesso di suscitare **divertimento**: sarà quest'ultimo aspetto che renderà qualunque proposta educativa realmente efficace e il legame affettivo con i personaggi duraturo e profondo.

Indicazioni pratiche per l'individuazione dei cartoon

Abbiamo delineato alcuni elementi di riflessione che i genitori possono tenere in considerazione, ma come applicarli? Dove reperire i prodotti da analizzare? Le possibilità/opportunità sono molteplici. Il primo e più aggiornato strumento di aiuto per gli adulti è senza dubbio il web. Buona parte dei cartoon rivolti alla prima infanzia hanno siti correlati, risorsa importante sia per conoscere i contenuti rivolti ai bambini sia per strutturare in famiglia ulteriori percorsi di indagine. In questi stessi siti è poi possibile trovare prodotti ludici e ricreativi connessi ai prodotti di animazione come giochi on-line o disegni da colorare.

Attraverso la rete è inoltre possibile visionare i cartoon e rendersi conto delle proposte fornite, sia per quanto riguarda i contenuti che le scelte stilistiche e strutturali effettuate dalla regia e dalla produzione. La visione dei cartoni animati tramite internet è da considerarsi una delle possibili pratiche di fruizione familiare, trasportabile anche al di fuori delle mura di casa attraverso cellulari, computer portatili e iPad. È possibile visionare alcune puntate anche attraverso motori video generici come "You tube" e in questo caso è bene vagliare con attenzione le fonti e l'originalità dei prodotti, dato che talvolta vengono caricati montaggi con spezzoni differenti o audio diversificati.

È inoltre auspicabile non ricercare i prodotti insieme ai bambini per non rischiare di imbattersi in video solo apparentemente a loro rivolti. In internet sono poi presenti blog interessanti, come: *genitoriblog*⁷⁸, *vitadamamma*⁷⁹ o *genitoricrescono*⁸⁰. I blog si configurano come spazi di confronto virtuale, ma non per questo sono meno funzionali. Attraverso questi strumenti è possibile non solo ottenere informazioni sui prodotti, ma essere a propria volta fonte di informazione e conoscenza. Questi spazi rappresentano strumenti di co-costruzione di

⁷⁸ www.genitoriblog.it

⁷⁹ www.vitadamamma.com

⁸⁰ www.genitoricrescono.com

coscienza condivisa. Naturalmente sono a disposizione anche riviste specializzate e programmi tv. La rete è infine un utile strumento per consentire ai genitori di accedere al sito del “Comitato di attuazione del codice di regolamentazione convenzionale tv e minori”⁸¹, dove segnalare eventuali infrazioni dello stesso.

Prima, durante e dopo la fruizione tv

Definiti i cartoon tra i quali i bambini possono strutturare il proprio palinsesto e i tempi di fruizione, è bene riflettere su come inserire interventi media educativi nella quotidianità familiare. Da semplici strumenti di evasione i cartoni possono diventare elementi di riflessione e condivisione, al pari delle altre esperienze. Non possono esserci tempi prestabiliti, non si tratta di “lezioni” ma di un approccio diversificato ai cartoon, cogliendo ogni opportunità di riflessione e gioco che ne deriva. Proponiamo dunque alcuni possibili approcci media educativi familiari.

Ancor **prima** della visione i genitori possono sviluppare attività che stimolano in varia misura l’apprendimento e la capacità di lettura critica del testo mediatico a partire dalla definizione dei tempi di fruizione.

È possibile stimolare la fantasia e la capacità di previsione critica, supportando il bambino nella verbalizzazione delle sue **aspettative e previsioni** in merito al prodotto che si sta preparando a vedere. Ogni puntata delle serie animate ha un titolo, così come i lungometraggi: possiamo dunque chiedere ai bambini che cosa si aspettano che avvenga nella puntata della serie *Cuccioli*⁸² intitolata *L’oro del Califfo*.

Prima sarà necessario definire insieme cos’è un Califfo, perché è interessato all’oro e ipotizzare se è buono o cattivo. La visione diviene così strumento di conferma o smentita di quanto ipotizzato e in definitiva un gioco divertente.

⁸¹ www.comitatotveminori.it

⁸² Per maggiori informazioni su questo prodotto si rimanda al sito web del Gruppo Alcini www.alcini.it

Quando invece i prodotti sono più lunghi, fornire ai bambini una panoramica di ciò che vedranno permette loro di crearsi una mappa cognitiva che facilita la successiva elaborazione delle immagini. La visione dei trailer da parte di un adulto prima di scegliere quale film andare a vedere al cinema è un'operazione del tutto simile.

Anche **durante** la fruizione è bene abituare i bambini a **porsi dei quesiti** su quanto sta accadendo nel racconto, sulle scelte fatte dai personaggi, sulle ragioni che li hanno condotti a tali decisioni e così via. Tale approccio al testo narrativo li aiuterà a svincolarsi progressivamente da modalità rigide di applicazione della conoscenza ai cartoon, creando un ambiente riflessivo. Inoltre questi stimoli sono utili all'apprendimento dei messaggi televisivi, che aumenta quando i contenuti proposti dalla tv sono realmente compresi dai telespettatori. Ciò naturalmente non significa disturbare i piccoli con raffiche di quesiti durante la visione, soprattutto se si tratta di programmi brevi, ma di promuovere un dialogo serio, non serio, anche in riferimento alla tv.

Volendo dialogare e non interrogare i bambini è bene essere pronti ad **esporre le proprie opinioni** mostrandosi entusiasti per un determinato contenuto o perplessi circa la scelta di fruizione fatta. I bambini possono così costruire progressivamente i propri strumenti per confrontarsi con punti di vista altrui in un clima amichevole e su tematiche a loro note. L'unico atteggiamento che è bene evitare è l'indifferenza e la passività, anche durante la visione, qualora questa avvenga insieme al bambino. Le reazioni neutre, infatti, incoraggiano i bambini a riprodurre l'atteggiamento o il comportamento visto in tv, le azioni che considerano ad esempio divertenti, se non esplicitamente disapprovate, non hanno motivo di essere evitate. Assistere con indifferenza a scene violente, indipendentemente dal contesto, incoraggia, attraverso forme di "silenzio assenso", i bambini a utilizzare l'aggressività nel loro quotidiano; i genitori che, al contrario, supportano il bambino nella comprensione del racconto, disapprovando la violenza, aiutano i piccoli nel percorso di crescita e comprensione.⁸³

⁸³ DORRA. (1990) *Televisione e bambini, un mezzo speciale per un pubblico speciale*, Nuova ERI, Roma, p. 131.

Se l'eroe sguaina la spada e si batte a duello per salvare la principessa la violenza è circoscritta all'interno della struttura narrativa, se invece l'aggressività è il filo conduttore della narrazione o fine a se stessa allora le posizioni saranno differenti. Non si tratta dunque di costruire un mondo di cartoon con storie edulcorate e prive di pathos, ma neanche intriso di aggressività. Come afferma con chiarezza C. Laneve: "Quello che i bambini/giovani imparano ad amare o a rifiutare dipende in larga misura sia da quel che gli adulti a loro più vicini amano o rifiutano sia dal contesto in cui vivono"⁸⁴.

Un altro risvolto interessante dell'utilizzo dei cartoon in prospettiva educativa è la possibilità di introdurre **riflessioni su atteggiamenti, comportamenti, idee e valori**⁸⁵ sconnettendoli da un qualunque ambiente reale che potrebbe urtare la sensibilità del bambino. Biasimare il comportamento di un eroe televisivo perché ritenuto riprovevole significa presentare al bambino con chiarezza ciò che a giudizio dell'adulto è lecito. La discussione in merito a quanto fatto da un personaggio può successivamente essere applicata a contesti reali⁸⁶, ricordando, ad esempio, che cosa è capitato a *Gwizdo*, protagonista di *Cacciatori di Draghi*⁸⁷, o come *Lilo e Stitch*⁸⁸ siano esperti nel combinare birichinate. È inoltre possibile proporre anche operazioni di estraniamento dalla storia chiedendo al bambino, durante la fruizione, che cosa farebbe al posto dei protagonisti o come, a suo parere, si comporterebbero questi stessi personaggi in altre situazioni. Gli eroi dei cartoni saranno così citati in quanto esempi virtuosi o, al contrario, come monito. Estenderemo così anche al cartoon quella che è da sempre la funzione della favola. Il monitoraggio dei programmi che i bambini vedono e apprezzano può ampliarsi anche dopo la frui-

⁸⁴ LANEVE C. (2004) *La TV tra genitori e figli*, in BALDASSARRE V.A., D'ABBICCO L. (2008) "La TV tra genitori e figli", Pensa Multimedia, Lecce, p. 84.

⁸⁵ PURAYIDATHIL T. *I mass media e la loro incidenza educativa*, "Orientamenti pedagogici" (2000) XLVII (3), pp. 459-464.

⁸⁶ ADLER R.P., LESSER G.S. (1980) *The effect of television advertising on children: review and adversing on children: review and reccomandations*, Lexington Book, Lexington.

⁸⁷ www.futurikon.com

⁸⁸ www.disney.it/Film/stitch/home.html

zione, stimolando i bambini al confronto attraverso attività di gioco, ad esempio l'hit parade dei cartoon in cui ogni settimana i bambini disegnano i cartoon visti o più apprezzati sistemandoli in ordine di gradimento, magari sul frigorifero con delle calamite.

La progressiva autonomia⁸⁹ nell'analisi assunta dai bambini renderà superflue forme di censura da parte dei genitori, a cui è affidato, come abbiamo descritto, un assai più complesso compito: quello della riflessione condivisa con i figli. Siamo coscienti che quanto esposto non sia facile per le famiglie sempre più impegnate, siamo però convinti che il segreto stia nel provarci. Discutere con il bambino, ascoltare le sue considerazioni in merito ai cartoon, è un'esperienza così interessante che difficilmente poi vi si rinuncia.

I gadget: quando i personaggi escono dallo schermo

I cartoon escono sempre più spesso dallo spazio ristretto dei supporti video, invadendo il mondo reale con giochi e gadget di ogni tipo. I gadget sono, secondo la definizione più diffusa del termine, piccoli oggetti di scarsa utilità, sebbene di fatto, dato l'ampio investimento economico, un qualche riscontro almeno per i produttori ci deve essere. La nascita di tali orpelli è quasi centenaria e Walt Disney ha da sempre accompagnato l'uscita dei suoi lungometraggi con un numero infinito di prodotti correlati, tanto che oggi esiste una vera e propria catena di negozi, i Disney Store.

Il rapporto tra i personaggi dei cartoon e il marketing è andato progressivamente espandendosi e oggi i beniamini dei più piccoli sono utilizzati dalle ditte più svariate per aumentare le vendite. Si è pertanto sviluppato un dibattito acceso tra chi difende la libertà delle operazioni di marketing e chi le considera eticamente deprecabili⁹⁰. Se in passato gli oggetti con stampate le immagini di cartoon erano predominio dell'infanzia, oggi tale fenomeno è diventato di

⁸⁹ ROSSOTTI S. *La tv fa male? Sì ma ai bambini soli...* Grazia, Ottobre 2002.

⁹⁰ AA.VV. (2004) *The Corporation la borsa o la vita*, Feltrinelli Real Cinema, Milano.

costume e tazze, portacenere, porta cellulari, borsette, tappetini per la macchina e anche vetture reali⁹¹ possono diventare estensioni del mondo di celluloido. Vengono interpretati come emblemi di una diffusa infantilizzazione⁹², del desiderio di non crescere, indossando ancora caparbiamente t-shirt di *Hello Kitty* insieme a scarpe tacco 12.

Il web ospita innumerevoli siti e blog in cui si propongono vendite e scambi, rendendo di fatto reperibile qualunque oggetto. Un tale bombardamento di immagini e oggetti condiziona inevitabilmente le scelte e i gusti dei bambini, che si trovano in balia di un universo senza dubbio attraente. Diventa dunque necessario dotarli di strumenti di lettura dell'universo circostante attraverso un'attenta riflessione media educativa. Ai bambini i gadget piacciono da sempre e secondo M. Lucente ciò si spiega con il bisogno di un contatto fisico con il personaggio animato⁹³, ma anche con la volontà di acquisire riconoscimento sociale da parte dei coetanei attraverso il possesso e la condivisione di un oggetto legato ai cartoon. Le miniature invece, siano essi in plastica o in peluche, attirano i bambini più per il desiderio di collezionarli (o accumularli) che non per il loro possibile impiego in una qualche attività ludica.

È dunque importante stimolare i più piccoli all'attribuzione di valore verso ciò che si ottiene, anche se non viene pagato, altrimenti si rischia di proporre il messaggio: gratis uguale utilizzo indifferente. Questi svariati oggetti con sembianze di cartoon possono diventare elementi con cui giocare, creando situazioni finalizzate ad agevolare i bambini nella rielaborazione delle nozioni apprese e nell'approfondire i pensieri affrontati, come teatrini da tavolo o ambientazioni fantastiche in cui muovere i piccoli personaggi e altri oggetti. In tal modo i bambini possono svincolarsi da logiche di accumulo consumistico dei gadget attribuendovi il valore del gioco.

⁹¹ La Citroen ha prodotto la *Citroem Nemo*, veicolo nato dalla collaborazione tra Fiat, Citroen e Peugeot, che prende il nome "Alla ricerca di Nemo", in onore dell'omonimo film della Disney-Pixar.

⁹² CATALUCCIO F.M. (2004) *Immaturità. La malattia del nostro tempo*, Einaudi, Torino.

⁹³ LUCENTE M. (2007) *Graffiti animati. I cartoon da emozioni a gadget*, Vallecchi, Calenzano (FI).

Un ambito in merito al quale è necessario porre particolare attenzione è il rapporto, ormai strettissimo, tra **gadget e alimenti**. Merendine, cioccolatini, cereali, biscotti e molto altro racchiudono nei loro pacchetti miniature e giochi con le fattezze dei cartoni animati. Ad esempio, il menù per bambini di McDonald's contiene nella confezione miniature dei personaggi dei film di animazione. Gli ovetti *Kinder* della Ferrero⁹⁴ sono famosi per le loro sorprese, che hanno spesso fattezze di cartoon, oggi differenziate per genere. L'importanza attribuita ai personaggi animati è tale da ospitarli nei siti delle due aziende: nel caso di McDonald's⁹⁵ è possibile visionare un micro cartoon in cui il *Gatto con gli stivali* interagisce con la confezione rossa degli *Happy Meal*⁹⁶, mentre nel sito della Ferrero, oltre a piccole animazioni, è possibile scaricare il "Sorpresario"⁹⁷ una rivista con giochi, schede da colorare e storie da leggere.

Di fronte all'oggettistica legata a cibi graditi o molto promozionati il compito dei genitori è più difficile in quanto è necessario aiutare i bambini nello scindere il gusto in materia di alimenti dalla tentazione rappresentata dal gadget. È possibile pensare ad attività di visione condivisa dei cartoon con l'obiettivo di individuare l'alimento di cui il beniamino di celluloido è diventato testimonial, riflettendo sulle ragioni dell'eventuale assenza. Per fare ciò occorre aiutare i bambini a concentrarsi su aspetti circoscritti della narrazione⁹⁸.

Un'altra realtà in cui i personaggi dei cartoon trovano cittadinanza è quello della **moda** per bambini. Sebbene in misura contenuta e in relazione ai costi, l'abbigliamento può divenire un ambito in cui

⁹⁴ CORSETTI M.(2004) *Trent'anni di ovetti da aprire così la sorpresa è diventata Cult*, in "La Repubblica", 29 febbraio.

⁹⁵ www.McDonald'ss.it

⁹⁶ L'*Happy Meal* è un pasto specificatamente creato per i bambini, e venduto esclusivamente presso le catene di fast food McDonald's, sin dal giugno 1979. Di solito l'*Happy Meal* è venduto all'interno di una scatola di cartone e ad ogni pasto viene abbinato un giocattolo a sorpresa.

⁹⁷ www.sorpresario.it/special.php.

⁹⁸ BALDASSARRE V.A., D'ABBICCO L. (2004) *La TV tra genitori e figli*, Pensa Multimedia, Lecce, p. 86.

sperimentare percorsi di educazione alla scelta, aiutando il bambino a diventare progressivamente autonomo rispetto ai condizionamenti proveniente dall'esterno. "Scegliere⁹⁹ è un processo metacognitivo che coinvolge diverse abilità che possono essere stimolate ed esercitate. Allo stesso modo il vestiario è un codice comunicativo, un produttore di senso"¹⁰⁰ che deve essere compreso e insegnato. Il valore non può essere determinato dal cartoon rappresentato, così come non potrà in futuro essere affidato unicamente ad un logo o a una marca.

Deve essere coltivata l'abitudine a "porsi domande", alla ricerca del senso più profondo delle proprie decisioni, crescendo così nel confronto e nella libertà. Anche in questo caso la visione e la riflessione condivisa possono esserci d'aiuto, a partire dall'analisi di come si vestono i nostri eroi. Le *Winx*, discinte preadolescenti, vengono portate con orgoglio sulle magliette di molte bambine, ma quando abbiamo loro chiesto se da grandi avrebbero voluto vestirsi come quelle eroine la risposta di una bambina è stata sicura: "Voglio i poteri delle *Winx* e le scarpe della mia mamma!", legando così felicemente fantasia e realtà.

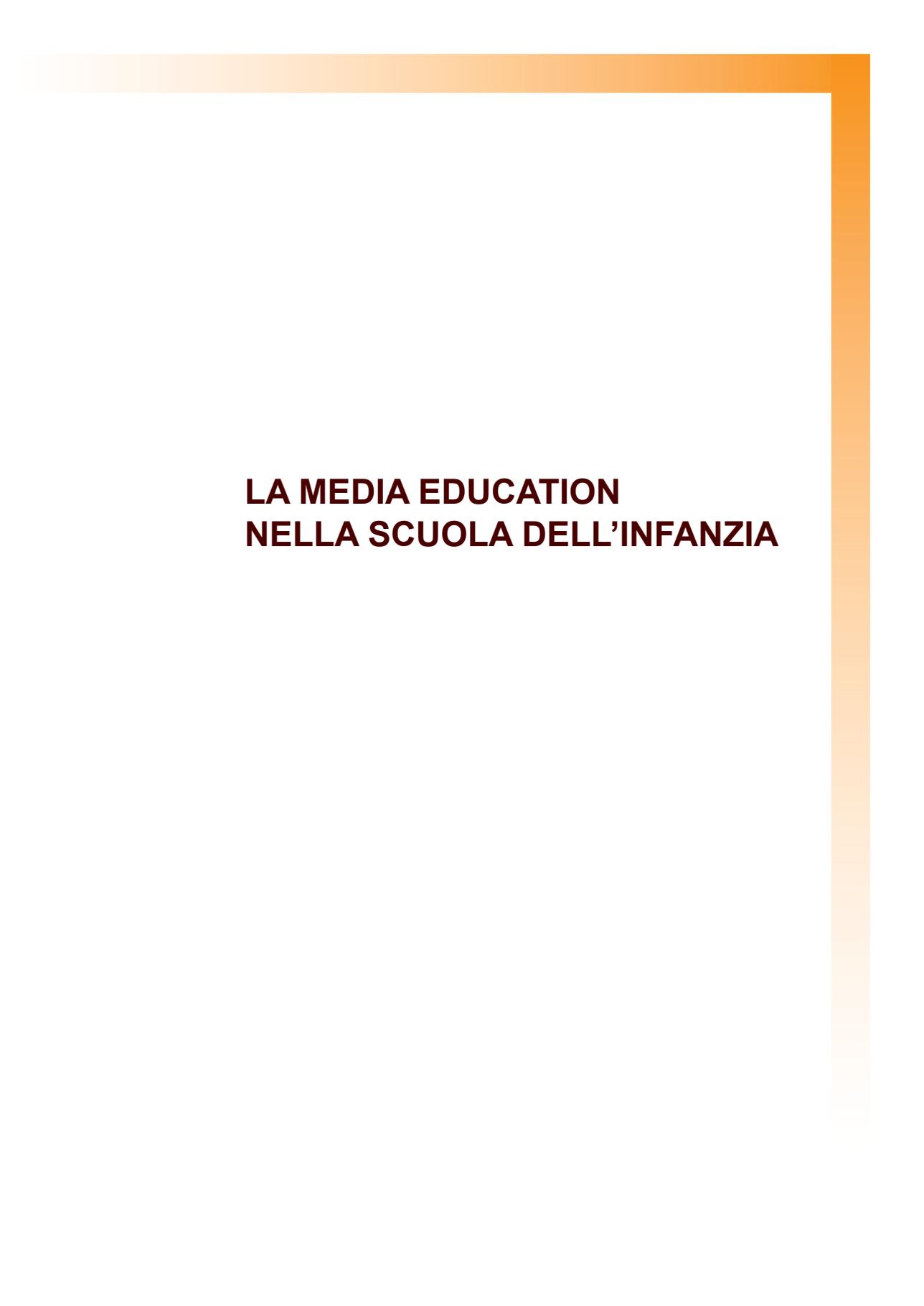
Conclusione

La contemporaneità fatta di media non chiede alle famiglie rivoluzionari approcci educativi ma una nuova attenzione al quotidiano; chiede di supportare i bambini nella comprensione di un universo, quello dei cartoon, che con la magia che lo contraddistingue è capace di essere parallelamente specchio e caricatura del mondo reale. L'abilità per coglierne la differenza va costruita insieme ogni giorno.

⁹⁹ RICCHIARDI P. (2006) *Imparo a scegliere. Attività per la scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento.

¹⁰⁰ BARTHES R. (1970) *Il sistema della moda*, Einaudi, Torino.



A thick orange border frames the top and right sides of the page, with a slight gradient effect.

LA MEDIA EDUCATION NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA



Prima si fa il disegno, poi si fanno le foto al disegno, poi le metti nel pc, poi le fai diventare come un film, anche con la musica!

Virginia

Se la scuola dell'infanzia ignorasse l'universo mediatico con cui i bambini interagiscono ogni giorno significherebbe che non considera il bambino nella sua totalità esperienziale, né i cartoni animati come possibili occasioni formative.

Esplicitato il valore della media education nella scuola dell'infanzia, delineiamo ora alcune indicazioni pratiche riguardanti la progettazione e la strutturazione di un percorso incentrato sul linguaggio dei cartoni animati.

Educazione e cartoon

Nella scuola dell'infanzia l'approccio dell'educazione con i media e ai media deve essere pensata in una prospettiva di rinforzo e di compenetrazione reciproca e continua all'interno di progetti non estemporanei ma a lungo termine. I cartoni animati possono essere considerati sia uno strumento di supporto e ausilio della didattica, sia un oggetto di studio con tematiche specifiche e strategie d'insegnamento adeguate.

Nella prima "declinazione" i cartoni facilitano i processi di descrizione e rappresentazione della realtà fenomenica¹⁰¹, esemplificano concetti complessi e consentono una moltitudine di approfondimenti.

L'intensità con cui la tv, attraverso l'immagine in movimento, cattura l'attenzione del bambino ed esalta il suo bisogno di esplorazione, permette di ascrivere questo mezzo al prezioso repertorio delle attività ludico esplorative, diventando un importante punto di unione tra la vita scolastica e la quotidianità del bambino¹⁰².

¹⁰¹ Si veda a questo riguardo CASTAGNA M. (1997) *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*, Franco Angeli, Milano, p.57.

¹⁰² LUMBELLI L.(2000) "La televisione tra ludico e ludiforme", *CADMO in "Giornale italiano di pedagogia sperimentale"*, n. 22, pp. 7-18.

Alle stesse conclusioni sono giunte le ricerche condotte da Cardarelo secondo cui il piacere o l'attrattiva destati dall'immagine in movimento risultano compatibili, se non sinergici, rispetto a quel bisogno di esplorazione che costituisce una forma di motivazione intrinseca all'attività mentale ed il punto di partenza di progetti educativi tutelati dal rischio di pedagogismi e didatticismi¹⁰³.

I cartoni possono essere utilizzati in tal senso, ma, rivolgendoci a bambini piccoli, è bene alternare tale modalità comunicativa con prassi differenti, affinché non imparino ad apprendere unicamente attraverso le immagini, stimolando invece la capacità di ascolto della voce, di immaginare quanto viene raccontato e così via.

Secondariamente è bene non implementare l'autoreferenzialità¹⁰⁴ della tv, in merito alla diffusione di informazioni e conoscenze. Se i cartoon venissero sempre utilizzati dall'insegnante i bambini potrebbero erroneamente dedurre che quanto viene detto nel cinema di animazione sia sempre vero.

Il ruolo che i cartoon e i *media* in generale assumono nella vita di ognuno non è meramente strumentale¹⁰⁵, dunque la scuola non può trascurare i cartoni animati anche come oggetto di riflessione. Gli aspetti considerabili sono molteplici, ad esempio: i linguaggi, le tecniche differenti, le strutture narrative presentate, i significati e i valori proposti.

¹⁰³ CARDARELLO R. (1985) *Si può prevedere il momento della noia in televisione?*, Ikon, n.10.

BARDULLA E., CARDARELLO R., LUMBELLI L. (1984) *Attenzione e noia nella fruizione del testo televisivo*, Ikon, n.8.

¹⁰⁴ Definiamo alcune delle informazioni proposte attraverso i media "autoreferenziali" in quanto la fonte e la veridicità delle informazioni fornite è difficilmente reperibile.

¹⁰⁵ BAGNARA S., FAILLA A. (1997) (a cura di) *Compagno di banco. Computer e nuove tecnologie per la scuola*, Etas libri, Milano.

Progettare percorsi di cartoon education

“Progettare significa prevedere in anticipo le mosse necessarie per raggiungere certi obiettivi, ma oggi progettare la formazione significa anche adottare nuovi obiettivi e riuscire a leggere nuovi bisogni, significa considerare la conoscenza e gli strumenti di rappresentazione e costruzione della conoscenza in modo più flessibile, significa saper tenere meglio conto della dimensione umana e saper valutare non solo i risultati ma anche i processi messi in atto, indipendentemente dal fatto che siano stati progettati o meno.”¹⁰⁶

I momenti che devono essere considerati¹⁰⁷ nel progetto didattico sono:

1. la descrizione delle finalità educative e delle competenze da sviluppare;
2. la rilevazione della situazione di partenza e della cultura di base;
3. la definizione degli obiettivi educativi;
4. la descrizione delle metodologie didattiche;
5. la descrizione dell'esperienza di apprendimento;
6. la selezione e l'organizzazione dei contenuti di apprendimento;
7. la definizione dei materiali e delle risorse occorrenti;
8. l'individuazione dei tempi e degli spazi;
9. le opportunità e le modalità di produzione;
10. l'individuazione degli strumenti e dei metodi di valutazione.

Le **finalità** in ambito media educativo possono essere svariate: l'educazione alla salute, all'alimentazione, alla multiculturalità, e così via.

¹⁰⁶ BALDASSARRE V. A., ZACCARO F., LOGORIO B. (2004) *Progettare la formazione*, Carocci, Roma, p. 11.

¹⁰⁷ TORRE E., RICCHIARDI P. (2007) *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Erickson, Trento, p. 191.

Se, ad esempio, consideriamo rilevanti le tematiche media educative connesse alla multiculturalità potremmo lavorare sulle rappresentazioni e stereotipizzazioni delle culture nei cartoni animati, ponendoci come possibili obiettivi:

- la comprensione del concetto di *rappresentazione*;
- l'individuazione degli elementi ricorrenti per la caratterizzazione dei personaggi delle differenti culture;
- l'individuazione delle correlazioni ricorrenti tra tratti psicologici e culture di provenienza;
- la comprensione dell'utilizzo delle musiche tipiche per l'introduzione dei personaggi.

Le finalità possono essere connesse anche al *linguaggio dei cartoon* per conoscere le modalità di movimento delle immagini o quelle di utilizzo delle musiche. È poi necessario informarsi circa le **conoscenze pregresse** dei bambini¹⁰⁸ in materia di cartoni animati, le loro abitudini e preferenze di fruizione per ideare un percorso indirizzato non a un alunno ideale ma reale. La raccolta deve avvenire attraverso una serie di occasioni di confronto inserite in routine e tempi lunghi. Ciò implica da parte degli insegnanti grandi capacità di ascolto, osservazioni dei giochi, dei gadget e dei vestitari in cui i cartoni trovano posto e, per comprendere tutto questo, un'ampia conoscenza dell'universo dei cartoon e relativo aggiornamento.

È possibile stimolare i bambini nel racconto e nella rielaborazione di quanto vedono nel quotidiano. Sulla base del contesto e delle peculiarità dei soggetti sarà possibile stilare gli **obiettivi educativi**, espressi in modo chiaro e non ambiguo, in modo che possano essere condivisi con l'equipe di lavoro.

Presentiamo di seguito, con intenti esemplificativi, la tabella strutturata in un gruppo di lavoro delle insegnanti che si sono impegnate a definire gli obiettivi per i tre gruppi d'età presenti nella scuola dell'infanzia.¹⁰⁹

¹⁰⁸ TASSINARI G. (1995) *Teoria e storia della didattica*, in CAMBI F., OREFICE P., RAGAZZINI D. "I saperi dell'educazione", La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).

¹⁰⁹ Gli obiettivi sono stati individuati da M. M. Springhetti e C. Podetti della scuola dell'infanzia *Peter Pan* di Cavareno.

Finalità	Il bambino lettore	Il bambino scrittore	Il bambino critico	Il bambino spettatore
3 ANNI	<p>Saper analizzare la struttura linguistica e contentistica delle immagini fisse e dei cartoon riconoscendone gli elementi testuali.</p> <p>Descrive un'immagine fissa riuscendo a definirla nel suo insieme (è una fattoria... è il mare) e in alcuni particolari (ci sono le mucche, il fieno...).</p> <p>Distingue tra immagini fisse e in movimento.</p> <p>Riconosce e sa nominare i personaggi di un breve prodotto video.</p> <p>Riconosce tra alcuni personaggi cartoon quelle che appartengono alla stessa serie tv.</p> <p>Distingue tra rumori e musica (i colpi alla porta la colonna sonora...).</p> <p>Distingue le tipologie di prodotti video (film, cartoon, pupazzi animati).</p> <p>Riesce a definire le azioni presentate nel cartoon (il personaggio sale le scale, sale in macchina...).</p> <p>Ricostruisce brevemente la vicenda narrata dal prodotto video (dopo alcune visioni ripetute).</p> <p>Comprende l'evoluzione temporale di una storia (il prima e il dopo).</p>	<p>Saper produrre un messaggio utilizzando le regole linguistiche dei media per un dato obiettivo comunicativo.</p> <p>Ipoteizza l'evoluzione delle vicende narrate in un cartoon.</p> <p>Progetta i personaggi di una storia animata.</p>	<p>Saper interpretare e valutare un messaggio nei punti di vista e nei valori che esprime.</p> <p>Descrive un'immagine fissa e/o in movimento riuscendo a individuarne le incongruenze (è una fattoria... è il mare).</p> <p>Individua i personaggi in cui desidera immedesimarsi.</p> <p>Riconosce le emozioni espresse in un'immagine.</p>	<p>Saper scegliere le modalità del proprio consumo mediale.</p> <p>Sa adeguarsi alle limitazioni temporali nella visione di prodotti video.</p> <p>Sa dare attenzione "esclusiva" a un prodotto video per almeno dieci minuti.</p>

Finalità	Il bambino lettore	Il bambino scrittore	Il bambino critico	Il bambino spettatore
<p><i>Saper analizzare la struttura linguistica e contenutistica delle immagini fisse e dei cartoon riconoscendone gli elementi testuali.</i></p> <p>Riconosce e rappresenta le caratteristiche salienti dei personaggi, dell'ambiente, del finale. È in grado di riassumere verbalmente gli eventi narrati nel prodotto video.</p> <p>Interviene coerentemente in merito al prodotto visionato, durante le discussioni di gruppo. Comprende e racconta le sequenze di uno storyboard.</p> <p>Individua i primi elementi di grammatica (inquadrate) di un testo video.</p> <p>Riconosce le tipologie di rumori di un testo video.</p>	<p><i>Saper produrre un messaggio utilizzando le regole linguistiche dei media per un dato obiettivo comunicativo.</i></p> <p>Sceglie i materiali in modo funzionale all'intento creativo.</p> <p>Realizza personaggi di una storia animata con materiali diversi.</p> <p>Utilizza più tecniche per realizzare un prodotto di animazione.</p> <p>Sceglie musiche adatte per un video.</p> <p>Riproduce i rumori di un testo video.</p> <p>Abbozza uno storyboard (di circa tre immagini).</p> <p>Mette in sequenza 5 elementi di una storia-storyboard.</p>	<p><i>Saper interpretare e valutare un messaggio nei punti di vista e nei valori che esprime.</i></p> <p>Riconosce e verbalizza le emozioni espresse in un'immagine.</p> <p>Riconosce gli elementi che nel cartoon suscitano determinate emozioni.</p> <p>Spiega verbalmente le proprie preferenze in relazione ai cartoni animati.</p>	<p><i>Saper scegliere le modalità del proprio consumo mediale.</i></p> <p>Sa dire i motivi che riguardano le scelte su cosa/quanto guardare in tv.</p> <p>Sceglie un prodotto tra un gruppo di proposte.</p>	
4 ANNI				

Finalità	Il bambino lettore	Il bambino scrittore	Il bambino critico	Il bambino spettatore
<p><i>Saper analizzare la struttura linguistica e contenutistica delle immagini fisse e dei cartoon riconoscendone gli elementi testuali.</i></p> <p>È in grado di descrivere l'immagine fissa relativa ai cartoon nei suoi aspetti essenziali formulando ipotesi e inferenze sulle stesse.</p> <p>Individua la struttura narrativa del racconto (inizio, vicenda, difficoltà, aiuti, conclusioni) e gli elementi che la compongono (personaggi, ambientazioni, suoni).</p> <p>Distingue i principali elementi della grammatica video (piani e campi).</p> <p>Deduce dalle immagini altre considerazioni sui protagonisti rappresentati (provenienze geografica, professione, emozioni...).</p> <p>Individua e verbalizza ciò che alcune immagini evocano.</p>	<p><i>Saper produrre un messaggio utilizzando le regole linguistiche dei media per un dato obiettivo comunicativo.</i></p> <p>Realizza uno storyboard con 5 sequenze (partendo da un video).</p> <p>Sa scegliere musiche e rumori adeguate alla storia che intende rappresentare.</p> <p>Sa giocare con i personaggi dei cartoni animati visti (trasformati in marionette o pupazzi).</p> <p>Elabora una storia coerente utilizzando i personaggi di un cartoon.</p>	<p><i>Saper interpretare e valutare un messaggio nei punti di vista e nei valori che esprime.</i></p> <p>Riconosce le coerenze o le incoerenze in un prodotto video (nelle azioni, nei comportamenti, nell'ambiente, nei suoni...).</p> <p>Confronta quanto vede nei cartoon con la realtà.</p> <p>Fornisce spiegazioni sulle ragioni per cui alcune immagini evocano specifici concetti e idee.</p>	<p><i>Saper scegliere le modalità del proprio consumo mediale.</i></p> <p>Sceglie l'oggetto da vedere, eventualmente tra due alternative.</p> <p>Sa esprimersi su come si sente dopo la visione di un prodotto.</p> <p>All'interno di una determinata gamma di proposte spiega le ragioni delle proprie scelte di fruizione.</p>	
5 ANNI				

Per quanto riguarda la **metodologia didattica**, è necessario un ripensamento sull'approccio di insegnamento in quanto l'insegnante si sta addentrando in un ambiente conosciuto e amato dai bambini in cui tutti i soggetti coinvolti sapranno muoversi sentendosi perfettamente a proprio agio¹¹⁰.

Non sarà dunque possibile porsi quali unici depositari del sapere, abbandonando la tradizionale asimmetria tra allievo e insegnante a favore di un atteggiamento collaborativo nella costruzione di conoscenze. Secondo L. Masterman nelle attività di media education la conoscenza non è posseduta dagli insegnanti e trasmessa agli allievi, ma si opera una ricerca critica in parte condivisa, e proprio da questa azione e dal dialogo nasce una nuova conoscenza attivamente creata da alunni e insegnanti¹¹¹.

Occorre quindi definire esperienze di apprendimento che partano dall'esperienza di ogni bambino per ampliare successivamente le sue capacità riflessive diversificando le modalità di utilizzo critico dell'universo mediatico. Parallelamente dovranno essere selezionati e organizzati i contenuti di apprendimento a carattere teorico e pratico. In prospettiva teorica è indispensabile predisporre una griglia di valutazione al fine di scegliere i prodotti in base a precisi indicatori condivisi. A questo riguardo le indicazioni proposte in contesto familiare per la scelta dei cartoon sono valide anche nelle realtà scolastiche.

Tra gli aspetti imprescindibili da analizzare vi sono:

- i contenuti narrati
- la comprensibilità
- la scelta stilistica e grafica
- l'utilizzo di suoni, musiche e rumori
- tutti gli elementi importanti per le finalità del progetto e per i bambini coinvolti.

¹¹⁰ BACHMAIR B. (1997) *Cosa fa la tv ai bambini?*, Elledici, Leumann (TO).

¹¹¹ MASTERMAN L. (1994) *A scuola di media*, La Scuola, Brescia, pp.77-78.

Dal punto di vista pratico, è necessario definire i materiali e le risorse occorrenti, così come i tempi e gli spazi, ricordando che la produzione di un cartoon è utile perché consente ai bambini di immedesimarsi in quello che è il “backstage” degli stessi, ma comporta la necessità di lavorare in compresenza con altri insegnanti o in gruppi ridotti. L’attività di produzione non deve però essere considerata una “condicio sine qua non” per la riuscita del percorso, di cui è il processo il cuore pulsante e non un risultato di tipo tecnologico.

Ricordiamo che qualora si intenda realizzare prodotti in cui vengono utilizzate le fotografie o le voci dei bambini, è necessario consegnare ai genitori delle **liberatorie per l’autorizzazione all’uso dell’immagine**¹¹², chiedendo il permesso per tutti i possibili utilizzi del prodotto¹¹³; qualora lo stesso venisse registrato su DVD e distribuito ai genitori ciò andrebbe specificato con apposita nota. Tutte le liberatorie firmate dovranno essere archiviate.

Le risorse per un progetto sui cartoon sono di fatto relativamente semplici, oggi poi le tecnologie a basso costo e le agevolazioni per le realtà scolastiche consentono di dotarsi delle attrezzature necessarie con budget di spesa ridotti. Nel caso di un percorso incentrato sui cartoon saranno necessari:

- strumenti di riproduzione video (un televisore con lettore DVD o un pc con proiettore e casse o, in alternativa, una LIM¹¹⁴)
- macchinari di ripresa (una macchina fotografica o una videocamera e un programma di montaggio).

Per quanto riguarda le risorse umane, laddove vi fossero carenze nelle competenze tecniche, è possibile rivolgersi alle realtà territoriali, come le biblioteche o enti di formazione superiore con cui concordare tirocini o l’intervento di esperti.

¹¹² La Legge sul diritto d’autore L. 633/41 e il Codice civile prevedono regole ben precise per quello che riguarda l’utilizzo di immagini altrui.

¹¹³ Nella scuola dell’infanzia provinciale trentina i genitori sono informati riguardo l’uso a scopo didattico e documentativo delle immagini prodotte durante i percorsi svolti nella scuola; all’inizio di ogni anno scolastico i genitori firmano una liberatoria, appositamente predisposta dal Servizio Infanzia, per acconsentire all’uso delle fotografie scattate ai loro figli durante i percorsi didattici.

¹¹⁴ Lavagna interattiva multimediale

È inoltre possibile che un genitore esperto offra aiuto per il montaggio video. In una realtà di dinamiche complesse e accelerate la collaborazione può rappresentare un'importante chiave di volta.

Nella consapevolezza di dover coordinare una struttura potenzialmente ampia, la definizione di tempi e fasi è fondamentale per dare un ordine logico alle azioni, sia per fornire direttive di coordinamento che per ottimizzare le risorse disponibili, e infine per rendere comprensibile il progetto alle persone esterne¹¹⁵.

Ogni aspetto del percorso media educativo può essere oggetto di valutazione, a partire dalle conoscenze e dalle competenze acquisite dai bambini. A tal fine è possibile utilizzare strumenti di osservazione o predisporre percorsi di valutazione autentica attraverso l'ausilio di rubriche¹¹⁶. È inoltre importante non tralasciare l'aspetto più prettamente docimologico¹¹⁷ in quanto consente una riflessione sincera su quanto fatto e una rielaborazione e riprogettazione finalizzata ad un miglioramento continuo dell'intero impianto media educativo.

Fin dalla fase di progettazione è inoltre importante individuare spazi per la valorizzazione del progetto. Troppo spesso le scuole realizzano ottimi percorsi che vengono riposti in un cassetto, quando meriterebbero invece di essere condivisi, nella prospettiva di una crescita educativa comunitaria e collettiva¹¹⁸.

¹¹⁵ GROLLO M., NARDO E. (2006) *Educare con i media. Dalle competenze orizzontali alla consapevolezza. Proposte e progetti di educazione ai media*, Edizioni Junior, Azzano S.Paolo (BG).

¹¹⁶ La rubrica è "uno strumento di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito attraverso una scala di punteggi prefissati (ad esempio, una scala composta da quattro punteggi) e di una lista di criteri che descrivono le caratteristiche d'ogni punteggio della scala. Le rubriche sono spesso accompagnate da esempi di prodotti e prestazioni che hanno lo scopo di illustrare ciascuno dei punteggi. Tali esempi sono detti *àncore*".

¹¹⁷ La docimologia è un ramo della pedagogia che si occupa dello studio dei sistemi di valutazione delle prove di verifica.

¹¹⁸ Esistono una serie di concorsi, in materia di media education, rivolti alle scuole, come ad esempio il Premio MED Cesare Scurati (per qualunque informazione si veda il sito www.mediaeducationmed.it).

La struttura didattica di un percorso di media education

Nei percorsi di media education non vi è una metodologia codificata ma una serie di esperienze e pratiche condivise sulla base delle quali si è strutturato l'ordine di lavoro che ci apprestiamo a presentare. Proponiamo una struttura che, a partire dagli elementi costitutivi dei cartoni animati, conduce i bambini all'esplorazione delle peculiarità del linguaggio e alla riflessione sui contenuti, sino alla realizzazione di piccole produzioni. Questa proposta andrà naturalmente declinata secondo gli interessi degli insegnanti, le peculiarità dei bambini coinvolti, le opportunità offerte da ogni specifico contesto.

Smontare il meccanismo

Iniziare l'attività di media education a partire dai due elementi base dei cartoni animati - le immagini e il movimento - significa smontare un meccanismo considerato come magico. Ma per i bambini di oggi, abituati ad abbondanti stimoli visivi inseriti nel quotidiano, non li considerano più stupefacenti nella loro composizione. Nessuno più si meraviglia se un pupazzo disegnato balla a ritmo di musica, né per effetti di luce e suoni. È l'insieme dei vari elementi che conferisce magia e fascino al prodotto.

Svelare il meccanismo non priva dunque il bambino dell'attrazione data dall'insieme, al contrario consegna una chiave di lettura che porta ad apprezzare maggiormente il linguaggio.

Iniziamo pertanto l'attività dall'elemento base: **l'immagine**.

Nella società odierna le immagini pervadono la realtà di ognuno, tanto da essere considerate parte integrante del nostro ambiente e da condizionarne la percezione. Le immagini sono oggetto-emblema delle culture, portatrici di stereotipi, di valori e di prospettive.

Le rappresentazioni delle realtà proposte dai media, a partire dai cartoni, danno ordine alla complessità configurandosi come chiavi di lettura del reale. Le immagini devono quindi essere decodificate, perché l'ordine e l'interpretazione proposti sono mediazione di significati altrui. A fronte di una tale potenza comunicativa e formativa la scuola non può prescindere da una seria riflessione sul concetto di immagine, soprattutto oggi che la diffusione del fenomeno detto "*Iconoclash*"¹¹⁹ ci ha abituati ad un vorticoso ricambio delle immagini lasciando poco tempo alla riflessione.

Per questo crediamo fermamente che primo imprescindibile step di qualunque percorso media educativo sia la riflessione, l'analisi e la presa di coscienza del valore dell'immagine fissa e della **fotografia**.

Secondo R. Farnè la dimensione educativa della fotografia risiede "nel coinvolgimento del soggetto che guarda, ponendolo in un rapporto con l'immagine del tutto nuovo: la fotografia ha il potere, che non è di altri media visivi, di interrogare chi guarda, di attivare la sua soggettività nella propria ricerca di senso"¹²⁰ rieducando lo sguardo, sempre più in balia delle correnti vorticosi di immagini in cui si rischia di perdere il senso del proprio punto di vista.

Nel caso dei bambini della scuola dell'infanzia tale punto di vista è in costruzione: sviluppare da subito l'abitudine ad interrogarsi sull'immagine, a cercarne i possibili significati, ad attribuirvi valore, significa consentire un approccio di base differente con i media. Per raggiungere tale ambiziosa finalità le attività possibili sono moltissime e devono essere strettamente connesse a quanto il bambino può fruire anche al di fuori dei contesti scolastici. L'ideazione di percorsi asettici, cioè lontani da possibili e immediati ambiti di applicazione esterna, è fallimentare; per fare un semplice parallelismo, a nessuno interessa, imparare a cucinare una ricetta di cui non troverà gli ingredienti.

¹¹⁹ L'*iconoclash* è un processo per cui le immagini si affermano e si negano nell'arco di un brevissimo spazio di tempo.

¹²⁰ FARNÈ R. (2006) *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, Utet, Novara, p.144.

Proponiamo alcuni esempi di attività possibili.

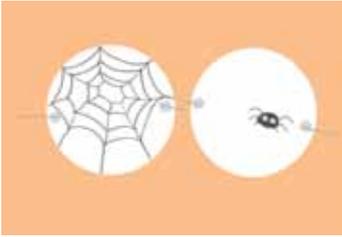
Le **brochure pubblicitarie** dei supermercati sono molto utili per iniziare ad intuire come nell'universo dei media nulla è affidato al caso. Le figure sono, infatti, disposte in base a logiche comunicative precise (la carne in un determinato spazio, i dolci in un altro ma nella stessa pagina, mentre giocattoli e tecnologie sono collocati su un'altra facciata): chiedere ai bambini di individuare i diversi insiemi consente una riflessione nuova su un elemento consueto.

Altrettanto utile è introdurre l'indagine sui **punti di vista** altrui. Proponiamo al gruppo di descrivere a un estraneo la loro sezione, attraverso delle fotografie scattate autonomamente da ogni bambino. Confrontando le immagini, potranno comprendere come di uno stesso spazio si possono ottenere prospettive differenti. Si possono poi analizzare le immagini stampate sulle scatole dei giocattoli per coglierne le differenze, e così via.

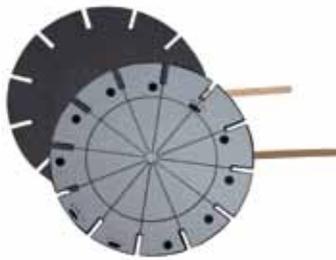
L'animazione delle immagini è l'altro elemento fondante dei cartoni animati e si basa sul fenomeno ottico della persistenza dell'immagine sulla retina. Tale concetto è complesso per un bambino, ma è possibile progettare una serie di attività ludiche finalizzate alla comprensione del meccanismo. Il gioco inteso come attività ludico-esplorativa capace di favorire l'automotivazione e l'autogratificazione rappresenta la fonte principale di apprendimento¹²¹ in molte delle attività didattiche della scuola dell'infanzia. Nel caso dell'educazione al linguaggio cartoon la connessione è quasi automatica dato che giocare ai o con i personaggi delle serie è un'attività abitualmente connessa alla fruizione.

Per consentire ai bambini di capire come le immagini prendono vita si può ricorrere ai dispositivi ottici antenati dei moderni cartoni animati, quando gli imbonitori giravano per le città affascinando adulti e bambini con gli spettacoli delle lanterne magiche. Facendo costruire ai bambini giocattoli ottici come il *taumatropio*, il *fenachistoscopio*, lo *zootropio* e il *flip-book* potranno concretamente rendersi conto del passaggio dall'immagine fissa a quella in movimento.

¹²¹ VISALBERGHI A.(1988) *Insegnare ed apprendere*, La Nuova Italia, Firenze.



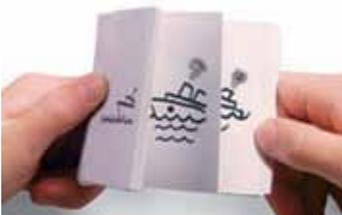
Il **taumatropio** è un disco sulle cui facce vengono disegnate due immagini che si completano a vicenda: facendo ruotare velocemente il dischetto tramite due fili appesi alle estremità si avrà l'impressione di guardare un'unica immagine.



Il **fenachistoscopio** è un dispositivo ottico composto da due dischi, uno dei quali con finestre radiali equidistanti attraverso le quali il bambino può vedere il secondo disco in cui è disegnata la sequenza di immagini. Quando i due dischi ruotano le figure si animano.



Lo **zootropio** è un dispositivo ottico con le immagini disegnate su una striscia di carta poste all'interno di un cilindro. Ad ogni immagine corrisponde una fessura da cui è possibile vederle passare con un effetto di movimento procurato dal ruotare del cilindro.



Il **flip-book**

È costituito da foglietti su cui sono disegnate sequenze di azioni o posizioni di un soggetto; il libretto va sfogliato rapidamente per visualizzare il movimento.

Il discorso sui cartoni animati può essere esteso alla televisione proponendo una serie di attività con la telecamera collegata a un televisore a circuito chiuso: un valido e divertente gioco che permette di comprendere gli effetti più divertenti del cinema e una valida strategia per accostarsi alle tecniche di ripresa video. Possiamo far entrare e uscire bambini o oggetti dal televisore o cambiare i colori facendo apparire le immagini in bianco e nero. Nel primo caso si lavorerà anche in ambito logico-spaziale (dentro-fuori, sopra-sotto, ecc.) mentre nel secondo si potranno analizzare le possibili distorsioni o raddoppi delle immagini. Sarà sufficiente collegare la telecamera alla tv con dei cavetti e inquadrare uno o più bambini che si vedranno così nello schermo. È interessante organizzare il gioco del riconoscimento di un oggetto da un suo particolare inquadrato (il manico di una caffettiera o le setole di una spazzola); attraverso questa esperienza si potrà spiegare che cos'è un particolare nel sistema delle inquadrature, ma anche come la rappresentazione attraverso i media possa essere parziale.





Sempre attraverso un approccio ludico è possibile presentare ai bambini anche il concetto di montaggio e post produzione. Attraverso semplici montaggi sarà, ad esempio, possibile far entrare tutta la classe in uno scatolone o far sparire un bambino come per magia. I bambini stessi riprenderanno con la telecamera posta su un cavalletto i compagni che entrano nello scatolone, poi l'insegnante usando un semplice programma di montaggio (ad esempio Windows Movie Maker) taglierà le sezioni in cui bambini escono dallo scatolone. In questo modo la sequenza apparirà semplicemente magica.

Nell'esperienza riportata nelle fotografie a fianco i bambini hanno fatto scomparire i compagni con un colpo di bacchetta grazie all'insegnante che ha tagliato le sequenze in cui essi uscivano dall'inquadratura. Attraverso questo tipo di attività hanno potuto sperimentare alcuni trucchi televisivi divertendosi molto e rendendosi conto che in tv non tutto è vero ma ci sono anche dei trucchi.

L'analisi dei cartoni animati con i bambini

“Smontato il meccanismo”, è possibile strutturare percorsi di analisi dei cartoni animati finalizzati a fornire ai bambini gli strumenti e le competenze per la comprensione dei testi narrativi dei cartoon, favorendo interpretazioni autonome.

La fruizione condivisa di un video in una scuola dell'infanzia implica più visioni successive per consentire un'analisi efficace, è quindi utile scegliere cartoni animati non troppo lunghi e assicurarsi che tutti abbiano compreso la struttura narrativa. La proiezione deve essere realizzata in un'area predisposta, adatta a consentire una buona visione a tutti i bambini coinvolti.

Dopo la fruizione, devono essere verificati immediatamente la comprensione della struttura narrativa, il linguaggio utilizzato ed i contenuti proposti, chiedendo ai bambini di verbalizzare il racconto, di ordinare sequenze già predisposte oppure di realizzare storyboard con le scene più importanti.

Lo storyboard è una sceneggiatura disegnata in cui viene illustrato, inquadratura per inquadratura, tutto ciò che lo spettatore vedrà poi nel cartone o nel film. In questo caso si chiederà ai bambini di fare il lavoro inverso senza la pretesa di individuare le singole scene quanto piuttosto l'evoluzione logica della storia.



La narrazione può poi essere rielaborata dramatizzando i contenuti, in questo modo i bambini potranno immedesimarsi nei loro eroi e negli antagonisti esplorando le prospettive dei personaggi e il contesto di sviluppo. Queste attività possono evolversi sino a chiedere di inventare per quella storia sviluppi o conclusioni differenti.

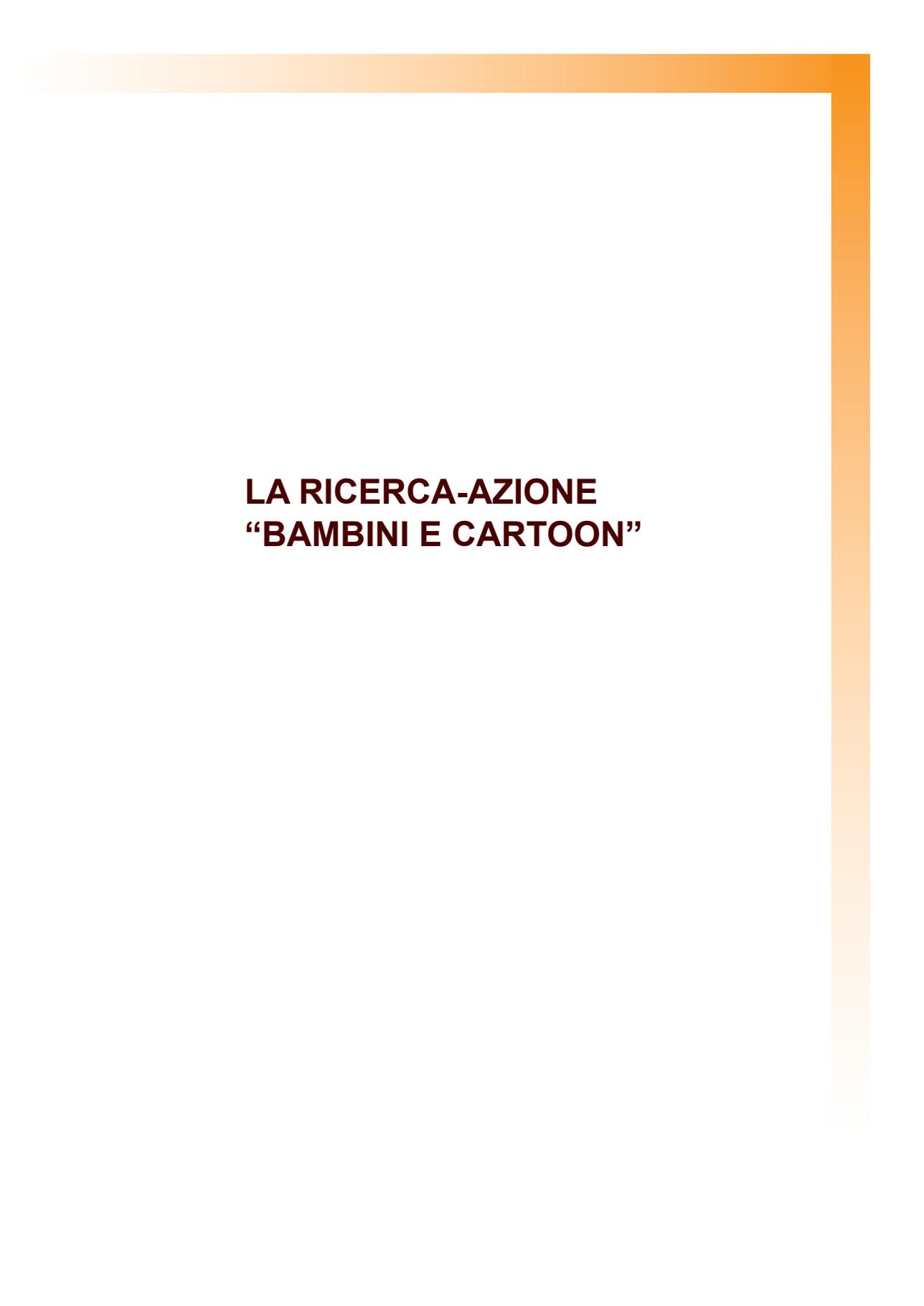
Anche i movimenti e le posture proposte nei cartoon possono diventare un gioco con l'imitazione delle movenze dei propri eroi e l'analisi delle emozioni, cosa che richiede ai bambini la capacità di comprendere tutti gli elementi della narrazione

Le proposte ludiche per l'analisi dei cartoon sono dunque molto ampie, con numerose opportunità di sperimentazione educativa e didattica.

Conclusione

Questo capitolo ha esplorato le strutture portanti delle opportunità operative in materia di media educazione e cartoon nella scuola dell'infanzia, sulle quali la capacità ideativa degli insegnanti potrà impostare altre proposte didattiche. Ciò che è importante è mantenere saldo l'impianto metodologico che pone l'analisi quale elemento cardine e la produzione unicamente come possibile approfondimento e sviluppo, ricordando che il rischio di trasformare un percorso media educativo in un'attività di tecnicismo creativo è sempre in agguato.



A thick orange border is present at the top and right edges of the page, with a slight gradient from top to bottom.

LA RICERCA-AZIONE “BAMBINI E CARTOON”



*Io Hallo Kitty la disegno così...
E mi viene bellissima.*

Cassandra

Nei capitoli precedenti è stato definito il valore che i cartoon assumono nella quotidianità dei più piccoli, le opportunità insite nei percorsi media educativi incentrati su tale linguaggio, sia nel contesto scolastico che in quello familiare, e l'importanza di individuare indici di valutazione adeguati.

La strutturazione di percorsi media educativi rivolti ai più piccoli è ad oggi limitatamente diffusa sebbene gli insegnanti delle scuole dell'infanzia siano consapevoli del ruolo che i cartoon svolgono nella vita dei loro bambini mediante i giochi di ruolo, i disegni e i più svariati gadget portati anche a scuola.

Visti gli interessanti presupposti pedagogici, L'Ufficio di coordinamento pedagogico generale del Servizio per lo sviluppo del sistema scolastico e formativo¹²² della Provincia autonoma di Trento ha pertanto deciso di inserire il percorso di ricerca-azione *Bambini e Tv* fra le opportunità di formazione rivolte agli insegnanti della scuola dell'infanzia provinciale nell'anno scolastico 2010-2011. L'intento era quello di esplorare le potenzialità educative dei cartoni animati e di realizzare interventi media educativi incentrati sui cartoon con i bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. Il percorso prevedeva l'apprendimento e la sperimentazione di approcci media educativi per l'analisi e l'utilizzo dei cartoon.

Il gruppo di ricerca si è auto-selezionato in quanto vi hanno aderito le insegnanti che percepivano i cartoni animati come un possibile strumento educativo per il quale non possedevano però adeguate competenze e risorse. Si è così formato un gruppo composto da 23 insegnanti di 5 scuole dell'infanzia, della città di Trento e della provincia, una ricercatrice e una referente della struttura organizzatrice.

L'età media delle insegnanti aderenti era di 45 anni, con un'esperienza pregressa di insegnamento di quasi 20 anni. La maggior parte delle quali (19) aveva il diploma di scuola secondaria, 3 erano laureate e una segnava nel questionario "altro" per il titolo di studio.

¹²² L'Ufficio di coordinamento pedagogico generale è stato soppresso con decorrenza 31 marzo 2012 con delibera della Giunta provinciale, ed è stato nella medesima data istituito l'Ufficio Infanzia, incardinato presso il Servizio Istruzione del Dipartimento della Conoscenza.

Scuola dell'infanzia	Insegnanti coinvolte	Percentuale semplice
"L'albero del sole" - Madonna Bianca - Trento	3	13%
"Peter Pan" - Cavareno	2	9%
"Casa del sole" - Cles	9	39%
Roveré della Luna	4	17%
Terlago	5	22%

Tabella 1: Sintesi del numero di insegnanti coinvolte per ogni scuola

Il monitoraggio iniziale

La progettazione e la realizzazione di un progetto di media education incentrato sul linguaggio dei cartoon implica, ancor prima delle conoscenze in materia di progettazione e dell'approccio media educativo, i seguenti prerequisiti:

- la conoscenza dei prodotti in circolazione per la fascia di età considerata;
- la conoscenza degli strumenti di valutazione dei prodotti di animazione dei bambini;
- la capacità di confrontarsi con i bambini in relazione ai cartoni animati;
- la capacità di raccogliere informazioni sui prodotti di animazione fruiti dai bambini attraverso l'osservazione, le attività ludiche e i gadget posseduti.

Il monitoraggio iniziale ha dunque indagato tali aspetti insieme alle esperienze pregresse del gruppo in relazione alle attività di media education attraverso un questionario autocompilativo composto da 46 domande (aperte e chiuse), i cui dati elaborati dalla ricercatrice sono stati condivisi e commentati dal gruppo stesso.

Presentiamo sinteticamente i dati raccolti

Le esperienze pregresse delle insegnanti nella sperimentazione di percorsi media educativi sono risultate limitate ad utilizzi strumentali e perlopiù sporadici dei cartoni animati: 16 insegnanti hanno infatti dichiarato di non avvalersi dei cartoon nella didattica. Tra chi aveva esperienze pregresse, solo le insegnanti della scuola di Terlago hanno presentato un progetto articolato di educazione ai media¹²³ mentre il resto del gruppo aveva sperimentato qualche “timido” approccio all'utilizzo strumentale dei prodotti video nella pratica didattica.

Ad esempio, i cartoon venivano visionati durante i percorsi in lingua tedesca o per introdurre alcune tematiche. In due sezioni l'utilizzo non aveva invece alcuna ragione didattica, dato che serviva come riempitivo nei tempi di pausa, ad esempio dopo il pranzo, tanto che i DVD venivano portati dagli stessi bambini senza una valutazione precedente da parte dell'insegnante.

La riluttanza verso l'uso dei cartoon è stata attribuita sia a precise scelte didattiche, che non contemplavano l'utilizzo di un linguaggio limitatamente conosciuto, sia a ragioni di carattere tecnico-pratico, quali l'assenza della televisione o del videoregistratore all'interno delle scuole. Possibili soluzioni, come l'utilizzo di un pc connesso a un proiettore, non sono mai state considerate.

Era dunque rilevabile, sebbene con alcune eccezioni, un generale atteggiamento di scarsa considerazione delle tecnologie, per le quali le insegnanti, a loro dire, “non si considerano portate”.

¹²³ Alcune insegnanti avevano partecipato nel 2008 anche ad un'iniziativa formativa residenziale e di immersione sulle tematiche media educative, promossa dall'Assessorato all'Istruzione e sport della Provincia autonoma di Trento, organizzata dal MED presso la *Summer School* di Corvara.

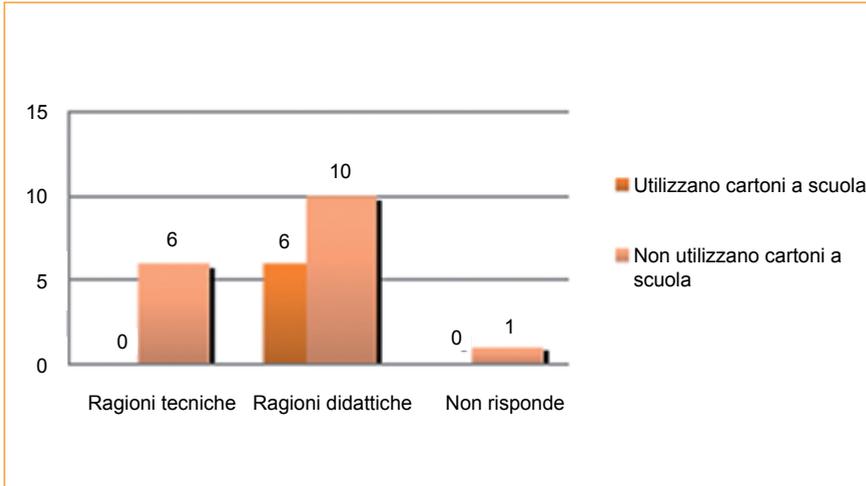


Grafico 1: Relazione tra l'utilizzo dei prodotti audiovisivi a scuola e le ragioni di tale scelta

La conoscenza da parte delle insegnanti dei prodotti in circolazione per la fascia di età considerata complessivamente non era aggiornata: tra i cartoon utilizzati come supporto alla didattica vi sono prodotti decisamente "datati"¹²⁴, quali: *la Pimpa* del 1987, *l'Ape Maia* del 1975, *Heidi* del 1974 e *Mimi e la Nazionale di pallavolo*, del 1969.

Anche i prodotti proposti dal questionario per indagare le modalità di valutazione e considerazione dei cartoon da parte delle insegnanti sono risultati (come mostra il grafico) in gran parte sconosciuti. E ciò stupisce in quanto se *Ed, Edd, Eddy* può essere considerato un prodotto non adatto ai bambini della scuola dell'infanzia, e di conseguenza potenzialmente escluso dagli interessi delle insegnanti, *Sam Sam* e *Rupert Bear* sono invece specificatamente indirizzati alla fascia di età presa in considerazione.

¹²⁴ La validità di un prodotto per bambini non può però essere decretata unicamente in base alla sua attualità: vi sono infatti molti film di animazione in bianco e nero e senza parlato che possono rappresentare validi strumenti e interessanti esempi di rielaborazione creativa; nel caso descritto i criteri di scelta si sono basati unicamente sul background delle insegnanti.

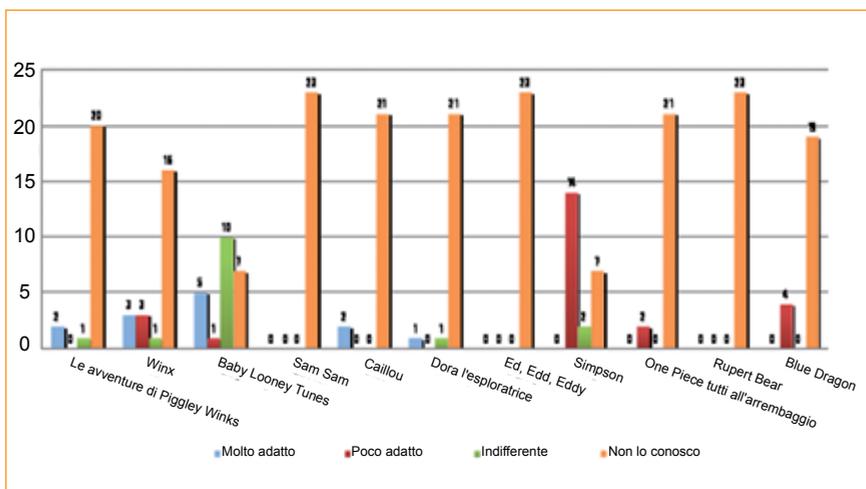


Grafico 2: Valutazione sull'adeguatezza di alcuni prodotti di animazione per bambini di 4-5 anni

Al di là delle esperienze pregresse, è stato chiesto al gruppo quali aspetti considerasse come indicatori utili per valutare l'adeguatezza di un prodotto video rivolto a bambini tra i 4 e i 6 anni. Hanno risposto 7 insegnanti individuando 4 elementi: il linguaggio, i contenuti della narrazione, l'opportunità di utilizzo nella pratica didattica e la facilità di reperimento.

Il linguaggio è stato considerato non tanto in relazione alla comprensibilità ma per ciò che concerne l'eventuale volgarità dei termini utilizzati.

Per ciò che riguarda i contenuti, per il gruppo i cartoon dovrebbero proporre: tematiche altamente prosociali, valori condivisi ed essere d'interesse per i bambini, con ambientazioni fiabesche o naturali, mentre gli elementi connessi alla quotidianità non sono stati menzionati, sebbene particolarmente importante per i telespettatori più piccoli. Alla richiesta di individuare alcuni programmi giudicati adatti per i bambini di 4-6 anni, si sono pronunciate solo 4 insegnanti, indicando: *Heidi*, *Barbapapà*, *La Pimpa* e *Cars*.

Invece, per ciò che concerne i cartoon giudicati inadatti per contenuto, il numero si è raddoppiato e 8 insegnanti hanno indicato *Ben Ten*, *Pokemon*, *Power Rangers* e *Simpson*¹²⁵. Escludendo i *Simpson*, progettati per un pubblico adulto, è interessante notare come vi sia stata una discriminazione di genere e i prodotti “meno apprezzati” siano quelli rivolti ai maschi. Questi cartoon vengono giudicati negativamente sia perché le dinamiche di lotta fungono da filo conduttore dei diversi episodi, sia perché rivivendoli attraverso il gioco non di rado i bambini sviluppano atteggiamenti aggressivi.

Non sono state prese in considerazione le tecniche di animazione correlate ai contenuti; solo 1 insegnante ha esplicitato il suo apprezzamento per i cartoni che ricordano lo stile dei libri di favole illustrate. Gli altri elementi considerati sono stati: l'opportunità di impiego del materiale video nell'attività didattica e la facilità di reperimento e utilizzo dei prodotti.

Sebbene non strettamente connessi alla definizione di *validità* di un prodotto, gli aspetti inerenti all'effettiva opportunità di utilizzo in classe dei cartoon devono comunque essere considerati nell'eventualità di un progetto di media education. La conoscenza dei cartoon e la capacità di valutarne l'adeguatezza permette inoltre di confrontarsi con i bambini riguardo ai prodotti fruiti.

Il clima instaurato dalle insegnanti in merito alle esperienze dei piccoli telespettatori può dirsi accogliente e di ascolto, 14 hanno infatti dichiarato che i bambini parlavano spesso dei cartoni animati, perlopiù senza porre domande, forse perché consapevoli di non poter ottenere un'interazione tra persone competenti in quell'ambito. Infatti, nonostante la propensione all'ascolto, 13 insegnanti hanno ammesso di non conoscere i cartoon di cui i bambini parlavano, 9 di essere solamente al corrente dei titoli e, tra queste, 3 hanno saputo descrivere sinteticamente i contenuti di almeno uno dei prodotti individuati.

¹²⁵ Non intendiamo in questa sede soffermarci in un'analisi sull'adeguatezza dei prodotti individuati dal gruppo, preferiamo limitarci a dar conto di quanto affermato dallo stesso.

Anche con i genitori il confronto in materia di cartoon risultava limitato: solo 3 insegnanti avevano precedentemente cercato spazi di interazione sull'argomento. Le ragioni sono molteplici, ma solitamente riconducibili alla relazione tra limitate conoscenze in materia di cartoon e la conseguente impossibilità di fornire consigli o indicazioni.

Maggior consuetudine è invece stata rilevata rispetto al confronto tra colleghe: 13 erano solite parlare qualche volta dell'argomento, soprattutto a seguito di atteggiamenti violenti tra i bambini. La riflessione sui cartoni animati si concentrava quindi soprattutto sulle opportunità di tutela educativa rispetto alle proposte comunicative considerate dannose piuttosto che finalizzarsi alla valorizzazione dei prodotti con espliciti o impliciti contenuti educativi.

L'intento di un qualunque corso di media education rivolto a insegnanti mira a ribaltare tale approccio, indirizzandolo verso una prospettiva di integrazione dei media nella didattica, partendo dalla consapevolezza della loro presenza nel bagaglio culturale dei bambini. Nel gruppo di ricerca ciò è stato abbastanza semplice perché l'esperienza e la professionalità nell'osservazione¹²⁶ dei bambini anche durante le attività non strutturate e pre-organizzate ha permesso alle insegnanti di individuare i tempi, gli spazi e le modalità attraverso cui far entrare i cartoon a scuola. Da ciò la presa di coscienza del loro valore nella quotidianità dei bambini è stata immediata.

Ad esempio, secondo le insegnanti nel gioco libero i cartoon assumono un ruolo centrale, anche se magari creativamente reinterpretato, unendo prodotti e personaggi provenienti da strutture narrative diverse. Nei giochi di costruzione (soprattutto il Lego), considerati i preferiti dai bambini, non di rado venivano ricreate le realtà del mondo cartoon, come le case delle *Winx* o l'officina di *Cricchetto* (personaggio del cartoon *Cars*).

¹²⁶ Tale aspetto è stato considerato nel monitoraggio iniziale.

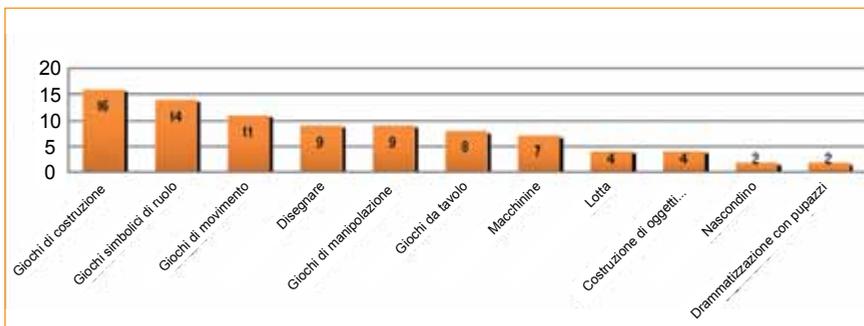


Grafico 3: Attività scelte dai bambini durante il gioco libero

I giochi di ruolo (collocati al secondo posto tra le attività scelte durante il gioco libero) sono la più esplicita rappresentazione dell'universo interiore dei bambini: solo 2 insegnanti hanno sostenuto che essi non traevano spunto dai personaggi tv, mentre 16 erano consapevoli della valenza dei cartoon nell'attività imitativa; 2 hanno evidenziato che non conoscendo i cartoni non erano in grado di individuarli all'interno dell'attività ludica.

Accanto al giocare “alla mamma” e “alla maestra” i bambini si cimentano nell'interpretare i loro beniamini televisivi. I personaggi maggiormente imitati sono le *Winx*, di cui le bambine ripercorrevano le puntate interamente a partire dalla sigla, inventando anche personaggi nuovi o “moltiplicando le *Winx*” per consentire al maggior numero possibile di compagne di giocare. Lo stesso non risulta nei giochi organizzati dai maschi: mentre i bambini giocavano a *Ben Ten*, i *Power Rangers* e i *Gormiti*: le insegnanti non vi riconoscevano un vero e proprio gioco di ruolo, ma una riproduzione di movimenti, spesso agitata e inconcludente, che non di rado conduceva a una lotta di tutti contro tutti e pure a qualche atto aggressivo.

Un aspetto interessante relativo a *Ben Ten* è la rielaborazione grafica dell'orologio del protagonista, che i bambini disegnavano, ritagliavano e si mettevano al polso. Nel caso di *Cars*, invece, i bambini non assumevano il ruolo dei protagonisti ma davano la psicologia dei personaggi alle macchinine o alle costruzioni con il Lego.

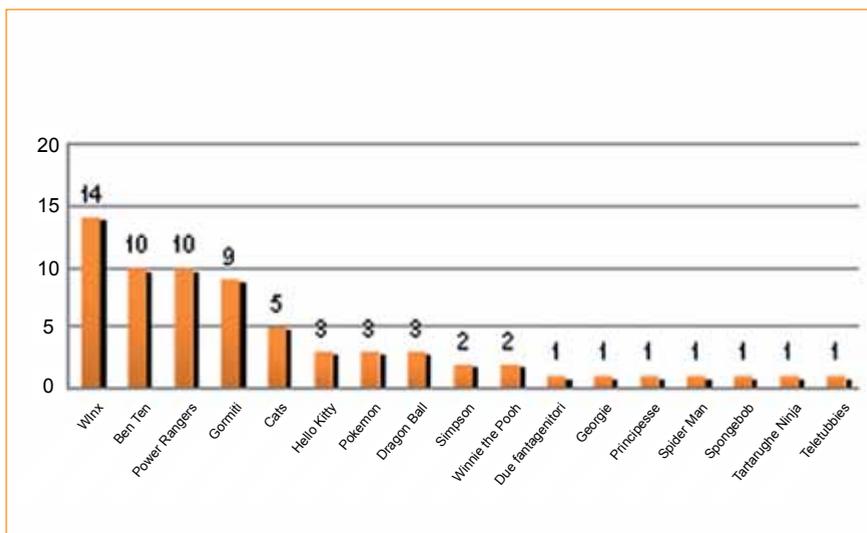


Grafico 4: Cartoon interpretati dai bambini durante i giochi di ruolo

Sebbene citati dalle insegnanti, e quindi inseriti nel grafico, abbiamo potuto poi comprendere, attraverso il focus group, che nel caso di alcuni cartoon – come *Georgie* e i *Teletubbies* – i bambini si limitavano a cantare la sigla e non vi era un vero proprio gioco. I cartoni rientrano poi anche nei giochi di movimento, come il rincorrersi o il giocare a nascondino, durante i quali i bambini si attribuiscono i nomi dei loro beniamini. Per quanto riguarda la rielaborazione grafica libera, 10 insegnanti affermavano che i bambini riproducono i personaggi nei disegni, anche se talvolta sono inseriti in contesti non attinenti al cartoon ma alla realtà del bambino. I cartoon arrivano nelle sezioni anche attraverso la miriade di gadget ad essi correlati. Secondo 19 insegnanti i bambini del loro gruppo possedevano materiali scolastici con disegnati i protagonisti dei cartoni animati¹²⁷ (tra gli oggetti maggiormente citati vi sono i grembiolini, gli zainetti e gli spazzolini);

¹²⁷ Le quattro insegnanti che hanno risposto di no nella discussione di gruppo sugli elementi emersi dal monitoraggio si sono rese conto che molti degli oggetti scolastici riportavano immagini tratte dai cartoon, ma, non conoscendo i prodotti, non erano state in grado di individuarli. Pertanto ben 16 soggetti non hanno riconosciuto le *Winx*, nonostante a queste fatine sia correlato un ampio numero di gadget.

4 insegnanti non hanno individuato specifici oggetti in quanto hanno sottolineato come praticamente tutto fosse griffato. I bambini li mostravano abitualmente ai compagni, ricevendone ammirazione, soprattutto quando vi erano disegnate le immagini dei cartoon, mentre ciò non accadeva nel caso di altri prodotti.

Riguardo i personaggi disegnati assistiamo a vere e proprie mode, in un consumo “veloce” di questi materiali solitamente richiesti dai bambini ai genitori (secondo 18 insegnanti), cosa che evidenzia il potere dei più piccoli come consumatori attivi; ruolo ben compreso da tempo dal marketing pubblicitario. Tutto ciò può essere esteso anche al vestiario, soprattutto magliette e felpe, ma anche slip e canottiere (secondo 21 risposte). Per le scarpe è stata invece sottolineata una maggior attenzione alla fattura piuttosto che all'estetica.

Gli abiti griffati dalle immagini dei cartoon sembrano avere un doppio pregio: da una parte soddisfano i desideri estetici dei bambini, che li mostrano orgogliosi, dall'altra non sono eccessivamente costosi; la scelta non può però essere slegata ad un più complesso orizzonte di senso.

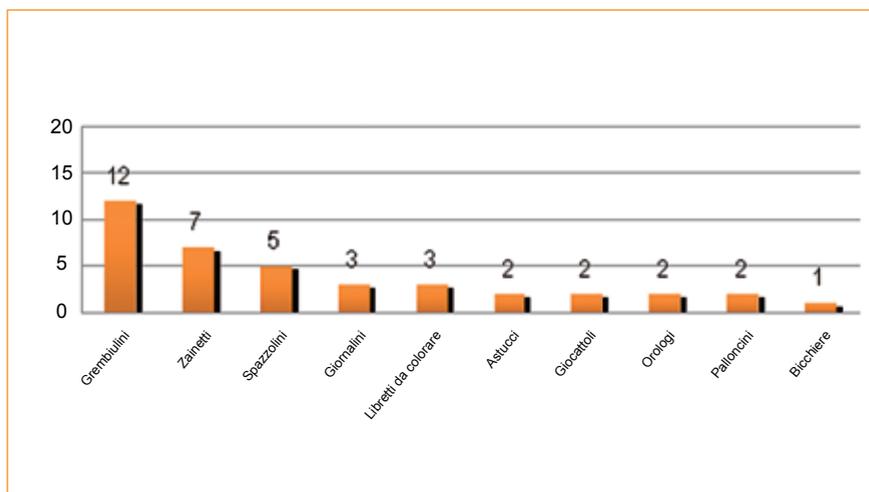


Grafico 5: Oggetti scolastici con disegnati i protagonisti dei cartoon

Definizione sistematica del problema e degli obiettivi

I dati raccolti attraverso il monitoraggio e rielaborati statisticamente sono stati condivisi con il gruppo al fine di delineare e riflettere sulle reali difficoltà da risolvere e sulle possibili cause delle stesse.

Il primo elemento evidenziato riguarda le **limitate conoscenze** da parte delle insegnanti del linguaggio dei cartoon e dei prodotti oggi in circolazione. Durante il focus group è emerso che la scarsa conoscenza dei prodotti di animazione rivolti ai bambini più piccoli era in parte condizionata dal fatto di considerare la fruizione mediatica quale ambito proprio del privato, per tale ragione le insegnanti conoscevano i cartoni amati dai loro figli quando erano bambini, ma non erano più aggiornate. Si sono inoltre stupite del numero di prodotti attualmente in circolazione. La scarsa capacità di valutazione dei prodotti è stata considerata dal gruppo una concausa della **ridotta conoscenza delle peculiarità del linguaggio cartoon**. A ciò va però aggiunto che, sebbene durante il confronto il numero di indicatori individuati per valutare l'adeguatezza di un prodotto siano stati piuttosto ristretti, il gruppo ha saputo delineare aspetti differenti e talvolta non immediati, né di facile lettura.

Il secondo elemento di difficoltà rilevato dal gruppo è stato, a partire dalla riflessione sul valore che i cartoon assumono all'interno del contesto scuola, **l'individuazione di strategie di progettazione media educativa** adeguate al contesto e potenzialmente efficaci. Nessuno a tal riguardo ha poi ipotizzato possibili attività di produzione con bambini così piccoli.

Le insegnanti hanno da subito evidenziato come, essendo la televisione un mezzo di cui i più piccoli hanno esperienza principalmente a casa, fosse necessario coinvolgere nel progetto anche i genitori, nella convinzione che qualunque attività media educativa realizzata a scuola debba trovare nella famiglia sostegno e condivisione, altrimenti rischia di diventare un'esperienza asettica e circoscritta.

Su tali presupposti sono state invitate a partecipare all'attività di ricerca anche le famiglie a cui è stato chiesto di rispondere ad un questionario sulle modalità di consumo dei cartoon da parte dei loro bambini. I risultati sono stati condivisi con i genitori all'interno di un focus group e successivamente è stato proposto un incontro di formazione tenuto dall'esperta sulle modalità di valutazione e di scelta dei cartoon e sulle opportunità di un approccio media educativo in contesto familiare.

Attraverso tale lavoro di mediazione e confronto nella definizione della "situazione problema", gli insegnanti hanno potuto prendere progressivamente coscienza delle risorse a loro disposizione, delle proprie potenzialità e dei propri limiti, sviluppando importanti capacità di analisi delle differenti situazioni in cui si trovano ad operare e di autoanalisi del proprio agire.

Il piano di ricerca è risultato particolarmente adatto sia all'oggetto d'interesse sia al contesto di lavoro, in quanto impegnato a superare la divisione talvolta esistente tra ricerca educativa e didattica, che conduce ad uno scarso utilizzo pratico delle conoscenze acquisite attraverso il lavoro di ricerca.

Sulla base dei problemi individuati, il gruppo si è posto quale *principale finalità* del percorso di ricerca-azione lo sviluppo di una **nuova attenzione verso l'universo mediatico dei bambini**, in special modo in riferimento ai cartoon, attraverso l'approfondimento delle peculiarità del linguaggio e delle tecniche di analisi/valutazione, con l'obiettivo di progettare e sperimentare interventi media educativi con bambini frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia. Nell'intento di massimizzare la portata dell'intervento il gruppo ha inoltre favorito e stimolato il confronto con i genitori sul tema dei cartoon.

Le fasi di realizzazione dell'intervento

L'intervento è stato realizzato coinvolgendo tutti gli attori di un possibile percorso media educativo e cioè gli insegnanti, i genitori e i bambini. Le attività sono state rappresentate nel grafico n.6 all'interno di tre percorsi paralleli.

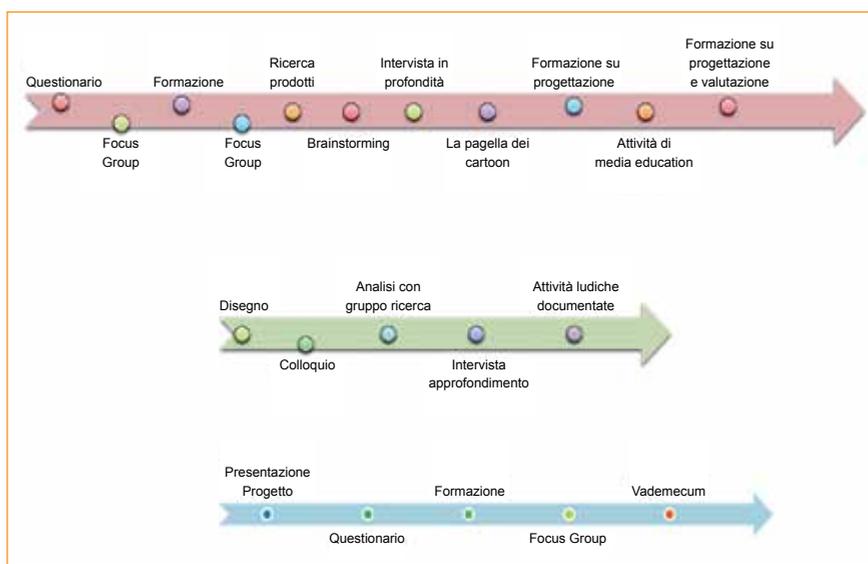


Grafico 6: Struttura della ricerca-azione "Bambini e tv"

Nella realtà l'attività dei gruppi non è proceduta a "fasi stagne", ma vi sono stati continui spazi di contatto, confronto e coinvolgimento reciproco per un intero anno scolastico, a partire da ottobre 2010 sino a giugno 2011. A seguito del monitoraggio e della definizione degli obiettivi con il gruppo di ricerca, si è dato il via alla realizzazione dell'intervento. Le insegnanti hanno presentato il progetto ai genitori e distribuito i questionari fornendo le indicazioni utili alla compilazione, che si è svolta a casa, consentendo in tal modo alle famiglie di impiegare il tempo a loro giudizio consono al confronto tra i genitori in merito al ruolo assunto dai cartoon all'interno del loro progetto educativo.

Questa indagine iniziale mirava a raccogliere informazioni relative a:

- **conoscenze** inerenti i cartoni animati da parte degli adulti,
- **abitudini** di fruizione dei bambini,
- **gusti** in materia di animazione di questi ultimi.

Sulla base delle informazioni raccolte è stato organizzato, in ognuna delle scuole, un incontro di formazione per i genitori con l'intento di sensibilizzarli alle tematiche media educative che sarebbero poi state approfondite dalle insegnanti. Non sono state ideate forme di valutazione relative alle conoscenze acquisite. Il percorso con i genitori è continuato con un focus group basato sulla visione di alcuni prodotti stimolo scelti tra i cartoni maggiormente apprezzati dai bambini.

La formazione frontale rivolta alle insegnanti si è articolata in tre incontri in cui sono state affrontate le seguenti tematiche:

- il linguaggio dei cartoon
- la progettazione media educativa
- la valutazione dei percorsi.

Alle attività di formazione frontale si sono alternati incontri di condivisione e verifica. Durante il primo incontro sono stati introdotti alcuni strumenti di lettura dei cartoni animati e presentati i principali elementi di analisi e valutazione dei prodotti rivolti ai bambini basati sui risultati di ricerche pedagogiche e psicologiche. Gli elementi proposti sono stati oggetto di condivisione durante il focus group organizzato a circa due settimane di distanza, a conclusione del quale è stata proposta l'analisi condivisa di alcuni spezzoni di film di animazione.

Al termine di questo primo percorso di alfabetizzazione al linguaggio dei cartoon è stato chiesto alle insegnanti di individuare alcuni cartoon a loro giudizio funzionali a possibili percorsi didattici e media educativi. I risultati sono serviti a valutare la capacità di applicare gli elementi di analisi proposti durante la prima parte della formazione. I prodotti emersi sono poi stati poi oggetto di un brainstorming e di un'analisi condivisa.

Parallelamente a questo lavoro, le insegnanti hanno iniziato una prima attività di monitoraggio sulla fruizione dei cartoon da parte dei bambini, chiedendo loro di disegnare i loro preferiti. Per quest'attività, presentata nella scuola come un importante lavoro di riflessione, sono stati organizzati piccoli gruppi e ogni bambino ha scelto uno spazio dell'aula in cui eseguire il compito assegnato. Così facendo, è stato possibile evitare reciproci condizionamenti.

Alla consegna degli elaborati le insegnanti hanno intervistato i bambini sul cartoon prescelto, sulle modalità di rappresentazione e le abitudini di visione. In questo caso non è stata utilizzata alcuna scaletta ma interviste libere, tese principalmente a comprendere quanto disegnato e le ragioni della scelta. Tale attività è stata per le insegnanti un espediente funzionale a successivi percorsi sui cartoon preferiti dai bambini del gruppo. È interessante notare come la riflessione e la rielaborazione di alcuni bambini sia continuata anche successivamente con la loro richiesta di poter completare o ampliare "le dichiarazioni precedentemente rilasciate". Ciò è indicativo della serietà con cui i bambini hanno eseguito il compito e dell'importanza da loro assegnata al cinema d'animazione, cosa che merita riflessioni e risposte ben calibrate. Il ruolo delle insegnanti in questa fase è stato fondamentale, sia per consentire ai bambini di ampliare le risposte date sia perché con un soggetto esterno (come la ricercatrice) non tutti i bambini si sarebbero espressi liberamente.

La seconda fase del lavoro di ricerca si è focalizzata unicamente sul gruppo di insegnanti e le ha viste impegnate nella progettazione e realizzazione di un percorso di media education all'interno delle proprie scuole con i bambini dell'ultimo anno. Prima di strutturare il progetto sono state realizzate con ogni insegnante delle interviste in profondità, tese ad indagare le opinioni relative ai dati raccolti¹²⁸ attraverso il questionario rivolto ai genitori, alle loro percezioni in merito alle potenzialità educative dei cartoon e ad eventuali modifiche dei propri punti di vista espressi durante gli incontri formativi e il confronto con le colleghe.

¹²⁸ I dati sono stati rielaborati attraverso il programma *JsStat*, risorsa on line creata da Roberto Trincherò e reperibile sul sito www.far.unito.it/trincherò/jsstat/jsstat.htm

Durante l'intervista le insegnanti hanno iniziato a presentare le loro idee in merito all'utilizzo dei cartoon ricevendo così dalla ricercatrice immediate indicazioni. Si è scelto di svolgere le interviste nelle singole scuole affinché le insegnanti si trovassero a loro agio in un contesto conosciuto, in questo modo inoltre hanno potuto mostrare alla ricercatrice gli spazi successivamente dedicati al progetto media educativo.

Il gruppo si è in seguito nuovamente ricomposto nell'ambito di un incontro in cui sono state nuovamente monitorate le competenze acquisite. A tal fine è stata presentata alle insegnanti "La pagella dei cartoon"¹²⁹, scheda di analisi e valutazione adottata durante la visione di alcuni prodotti tra quelli individuati dai genitori come particolarmente apprezzati dai bambini.

A questo punto del percorso le insegnanti possedevano un chiaro quadro complessivo sull'argomento: da una parte, avevano dimostrato l'acquisizione di conoscenze e competenze utili a selezionare i prodotti di animazione rivolti all'età della scuola dell'infanzia e, dall'altra, possedevano una nuova prospettiva sull'universo mediatico fruito dai bambini della loro sezione. La discussione seguita alla visione dei prodotti ha infatti testimoniato una nuova e più diffusa sensibilità del gruppo nei confronti dei cartoon e la capacità di coglierne sfumature e risvolti educativi di non immediata o semplice comprensione. Il confronto è stato poi occasione per fare il punto sullo sviluppo del lavoro di ricerca e ottenere informazioni su quanto avvenuto dopo l'incontro con i genitori. In seguito all'utilizzo della scheda sono state presentate le peculiarità della progettazione media educativa, cosicché le insegnanti potessero declinare i percorsi ideati in un contesto partecipato.

Le insegnanti hanno poi attuato i progetti.

Naturalmente si tratta di piccole sperimentazioni in quanto la fase di formazione descritta è stata svolta nella seconda parte dell'anno

¹²⁹ Si rimanda al paragrafo "La valutazione delle conoscenze acquisite" l'approfondimento degli strumenti di valutazione.

scolastico, non permettendo dunque una progettazione più estesa. Nel focus group conclusivo è stato condiviso quanto realizzato, evidenziando come l'individuazione di possibili percorsi incentrati sui cartoon sia risultato per il gruppo relativamente semplice perché, una volta acquisite le conoscenze necessarie per scegliere i prodotti, l'esperienza professionale e didattica ha consentito la definizione di attività diversificate e creative. Maggior difficoltà sono state invece rilevate nella stesura del progetto e nell'individuazione di strumenti di valutazione consoni. Quest'ultimo aspetto può essere considerato il punto di partenza di una possibile evoluzione del lavoro di formazione.

I dati raccolti attraverso il questionario rivolto ai genitori

Le indicazioni fornite dai genitori attraverso la compilazione del questionario iniziale sono state importanti per la successiva stesura di proposte media educative calibrate sulle conoscenze e le abitudini di fruizione dei bambini. Presentiamo di seguito i dati raccolti commentandoli sulla base delle indicazioni riferite dai genitori durante il focus group.

Gli elementi considerati sono stati:

- abitudini di fruizione televisiva dei bambini e organizzazione logistica della visione televisiva delle famiglie;
- conoscenze dei prodotti tv per bambini;
- modalità di valutazione e di scelta dei prodotti televisivi da parte dei genitori;
- programmi e cartoni preferiti dai bambini;
- giochi preferiti dai bambini e contesti di gioco abituali;
- giudizio generale sui prodotti televisivi trasmessi;
- scelta di vestiti con loghi relativi a prodotti tv.

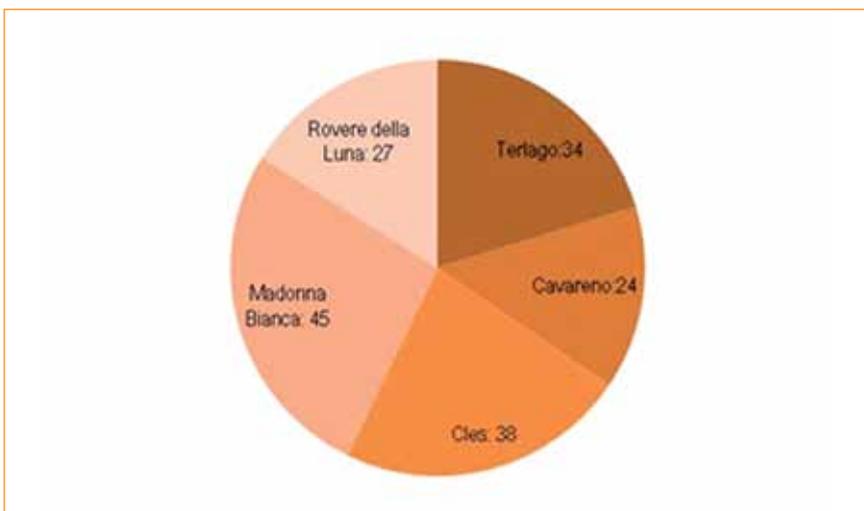


Grafico 7: Numero di genitori coinvolti in attività di ricerca in ogni scuola

Nelle scuole sono stati distribuiti ai genitori dei bambini grandi complessivamente 180¹³⁰ questionari e ne sono stati compilati 168 (93%). Il numero di famiglie coinvolte in ogni scuola è dipeso dal numero di bambini tra i 4 e i 6 anni iscritti nella stessa.

Le famiglie sono risultate essere di medie dimensioni, nella maggior parte vi erano 2 figli (nel 49%); alcuni nuclei erano molto più grandi arrivando sino ad un massimo di otto bambini.

Per quanto riguarda il titolo di studio: il 53% del campione aveva il diploma di scuola superiore di secondo grado, un numero più ridotto era in possesso di licenza media (24%) e di laurea (18%).

In tutte le scuole coinvolte sono state prevalentemente le madri a compilare i questionari mentre durante l'incontro serale con le famiglie la situazione si è equilibrata e il numero di papà presenti era pari a quello delle figure femminili.

¹³⁰ Il numero dei questionari distribuiti ai genitori non corrisponde al numero di disegni realizzati dai bambini poiché in alcune classi vi sono fratelli.

Le abitudini di fruizione televisiva dei bambini e l'organizzazione logistica della visione televisiva

Il 46% del campione possedeva 2 televisori; il 36% un solo apparecchio, il restante 17% 3 tv e una famiglia 5. Ai bambini era concesso di guardare la tv in salotto nel 72% dei casi e in percentuali inferiori in altre stanze (11% in cucina e nella camera dei genitori; i restanti casi nelle camere da letto dei bambini). Riguardo le modalità di fruizione il 48% dei genitori ha dichiarato di guardare la tv con i propri figli, mentre nel 30% dei casi i bambini condividevano la fruizione televisiva con i fratelli o sorelle maggiori e nel 15% con quelli minori; solo il 7% del campione guardava la tv da solo. Tale dato merita una riflessione e un approfondimento in quanto la richiesta “con chi guardano la tv i vostri bambini?” doveva forse essere meglio esplicitata. Infatti, nell'intento della ricercatrice che ha ideato il questionario “guardare la tv con i propri bambini” significa sedersi fisicamente con loro e porre attenzione a quanto viene trasmesso. La scarsa conoscenza dei personaggi e delle storie da parte di molti genitori ci ha portato a ipotizzare e poi a verificare che talvolta i genitori hanno attribuito un significato differente a tale espressione: non guardavano la tv con i loro figli, piuttosto erano presenti nella stanza mentre i bambini erano davanti alla televisione. La presenza fisica è garanzia del fatto che i bambini non utilizzino arbitrariamente il telecomando, ma non implica una fruizione comunitaria.

La quantità di tempo tv concessa ai bambini ribadisce una certa attenzione da parte dei genitori. Il 25% del campione permetteva una fruizione di meno di 1 ora al giorno e il 39% entro le 2 ore; il 26% invece tra le 2 e le 3 ore, mentre il resto del campione superava le 3 ore. Quest'ultimo dato è considerevole soprattutto se si pensa che i bambini escono da scuola all'incirca verso 16.30 e che il 34% del campione va a dormire verso le 20.30¹³¹, il tempo libero in cui è possibile guardare la tv è quindi piuttosto ridotto. In generale possiamo affermare che i dati raccolti hanno dato conto di una realtà attenta a modalità, tempi e logistica della fruizione.

¹³¹ Il 54% tra le 20.30 e le 21.30, il 9% tra le 21.30 e le 22.30 e il 5% dopo le 22.30.

I cartoon preferiti dai bambini secondo i genitori

Sono poi state analizzate le tipologie di prodotti che i bambini preferivano secondo l'opinione dei loro genitori. La richiesta del questionario di individuare i cartoon preferiti dai bambini coinvolti nella ricerca è stato per i genitori uno stimolo per iniziare con i più piccoli un confronto costruttivo in merito ai loro gusti televisivi.

Cartoon	Frequenza	Percentuale semplice
<i>Scooby Doo</i>	23	14%
<i>Tom & Jerry</i>	13	8%
<i>Peppa Pig</i>	14	8%
<i>Teletubbies</i>	11	7%
<i>Non risponde</i>	12	7%
<i>Barbapapà</i>	8	5%
<i>Ben 10</i>	9	5%
<i>Gormiti</i>	6	4%
<i>Topolino</i>	5	3%
<i>Winx</i>	5	3%
<i>Dora l'esploratrice</i>	4	2%
<i>Manny Tuttofare</i>	4	2%
<i>Mr. Bean</i>	4	2%
<i>Evviva Sandrino</i>	3	2%
<i>Due Fantagenitori</i>	3	2%
<i>Heidi</i>	3	2%
<i>La Pimpa</i>	3	2%
<i>Pokemon</i>	3	2%
Prodotti citati con una frequenza pari a 2:		
<i>Baby Looney Tunes, Cuccioli cerca amici, Hello Kitty, Il formidabile mondo di Bo, Il trenino dei dinosauri, Mimi e la nazionale di pallavolo, SpongeBob.</i>		
Prodotti citati con una frequenza pari a 1:		
<i>A tutto reality, Gli Aristogatti, Barbie, Bob Aggiustatutto, Boomerang, Caillou, Cars, Dumbo, Fragolina, I Simpson, Mamma Mirabelle, Martin Matin, Mila e Shiro, Pantera Rosa, Pippi Calzelunghe, Pocoyo, Pollyanna, Puffi, Remi, Robin Hood e Sam il pompiere.</i>		

Tabella 2: I cartoon preferiti dai bambini secondo i genitori

Tra i cartoni animati prescelti abbiamo assistito a una “vittoria schiacciante” di *Scooby Doo*, con ben il 14% di preferenze e a seguire *Peppa Pig* e *Tom & Jerry* a pari merito con l’8% di preferenze.

Scooby Doo è una serie del 1969, ancora molto apprezzata dai bambini di oggi in quanto è incentrata su storie semplici con una narrazione altamente ripetitiva. Durante le attività di rielaborazione grafica i bambini l’hanno definita “spaventosa”, intendendo “di paura”, cioè con avventure cariche di mistero e colpi di scena, durante le quali le caratteristiche psicologiche del cane protagonista (buffo e impacciato ma sempre vincente) consentono ai bambini di immedesimarsi e di superare le piccole tensioni presentate nel racconto.

Peppa Pig è invece costruito ad hoc per i più piccoli, incentrandosi su tematiche semplici e immediate connesse alla quotidianità dei bambini. Attraverso le vicende di una famiglia di porcellini i piccoli telespettatori possono rivivere e rielaborare quanto avviene ogni giorno nelle loro case.

L’apprezzamento di *Tom & Jerry* può invece spiegarsi perché il prodotto, che utilizza limitatamente le voci a favore della musica, è immediatamente comprensibile, così come la struttura narrativa che, pur con diverse varianti, ripropone l’eterna rincorsa del gatto e del topo con la vittoria di quest’ultimo.

Ci risulta meno comprensibile invece l’apprezzamento per i *Teletubbies*, ideati e realizzati per bambini più piccoli rispetto al campione preso in esame.

Ben Ten è stato citato solo da nove genitori e ciò non collima con l’opinione delle insegnanti che hanno evidenziato come tale personaggio fosse ricorrente nei giochi di ruolo dei bambini.

Complessivamente, tra tutti i prodotti individuati dal gruppo genitori soltanto una parte è realmente pensata per i bambini dell’età presa in considerazione dalla ricerca: è dunque possibile leggere in tale dato una scarsa consapevolezza delle caratteristiche dei cartoon per i più piccoli (solo una famiglia è stata in grado di identificare in modo preciso gli elementi considerati nella scelta dei cartoon) e una certa

libertà concessa ai bambini nella scelta, sebbene più della metà dei genitori avesse dichiarato che i loro figli non decidevano autonomamente i programmi da guardare.

Coloro che acconsentivano ad una maggiore autonomia di scelta da parte dei bambini consideravano le fasce protette come garanzia dell'adeguatezza dei contenuti. La funzionalità effettiva delle fasce protette quali garanzia di adeguatezza è ad oggi un tema molto dibattuto, al di là della controversia in atto, crediamo importante sottolineare che delegare ad altri, o ad un sistema, la scelta dei programmi più adatti ai propri bambini è sempre efficace in modo parziale in quanto qualunque proposta si riferirà ad un bambino ideale di cui non si conoscono peculiarità e caratteristiche.

Le conoscenze dei prodotti tv per bambini

La conoscenza da parte dei genitori dei cartoon da loro stessi menzionati è stata verificata attraverso la richiesta di descriverne brevemente il protagonista. Solo il 10% ha cercato di fornire una seppur vaga risposta (sebbene il 71% avesse precedentemente sostenuto di conoscerne le peculiarità) perlopiù riferendosi a canoni estetici e sommari, del tipo “sono delle ragazzine magiche” per le *Winx* o “è un bambino con i capelli neri” per *Ben Ten*. La conoscenza, laddove presente, era dunque troppo confusa e vaga per elaborare un progetto educativo. Tale aspetto è stato evidenziato dall'impossibilità, da loro esplicitata, di giudicare l'adeguatezza di alcuni cartoni animati in quanto sconosciuti¹³².

Ciò può rappresentare un limite al rapporto educativo in quanto i bambini richiedono spesso spazi di confronto, tanto che l'85% dei genitori ha dichiarato che i bambini parlavano spesso dei prodotti che guardavano, e ponevano nel 71% dei casi domande sia di completamento percettivo sia in merito alla struttura narrativa soprattutto in relazione alle azioni e alle scelte dei protagonisti.

¹³² È stato proposto lo stesso elenco presentato alle insegnanti.

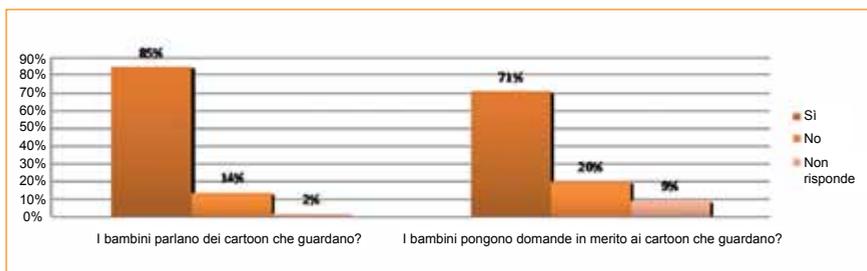


Grafico 8: I quesiti dei bambini in merito ai cartoon

I bambini non ricercano solo un “sostegno conoscitivo” e spesso domandano agli adulti di guardare insieme le scene giudicate dai più piccoli “spaventose”. Così come avviene per le fiabe tradizionali i bambini apprezzano un po’ di “sana” paura, in alcuni casi chiedono di rivedere la scena più volte e questo può essere considerato un modo per imparare a gestire le tensioni all’interno di un contesto protetto. La visione di cartoon con scene limitatamente “paurose”, se sono il risultato di riflessioni all’interno di un più ampio progetto educativo, può essere valutata positivamente.

La considerazione del valore educativo dei cartoon

Il 70% dei genitori ha dichiarato di considerare i cartoon come possibile strumento educativo per i bambini, il resto del campione invece li considera unicamente come neutri passatempi. I dati raccolti in merito alle potenzialità educative appaiono ribaltati: quando è stato chiesto se considerassero utile l’utilizzo dei cartoni animati a scuola solo il 32% ha risposto affermativamente. Ciò è particolarmente interessante: più della metà dei soggetti che aveva precedentemente riconosciuto un valore educativo ai cartoon lo negava nell’ambito scolastico. Tale dato è curioso: ciò che viene considerato educativo non dovrebbe essere utilizzato nella scuola, contesto formativo per eccellenza. Alla richiesta di motivare la posizione assunta, hanno risposto un numero esiguo di soggetti, solo 53 su 168, e circa la metà sostiene che è sufficiente la quantità di tempo dedicata a casa alla tv.

Tra i pochi sostenitori dell'utilizzo della tv a scuola sono state evidenziate le opportunità offerte per il supporto alla didattica e all'analisi delle storie narrate. Al fine di approfondire la percezione del valore educativo dei cartoon da parte dei genitori, è stato chiesto se vi erano prodotti considerati particolarmente positivi in prospettiva educativa. Il 65% del campione ha risposto di sì, mentre il 25% di no e il 10% ha preferito non rispondere.

In base a tale dato abbiamo potuto dunque rilevare un sostanziale ottimismo nei confronti delle offerte tv rivolte ai più piccoli, non basato però su dati conoscitivi, infatti solo 38 soggetti (pari al 22% del campione) sono stati in grado di nominare tali prodotti. Tra quelli più citati vi sono: *Dora l'esploratrice* (5 scelte), *Manny Tuttofare e Peppa Pig* (4), *Il teatro di Esopo, Caillou e Little Einstein* (2); tutti ottimi esempi di cartoon per i più piccoli. Maggiori indicazioni sono state fornite in relazione ai cartoon considerati scarsamente educativi: il 74% del campione sosteneva che esistono prodotti non adeguati ai loro bambini e il 48% è stato in grado di individuare alcuni titoli. Tra i cartoon maggiormente citati vi sono, in ordine di scelta: *I Simpson* (23 scelte), *i Gormiti* (17), *Ben Ten* (16), *Winx* (6) e *Power Rangers* (4). Genitori e insegnanti, ad eccezione del caso delle *Winx*, hanno a tal riguardo citato gli stessi prodotti.

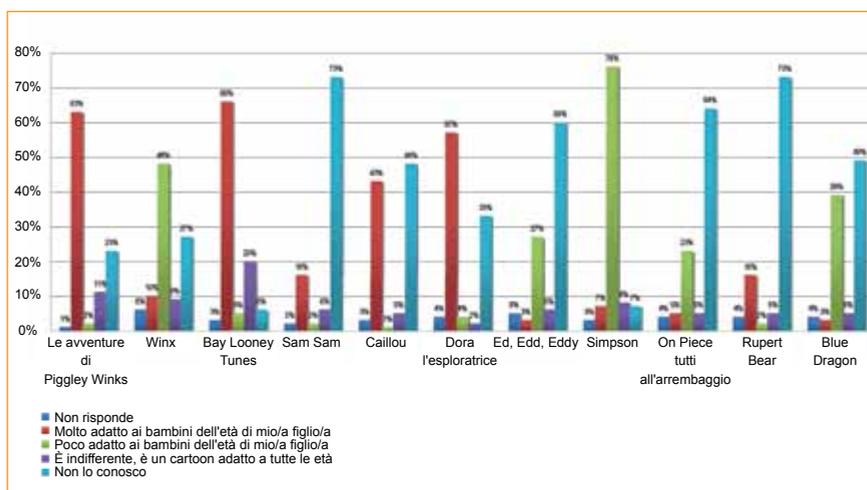


Grafico 9: Valutazione dell'adeguatezza dei cartoon proposti ai genitori

Sono state successivamente indagate le azioni educative che vengono adoperate nei contesti familiari a fronte di programmi televisivi giudicati inadatti ai bambini. Anche in questo caso il numero che non ha fornito alcuna risposta è piuttosto copioso, pari al 66%.

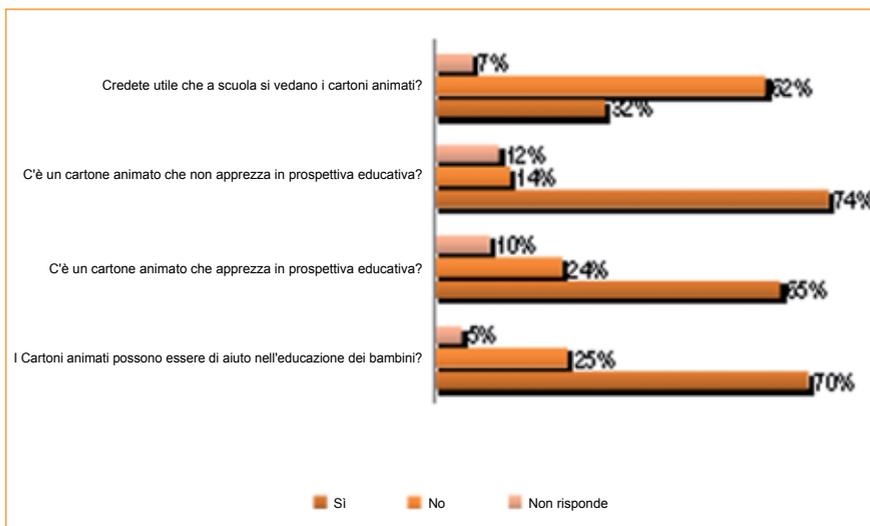


Grafico 10: Considerazioni in merito ai cartoni animati da parte dei genitori

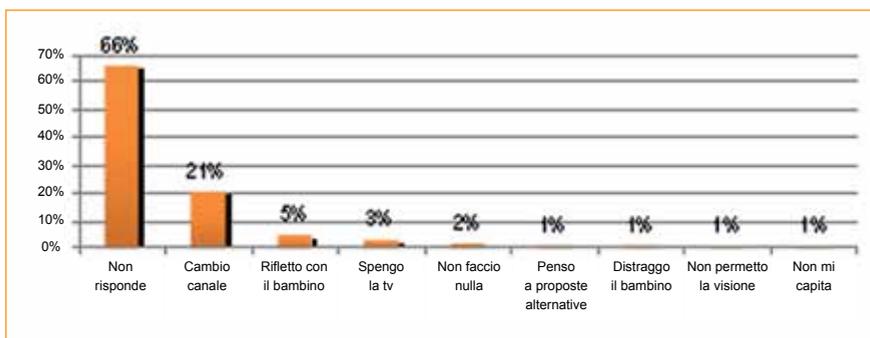


Grafico 11: Comportamento a fronte di cartoon considerati diseducativi

Durante gli incontri molti genitori hanno dichiarato di non aver mai pensato ad una reale strategia e le azioni vengono solitamente affidate a quella che una mamma ha definito “l’ispirazione del momento”. Tra coloro che hanno risposto, sono stati individuati principalmente interventi censori come chi “cambia canale” o “spegne la tv”, mentre un numero assai più ridotto di soggetti ha dichiarato di riflettere e interagire con i bambini su quanto trasmesso o proposto in tv.

In prospettiva costruttiva abbiamo infine chiesto ai genitori quali cartoon avrebbero consigliato ad un altro genitore. In questo caso la percentuale di chi non hanno fornito alcuna risposta è decisamente inferiore, pari al 32%. I prodotti citati sono vari, assai differenti tra loro e spesso indicati in modo generico come nel caso dei “cartoon Disney”.

Cartoon che il gruppo consiglierebbe ad altri genitori	Frequenza	Percentuale semplice
<i>Non risponde</i>	54	32%
<i>Walt Disney</i>	21	13%
<i>Spirit cavallo selvaggio</i>	7	4%
<i>Cenerentola</i>	5	3%
<i>Winnie the Pooh</i>	5	3%
<i>Alla ricerca della valle incantata</i>	4	2%
<i>Little Einstein</i>	4	2%
<i>Pinocchio</i>	4	2%
<i>Cars</i>	4	2%
<i>Heidi</i>	4	2%
<i>Toy Story</i>	4	2%
<i>L'era glaciale</i>	4	2%
<i>Tom & Jerry</i>	4	2%
<i>La Pimpa</i>	3	2%
<i>Topolino</i>	3	2%
<i>Gli Aristogatti</i>	3	2%

I prodotti citati con una frequenza pari a 2 sono stati:
Cars, Charlie e Lola, Heidi, Il libro della giungla, La Gang del bosco, La carica dei 101, Magic English, Peter Coniglio, Alice nel paese delle meraviglie, L'Ape Maia, Barbie, La carica dei 101, Georgie, I tre porcellini, Koda fratello orso, La bella addormentata, La gabbianella e il gatto, Little Einstein, Monster&co., Red e Toby, Scooby Doo, Dora l'esploratrice, Barbapapà, La stella di Laura, Il re leone, Biancaneve e Balto.

Tabella 3: Cartoon che il gruppo consiglierebbe ad altri genitori

È interessante notare come siano stati scelti soprattutto film di animazione piuttosto che prodotti seriali, ciò può dipendere dal fatto che i genitori sono stati “obbligati” a rivedere più volte lo stesso cartoon, per i meccanismi di sicurezza connessi alla ripetitività già esposti, e che quindi ricordino meglio i titoli e conoscano in modo più approfondito i contenuti.

I prodotti sono in gran parte recenti, ma in alcuni casi si tratta di classici dell’animazione, come *La carica dei 101*. Dato l’ampio numero di lungometraggi citati ci saremmo aspettati un cospicuo utilizzo di DVD per la visione dei cartoon, ma solo il 20% sostiene di optare per tale supporto e ben il 76% preferisce affidarsi al palinsesto televisivo.

Il 67% del campione ha dichiarato di non aver aderito ad alcun abbonamento a canali tematici per bambini. I DVD sono stati considerati al pari di un qualunque giocattolo, a tal proposito il 24% dei genitori ha dichiarato di comprarli al supermercato e il 20% dal giornalaio, soprattutto per “impegnare” i bambini nella minuziosa analisi della confezione mentre i genitori fanno la spesa.

Da tale dato possiamo dedurre che la scelta dei DVD non seguisse sempre percorsi di analisi e riflessione, mentre tale azione potrebbe invece essere utilizzata come un interessante approccio media educativo, aiutando i bambini a verbalizzare quegli aspetti che rendono un prodotto cartoon interessante e accattivante. Questa strategia è utilizzata soprattutto dai genitori che affittano i DVD in videoteca (19% del campione), dove è possibile scegliere tra un numero cospicuo di prodotti.

I genitori (19%) che hanno indicato “altro” tra le opzioni di scelta durante gli incontri hanno specificato che si riferivano alle biblioteche locali in cui nella sezione *bambini* è possibile prendere in prestito i DVD. Tale opportunità territoriale consente di accostarsi parallelamente a due media differenti, il libro e il video, permettendo l’interessante azione di leggere una storia con mamma e papà e di guardarne poi la trasposizione filmica.

Infine, un ulteriore 19% di soggetti ha dichiarato di avere scaricato tali prodotti dalla rete direttamente sul proprio computer, considerato come una sorta di “terra franca mediatica”.

La visione dei cartoon è comunque limitata all’ambito casalingo e il cinema è scarsamente considerato. Il 63% del campione ha dichiarato di non andare mai al cinema con i bambini, sia per ragioni di carattere economico che organizzative.

I cartoon nei giochi preferiti dai bambini e i contesti di gioco

L’ultimo ambito di analisi ha preso in considerazione i gadget e i giochi connessi al mondo dei cartoon. Tale dato ci è parso interessante, sia come strumento di analisi e confronto con quanto affermato dalle insegnanti sia per supportare il percorso di autoanalisi e riflessione dei genitori. I dati raccolti non si discostano da quelli forniti dal gruppo delle insegnanti, confermando la stessa tipologia di giochi e, a grandi linee, lo stesso ordine.

Partendo dai giochi si è cercato di condurre i genitori a riflettere sui gadget connessi ai programmi televisivi, in particolar modo riguardo al materiale scolastico. Il 58% dei genitori ha dichiarato che i propri figli possiedono oggetti per la scuola su cui sono rappresentati i personaggi dei cartoon.

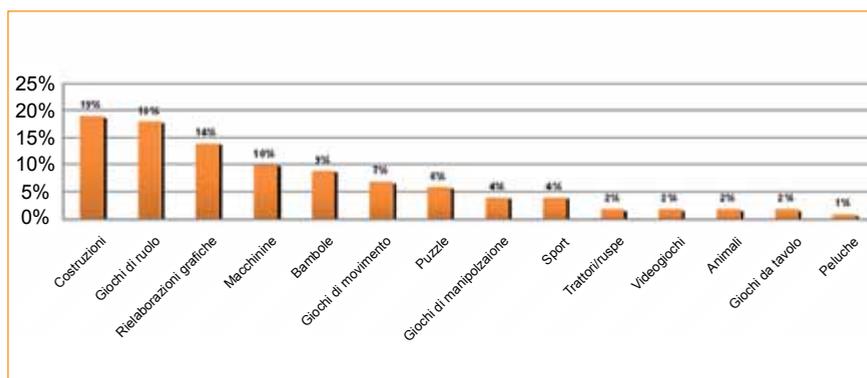


Grafico 12: Attività scelte dai bambini durante il gioco libero secondo i genitori

Hanno poi sottolineato come talvolta non sia facile trovare articoli per la scuola privi di disegni riferiti a personaggi dei media, soprattutto se vengono acquistati nei grandi magazzini. Inoltre la scelta di tali prodotti è per lo più delegata ai bambini in quanto primo ambito di autonomia nelle scelte d'acquisto.

In prospettiva media educativa i gadget possono diventare oggetto di riflessione in ambito familiare sulle ragioni dell'apprezzamento per un certo prodotto, sulla sua utilità e funzionalità, sino a considerare il valore estetico dei prodotti mediatici fruiti. Tra i personaggi più gettonati (sebbene il 52% del campione non abbia fornito indicazioni precise) per accompagnare la quotidianità scolastica dei bambini sono stati nominati: *Hello Kitty*, *Ben Ten*, le *Winx*, *Winnie the Pooh* e *Cars*.

Anche sui vestiti (soprattutto felpe e indumenti intimi) vi sono spesso le immagini dei cartoon (il 68% dei genitori ha dichiarato di aver in più occasioni acquistato abbigliamento di questo genere) e i personaggi sono praticamente gli stessi raffigurati sui materiali scolastici e cioè: *Hello Kitty*, *Ben Ten*, *Cars*, *Gormiti*, *Winnie the Pooh* e *Topolino*.

È interessante notare come nessuno dei cartoon citati in merito all'abbigliamento e ai materiali scolastici faccia parte dei prodotti pensati per le fasce prescolastiche.

Il vestiario è scelto dalle famiglie (40% dei casi) e solo secondariamente dai bambini (26% dei casi), a tal riguardo negli incontri è stato sottolineato dai genitori che i figli scelgono perlopiù i vestiti per andare a scuola.

Ogni personaggio portato con orgoglio su magliette e zainetti ha in sé valori e prospettive specifiche che meritano attenzione e rappresentano dunque un possibile ambito media educativo; non sempre però tale aspetto è di immediata comprensione, il confronto con i genitori ha consentito di evidenziare elementi che loro stessi hanno riconosciuto importanti.

La parola ai bambini: l'analisi dei disegni

I dati raccolti attraverso i disegni realizzati dai bambini si riferiscono ai loro gusti in materia di cartoon. Il campione era composto da 200 bambini¹³³ delle 5 scuole, secondo la distribuzione sintetizzata nel grafico.

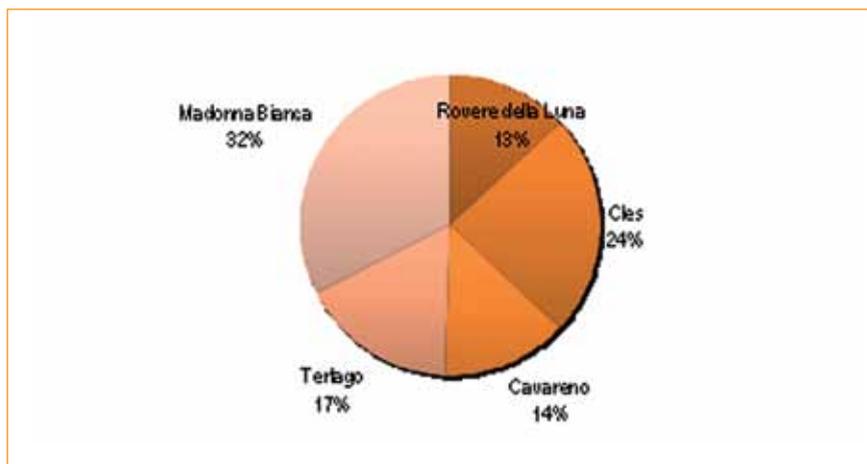


Grafico 13: Distribuzione del campione di bambini secondo le scuole di provenienza

Il numero di disegni raccolti dipende dai bambini di età compresa tra i 4 e i 6 anni presenti nella scuola. La distribuzione per genere è quasi omogenea con 52% di maschi ed il 48% di femmine.

Tutti i bambini hanno accolto con entusiasmo la proposta di disegnare i loro beniamini anche se con alcune perplessità circa le capacità di riprodurre i personaggi.

¹³³ La non corrispondenza tra il numero di questionari raccolti tra i genitori e il numero dei bambini dipende dal fatto che ci sono stati alcuni casi di lunghe assenze da scuola e alcuni genitori non hanno restituito il questionario. È stato deciso di non raccogliere i disegni dei bambini assenti a distanza di troppo tempo in quanto l'uscita di un nuovo cartoon o altre variabili avrebbero potuto falsare i dati raccolti.

Tale aspetto è stato considerato interessante dalle stesse insegnanti in quanto i bambini riproducono spesso soggetti a loro affettivamente cari (si pensi ad esempio ai genitori) senza preoccuparsi in alcun modo delle loro capacità di rielaborazione grafica, mentre nel caso dei cartoon ciò è diventato un problema. Una possibile spiegazione è data dal fatto che i cartoon sono già dei disegni e la rielaborazione degli stessi può dunque apparire complicata. È stata comunque sufficiente una risposta rassicurante del tipo “fai come sei capace” e i bambini hanno iniziato il loro lavoro senza remore.

I bambini hanno rappresentato ben 56 differenti prodotti di animazione, dato importante perché evidenzia che non vi sono stati condizionamenti reciproci ma una grande capacità di autonomia. In 19 casi (9 femmine e 10 maschi), pari al 10% del totale degli elaborati, non sono stati rappresentati dei cartoni animati ma la fruizione degli stessi, per esempio è stato disegnato il televisore o un papà davanti allo stesso con il telecomando in mano. Una bambina ha disegnato lo studio di un telegiornale probabilmente in quanto turbata per alcuni eventi violenti trasmessi qualche giorno prima.

Tra i cartoon più rappresentati molti non sono specificatamente pensati e realizzati per questa fascia d'età, sia per contenuti narrativi che per la struttura, e quasi tutti hanno un amplissimo numero di gadget correlati. La tabella n.4 è stata strutturata in modo da evidenziare le differenze di genere in corrispondenza alle scelte fatte, al fine di sottolineare come vi sia una stretta correlazione tra i prodotti progettati e realizzati per i maschi e per le femmine e le scelte dei bambini. Ciò avviene soprattutto per i programmi non specificatamente rivolti ai più piccoli.

Di ogni disegno realizzato sono stati poi presi in considerazione alcuni aspetti strutturali e d'insieme, a partire dalla rappresentazione del protagonista, per capire quali elementi vengono riprodotti e se vi è una certa “somialianza”. Lo 0% delle femmine e il 36% dei maschi ha disegnato il protagonista del cartoon e, in entrambi i casi, vi sono differenti elementi che richiamano l'originale, ad esempio il colore dei capelli o alcuni particolari del vestito.

I disegni non mostrano espressioni diversificate ma sempre visi sorridenti, anche nel caso di *Scooby Doo*, che invece mostra spesso un muso spaventato. Per quanto riguarda l'utilizzo del colore tutti i disegni sono stati realizzati con i pennarelli colorati e solo 16 bambini (7 maschi e 9 femmine) hanno proposto disegni monocromatici. I colori utilizzati corrispondono a quelli predominanti nei cartoni scelti, così come il contesto e l'ambientazione, riprodotta con dovizia di particolari dal 44% del campione.

Un altro elemento interessante è la rappresentazione del bambino stesso all'interno dell'elaborato insieme al soggetto disegnato. Sebbene molti bambini, soprattutto maschi, abbiano dichiarato che il personaggio rappresentato era per loro un amico – e in alcuni casi acquisiva il ruolo di compagno immaginario inserendosi in molte attività – di solito non si disegnano insieme ai loro beniamini.

Anche la rappresentazione di altri personaggi, siano essi interni o esterni al cartoon, è piuttosto rara e nel complesso i bambini si limitano a disegnare un unico personaggio. Ciò va a sostegno di quelle tesi che evidenziano la difficoltà per i bambini più piccoli di comprendere i prodotti con un alto numero di interazioni tra personaggi differenti, conseguentemente queste vengono piuttosto limitate, così come succede fra i bambini. I disegni sono quindi abbastanza rigidi nella loro costruzione, secondo una prospettiva fotografica finalizzata a cogliere una struttura gerarchica o di interesse piuttosto che i gesti o i contenuti della narrazione.

I disegni realizzati risultano complessivamente coerenti ma non sempre curati: in alcuni casi il tratto e la coloratura sono infatti veloci e non sempre precisi, soprattutto negli elaborati dei maschi. Ipotizziamo che ciò possa dipendere anche dal contesto di somministrazione: forse l'opportunità di movimento nello scegliere lo spazio in cui disegnare e la libertà di tempo non determinata a priori sono stati fonte di distrazione. In altri prodotti invece vi è una grande cura per ogni dettaglio, tanto da poter riconoscere immediatamente e senza alcuna difficoltà quanto rappresentato (anche senza leggere i commenti delle insegnanti).

Cartoon	Frequenza	Percentuale	F.	M.
<i>Ben Ten</i>	25	14%	3	22
<i>Scooby Doo</i>	20	11%	8	12
<i>Winx</i>	19	10%	18	1
<i>Tom & Jerry</i>	14	8%	7	7
<i>Barbapapà</i>	9	5%	6	3
<i>Hello Kitty</i>	9	5%	9	0
<i>Power Rangers</i>	6	3%	0	6
<i>SpongeBob</i>	6	3%	4	2
<i>Gormiti</i>	4	2%	0	4
<i>Cars</i>	3	2%	0	3
<i>Casper</i>	3	2%	2	1
<i>Peppa Pig</i>	3	2%	0	3
<i>Pingu</i>	3	2%	1	2
<i>Evviva Sandrino</i>	3	2%	0	3
<i>Spiderman</i>	3	2%	1	2
<i>Winnie the Pooh</i>	3	2%	2	1
<i>Baby Looney Tunes</i>	2	1%	2	0
<i>Cenerentola</i>	2	1%	2	0
<i>In giro per la Giungla</i>	2	1%	1	1
<i>L'era Glaciale</i>	2	1%	1	1
<i>Mimi e la Nazionale di Pallavolo</i>	2	1%	0	2
<i>Pippi Calzelunghe</i>	2	1%	1	1
<i>Simpson</i>	2	1%	0	2
<i>Teletubbies</i>	2	1%	2	0

Prodotti citati con una frequenza pari a 1 sono:

Aurora, Barbie, Boing, Ferrari, Fragolina Dolce Cuore, Garfield, I cuccioli, Il formidabile mondo di Bo, Kung fu Panda, La Gabbianella e il gatto, La foresta dei sogni, Lilo & Stitch, Lorenzo, Missione Cuccioli, Mister Bin, Mix Master, Mr. Bean, Nel meraviglioso mondo degli gnomi, Pantera Rosa, Pikachu, Peter Pan, Pokémon, Pollyanna, Principessa, Robin Hood, Sam il pompiere, Sandokan, Telegiornale, Due fantagenitori, Toy Story, Tre gemelle e una strega e Woll-e.

Tabella 4: I cartoni disegnati dai bambini suddivisi per genere

Un dato rilevato nelle interviste che ci ha invece stupito è la difficoltà di nominare i personaggi: ciò suggerisce la maggior attenzione dei più piccoli verso le fattezze rispetto ai nomi (spesso stranieri).

In questo caso le conoscenze acquisite dalle insegnanti sono state fondamentali, sia per aiutare i bambini a nominare correttamente i loro beniamini, sia per strutturare un'intervista realmente approfondita e coerente tra soggetti esperti nell'argomento, sebbene a partire da punti di vista e prospettive differenti. Attraverso le interviste i bambini hanno fornito precise indicazioni non solo su quanto disegnato ma soprattutto sulle loro percezioni in merito alla fruizione televisiva. Un dato trasversale è in primo luogo la considerazione delle regole relative alla televisive, non prevaricanti ma facenti parte dell'impostazione familiare. Gli spazi della visione condivisa con la famiglia rappresentano per molti bambini un ambito affettivamente ed emotivamente importante: tra chi non ha disegnato i cartoon ma la situazione, tanti si sono rappresentati con il proprio papà mentre guardano la tv, la mamma invece è stata disegnata in una sola occasione.

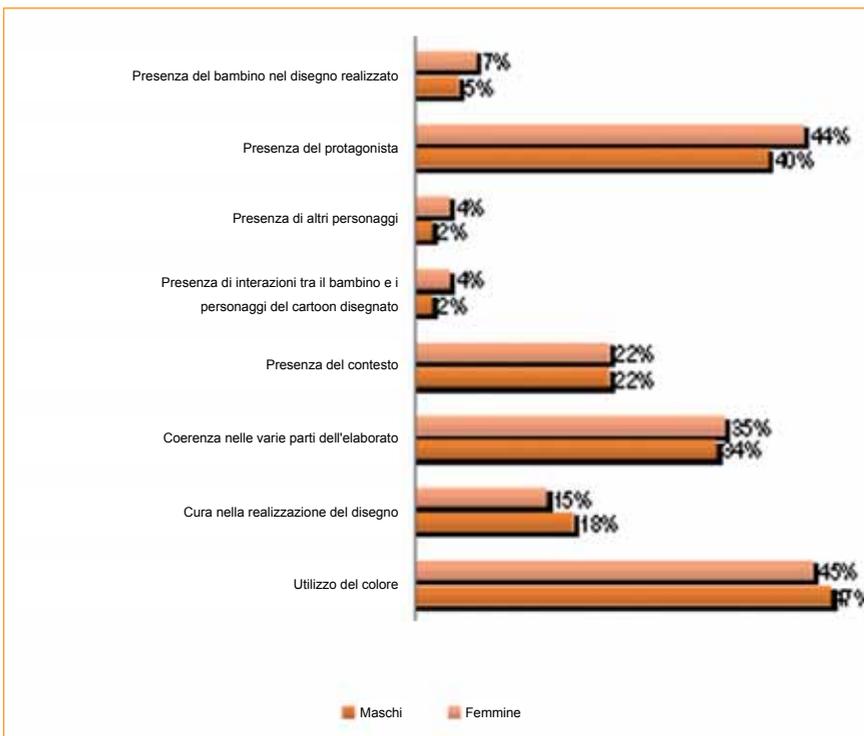


Grafico 14: Elementi rilevati nell'analisi dei disegni dei bambini

La valutazione delle conoscenze acquisite

Approfondiamo in questo paragrafo la verifica del raggiungimento dei primi obiettivi dell'attività di formazione rivolta alle insegnanti, e cioè l'acquisizione di nuove conoscenze inerenti al linguaggio cartoon e lo sviluppo di competenze nella scelta dei prodotti adatti ai bambini in prospettiva media educativa.

A tal fine è stato chiesto ad ognuna di individuare almeno cinque prodotti che considerava formativi per la fascia di età presa in considerazione, lasciando libertà al gruppo circa le modalità di reperimento. Con tali richieste si è cercato di valutare la capacità di individuare prodotti tv per bambini, adatti all'età presa in considerazione, usufruendo di media differenti. La reazione iniziale alla richiesta è stata di perplessità, nonostante ciò l'intero gruppo ha trovato prodotti validi e adeguati ai bambini dell'età considerata.

Attraverso il confronto verbale (e successivamente con le interviste) è risultato evidente che la ricerca dei prodotti effettuata non si è limitata a riproporre i prodotti commentati su riviste e blog, ma ogni insegnante ha visionato interamente almeno due puntate per ogni prodotto prescelto. La rete è stata utilizzata da tutte le insegnanti; 2 hanno dichiarato di aver anche acquistato dei DVD consigliati dai bambini, 3 hanno chiesto in prestito i materiali a parenti e amici e 2 si sono rivolte alle biblioteche.

Le fonti di reperimento dei cartoon sono un aspetto interessante, soprattutto se si pensa che 17 insegnanti non avevano mai utilizzato la rete per ricercare prodotti video. Il gruppo ha individuato 33 differenti cartoon, principalmente prodotti seriali, ma tutti con puntate auto concluse cioè con una fase di inizio, sviluppo e conclusione anche se all'interno di spazi temporali ridotti. I cinque cartoni nominati da tutte le insegnanti (ossia *Peppa Pig*, *In giro per la giungla*, *Manny Tuffolare*, *Little Einsteins*, *Il Trenino Thomas*) sono stati oggetto di condivisione tra le partecipanti.

Cartoon	Frequenza semplice
<i>Peppa Pig</i>	23
<i>In giro per la giungla</i>	23
<i>Manny Tuttofare</i>	23
<i>Little Einsteins</i>	23
<i>Il Trenino Thomas (Thomas and Friends)</i>	23
<i>Il mondo di Henry</i>	19
<i>Cuccioli</i>	18
<i>Tre gemelle e una strega</i>	18
<i>Martin Matin</i>	17
<i>Bosco di Rovo</i>	16
<i>George Shrinks</i>	15
<i>Pippi Calzelunghe</i>	13
<i>Papà Castoro</i>	13
<i>Fanboy e Chum chum</i>	12
<i>Le avventure di Piggley Winks</i>	10
<i>Il Formidabile Mondo di Bo</i>	10
<i>L'Isola di Noè</i>	9
<i>Babar</i>	8
<i>Dora L'esploratrice</i>	7
<i>Le avventure di Aladino</i>	6
<i>Il mondo di Benjamin Bear</i>	5
<i>Bob aggiustatutto</i>	5
<i>Pororo</i>	4
<i>Nouky e i suoi amici</i>	4
<i>Pablo volpe rossa</i>	4
<i>Zigby</i>	3
<i>La stella di Laura Chunk</i>	3
<i>Milo e Giuditta</i>	3
<i>Grisù</i>	3
<i>PopPixie</i>	2
<i>Gli Zonzoli</i>	2
<i>H2Ooooh!</i>	1

Tabella 5: Prodotti individuati dalle insegnanti

Sintetizziamo in seguito alcune delle considerazioni condivise.

Di *Peppa Pig* le insegnanti hanno valutato positivamente soprattutto la struttura narrativa semplice, con contenuti adatti alla comprensione dei più piccoli. Altro aspetto interessante è il disegno, di facile riproduzione in quanto appiattito sullo sfondo. I colori sono stati valutati un po' troppo vivaci ma comunque mai psichedelici.

In giro per la giungla è stato considerato positivamente in quanto accanto alla prospettiva ecologista alcune insegnanti vi hanno individuato l'educazione alla valorizzazione delle differenti abilità, essendo i protagonisti divertenti animali con le ruote.

Manny Tuttofare è un cartoon bilingue che alterna i dialoghi in italiano a quelli in inglese, apprezzato dal gruppo in quanto propone una serie di attività di problem solving che possono essere utilmente applicate e rielaborate in contesto scolastico. Oltre all'utilizzo di termini e canzoni inglesi, le insegnanti hanno individuato opportunità di immedesimazione, più che nel protagonista, negli attrezzi che lo aiutano a risolvere le attività.

Little Einsteins è una serie pensata per insegnare ai più piccoli ad apprezzare la musica, la geografia e l'arte in generale. Ogni episodio infatti presenta una "colonna sonora" tratta da opere importanti, un luogo sempre diverso (sia esso sulla Terra o nello spazio) e tante opere d'arte. Anche in questo caso è stata evidenziata la riproducibilità del tratto oltre ai contenuti prettamente educativi.

Nel caso del cartoon *Trenino Thomas* le insegnanti sono state immediatamente affascinate dai contenuti narrativi e dai comportamenti prosociali dei protagonisti.

Se per i cartoon elencati sono stati condivisi i motivi di accordo, *Pippi Calzelunghe* ha invece diviso il gruppo. Secondo alcune insegnanti è divertente ed allegro, per altre fortemente diseducativo. A conclusione dell'animato confronto, il programma è stato "bocciato" in quanto nonostante le tante marachelle la protagonista riesce sempre a "farla

franca". Inoltre Pippi sembra disporre di una situazione di estrema libertà di fatto determinata dall'assenza della sua famiglia e di figure di riferimento. La discussione tra le insegnanti è stato un buon esempio di come la ricerca abbia messo in moto competenze di individuazione e analisi impensabili, a loro stesso giudizio, all'inizio del percorso.

La capacità di valutazione del gruppo è stata ulteriormente approfondita attraverso la compilazione della "Pagella dei cartoon" seguita alla visione di due prodotti.

For the Birds è un cortometraggio della Pixar, realizzato nel 2002 dall'Academy Award for Best Animated Short Film, che racconta, senza l'utilizzo del parlato, la storia di esclusione di un grande uccello da parte di un gruppo di antipatici passerotti, puniti dal loro stesso egoismo. Non si tratta di un prodotto progettato per i più piccoli ma può essere ugualmente utile.

Bear nella grande casa Blu è uno show per bambini in età prescolare in cui pupazzi si alternano ad animazioni differenti, affrontando tematiche didattiche legate alla quotidianità.

Entrambi i prodotti erano noti ad una sola persona mentre il resto del gruppo non li aveva mai visti. Nella valutazione le insegnanti non si sono fatte condizionare da elementi esterni (come il fatto che le proposte da visionare provenissero dall'esperto), i giudizi, espressi attraverso termini appropriati, sono stati motivati in relazione agli elementi salienti, ai contenuti, alla comprensibilità dei personaggi, al linguaggio utilizzato, ai colori prescelti, ai suoni e alle musiche impiegate.

Il gruppo ha così dimostrato di essere diventato sicuro e autonomo nell'individuazione di prodotti di animazione rivolti ai bambini, anche strutturando parallelismi tra prodotti differenti e dimostrando di essere realmente aggiornato sui cartoon in circolazione. La sensibilizzazione e la conoscenza del linguaggio cartoon per la fascia d'età analizzata, così come la capacità di valutazione e reperimento, possono dunque considerarsi obiettivi raggiunti.

I progetti di media education realizzati

Definita l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze da parte delle insegnanti, è stata proposta loro la progettazione di un percorso di media education, che non doveva essere qualcosa di estraneo o parallelo al percorso didattico ma elemento di arricchimento e sviluppo dello stesso. Al fine di non condizionare la realizzazione dei percorsi, sono state fornite solo indicazioni teoriche lasciando all'iniziativa delle insegnanti lo sviluppo degli stessi. Sarebbe stato possibile, e probabilmente più semplice, fornire maggiori indicazioni in una sorta di percorso prestrutturato, questo non avrebbe però consentito loro di calarsi realmente nelle problematiche che la media education pone, individuando ambiti di sviluppo all'interno del proprio contesto di appartenenza.

La ricercatrice si è recata in ogni scuola per analizzare l'evoluzione dell'attività di progettazione e fornire eventuali supporti. La possibilità per le insegnanti di mostrare il proprio contesto di lavoro e i percorsi precedentemente realizzati ha portato ad un clima di forte motivazione e voglia di fare.

I progetti in seguito ideati possono essere considerati complessivamente degli ottimi percorsi media educativi, capaci di cogliere le necessità e gli interessi di base dei bambini. Le attività sono state diverse in ogni scuola, così come il tempo dedicatovi e le finalità poste, ma in tutti i contesti è stata compresa e applicata quella che possiamo definire la "regola aurea della media education", che vede la centralità del percorso prima e del prodotto poi.

Con l'obiettivo di comprenderne la ricchezza contenutistica e di sviluppo dei percorsi realizzati, nonché le scelte creative e di rielaborazione grafica delle singole scuole, delineiamo schematicamente per ognuna l'ambito educativo in cui il percorso è stato inserito, le finalità generali del progetto e la tecnica scelta per l'elaborazione creativa dei prodotti video.

Pur non avendo fornito alcuna formazione pratica in merito alle diverse modalità di rielaborazione grafica, di cui erano state mostrate solo alcune esemplificazioni, i risultati ottenuti sono piacevoli e diversificati. La tecnica di animazione prescelta è stata in tutte le scuole quella del “passo uno”, in quanto consente il maggior coinvolgimento dei bambini.

Analizziamo il lavoro realizzato in ogni singola scuola commentandolo sulla base delle indicazioni fornite dalle insegnanti durante le interviste e gli spazi di confronto.

Scuola	Titolo del prodotto Ambiti educativi coinvolti	Tecnica utilizzata
“Albero del sole” Madonna Bianca Trento	<i>L'albero vanitoso</i> Educazione ambientale e sostegno dei comportamenti prosociali	Struttura in 3D
“Peter Pan” Cavareno	<i>Babbo sbucciami le pere</i> Ascolto e analisi del racconto ed educazione alimentare	Foto dal vero
“Casa del sole” Cles	<i>Filastrocca dei calzini</i> Educazione all'analisi televisiva ed educazione alimentare <i>Cappuccetto Rosso/</i>	Disegni a tempera/ acrilico, pupazzi
Roveré della Luna	<i>Il pesciolino</i> Educazione ambientale e rispetto delle diversità	Carta colorata
Terlago	Attività prettamente media educative <i>Esercizi di magia con il video</i> <i>Spot pubblicitario</i> <i>La filastrocca del pulcino</i> <i>Le mani</i>	Sagome con sezioni mobili

Tabella 6: Schematizzazione dei progetti realizzati nelle scuole

Scuola dell'infanzia "Albero del sole" - Madonna Bianca - Trento

La scuola ha realizzato un percorso di sensibilizzazione all'ambiente naturale con specifica attenzione all'evolversi del tempo e al susseguirsi delle stagioni.

Sulla base di un racconto scelto per i contenuti prosociali, le insegnanti hanno riflettuto sulla storia con il proprio gruppo di bambini. Durante la fase di lettura è stato approfondito un lavoro sulla sequenzialità narrativa, che ha portato alla realizzazione di uno storyboard. Quest'ultimo aspetto è importante in qualunque tipologia di progetto media educativo, ma l'idea della sequenzialità non è immediata per un bambino di questa età, implica un grande impegno cognitivo che va sostenuto.

Sono poi state indagate le conoscenze da parte dei bambini di prodotti video incentrati sulle stesse tematiche, ricevendone alcune indicazioni interessanti.



È stata quindi costruita una scenografia in rilievo che, nella sua semplicità, aveva un buon impatto scenico. In essa si muovevano i personaggi i cui dialoghi sono stati registrati dai bambini, mentre le insegnanti avevano la parte del narratore.

Il risultato è un prodotto piacevole che può essere utilizzato anche per la fruizione in contesti diversi e offerto ad altri bambini.

Scuola dell'infanzia "Peter Pan" di Cavareno

Il progetto di media education è stato inserito nell'ambito del percorso di lettura delle fiabe e di educazione alimentare in cui il cartoon ha rappresentato l'anello di congiunzione.

È stato chiesto ai bambini quale episodio di Pinocchio li avesse colpiti maggiormente e, con sorpresa, è risultato quello in cui Gepetto mangia le bucce delle pere.

È stata dunque strutturata un'attenta riflessione sul valore del cibo che ha coinvolto anche il personale della cucina.



I bambini hanno lavorato sulla trasposizione dei testi all'interno delle produzioni video, sull'adeguamento immagine/testo e sul relativo filtraggio dei contenuti (la scena da loro prescelta non è rappresentata nel cartone di Pinocchio). La trasposizione di un personaggio è un percorso complesso di cui i bambini hanno sperimentato un primo approccio.

L'attività di animazione è stata strutturata sulla semplice azione dello sbucciare le pere di cui sono state fotografate tutte le parti ed è stato così rielaborato il video "Babbo sbucciami le pere". Il prodotto tecnico è semplice, ma l'idea di base e l'analisi fatta con i bambini rappresenta un bell'esempio di media education.

Scuola dell'infanzia "Casa del sole" - Cles

La scuola ha presentato due differenti percorsi in cui sono state messe in pratica le tecniche di elaborazione grafica e pratica acquisite dalle insegnanti negli anni passati in corsi di formazione artistica. L'attività è iniziata attraverso un'analisi condivisa con i bambini sui loro cartoon preferiti, in quanto l'osservazione dell'attività ludica aveva condotto le insegnanti ad interrogarsi su alcuni aspetti non immediatamente comprensibili.

Infatti, spesso i bambini sostenevano di giocare a *Ben Ten*, ma i gesti e le azioni erano per lo più insensate e senza una reale finalità ludica¹³⁴. Le insegnanti hanno pertanto ideato un gioco finalizzato a riflettere sui gesti di quel cartone animato per meglio comprenderli, saperli spiegare e mimare secondo gli scopi. Ciò ha consentito ai bambini di ragionare sulle azioni e sui movimenti compiuti cercandone finalità e motivi.

Durante il periodo di Carnevale, sono stati scelti insieme ai bambini (per votazione) alcuni personaggi dell'universo cartoon e ne sono state realizzate le maschere in cartapesta.



¹³⁴ Bertolini P., attraverso una ricerca condotta alla fine degli anni '80 con un campione di bambini dai 2 ai 7 anni, è giunto alla conclusione che i bambini forti consumatori di programmi televisivi erano incapaci di ricreare i contenuti televisivi all'interno del gioco se non per certi comportamenti violenti messi in atto il più delle volte in modo disorganizzato e fine a se stesso. BERTOLINI P. (1988) *I figli della tv*, La Nuova Italia, Firenze.

I prodotti video realizzati a conclusione della fase di analisi sono stati due, tra loro molto differenti.

Nel primo, "Cappuccetto Rosso", le insegnanti hanno lavorato sull'utilizzo dei suoni nei cartoon. Essendo la favola conosciuta, si è scelto di evitare il parlato portando invece l'attenzione dei bambini sul tipo di musiche che potevano rendere le emozioni provate dai protagonisti. Nel filmato prodotto il gioco di suoni e ritmi creato è appagante, le immagini pittoriche scorrono fluidamente, accompagnate da relative note allegre o cupe. La fase di scelta ha implicato il confronto tra i bambini ed è stato un interessante spazio di osservazione per le insegnanti.



Il secondo prodotto è un racconto in rima ideato dai bambini insieme alle insegnanti e realizzato con dei simpatici pupazzi progettati (con precisi disegni) e costruiti dai bambini utilizzando vecchi calzini. Il risultato è uno spettacolo di burattini in cui le finalità giustificano perfettamente la scelta. Possiamo dunque considerare tale percorso anche un vero e proprio approfondimento di educazione linguistica.

Scuola dell'infanzia di Roveré della Luna

Le insegnanti hanno inserito il progetto di media education all'interno del percorso di educazione scientifica. A seguito di un articolato insieme di attività sulla scoperta del mondo marino, fra cui anche la visita al Museo di Scienze Naturali di Bolzano, i bambini hanno potuto conoscere il mondo sommerso e i suoi abitanti. Una parte del cartoon "Alla ricerca di Nemo", è diventato materiale utile per approfondire la conoscenza delle caratteristiche di alcune specie marine.

La fiaba del pesce *Vanity*, che tratta le tematiche di educazione alla convivenza e del lavoro di gruppo, è stata poi liberamente rielaborata.



La realizzazione del cartoon richiederebbe ancora qualche aggiustamento tecnico, mentre il percorso media educativo soddisfa gli elementi caratteristici dello stesso.

Scuola dell'infanzia di Terlago

Avvantaggiandosi di una discreta esperienza nell'ambito della progettazione e realizzazione media educativa, le insegnanti hanno realizzato due percorsi paralleli: uno con i bambini di 4 anni e uno con quelli di 5. Ai primi è stato proposto un primo approccio ludico alla tv attraverso il racconto di una storia animata e l'utilizzo della telecamera a circuito chiuso. I bambini hanno così avuto l'opportunità di comprendere i concetti di inquadratura, le modalità di "passaggio" delle immagini dalla telecamera alla televisione e sperimentare alcuni semplici effetti speciali, come il far sparire il proprio compagno.



Per completare l'esperienza con telecamera e televisore è stato realizzato anche un interessante percorso di gioco e videoripresa delle ombre. A partire dalla riflessione di un bambino sulle mani della sua maestra è iniziato un percorso di analisi dei gesti quotidiani in cui vengono utilizzate le mani. L'insegnante ha ideato una filastrocca sulla base dei commenti esposti dai bambini, che hanno quindi ripreso i gesti facendoli diventare oggetto di un prodotto video. Sempre nella prospettiva di analizzare il movimento è stata trasformata in cartoon anche una tradizionale filastrocca sui giorni della settimana.

I bambini di 5 anni hanno iniziato l'attività media educativa cercando di definire cos'è la tv e cosa rappresenta nella loro quotidianità. È poi iniziato un percorso di immedesimazione ludica in cui hanno fatto finta di essere un personaggio televisivo a scelta, alternando i ruoli di protagonista, spettatore e cameraman, per poi rivedersi nelle loro registrazioni. Tra i vari aspetti emersi, i bambini hanno attribuito un ruolo importante alla pubblicità. Unendo il percorso di educazione alimentare e quello di media education, le insegnanti hanno proposto di pubblicizzare frutta e verdura. Ogni bambino ha quindi inventato una filastrocca spot e realizzato i personaggi con cartoncini e parti mobili.





Anche la post produzione è stata affidata ai bambini: ognuno ha inserito nel pc le foto dei personaggi realizzati e la propria voce, creando divertenti animazioni con la LIM.

I bambini sono stati impegnati anche in percorsi di video arte. L'attività prevedeva di mescolare colori e schiuma da barba su un tavolino con il ripiano di vetro, sotto il quale era stata posta una telecamera che registrava gli effetti cromatici creati dai movimenti.

I progetti realizzati risultano interessanti come esperienze di media education. All'inizio del percorso le attività in quest'ambito erano parse alle insegnanti complesse e di difficile inserimento nella pratica educativa, a conclusione l'opinione era completamente cambiata, tanto che una di loro ha dichiarato: "Adesso vedo possibili percorsi di media education dappertutto!".

Tutti i prodotti sono stati montati in un video di sintesi finalizzato alla valorizzazione dell'esperienza attraverso presentazioni divulgative anche in contesti esterni alla scuola¹³⁵. Un aspetto importante è stato inoltre la capacità di coinvolgere le realtà territoriali, musei e biblioteche in primis, costruendo così percorsi di ampio respiro.

Per concludere, anzi, per iniziare

L'attività di ricerca-azione è stata strutturata all'interno di un percorso ampio e articolato che ha coinvolto un cospicuo numero di soggetti tra bambini, genitori e insegnanti.

Il presente capitolo ne ha sintetizzato le fasi di lavoro e lo svolgimento, ma ciò di cui risulta difficile dar conto è il clima di cooperazione e lavoro comunitario che si è creato tra tutti i partecipanti, impegnati in primo luogo nella condivisione di interessi e intenti media educativi.

¹³⁵ Il progetto è stato presentato al seminario di formazione e aggiornamento "Tre giorni per la scuola", tenutosi nel settembre 2011 presso il Museo Tridentino di scienze naturali di Trento.

A sancire il successo di una qualunque iniziativa è la sintonia tra le parti, in caso contrario qualunque progetto rischia di divenire sterile esperienza temporanea.

A partire da una situazione di scarsa considerazione e conoscenza delle potenzialità educative dell'universo mediatico, le insegnanti sono arrivate a strutturare percorsi complessi, capaci di rispondere non a bisogni ipotizzati dagli adulti ma a ciò che maggiormente coinvolge i bambini. Le attività hanno infatti tenuto conto delle loro indicazioni e proposte, in un articolato percorso di sperimentazione per tentativi ed errori.

La competenza didattica delle insegnanti ha permesso l'individuazione di percorsi media educativi declinabili all'interno di una più vasta progettazione, configurati non come un ambito di approfondimento a sé stante ma trasversali all'impianto e quindi maggiormente efficaci, grazie alla ripetizione di concetti in contesti esperienziali differenti. Naturalmente la capacità di dialogare con il gruppo dei bambini è stata importante per reperire informazioni e materiali e anche per creare quel senso di complicità che avvicina chi percepisce l'interesse dell'altro.

I dati raccolti attraverso i questionari di valutazione somministrati alle insegnanti danno conto di un percorso riuscito nelle sue finalità di acquisizione di conoscenze e nello sviluppo di competenze didattiche, ma l'elemento che riteniamo più significativo è la presa di coscienza degli adulti del valore e del ruolo dei cartoon nella vita dei bambini e delle potenzialità educative offerte dall'universo mediatico, nuova e importante risorsa.

Per molti genitori le insegnanti sono diventate punto di riferimento per le attività di media education familiare e si rivolgono a loro per consigli, ma anche per avanzare suggerimenti. Si è così sviluppata in qualche caso una vera e propria sinergia tra scuola, territorio e famiglia riguardo la televisione e i cartoni animati, non più visti solo come elemento del divertimento privato, ma anche come strumento di un pubblico arricchimento.

Crediamo che solo in questo modo le azioni contro la televisione generalista e irrispettosa dell'età e delle peculiarità dei bambini potranno acquisire nuova forza e riconoscimento da parte delle emittenti.

La ricerca ha pertanto dimostrato che “non è mai troppo presto” per prendere coscienza del valore dei media. E ciò vale per i bambini, ma anche e soprattutto per gli adulti che li sostengono nella crescita dentro la complessità della realtà d'oggi.



A thick orange border frames the top and right sides of the page, with a slight gradient effect.

I MATERIALI UTILIZZATI NELLA RICERCA



Io vorrei essere come Ben Ten!

Francesca

Presentiamo in quest'ultima parte i materiali elaborati per il monitoraggio. La struttura grafica e gli spazi per le risposte sono stati modificati per l'adattamento alla pubblicazione.

QUESTIONARIO RIVOLTO AI GENITORI

Gentile Genitore,

il questionario che vi presentiamo è uno strumento di ricerca importante del Progetto "Bambini e cartoon", promosso e sostenuto dall'Ufficio di coordinamento pedagogico generale, il cui scopo principale è comprendere il valore e il significato che l'esperienza televisiva assume nella quotidianità dei più piccoli. Quanto viene appreso dalla tv non rimane tra le mura domestiche, ma "viene portato" dai più piccoli a scuola e nelle esperienze quotidiane. Le chiediamo di rispondere sinceramente e senza fretta alle domande che seguono, potrà così sostenere questo lavoro di ricerca a sostegno dei bambini. Tutte le informazioni che vorrà fornirci rimarranno strettamente confidenziali e saranno utilizzate con il solo scopo di ricerca.

Cognome..... Nome.....

Mamma Papà

Nome bambino/a.....

Data di nascita del bambino/a

Quanti bambini ci sono nella vostra famiglia?.....

Quanti anni hanno i vostri bambini?

Il suo titolo di studio è:

- Scuola media
- Scuola superiore
- Università
- Altro

Qual è il suo lavoro?

1. Quanti apparecchi tv ci sono nella sua casa?.....

2. In quali orari il suo/a bambino/a guarda la tv?

Dalle ore alle ore

Dalle ore alle ore

3. In quali stanze il/la suo/a bambino/a guarda la tv ?

Cucina

Salotto

Camera da letto adulti

Camera letto bimbi

Studio

Altro

4. Con chi guarda solitamente la tv il/la suo/a bambino/a?

Nessuno (la guarda da solo)

Mamma o papà

Fratelli o sorelle maggiori

Fratelli o sorelle minori

5. Quali programmi tv guarda di solito il/la suo/a bambino/a?

.....canale

.....canale

.....canale

6. Il/La suo/a bambino/a sceglie autonomamente quali programmi tv guardare?

Sì

No

7. A che ora va a dormire solitamente il/la suo/a bambino/a?.....

8. Il/La suo/a bambino/a guarda i cartoon per lo più alla televisione o su DVD?

alla tv

su DVD

9. Dove vengono acquistati i DVD solitamente?

- Dal giornalaio
- Al supermercato
- In videoteca
- Li ho sul pc
- Altro.....

10. Quali sono i cartoni animati preferiti dei suoi bambini?

-canale.....
-canale.....
-canale.....

11. Il/La suo/a bambino/a? sceglie autonomamente i cartoni animati da guardare?

- Sì
- No

12. Saprebbe descrivere brevemente il/la protagonista del primo cartone da lei individuato?

- Sì
- No

13. Se sì, descrivetelo/la brevemente

-
-
-

14. Il/La suo/a bambino/a le parla dei cartoon che guarda?

- Sì
- No

15. Il/La suo/a bambino/a le fa domande sui cartoon che guarda?

- Sì
- No

16. Se sì, che tipo di domande fa? Potrebbe scrivere qualche esempio?

.....
.....

17. Ha un abbonamento ad una Pay tv¹³⁶ con canali tematici unicamente per bambini?

- Sì, su Sky.
Nome del canale tematico
- Sì, su Mediaset Premium.
Nome del canale tematico
- Altro. Nome del canale tematico
- Non ho alcun abbonamento ad una Pay tv.

18. Se sì, quanto tempo al giorno il suo/a bambino/a guarda la Pay tv?.....

19. Quali sono i giochi che il/la suo/a bambino/a preferisce?
(scriva in ordine di gradimento)

.....
.....
.....

20. Con chi gioca solitamente il/la suo/a bambino/a?

- Da solo
- Mamma o papà
- Fratelli o sorelle minori
- Fratelli o sorelle maggiori

21. Il suo bambino/a possiede materiale scolastico con disegnati i protagonisti tv? (il bicchiere, l'astuccio, ecc...)

- Sì
- No

¹³⁶ La Pay TV è un canale televisivo o una piattaforma televisiva a pagamento, come ad esempio Stream TV, TELE+, Mediaset Premium, Sky, Dahlia TV e molte altre.

22. Se sì, quali?

.....
.....

Praticamente tutto, non è possibile fare un elenco.

23. Come vengono scelti solitamente questi oggetti?

Li chiede il/la bambino/a

Li scegliete voi genitori

Li regalano i nonni

Sono regali di altri familiari o amici

Altro.....

24. Quali personaggi sono disegnati su questi oggetti?

.....
.....
.....

25. Il/La suo/a bambino/a possiede vestiti con disegnati i protagonisti tv? (canottiere, magliette, ecc...)

Sì

No

26. Se sì, quali tipologie di indumenti?

.....
.....

Praticamente tutto, non è possibile fare un elenco.

27. Come vengono scelti solitamente questi indumenti?

Li chiede il/la bambino/a

Li scegliete voi genitori

Li regalano i nonni

Sono regali di altri familiari o amici

Altro.....

28. Quali personaggi sono disegnati su questi indumenti?

.....
.....
.....

29. Crede che i cartoni animati possano esservi di aiuto nell'educazione del/la bambino/a?

Sì

No

Perché?.....

.....

30. Tra i cartoni trasmessi in tv c'è un cartone animato che reputa particolarmente positivo?

Sì

No

Se sì, quale e perché?

.....

31. Tra i cartoni trasmessi in tv c'è un cartone animato che non apprezza?

Sì

No

Se sì, quale e perché?

.....

32. Quando la tv trasmette un cartoon che reputa diseducativo cosa fa?

.....

.....

33. Quali cartoon consiglierebbe a un altro genitore?

.....

.....

34. Crede utile che a scuola si vedano i cartoni animati?

Sì

No

Perché?.....

.....

35. Quante volte all'anno va al cinema con il suo/a bambino/a a vedere un cartoon?

Mai

..... volte all'anno (inserire il numero)

Le proponiamo di seguito le immagini di alcuni cartoni. Se li conosce indichi se li considera adatti a bambini dell'età di suo/a figlio/a.

Le avventure di Piggley Winks <input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a <input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a <input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età <input type="checkbox"/> Non lo conosco
Winx <input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a <input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a <input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età <input type="checkbox"/> Non lo conosco
Baby Looney Tunes <input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a <input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a <input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età <input type="checkbox"/> Non lo conosco
Sam Sam <input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a <input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a <input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età <input type="checkbox"/> Non lo conosco

<p>Caillou</p> <p><input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a</p> <p><input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a</p> <p><input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età</p> <p><input type="checkbox"/> Non lo conosco</p>
<p>Dora l'esploratrice</p> <p><input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a</p> <p><input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a</p> <p><input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età</p> <p><input type="checkbox"/> Non lo conosco</p>
<p>Ed, Edd, Eddy</p> <p><input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a</p> <p><input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a</p> <p><input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età</p> <p><input type="checkbox"/> Non lo conosco</p>
<p>Simpson</p> <p><input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a</p> <p><input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età mio/a figlio/a</p> <p><input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età</p> <p><input type="checkbox"/> Non lo conosco</p>
<p>One Piece tutti all'arrembaggio</p> <p><input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a</p> <p><input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età mio/a figlio/a</p> <p><input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età</p> <p><input type="checkbox"/> Non lo conosco</p>
<p>Rupert Bear</p> <p><input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a</p> <p><input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a</p> <p><input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età</p> <p><input type="checkbox"/> Non lo conosco</p>
<p>Blue Dragon</p> <p><input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a</p> <p><input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età di mio/a figlio/a</p> <p><input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età</p> <p><input type="checkbox"/> Non lo conosco</p>

QUESTIONARIO RIVOLTO AGLI INSEGNANTI

Cognome Nome.....

Data di nascita.....

Quanti bambini ci sono nella sua classe? Di quale età?

Il suo titolo di studio è:

- Scuola superiore
- Università
- Altro

1. Guarda i cartoon a scuola con i bambini della sua classe?

- Sì
- No

2. Perché?.....

.....

3. Se sì, quali?.....

.....

4. Se sì, in quali momenti della giornata?.....

.....

5. Se sì, come sceglie i cartoon da utilizzare a scuola?.....

.....

6. Vi è un lavoro didattico connesso alla visione dei cartoon?

- Sì
- No

7. Se sì, quale?.....

.....

8. I bambini imitano nei loro giochi i personaggi dei cartoon?

- Sì
- No
- Non saprei dire

9. Se sì, saprebbe dire quali cartoon imitano?

.....

10. Quali sono i giochi che i suoi bambini preferiscono fare durante i momenti di gioco libero? (li scriva in ordine di gradimento)

.....

.....

11. Pensa che durante il gioco libero imitino qualche personaggio televisivo?

- Sì
- No

12. Se sì, quale?

.....

13. Conosce i titoli dei cartoni animati preferiti dai suoi bambini?

.....canale

.....canale

.....canale

14. Sa descrivere i protagonisti e le storie dei cartoon sopra indicati?

- Sì
- No

15. Se sì, li descriva sinteticamente.....

.....

.....

16. I bambini le parlano dei cartoon che guardano?

- Sì
- No

17. I bambini le fanno domande sui cartoon che guardano?

- Sì
- No

18. Se sì, che tipo di domande fanno? Può scrivere qualche esempio?

.....

.....

.....

19. I bambini della sua classe possiedono materiale scolastico con disegnati i protagonisti tv? (il bicchiere, l'astuccio, ecc...)

- Sì
- No

20. Se sì, quali oggetti?.....

.....

.....

Praticamente tutto, non è possibile fare un elenco.

21. Secondo lei come vengono scelti solitamente questi oggetti?

- Li chiedono i bambini
- Li scelgono i genitori
- Li regalano i nonni
- Sono regali di altri familiari o amici
- Altro.....

22. Quali personaggi sono disegnati?.....

.....

.....

23. I bambini della sua classe possiedono vestiti con disegnati i protagonisti tv? (canottiere, magliette, ecc...)

- Sì
- No

24. Se sì, quali vestiti?

.....

- Praticamente tutto, non è possibile fare un elenco.

25. Come vengono scelti solitamente secondo lei questi indumenti?

- Li chiedono i bambini
- Li scelgono i genitori
- Li regalano i nonni
- Sono regali di altri familiari o amici
- Altro.....

26. Quali personaggi vi sono disegnati?

.....

27. Tra i cartoni trasmessi in tv c'è un cartone animato che reputa particolarmente positivo?

- Sì
- No

28. Se sì, quale e perché?.....

.....

29. Tra i cartoni trasmessi in tv c'è un cartone animato che non apprezza?

- Sì
- No

30. Se sì, quale e perché?.....

.....

31. Quando la tv trasmette un cartoon che reputa diseducativo ne parla con i genitori dei bambini dalla sua scuola?

- Sì
- No

32. Perché?

.....

33. Tra i cartoni distribuiti in DVD c'è un cartone animato che non apprezza?

- Sì
- No

34. Se sì, quale e perché?.....

.....

35. Tra i cartoni diffusi in DVD c'è un cartone animato che considera educativo?

- Sì
- No

36. Se sì, quale e perché?.....

.....

37. Crede che i cartoon possono essere uno strumento educativo?

- Sì
- No

38. Se sì, in quali occasioni?

.....

39. Utilizza i personaggi dei cartoon nelle schede didattiche che preparate per i bambini?

- Sì, qualche volta
- Sì, spesso
- No

40. Se sì, quali personaggi sono stati utilizzati?.....

.....
.....

41. Perché?.....

.....
.....

42. Se lei dovesse scegliere un cartoon da vedere a scuola con i suoi bambini, quali elementi prenderebbe in considerazione?

.....
.....

43. Dove cercherebbe informazioni sui cartoon?

- In riviste specializzate
- In internet
- Attraverso i racconti dei bambini
- Attraverso i racconti dei genitori
- Altro

44. Quali elementi dovrebbe contenere secondo lei un programma tv adatto ai bambini di 4/5 anni?.....

.....
.....
.....

45. Lei parla dei cartoon e dei programmi televisivi con le sue colleghe per confrontare le vostre opinioni?.....

.....
.....
.....
.....

Le proponiamo di seguito le immagini di alcuni cartoni. Se li conosce indichi il suo giudizio in relazione al loro potere educativo o diseducativo.

Le avventure di Piggley Winks <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età 4-5 anni<input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età 4-5 anni<input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età<input type="checkbox"/> Non lo conosco
Winx <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età 4-5 anni<input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età 4-5 anni<input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età<input type="checkbox"/> Non lo conosco
Baby Looney Tunes <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età 4-5 anni<input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età 4-5 anni<input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età<input type="checkbox"/> Non lo conosco
Sam Sam <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età 4-5 anni<input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età 4-5 anni<input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età<input type="checkbox"/> Non lo conosco
Caillou <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età 4-5 anni<input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età 4-5 anni<input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età<input type="checkbox"/> Non lo conosco
Dora l'esploratrice <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età 4-5 anni<input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età 4-5 anni<input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età<input type="checkbox"/> Non lo conosco
Ed, Edd, Eddy <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Molto adatto a bambini dell'età 4-5 anni<input type="checkbox"/> Poco adatto a bambini dell'età 4-5 anni<input type="checkbox"/> È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età<input type="checkbox"/> Non lo conosco

Simpson

- Molto adatto a bambini dell'età 4-5 anni
- Poco adatto a bambini dell'età 4-5 anni
- È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età
- Non lo conosco

One Piece tutti all'arrembaggio

- Molto adatto a bambini dell'età 4-5 anni
- Poco adatto a bambini dell'età 4-5 anni
- È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età
- Non lo conosco

Rupert Bear

- Molto adatto a bambini dell'età 4-5 anni
- Poco adatto a bambini dell'età 4-5 anni
- È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età
- Non lo conosco

Blue Dragon

- Molto adatto a bambini dell'età 4-5 anni
- Poco adatto a bambini dell'età 4-5 anni
- È indifferente, è un cartoon adatto a tutte le età
- Non lo conosco

STRUMENTO DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE ACQUISITE DAL GRUPPO DOCENTI: “LA PAGELLA DEI CARTOON”

Insegnante

Scuola dell'infanzia

Cartoon:

1. Conosceva questo cartoon prima del percorso di media education?

Sì

No

2. Dia un voto a questo prodotto (da 0 a 10)

3. Quali elementi ha preso in considerazione per assegnare tale voto?

.....

.....

4. Come valuta i contenuti proposti?

Ottimo

Buono

Discreto

Non soddisfacente

5. Spieghi il suo giudizio

.....

6. Come valuta gli elementi salienti?

Ottimo

Buono

Discreto

Non soddisfacente

7. Spieghi il suo giudizio.....

.....

8. Come valuta la comprensibilità dei personaggi?

- Ottimo
- Buono
- Discreto
- Non soddisfacente

9. Spieghi il suo giudizio.....

.....

10. Come valuta il linguaggio utilizzato?

- Ottimo
- Buono
- Discreto
- Non soddisfacente

11. Spieghi il suo giudizio.....

.....

12. Come valuta l'utilizzo dei colori?

- Ottimo
- Buono
- Discreto
- Non soddisfacente

13. Spieghi il suo giudizio.....

.....

14. Come valuta l'utilizzo dei suoni?

- Ottimo
- Buono
- Discreto
- Non soddisfacente

15. Spieghi il suo giudizio.....

.....

16. Come valuta l'utilizzo delle musiche?

- Ottimo
- Buono
- Discreto
- Non soddisfacente

17. Spieghi il suo giudizio.....

.....

18. Crede che questo prodotto potrebbe essere utilizzato nell'attività didattica?

- Sì
- No

19. Se sì, come?.....

.....

20. Quali altri elementi possono essere valutati?.....

.....

.....



Bibliografia e sitografia

- AA.VV. (2004) *The Corporation - La borsa o la vita*, Feltrinelli, Milano.
- GALLI N., (a cura di) *Educazione e valori nella scuola di Stato*, Vita e Pensiero, Milano.
- ADLER R.P., LESSER G.S. (1980) *The effect of television advertising on children: review and recommendations*, Lexington Book, Lexington.
- ATTINÀ M. (2005) *Dalla fiaba al videogioco. Linguaggi formativi a confronto*, Edisud, Salerno.
- KUBEY R. (a cura di) (1997) *Media Literacy in the Information Age*, Transaction Publ., New Brunswick (NJ).
- BACHMAIR B. (1997) *Cosa fa la tv ai bambini?*, Elledici - Leumann, Torino.
- BAGNARA S., FAILLA A. (a cura di) (1997) *Compagno di banco. Computer e nuove tecnologie per la scuola*, Etas libri, Milano.
- BALDASSARRE V. A., ZACCARO F., LOGORIO B. (2004) *Progettare la formazione*, Carocci, Roma.
- BALDASSARRE V.A., D'ABBICCO L. (2004) *La tv tra genitori e figli*, Pensa Multimedia, Lecce.
- BARTHES R.(1970) *Il sistema della moda*, Einaudi, Torino.
- BAZALGETTE C., BEVORT E., JOSIANE S. (1992) *New Directions: Media Education Worldwide*, British Film Institute, London.
- BERTOLINI P. (1980) *Dizionario di psico-socio-pedagogia*, Bruno Mondadori, Milano.
- BERTOLINI P., MANINI M. (1988) *I figli della tv*, La Nuova Italia, Firenze.
- BETTELHEIM B. (1997) *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano.
- BLANDINO G. (2000) *Il "parere" dello psicologo*, Cortina Editore, Milano.
- BRANDUARDI K., MORO W. (1997) *Apprendere con la televisione*, La Nuova Italia, Firenze.
- BRYANT J., ANDERSON D.R. (1983) *Children's understanding of television: Research on attention and comprehension*, Academic Press, New York.
- BUCKINGHAM D. (2003) *Media education*, Polity Press, Cambridge, trad.it (2006) *Media education*, Erickson, Trento.
- CALVANI A., FINI A., RANIERI M. (2010) *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento.

- CAPPELLO G. (2009) *Nascosti nella luce. Media Minori e media education*, Franco Angeli, Milano.
- CASSETTI F., DI CHIO F. (1999) *Analisi della televisione*, Bompiani, Milano.
- CASTAGNAM. (1997) *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*, Franco Angeli, Milano.
- CATALUCCIO F.M. (2004) *Immaturità. La malattia del nostro tempo*, Einaudi, Torino.
- CERETTI F., FELINI D., GIANNATELLI R. (2006) *Primi passi nella media education*, Erickson, Trento.
- CLERICETTI G., FAGIOLI D'ATTILA M., GAMBA M., SORGI G. (1996) *Famiglia e tv istruzioni per l'uso*, SEI, Torino.
- COGGI C. (2003) *Valutare la tv per i bambini*, Franco Angeli, Milano.
- COGGI C. (a cura di) (2000) *Una tv per bambini*, Il Segnalibro, Torino.
- COGGI C. (a cura di) (2002) *Migliorare la qualità della tv per bambini*, Franco Angeli, Milano.
- CORNOLDI C., DE BENI R., LAMPERLIN C., BERTI P. e GRUPPO MT (1999) *Il bambino metatelevisivo*, Erickson, Trento.
- D'ABBICCO L. (a cura di) (2008) *Guida la Tv. Grandi e piccoli davanti alla televisione*, Paoline, Milano.
- D'AMATO M. (1988) *Per amore per gioco per forza. Televisione dei bambini e dei ragazzi. Storia e analisi*, Eri, Torino.
- D'AMATO M. (1997) *Bambini e tv: un manuale per capire un saggio per riflettere*, Il Saggiatore, Milano.
- D'AMATO M. (2002) *La TV dei ragazzi*, Rai Eri, Torino.
- DEVOTO G., OLI G. (2000) *Il dizionario della lingua italiana*, Felice Le Monnier, Firenze.
- DI MELE L., CAPPELLO G., ROSA A. (2008) *Video education. Guida teorico-pratica per la produzione di video in ambito educativo*, Erickson, Trento.
- DORRA. (1990) *Televisione e bambini, un mezzo speciale per un pubblico speciale*, Nuova Eri, Roma.
- FARNÈ R. (2006) *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, Utet, Novara.
- FARNÈ R., GHERARDI V. (1994) *All'ombra di un albero azzurro*, CLUEB, Bologna.
- FAZIOLI BIAGGIO E. (1999) *Bambini davanti alla tv*, Red Studio, Como (MI).

- FELINI D. (2004) *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, La Scuola, Brescia.
- FERRI P., MANTOVANI S. (2008) *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, Etas, Milano.
- FRABBONI F. (a cura di) (1988) *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra policentrismo e specialismo*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- GIANNATELLI R., RIVOLTELLA P.C. (1994) *Teleduchiamo*, Elledici, Torino.
- GISOTTI R. (2002) *La favola dell'auditel*, Editori Riuniti, Roma.
- GIUSTI M. (1993) *Dizionario dei cartoni animati*, A. Vallardi, Milano.
- GRASSO A. (a cura di) (1996) *Enciclopedia della Televisione*, Garzanti, Milano.
- GREENFIELD P. (1984) *Mente e media*, Armando Mondadori, Roma.
- GROLLO M., NARDO E. (2006) *Educare con i media. Dalle competenze orizzontali alla consapevolezza. Proposte e progetti di educazione ai media*, Edizioni Junior, Azzano S.Paolo (BG).
- GUMPERT G. CATHCART R. (a cura di) (1986) *Inter Media: Interpersonal communication in a media word*, Oxford University Press, New York.
- LEMISH D. (2008) *I bambini e la tv*, Cortina Editore, Milano.
- LEVER F., RIVOLTELLA P.C., ZANACCHI A. (2002) *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*, Rai-Eri, Roma.
- LODI M. (1994) *La tv a capotavola*, Arnoldo Mondadori, Milano.
- LUCENTE M. (2007) *Graffiti animati. I cartoon da emozioni a gadget*, Vallecchi, Calenzano (FI).
- MALCHIONI M. (2009) *Valori di cartone. Esperienze e personaggi nell'animazione televisiva*, Link RTI, Cologno Monzese (MI).
- MARAGLIANO R. (1994) *I media e la formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- MARAGLIANO R. (a cura di) (1992) *La tv di testo. Pedagogia del piccolo schermo*, Editori Riuniti, Roma.
- MASTERMAN L. (1994) *A scuola di media*, La Scuola, Brescia.
- MAZZA V. (1990) *Attenzione, comprensione e linguaggio televisivo in età evolutiva*, IRSAE, Lombardia.
- McLUHAN M., FIORE Q. (1968) *I medium è il messaggio. Un inventario di effetti*, Feltrinelli, Milano.
- MORCELLINI M. (a cura di) (2000) *Il Mediaevo*, Carocci, Roma.

- NANNI C., MALIZIA G. (1997) *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elledici - SEI, Torino.
- OLIVERIO FERRARIS A. (1999) *Tv per un figlio*, Laterza, Roma-Bari.
- OREFICE P., RAGAZZINI D. (1995) *I saperi dell'educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).
- OTTAVIANO C. (2001) *Mediare i media*, Franco Angeli, Milano.
- PAROLA A. (2007) *Territori mediaeducativi*, Erickson, Trento.
- PASETTI E. (2002) *L'universo dei cartoni animati. Fare scuola con la fantasia*, Unicef, Roma.
- POTTER W.J. (1998) *Media literacy*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- RAFFAELLI L. (1998) *Le anime disegnate. Il pensiero nei cartoon da Disney ai Giapponesi*, Castelvecchi, Roma.
- RICCHIARDI P. (2006) *Imparo a scegliere. Attività per la scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento.
- MOSCOVICI S. (1989) *Psicologia sociale*, Borla, Roma.
- ROBASTO D. (2009) *Il consumo televisivo e la rappresentazione del ruolo di genere negli adolescenti*, Aracne, Roma.
- SALMON G. (1979) *Interaction of media, cognition and learning*, Jossey Bass, San Francisco.
- GARNER H. e KELLY H. (1981) *Children and the worlds of television*, Jossey-Bass, San Francisco.
- SPINI S. (1995) *Televisione e problemi educativi*, La Scuola, Brescia.
- TANONI L. (1993) *La media education e la scuola dell'infanzia*, Giunti, Teramo.
- TORNERO J.M.P. (2004) *Promoting Digital Literacy, Final report C/76/03*, http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf (verificato 23 novembre 2011)
- TORRE E., RICCHIARDI P. (2007) *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Erickson, Trento.
- TRISCIUZZI L., ULIVIERI S. (1993) *Il bambino televisivo*, Giunti Lisciani, Teramo.
- VICO G. (2002) *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, La Scuola, Brescia.
- VISALBERGHI A. (1988) *Insegnare ed apprendere*, La Nuova Italia, Firenze.
- WARTELLA E. (1979) *Children communicating*, Sage, Beverly Hills.

Articoli

- BARDULLA E., CARDARELLO R., LUMBELLI L. (1984) *Attenzione e noia nella fruizione del testo televisivo*, Ikon, n.8.
- BARONE E. (2000-2001) *Disturbi della lettura e fruizione televisiva in ragazzi della scuola media dell'obbligo*, Psicologia e scuola, A. 21, n. 102 (dic. 2000/genn. 2001).
- BERTI P. e GRUPPO MT (1998) *Insegnare la fruizione critica della TV*, in "Difficoltà di apprendimento" vol. 4, n.1.
- CARDARELLO R. (1985) *Si può prevedere il momento della noia in televisione?*, Ikon, n.10.
- COLLINS W.A., ZIMMERMANN S.A. (1975) *Convergent and divergent social cue: Effect of televised aggression on children*, in "Communication Research", vol.2, n.4.
- CORSETTI M., *Trent'anni di ovetti da aprire così la sorpresa è diventata Cult*, in "La Repubblica", 29 febbraio 2004.
- DI TULLIO M.G., *Cinema d'animazione e Fumetto: la valenza formativa*, in "Orientamenti Pedagogici" 53 (2006).
- KNOWLES A.D. E NIXON M.C.(1989) *Expressive states depicted in a television cartoon* in "Australian Journal of Psychology", Vol.41, n.1.
- KUBEY R. (a cura di) (1997) *Media Literacy in the Information Age*, Transaction Publ., New Brunswick (NJ).
- LAFUENTI L., PURAYDATHIL T. (2000) *L'influenza della televisione sull'aggressività degli adolescenti*, Orientamenti Pedagogici, n.2.
- LIVINGSTONE S. (2003) *The Changing Nature and Uses of Media literacy*, "Media@LSE Electronic Working Papers", 4, www.lse.ac.uk/collections/media@lse/study/pdf/Media@lseEWP4_july03.pdf (verificato 7 Nov 2011)
- LUMBELLI L. (2000) *La televisione tra ludico e ludiforme*, CADMO Giornale italiano di pedagogia sperimentale.
- MASTERMAN L. (1991) *An Overview of Media Education*, in "Media Development", n.27.
- MAZZA V.(1987) *Televisione e sviluppo cognitivo: indirizzi e contributi recenti della ricerca*, Ikon, vol.15.
- MAZZEI E., FREDA M.F. (1997) *I bambini e la violenza in tv*, Psichiatria dell'infanzia, vol.64.

MIDORO V. (2007) *Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza?*, in "Tecnologie didattiche", n.2.

PURAYIDATHIL T. (2000) *I mass media e la loro incidenza educativa*, Orientamenti pedagogici, XLVII (3).

RIVOLTELLA P.C. (1997) *Mass media e nuove tecnologie: Opportunità educative in una società che cambia*, in "Vita e Pensiero", LXXX, 7-8 luglio-agosto.

ROSSOTTI S. *La tv fa male? Sì ma ai bambini soli...* Grazia, Mondadori, Ottobre 2002.

Siti

www.minuscule.tv

www.knightcomm.org/digital-and-media-literacy-a-plan-of-action

www.mediaeducationmed.it

www.alcuni.it

www.genitoriblog.it

www.vitadamamma.com

www.genitoricrescono.com

www.comitatotveminori.it

www.futurikon.com

www.disney.it

www.McDonald'ss.it

www.sorpresario.it

www.ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf

Ringraziamenti

A Claudia Bevilacqua per aver creduto in questo progetto e averlo supportato con entusiasmo.

Insegnanti partecipanti al percorso di ricerca

Scuola infanzia “Peter Pan” - Cavareno

Carla Podetti

M. Maddalena Springhetti

Scuola infanzia “Casa del sole” - Cles

Ida Agostini

Mariella Amplo

Paola de Eccher

Fiorinda Floretta

Barbara Giuliani

Cristina Moschini

Scuola infanzia “L’albero del sole” - Madonna Bianca - Trento

Maria Grazia Bridi

Rosamaria De Santis

Lucia Floriani

Elisa Giustacchini

Rosa Ianeselli

Maria Grazia Margoni

Rosanna Puglisi

Agnese Turri

Scuola infanzia Roveré della Luna

Laura Brugnara

Giovanna Gadotti

Anita Pichler

Lina Todeschi

Scuola infanzia Terlago

Laura Castelli

Annalisa Leonardi

Francesca Raimondo

Paola Valcanover

Luisa Zamboni



Della stessa Collana "ITINERARI - Strumenti e riflessioni pedagogiche"

1. **LO SPAZIO DEL GIOCO**
Un percorso di ricerca nella scuola dell'infanzia
(2000) di *Giusi Messetti*
2. **LARILLALLERO**
Musica e scuola dell'infanzia
(2000) di *Cecilia Pizzorno, Luisella Rosatti*
3. **MAESTRA NON SONO CAPACE...**
L'arte e il linguaggio grafico-pittorico
(2003) di *M. Teresa Fiorillo, Lorenza Nardelli, Morena Quardi*
4. **CONDIVIDERE L'ORIZZONTE**
Dall'esperienza ambientale alla costruzione di un orizzonte pedagogico condiviso
(2004) di *Delia Fontana*
5. **EDUCARE ALLA PLURALITÀ LINGUISTICA**
L'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia
(2004) di *Miriam Pintarelli - Gianfranco Porcelli - Adriana Rosas*
6. **VARCARE LA SOGLIA**
Spazi tempi attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia
(2005) di *Elena Besozzi*
7. **INTERCULTURANDO**
Accogliere i bambini d'altrove nella scuola dell'infanzia
(2006) di *Laura Mentasti*
8. **MANO MENTE CUORE**
In due esperienze di laboratorio
(2006) di *Lara Albanese, Claudia Bevilacqua*
9. **UN SALTO, UN PERCHÉ**
Esperienze di laboratorio sul movimento
(2008) di *Anna Tava, Beatrice Andalò*
10. **PENSIERI DI CIELO**
L'educazione religiosa nella scuola dell'infanzia
(2011) di *Enrico Delama, Padre M. Luciani, Pina Tromellini, Alessandro Martinelli*
11. **DENTRO IL DISEGNO**
L'attività grafica nella scuola dell'infanzia
(2012) di *Alessandra Negro*

A thick orange border frames the top and left sides of the page, with a slight gradient effect.

Finito di stampare
nel mese di settembre 2012
dalla Tipografia Editrice Temi s.a.s. – Trento