

# *la* PARABOLA

RIVISTA DI STUDI E RICERCHE SULLA COMUNICAZIONE

TRIMESTRALE DELL'AIART

Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in Abbonamento Postale  
D. L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n.46) art. 1 comma 2 - DCB - ROMA

NUMERO

**7**

OTTOBRE 2006

 *Luca Borgomeo*

**IL MALINCONICO AUTUNNO DELLA RAI**

 *Gino Bove*

**LA TELEVISIONE E GLI UTENTI AUDIOLESI**

 *Manuela Castellano*

**TEORIA E PRATICA NELL'EDUCAZIONE MASS-MEDIALE**

 *Domenico Infante*

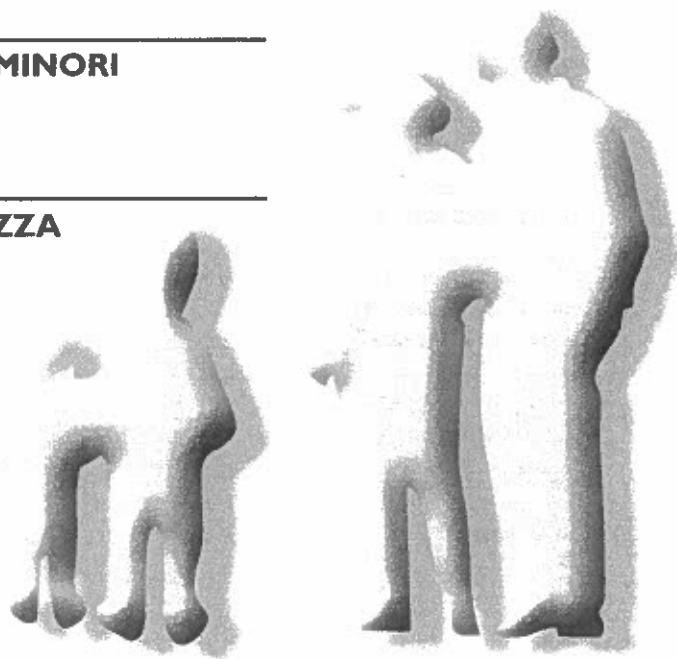
**ADOLESCENTI E INTERNET**

 *Claudia Di Lorenzi*

**LA VIOLENZA IN TV E GLI EFFETTI SUI MINORI**

 *Sergio Spini*

**FAMIGLIA E MEDIA: RISCHIO E RICCHEZZA**



**Editoriale**

- 5 **Luca Borgomeo**  
IL MALINCONICO AUTUNNO DELLA RAI

**Articoli**

- 7 **Gino Bove**  
LA TELEVISIONE E GLI UTENTI AUDIOLESI
- 39 **Manuela Castellano**  
TEORIA E PRATICA NELL'EDUCAZIONE MASS-MEDIALE
- 61 **Domenico Infante**  
ADOLESCENTI E INTERNET
- 71 **Claudia Di Lorenzi**  
LA VIOLENZA IN TV E GLI EFFETTI SUI MINORI
- 101 **Sergio Spini**  
FAMIGLIA E MEDIA: RISCHIO E RICCHEZZA



**Rivista di studi e ricerche  
sulla comunicazione**  
Trimestrale dell'aiart  
Anno III, N.7, ottobre 2006

Direttore  
**LUCA BORGOMEO**

Vice Direttore  
**GIOVANNI BAGGIO**

Registrazione al Tribunale di Roma  
n. 230/2004 del 27.05.2004  
Direttore responsabile Luca Borgomeo

Composizione e stampa  
Grafipress S.r.l. - Via della Magliana, 525/F  
00148 Roma - Tel. 06.6536336

Adesione all'Aiart comprensiva de La Parabola Euro 26,00  
c/c postale n. 45032000 intestato a Aiart.  
Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in abbonamento  
Postale - D.L. 353/2003 (conv. in L.27/02/2004)  
n. 46 art. 1 comma 2 - DVCB - ROMA

Direzione, Redazione e Amministrazione:  
Aiart, via Albano, 77 - 00179 Roma  
Tel: 06/7808367 - Fax: 06/7847146  
e-mail: aiart@aiart.org - web: <http://www.aiart.org>

**Comitato scientifico aiart:**

Giulio Alfano, Giuseppe Antonelli, Paolo Bafile, Giovanni Baggio (Presidente), Nerina Battistin, Tiziana Benedetti, Ino Cardinale, Filippo Ceretti, Gianni Chiostri, Sandra Costa, Maria D'Alessio, Daniela D'Alò, Gianni De Marco, Claudia Di Lorenzi, Davide Filippelli, Stefano Gaeta, Damiano Felini, Domenico Infante, Lorella Maiotti, Mariachiara Martina, Norberto Mazzoli, Elena Lanfranco, Fabio Lanfranco, Bruno Mohorovich, Cosma Ognissanti, Massimo Rendina, Cecilia Salizzoni, Manolo Salvi, Barbara Sartori, Marcello Soprani, Sergio Spini, Giuseppe Valperga, Mons. Dario Edoardo Viganò, Nicoletta Vittadini.

*Gino Bove. La televisione e gli utenti audiolesi.* Al tema, di grande rilevanza sociale, del rapporto tra la TV e i sordi, è dedicato il saggio di Gino Bove, tratto dalla sua tesi di laurea "Audiolesi e televisione, la sottotitolazione e la gestualità nei palinsesti" (Università Lateranense, professor Dario E. Viganò). Il lavoro di Bove ha un grande significato non solo per l'analisi approfondita del tema, per i continui e puntuali riferimenti agli eventi che hanno segnato il difficile rapporto tra Tv e audiolesi, ma anche per l'esperienza personale dell'A., basata su oltre vent'anni di convivenza con genitori audiolesi. "Ogni organo di comunicazione – afferma l'A. nella prima parte del suo saggio, richiamando l'art. 25 della Legge 104 del 25 febbraio 1992 e la Direttiva della Presidenza del Consiglio dei Ministri del 27 gennaio 1994 – deve (giuridicamente e moralmente) garantire a qualsiasi tipo di fruitore un prodotto che possa essere compreso e, qualora venissero a mancare dei supporti che impediscono all'utente la piena assimilazione del senso del messaggio, essi devono essere sostituiti con determinati accorgimenti in grado di colmare le lacune che ne derivano".

A questi "accorgimenti" è dedicata la maggior parte del saggio che nell'analisi privilegia, – tra i vari massmedia –, la Tv in quanto il mezzo di comunicazione di massa più utilizzato. Due sono i principali servizi: la traduzione dei programmi in linguaggio LIS (lingua italiana dei segni) e la trascrizione in sottotitoli del doppiaggio audio.

Dopo un ampio esame dell'offerta della Tv pubblica e dell'iniziativa sviluppate dal "Centro Comunicare e Vivere" e dall'Ente Nazionale Sordomuti (ENS) per migliorare tale offerta sul piano qualitativo e quantitativo, l'A. si sofferma sulla semplificazione semantica nei sottotitoli, sull'entertainment e la fiction, e sulla "Tv dei sordi", "Ciak si segna", programma televisivo interamente gestito e realizzato da audiolesi.

*Manuela Castellano. Teoria e pratica nell'educazione mass-mediale.* "La media education intende analizzare l'odierna cultura mass-mediale e portare gli studenti ad un'interazione più attivamente critica con essa: tale insegnamento sottopone all'attenzione degli studenti domande sul rapporto tra realtà e rappresentazione della realtà, tra i media come industria e la società in generale, tra cultura e potere, tra i valori di democrazia, pluralismo e solidarietà ed interessi particolaristici, tra senso etico-politico e consumismo". E' questo il filo conduttore del lavoro di Manuela Castellano, laureata in Scienze dell'Educazione all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano con una tesi su "Media Education, un progetto per la scuola elementare", dalla quale è tratto il presente saggio. L'A. dopo aver tracciato il profilo del "media educator", affronta il tema del rapporto tra educazione e i sistemi di comunicazione, rilevando che comuni al loro sviluppo sono 1. la mediazione, 2. l'interattività, 3. la multimedialità.

Affrontando il tema "massmedia e scuola", la Castellano rileva che essa "appare debole, priva di una didattica idonea alla difesa contro i pericoli della dominanza mass-mediale, un'esperienza senza qualità, una routine priva di incidenza emotiva, che non è in grado di offrire valori e modelli di orientamento innovativi", soffermandosi poi sulle cause principali dell'indifferenza dimostrata in generale dalla scuola italiana nei confronti dell'influenza dei massmedia, e della Tv in particolare, sui bambini.

L'A., dopo un esame del rapporto tra scuola e Tv (educare alla Tv, educare con la Tv, educare a fare la Tv), presenta tre significative esperienze di media-education (scuola elementare di Pessano con Bornago (Milano), scuola materna di Busche (Belluno) e scuola elementare di Casnate con Bernate (Como), rilevando che i progetti nascono tutti dalle esigenze degli insegnanti di rendere più proficua l'attenzione degli alunni e di evitare l'allarmante influenza dei massmedia.

*Domenico Infante. Adolescenti e internet.* "Internet costituisce una di quelle realtà che la teoria dei sistemi definisce complessa: un'interconnessione tra più reti che coinvolge milioni di utilizzatori. E' una rete a livello mondiale costituita da una moltitudine di computer (nodi) interconnessi, assemblati per scambiarsi ogni tipo di risorse. Attraverso questa rete sembra generarsi un sistema nervoso globale per il genere umano che si avvia, quindi, a costituire un'unica società". Partendo da questa definizione e da una chiara ed essenziale illustrazione degli aspetti tecnici, del funzionamento, dei limiti della navigazione, delle prospettive di ulteriore sviluppo di internet, Domenico Infante, membro del Comitato Scientifico dell'Aiart e segretario del Comitato di Presidenza, avvia un'approfondita riflessione sul rapporto giovani-internet, destinato nel tempo ad essere ben più influente della stessa Tv sulla formazione delle nuove generazioni. L'A. analizza i problemi della navigazione in rete e si sofferma sulle nuove responsabilità delle istituzioni, delle famiglie, degli insegnanti, ribadendo che l'educazione è l'unico mezzo per assicurare un uso corretto di tutte le opportunità offerte dall'ICT (Information and Communications Technology) minimizzando in tal modo i rischi che l'uso di questa straordinaria tecnologia comporta; fondamentale è un sistema integrato di soluzioni che coinvolge genitori, scuola, educatori, istituzioni.

*Claudia Di Lorenzi. La violenza in tv e gli effetti sui minori.* Un'indagine attenta volta all'osservazione degli effetti prodotti sui minori dall'esposizione a contenuti televisivi violenti è condotta dall'autore nel saggio di seguito proposto. Prendendo le mosse da alcuni esemplari quanto scioccanti episodi di violenza minorile riportati dalla cronaca, l'A., laureata in scienza della formazione e membro del Comitato scientifico dell'aiart, esamina le numerose forme in cui la violenza trova rappresentazione sul piccolo schermo, distinguendo fra episodi di violenza reale (proposti da tg, talk show, sport violenti, ) ed episodi di violenza simulata (propri invece di film, cartoni animati e video musicali) Ai due precedenti l'A. aggiunge un terzo tipo di violenza, meno esplicita ma non meno pericolosa: è l'illusione di realtà, che vede la tv sostituire ai bisogni reali altri bisogni indotti, o fittizi, e che costringe l'individuo a perseguire finalità che non possono procurargli una piena soddisfazione. Dopo questa introduzione sulla rappresentazione della violenza in tv, l'A. esamina le teorie che spiegano gli effetti dei contenuti violenti della tv, dalla Teoria della Catarsi a quella del Modellamento sociale, dalla Teoria del Transfer di Eccitazione a quella della cosiddetta Coltivazione, e a dimostrazione di tali effetti sui minori riporta alcuni fra i più importanti studi che hanno indagato il problema. Tipico al riguardo il disegno sperimentale, che prevede la suddivisione dei soggetti in più gruppi: il gruppo sperimentale assiste a stimoli violenti di vario genere, mentre quello di controllo è esposto a stimoli non violenti. L'osservazione successiva del comportamento del minore consente di valutare l'effetto dell'esposizione alla violenza televisiva sull'emissione di comportamenti similari.

*Sergio Spini. Famiglia e media: rischio e ricchezza.* Ciò che il piccolo schermo abitualmente trasmette educa i telespettatori, li aiuta a conseguire quella piena "umanizzazione" in cui essenzialmente consiste l'azione educativa, oppure frena e distorce la maturazione psico-fisica, fungendo da "cattiva maestra", secondo la severa definizione del filosofo Karl Popper? Ed ancora: la Tv rafforza e migliora i rapporti interpersonali, sollecita forme concrete di solidarietà, oppure produce solitudine all'interno delle case, estraneità tra le famiglie e nel vicinato, inducendo alla ricerca di "spazi" individuali? A questi interrogativi dà esaurienti risposte Sergio Spini, esperto in psicologia infantile, prendendo spunto dal messaggio di Giovanni Paolo II per la giornata mondiale delle comunicazioni del 2004. L'A., dopo aver individuato i "rischi" e messa in luce la "ricchezza" dei media, affronta il tema dell'ambivalenza pedagogica della televisione che da un lato stimola la coscienza critica, fa divulgazione culturale, si pone al servizio dell'intelligenza e si affianca efficacemente all'azione della scuola e dall'altro privilegia l'intrattenimento rispetto alla cultura, riduce l'informazione a spettacolo, rende difficile la distinzione tra realtà e "finzione", diventa a volte diseducativa per i giovani e "nociva" per la famiglia.

---

## Il malinconico autunno della Rai

Luca Borgomeo

---

E' in generale, molto negativo il giudizio sulla Rai; sull'attività, sulla gestione, sull'autonomia, sui programmi, sull'immagine complessiva dell'azienda. Ed è preoccupante constatare il "contributo" – che speriamo sia involontario – che la Rai dà al degrado sociale, culturale e morale del Paese. Il giudizio è oggettivo, generale. Della Rai parlano in modo critico quasi tutti; soprattutto gli utenti, che, a seconda della sensibilità sociale e del livello culturale, esprimono con accenti diversi, ma in modo corale la loro insoddisfazione. *Vox populi...* . In sintonia con la stragrande maggioranza dei telespettatori, esprimono giudizi critici e severi sulla tv la grande stampa, il mondo culturale ed accademico, i sindacati, le associazioni, gli stessi partiti politici, che pure hanno responsabilità dirette sul declino della Rai. Si può affermare che un'intera comunità è concorde nel ritenere inadeguato, carente, negativo il ruolo della tv pubblica nel mondo dell'informazione, dello spettacolo, della cultura. Tante sono le critiche. Ci limitiamo ad indicarne soltanto due, le più ricorrenti e, oggettivamente le più gravi. La prima riguarda i programmi. Spesso "vecchi", (stesse rubriche, stesse scene, stesse facce, stessa noia!), insulsi, non interessanti, volgari, sciatti, diseducativi, a volte – per usare le parole del Presidente della Rai Petruccioli –

“con micidiali cadute sotto il livello minimo di decenza”.

La seconda critica –strettamente connessa alla prima – riguarda la generale constatazione che ormai non c’è alcuna differenza tra i programmi della tv pubblica e quelli delle tv private, per effetto di un continuo processo di omologazione al basso, indotta dalla frenetica rincorsa all’audience e, quindi, alla pubblicità. E’ difficile non condividere questi giudizi negativi; essi sono oggettivi e confermati quotidianamente. Basta accendere il televisore. Gli utenti hanno capacità di valutare i programmi e di esprimere la loro insoddisfazione. Lo stesso calo degli ascolti – nonostante i...numeri che escono sulla ruota dell’Auditel – sta a testimoniare diffusi fenomeni di disaffezione e di riduzione della...teledipendenza, specialmente fra i giovani

Occorre una svolta. La Rai, per superare una stagione difficile, un malinconico autunno, deve recuperare autorevolezza, credibilità, efficienza, tornando a svolgere il ruolo di servizio pubblico, rispettando l’utente (l’abbonato (sic) che paga quell’odioso e incomprensibile balzello che è il canone)che ha diritto ad un’informazione completa e veritiera e ad un’offerta, ampia e seria, di programmi culturali e di spettacoli.

---

## La televisione e gli utenti audiolesi

Gino Bove

---

Una delle prerogative necessarie alla comunicazione è la possibilità di organizzare e catalogare nella propria mente tutte le regole fisiche e sociali che compongono il “mondo” inteso nella visione atomistica di Leucippo e Democrito<sup>1</sup>. Solo avendo una certa “visione delle cose” saremo poi in grado di comunicarle. Questa affermazione, che vale per la comunicazione *face to face* così come per l’ampio universo delle comunicazioni di massa, può sembrare banale per qualsiasi individuo nel pieno possesso delle proprie facoltà mentali e sensoriali, ma nel caso di una persona audiolesa<sup>2</sup> diventa difficile organizzare mentalmente (e di conseguenza descrivere o comunicare) il sistema sociale con gli stessi criteri di un normodotato. Per un esempio pratico, basti pensare a quante volte due persone udenti parlano di musica nell’arco di un limitato periodo di tempo. Ebbene pensiamo ora al caso di due sordi: non solo lo faranno meno volte, ma anche in modo diverso. Mentre i due normodotati non hanno problemi a commentare la musica di Wagner, Mozart o l’ultimo album di una famosa rockstar, i sordi non dispongono di questa possibilità; essi saranno in grado di parlare del

**Le lacune  
cognitive  
proprie  
dei sordi**

concetto di “melodia” solo come di un sogno o di una illusione, visto che sin dalla nascita non hanno mai avuto la possibilità di ascoltare una sola canzone. Quello appena presentato è solo un primo e semplice tipo di lacuna cognitiva caratteristica dei sordi, ed è dovuto all’evidente disfunzione biologica che impedisce loro di ricevere alcuni stimoli.

Tuttavia possiamo trovare una seconda caratteristica che rende la loro condizione ancor più meritevole di attenzione: la loro aggregazione in gruppi isolati. Sin da piccoli i sordi si riuniscono, incentivati dalle proprie famiglie ma anche dal loro volere personale, in circoli in cui si parla solo a gesti e difficilmente si entra in contatto pratico con il linguaggio dei normodotati. La conseguenza è che salvo in alcuni casi i sordi non comprendono la sintassi e la semantica della lingua italiana come nel caso di un udente, poiché utilizzano quasi quotidianamente una vera e propria lingua che ha delle proprie strutture ma che soprattutto risulta molto sintetizzata rispetto a quella che comunemente si studia sui banchi di scuola.<sup>3</sup> Parafrasando le espressioni di autorevoli sociologi come Clifford Shaw ed Henry McKey, potremmo definire il mondo dei sordi come una vera e propria “*subcultura*”, nel senso di una cultura (in questo caso parliamo esclusivamente di cultura comunicativa e dialogica) che nasce dal macro-contesto sociale riprendendone sì le regole fondamentali, ma che nel complesso rimane a sé stante e utilizzata da soggetti ben definiti<sup>4</sup>.

Con ciò possiamo notare tutta la disparità forzata tra sordi e udenti nel percepire (e restituire) gli stimoli dalla (e alla) vita quotidiana, affermando di conseguenza che nella comunicazione tra sordi e con i sordi, non basta utilizzare un canale apposito (come la gestualità), ma anche un adattamento, non tanto concettuale quanto verbale, in grado di semplificare i concetti che vengono esposti.

Tenendo conto di ciò, immaginiamo a questo punto come una persona sorda si possa trovare se fosse inserita nel contesto della comunicazione massmediale. Difficilmente potrà comprendere un messaggio televisivo, giornalistico o telematico se questo è tarato sugli standard di comprensibilità di un normodotato, ebbene questa presa di coscienza è il punto di partenza per tutti gli operatori della comunicazione che si adoperano per garantire ai sordi un efficiente accesso ai prodotti massmediali. Ogni organo di comunicazione deve (giuridicamente e moralmente) garantire a qualsiasi tipo di fruitore un prodotto che possa essere compreso nel suo senso più assoluto e, qualora venissero a mancare dei supporti (in questo caso di tipo sensoriale) che impediscano all’utente la piena assimilazione del senso del messaggio, essi devono



essere sostituiti con determinati accorgimenti in grado di colmare le lacune che ne derivano.<sup>5</sup>

Nel caso della televisione, che interessa maggiormente in quanto essa rimane tuttora il mezzo di comunicazione di massa più utilizzato, questa garanzia è offerta da due tipi di servizio. In ordine cronologico, ci riferiamo alla traduzione dei programmi in linguaggio LIS (Lingua Italiana dei Segni) con i relativi traduttori che compaiono in un piccolo riquadro sul teleschermo, e della trascrizione in sottotitoli del doppiaggio audio. L'importanza di queste effettive tecniche di traduzione del messaggio televisivo può essere sintetizzata in un ulteriore esempio. L'esperienza personale basata su oltre venti anni di convivenza con genitori audiolesi mi ha consentito di notare come spesso capita di vedere un sordo assistere in TV alla promozione, ad esempio, di un film appena uscito nelle sale cinematografiche. Ebbene cosa potrà mai capire costui del film di cui si sta parlando? Non vedrà altro che sequenze della pellicola passargli davanti senza poter fruire del commento audio del regista, dei critici o dei giornalisti. Di conseguenza: perché mai il sordo dovrebbe andare al cinema e pagare un biglietto per vedere un film di cui non dispone delle nozioni basilari? Più in generale potremmo chiederci: cosa potrà mai spingere la persona affetta da una qualsiasi disabilità sensoriale a fruire di un prodotto culturale di cui sfuggono i più elementari termini di informazione? Il problema si ripropone in misura ancor più pesante nel caso di campagne elettorali. Come potrà valutare un sordo il dibattito politico tra due ministri di opposto schieramento in un programma televisivo come "Porta a porta", se vengono a mancare traduttori LIS e minimi accenni di sottotitolazione?<sup>6</sup> Eppure egli dovrà comunque recarsi alle urne per votare, solo che le informazioni sui programmi di governo presentati dagli schieramenti gli vengono assicurate dalla solita, "vecchia", ma in alcuni casi più affidabile carta stampata.

**La traduzione  
dei programmi  
in linguaggio  
L.I.S.**

### *I sordi e il palinsesto RAI: l'ultimo decennio*

Definita l'importanza che riveste la comunicazione massmediale per il sordo, è senza dubbio opportuno esaminare l'offerta della Tv di Stato, poiché essa come già accennato è vincolata da leggi e regolamenti (compreso il contratto di servizio il quale lega la RAI allo Stato Italiano) che le impongono di garantire in ogni caso un efficiente pubblico servizio. Va premesso che sin dagli anni sessanta la RAI iniziò le

sperimentazioni per la traduzione dei programmi in linguaggio LIS e soltanto un decennio dopo presero il via gli studi sulla sottotitolazione (allora esclusivamente per i programmi pre-registrati). Qui verranno presi in esame due intervalli temporali della storia dei sottotitoli: il primo va dal 1993 al 1995, quando tutto il lavoro era ancora da considerarsi ai primordi; il secondo è riferito ai nostri giorni, ovvero il quadriennio 2002-2006 quando i sottotitoli coprono la maggiorparte del palinsesto della Tv di Stato.

**I primi  
confronti  
tra la Rai  
e i sordi**

Abbiamo già parlato di quanto e come i mass media rivestono un ruolo vitale per la formazione e l'integrazione nella società della persona sorda.

Basando su questa convinzione molte delle loro battaglie e sentendosi per anni discriminati ed esclusi dal mondo dell'informazione, i sordi, per bocca del "*Centro Comunicare e Vivere*" e dell' "*Ente Nazionale Sordomuti*" (ENS)<sup>8</sup>, hanno intavolato da dieci anni a questa parte un dialogo con l'industria massmediale, la quale, facendo tesoro delle difficoltà già presentate, garantisce oggi agli audiolesi condizioni di accesso e fruizione quasi eccellenti.

Proprio il *Cecoev* diede vita al primo vero confronto tra i sordi e la RAI per ottenere un servizio di sottotitolazione duraturo ed efficiente. Tutto iniziò nel luglio del 1993 quando l'organizzazione inviò all'attenzione dell'allora Presidente della Repubblica Oscar Luigi Scalfaro e alla divisione sottotitoli della RAI, un documento che segnalava quanti e quali disagi i sordi dovevano fronteggiare ogni qual volta davanti al proprio televisore.

Il materiale, elaborato due anni dopo e conosciuto come "Progetto Sottotitoli Televisivi", prese vita sotto forma di una ricerca metodologica volta a monitorare pregi e difetti che la RAI, dal punto di vista dei sordi, palesava nella propria offerta. Da qui, il documento proseguiva con una serie di richieste e proposte di miglioramento, che toccavano sia aspetti quantitativi che qualitativi.

**L'iniziativa  
del Cecoev  
e dell'Ente  
Sordomuti**

Il primo dato su cui il *Cecoev* chiedeva alla RAI di lavorare era di tipo quantitativo. Le elaborazioni della ricerca, infatti, avevano permesso di calcolare come nel 1993, rispetto a cinquecento ore totali di trasmissione settimanale sulle tre reti (pari a circa 370 programmi di vario genere) solo cinquanta erano destinate alla sottotitolazione (per lo più telegiornali) e quindi alla fruizione per i disabili dell'udito.<sup>9</sup> Numeri alla mano, dopo anni di sperimentazione sui sottotitoli (ricordiamo che queste sperimentazioni iniziarono nella metà degli anni settanta), solo il dieci per cento del palinsesto RAI era accessibile alle persone che

comunque (e senza riduzione alcuna) pagavano un canone annuale pari a circa centottantamila delle vecchie lire.

La principale richiesta che il *Cecoev* inoltrò all'azienda di viale Mazzini, ma soprattutto al governo, fu quella di aumentare sensibilmente ed in tempi brevi il numero di programmi sottotitolati a partire dai servizi di informazione telegiornalistica.<sup>10</sup> Dal documento, infatti, si legge:

*“Non si dimentichi che per i sordi un programma senza sottotitoli è paragonabile ad una televisione senza audio per il telespettatore udente. Alla luce di tutte queste considerazioni, le pari opportunità applicate alla televisione pubblica significano che tutti gli utenti, quindi anche quelli sordi, devono essere messi nelle condizioni di poter seguire fruttuosamente i programmi preferiti e pertanto tutti i programmi televisivi devono essere sottotitolati. Su questo non si può transigere [...] Solo con il raggiungimento delle pari opportunità si potrà a buon diritto parlare di “TELEVISIONE PER TUTTI”.<sup>11</sup>*

**Tutti i programmi devono avere i sottotitoli**

Non solo. Si verificava spesso – e purtroppo tuttora-, che le poche trasmissioni sottotitolate venissero sospese per problemi tecnici, sostituite quindi da programmi non sottotitolati. Le già esigue cinquanta ore settimanali, pertanto, non di rado scendevano in modo sensibile. Pertanto, il secondo appello in ordine di importanza, si può leggere nell'estratto riportato di seguito:

*“Un'altra considerazione è che più volte, in prima serata, vengono trasmessi nelle tre Reti televisive dei programmi in diretta che sono preclusi ai sordi in quanto attualmente non sottotitolati. Ed i sordi dove li mettiamo? Alla luce di queste considerazioni ed in attesa che venga finalmente avviata la sottotitolazione in diretta televisiva, ci affidiamo alla sensibilità di chi di dovere perchè, in almeno una Rete, venga dato il doveroso spazio ai non udenti, evitando le dirette in contemporanea nelle tre Reti.”* Un terzo limite rilevato dal CECOEV nell'offerta della RAI per gli audiolesi, riguardava il genere delle poche trasmissioni sottotitolate. Nel biennio 1993-1995, i sottotitoli coprivano quasi esclusivamente fiction e programmi di intrattenimento. Come già ricordato, citando un'indagine della rivista *“Zetesis”* (2001), nel corso del secolo precedente il livello di istruzione dei sordi è aumentato in modo esponenziale. Non ha quindi ragion d'essere il fatto che ad essi sia destinata esclusivamente un'offerta ridotta allo spettacolo e al puro svago. L'indagine, al contrario, ha dimostrato quanto sia alto, per gli audiolesi-

si, il bisogno di programmi di matrice culturale e non solo.

Nel testo originale della relazione, si legge quanto segue:

*“I temi per i quali vorremmo che la RAI TV dedicasse più spazio riguardano:*

*la cultura, la politica, il turismo, la salute, i programmi per i piccoli sordi.*

*Ne spieghiamo le ragioni:*

*- Riguardo la **cultura**, abbiamo notato che i programmi culturali veri e propri finora sottotitolati sono stati numericamente molto limitati.*

*La considerazione è importante in quanto, come già detto, da tempo è in atto una evoluzione positiva dei sordi e quindi programmi culturali anche di un certo impegno troverebbero una risposta adeguata alle loro aspettative e preparazione.*

**Il diritto  
dei sordi  
alla varietà  
dei  
programmi** *Suggeriamo pertanto di dare più spazio alla prosa (che viene data piuttosto saltuariamente) e alle rubriche culturali in genere (come, ad esempio, “Videosapere” e “TGR Leonardo” che vengono trasmesse quotidianamente), così come ai programmi di cronaca e di attualità di cui la RAI TV trasmette giornalmente moltissimi programmi interessanti (come “Lo sportello del cittadino”, “Storie vere”, “Dove sono i Pirenei?”, “Mixer”, “Utile futile”, ecc.).*

*- Riteniamo doveroso che venga dato maggiore spazio anche alla **politica**, considerato che anche i sordi hanno il diritto di essere informati sulla vita parlamentare e politica italiana.*

*- Un altro genere televisivo che è finora mancato in sottotitolazione è quello dedicato al **turismo**, argomento al quale siamo tutti interessati e di cui la RAI TV trasmette programmi come “Sereno variabile” e “In viaggio con sereno variabile”.*

*- Vogliamo sottolineare il dovere di informare anche i non udenti sul tema della **salute**.*

*A questo proposito, il giorno 11 febbraio u.s., per la prima volta è stato dato corso alla sottotitolazione del programma “CHECK UP”. Si è*

*trattato del primo e finora unico caso di sottotitolazione di tale programma e questo solo perchè in quel giorno era interamente dedicato alla sordità.*

*Noi siamo invece del parere che i programmi di carattere medico come “Medicina 33” e lo stesso “CHECK UP” devono essere un appuntamento fisso anche per i sordi (e quindi sottotitolati) e non avere caratteri di eccezionalità.*

**Più spazi  
da riservare  
ai bambini  
non udenti**

*- Un discorso a parte merita lo spazio da riservare ai bambini ed ai ragazzi non udenti.*

*Mentre redigevamo questo documento, stavamo per chiedere un notevole aumento della sottotitolazione dei programmi per i piccoli sordi.*

*Fino a poco tempo fa, infatti, la RAI TV dedicava in sottotitolazione quasi esclusivamente il sabato ed i giorni festivi, mentre sappiamo che i programmi ad essi dedicati vanno in onda tutti i giorni.”.*

Il documento si concludeva sottolineando l'importanza della sottotitolazione in diretta, le cui sperimentazioni partiranno solo quattro anni dopo la sua stesura, ovvero nel gennaio del 1999.

### ***L'offerta televisiva del nuovo millennio***

La ricerca del 1993 condotta dal *Cecoev*, insieme alla conseguente relazione del 1995 fu la prima e combattiva, ma non l'unica di tante battaglie per l'integrazione dei sordi nell'universo massmediale. Tuttavia la “scossa” necessaria alla RAI per migliorare quantità e qualità dei sottotitoli fu data da un singolare episodio di cui parla il direttore della divisione sottotitoli dell'azienda Lino De Seriis: “*In un incontro con i sordi, molti audiolesi se la presero con la RAI per il servizio poco soddisfacente. Io intervenni dicendo loro che dovevano andare a protestare con lo Stato<sup>12</sup>, o meglio con il Ministero delle Comunicazioni, che lo rappresenta. Purtroppo, o per fortuna, alcuni in quel momento mi presero troppo sul serio e nel novembre del 1999 una loro delegazione andò fisicamente ad occupare l'ufficio di un funzionario ministeriale. Curiosamente il giorno successivo ci arrivò un fax dal ministero che conteneva il sollecito ad accelerare le sperimentazioni. Fu così che prese il via l'escalation che ha portato i frutti di oggi<sup>13</sup>.*”

Una nuova fase delle ricerche fu condotta dalla rivista Zetesis in collaborazione con il Dipartimento multimedia dell' ENS nel settembre 2001,<sup>14</sup> seguita da un seminario organizzato proprio nella sede RAI di Viale Mazzini a Roma e presieduto dall'allora presidente dell'azienda Roberto Zaccaria.

**L'indagine  
della Rai  
sui sottotitoli**

L'analisi volle rispondere ad un'inchiesta di RAI-Televideo sul gradimento dei programmi sottotitolati da parte dei sordi. A pochi mesi dal rinnovo del contratto di servizio tra RAI e Ministero delle Comunicazioni, infatti, l'emittente sentì non solo il bisogno di valutare l'evoluzione dell'offerta rispetto alle opinioni rilevate nel 1993, ma anche e soprattutto di dare un indirizzo stabile e duraturo per ciò che riguardava il dialogo con gli audiolesi nei successivi anni di contratto con lo Stato. Non furono questi, tuttavia, gli unici moventi che spinsero la RAI a commissionare un'indagine sui sottotitoli. Quella che si andava ad ascoltare, infatti, è un'Italia differente da quella del 1993 anche dal punto di vista demografico: il progressivo invecchiamento della popolazione, infatti, faceva in modo che accanto agli audiolesi divenuti tali per nascita o per incidenti, prendesse sempre più campo un'ulteriore categoria di iposensoriali: gli anziani. Come affermano numerose indagini statistiche, nell'ultimo ventennio il numero di anziani è vertiginosamente aumentato, ed insieme ad essi, anche le disabilità che affliggono solitamente gli ultrasessantenni. Davanti a questi numeri la Tv di Stato, proprio per la sua qualifica non poteva fingere di non sentire. Il lavoro di ricerca fu commissionato all'ENS, che lo affidò alla rivista "Zetesis", la quale distribuì i suoi questionari nei vari centri regionali dell'Ente Sordomuti, raggiungendo così la totalità della popolazione italiana audiolesa. Il totale dei questionari utili all'elaborazione dei dati diede vita ad un campione di oltre 1040 elementi in gran parte soddisfatti, ma che rilevarono comunque importanti lacune nell'offerta, che verranno presentate e commentate di seguito.

**Un'altra  
categoria di  
iposensoriali:  
gli anziani**

Ciò che invece va da subito sottolineato a conferma dell'importanza dell'informazione nella nostra epoca è che anche stavolta la grande maggioranza dei sordi (prevalentemente rappresentata da adulti del nord Italia) ha definito il telegiornale come la più importante testata rispetto a tutto il palinsesto sottotitolato. Ben oltre il novanta per cento degli intervistati, infatti, ha scelto il tg come trasmissione più seguita.<sup>15</sup> La "fame" di informazione propria dei sordi viene ulteriormente presentata all'attenzione della RAI e dello Stato Italiano. Tra i programmi di altro genere, invece, la priorità è andata alle fiction (film e

telefilm), seguite dai documentari e dalle inchieste. In primo luogo, sembra degno di nota il fatto che l'ottantacinque per cento dei sordi in questione segue i programmi sottotitolati da più di due anni, quasi tutti i giorni e specialmente nel tardo pomeriggio-sera. Questi tempi di consumo televisivo, quindi, possono rappresentare un'ottima credenziale per la legittimità delle opinioni espresse. Per ciò che invece riguarda le carenze rilevate rispetto all'analisi del 1993, la metà del campione raggiunto riconosce un primo grande limite nella velocità dei titoli sovraimpressi. Essi infatti sono sincronizzati con i dialoghi originali, quindi con i tempi dell'audio. Il testo scritto compare quando il personaggio in video inizia a parlare, ma sparisce non appena questi ha terminato; in breve, stando ai calcoli dei titolisti, la velocità richiesta ad un sordo per leggere il testo sovraimpresso corrisponderebbe esattamente alla velocità necessaria ad un normodotato per ascoltare la battuta dell'attore in audio. E' superfluo sottolineare che la realtà dei fatti non corrisponde propriamente a questa. Per quanto il sordo possa essere istruito e pronto di riflessi, egli non riuscirà mai a capire il senso racchiuso in un sottotitolo entro pochi secondi. Nei palinsesti del 2001, quindi, la comprensione di un film risultava fallace in alcuni momenti particolari, proprio perché la tempistica della sovrimpressioni rendeva quasi inutilizzabili i sottotitoli.<sup>16</sup>

**L'eccessiva  
velocità  
dei titoli  
sovraimpressi**

Nella soluzione adottata nel servizio odierno, la battuta non viene più presentata sullo schermo in modo integrale, ma in blocchi di parole distanziati a brevissimo intervallo l'uno dall'altro (circa 4 o 5 secondi), permettendo all'utente di concentrarsi ed assimilare una parola alla volta senza però perdere il filo logico. Così come un udente ascolta le parole in sequenza fino a costruire la frase, anche al sordo è data questa possibilità. E' stato inoltre ridotto il numero di battute contenute nello schermo. Ad esempio:

*sottotitolo del 2001:*

“GUARDA CHE FANTASTICA GIORNATA C'E' OGGI!”

*sottotitolo del 2006*

“CHE BELLA”/ “GIORNATA”/ “E' OGGI!”

Tornando invece all'indagine del 2001, il secondo elemento di riflessione che emerge riguarda la grafica dei testi. I sottotitoli presentati in onda, infatti, risultano poco leggibili sia a causa del carattere inadeguato (64,9% degli intervistati)<sup>17</sup>, che per le dimensioni considerate troppo

minute (32,3%). Il migliore compromesso, si troverebbe con l'utilizzo di un carattere più uniforme, o comunque meno spigoloso. E di dimensioni più grandi. La caratteristica che di più risalta in questa ricerca, e che possiamo considerare un terzo spunto di riflessione, ha aperto dibattiti ancora in corso. Essa riguarda la legittimità o meno della semplificazione del linguaggio nei sottotitoli, argomento che per la sua complessità verrà trattato nello speciale paragrafo che segue.

### *La semplificazione semantica nei sottotitoli*

**Bisogna  
semplificare  
le frasi**

Per affrontare questo problema è necessario evidenziare che per i sottotitolisti esistono tre macrotipi di programmi su cui operare: le fiction (serial, film, cartoons etc.), i Tg e le rubriche di informazione. Il caso più complesso è naturalmente il primo. Come afferma ancora Lino De Seriis, molte ditte si propongono all'azienda di viale Mazzini chiedendo l'autorizzazione necessaria per sottotitolare i prodotti di fiction. *“Il loro limite principale, se così si può chiamare” dice De Seriis “è che la loro esperienza si basa principalmente sulla sottotitolazione integrale come quella prevista per i film in dvd o per alcune trasmissioni su canali satellitari. Per offrire un servizio ai sordi, invece, è necessario prima di tutto imparare a percepire una trama secondo il loro punto di vista. Viene da sé che il discorso cambia a seconda dei casi; voglio dire se parliamo a sordi totali o sordastri”*.<sup>18</sup> E' bene sottolineare che tutti gli studi sulla percezione cognitiva dei sottotitoli da parte degli audiolesi sono condotti comunemente da RAI-Televideo e dall'Istituto di scienze e tecnologie della cognizione”. Quest'ultimo è una diramazione del CNR. Tutti coloro che si sono adoperati in prima persona dell'aspetto pratico della sottotitolazione hanno convenuto su alcune soluzioni imprescindibili. Una di esse, la dottoressa Lisa Liso ricorda come: *“bisognava semplificare il più possibile la frase; eliminare tempi e modi verbali troppo complessi come il gerundio o il passato remoto. La tendenza, almeno nella primissima fase era un adattamento del dialogo molto sintetizzato.”*

Insomma, i sottotitoli dell'epoca erano sì comprensibili fino ad un livello basilare, ma rischiavano di impoverire troppo il linguaggio, specialmente se si pensa al fatto che i sottotitoli sui cartoni animati erano ancor più semplificati per facilitare la lettura ai bambini (ai quali il servizio si rivolgeva dopo le sollecitazioni del rapporto *Cecoev* del 1995). Si pone in sostanza il problema comune ad ogni traduzione, poiché pro-



prio di questo si tratta. Parliamo dell'equilibrio tra il rispetto del testo e il rispetto del destinatario. E' possibile riportare alcuni esempi pratici di adattamento testuale illustrati dalla dottoressa Silvia Rampelli<sup>19</sup> durante il convegno nella sede RAI di viale Mazzini nell'ottobre 2001. Il primo criterio da rispettare per una buona (quindi comprensibile) sottotitolazione è la riduzione quantitativa del testo sullo schermo. Essa può avvenire seguendo criteri di "non ridondanza", come nell'esempio riportato di seguito:

**Occorre  
ridurre  
il testo  
dei sottotitoli**

*versione tratta dal doppiaggio audio:*

"E SIMONE, DA QUANT'E' CHE NON LO VEDI?"

(testo composto da 39 caratteri)

*versione sottotitolata*

"DA QUANTO NON VEDI SIMONE?"<sup>20</sup>

(testo composto da 26 caratteri)

Il vantaggio non è solo quantitativo, nel momento in cui permette un maggior tempo di esposizione sullo schermo, ma rispetta il concetto espresso nella versione originale pur semplificandolo dal punto di vista morfo-sintattico. Paradossalmente, però, nella maggior parte dei casi è proprio il linguaggio parlato ad essere troppo laconico. Sullo schermo l'attore può contare sulla gestualità per evocare un concetto (senza quasi bisogno di parlare), ma anche su forme colloquiali la cui comprensione è scontata solo per un fruitore normodotato (si veda il capitolo successivo dedicato alle fiction). Nel film "Totò, Pepino e la mala-femmina", trasmesso da RAIUNO nel 2001 sono presenti numerose forme colloquiali certamente indispensabili ad evocare il senso comico, tuttavia si nota come la trascrizione fedele di una battuta di tal genere possa facilmente generare equivoci nella mente del lettore sordo.

*versione tratta dal doppiaggio audio:*

Totò: "IO SONO UN UOMO CHE VIVE! VIVO E SO  
VIVERE! MODESTAMENTE IO VESTO.  
QUALCHE RAGAZZA, MI DIVERTO. REGALI,  
UNA COLLANA, 'NA COSA...."

Peppino: "SI, RAGAZZA! QUELLE QUATTRO RACCHIE  
ME LE CHIAMI RAGAZZE?"

Se ora chiudessimo gli occhi immaginando i due comici napoletani

pronunciare queste battute, noi normodotati saremmo senza dubbio in grado di interpretare le loro parole, ma solo perché conosciamo il peso semantico che una determinata intonazione o una pausa possono dare ad una frase. Abbiamo competenze perché nel corso della nostra vita, parlando, abbiamo imparato a comprendere il senso dei nostri dialoghi anche ascoltando frasi formalmente scoordinate. Ricordiamo, però, che per un sordo il discorso si fa differente. Egli è colui che sin da piccolo non conosce neanche la musica, come già detto, perché non l'ha mai sentita. Come si può quindi pretendere che il sordo comprenda una frase si sensata, ma grammaticalmente errata?

Qui l'adattamento si fa indispensabile e per il caso specifico, la RAI adottò la soluzione riportata di seguito:

*versione sottotitolata:*

Totò: "VIVO E SO VIVERE/ IO VESTO BENE E  
FREQUENTO LE RAGAZZE/ FACCIO LORO  
QUALCHE REGALO".

Peppino: "MA QUALI RAGAZZE, SONO TUTTE BRUTTE!"

**I criteri  
per giudicare  
la qualità  
dei sottotitoli**

La versione così trascritta occupa un minor numero di caratteri e risulta egualmente comprensibile per un pubblico non udente: brevità e comprensibilità. I due criteri necessari a giudicare la qualità del sottotitolo sono così ampiamente rispettati. La riflessione sul mantenimento del senso comico nel sottotitolo può essere ben introdotta dalle parole di Umberto Eco: "*La comicità [...] è un esercizio cognitivo, un lavoro sulle risorse del linguaggio e della percezione, un lavoro dunque di 'intelletto'*"<sup>21</sup>. Per rendere ancor più valido l'esempio riportato nel film è opportuno anche anticipare che la comicità è comprensibile come *verbis coniunctis*,<sup>22</sup> ovvero come una serie di enunciati che indicano un motto concettuale condiviso da tutti i membri della cultura, mentre non è pensabile come *verbis singulis*,<sup>23</sup> cioè un singolo enunciato che nasce e muore nello stesso istante. Detto ciò, è facile notare come un semplice "Ahi" detto in un preciso momento della battuta e con un'appropriata tonalità può rendere divertente o noioso l'intero sketch. Purtroppo, però, questo aspetto resta irrecuperabile per la sottotitolazione, e l'informazione viene persa, così come l'accento (nel caso di Totò e Peppino), partenopeo dei due personaggi.

Un caso particolare è quello riguardante le trasmissioni per bambini.

Per essi il vocabolario va semplificato in misura più rilevante e la stessa sintassi deve rispettare precise regole grammaticali. Il bambino sordo, infatti, non ha completato (in alcuni casi nemmeno iniziato) il programma di rieducazione previsto nelle scuole elementari. Il dialogo dei cartoons, in effetti, è sempre organizzato in modo da offrire la massima chiarezza e il “come” trascriverlo non è un problema particolarmente difficoltoso, ma considerata la condizione dei piccoli fruitori, straordinariamente importante.

**Il bambino  
sordo  
e i cartoni  
animati**

Visitati alcuni esempi pratici che rendono indispensabile la transcodifica linguistica dei dialoghi, va anche rilevato come, alla domanda sulla legittimità di adattare il dialogo ai sottotitoli, molti audiolesi hanno risposto che un tale lavoro non è del tutto necessario ed anzi, a volte quasi irrispettoso. Non sono pochi i sordi che preferirebbero seguire un testo del tutto fedele a quello originale (seppur difficile). In fondo, ammettono, si tratta della stessa difficoltà di comprensione che può trovare un udente non propriamente colto davanti ad un qualsiasi programma Tv.

Altri invece sostengono che il sottotitolo non può essere mezzo di pura lettura, altrimenti meglio comperare un giornale o un bel romanzo. Esso dovrebbe invece integrarsi con le immagini lasciandole parlare, ponendosi come elemento complementare alla visione anziché come mero traduttore del sonoro, costringendo oltretutto a guardare perennemente il testo anziché il film. Su questo aspetto, Lino De Seriis torna in modo molto più approfondito: *“Come ho già detto in precedenza, nel caso delle fiction bisogna tenere conto dello ‘spirito complessivo della trama’, vedere in un certo senso il mondo con gli occhi dei sordi. Se poi parliamo del gusto e della dimensione comica del programma, questi possono essere assicurati seguendo varie strade. Ad esempio, basterebbe spiegare al sordo che quella battuta di Totò fa ridere perché è entrata nella logica comune, insomma dare un senso alla battuta. Chiaramente questo non possiamo farlo noi con i sottotitoli; è un lavoro ai fianchi che spetta all’ENS insieme con l’istituzione scolastica”*. Per esemplificare il suo discorso, De Seriis riporta alla memoria un aneddoto legato agli albori della Tv italiana: *“Io comprendo bene il disagio dei sordi quando vedono gli altri ridere per una battuta apparentemente ‘sterile’, che loro magari hanno appena letto nel sottotitolo. Quando nacque la Tv in Italia, intorno al 1956, le prime cose che ci vennero propinate furono gli show americani come il ‘Perry Como Show’. Le battute del cabarettista vennero tradotte in un italiano integrale e una di esse recitava ‘la signora condiva l’insalata e le cadde lo*

**Quasi vedere  
il mondo  
con gli occhi  
dei sordi**

scolapasta'. Avrebbe dovuto far ridere? No. Solo in un secondo momento ci spiegarono che lo sketch era riferito ad un episodio capitato alla moglie del presidente statunitense. Visto nell'ottica satirica, chiarito insomma il contesto, effettivamente posso considerare quella battuta davvero molto simpatica. Ecco, il sordo vive un po' la stessa situazione, ma qui deve lavorarci un po' anche il contesto sociale".

Non mancano, tuttavia, le proposte per risolvere i problemi in questione. Tra le idee più interessanti spicca quella di Franco Iasiello un partecipante del già citato convegno del 2001: "Si potrebbe pensare a una duplice sottotitolazione per uno stesso programma, la prima che tenesse conto delle esigenze di semplificazione pur offrendo più informazioni possibili. La seconda, definiamola 'light', sulla scia dei sottotitoli presentati ai festival per i film in lingua straniera, può limitarsi ad essere un 'estratto intelligente' del dialogo originale, in grado di accompagnare la visione".

### *Entertainment e fiction: cosa vede chi non può sentire*

Un fenomeno che risalta agli occhi dei massmediologi è senza dubbio l'ibridazione dei generi, che da qualche anno a questa parte investe l'universo delle fiction, nonché dello svago televisivo o entertainment. In alcuni casi si arriva a dei veri e propri "programmi totali" che sembra vogliano racchiudere in sé l'idea stessa di televisione, come ad esempio il programma "Amici" di Maria De Filippi, del quale ancora Sergio Zenatti e Gianpaolo Caprettini offrono un'esauriente interpretazione: "Anzitutto è un talk, dove i ragazzi litigano e si accusano in studio; è un reality, li vediamo durante gli allenamenti e le confessioni intime; è un game in cui il clou di ogni puntata è rappresentato dalla sfida nella quale si esibiscono in una performance che deve essere giudicata." Ebbene, cosa potrà percepire una persona sorda da un programma simile? Di certo non vedrà mai "Amici" se lo classificherà come una gara di ballo, dal momento che non potrà ascoltare le musiche di sottofondo. Potrà identificare quindi la trasmissione come una gara di recitazione? Forse sì, ma in quel caso esprimerrebbe le sue valutazioni solo di fronte ad una recitazione esclusivamente mimica; la performance vocale, infatti, andrebbe perduta e quindi sarebbe ingiudicabile. Guarderà mai "Amici" se lo identificasse come un talk? Ipotesi molto discutibile visto che difficilmente riuscirà a comprendere i motivi del litigio tra i partecipanti. Facciamo invece un altro esempio tratto

#### **L'ibridazione dei generi dei programmi televisivi**

dal palinsesto RAI. Quanti sordi guardano ogni giorno “Uno mattina”? Indubbiamente molti, ma se proviamo a chiedere loro il perché, la maggior parte risponderà che aspetta solo le previsioni meteo!

E’ doveroso lasciare uno spazio al caso dei telequiz, i quali hanno fatto la storia della Tv italiana, basti pensare allo storico “Lascia o raddoppia”. Mentre nel quiz degli anni ’60 bastava rispondere alle domande poste dal conduttore per vincere o perdere, nei giochi di oggi la struttura è stata notevolmente sviluppata e di conseguenza, complicata. Se l’intento è quello di attirare il pubblico l’esperimento può dirsi riuscito in pieno, dato che nelle statistiche del 2006, “Affari tuoi” (lo show di Pupo in prima serata su RAIUNO) è risultato come uno dei più seguiti del palinsesto di Saxa Rubra. Ma siamo sempre lì, il successo del programma è decretato dagli utenti normodotati. Il sordo, da parte sua non riesce a comprendere nemmeno le regole basilari del gioco perché dal suo punto di vista, a spiegarglielo è un conduttore televisivo che gesticola in Tv muovendo le labbra ma dalla bocca del quale non esce nemmeno un suono.

Quali conclusioni possiamo trarre a questo punto? Anzitutto che un programma “multigenere” avrà davvero pochi adepti tra la comunità dei sordi per ovvi problemi di comprensibilità. Non sembra un’eresia affermare che ad oggi l’intero palinsesto nazionale costringe i sordi a rimanere ingabbiati nella cosiddetta “paleotelevisione”, di cui parla il regista e docente universitario Massimo Arvat: “[...] *La televisione odierna ha sviluppato un modello comunicativo unidirezionale caratterizzato dalla passività subalterna del destinatario rispetto all’emittente. Lo spazio di libertà dello spettatore è per lo più ristretto alla scelta dettata da un’offerta di programmi appositamente confezionati altrove sulla base dei suoi presunti gusti di consumatore*”.<sup>24</sup> Lo stesso Arvat, nello spiegare il concetto, tende anche a sottolineare come l’esistenza di un palinsesto “paleotelevisivo” sia sì un dato di fatto, ma non una scelta obbligata e quindi giustificabile.<sup>25</sup> La “paleotivù”, anzi “*escluderebbe la società civile dalla partecipazione alla costruzione dei contenuti dei messaggi*”.<sup>26</sup>

Non è un caso che lo stesso docente torinese segnali la necessità di limitare il controllo di “poteri forti” all’interno delle emittenti televisive, facendo indirettamente un plauso alla tv pubblica e di conseguenza all’operato della RAI: “In questa tecnologia d’avanguardia aperta a tutti, la televisione necessita di grandi investimenti, ma anche di ulteriori punti di sviluppo che possono provenire unicamente dallo Stato, secondo il modello europeo della televisione pubblica”. Va però

**I quiz in Tv:  
per i sordi  
difficile  
seguirli**

**La Tv di oggi  
ignora quasi  
le esigenze  
dei sordi**

altresi notato che nella storia della televisione italiana, la battaglia sulla libert  dell'informazione   passata per il tentativo di rottura del monopolio statale e la liberalizzazione del diritto di trasmissione da parte di soggetti terzi pi  o meno facoltosi. Secondo quanto detto finora, abbiamo la testimonianza pratica del fatto che, se (come   vero) l'autore concepisce il suo programma in funzione di un target ben definito,<sup>27</sup> allora l'attuale contesto televisivo italiano (preso in generale) malamente si sposa con le esigenze dei sordi. In parole povere: se c'  una proliferazione di programmi "multigenere" nelle fasce orarie pi  importanti, e se questa tipologia di servizio non   adatta alla fruizione per i sordi, significa che esistono pochi autori che pensano trasmissioni per il target "sordi". Possiamo quindi puntualizzare il pensiero di Arvat, aggiungendo che affin  un sordo possa *scegliere* tra una pur vasta offerta di programmi televisivi, bisogna che qualcuno *pensi e realizzi* dei programmi per loro fruibili. Tra i pochi produttori sensibili che sono in circolazione, spiccano senza dubbio coloro che lavorano per l'emittente romana Telelazio, il cui interesse per il mondo degli audiolesi ha permesso di riproporre in Italia un fortunato format inglese, andato in onda sulle frequenze regionali col nome di "*Ciack si segna*". Nato come un programma realizzato e gestito interamente da ragazzi sordi, "*Ciack si segna*" verr  approfonditamente esaminato pi  avanti.

### ***Il sordo, il conduttore, il concorrente ed il pubblico in studio***

I sordi che la sera si riuniscono per guardare quiz e talk show o un qualsivoglia programma di intrattenimento potrebbero essere spinti dall'empatia che si viene a creare con la figura umana che compare sul teleschermo, ad esempio con la vitalit  di Fiorello o il simpatico volto di Pupo. Non   un caso se nel lavorare ad un programma i produttori dedicano molto tempo alla scelta del conduttore. Possiamo tranquillamente esemplificare il peso che la variabile umana esercita sui sordi nella fruizione dei programmi televisivi pensando a cosa sarebbe un format senza conduttore.

Se noi fossimo sprovvisti di udito guarderemmo un programma come "*Blob*" (RAITRE)? Supportato dall'esperienza familiare, credo che salvo l'esistenza di remote possibilit  sia alquanto discutibile. E' anche vero che se si concede troppo spazio al conduttore si rischia in egual modo di impoverire il programma.

La creativit  e la capacit  di improvvisazione di Fiorello rendono quasi superflua l'esistenza di una scaletta e ci    sicuramente gradibile agli

udenti, ma il sordo si troverebbe sicuramente in difficoltà nel seguire le gesta improvvisate del “telesaltimbanco” siciliano. Tutto questo, però, conferma quanto detto sinora: se esistono sordi che vedevano “Stasera pago io” e “Torno sabato” (RAIUNO), ciò non poteva essere dovuto allo script del programma, ma al magnetismo del suo conduttore. Nell’analisi dei programmi di entertainment non può sfuggire il rapporto che l’utente audioleso ha con il pubblico in studio, presente ormai nella maggior parte delle trasmissioni.

Molti considerano il pubblico come lo specchio dell’utente che si trova a casa, ma è ovvio che tale presenza, se vista dalla parte del sordo, rischia di diventare superflua o tutt’al più può avere solo valenza scenografica. Se il pubblico, infatti è chiamato ad esporre le sue opinioni in un talk show del tipo “Al posto tuo” (RAIDUE), non sarà di nessun aiuto al telespettatore sordo, se non altro perché costui non può ascoltare né valutare il pensiero espresso. Per il concorrente del gioco televisivo infine, vale lo stesso discorso fatto poc’anzi per il conduttore. Anch’egli può generare empatia in grado di magnetizzare l’attenzione dell’utente sordo, ma non di certo per ciò che dice o per quanto sia saccente nelle risposte che dà alle domande postegli. Qui, come nel caso del conduttore, non è l’ ‘ uomo enciclopedia’ <sup>28</sup> ad attirare l’attenzione, ma l’uomo emotivo con i suoi sguardi e le tensioni/emozioni che fa percepire. Possiamo dire che c’è solo un caso in cui audioleso e normodotato vivono le stesse emozioni trovandosi davanti ad un programma di entertainment: l’esibizione delle vallette, dal momento che risaltano esclusivamente per la loro bellezza esteriore, percepibile in egual modo da entrambi.

**Importante  
per i sordi  
l’empatia  
con i “divi”  
televvisivi**

### *La fiction “vista” da vicino*

A differenza dei programmi “multigenere”, i programmi ben definiti sono sufficientemente compresi dai sordi. Tra questi, specialmente le fiction riescono ad essere seguite quasi senza l’ausilio dei sottotitoli. Il già citato “spirito della trama” viene comunque intercettato e seguito anche se con non poche difficoltà. Perché accade questo fenomeno? La spiegazione ruota intorno al concetto di “originalità” del programma, che spesso cozza con la sua funzione sociale.

Per uno sviluppo più esauriente, ci possiamo affidare nuovamente alle pagine di Caprettini e Zenatti: *E’ importante non insistere solo sugli*

**I programmi  
ben compresi  
dai sordi**

*aspetti di novità ed originalità. Questi, infatti devono sempre essere giustificati, perché quasi mai la televisione è 'sperimentale' e quasi sempre, invece, è 'sperimentata'.* Qui sta il nocciolo del problema: i programmi multigenere rappresentano l'ultima frontiera della TV e sono quinti "sperimentali". Un produttore può scommettere su un format come "Amici" o "Grande Fratello" – i reality non sono forse un'accozzaglia di generi che si sovrappongono in modo imprevedibile durante la diretta? – ma non ha parametri su cui misurare preventivamente il successo del programma. Per questa ragione egli rincorre sempre la spettacolarità e lo stupore, il colpo di teatro e l'imprevedibilità, tutte parole che potrebbero spaventare un sordo se questo non ha accanto nessuno che sia lì a spiegargli eventuali salti logici.<sup>29</sup> Nel caso delle fiction, invece, questo problema non ha ragion d'essere. Essa fa parte di una TV sperimentata, che riprende i canoni dello sceneggiato degli anni '50 e -ancor più a ritroso- del teatro. E' quindi costruita su una dimensione logica più naturale e legata alla gestualità dell'attore.

**Lo spirito  
della trama**

Proprio la presenza di questa figura umana che "interpreta" i concetti –li mima oltre che parlarne- rappresenta il legame tra la realtà – in cui si trova il sordo- e la storia raccontata.<sup>30</sup> Ecco nuovamente l'importanza della figura umana, che in questo caso sarebbe meglio definire "l'interfaccia" umana. Va però detto che il punto di forza di ogni programma di fiction oltre che nella presenza degli attori, sta nella capacità di mettere in luce le differenze tra le diverse microculture -o se vogliamo chiamarle con un termine ormai familiare - *le subculture*. Questo perché essi riflettono gran parte del pensiero ordinario il quale "E' basato proprio sul riconoscimento delle differenze. Ciò perché di solito è inutile fare qualcosa che non abbia effetti rilevabili. Chiedersi se una cosa è significativa vuol dire, in pratica, chiedersi: 'Che cosa significa?'"<sup>31</sup> Le storie raccontate in televisione, come tutte le storie che si narrano da quando è stato inventato il linguaggio, obbediscono a delle regole drammaturgiche. Queste regole valgono per tutte le storie le quali tuttavia, seppur diverse nella diegesi, ruotano intorno ad una struttura fissa ed immutabile: c'è un *protagonista*, che subendo o attivando un *evento* genera un *cambiamento*. Tali eventi sono influenzati da una variabile chiave: i *valori* del protagonista. Ebbene, qui sta il centro del nostro discorso. I valori di un personaggio riflettono – e sono riflessi – quelli della cultura in cui lo spettatore vive. Il sordo, come è stato detto, è si integrato in questo grande contesto culturale ma non in modo perfetto. Alcune norme del mondo dei sordi non si sposano totalmente



con quelle del mondo degli udenti; è possibile fare un esempio considerando il film "L'uomo bicentenario". Se non venisse adeguatamente spiegato nel film il fatto che il robot-Robby Williams voglia diventare a tutti i costi un essere umano, uno spettatore sordo (non potendo seguire i dialoghi) potrebbe non seguire il filo logico che porta il protagonista a diventare un uomo in carne ed ossa. In pratica potrebbe chiedersi: perché il robot diventa umano? Forse fa parte di un esperimento? Potrebbe, in definitiva, non arrivare a capire che quella metamorfosi è voluta dal protagonista stesso e di conseguenza non recepire il filo logico del film. Il suo punto di vista è dunque svantaggiato rispetto a quello dell'udente se non può usufruire di mezzi esplicativi come i dialoghi (o i sottotitoli) e sarà portato a farsi un'idea sbagliata della logica dietetica, magari arrivando a dare un giudizio non obiettivo sul film. Ecco ancora una volta dimostrato che la sola immagine non dice tutto. Anzi, paradossalmente, nel caso di un film, essa non dice nulla e rischia anzi di essere tremendamente equivoca se non è supportata da guide esplicative. Per i sordi come per gli udenti. C'è un dato che meglio di tutti sottolinea la disparità aprioristica nel comprendere una trama, e cioè che i sordi prediligono i film biografici a quelli di fantasia. Il motivo di tale preferenza sta nel fatto che il protagonista non compie gesti inventati da zero – volti a cogliere i già citati effetti di spettacolarità, stupore, colpo di teatro e imprevedibilità – ma azioni già documentate e supportate storicamente da altri materiali, come ad esempio libri, enciclopedie, giornali etc. Ovviamente sarà anche più agevole dare un giudizio sul film, visto che l'obiettivo che il protagonista di una fiction biografica deve raggiungere è noto prima ancora che venga scritto il copione. Come esempio pratico si può portare la testimonianza della miniserie "Giovanni Paolo II", andata in onda lo scorso inverno su RAIUNO. L'obiettivo ideale della trama, e quindi dell'attore che interpretava il pontefice, era quello di dimostrare che Karol Wojtyla ha portato a termine la sua missione sacerdotale fino ad oltrepassare i limiti della sofferenza, lottando contro la malattia, ma ancor prima contro la dittatura comunista, quasi a rischio della propria vita. Nessuno potrà mai scambiare questo film come un messaggio di propaganda anticomunista, perché i fatti citati sono realmente accaduti nel corso della vita del pontefice sui quali non ci sono margini di discussione. Inoltre, chiunque conosca la linea di pensiero di Karol Wojtyla e qualsiasi tipo di discussione, quindi, può interessare il "come" questi pensieri vengano raccontati. L'intero film, in pratica, si basa su conoscenze collettive sulle quali tutti possono intervenire criticamente senza essere fuorviati

**I sordi  
preferiscono  
i film  
biografici**

dalla trama. Questa prerogativa permette al sordo di partecipare senza disagi ad un dibattito relativo a questo film, seppur tra mille udenti. In conclusione possiamo affermare che quando il sordo si pone come spettatore, esattamente come un udente può trovarsi in due condizioni. La prima è quella che viene sperimentata nella maggior parte dei casi, ovvero quando lo spettatore non conosce la trama del film prima della sua messa in onda. In questo caso egli pagherà i già descritti “salti logici”, perché non possedendo alcuna informazione sull’evento raccontato, sarà fuorviato dal primo concetto male espresso nella diegesi. Ciò non accade con le fiction biografiche, dove generalmente lo spettatore può acquisire informazioni sulla storia raccontata prima ancora di sedersi davanti alla TV. In questo caso la comprensione della trama non è strettamente vincolata alle sequenze narrative proposte dal soggetto o dal regista. Costoro potrebbero permettersi anche qualche piccola “libertà”, ma anche il sordo sarebbe in grado di capire se la storia originaria sia davvero andata in quel modo o meno.

### *“Ciack si segna”: la tv dei sordi*

L’idea di realizzare un programma televisivo interamente gestito e realizzato da persone audiolese risale a cinque anni fa e rappresenta un’innovazione sostanziale nella storia della televisione italiana seppur per ora, esclusivamente a livelli locali e regionali. Esistono varie emittenti, soprattutto nel nord Italia, che già da prima hanno sperimentato trasmissioni di questo genere arrivando però a proporre programmi sottotitolati o semplicemente tradotti in linguaggio LIS con la classica “finestra” sullo schermo. Si può affermare con certezza, che nessuna di queste emittenti ha saputo, o meglio potuto a causa delle scarse tecnologie, tradurre il “mondo dei sordi” in linguaggio televisivo così come ha fatto Telelazio<sup>32</sup>. Nel 2004 un fondo per l’assistenza erogato dal comune di Roma su richiesta di Ileana Argentin, allora delegata del sindaco Walter Veltroni ai problemi dell’handicap, ha permesso a una sezione dell’ENS di iniziare una serie di realizzazioni televisive interamente ideate, gestite, realizzate e presentate da giovani audiolesi non professionisti, che avevano esclusivamente esperienza di recitazione e produzione teatrale, ma mai avevano messo piede in uno studio televisivo.

Il format delle trasmissioni (che in Italia si chiamerà *Ciack si segna*)

**In programma  
interamente  
gestito e  
realizzato  
da sordi**

non è stato inventato di primo pugno, bensì ricalca una produzione inglese che tuttora va in onda in *prime time* (da venticinque anni) sulle reti della BBC col nome di *See Hear*, e già questa può essere considerata una prova di come all'estero sia più sentito e affrontato il problema delle inabilità. Adattare il formato britannico alla televisione italiana è stato il progetto di Alessandro De Luca, autore di testi con un passato in MEDIASET che ha coordinato i ragazzi in tutte le fasi di realizzazione dei lavori. *“Gli autori inglesi di ‘See hear’”* –ricorda De Luca– *“vennero a Roma nel 2001 per girare del materiale sulle olimpiadi dei sordi che si svolsero qui proprio in quell’anno, e presero contatto con noi dell’ENS per avere un supporto logistico. Rimanemmo tutti affascinati sia dalla loro proverbiale gentilezza, sia dal loro lavoro, che in Italia non era mai stato sperimentato. La mia idea fu subito quella di adattare il format alle emittenti del nostro Paese per proporre poi il programma ad una di esse. Non tardai quindi a prendere contatti con i produttori britannici”*. L’ unica aggiunta alla versione inglese è costituita da una fiction di dieci puntate, chiamata *Dentro il mondo* realizzata interamente da attori sordi. La fiction andava in onda all’interno di ogni puntata di *Ciack si segna*. Il nome di Alessandro De Luca fu da subito inserito nella *mailing list* degli inglesi e da allora iniziò un costante rapporto che tuttora perdura e gli garantisce una gran mole di materiale gratuito (dvd con la registrazione dei programmi originali etc.). Tra le varie emittenti a cui fu proposta l’idea, Telelazio trovava nel suo direttore una persona disposta a offrire il necessario supporto tecnico. Quello economico era garantito dal comune di Roma, anche se come afferma De Luca *“la cifra stanziata, vale a dire 15 mila euro era davvero esigua”*. Ben presto, comunque si scoprì che i costi di produzione erano davvero limitati, specialmente se si puntava su attori non professionisti e su interpreti che per le traduzioni richiedevano solo il necessario rimborso spese. Si trattava di una vera e propria autoproduzione, ma la novità dell’idea non fu quella di realizzare un programma per sordi, bensì un programma di sordi.

De Luca stesso ha voluto puntualizzare questo concetto *“ Il bello di ‘Ciack si segna’ è che con questo programma, per la prima volta sono i sordi a proporre qualcosa agli udenti. Le dieci puntate andate in onda su Telelazio, infatti, erano state condotte da ragazzi sordi che gesticolavano, ma erano anche doppiate e sottotitolate. Insomma, c’era una copertura completa di tutte le fasce di utenti”*. A questo va anche aggiunto, però, che De Luca non proponeva né disegnava un format

**See Hear  
una positiva  
esperienza  
inglese**

**L’attività  
di Telelazio:  
un esempio  
per la Tv  
pubblica**

definitivo. Si trattava per lo più di un “progetto pilota” che poi sarebbe stato ampliato e innovato ancora una volta portate a termine le dovute esperienze pratiche. Una volta stabiliti “contatti e contratti” con Telelazio, il primo passo tecnico di Alessandro De Luca fu quello di scegliere il gruppo di ragazzi che avrebbero dato il volto al programma. *“I ragazzi erano quindici ed hanno ideato in gruppo una scaletta riguardante l’argomento di ogni puntata. Ognuno ha poi approfondito una singola scaletta aggiungendo idee e contributi personali. Una volta fatto ciò, il passo successivo sarebbe stato quello di uscire in esterna e realizzare i servizi. Poi montarli e ritrovarsi in studio per registrare”*. In linea teorica tutto molto semplice, e lo era anche in pratica. Molti pensano che i ragazzi sordi non siano in grado di utilizzare una telecamera o fare interviste. Questo è un altro luogo comune da sfatare, perché il ragazzo sordo se accompagnato da un interprete che traduceva le domande agli intervistati udenti (così come avveniva per la “troupe” di *Ciack si segna*) può benissimo assolvere questo tipo di compito.

*La realizzazione pratica dei servizi: dalle esterne allo studio*

**Il difficile  
lavoro del  
cameramen**

La troupe era composta da tre cameraman che si alternavano: Danilo Di Biase, Vittorio Di Biase e Michele Vitale. L’intervistatore era uno dei ragazzi che poi andavano in video, alcuni dei quali Francesco Bianca, Simona Vialetti, Manuela Mieli, Massimo Paletta, Emilio Insolea, Luna Bizzarri, Alessandra Boni, Alessandra Puglisi, Dario Pasquarella e Melly Vignati. Immancabili gli interpreti, tra cui si possono nominare Maria Luisa Franchi, Silvia Del Vecchio, Annamaria Peruzzi e Marcello Cardarelli, oltre allo stesso Alessandro De Luca in qualità di autore. Il lavoro “dietro le quinte” era svolto da Alessio di Renzo, collaboratore del Centro Nazionale di Ricerca e insegnante LIS, che provvedeva alla stesura dei testi. Il lavoro forse più delicato è quello del cameraman. Per eseguire i movimenti di macchina, spesso gli operatori di ripresa seguono regole di inquadratura abbastanza precise, tra le quali quella riguardante la “sezione aurea” di cui parla Pitagora nel VI secolo a.C.<sup>33</sup> Il cameraman che inquadra il volto di un sordo, però, deve tenere in considerazione altre variabili, come ad esempio la necessità di lasciare lo spazio destinato ai campi per i sottotitoli. Una volta realizzate le riprese e le interviste in esterna, si poteva già considerare realizzata una prima “materia grezza”, che sarebbe stata rielaborata in fase di montaggio ma avrebbe costituito, una volta ultimato il lavoro, una parte importante nell’economia dell’intero programma. La fase successiva

consisteva nella registrazione del programma in studio con il contributo dei presentatori che, neanche a dirlo, era quella di più difficile realizzazione. Il primo dei principali motivi di tanta delicatezza nel registrare in studio era costituito dall'inesperienza e conseguente tensione emotiva dei presentatori, che comunque potevano contare anche in studio del supporto di De Luca. Era De Luca, infatti, che permetteva la comunicazione tra la regia e lo studio. Egli, grazie all'ausilio di auricolari e microfoni ascoltava i suggerimenti tecnici del regista e attraverso la LIS li comunicava ai ragazzi. *"Qui c'era già un primo problema"* dice De Luca. *"Loro dovevano guardare me per comprendere ciò che segnava e di conseguenza erano costretti a distogliere gli occhi dall'obiettivo della telecamera. A volte si distraevano guardandomi e ciò significava ricominciare un'intera fase di registrazione"*. Non a caso, infatti, la prima registrazione durò in totale due ore e mezzo per realizzare trenta minuti di programma. La difficoltà maggiore riguardava però il linguaggio, sia in fase di produzione (realizzazione pratica) sia in quella di post produzione (doppiaggio, montaggio e messa in onda). Racconta De Luca: *"I primi tempi i ragazzi avevano bisogno di guardare continuamente il copione, che però era scritto in Italiano corrente. Bisognava tradurlo istantaneamente in linguaggio LIS con tutte le difficoltà di adattamento che tutti conosciamo, come la semplificazione delle strutture verbali e quant'altro"*. In fase di post-produzione, quando venivano realizzati i sottotitoli, si presentava lo stesso problema. Qui interviene Roberto Liberatori, un rappresentante di Telelazio che si occupava della gestione tecnica del programma: *"Il primo punto da considerare è che se un'inquadratura durava tre secondi, il titolo sovraimpresso ne doveva durare cinque. Ogni taglio di montaggio, quindi poteva essere una trappola per il titolista. Inoltre, bisognava fare in modo che sul segno LIS 'gatto', andasse il sottotitolo con la parola 'gatto'. Era un problema di tempi, sia di diacronia che di sincronia"*. Per quanto invece riguarda l'adattamento linguistico che doveva coordinare l'interpretazione Lis, il sottotitolo e il doppiaggio per gli udenti, Liberatori ammette che il titolista non aveva molto margine di autonomia: *"La traduzione doveva essere totalmente fedele a quella impostata dagli interpreti, che chiaramente visionavano il prodotto finito prima dell'apposizione dei titoli e inviavano la traduzione scritta ai nostri titolisti"*. E' quindi facilmente intuibile il perché la durata media di un montaggio richiedesse due giorni interi di lavorazione. Le riprese in studio si sono da subito rivelate più difficoltose rispetto a quelle realizzate in esterna. Prima di tutto perché gli operatori non avevano nulla a che fare con la LIS, erano tecnici comuni che il

**Linguaggio,  
montaggio  
e messa  
in onda**

giorno precedente o successivo avrebbero ripreso la performance di un giornalista udente; poi perché non c'era molto margine di scelta su come inquadrare i presentatori. La tecnica più usata era l'inquadratura cosiddetta a "piano americano", che garantiva la visibilità di tutto il busto e una quantità rilevante di "aria" intorno al presentatore. Questo perché rappresentava l'unico modo per riprendere l'intero movimento delle braccia che dovevano segnare. Un alto rischio che si correva riprendendo il ragazzo segnante, era quello di far risultare "pesanti" le inquadrature. La telecamera, infatti, non poteva "distrarsi", ma anzi doveva rimanere fissa su chi parlava, altrimenti il sordo da casa avrebbe perso il filo del discorso. Ciò significava dover imporre allo spettatore interi minuti di inquadrature quasi monotone, senza che la regia avesse la possibilità di coprirle con delle immagini di repertorio, chiamate in alcuni casi "vivi". Da tutto ciò si evince che per "*Ciack si segna*", il montaggio esisteva, ma doveva essere accurato e letteralmente "sul filo del segno". Tagliare un solo gesto avrebbe influito in modo irreparabile sulla comprensione da parte dello spettatore. Il doppiaggio audio che garantiva invece la comprensibilità all'utente normodotato era curato in principio dagli stress traduttori LIS, poi direttamente da giornalisti della redazione di TELELAZIO, che prestavano la propria voce allo speaking. Per terminare la descrizione tecnica della realizzazione delle puntate, può risultare interessante la testimonianza diretta di uno dei presentatori, che racconta come da parte di un giovane sordo inesperto di televisione, vengano vissuti i momenti in studio. A prendere la parola è Francesco Bianca, attore teatrale nella compagnia *Laboratorio zero*, con la quale nel 2003 vinse l'edizione del *festival teatrale del sordo* a Firenze con una sua sceneggiatura: "*Chiaramente eravamo tutti molto tesi all'inizio ed è vero, come dice Alessandro, che avevamo bisogno di leggere costantemente il copione. Dopo un po' però eravamo in grado di assimilare il testo e re-interpretarlo a nostro modo. Addirittura improvvisavamo degli sketch come quello in cui Manu (Manuela Mieli) diceva di essere brava come la Carrà imitandone il famoso gesto con i capelli. Questo ha sorpreso tutti e trovate del genere mettevano il cameraman in non poche difficoltà, ma erano molto simpatiche ed apprezzate*". Bianca parla anche di come è visto in Italia il ruolo dell'attore sordo: "*Tanti registi vogliono fare film in cui uno dei personaggi è sordo, ma si rimettono ad attori normodotati che paradossalmente vengono istruiti sulla gestualità proprio dagli attori sordi. Non sarebbe più logico far recitare direttamente questi ultimi?*" Domanda più che lecita se si pensa che negli Stati Uniti, l'attrice audiolesa Marilyn Mathlin ha addirittura vinto un premio

**Il montaggio  
particolarmente  
accurato  
e "sul filo  
del segno"**

Oscar e tuttora recita nella seguitissima serie *“West wing”*.

Per essere un programma sperimentale, *“Ciack si segna”* si è rivelato un vero successo. Tanto per cominciare si prenda atto di queste parole di Roberto Liberatori: *“Il riscontro del successo lo abbiamo avuto quasi subito dopo la conclusione del ciclo delle dieci puntate. Pensate che un programma nato per un emittente regionale, che allora non trasmetteva neppure via satellite, è stato acquistato addirittura da una TV del sud Italia che si chiama Onda TV. Questa emittente lo ha poi trasmesso tramite satellite allargando così il bacino d’utenza. Tuttora mi arrivano e-mail di persone sorde e normodotate da tutta Italia che chiedono una nuova serie mentre ci fanno i complimenti per la vecchia”*. Massimo De Luca non può che confermare: *“ E’ stato tutto molto impegnativo, in totale abbiamo lavorato sei mesi puri. E’ una prova che dovevamo dimostrare di poter superare e lo abbiamo fatto. Ho ricevuto molte E-Mail, l’ultima solo due settimane fa! Molte addirittura da parte di udenti che chiedevano informazione sui corsi di LIS. Noi abbiamo fatto un gran lavoro, ma in fondo c’è anche il fatto che la lingua dei segni affascina tutti. Pensate di presenziare ad un convegno con un traduttore LIS. Le vostre orecchie seguiranno l’oratore, ma i vostri occhi su chi si poseranno? Sull’interprete. E’ quasi istintivo”*. Ma sarà riproposto in futuro? E su quale rete? Alessandro De Luca risponde a queste domande con molta speranza, ma poche illusioni. Inconsapevolmente conferma quanto detto in alcune pagine di questo lavoro, quando si parlava cioè del rischio nel proporre programmi innovativi: *“Vorremmo addirittura studiare un programma integrato con sordi e udenti insieme, ma è difficile realizzarlo. Il mercato televisivo italiano purtroppo non ammette la possibilità di rischiare su format innovativi; alle emittenti basta continuare a fare trasmissioni abitudinarie e guadagnano lo stesso”*. Sulla stessa linea anche Francesco Bianca che prende atto di un’amara realtà: *“RAI e MEDIASET in special modo investono sulle televendite che hanno un’utilità solo commerciale. Non sarebbe invece più didattico dare spazio e finanziamenti a programmi come il nostro?”* Con questo scoglio, Bianca introduce De Luca ad un altro problema che è, appunto, quello economico. *“In fondo va detto che quello economico non è un vero e proprio dilemma, perché i costi di realizzazione di ‘Ciack si segna’ sono quasi pari allo zero. Noi abbiamo rifiutato quest’anno i fondi d’assistenza del comune, perché a livello simbolico non si può accettare ancora una somma*

**Il grande successo di “Ciack si segna”**

**Perché la Rai e Mediaset non finanziano programmi realizzati dai sordi?**

*ridicola di 15 mila euro. Non dopo il successo che abbiamo conquistato e soprattutto dopo il servizio che abbiamo reso". In fondo l'obiettivo non tanto segreto di De Luca e la sua equipe è quello di portare un programma realizzato da sordi sulle onde dell'emittenza di Stato o su quelle MEDIASET. "Il fatto- dice De Luca- è che in RAI continuano a dire 'vediamo', 'parliamo', 'aspettiamo il cambio di governo'. Abbiamo contattato anche l'ex ministro delle comunicazioni Gasparri e l'idea di un format così composto gli piace. La verità è che piace a tutti ma nessuno se la sente di rischiare. Noi però continueremo a farci avanti". In fin dei conti non va dimenticato che accettare un tale progetto significherebbe usufruire in modo gratuito di materiale proveniente direttamente dalla BBC. In caso di insuccesso poi, le perdite economiche sarebbero minime visti i bassissimi costi di produzione (1.500 euro a puntata si sono rivelati più che sufficienti), mentre sarebbero altissimi i ricavi in caso di successo. Personalmente, in pratica, non vedo dove possano trovare fondamento le eventuali paure dei manager delle grandi aziende televisive. Di sicuro c'è da aspettarsi che ora che il governo è cambiato davvero passando dall'era Berlusconi all'era Prodi, De Luca e compagni torneranno a farsi avanti bussando di nuovo a molte porte.*

*Magari continuando a ricordare ai più, che spesso non esiste più sordo di chi non vuol sentire.*

### **Conclusione**

#### **Notevoli i risultati raggiunti**

Esaminando nell'insieme il presente lavoro ci si accorge che il dato immediatamente evidente, e che sicuramente si rivela il più importante, è di tipo quantitativo. Confrontando le due grandi tabelle, quella del 1993 e il palinsesto RAI del 2006 si può trarre un primo dato di fatto: tredici anni fa l'emittente di stato assicurava non più di 50 ore di sottotitolazione nell'arco di un anno. Facendo un calcolo sul palinsesto del 2006, si contano ben 72 ore di sottotitolazione ogni settimana, se si tengono in considerazione tutte e tre le reti. Il che vuol dire 288 ore di copertura mensile e 3456 annuale. Le cifre parlano di un incremento esponenziale per il solo palinsesto RAI; ciò significa che la richiesta dei sordi è stata soddisfatta almeno a livello quantitativo. Per ciò che riguarda la qualità, essi chiedevano nella relazione CECOEV del 1995



una maggior copertura per quanto riguardava i servizi di cultura, politica, turismo, salute e programmi per bambini. Ebbene, leggendo la tabella del palinsesto, si può notare come siano state ampiamente soddisfatte le richieste riguardanti il primo e l'ultimo punto. Per quanto invece riguarda la sottotitolazione dei programmi di politica, turismo e salute, purtroppo bisogna ammettere che questo genere di trasmissioni è ancora poco fruibile all'utenza audioleso: mentre l'informazione e la cultura sono ampiamente trattati con tre edizioni quotidiane del tg (*tg1* delle 20, *tg2* delle 13,30 e *tg3* delle 14,20) e con programmi come "Verba volant", "Correva l'anno", "Passaggio a nord ovest", "Voyager", "Ulisse", "Ombre sul giallo", "Vivere il mare" ed "A Sua immagine", assicurati ogni giorno (quasi a rotazione) dal lunedì al venerdì (escluso il programma religioso che va in onda nel fine settimana), c'è da rilevare come l'informazione medica e sanitaria ricada sul solo "Tutto benessere", in onda esclusivamente il sabato mattina su RAIUNO. Del tutto assente, invece, la programmazione politica. I bambini, invece, possono godere quasi dell'intero palinsesto di cui fruiscono i coetanei normodotati, dal momento che ogni mattina RAI-DUE assicura due ore e mezzo di trasmissioni a loro dedicate. Unico punto su cui riflettere è rappresentato dagli orari. I cartoons, infatti, vanno in onda a partire dalle 7,45 con "Cuccioli" fino ad arrivare alle 9,30 con "Braccio di ferro", proprio quando i bambini escono di casa per andare a scuola. Questa, tuttavia, è una scelta che rientra nella gestione del palinsesto e pertanto va oltre gli aspetti del presente lavoro. La posizione della RAI in definitiva, è quella di un'azienda che ha pienamente rispettato gli impegni presi a tutela delle minoranze sensoriali, almeno per quanto riguarda i sordi. Tutto ciò lascia ben sperare anche nel futuro. Il lavoro della tv di Stato, infatti, prosegue tuttora alla luce dei buoni risultati maturati, basti pensare che i vertici di viale Mazzini insieme ai tecnici, stanno perfezionando un sistema di sottotitolazione a riconoscimento vocale, chiamato "progetto VOICE", che a breve permetterà di garantire anche la titolazione di eventi sportivi in diretta come le partite di calcio. La conseguenza, sarà un ulteriore consequenziale incremento di copertura del palinsesto.

Differente, invece, la posizione di MEDIASET, che riserva un palinsesto sottotitolato al solo svago, per lo più ristretto alle soap opera. In poche parole, sembra che per quanto riguarda la titolazione, MEDIASET si trovi quantitativamente al punto da cui partì la RAI negli anni '80. Va però rilevato che nella più grande azienda televisiva privata c'è

**Ancora  
carenti  
i programmi  
politici**

**La Rai e  
il "Progetto  
VOICE"**

una maggiore copertura di TG tradotti in linguaggio LIS rispetto alla RAI. Come dire che, dal suo punto di vista, l'utente seduto sulla poltrona di casa può scegliere (esclusivamente per i servizi di telegiornalismo) l'informazione scritta della RAI o quella segnata di MEDIASET. In tutti gli altri settori, il servizio dei canali MEDIASET non è minimamente confrontabile con quello RAI, anzi obiettivamente c'è ancora molto da lavorare.

**L'impegno  
delle Tv private  
L'esempio  
di Telelazio**

Impeccabile, invece il lavoro delle TV private, più aperte alla sperimentazione. Poche parole riescono a descrivere l'impegno di Telelazio, così come il successo di *Ciack si segna*. L'emittente regionale, oltre a fornire un servizio agli audiolesi, è stata utile anche agli udenti, in due modi: Anzitutto realizzava servizi di pubblico interesse, vale a dire utili anche ai normodotati. Inoltre, anche se indirettamente, ha svolto una campagna di sensibilizzazione verso il mondo dei sordi. Lo testimoniano sia l'incremento di iscritti ai corsi LIS, sia l'interesse a *Ciack si segna* da parte di altre emittenti italiane (anche se si parla sempre di piccole realtà). Conti alla mano, visto che il servizio veniva realizzato a costo quasi zero, non si comprende il motivo per il quale l'esperienza di Telelazio non venga presa in considerazione dalle emittenti nazionali. Indubbiamente i dirigenti RAI, seppur lanciati verso un servizio ottimale come già detto in precedenza, non sbaglierebbero decidendo di ascoltare di più ed in modo produttivo le proposte di sperimentatori come Alessandro De Luca. I risultati di una TV fatta interamente da sordi parlano chiaro.

Un occhio di riguardo verso l'utenza sorda arriva anche da altre piccole televisioni romane. Da qualche mese, alcune indiscrezioni parlano di almeno un TG tradotto in linguaggio LIS anche dall'emittente Roma Uno. Il che fungerebbe da grande "cassa di risonanza" se si pensa che la tv cittadina diretta dal dott. Fabio Esposito trasmette sul box di SKY -sul canale 860- ed è quindi fruibile in tutta Italia. Per ora, tuttavia si rimane nell'ambito delle voci e delle ipotesi. Una suggestiva proposta per il futuro, sulla base di *Ciack si segna*, può consistere nell'ampliamento (a livello nazionale) di un progetto già in atto nella provincia di Torino. Dal 2001, è in atto sul territorio piemontese "*Underground TV*", un progetto di costruzione di una televisione della comunità. Si tratta di una sorta di tv realizzata da chiunque abbia qualcosa da dire, senza qualifiche specifiche. Un'insieme di esperienze di produzione dal basso diffuse poi su tutto il territorio. La garanzia di serietà sta nella struttura stessa nell'idea: si tratta di un progetto innovativo che nasce dalla collaborazione tra enti locali, università e soggetti privati<sup>34</sup> e ver-

rebbe comunque garantito un controllo di qualità. A differenza di *Ciack si segna*, *“Underground TV”* si avvarrebbe proprio della competenza e del supporto tecnico delle università, sopperendo così alla mancanza di preparazione di tecnici e conduttori. Nei primi capitoli del lavoro è già stato segnalato come la frequenza dei corsi universitari da parte di audiolesi sia notevolmente aumentata.

Alla luce di ciò, l’obiettivo del progetto è quello di creare un’infrastruttura tecnologica supportata a sua volta da competenze tecniche e, soprattutto di un ambiente culturale che permetta di utilizzare la televisione come libero veicolo in grado di promuovere esperienze attive e la loro messa in rete. Ciò significherebbe, nel nostro caso, permettere ai sordi di accedere a corsi di linguaggio televisivo e di regia, con tanto di acquisizione delle competenze tecnologiche, in grado di dar loro la possibilità di promuovere da sé le esigenze che si presentano alla loro comunità nella vita quotidiana sensibilizzando l’opinione pubblica. L’idea originaria di una “TV della comunità” è partita da un esperimento di *“media education”* rivolto al mondo degli adolescenti, con l’intento di portare una riflessione critica del mezzo televisivo nella scuola e sul territorio. Immediata conseguenza, la messa in onda dei programmi realizzati, con l’intento di creare una “voce propria della comunità”, nel nostro caso, ovviamente, di quella sorda. Con questa idea è possibile staccare gli audiolesi dalla fruizione passiva del mezzo televisivo e stimolarli invece ad una partecipazione più che mai attiva ai processi comunicativi. In particolare, il format di UTV si poggia su documentari e reportage di breve durata in grado di essere realizzati con costi accessibili e competenze tecnologiche poco più che basilari. Insomma, nulla di troppo dispendioso, proprio come nel caso di *“Ciack si segna”*. Oltre che all’accesso ai corsi di formazione televisiva, *“Underground TV”* prevede anche l’allestimento di piccoli centri di produzione territoriali che permetterebbe ai gruppi di audiolesi di aggregarsi e fornire una valida alternativa ai circoli per sordi, necessità questa già esposta nell’introduzione. Il canale multimediale, in questo caso gestito dalla provincia di Torino, cura la messa in onda dei progetti realizzati grazie a sofisticati hardware e software in grado di acquisire e distribuire contenuti audiovisivi su qualsiasi supporto (dvd, vhs etc.) e diffonderli via internet o su telefoni UMTS.

Le esperienze maturate con il progetto UTV, conversero nell’autunno del 2003 nel palinsesto dell’emittente *“VideoAperto”*, che diffuse 40 puntate (mezz’ora quotidiana trasmessa sia sulla televisione locale *“Videogruppo”* che dal link *“multimedia”* del sito web della pro-

**La positiva  
esperienza  
torinese  
“Underground  
Tv”**

vincia di Torino).

Visto il successo di “*Underground TV*”, perché non contemplare l’idea di trasmettere a livello nazionale dei cortometraggi realizzati da disabili sensoriali? In fin dei conti se il progetto è economicamente sostenibile per una provincia, seppur grande come quella torinese, anche per questa esperienza non si vedono all’orizzonte problemi di finanziamento. L’idea di sviluppare una televisione nazionale dove la qualità sia data non solo dal prodotto ma anche dal coinvolgimento e formazione di gruppi di cittadini attivi, affermerebbe ancor di più il diritto alla comunicazione come elemento indispensabile per uno sviluppo democratico della società dell’informazione.

La fiducia in un miglioramento di quest’ultima, ha voluto costituire la principale linea guida per ogni pagina del presente lavoro.

#### NOTE:

<sup>1</sup> “*Enciclopedia Garzanti di filosofia*”, Garzanti, Milano, 1993

<sup>2</sup> Il 15 dicembre 2005 la Commissione Lavoro in sede deliberante presso il Senato della Repubblica ha approvato un decreto legge che definisce gli audiolesi come “sordi preverbal”. In tutti i documenti ufficiali redatti a partire da quella data, non è pertanto più ammesso l’uso del termine “sordomuto”.

<sup>3</sup> I sordi non “parlano” ma “segnano” con la mimica. La grande differenza tra il parlato di un udente e la mimica di un audioleso sta nel fatto che quest’ultima si articola più con “parole chiave” piuttosto che con regole di combinazione sintattica.

<sup>4</sup> A. Bagnasco, M. Barbaglio, A. Cavalli, “*Corso di sociologia*”, Bologna, 1997 pp. 209-210

<sup>5</sup> Si vedano l' Art. 25 – comma 2 della legge n. 104 del 25 febbraio 1992 e la direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri del 27 gennaio 1994 in riferimento all'agevolazione dell' accessibilità ai messaggi radiotelevisivi per tutti i tipi di minoranze. I documenti possono essere consultati nell' appendice del presente articolo.

<sup>6</sup> Va segnalato che in una puntata del settembre 2001 di "Porta a porta" riferita all'attentato contro le Torri Gemelle di New York, la RAI tentò di sottotitolare il dibattito ma l'esperimento non ebbe successo a causa del continuo sovrapporsi delle voci degli ospiti.

<sup>7</sup> Il *Cecoev* ha sede a Milano e nasce come un'associazione tra udenti e non udenti a promuovere, mediante studi statistici e progetti concreti, il livello di fruibilità dei mass media da parte delle persone sorde, con particolare attenzione alla sottotitolazione dei programmi. Attualmente è presieduta dal dottor Alessandro Mezzanotte.

<sup>8</sup> L'*Ente Nazionale Sordomuti*, con sede a Roma, è preposta alla difesa dei diritti degli audiolesi su molteplici fronti e settori della vita quotidiana, nonché all'abbattimento delle barriere comunicative ancora esistenti tra sordi e udenti. L'attuale presidente è la dottoressa Ida Collù.

<sup>9</sup> La tabella con il conteggio delle ore di trasmissione sottotitolate nel 1993 è consultabile sul sito [www.cecoev.it](http://www.cecoev.it)

<sup>10</sup> Il primo Tg sottotitolato in diretta risale al 27 dicembre del 1999. Si tratta dell'edizione delle 20:30 del Tg1

<sup>11</sup> Relazione del CECOEV, "*Progetto sottotitoli televisivi*", Milano, 1995

<sup>12</sup> Fu con la riforma del 1976 che il controllo della RAI passò nelle mani dello Stato e quindi del Parlamento

<sup>13</sup> Intervista rilasciatami da Lino De Serriis presso la sede RAI di Saxa Rubra a Roma il 13 marzo 2006

<sup>14</sup> "*La Rai per i sordi – seminario sui programmi sottotitolati ottobre 2001*", ENS, Roma 2003

<sup>15</sup> Ida Collù, introduzione a "*La Rai per i sordi – seminario sui programmi sottotitolati ottobre 2001*" ENS, Roma, 2003, pag.5

<sup>16</sup> Va comunque sottolineato che in fase sperimentale la macchina titolatrice era tarata su novanta parole al minuto, mentre nel 2001 era regolata su una media di 120 parole/minuto

<sup>17</sup> Tutti i valori riportati in percentuale sono tratti dalla ricerca della *Zetesis* per l'ENS del 2001

<sup>18</sup> I sordastri hanno una bassissima sensibilità uditiva, a differenza dei sordi totali che non sentono affatto.

<sup>19</sup> La dottoressa Rampelli, laureata in filosofia, è da molto tempo attenta all'uso dei linguaggi. Il suo impegno, da lungo tempo sfocia nell'applicazione in ambito visivo e testuale, tra cui la cura della sottotitolazione per non udenti. Di questa si è direttamente occupata sin dall'epoca dei primi esperimenti.

<sup>20</sup> L'esempio è stato tratto dal film "*La messa è finita*" trasmesso da RAIUNO nell'estate del 2001 e riportato sul volume "*Scripta Volant*", Rai-Eri, Roma, 2002, pag. 43

<sup>21</sup> Umberto Eco, *“Il nome della Rosa”*, Bompiani, Milano, 1981

<sup>22</sup> Gianpaolo Caprettini, Sergio Zenatti, *“Linguaggi televisivi”*, Roma, 2005, pag. 125

<sup>23</sup> *Ibidem*

<sup>24</sup> Massimo Arvat, *“Tv e comunità”*, Carocci, Roma, 2005

<sup>25</sup> *Ibidem*

<sup>26</sup> *Ibidem*

<sup>27</sup> Massimo Arvat, *“Tv e comunità”*, Carocci, Roma, 2005

<sup>28</sup> Gianpaolo Caprettini, Sergio Zenatti, *“Linguaggi televisivi”*, Roma, 2005

<sup>29</sup> L'utente sordo che segue il *“Grande fratello”* può benissimo comprendere lo sviluppo di una storia d'amore all'interno della casa. Poniamo tuttavia come esempio che una frase inopportuna pronunciata in *“confessionale”* da uno dei due amanti ponga fine alla relazione; di punto in bianco il sordo viene catapultato davanti ad una storia d'amore improvvisamente terminata. Egli riuscirebbe a capire il perché dell'accaduto, ma non riuscirà mai a risalire alla *“frase galeotta”* detta in confessionale. Conclusione, il *“confessionale”* in un reality è un elemento sperimentale e di successo per gli udenti, ma nel caso del sordo può essere invece di intralcio. Pensiamo anche che finché esso resisterà nel format, nessun concorrente sordo potrà partecipare al reality.

<sup>30</sup> Potrebbe realizzarsi anche in un film l'esempio riportato nella nota 45. Una storia d'amore potrebbe finire per un colpo di scena. Le fiction, tuttavia, sono costruite in modo tale che l'utente possa arrivare alla fine della storia con tutte le idee chiare. C'è un leit motiv generale che parte dall'inizio del film e si conclude nel finale: questo guida l'attenzione e la comprensione degli eventi dietetici. Nel reality, invece, ogni evento è –in teoria- lasciato al caso. Il caso, però, non è ammissibile per il sordo, pena l'incomprensione assoluta.

<sup>31</sup> Mauro Sassi, *Scrivere per la televisione*, Carocci, 2005

<sup>32</sup> Telelazio è un'emittente regionale con sede a Roma che è stata da pochissimi anni incorporata nella più grande *“SAT2000”*

<sup>33</sup> U. Nicola, *Atlante illustrato di filosofia*, Verona, 1999, pag. 71. Il concetto di *“sezione aurea”* o *“divina proporzione”* applicato all'inquadratura televisiva spiega che l'attenzione dello spettatore non si focalizza al centro dello schermo, bensì in alcuni punti precisi in cui mai a caso si trova localizzato lo sguardo dell'attore inquadrato. I suoi occhi in questi punti precisi catturano maggiormente l'attenzione dello spettatore.

<sup>34</sup> Il progetto nasce da una collaborazione tra la provincia di Torino, la facoltà di Scienze della formazione del DAMS della stesso capoluogo piemontese, il centro regionale universitario *“Mario Soldati”* e la casa di produzione *Zenit-Arti Audiovisive*.

---

## Teoria e pratica nell'educazione mass-mediale

Manuela Castellano

---

### Introduzione

La media education nasce in Inghilterra quando diventa un movimento non solo pedagogico, ma anche politico, che si prefigge come compito l'integrazione curricolare dei media nella scuola. Nel 1973, nel documento del Conseil International du Cinéma et de la television essa viene delineata, in modo ufficiale, come "lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento dei moderni mezzi di comunicazione ed espressione considerati come specifica e autonoma disciplina nell'ambito della teoria e della pratica pedagogica, in opposizione all'uso di questi mezzi come sussidi didattici per le aree consuete del sapere, come ad esempio la matematica, le scienze e la geografia."<sup>1</sup> Genericamente parlando, la media education intende analizzare l'odierna cultura mass-mediale e portare gli studenti ad un'interazione più attivamente critica con essa; tale insegnamento sottopone all'attenzione degli studenti domande sul rapporto tra realtà e rappresentazione della realtà, tra i media come industria e la società in generale, tra cultura e potere, tra i valori di

**La ME deve accorciare il divario tra i media e gli utenti**

democrazia, pluralismo e solidarietà ed interessi particolaristici, tra senso etico-politico e consumismo. L'obiettivo principale che si prefigge la ME è, secondo Masterman, "l'accrescimento della comprensione dei media da parte degli studenti, del modo in cui funzionano e nell'interesse di chi, di come sono organizzati, di come producono significato, di come rappresentano la realtà, di come queste loro rappresentazioni vengono interpretate e da chi."<sup>2</sup> Quindi l'obiettivo su cui si impronta la materia è la conoscenza dei sistemi di comunicazione di massa in tutti i suoi aspetti, dalla produzione al consumo. La ME deve accorciare il gap tra l'industria dei media e i suoi utenti, essa, infatti, permette di individuare la non trasparenza dei media e la loro capacità di rappresentazione della realtà, si occupa non di discriminare i media, ma di comprenderli acquisendo autonomia critica attraverso l'investigazione e la ricerca; gli alunni sono spinti e invogliati a farsi domande sull'origine e la fonte delle rappresentazioni, sui fattori determinanti di tipo economico e politico e sulle tecniche utilizzate per produrre significati. Si cerca di sviluppare nei ragazzi non solo una comprensione e una coscienza più o meno vigili, ma anche e soprattutto la ricerca di autonomia critica, che accompagni il soggetto nel processo di apprendimento e gli permetta di partecipare alla vita della società.

Secondo Masterman<sup>3</sup> i temi fondamentali su cui si deve concentrare la media education sono:

*I condizionamenti*, si deve cercare di insegnare ai ragazzi a riconoscere i condizionamenti dei programmi televisivi.

*I linguaggi*, per una maggiore comprensione dei programmi si studiano le tecniche usate dai produttori nella costruzione dei programmi.

*L'ideologia*, si delinea l'abilità di coloro che controllano la capacità dei media di elargire opinioni e ideologie proprie.

*I ricettori*, attualmente si è sentita la necessità di concentrare studi e ricerche sull'audience, in quanto negoziatrice di significati.

### **Il media educator**

La necessità di pensare la ME come una serie di interventi e di competenze che richiedono la presenza di una professionalità e la necessità di estendere l'applicazione della materia non solo all'ambito scolastico, ma anche all'extra-scuola e all'impresa, hanno alimentato la volontà di creare una figura responsabile per tali tipi di intervento, una figura che possa essere riconosciuta a livello istituzionale e che abbia una certa competenza in materia. La riforma Berlinguer intravede nella figura del



media educator un'èquipe di docenti, provenienti da discipline diverse in grado di coniugare competenze molteplici.

Fino ad oggi, l'esperienza di media education erano affidate o ad un insegnante dotato di competenze sui media, o ad un esperto, esterno all'organizzazione scolastica, che interveniva, per un numero limitato di ore, su aspetti molto specifici, quali il cinema, l'uso della videocamera, la televisione e la pubblicità, o si occupava di istruire gli stessi insegnanti sulla cultura e sulle tecniche multimediali, ma, con il passare del tempo si capì che questa soluzione non era sufficiente e si decise di affidare l'insegnamento ad una figura specifica, il media educator. Nell'ambito scolastico il media educator può occupare due posizioni: *all'interno dell'organico* diventando *funzione obiettivo* (fob) con compiti di coordinamento e con specifiche competenze per realizzare finalità istituzionali, oppure diventando un insegnante disciplinare qualora siano creati maggiori spazi per l'educazione ai media; *all'esterno dell'organico*, quando viene considerato animatore di particolari attività, o formatore del corpo docente.

**L'intervento  
educativo  
correlato  
all'utenza**

L'azione formativa del media educator si basa su un sostrato teorico attraverso cui si decidono gli obiettivi da raggiungere, le necessità della classe in cui si opera, le strategie di intervento e le metodologie di applicazione. L'intervento educativo si basa e si modifica a secondo dell'utenza che si ha di fronte, per questo motivo il primo compito che si deve prefiggere l'insegnante è quello di conoscere i propri alunni, i loro bisogni e i loro interessi, in modo tale da poter adattare il proprio intervento alla loro situazione. La conoscenza della situazione di partenza, solitamente viene attuata attraverso strumenti di ricerca, quali il questionario, la griglia di osservazione, l'intervista o l'osservazione partecipante; in seguito vengono decisi gli obiettivi che si intendono realizzare e le attività attraverso cui realizzarli, vengono scelte le modalità di attuazione, i tempi e gli strumenti di cui ci si servirà e in fine si attua una seconda rilevazione che permette di monitorare i progressi ottenuti.

Riassumendo, possiamo dividere l'intervento del media educator in quattro fasi:

*La lettura del contesto e l'individuazione degli obiettivi*; permettono all'educatore di individuare i nodi principali su cui indirizzare il proprio intervento e di stabilire gli obiettivi che si intendono seguire; tale tipo di analisi consente di progettare un intervento direttamente rispondente alle esigenze del contesto e alle caratteristiche degli utenti.

*La valutazione di fattibilità*; dopo aver scelto il percorso che si intende

realizzare il media educator prende in considerazione come attuare il progetto e quali metodologie usare; egli deve vagliare le risorse di cui si può servire, risorse che comprendono sia le competenze e le qualità personali, sia la dotazione tecnologica e il budget disponibile.

*La pianificazione dell'intervento;* tale intervento comprende tutte le operazioni di cui si servirà l'educatore per attuare il proprio progetto, vengono indicate le metodologie didattiche, i mezzi per realizzare l'intervento e i supporti didattici.

*La valutazione;* è la fase che permette di verificare se e in che modo sono stati raggiunti gli obiettivi; vengono valutati, anche, l'operato dei responsabili formativi, i media e la didattica.

### **Il lavoro e le competenze del media educator**

Il lavoro del media educator è supportato dall'aiuto di altre persone, egli opera in un'èquipe formata da diverse professionalità con competenze specifiche da cui ottiene consigli per la gestione del progetto. Il suo operato è sottoposto alla supervisione degli altri membri del gruppo, attraverso cui l'individuo rielabora le difficoltà convertendole in risorse. Il media educator deve essere un buon conoscitore dei media e del loro apparato, egli deve conoscerne il linguaggio, i segni, la loro struttura, i loro codici e le loro funzioni; non deve, solamente, saperli interpretare, ma deve, anche, riuscire ad usarli come strumenti di comunicazione, mezzi per esprimersi in modo creativo. Dei media deve, poi, conoscere i processi e i loro effetti, la capacità di modificare idee e comportamenti. Ultimamente acquistano importanza, anche, lo studio delle logiche di mercato e di quelle istituzionali, si tratta di comprendere quale ruolo abbiano nell'educazione le dinamiche economiche, quali la concentrazione produttiva, la globalizzazione e il merchandising, o le dinamiche istituzionali, come il controllo delle emittenti e il conflitto di interesse.

### **I mass media e l'apprendimento**

Apprendere significa acquisire nuove abilità, assimilare notizie e modificare il proprio carattere a seconda delle nuove scoperte. L'esperienza televisiva modifica il comportamento del soggetto, lo spinge ad imparare sigle musicali, rumori, personaggi, lo avvicina a realtà sconosciute e gli permette di apprenderne le caratteristiche; acquisire tali notizie non porta tuttavia ad incrementare e a consolidare la cultura personale, ma semplicemente ad accumulare informazioni, talvolta frammentarie e superficiali, ad esercitare la capacità mnemonica e ad aumentare la nostra capacità di orientamento e di discernimento. L'apprendimento

che deriva dalla fruizione televisiva è predefinito, preconfezionato, non viene costruito, ma semplicemente goduto. Partendo dalla pedagogia della Montessori,<sup>4</sup> che indica come l'apprendimento del bambino si basi sul coinvolgimento attivo del minore e sull'importanza del ruolo svolto dall'ambiente circostante, che deve essere a misura di bambino e deve permettergli di muoversi in modo autonomo, Pellai ritiene che la televisione può essere un valido alleato dell'educatore nei processi di apprendimento, solo nel caso in cui un insegnante o l'educatore stesso accompagnino il minore nella visione dei programmi, scegliendo quelli più adatti al suo stadio di maturazione psico-affettiva e aiutandolo a rielaborare il materiale visionato.

La visione diventa, allora, una vera e propria attività cognitiva, in grado di avvicinare le informazioni ricevute al proprio patrimonio culturale di base, " apprendere non consiste più nell'immagazzinare le informazioni in maniera sommativa, ma nell'integrare e nel connettere le informazioni in arrivo con quelle possedute." E' un apprendimento legato al fare, che viene scoperto e immagazzinato grazie all'azione e che include oltre ai contenuti anche abilità e competenze, il soggetto affronta un compito, guarda un'immagine e piano piano impara a riconoscere situazioni simili e ad agire di conseguenza; è un apprendimento che si basa sull'esperienza derivata dai media, sull'esperienza compiuta da altre persone, e quindi non personalmente agita. L'apprendimento può diventare una forma di socializzazione culturale, in quanto si impronta a modalità sociali di manipolazione di strumenti e tecnologie, i ragazzi possono operare anche a coppie o a gruppetti scambiandosi idee e contributi; il sapere di cui si servono non viene più fornito dall'insegnante, unico detentore di conoscenze, ma costruito e realizzato attraverso l'attuazione di prodotti multimediali, come ad esempio gli ipertesti. Il bambino diventa protagonista del proprio apprendimento e costruttore autonomo di significati e il suo apprendimento può essere visto anche come *cooperative learning*, una serie di attività, svolte in collaborazione con altri soggetti, che permettano l'acquisizione di conoscenze e abilità nate dall'interazione di gruppo; i significati vengono discussi in gruppi e costruiti, ogni singolo membro ha l'occasione di affermare la sua opinione e di ascoltare quella altrui, ha la possibilità di discutere, di confrontarsi, di riflettere e di giungere, grazie al contributo dei compagni, ad una più ampia crescita individuale.

Questo nuovo modo di interpretare l'apprendimento non è solamente causato dalla nascita delle nuove tecnologie, ma anche dal mutamento epistemologico avvenuto nella cultura del xx secolo; si è passati, infat-

**Quando la Tv  
può essere  
"alleata"  
dell'educatore**

**Il bambino  
protagonista  
del proprio  
apprendimento**

ti, da una concezione del sapere di tipo positivista ad una di tipo costruttivista, dalla concezione di un soggetto passivo a quella di un soggetto direttamente coinvolto nel proprio apprendimento, di un soggetto costruttore del proprio sapere e capace di connettere le nuove informazioni con il proprio bagaglio personale.

La nuova modalità di fruizione dei media, incentrata sempre più sull'individualismo, ha inciso sui processi mentali, concorrendo a diversificare gli stili di apprendimento del bambino; non solo, infatti, gli stili di apprendimento si diversificano da bambino a bambino, ma la stessa persona può elaborare le conoscenze con diversi modelli cognitivi. La pluralità degli apprendimenti, dovuta all'uso da parte dei ragazzi delle nuove tecnologie, richiede all'insegnante una modifica nel suo ruolo e nel suo modo di insegnare, egli deve adottare, per ogni studente, atteggiamenti educativi personalizzati.

**Essenziale  
l'educazione  
audiovisiva**

L'educazione audiovisiva diventa perciò essenziale per gli alunni con difficoltà di apprendimento, l'esercitazione sul versante della ricezione e produzione dei testi e l'alfabetizzazione sugli aspetti della comunicazione audiovisiva permette di fornire loro gli strumenti comunicativi necessari per non essere emarginati nella vita futura, organizzata sulla trasmissione ed elaborazione di informazioni a distanza. L'introduzione nella didattica di codici non solo visivi, ma anche verbali, permette loro di sviluppare un vocabolario più ricco e forbito, un tipo di discorso più legato all'ambito astratto e maggiormente rispondente alle nuove necessità. Compito dell'educatore è valorizzare, con attività didattiche stabilite, gli aspetti positivi dell'informazione mass mediale, quali la velocità di informazione, i richiami analogici, la capacità di coinvolgere il destinatario e l'acquisto di una maggiore capacità di attenzione e di memorizzazione.

### **I mass media e l'educazione**

Il rapporto tra l'educazione e i sistemi di comunicazione è uno dei tratti principali della cultura umana; il processo educativo è già di suo un atto relazionale e comunicativo tra soggetti, qualsiasi mutamento nella sfera comunicativa porta un mutamento nella pratica educativa e nei metodi di gestione delle nuove realtà. Le innovazioni tecnologiche hanno sempre portato ad un rinnovamento anche nel ridefinire i concetti e le tematiche a cui si affida la pratica educativa.

Jaquinot<sup>6</sup> ritiene che tre concetti sono comuni allo sviluppo delle due discipline, essi sono:

*La mediazione*, come negoziazione continua tra soggetto e cultura; l'educazione si basa sull'attività negoziale che è anche il presupposto della comunicazione stessa.

*L'interattività* è uno degli elementi essenziali della comunicazione, essa, infatti, presuppone la conversazione, il dialogo e, nelle nuove tecnologie, la capacità di chattare; l'educazione non ha senso senza l'interattività, in quanto educare significa soprattutto dialogare e interagire con gli altri.

*La multimedialità*, una delle caratteristiche della comunicazione moderna, diventa essenziale strumento di indagine per l'ambito educativo. Tuttavia, la comunicazione non favorisce sempre la conoscenza e l'apprendimento, ma la sua capacità di rappresentare la realtà e di fornire informazioni, non sempre rispondenti alla verità, può ostacolare il compito dell'educazione che si pone in antitesi con tale situazione.

Il maggior problema che si è riscontrato nell'ultimo periodo è la mancanza di un'area educativa comune che possa raggruppare le molteplici speculazioni sui diversi media; non esiste una vera e propria pedagogia dei media, ma solo studi isolati sulle singole parti. Per comprendere meglio il mondo multimediale e per dare agli educatori un riferimento comune con cui lavorare, sarebbe necessario, perciò, creare un'aria di intervento che possa raggruppare i linguaggi specifici di ogni realtà mediale e che consideri non solo il profilo tecnico di ogni media, ma anche la realtà e la cultura in cui esso si sviluppa.

L'impegno educativo diventa allora fondamentale per diminuire gli effetti e le influenze del mondo televisivo; esso, infatti, si prefigge di attrezzare interiormente i ragazzi, dotandoli di strumenti che permettano loro di orientarsi e di acquisire competenze critiche.

A partire dagli anni '70 alcuni studiosi nord-americani hanno sottolineato l'importanza dell'introduzione di un'alfabetizzazione visiva all'interno dei programmi scolastici di tutto il mondo, in modo tale da fornire gli individui di strumenti idonei alla decodifica del linguaggio simbolico del cinema, del televisore e degli altri media. Si ritiene che la conoscenza delle tecniche di montaggio, di realizzazione, l'uso di zoomate o di una determinata luce possa garantire una più semplice comprensione delle immagini e degli intenti del regista stesso. Gli esperimenti attuati da Salomon<sup>7</sup> evidenziarono come l'acquisizione dell'alfabetizzazione televisiva era stata realizzata in parte attraverso il processo evolutivo e in parte guardando la televisione stessa. I suoi studi vennero compiuti in Israele, intorno agli anni '70, paese in cui il televisore non era ancora molto diffuso. Egli tentò di misurare l'incre-

**Educare  
significa  
dialogare e  
interagire**

**Necessaria  
una vera  
pedagogia  
dei media**

mento delle capacità di comprensione dei codici di rappresentazione simbolica che i ragazzi dimostravano dopo la visione del programma *Sesame Street*; a conferma delle sue teorie si riscontrò un miglioramento nelle capacità di alfabetizzazione in quei ragazzi che guardavano il programma in modo regolare, mentre essa non era favorita dall'apprendimento del contenuto cognitivo.

**Come gestire  
il percorso  
educativo  
sui media**

Per affrontare i problemi dell'educazione audiovisiva e per meglio gestire il percorso educativo sui media, è necessario creare, all'interno della società, una fitta rete di interrelazioni in grado di coordinare i vari settori in cui si esplica l'operato dell'individuo e di realizzare un comune progetto educativo nei confronti delle tecnologie; si cerca di favorire un più ampio rapporto tra la scuola, le altre agenzie educative e i sistemi di produzione televisiva e cinematografica. La realizzazione di una rete di scambi ha bisogno non solo delle risorse già esistenti, ma anche di creare nuove strutture, quali centri di informazione e cineteche, che possano dare un grosso contributo al nuovo tipo di alfabetizzazione.

**I mass media e la scuola**

**L'indifferenza  
della scuola  
nei confronti  
dei media**

La scuola appare debole, priva di una didattica idonea alla difesa contro i pericoli della dominanza mass-mediale, un'esperienza senza qualità, una routine priva di incidenza emotiva, che non è in grado di offrire valori e modelli di orientamento innovativi. Essa è per gli alunni, ancora troppo legata ad un'ideologia conservatrice ed è priva di riferimento alla cultura contemporanea. La nuova cultura prevede un'attività formativa, in cui, la funzione principale, svolta dal sapere, non è più assicurare la stabilità culturale dell'individuo, ma renderlo sensibile ad ogni tipo di trasformazione e adeguarlo alla mutabilità della società odierna. L'educazione mass-mediale appare completamente assente dalle preoccupazioni della scuola, qualche insegnante si limita a far riferimento a qualche trasmissione particolarmente vista dai suoi alunni, altri cercano di realizzare veri e propri progetti, ma sono solo esperienze isolate, non legittimate da veri e propri programmi. In realtà molti ritengono che spetterebbe proprio ad essa il compito di filtrare l'influenza proveniente dai media in quanto dovrebbe inserire il giovane all'interno della società, aiutandolo a sviluppare le caratteristiche richieste dalla cultura moderna. Le cause principali dell'indifferenza dimostrata dalla scuola nei confronti di questa situazione possono essere ricondotte a tre assunti:

L'educazione ai mass media viene considerata come un'attività negativa, perché non è in grado né di attrarre gli studenti che la consideravano come una critica alla cultura popolare da loro amata, né di coinvolgere professionalmente gli insegnanti.

Mancano standard o criteri di giudizio universali per valutare i media, tutto viene affidato all'arbitrarietà degli insegnanti.

Vi sono dubbi su come si possano applicare criteri estetici ad un'ampia gamma di produzione di media.

Maragliano ritiene che la multimedialità è un "occasione per un ripensamento complessivo della scuola, che ne faccia emergere la crisi e dia conto di un sapere più aderente ad una realtà in continuo mutamento".<sup>8</sup>

Per Maragliano, quindi, le innovazioni tecnologiche non sono semplici strumenti che arricchiscono la didattica, ma nuovi ambienti di insegnamento e di apprendimento; esse costituiscono un nuovo modello epistemologico, un modello filosofico contrapposto a quello strumentale con cui venivano intesi prima i media. La didattica multimediale non deve essere intesa come nuova materia, ma deve inserirsi in modo trasversale, come un'innovazione capace di creare intrecci e contaminazioni tra i linguaggi e le modalità di apprendimento degli alunni; ancora Maragliano definisce la didattica multimediale come "l'insegnamento dentro i media" e riconosce in essa "la possibilità di ridisegnare l'intero territorio della didattica... alla luce delle modalità d'azione delle tecnologie multimediali. Una scelta il cui raggio d'azione tende a coprire l'intero spazio dell'azione formativa esattamente come la comunicazione, nell'attuale secolo, è andata coprendo e strutturando secondo le sue prerogative l'intero spazio dell'esperienza e dell'azione umana."<sup>9</sup>

Altri autori discordano da queste visioni completamente positive, essi, infatti, fanno notare come l'applicazione di nuove tecnologie non rappresenta automaticamente un elemento facilitatore per la rivoluzione didattica, ma, talvolta, può essere un grosso rischio per il suo uso, in quanto difficilmente si riuscirà a mantenere il passo con le nuove scoperte, e per i contenuti, poiché potranno essere trascurati nel favorire i procedimenti.

Lo sviluppo dell'autonomia scolastica può favorire, in alcuni casi, l'utilizzo e l'applicazione delle tecnologie; esse, infatti, essendo usate nella programmazione libera delle singole scuole diventano discipline autonome; la flessibilità creata dall'autonomia potrebbe, invece, favorire l'integrazione della media education nei curricula come nuclei tematici all'interno delle discipline tradizionali; l'autonomia ha come presupposto essenziale del proprio operato, il realizzare una nuova

**Le cause  
del "ritardo"  
della scuola**

**La didattica  
multimediale  
non è una  
nuova materia**

attenzione ai bisogni del territorio e degli individui a cui si riferisce. I media sono una presenza visibile nella scuola italiana, gli strumenti più utilizzati sono la televisione, il registratore e il videoregistratore, ma sono ampiamente sfruttati anche il computer, internet e lo scanner. L'introduzione e l'uso dei nuovi media non è dunque un'operazione da lasciare alla spontaneità, ma richiede un lavoro di costruzione per predisporre le condizioni di accoglienza, di esercizio e di mantenimento. Per inserire la media education nei sistemi educativi fornendogli un posto stabile, Rivoltella<sup>10</sup> ha indicato tre soluzioni:

**Inserire  
la "media  
education"  
nei sistemi  
educativi**

*Ipotesi disciplinare;* secondo questa ipotesi la ME diventa una disciplina autonoma, e rientra nelle discipline che possono essere considerate per la loro attualità, idonee a rispondere alle nuove esigenze della società. Il riconoscere la ME come una disciplina autonoma permette di realizzare maggiori esperienze, assicura la continuità didattica e permette agli insegnanti di potersi scambiare le esperienze.

*Ipotesi della trasversalità;* prevede l'assunzione da parte di tutte le discipline di un'attenzione educativa verso i media, che verrebbero usati come materiale didattico, come linguaggi espressivi improntando il loro uso secondo la creatività dell'insegnante.

*Ipotesi di mediazione tra le prime due;* si tratta di un modello misto che include sia la parte disciplinare sia quella trasversale, adattandole a seconda delle diverse realtà e situazioni.

Consapevoli di questa nuova situazione, gli insegnanti e con essi la scuola, hanno abbandonato l'atteggiamento di pura e semplice condanna degli effetti negativi della tv e hanno cercato di incentrare la loro riflessione sulle risorse educative offerte dalla comunicazione televisiva, sulle peculiarità di questi nuovi mezzi rispetto alle tradizionali forme di didattica e sulla possibilità di una loro integrazione. Possono essere individuati due tipi di studio riguardanti i media:

Il primo, denominato *media literacy*, riguarda l'apprendimento delle modalità di comprensione e di utilizzo dei media stessi, la capacità di comprendere le tecniche, i codici, i temi e gli argomenti di cui si serve il mezzo audiovisivo.

Il secondo concerne la possibilità di inserire strumenti multimediali all'interno del normale processo didattico, come strumenti ausiliari nell'acquisizione delle conoscenze.

Con il tentativo di inserire nella programmazione scolastica gli strumenti multimediali, si intende non solo rendere la lezione e il lavoro scolastico più motivante, ma anche inserirsi nella nuova realtà in cui si trova il ragazzo, creare collegamenti con la vita quotidiana e aiutarlo a



controllare le sue capacità cognitive. L'insegnante dovrebbe organizzare itinerari formativi e situazioni didattiche, in cui gli alunni imparino ad operare sulla strutturazione logica e temporale delle immagini e delle sequenze, ad utilizzare le potenzialità tecniche degli strumenti audiovisivi e ad acquisire maggiore capacità critica, anche verso il mondo circostante. Negli ultimi anni, è stato registrato un crescente interesse degli insegnanti verso il televisore, poiché è nato in loro il desiderio di capire come esso incida sullo sviluppo formativo dell'alunno e quali strategie si possano adottare per migliorare la soglia d'attenzione degli stessi e la qualità del loro apprendimento. Il docente vuole capire come poter usare questo nuovo linguaggio in classe, come trasformare il televisore da strumento di svago e di intrattenimento in attività didattica e formativa, da inserire pienamente nell'ambito della programmazione. Per quanto riguarda l'introduzione dei nuovi media nella scuola gli studiosi si dividono in tre posizioni:<sup>11</sup> la prima include il pensiero di Papert e dei suoi sostenitori, che spingono verso una maggiore introduzione dello studio dei media e del loro uso didattico nella programmazione scolastica; la seconda riprende il pensiero di Postman, adducendo la necessità che la scuola rimanga immune dall'uso didattico dei media, e la terza è la posizione che cerca di conciliare le altre due, indicando le potenzialità dei nuovi mezzi, ma sottolineando il rischio che i processi di apprendimento ne risultino banalizzati; l'introduzione dei nuovi media non deve impedire il soddisfacimento dei bisogni di livello più basilare e non deve sostituire dimensioni non tecnologiche ritenute importanti per l'educazione della persona. L'impiego dei nuovi media deve poi, essere adeguato all'età dei bambini; vengono alternati momenti di alfabetizzazione ai media a quelli in cui i media sono solo semplici strumenti, che permettono l'intervento in altri ambiti.

**Il crescente interesse degli insegnanti per la Tv**

### **Educare alla televisione**

Il rapporto esistente tra la televisione e la scuola si divide in tre ambiti essi contemplano l'educazione alla tv, l'educazione con la tv, e l'educazione a fare tv; quest'ultima aiuta i ragazzi a chiarire meglio se stessi esprimendo le loro convinzioni attraverso le immagini. L'educazione con la tv racchiude tutte quelle situazioni in cui il mezzo visivo può essere usato come mezzo didattico, mentre l'educazione alla tv si basa sullo studio della televisione e delle sue componenti. L'insegnamento della televisione all'interno della scuola prevede la creazione di un cur-

**Trasformare  
il tempo  
televisivo  
in tempo  
educativo**

ricolo specifico, che sia un progetto trasversale alle discipline, che ponga al centro gli alunni con i propri interessi e i loro diversi livelli di apprendimento e che si incentri su una precisa metodologia di lettura critica dei testi televisivi; in tale tipo di didattica è importante partire dall'analisi dell'esperienza del bambino analizzando i suoi atteggiamenti fruitivi; il docente deve tener conto delle motivazioni dell'alunno e deve differenziare la strategia didattica rispetto ai livelli scolastici e agli obiettivi di classe. La scuola deve trasformare il tempo televisivo in tempo educativo, ossia in tempo in cui, vengono attivate le capacità critiche e creative dei piccoli fruitori. Gli alunni, su questo argomento, non giungono a scuola come una "tabula rasa" che si possa riempire con ogni tipo di conoscenza, ma sono portatori di pregiudizi, stereotipi e informazioni spesso errate; il compito dell'insegnante diventa, allora, più arduo, poiché egli non si deve limitare a fornire nozioni, ma a modificare gli apprendimenti già in atto. La Dorr<sup>12</sup> ha progettato due programmi con l'obiettivo di sviluppare le capacità critiche e indurre i bambini a verificare la realtà delle immagini televisive; tali programmi prevedono l'uso di brani registrati, discussioni di gruppo e sperimentazioni di ruoli e giochi; tutto veniva seguito e commentato dall'intervento dell'insegnante che gestisce ogni singola attività; in seguito ai suoi interventi i bambini dimostrarono di aver acquisito giudizio critico e comprensione degli artefici televisivi. Gli insegnanti possono esercitare un notevole influsso sulla scelta dei programmi seguiti dai ragazzi. Ciò fu dimostrato in una ricerca compiuta da alcuni insegnanti, che consigliarono ai propri alunni di guardare il programma *Freestyle*, trasmissione che cercava di fornire un modello alternativo agli stereotipi sessuali ed etnici; vi fu un incremento di ascolto, dovuto alla curiosità con cui i ragazzi avevano accolto i consigli del docente, ma anche un miglioramento dell'apprendimento, per la maggiore attenzione dimostrata. Naturalmente per poter consigliare ai ragazzi quali programmi vedere è necessario che l'insegnante abbia una grande cultura in materia o che per lo meno si sforzi nella ricerca di trasmissioni idonee, e che soprattutto conosca e segua anche i loro programmi preferiti in modo da capire le loro esigenze e da risultare ai loro occhi una persona a cui vale la pena parlare di televisione. Il problema più grosso che deve affrontare l'insegnante nel tentativo di educare alla tv riguarda la mancanza di un programma metodologico ministeriale comune, le esperienze attuate sono casuali e non vengono collegate tra loro; esse, infatti, sono il frutto della mente e della sensibilità degli insegnanti. Nonostante tale diversità di metodologia,

Rivoltella<sup>13</sup> indica alcuni itinerari da percorrere: la prima fase si sviluppa con l'appropriazione da parte degli alunni della conoscenza delle regole della comunicazione audiovisiva, mentre nelle fasi successive il ragazzo incomincia a gestire i processi di confezione e di produzione del programma. Le forme attraverso cui è realizzabile tale prodotto audiovisivo sono molteplici e riguardano ad esempio il diatape, il cartone animato o il film; elemento che, tuttavia, accomuna tutti questi interventi è il tentativo di salvaguardare il principio di interdisciplinarietà; il lavoro con le immagini implica, infatti, un rapporto con gli altri settori della conoscenza che vengono rielaborati e adeguati ai processi comunicativi propri dell'audiovisivo.

### **Alcune esperienze di Media Education**

Le diverse esperienze condotte, dalle scuole, riguardanti la media education costituiscono un importante patrimonio per l'ambito didattico, poiché il considerare progetti già attuati ci permette di prendere spunto da essi, di comprenderne i pregi e di evitarne i difetti. Gli obiettivi, che le scuole tentano di raggiungere grazie a questi progetti, riguardano: il rompere l'isolamento che caratterizza la fruizione televisiva dei bambini, il garantire un coinvolgimento critico e attivo e il tentativo di inserire lo studio dei prodotti medialti nel curriculum scolastico, come organizzatori dell'apprendimento del bambino. I limiti di tali interventi appaiono, invece, nell'episodicità con cui essi vengono realizzati, nella mancanza di un'adeguata documentazione, che permetta, successivamente, di poter ripetere o comunque rileggere e favorire, così, il confronto a livello disciplinare e transdisciplinare, e nella progettazione a "macchia di leopardo",<sup>14</sup> in cui i media diventano uno dei tanti temi di cui occuparsi, come la solidarietà, l'ambiente e la multiculturalità, e non una dimensione del fare scuola. L'insegnare la televisione e i sistemi di massa non può essere considerata una materia con una didattica stabile e complessa, non vi sono testi di approfondimento, né manuali che diano indicazioni su come impostare il lavoro in classe. È un intervento da inventare, da costruire giorno dopo giorno, da modellare secondo le esigenze degli alunni in classe; l'insegnante deve possedere oltre alle conoscenze tecniche e specialistiche, la volontà di attivarsi autonomamente nel seguire i programmi televisivi, soprattutto quelli relativi all'infanzia, e la loro evoluzione. Il conoscere tali programmi permette all'insegnante di non assumere atteggiamenti pregiudizievole o di superiorità e di fornire all'alunno la libertà di espressione e la

**I media: una  
dimensione  
del fare  
scuola**

spontaneità di atteggiamento; per capire cosa la tv rappresenti per l'immaginario del bambino e come egli reagisca nel processo di socializzazione e di apprendimento, l'adulto deve imparare a guardare la tv con gli occhi del bambino, evitando di affidarsi ad una conoscenza superficiale e legata ai luoghi comuni. La realizzazione di tali progetti all'interno della scuola è favorita dal fatto che l'ambito scolastico appare maggiormente attrezzato rispetto all'ambiente familiare e a qualsiasi altro tipo di ambiente, e dal fatto che i bambini, in tale ambiente, sono più propensi a lasciarsi guidare nella comprensione e nell'analisi degli aspetti televisivi; sono pronti a ricevere spiegazioni, a lavorare in gruppo e a collaborare, confrontando le proprie spiegazioni con quelle dell'insegnante e dei loro compagni.

**Un'insegnante:  
"I bambini  
mi guardano  
come se fossi  
un televisore"**

La necessità di attuare progetti di tal genere nasce non solo dai dibattiti attuati sull'importanza dei mass media, ma soprattutto dalle incensanti richieste degli insegnanti; essi lamentano la difficoltà di insegnare le materie scolastiche ai ragazzi delle nuove generazioni e la mancanza di continuità nell'attenzione fornita dagli alunni durante le spiegazioni. Dice, infatti, un insegnante: «certe volte mi sento un po' sconsolata. In classe, durante la lezione, vedo i bambini che fanno attenzione oppure no a scelta, come se fossi un televisore acceso, che ciascuno può trattare come vuole, non una maestra che sta parlando con loro. Se mi accorgo che le cose vanno male, l'unica soluzione che ho trovato è di interrompere il programma con uno "spot". Alzo il volume della voce, cambio tono, recito, cerco di coinvolgerli "facendo spettacolo". E loro, in effetti, mi seguono di nuovo. Ma non posso reggere a lungo quel ritmo. Dopo un po' devo tornare ad una lezione normale, ed essere di nuovo esposta alla loro attenzione intermittente.»<sup>15</sup> Mentre i curricoli di educazione alla tv, elaborati nelle esperienze statunitensi, prevedono il conseguimento di obiettivi formativo educativi e di obiettivi cognitivi, secondo Anderson<sup>16</sup> un buon curriculum si costruisce a partire dall'analisi interpretativa individuale del mezzo televisivo; ci saranno perciò percorsi didattici diversi, secondo il tipo di curriculum che si vuole costruire, che a sua volta discende dal concetto di televisione condiviso. Il curriculum può essere quindi basato:

**Sull'intervento**, se si considera che la TV interviene e agisce sull'utente, provocando cambiamenti a livello sociale culturale e psicologico. Tale curriculum sarà incentrato su obiettivi di decodifica strutturale e funzionale del mezzo, le conoscenze acquisite diventano patrimonio stabile da poter trasferire automaticamente all'esperienza quotidiana.

**Sul raggiungimento dell'obiettivo**, se la tv viene guardata con diversi

scopi, i quali sono funzionali ai diversi obiettivi che si vogliono raggiungere. Gli obiettivi che si cerca di realizzare sono di tipo formativo, concentrati sull'interrogazione soggettiva e sul confronto collettivo.

*Sul concetto di televisione come veicolo di trasmissione e di apprendimento culturale*, quando si considera il televisore come veicolo di trasmissione culturale, e quindi di apprendimento di mode, modelli e status. Il curriculum in oggetto prenderà, allora, in esame gli elementi contenutistici della cultura televisiva quali i comportamenti, gli ambienti, i valori e gli status.

*Sull'intervento didattico di television literacy*, si basa sulla considerazione che l'apprendimento del linguaggio televisivo porti l'utente a divenire consapevole della propria fruizione e a sviluppare abilità di valutazione qualitativa dei programmi e di critica.

### **Educare alla tv: l'esperienza della scuola elementare di Pessano con Bornago <sup>17</sup>**

Il progetto nasce nel 1991, quando, a Pessano, viene organizzata una conferenza sul tema "bambini e Tv". Il corso si è sviluppato nell'arco di due anni scolastici ('91/'92 - '92/'93) nelle tre classi prime, le attività sono state proposte in classe con cadenza settimanale in incontri di due ore. Per predisporre le attività e valutare l'andamento della sperimentazione, l'èquipe ha stabilito un calendario annuale di incontri tenuti nei primi giorni del mese. La scelta di iniziare il corso nella prima elementare ha creato difficoltà di relazione con l'interlocutore, gli alunni non sono ancora capaci di esprimersi chiaramente e in più incominciano ora ad imparare a leggere e a scrivere; tuttavia, questa è stata considerata l'età più feconda nella ricezione cognitiva. Le attività proposte sono orientate al raggiungimento di competenze tecnico cognitive e di elementi educativi per la formazione di atteggiamenti televisivi più consapevoli e critici. Gli insegnanti hanno seguito nei primi mesi del 1991 lezioni di aggiornamento sull'argomento e hanno ricevuto una valida bibliografia di riferimento. Durante il primo anno le attività sono state esplorative, finalizzate a testare i livelli di competenza e conoscenza della classe, nel secondo anno le attività hanno focalizzato obiettivi più specifici diretti all'assunzione di competenze tecniche, alla conoscenza del linguaggio televisivo e alla produzione di programmi televisivi. In seguito a questo intervento si notò come i bambini, anche se molto piccoli, sono in grado, se aiutati, di discutere dell'oggetto televisione, sono motivati nella riflessione sui programmi

**Il corso  
iniziato  
nella 1<sup>a</sup>  
elementare**

**La Tv  
può favorire  
l'attività  
didattica**

e nel cogliere le dissonanze, gli aspetti tecnici, ecc. Dimostrano un grande interesse nel comprendere come funziona il televisore e apprendono con facilità le parti che lo compongono. Si è riscontrato che in molti permane l'idea che quanto viene visto sullo schermo è realmente vero, è quindi necessario insistere maggiormente su questo punto. Inizialmente gli insegnanti hanno avuto l'impressione che le conversazioni non fossero produttive perché i ragazzi non sembravano interessati, ma con il procedere delle lezioni la situazione è migliorata; nel secondo ciclo la preoccupazione maggiore riguardava il trasformare l'aspetto operativo in consolidamento di concetti, si è cercato perciò di integrare la programmazione del curriculum tv con quella didattica. Alla fine del corso si è notato come la tv possa essere strumento di elaborazione e di conoscenza, capace di aiutare la scuola nel suo processo educativo-formativo.

### **Giochiamo alla TV. L'esperienza della scuola materna di Busche <sup>18</sup>**

**Positiva  
collaborazione  
dei genitori**

L'esperienza della scuola materna di Busche viene realizzata nell'anno scolastico 1994/1995 e nasce dall'esigenza di rendere i bambini meno passivi di fronte alla offerta televisiva. Essi, infatti, in seguito alle conversazioni tenute con gli insegnanti sembravano fortemente condizionati dal mezzo televisivo. Lo scopo principale che si prefiggono gli insegnanti è quello di realizzare una fruizione critica dei messaggi diretti e indiretti da cui sono investiti i ragazzi e di attrezzarli per un'efficace difesa contro il rischio di omologazione immaginativa e ideativa. Il progetto ha previsto il coinvolgimento anche dei genitori, che sono stati informati, motivati, e a cui è stato chiesto la collaborazione per la compilazione di un questionario sulle abitudini televisive dei loro figli. La prima fase, intitolata "giochiamo con i Power Ranger, Biker Mice, Might Max e company", è partita con l'analisi delle caratteristiche dei personaggi preferiti fino a stilare una loro carta d'identità; in seguito sono stati costruiti due televisori di cartone, una grande, utilizzata per giocare alla tv in cui cioè potevano entrare e fingersi attori, e una più piccola, denominata arrotolino, usata per vedere dei racconti, le cui sequenze, disegnate dagli stessi bambini, scorrevano sul teleschermo e venivano in seguito arrotolate su due bastoni di legno. Considerando poi il fatto che i personaggi preferiti dai bambini sono anche i protagonisti delle strisce a fumetti, si è pensato di realizzare alcune attività che avvicinino i bambini al fumetto; i bambini sono stati esortati ad analizzare le immagini dei personaggi della Walt Disney e

ad inventare i dialoghi tra di loro, dopo averne colto le espressioni, le azioni, e la tipologia di carattere. La seconda fase prevede l'inserimento di un regista, che spieghi ai bambini l'uso del materiale tecnologico e i trucchi del mestiere; la parte che maggiormente ha interessato i ragazzi è stato l'essere ripresi mentre si esibivano dentro la televisione di cartone e poi rivedersi in una televisione vera. Per spiegare nel modo migliore i trucchi realizzati nei film, il regista ha ripreso con la telecamera un bambino e poi ha filmato la stessa scena senza il bambino fingendone la scomparsa, ma ciò che ha più divertito i bambini è stata l'animazione di personaggi, compiuta passo dopo passo con il loro aiuto. Il progetto sembra aver avuto successo, gli insegnanti hanno notato con quale abilità i ragazzi sono riusciti a comprendere le informazioni fornite loro e hanno affermato che il lavoro attuato dal regista è servito a smitizzare i personaggi, tanto che un bambino, guardando un cartone animato con i genitori, ha detto: << Sono solo disegni che si muovono.>>.

**I cartoni animati? Sono solo disegni che si muovono**

### **Impariamo a guardare la televisione. L'esperienza della scuola elementare di Casnate con Bernate**

“Impariamo a guardare la televisione” è un progetto, da me realizzato e gestito, per la scuola elementare “A. Volta” di Casnate con Bernate in provincia di Como. L'idea è nata in seguito ad un convegno, sul rapporto televisione e bambini, realizzato nel medesimo comune dall'Associazione Spettatori AIART, nell'inverno del 2000.

#### *Analisi e valutazione del fabbisogno formativo.*

Per determinare il fabbisogno formativo delle due classi in cui era stato previsto l'intervento, ho ritenuto opportuno, nella prima fase della progettazione, coinvolgere gli insegnanti, che si erano dimostrati disponibili a tale esperienza; il loro ruolo è stato indispensabile per la comprensione della situazione reale presente nella classe, soprattutto perché, operando da figura esterna e non avendo avuto ancora contatti con i ragazzi, senza di loro non sarei riuscita a programmare un intervento, che fosse realmente rispondente ai bisogni di quella determinata realtà. Gli insegnanti hanno lamentato mancanza di creatività e disturbi nell'attenzione durante le ore scolastiche; i bambini arrivano a scuola, già con almeno una mezzora di fruizione televisiva e quindi iperattivi e supereccitati; la capacità di concentrazione è intermittente e manca quasi del tutto l'interesse nelle normali attività didattiche. Tutto viene

**Per aumentare  
l'attenzione  
dei bambini**

consumato velocemente, e in modo superficiale, fermare l'attenzione e proporre un approfondimento richiede fatica e l'insegnante stesso si sente indifeso e disarmato. L'obiettivo maggiore che intendevano, allora, realizzare gli insegnanti, era l'aumentare la capacità attenzionale dei ragazzi attraverso la comprensione del linguaggio televisivo. La valutazione di tali bisogni è stata necessaria per determinare gli obiettivi educativi e per misurare la distanza esistente tra l'obiettivo educativo e il bisogno attuale. Klein<sup>19</sup> ha sviluppato un modello procedurale per la valutazione dei bisogni che si articola in quattro fasi:

La prima fase si basa sull'individuazione di un largo spettro di possibili obiettivi, che siano indicazioni pertinenti riguardo a quello che gli insegnanti pensano sia importante perseguire nel loro intervento educativo. La seconda fase riguarda la strutturazione degli obiettivi secondo un ordine di importanza, per delineare la scala valoriale a cui ci si vuole attenere.

Nella terza fase vengono identificate le discrepanze tra gli obiettivi ordinati secondo importanza e l'attuale situazione degli allievi.

Nella quarta fase viene determinato l'ordine di precedenza nell'attuazione degli interventi educativi.

Nella delineazione degli obiettivi, ho cercato di attenermi a questa scala e di realizzare un intervento che potesse far fronte ai bisogni formativi denunciati dagli insegnanti.

*Presentazione del progetto.*

Il progetto prevede il coinvolgimento delle due classi terze composte in totale da 45 ragazzi; le attività sono ideate e seguite da un'animatrice, nella figura della mia persona, mentre gli insegnanti hanno il compito di osservare, di supervisionare le attività e l'operato dell'animatrice e la possibilità di fornire aiuto e ed eventuali consigli nell'impostazione e nella realizzazione delle attività; si ritiene importante anche la collaborazione della biblioteca sia nei primi contatti con la scuola sia durante lo svolgimento delle attività; tale importanza è dovuta a svariati motivi: oltre al numeroso materiale teorico a disposizione, riguardante l'argomento, la biblioteca possiede cassette audiovisive di cartoni animati debitamente scelte dal punto di vista pedagogico; lo svolgimento di un'attività all'interno della sala audiovisiva a disposizione della biblioteca ha tentato di alimentare l'interesse per il materiale lì presente e una sua maggiore fruizione da parte dei bambini. Infine, tale collaborazione ha voluto mantenere quel rapporto di continuità didattica che la scuola intrattiene normalmente, almeno una volta al mese, con la



struttura, in modo da invogliare i ragazzi all'utilizzo delle strutture a lui proposte. Gli strumenti utilizzati hanno previsto la visione di spezzoni di film o cartoni animati, l'utilizzo della videocamera, di disegni, di giochi e l'invenzione di storie e scenette. Le attività sono state vissute dai ragazzi in prima persona, come un gioco, un momento educativo, ma anche ludico e divertente; esse sono state pensate per essere concrete e rispondenti alle esperienze e agli interessi dei ragazzi. La valutazione è affidata all'animatrice e agli insegnanti e prevede l'utilizzo di un questionario, presentato ai ragazzi all'inizio, per vagliare il loro grado di conoscenza e calibrare così le successive attività, e alla fine, per considerare i progressi ottenuti e la riuscita dell'esperienza. Strumenti di valutazione sono costituiti anche dall'osservazione, dalle impressioni registrate dall'animatrice e dall'insegnanti, e dalla considerazione del clima del gruppo, dalla partecipazione e dall'interesse dimostrato dai ragazzi.

**Un momento educativo, ma ludico e divertente**

Nella rielaborazione delle risposte, ho cercato di delineare la situazione generale della classe, prima e dopo l'intervento, e ho dedicato spazio anche alla considerazione dei progressi fatti dal singolo alunno. I risultati emersi dal questionario dimostrano che il progetto ha avuto successo e che i ragazzi hanno modificato positivamente alcune delle loro risposte. La tv è apparsa, nella seconda stesura, alla totalità dei ragazzi, qualche volta utile e qualche volta no, mentre nella prima, dieci di loro avevano affermato che essa fosse sempre utile; le immagini trasmesse dalla tv sono, per la maggior parte, rispondenti qualche volta alla realtà, e non sempre, come era stato detto prima, mentre i personaggi televisivi sono persone che recitano una parte; il numero più alto di alunni afferma che i programmi trasmessi dalla tv possono essere guardati da tutti, ma nella seconda stesura questo numero diminuisce a favore della risposta "hanno un pubblico a cui si riferiscono in modo particolare". Alla fine del corso la tv diventa uno dei tanti piaceri delle giornate dei ragazzi che iniziano a prediligere il gioco, lo stare all'aperto e l'incontrarsi con i loro amici, tutto ciò a discapito dell'uso della tv e del computer. I programmi vengono fruiti, con preferenza, in compagnia della famiglia o degli amici, così da poter chiedere spiegazioni in caso di bisogno; l'apparecchio televisivo è acceso dai ragazzi nel momento in cui incomincia il loro programma preferito, e quest'ultimo è scelto seguendo la pubblicità, i giornali o il consiglio degli adulti, pochi, rispetto alla prima stesura, guardano a caso. I ragazzi usano qualche volta le guide televisive e, sempre qualche volta, decidono in anticipo i programmi che desiderano guardare; la discussione riguardo

**Come cambia il rapporto tra la Tv e i ragazzi**

**I ragazzi  
interessati  
al progetto**

ad un programma televisivo viene attuata qualche volta, ma è comunque alto il numero dei ragazzi che preferisce non discuterne. Pensano e riflettono sulle immagini viste solo qualche volta e, sempre qualche volta riescono a comprendere quello che si dice nei programmi; la maggior parte non si chiede il motivo per cui guarda un programma, ma la loro attenzione è posta sia sulle parole che sulle immagini. La tv è risultata qualche volta utile per imparare, e i bambini affermano di riuscire certe volte a prevedere il finale di una storia; vengono riconosciute alcune caratteristiche che distinguono un genere rispetto ad un altro. Il produttore di un programma ha come compito attrarre le persone, anche se alcuni sono ancora convinti che egli vuole riportare la realtà. Il gruppo è apparso attento e collaborativo, alcuni hanno impiegato forze ed energie, hanno posto interrogativi e hanno proposto riflessioni, altri si sono invece limitati ad ascoltare le opinioni altrui, pochi hanno disturbato. Il progetto è sembrato interessarli, infatti, alcuni hanno ripreso la videocassetta guardata insieme o una della stessa collana, altri, dopo essere stati assenti, mi hanno chiesto di spiegare loro la lezione persa.

### **Conclusioni.**

**Rendere  
il ragazzo  
fruitore  
attivo**

Confrontando le esperienze appena citate, possiamo constatare come alcuni elementi possono essere ritrovati in quasi tutti i progetti, mentre altri sono peculiari di alcuni. La maggior parte dei progetti nasce dalle esigenze degli insegnanti di rendere più proficua l'attenzione degli alunni e dalla necessità di evitare l'allarmante influenza dei mezzi mass-mediali. L'obiettivo che si propongono è quello di rendere il ragazzo un fruitore attivo, capace di comprendere e criticare le immagini televisive a lui proposte. Tale capacità viene, in gran parte dei progetti, acquisita in seguito allo studio e alla comprensione degli aspetti tecnici dei mezzi audiovisivi; si ritiene, infatti, che il bambino riesca a comprendere il messaggio e ad essere più attivo nella fruizione, solo dopo aver imparato le tecniche di produzione e i "trucchi del mestiere". In tutti i progetti, grande importanza rivestono la partecipazione attiva dei ragazzi e il ruolo educativo del gioco; il bambino sembra, infatti, apprendere maggiormente agendo, manipolando e giocando, invece che assistendo ad una normale lezione didattica. Le attività più affascinanti sono quelle in cui egli risulta protagonista, in cui opera e, in

seguito, può guardare il frutto del suo operato, ciò vale sia per i piccoli che per i bambini più grandi. Solitamente, le lezioni sono tenute da un esperto esterno, che si occupa di spiegare le tecniche e gli artifici dei mezzi multimediali, alcune volte, questi esperti sono accompagnati dall'insegnante che può semplicemente presenziare, oppure può intervenire nella programmazione didattica e nella gestione della classe. Spesso, sono realizzate alcune attività esplorative per testare le conoscenze di partenza, mentre l'analisi dei risultati è attuata tramite l'osservazione e l'utilizzo del questionario. In un solo progetto sono stati coinvolti i genitori, con il compito di dare informazioni sulle abitudini fruttive dei loro figli; probabilmente, la necessità di tale coinvolgimento è nata dalla età dei bambini, frequentanti la scuola materna, o dalla volontà di aumentare l'interesse dei genitori su tali argomenti.

## NOTE

- <sup>1</sup> P.C. Rivoltella, *Media Education, modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci, Roma, 2001, pag 21.
- <sup>2</sup> L. Masterman, *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, La scuola, Brescia, 1997 pag 44.
- <sup>3</sup> Ibidem.
- <sup>4</sup> M. Montessori, in A. Pellai, *Il bambino che addomesticò il televisore*, Angeli, Milano, 1996.
- <sup>5</sup> P. Boggi, Cavallo, in A. Piromallo Gambardella, *Luoghi dell'apparenza. Mass media e formazione del sapere*, Unicopli, Milano, 1993.
- <sup>6</sup> Jaquinot in A. Calvani, *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Utet, Torino, 2001..
- <sup>7</sup> P. Greenfield, *Mente e media*, Armando, Roma, 1985.
- <sup>8</sup> R. Maragliano, *Lo spazio multimediale è un modello di filosofia*, in C. Ottaviano, *media, scuola e società. Insegnare nell'età della comunicazione*, Carocci, Roma, 2001, pag 91.
- <sup>9</sup> R. Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari, Laterza, 1994.
- <sup>10</sup> P. C. Rivoltella, *Media Education*, cit.
- <sup>11</sup> Le tre posizioni sono indicate in A. Calvani, *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Utet, Torino, 2001.
- <sup>12</sup> A. Dorr, in Greenfield, *Mente e media*, cit.
- <sup>13</sup> R. Giannatelli, P. C. Rivoltella, *Teleduchiamo. Linee per un uso didattico della televisione*, Elle Di Ci, Torino, 1994.
- <sup>14</sup> P.C. Rivoltella, C. Marazzi, *Le professioni della media education*, Carocci, Le bussole, Roma, 2001. cit pag 67.
- <sup>15</sup> C. Lastrego, F. Testa, *Istruzioni per l'uso del televisore. Bambini e tv: una guida per genitori ed insegnanti*, Einaudi, Torino, 1990, pag 95.
- <sup>16</sup> J. Anderson, in V. Mazza, *Educare alla tv: l'esperienza della scuola elementare di Pessano con Bornago*, Il Guado, Milano, 1995.
- <sup>17</sup> Ibidem.
- <sup>18</sup> AA.VV., *Giochiamo alla Tv*, in "Bambini", Novembre 1997.
- <sup>19</sup> S.P. Klein in Pellerey M. *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Società Editrice Internazionale

---

## Adolescenti e internet

Domenico Infante

---

### **Premessa**

L'argomento che l'AIART nazionale sta approfondendo nei suoi corsi di formazione nel 2006 è il tema del rapporto tra giovani e rete dei mezzi di comunicazione. Certamente uno dei problemi che crea maggiori preoccupazioni agli educatori ed ai genitori è senz'altro la navigazione in Internet. Nel presente contributo, riprendendo la relazione svolta in occasione dell'ultimo Corso di formazione nazionale "Ragazzi nella Rete", tenuto a Como il 7, 8 e 9 Luglio 2006, cercherò di sviluppare in maniera più organica il tema "Adolescenti e Internet".

### **Cambiamento e innovazioni**

La storia è stata caratterizzata da tre grandi epoche: quella della invenzione della scrittura, della scoperta della stampa e della tecnologia digitale. Questi tre momenti storici sono correlati rispettivamente a tre fasi che hanno caratterizzato l'evoluzione sociale dell'uomo: quella del-

l'uomo cacciatore-cercatore, dell'uomo meccanizzato e dell'uomo cybernetico-spaziale. Un corollario presiede alla predetta tripartizione storica: l'uomo nell'età agraria era ricco quando possedeva la terra, nell'età industriale quando il bene da possedere erano le fabbriche, oggi, nell'era informatica, l'informazione ha rimpiazzato la capacità produttiva come mezzo per creare ricchezza.<sup>1</sup>

**Le tre grandi  
innovazioni:  
la scrittura,  
la stampa,  
la tecnologia  
digitale**

In realtà ognuna di queste epoche ha introdotto un forte cambiamento nella vita dell'uomo il quale ne è rimasto sempre coinvolto in maniera traumatica attraverso processi mentali comportanti ansia, timori ed anche eccitazione per la nuova avventura che si profilava; conseguentemente l'uomo nelle fasi iniziali adotta un comportamento "resistente" rispetto alle innovazioni ed ai cambiamenti tecnologici. Un esempio può essere considerato il mito di *Fedro* in cui Platone<sup>2</sup> manifestò le più grandi perplessità sulla scrittura tanto da attribuirle qualità obnubilanti simili a quelle della pittura: "Perché vedi, Fedro, la scrittura ha una strana qualità, simile veramente a quella della pittura. I prodotti della pittura ci stanno davanti come se vivessero; ma se domandi loro qualcosa, tengono un maestoso silenzio. Nello stesso modo si comportano i discorsi: crederesti che potessero parlare quasi che pensassero; ma se tu, volendo imparare, domandi loro qualcosa di ciò che dicono, ti manifestano una cosa sola e sempre la stessa". Il carattere visivo dell'alfabeto fonetico permette a Platone di equiparare segno grafico e segno pittorico; a partire da questa analogia prendono origine le osservazioni di Socrate, attraverso cui Platone pone in evidenza le caratteristiche proprie del nuovo medium:

la fissità dell'oggetto,  
l'universalità della sua diffusione,  
la chiusura del suo contenuto  
la dipendenza dall'autore.

La cosa stupefacente è che alcuni dei suddetti elementi appartengono ai new media e che Platone, servendosi del mito di Fedro, fece una delle più riuscite operazioni comunicative in quanto trasmise ai contemporanei sue sensazioni e riflessioni circa l'avvento della scrittura. Attraverso la comunicazione di Platone venivano, quindi, veicolate delle informazioni.

### **L'informazione**

L'informazione tende a "dare forma a qualcosa", ad eliminare un'incertezza in merito agli argomenti più svariati e tramite i diversi mezzi della comunicazione di massa (giornali, radio, TV, internet, ecc.). L'informazione può essere trasmessa sui fili, nell'aria, nello spazio

mediante segnali che sono variazioni di grandezze fisiche che trasportano appunto informazioni. I segnali possono essere analogici e digitali in base alle loro caratteristiche ed applicazioni. La tecnologia digitale è stata la vera rivoluzione dei nostri tempi perchè ha consentito lo sviluppo dell'informatica ed il progresso inarrestabile dell'ICT conclusosi con la convergenza digitale che mette in relazione stretta tutti i mezzi di comunicazione. La tecnologia digitale ha reso possibile lo sviluppo di internet fino ai livelli altissimi di oggi.

### **Internet: una rete di ambienti comunicativi**

Ma che cosa è internet? Internet costituisce una di quelle realtà che la teoria dei sistemi definisce *complesse*: un'interconnessione tra più reti che coinvolge milioni di utilizzatori.<sup>3</sup> E' una rete a livello mondiale costituita da una moltitudine di computer (nodi) interconnessi, assemblati per scambiarsi ogni tipo di risorse. Attraverso questa rete sembra generarsi un sistema nervoso globale per il genere umano che si avvia, quindi, a costituire un'unica società.<sup>4</sup>

Ogni computer, che rappresenta un nodo della rete, risulta connesso tramite opportuni collegamenti diretti di tipo numerico ad alta velocità e viene riconosciuto come nodo di rete, in modo univoco, grazie ad uno specifico indirizzo, detto IP. Questo indirizzo è formato da una sequenza di 4 numeri separati tra di loro da un punto. Ogni numero dell'indirizzo può essere rappresentato da 0 a 255 dando origine ad una sequenza del tipo: 147.165.110.35 che deve essere univoca, in modo che ogni nodo sia distinto da ciascun altro. Ma come viaggiano le informazioni nella rete? Il messaggio in transito tra due nodi terminali viene suddiviso in unità più piccole dette pacchetti che viaggiano nella rete come tanti treni che si scompongono e si ricompongono secondo alcune regole e che vengono inviati ai destinatari indicati nell'indirizzo. Internet in Italia viaggia sulla rete ITAPAC, che utilizza sia la tecnica della commutazione di linea sia la tecnica a pacchetto, che consiste nell'impacchettare opportunamente i dati in modo da rendere la trasmissione più razionale e veloce. La rete ITAPAC consente collegamenti anche con reti a pacchetto di altre nazioni, in quanto il modo in cui vengono strutturati i pacchetti risulta ormai standardizzato a livello internazionale. I pacchetti vengono inviati uno ad uno alla rete e smistati ed instradati individualmente dai DCE (modem). A seconda del tipo di rete e di servizio offerto, i pacchetti possono tutti seguire lo stesso percorso di rete o essere smistati ciascuno su un percorso diverso. I pacchetti giunti al nodo DTE destinatario devono venire ricombinati a ricomporre il messaggio originale.

**Una rete  
a livello  
mondiale**

## **Il funzionamento di internet**

Le informazioni che devono girare nella rete vengono gestite secondo il protocollo TCP/IP, che suddivide i dati in pacchetti. Ciascun pacchetto è trasmesso in modo indipendente l'uno dall'altro attraverso una serie di instradatori detti router. Quando i pacchetti arrivano a destinazione sono ricombinati nella forma originaria. La suddivisione in pacchetti, l'instradamento e poi la ricombinazione nella forma originaria sono operazioni definite dal protocollo TCP/IP. L'IP gestisce l'instradamento dei dati e il TCP gestisce la suddivisione in pacchetti e la successiva ricostruzione all'estremità ricevente. Le dimensioni dei pacchetti non possono superare 1500 caratteri ciascuno. Il TCP crea un pacchetto, calcola e aggiunge all'intestazione anche una serie di controlli, cioè un numero utilizzato a destinazione per stabilire se nel corso della trasmissione si sono verificati errori. Questo numero è basato sull'esatta quantità di dati presenti nel pacchetto. Ogni pacchetto è a sua volta inserito in una "busta" IP sulla quale c'è scritto l'indirizzo del destinatario, quello del mittente e altre informazioni utili per la consegna. Quando i pacchetti sono su Internet, i router lungo la strada esaminano le buste IP, leggono gli indirizzi e determinano il percorso più efficiente per l'invio di ciascun pacchetto alla stazione successiva, più vicina alla destinazione finale. Questo evita, per esempio, che una busta IP in viaggio da Milano a Londra passi per New York. Quando i pacchetti arrivano a destinazione il TCP controlla se ci sono stati errori lungo il tragitto: in caso affermativo elimina il pacchetto e chiede al mittente di ritentare la trasmissione. Così l'efficienza è massima perché in caso di errori non è necessario rispedire tutti i dati, ma solo quelli contenuti in quel particolare pacchetto danneggiato. Quando i pacchetti arrivano tutti in modo corretto il TCP li assembla nella forma originaria e unificata.

### **I contenuti e le funzioni dei portali**

Nella rete internet sono reperibili una serie di servizi attraverso speciali *etichette* chiamate *portali* che hanno specifiche caratteristiche contenutistiche e funzionali. Un portale contiene una serie di elementi strutturali che possono essere i seguenti:

strumenti di ricerca

canali

risorse di contenuto e di attualità informativa

servizi orientati al consumatore

strumenti di comunicazione e di utilità personale

sistemi di accesso multicanale

sistemi di personalizzazione.



Un portale è un prodotto editoriale on-line che svolge la funzione di punto privilegiato di accesso al Web per gli utenti e che fornisce loro risorse informative, servizi di comunicazione personale, strumenti con cui localizzare e raggiungere i contenuti e i servizi on-line di cui hanno comunemente bisogno.<sup>5</sup>

I portali possono essere suddivisi in tre diverse tipologie:

Generalisti (o orizzontali): Libero, Virgilio, Yahoo, Supereva, Tiscali, MSN.it, KataWeb, ecc.);

Tematici (o verticali) Gazzetta.it, mp3.com, Scuola.com, Intrade, Leggi Web, ecc.);

Con tipologie intermedie (giornalistici o informativi, aziendali allargati, federativi, e-commerce, community portal, ecc).

Internet è un servizio tecnologico che si è sviluppato e diffuso nella società civile con minore tempo rispetto a tutti gli altri (elettricità in 46 anni, il telefono in 38 anni, la Tv in 17, internet in 7 anni). Infatti il ritmo di crescita di internet negli USA è di circa 4000 nuovi utenti ogni ora e di 4 milioni di pagine Web ogni ora.<sup>6</sup> La rete internet è allo stesso tempo di tutti e di nessuno. In queste nuove forme di socializzazione la comunicazione è prevalentemente scritta. Non c'è il rischio di essere discriminati per l'aspetto fisico e si può mantenere l'anonimato. Nell'architettura di Internet tutti i contenuti sono strutturalmente livellati; la pagina personale di un bambino è sullo stesso piano di un quotidiano di fama, c'è informazione di valore insieme a tanta informazione inutile e a volte dannosa. Internet consente una serie di servizi (pagine web, e-mail, mailing-list, news-group, video-conferenza, chat, instant-messenger). La comunità in rete stabilisce relazioni con varie modalità ma anche per vari motivi ed interessi (blog, wikipedia, social networking, podcast, chat, messenger). Pierre Levy sosteneva "...che nelle reti si trova una grande massa di informazioni che sembra un vero e proprio diluvio: noi stiamo vivendo il secondo diluvio. Il primo diluvio è stato di acqua, il secondo è il diluvio dell'informazione. Dunque il problema è di sapere che cosa si deve salvare, che cosa si deve mettere nell'arca, come dovremo navigare". Il problema della navigazione nel cyber-spazio si presenta come navigazione dell'arca nel diluvio informazionale.<sup>7</sup>

**Il forte ritmo di crescita di Internet**

**Il "diluvio" informativo**

### **I limiti della navigazione in rete**

Certo, anche in Rete, come nel mondo di tutti i giorni, ci sono delinquenti e organizzazioni a delinquere di vario tipo. Nella gran parte degli Stati esiste una legislazione ed operano organismi di controllo che

**Internet  
e l'assenza  
di regole  
comuni**

vigilano affinché l'agire di ogni cittadino non leda il bene comune. In alcuni paesi, come per esempio Cuba, il Vietnam, la Cina o la Tunisia, per motivi politici o culturali, sono state attuate forme di limitazione nell'accesso, che non sono strumenti di tutela piuttosto vere e proprie forme di censura.<sup>8</sup> La rete web non ha un organo di governo internazionale per cui quando gli stati riescono a colloquiare, a stabilire forme di collaborazione e interazione legislativa qualcosa di buono si riesce anche a farlo con risultati apprezzabili; in pratica la rete internet è in regime di totale assenza di regole comuni per cui è necessario porsi dei problemi soprattutto in rapporto all'uso che fanno gli utenti più deboli quali sono appunto i giovani ed anche adulti cyber-dipendenti. Pertanto potremo usare utilmente la rete se avremo gli strumenti per orientarci e filtrare le informazioni. Il diffondersi dei computer, e quindi della possibilità di collegamento in internet, nelle case, nelle scuole e nei luoghi di ritrovo, rende la famiglia più permeabile e aperta all'influenza di agenti esterni.

### **I problemi della navigazione**

**I pericoli  
della realtà  
"virtuale"**

Gli studiosi contemporanei stanno sperimentando l'avvento e lo sviluppo di un nuovo mondo elettronico, che rappresenta uno dei terreni di confronto culturale maggiormente vivo in questo inizio di secolo essendo portatore di modificazioni in grado di incidere sulle principali dinamiche psicologiche e sociali. La tendenza ad un agire comunicativo individuale e collettivo attraverso i collegamenti in rete implica l'insorgenza di problematiche percettive nuove che sembrano rappresentare variabili significative in ambito criminologico poiché influenzano il processo di percezione, valutazione e attribuzione di significato che costituisce la base del percorso che conduce gli individui dalla fantasia di un comportamento criminale alla decisione di porlo effettivamente in essere, violando le leggi.<sup>9</sup> Infatti l'utilizzo di internet può comportare una serie di problemi tra i quali quello dell'immersione in una realtà virtuale nella quale è facile entrare ma difficile uscirne. Le realtà virtuali hanno le seguenti caratteristiche: pervasività, isolamento "totale" dentro la realtà costruita dall'uomo, sensazione di essere immerso con tutto se stesso nella situazione. Con l'avanzare della realtà virtuale si rischia che i rapporti tra gli uomini e anche con il mondo si smaterializzino. Nell'illusoria perfezione dell'universo virtuale si perdono i contorni dell'uomo concreto; mano a mano il limite, l'errore, il dolore, la morte sono cose che si vogliono ignorare. Tuttavia più una relazione nel virtuale si approfondisce e più cresce il desiderio di incontrarsi di

persona. Sentiamo il bisogno di guardarci negli occhi, di abbracciarci.<sup>10</sup> Nella ricerca di nuove relazioni e conoscenze, spesso gli adolescenti attivano incontri virtuali con il desiderio di far colpo proponendo una personalità forte. L'opportunità di esibirsi e di diventare personaggi pubblici attraverso internet oggi è resa possibile attraverso i siti di "social networking" in cui si può aprire un proprio spazio web. Inserendo la descrizione più o meno scherzosa di sé stessi, qualche foto, magari un video, i propri contatti, il dettaglio delle proprie passioni in tema di musica, cinema e quant'altro gravita nell'interesse dei giovanissimi. Tale è "MySpace, la versione on line della stanzetta di un teenager, un posto dove i muri sono coperti di poster e fotografie, la musica è assordante e gli adulti sono una specie aliena", ha scritto recentemente Alex Williams del New York Times.

**Navigare  
in rete  
comporta  
abilità e  
responsabilità**

Navigare nelle rete comporta abilità nuove nello stile comunicativo ma soprattutto nei processi di pensiero a cui è chiesta sempre maggiore flessibilità e rapidità nel passaggio operativo tra dimensione reale e dimensione virtuale, tra una relazione mediata da uno spazio emotivo-fisico a una relazione mediata da uno spazio emotivo-artificiale<sup>11</sup> Tuttavia, in alcuni soggetti osservati, si rileva una certa difficoltà nell'identificare il limite che separa la realtà dal virtuale o nella capacità dinamica di tornare velocemente in una situazione di realtà dopo una certa permanenza in una fase di virtualità.<sup>12</sup> Conseguenza questa di abusi nell'uso del computer e dei videogames e, peggio ancora, in alcuni casi estremi, di atteggiamenti criminali tendenti a danneggiare siti web (giovani hackers) al fine di aumentare la propria autostima<sup>13</sup> C'è poi il problema della pornografia di internet che tende a creare un costume e ad instillare un bisogno crescente di materiale fotografico per mantenere viva "la tensione".

### **Le nuove responsabilità**

Questi fatti pongono nuove sfide alla responsabilità istituzionale, personale e a quella coniugale per le implicazioni tra coniugi e tra questi e i figli. Una prima domanda da porre è su che cosa fanno le istituzioni. Molto si sta facendo a livello europeo con il programma Safer Internet Plus, la cui attuazione è stata recentemente rinnovata implementando nuove iniziative. Parecchio si sta facendo in Italia attraverso strumenti giuridico-istituzionali quali il Codice di autoregolamentazione Internet e Minori, che è frutto del lavoro di un centinaio di esperti nei diversi settori radunati dal Ministero delle Comunicazioni. E' uno strumento più semplice di una legge o di un decreto ed ha applicabili-

**Il ruolo delle istituzioni, dei genitori, della scuola**

tà "volontaria". Certamente non ha fatto grossi passi avanti perché da un lato è stata carente la pressione della pubblica opinione e dall'altro i Providers non hanno fatto molto. Molto fanno la Polizia postale ed altri corpi specializzati nelle indagini per scovare reti di pedofili, per evitare la propagazione di virus, per prevenire truffe informatiche, ecc. Moltissimo devono invece fare i genitori e gli insegnanti per evitare che i minori possano correre grossi rischi navigando in rete dove esiste materiale illecito (pornografia riguardante bambini, razzismo, frodi, droghe illegali, sostegno al terrorismo, ecc.) e materiale dannoso (pornografia per adulti, violenza, linguaggio per adulti che invita all'uso delle armi, gruppi estremisti, ecc.). I rischi più evidenti che possono essere individuati sono: contatti con sconosciuti fidati o meno (senza conoscere il nome, il sesso, l'età o il lavoro), contatti con pedofili e altri malintenzionati perfettamente camuffati con altre personalità. Perciò è estremamente pericoloso: rivelare informazioni personali, stabilire relazioni on-line, cedere alla tentazione di incontrare qualcuno di persona, oppure offendere diventando in conseguenza, a propria volta, vittime di offese, provocazioni, pedinamenti, minacce, molestie o abusi sessuali.

**Insegnare ai ragazzi come usare Internet**

Così stante le cose che cosa possono fare in concreto i genitori e gli insegnanti? In termini generali occorre favorire la consapevolezza dei ragazzi attraverso una serie di elementi quali: strumenti di controllo (personali e filtri tecnici), Walled Garden (modello biblioteca di casa), valutazione del contenuto (filtri p.e. ICRAplus), denuncia dei siti pornografici, uso dei codici di autoregolamentazione. Certamente i filtri o altri software sono utilissimi perché possono consentire l'accesso solo ad alcuni siti certificati o diminuire l'accesso ai siti più dannosi, tuttavia non sono infallibili. I genitori, da parte loro, possono familiarizzare con Internet, parlare apertamente di Internet e dei possibili pericoli, navigare insieme per scoprire gli interessi dei ragazzi, stabilire regole di base sulla sicurezza, contattare la scuola per conoscere le regole di sicurezza e avere consigli, informarsi sugli strumenti di controllo, sistemare il computer dove tutti lo possono vedere, cercare insieme siti web utili e sicuri, insegnare ai propri ragazzi come usare Internet in modo responsabile, istruire i minorenni a non rivelare mai informazioni personali, a non riempire moduli on-line senza permesso, spingere i ragazzi a parlare dei nuovi amici on-line, far lasciare subito una chat room quando si sentono a disagio, non far aprire mai i messaggi di sconosciuti.

## Conclusioni

In conclusione i genitori devono considerare che:

il punto di partenza per un sano utilizzo di internet è la consapevolezza che le regole secondo le quali i ragazzi vivono nel mondo reale si applicano anche nel cyberspazio;

la regola di non parlare con estranei vale anche per internet; come nel mondo reale, i figli dicano dove vanno quando si collegano su internet; devono ascoltare i figli quando parlano dei loro amici e di ciò che trovano su internet. Gli insegnanti, invece, devono:

familiarizzare con la politica sulla sicurezza che la propria scuola mette in atto; familiarizzare con le regole di base dell'accesso ad Internet e di un suo uso sicuro; discutere con gli studenti delle regole per la sicurezza su Internet e delle conseguenze della violazione deliberata di tali regole; parlare con i ragazzi quando un problema crea disagio.

In definitiva l'educazione è l'unico mezzo per assicurare un uso corretto di tutte le opportunità offerte dall'ICT, minimizzando in tal modo i rischi che l'uso di questa tecnologia comporta. Bisogna tener conto che la generazione attuale accede a internet senza alcuna preparazione e ciò crea senza dubbi problemi. Occorre rendere i ragazzi capaci di distinguere tra immaginazione e realtà, renderli capaci di saper dire di no a situazioni spiacevoli, controllare il sovraccarico di stimoli e informazioni, favorendo l'acquisizione di una maggiore capacità di più giudizio critico, consapevolezza, conoscenza e dominio di sé. Il percorso educativo, oltre a insegnare a navigare in internet, dovrebbe far aumentare l'esperienza del reale: aiutando a far conoscere la natura non solo sui libri, permettendo di sperimentare dal vivo un rapporto di amicizia e di amore, insegnando a dialogare nel rispetto reciproco; ed anche riuscire ad accompagnare il dramma del fallimento, del dolore, della morte. Dovrebbe far innamorare della bellezza di essere uomini, in carne ed ossa, e insegnare ad accettarne i limiti. Solo allora il virtuale non alienerà ma allargherà il nostro sentire, renderà più efficace il nostro operare attraverso la tecnologia, in maniera equilibrata, e le immense possibilità di interazione proprie della Rete<sup>14</sup> Ma questo obiettivo di certezza e sicurezza si ottiene attraverso un sistema integrato di soluzioni in cui intervengono molti attori: i genitori, la scuola, gli educatori, gli amici. È dunque necessario uno scambio di informazioni tra gli attori, per aumentare la loro consapevolezza; è necessario incentivare il reciproco ruolo formativo.<sup>15</sup> Si possono sviluppare forme di collaborazione (con nuove metodologie didattiche) tra docenti e genitori in cui il vero focus sia il ragazzo del mondo reale immerso nel mondo

**Rispettare  
le "regole"  
nel navigare  
in Internet**

**Soltanto  
l'educazione  
può limitare  
o evitare  
i rischi**

digitale. La scuola, anche con la collaborazione dell'Aiart, può essere un ambiente propizio dove sviluppare la formazione dei minori contestualmente allo sviluppo che si perpetua continuamente nella rete web.

#### NOTE

<sup>1</sup> Andrea Granelli – *“Il sé digitale. Identità, memoria, relazioni nell’era della rete”*. Guerini e associati.

<sup>2</sup> Platone - *Fedro*, tr. P. Pucci, in Platone, *Opere*, Laterza, Bari 1974, vol.I.

<sup>3</sup> Fabio Giglietto – *“La proprietà fuzzy della comunicazione. Internet, sistemi sociali e teorie della comunicazione”*. Dal semestrale Sociologia della comunicazione – Anno XV n.29 – FrancoAngeli.

<sup>4</sup> Giulio Meazzini – *“New media, la sfida del futuro”* - Intervento ai congressi Gen2 - Castelgandolfo, Gennaio 2006.

<sup>5</sup> Marco Calvo, Fabio Ciotti, Gino Roncaglia, Marco A. Zela – *“Frontiere di rete”* – Editori Laterza.

<sup>6</sup> Fonte: UCLA Internet Report, Novembre 2000.

<sup>7</sup> Pierre Levy Parigi – European IT Forum, 04/09/95 - *“L’intelligenza collettiva”*.

<sup>8</sup> Maria Rosa Logozzo - *“Internet: opportunità e sfide per un’umanità connessa”* - Intervento alla giornata *“web4unity : in rete per un mondo unito”* (Bra, 5 ottobre 2003).

<sup>9</sup> Marco Strano – *“Nuove tecnologie e nuove forme criminali”* – Relazione tenuta alla Cybercrime International Conference, Palermo, 3,4,5 Ottobre 2002.

<sup>10</sup> Maria Rosa Logozzo - *“Internet: opportunità e sfide per un’umanità connessa”* - Intervento alla giornata *“web4unity : in rete per un mondo unito”* (Bra, 5 ottobre 2003).

<sup>11</sup> Marco Strano – *“Relazioni digitali e comportamenti devianti”* - Relazione tenuta al convegno *“Psichiatria, informatica e telemedicina. Realtà e prospettive nel campo dell’assistenza e della formazione”* – Velletri, Sala Micara, 29/03/01.

<sup>12</sup> Marco Strano – *“Nuove tecnologie e nuove forme criminali”* – Relazione tenuta alla Cybercrime International Conference, Palermo, 3,4,5 Ottobre 2002.

<sup>13</sup> Marco Strano – *“La nuova frontiera del disagio giovanile: l’illegalità sulla rete internet”* – Telematic Journal of Clinical Criminology.

<sup>14</sup> Maria Rosa Logozzo - *“New media: reti e relazioni”* - Intervento all’incontro *“Famiglia, mass media e società”*. (Brescia, 5/4/2003 e Milano, 6/4/2003)

<sup>15</sup> Paolo Vigevano – *“Internet e minori, Internet e valori. Quali strategie per la sicurezza della rete?”* Relazione al Convegno del 13 dicembre 2004 presso il Ministero delle Comunicazioni.

---

## La violenza in tv e gli effetti sui minori

Claudia Di Lorenzi

---

### 1. Introduzione

“Diversi anni fa una banda di ragazzini di Boston costrinse una donna a cospargersi di benzina e poi le diede fuoco. Questo omicidio del tutto particolare era la copia di un episodio televisivo trasmesso due sere prima”. In un altro caso “la proiezione di un film “Viaggio alla fine dell’inferno”, in cui era contenuta una scena di roulette russa, ha indotto 29 giovani americani, di età compresa fra gli 8 e i 31 anni, a spararsi un colpo alla testa”. Si tratta, ovviamente, di casi limite, episodi di inaudita violenza che per fortuna non rappresentano che una piccolissima percentuale delle risposte comportamentali alla violenza televisiva. Reazioni che, è doveroso sottolineare, sono la risultante di numerosi fattori, e l’esposizione ai contenuti violenti della tv non è che uno di questi. Tuttavia tali episodi dimostrano l’esistenza, non discutibile, di una relazione fra la visione di spettacoli violenti alla tv e le modalità di comportamento aggressivo nel bambino.

**La visione  
di spettacoli  
violenti  
nella Tv**

Per renderci conto della quantità di violenza a cui sono esposti i bambini è sufficiente fare un semplice calcolo: un individuo che passi circa tre ore della sua giornata davanti alla tv, nel periodo che va **dalla prima infanzia (2-3 anni) alla pubertà (14 anni) può in media aver visto 12.000 omicidi e 100.000 episodi di aggressione**. Se pensiamo che i bambini passano davanti alla tv circa 4 ore al giorno, la maggior parte delle quali in solitudine, vediamo come il numero di omicidi visti in tv possa salire ad un totale di circa 16.000.

Inoltre, il periodo in cui i bambini dedicano la maggior parte del tempo libero alla tv, l'età che va dai 5 ai 12 anni, è anche il periodo in cui sono più sensibili e tendono ad apprendere comportamenti per imitazione di modelli osservati. A questo va aggiunto che fino all'età dell'adolescenza i bambini fanno fatica a distinguere fra finzione e realtà: in queste condizioni è possibile che interpretino come reali, o imminenti, e dunque realmente pericolose, cose che in realtà sono solo fantastiche e/o lontane dalla loro esperienza; oppure che tentino di imitare comportamenti possibili nella finzione scenica ma impraticabili nella realtà.

## **2. La violenza in tv**

Come possiamo facilmente constatare, fra i contenuti violenti della tv non ci sono solo omicidi o aggressioni: numerose sono le forme in cui la violenza trova rappresentazione sul piccolo schermo. Prima di descriverle vorrei brevemente ricordare la definizione di violenza precisata dalla psicologia sociale: la violenza è "l'insieme di azioni dirette a colpire uno o più individui, tali da infliggere loro sofferenze fisiche, morali, o addirittura morte".

**Le varie  
forme  
di violenza  
in Tv**

Dicevamo che la violenza in tv si esprime in varie forme. Al riguardo possiamo distinguere gli episodi di violenza in due categorie: episodi di violenza **reale** ed episodi di violenza **simulata**.

- Alla prima categoria appartengono le immagini di guerra, aggressioni, omicidi, terrorismo, veicolate dai telegiornali o dai programmi di informazione in generale. Accanto a queste anche le immagini dei tanti episodi di violenza verbale trasmessi da talk show o programmi di intrattenimento in genere. Rientrano in questa categoria anche tutti gli sport o i giochi che istigano alla violenza o che premiano o incoraggiano un comportamento aggressivo. Un caso limite è quello del Wrestling, che si propone come disciplina-spettacolo e dunque a metà



strada fra lo sport e l'intrattenimento.

- Della seconda categoria fanno parte invece tutte le manifestazioni di violenza rappresentate nei film, negli spot pubblicitari, nei trailers dei film, nei video musicali o nei cartoni animati. Si tratta in questo caso di ricostruzioni verosimili della violenza reale; simulazioni che conservano l'efficacia delle rappresentazioni reali. I cartoni animati, in particolare, poiché sembrano innocui si rivelano fra i prodotti televisivi più pericolosi: il genitore, rassicurato dal fatto che si tratta di un programma destinato ai bambini, tende ad esercitare sulla visione dello stesso un controllo minore. Cartoni come i Simpson, ad esempio, o South Park, sembrano pensati piuttosto per un pubblico adulto, non solo per le numerose rappresentazioni di violenza, molto crude e spesso inaccettabili, ma anche e soprattutto per i temi trattati, dall'abbandono dei minori, all'uso di droghe, alla criminalità. Ancora, i cartoni giapponesi, di vecchia e nuova generazione, si distinguono per i sanguinosi e spettacolari combattimenti. Anche produzioni meno esasperate, a ben vedere, si caratterizzano per rappresentazioni forti della violenza, basti pensare agli episodi delle famose Tartarughe Ninja, in origine comiche e stravaganti, oggi malvagie e meschine. Appartiene ad un genere ancora diverso la nota serie dei Power Rangers. Si chiama Live Action e si caratterizza per il fatto che a combattere sono persone vere, non personaggi dei cartoni animati. Nella serie i protagonisti lottano usando le arti marziali e ricorrono spesso all'uso delle armi. Si mostrano freddi e trionfanti nell'esercizio della violenza, per nulla intimoriti o mortificati. Il messaggio che raggiunge i bambini è che la violenza sia giusta, necessaria, accettabile, strumento di potere e di riscatto. Inoltre, la presenza di esseri umani rende il prodotto più realistico e facilita l'identificazione dei bambini coi protagonisti, rendendo questo genere di film ancora più pericoloso.

**Il wrestling,  
uno sport  
che istiga  
alla violenza**

**Non sono  
sempre innocui  
i cartoni  
animati**

Ai due precedenti si aggiunge un terzo tipo di violenza, meno esplicita ma non meno pericolosa. E' **l'illusione di realtà**. Spesso la tv presenta come vero o spontaneo qualcosa che invece è artefatto, costruito, finzione scenica, ma che nonostante questo, o proprio per questo, è attraente, suscita desiderio, emulazione. In questo modo la tv sostituisce ai bisogni reali altri **bisogni indotti, o fittizi**. I primi sbiadiscono, sfumano, passano in secondo piano e l'individuo persegue finalità che non possono procurargli una piena soddisfazione. Cartoni come Tom & Jerry o Gatto Silvestro suscitano nel bambino un senso di onnipotenza perché quei personaggi non muoiono mai, cadono e si rialzano.

Publicità come quelle del Mulino Bianco, dove una famiglia perfetta si riunisce al mattino attorno al tavolo della colazione, possono generare un senso di insoddisfazione o inadeguatezza verso la propria.

### 3. Gli effetti della violenza televisiva sui minori:

Dopo questa breve introduzione sulla rappresentazione della violenza in tv passiamo ad esaminare le **Teorie che spiegano gli effetti dei contenuti violenti della tv.**

E' ormai assodato che l'esposizione a modelli violenti accresce la possibilità che vengano emessi analoghi comportamenti aggressivi da parte dell'osservatore. D'altro canto, altrettanto condivisa è la tesi secondo cui il legame fra violenza televisiva e comportamento aggressivo non sia un legame di causa diretta. Per fortuna. Nella riproduzione di comportamenti aggressivi visti in tv, come anticipato poco fa, entrano in gioco numerosi fattori. L'apprendimento imitativo del comportamento violento è sostenuto da predisposizioni genetiche dell'individuo, fattori legati contesto socio-culturale di appartenenza e componenti di natura psicologica, come il livello di sviluppo cognitivo, affettivo e socio-relazionale raggiunto dallo spettatore.

**Le teorie  
sui contenuti  
violenti  
dei media**

Fatta salva questa necessaria considerazione, passiamo in rassegna le principali teorie che spiegano gli effetti dei contenuti violenti dei media.

**A) Teoria della Catarsi:** gli spettatori si identificano con i protagonisti delle scene violente per la necessità di scaricare attraverso di essi le proprie tendenze aggressive. (Inizialmente riscosse molti consensi, in seguito non trovò sufficienti conferme).

**B) Teoria del Modellamento sociale (Bandura, Ross, Ross 1963):** le persone imparano non solo per effetto di ciò che sperimentano direttamente ma anche attraverso l'osservazione e l'imitazione di modelli, ossia di rappresentazioni semplificate della realtà che suscitano l'emulazione. Tutto ciò avviene anche in assenza di rinforzi, ovvero di gratificazioni che seguono l'emissione del comportamento e che spingono e reiterarlo. Si tratta di una teoria che viene spesso chiamata in causa per spiegare l'apprendimento di comportamenti violenti visti in tv.

**C) Teoria del Transfer di Eccitazione (Zillmann e coll.1972):** l'esposizione a scene di violenza in tv produce uno stato di attivazione fisiologica (*Arousal*) identificabile come Eccitazione. Una volta spenta la tv lo stato di eccitazione innescato permane e si riversa nelle situazioni di vita reale: l'individuo reagisce con maggiore aggressività verso gli altri e/o verso se stesso.

**Eccitazione,  
ansia e  
paura**

Secondo questa teoria i bambini e gli adolescenti tendono a reagire agli episodi violenti orientando verso se stessi la carica distruttiva accumulata, oppure, all'estremo opposto, sviluppando una sorta di insensibilità alla sofferenza, ovvero un abbassamento della sensibilità emotiva alla violenza. Non di rado questa insensibilità si accompagna ad uno stato di "Impotenza appresa" rispetto al sopruso e all'esibizione della forza.

**D) Gerbner, 1972.** I risultati di una sua ricerca mostrano come l'esposizione a scene di violenza modifica in senso negativo la percezione della realtà, favorisce un'interpretazione del reale in chiave pessimistica.

La variabilità delle risposte alla violenza televisiva dipende dal grado e dal tipo di elaborazione mentale che le persone vi dedicano. Nel sistema cognitivo i contenuti medialti violenti innescano due tipi di meccanismo: in alcuni individui attivano risposte razionali tese ad elaborare modelli di comportamento idonei a fronteggiare analoghe situazioni di pericolo ("...nella stessa situazione io farei così..."); in altri stimolano fantasie e pensieri ossessivi che creano un clima psicologico di **paura o preoccupazione**. E' a questo secondo gruppo di individui che Gerbner fa riferimento teorizzando **l'influenza della tv sul modellamento delle aspettative esperenziali**. In uno studio dal titolo "Dimensioni della Violenza nella rappresentazione televisiva", 1972, G. osserva che chi vive in quartieri tranquilli, al riparo dal rischio di atti criminali, ma assiste frequentemente a spettacoli televisivi violenti, ritiene di poter subire atti di violenza con una probabilità più alta di coloro che vivono in quartieri degradati e sono effettivamente più esposti al rischio. Ciò dimostra che talvolta le opinioni e le aspettative degli individui non derivano dall'esperienza concreta/diretta ma sono frutto delle suggestioni esercitate dalla tv.

**Si percepisce  
la realtà  
in modo  
negativo**

**E) Teoria della Coltivazione", Gerbner 1976.** Considerare l'influenza della tv in relazione a determinati programmi, scene, situazioni, è riduttivo: essa risiede nel prodursi di un fenomeno di portata ben più

**Accertata  
l'influenza  
della Tv  
sui bambini**

grande. Oggi la tv è diventata una delle maggiori agenzie di socializzazione in quanto veicola modelli e valori, fornisce informazioni e produce cultura, propone interpretazioni/letture della realtà sociale, influenza scale di valori e schemi di vita, rivoluziona la gerarchia dei bisogni. La tv costruisce immagini e rappresentazioni mentali della realtà.

Il bambino che cresce assorbendo i messaggi veicolati dalla tv e vive fin da piccolo in un rapporto di alta fruizione col mezzo non può non subirne l'influenza.

#### **4. Studi e ricerche.**

A dimostrazione degli effetti che la violenza televisiva esercita sul comportamento dei minori, riportiamo ora alcuni fra i più importanti studi scientifici, americani e inglesi, che hanno indagato il problema. Il disegno sperimentale tipico degli studi che indagano gli effetti della violenza dei mass media prevede che i soggetti siano suddivisi in due gruppi. Il gruppo sperimentale assisterà a stimoli violenti di vario genere, mentre il gruppo di controllo sarà esposto a stimoli non violenti. In un secondo momento si registrerà la frequenza con cui vengono emessi comportamenti di tipo aggressivo da entrambi i gruppi. L'obiettivo è di valutare l'esistenza di differenze fra i gruppi per dimostrare che l'esposizione alla violenza facilita l'emissione successiva di comportamenti similari.

#### **1) "Violenza Televisiva: una rassegna degli effetti su Bambini di Età Diverse"**

Apriamo la nostra rassegna con uno studio che raccoglie i contributi di molte ricerche e che fornisce una visione d'insieme degli effetti della violenza televisiva sui minori. Il lavoro si fonda su una premessa importante, secondo cui **nelle diverse età i bambini guardano e capiscono la tv in modo diverso, a causa del diverso livello di attenzione, del modo di cogliere le informazioni, dell'entità dello sforzo mentale che investono e delle proprie esperienze di vita.** Variabili che è necessario prendere in considerazione se si vuole comprendere pienamente gli effetti della violenza televisiva sui bambini. Per queste ragioni lo studio distingue gli effetti della violenza televisiva in funzione dell'età, specificando per ciascuna fascia lo stile di fruizione tipico e la capacità di comprensione dei contenuti mediali. Un'ulteriore distinzione è fatta all'interno di ciascuna fascia fra gli **effetti compor-**

**tamentali** e quelli **emotivi**. Fra i primi si osservano l'imitazione degli atti violenti, la riduzione delle inibizioni nei confronti del comportamento aggressivo, il lasciarsi andare ad atti aggressivi impulsivi, il trascurare attività come l'interazione coi coetanei o con gli adulti che insegnerebbero modalità non violente di risolvere i conflitti. Fra i secondi si registrano invece la desensibilizzazione alla violenza nella vita reale, l'elaborazione di una percezione pessimistica del mondo, visto come un luogo pericoloso che fa paura, lo sviluppo di aspettative di violenza come soluzione alla ricomposizione dei conflitti.

**Gli effetti della violenza televisiva in funzione dell'età**

Le fasce individuate sono 5:

- 1) Bambini fino ai 18 mesi
- 2) Bambini dai 18 mesi ai 3 anni.
- 3) Bambini in età prescolare, dai 3 ai 5 anni.
- 4) Bambini in età da scuola elementare, dai 6 agli 11 anni
- 5) Adolescenti dai 12 ai 17 anni.

### **1. Bambini fino ai 18 mesi.**

#### **- Livello di attenzione nel guardare la tv:**

I bambini di questa fascia riescono a prestare attenzione alla tv sono per brevi periodi, poiché tale attività richiede loro un grande sforzo ed infatti solitamente sono più interessati alle proprie attività quotidiane.

- Uno studio effettuato su bambini di circa di **tre mesi** ha mostrato che la maggior parte dei soggetti che aveva osservato la presentazione di un cartone animato della durata di 6 minuti per almeno la metà del tempo totale (dunque per almeno 3 minuti) in seguito mostrava segni di stanchezza come il pianto e la richiesta di attenzioni.

- Un altro studio ha mostrato invece che i bambini di **6 mesi** possono mantenere un buon livello di attenzione verso la tv fino ad un massimo di 16 minuti, ma solo se non hanno attività più interessanti da fare, come mangiare, arrampicarsi sui mobili di casa, cambiare il pannolino. Messa di fronte alla tv per un periodo di 2 ore questi bambini mantengono l'attenzione per soli 12 minuti, ovvero per il 10% della durata totale dell'esposizione.

- Un interessante studio giapponese mostra inoltre che mentre i bambini che guardano la tv da soli faticano a mantenere l'attenzione sui programmi, quelli che vedono la tv insieme ai propri genitori non solo riescono a conservare più a lungo un buon livello di attenzione ma riescono a riconoscere il programma già visto e si mostrano coinvolti dalle rappresentazioni dello schermo, manifestando tale coinvolgimen-

to con semplici movimenti imitativi o con l'applauso.

Ciò suggerisce che tali bambini potranno imitare i personaggi dei programmi televisivi non appena saranno capaci di distinguerli dallo sfondo. (E' bene considerare tuttavia che poiché al momento dell'esposizione i bambini si trovavano coi propri familiari, l'atteggiamento imitativo potrebbe avere per oggetto il comportamento dei familiari e non quello della tv).

**- Comprensione dei contenuti:**

Tuttavia a questa età i bambini, anche quando dirigono l'attenzione verso la tv, probabilmente **non colgono ciò che la maggior parte degli adulti considera essere il contenuto di un programma, bensì percepiscono principalmente frammenti di luce e suoni che sporadicamente riescono a ricomporre in combinazioni significative, come**

**Mai soli  
i bambini  
davanti  
alla Tv**

**una creatura umana o un animale.** Alcune osservazioni mostrano che i bambini di 1 anno si soffermano in genere sulla musica di un programma o sui veloci cambi di scena o di personaggio, trascurando gli intervalli narrativi del programma che ne rappresentano invece il contenuto. Solo raggiunti i tre anni i bambini mostrano di ricercare informazioni sul contenuto del programma negli intervalli narrativi.

**- Effetti potenziali della violenza televisiva:**

Ad oggi non si conoscono ricerche che abbiano studiato l'effetto della violenza televisiva sui bambini così piccoli, tuttavia esiste evidenza del fatto che tali bambini possano imitare i comportamenti visti in tv se presentati in maniera molto semplice e chiaramente percepibile, e se non distratti da altre attività. Caratteristiche queste che non si osservano nelle scene violente della tv.

I bambini così piccoli hanno scarsa capacità di discriminare oggetti, personaggi e contenuti, e dunque con minor probabilità saprebbero replicare ciò che vedono. Il pericolo non riguarda l'oggi, investe il futuro: se ora imitano movimenti semplici, domani possono imitare comportamenti più complessi, magari violenti. La prevenzione sta nel non abituare i bambini a vedere troppa tv e nell'accompagnarli nella fruizione del mezzo..

**2. Bambini dai 18 mesi ai 3 anni.**

**- L'avvicinamento alla tv.**

E' solo verso i **2 anni, 2 anni e mezzo** che i bambini cambiano il loro

atteggiamento verso la tv. Anche se trascorrono davanti allo schermo lo stesso tempo dei bambini più piccoli, tuttavia conservano un livello di attenzione 3 o 4 volte superiore. A questa età sono più facilmente attratti dalla tv anche se stanno facendo altre attività. Questo cambiamento è dovuto ad uno **sviluppo delle capacità cognitive del bambino (sviluppo della Funzione Simbolica) che comincia a rappresentare nella propria mente oggetti, avvenimenti, pensieri, ricordi: un'abilità che gli permette di estrapolare, seppur ancora in forma molto ingenua, il contenuto dei programmi tv.**

A differenza dei precedenti questi bambini possono dirsi **“osservatori”**, guardano la tv in media per 2 ore al giorno e più si avvicinano alla soglia dei 3anni più frequentemente individuano i loro programmi preferiti tra quelli educativi, le commedie, i cartoni e i giochi.

Ricerche finalizzate a sostenere l'industria televisiva hanno evidenziato che se da un lato è relativamente facile attrarre l'attenzione dei bambini di questa fascia d'età, dall'altro solo il 20% di loro riesce a comprendere il contenuto dei programmi. Conquistare questa fascia di spettatori è sul momento poco utile; può diventarlo in seguito quando ormai affezionati a quei programmi i bambini cominceranno a coglierne il significato.

**Quando i bambini diventano “osservatori” della Tv**

Si è visto comunque che gli **elementi che attraggono l'attenzione** sono l'animazione, l'uso di personaggi e animali grandi, la voce di bambini, l'uso di movimenti sul posto.

**Facilita la comprensione** invece l'uso di sfondi semplificati, la ripetizione di oggetti e contenuti, una rappresentazione che veda i personaggi principali fisicamente più grandi di quelli secondari.

#### **- Effetti potenziali della violenza televisiva:**

Nonostante la mancanza di studi sugli effetti della violenza televisiva sui bambini di questa età, l'esperienza ci insegna che **sono capaci di apprendere comportamenti verbali e non verbali dalla tv.** Il fatto che sappiano imparare a memoria intere frasi degli spot pubblicitari è indice di questa capacità di apprendimento.

A questa età, i bambini possono instaurare modalità di osservazione della tv che li esporranno ad alti livelli di contenuti violenti per tutto il resto dell'infanzia. Si è visto inoltre che il ricordo di modelli osservati nella prima infanzia persiste nell'età prescolare, come lo stesso ricordo dei modelli osservati nell'età prescolare si conserva nell'età della scuola elementare.

- Poiché questi bambini imitano quello che vedono e sentono in tv, è bene evitare che assistano a programmi violenti. Inoltre, poiché tendono ad imitare le condotte dei genitori è bene che gli stessi riflettano sul proprio stile di fruizione della tv per fornire ai figli modelli adeguati.

### **3. Prima infanzia o Età Prescolare (dai 3 ai 5 anni)**

La maggior parte della ricerca tesa ad indagare gli effetti della violenza televisiva sui minori ha coinvolto bambini in età prescolare. Molti studi hanno mostrato che la violenza televisiva produce su questi bambini effetti relativamente forti: diverse sono le ragioni che spiegano la loro **maggiore vulnerabilità**.

#### **- L'approccio all'elaborazione delle informazioni e all'osservazione della tv**

**Evitare  
che i bambini  
assistano  
a spettacoli  
violenti**

In questa fase l'ulteriore sviluppo della capacità di usare processi simbolici (ovvero di rappresentarsi immagini, avvenimenti, pensieri) consente al bambino di sviluppare delle **aspettative organizzate in schemi di azione (SCRIPT)**. Il bambino si aspetta, ad esempio, che un dato comportamento sia il risultato della somma di azioni minori organizzate in una rigida sequenza gerarchica. Comincia a cogliere il significato del legame causale fra gli eventi e dunque a sviluppare aspettative. Allo stesso modo impara a distinguere all'interno di una sequenza di azioni gli atti importanti da quelli secondari, quelli che individuano il contenuto dell'azione da quelli che sono soltanto accessori. E' questa abilità che **avvicina il bambino alla comprensione del filo narrativo delle storie, della trama di un film o di un cartone animato**, a capire che gli oggetti, gli eventi e i personaggi che vede ritratti in tv non sono fra loro indipendenti ma legati, in rapporto fra loro.

E' lo sviluppo della capacità simbolica che consente al bambino in età prescolare di approcciare alla tv in maniera più analitica: comincia a sviluppare gli strumenti che gli permettono di comprenderla, usa i suoi schemi per **esplorare** il mezzo, per interpretarne i contenuti. Tuttavia, poiché tali schemi (SCRIPT) sono ancora molto semplici e incompleti, i bambini si mostrano ancora **attratti in modo particolare dalle caratteristiche vivide delle immagini, come i movimenti rapidi o i veloci cambi di scena, panorami suggestivi, effetti sonori forti o melodie inaspettate, dunque caratteristiche formali che non hanno un rimando diretto al contenuto**.

**Più difficile è per loro cogliere le motivazioni dei personaggi e le**



**loro reazioni emotive**, soprattutto se si tratta di cartoni animati o di pupazzi. Nonostante questo però riescono a distinguere i personaggi buoni da quelli cattivi sulla base del loro aspetto. Definiscono cattivi o paurosi i personaggi particolarmente brutti, che hanno ad esempio la pelle verde o il corpo sfigurato, anche se si comportano da buoni, sono gentili e hanno buone intenzioni.

La letteratura riporta il caso di una bambina in età prescolare che all'improvviso sviluppò una fobia nei confronti degli uomini di colore. Si comprese in seguito che la paura era nata dopo aver visto con la propria famiglia il film "Radici" dove uno schiavo nero veniva ripetutamente frustato. La bambina dedusse che un uomo che riceveva tale punizione doveva essere molto cattivo. Questo pensiero, probabilmente, produsse in lei l'aspettativa che tutti gli uomini neri fossero cattivi e dunque la paura.

In realtà, tuttavia, non c'è evidenza che la paura sia stata direttamente provocata dalla visione del film, ma nonostante questo l'episodio è emblematico perché mostra il tipo di elaborazione che i bambini fanno a questa età. L'elemento formale che la bambina aveva colto era la rappresentazione di una violenta e crudele fustigazione. Alla sua comprensione sfuggì completamente che si trattasse di un'aggressione ingiusta e immotivata dal momento che l'aggressore era sempre stato un personaggio immorale e la vittima una persona dal passato ammirevole. Le sfuggì anche che altri personaggi visti in altre scene del film erano gli stessi uomini coinvolti nell'aggressione, ma con un abbigliamento e un atteggiamento diversi.

Altri studi mostrano addirittura che questi bambini ricordano i programmi tv solo se sono colpiti da elementi formali particolarmente vividi. Se questi mancano, poiché i bambini non sanno cogliere il contenuto delle sequenze, non c'è ricordo.

Poiché la violenza televisiva si caratterizza per elementi vivaci, percettivamente intensi, i bambini prescolari si rivelano particolarmente attratti dai contenuti violenti della tv. **Non è la violenza in se che è attraente ma le sue caratteristiche vivide e di forte impatto percettivo.**

La preferenza dei bambini verso i cartoni animati, ricchi di scene vivide e violente, li espone ad un numero elevato di modelli aggressivi. Per di più **a questa età essi non sono in grado di contestualizzare la vio-**

**I bambini  
prescolari  
e la violenza  
in Tv**

**lenza cogliendone le motivazioni e le conseguenze.** Accade così frequentemente che dopo l'esposizione a contenuti televisivi violenti i bambini prescolari si comportino in maniera più aggressiva verso gli altri.

**- Abilità a distinguere fra realtà e fantasia**

Alcuni studi mostrano che i bambini prescolari sanno distinguere i personaggi reali da quelli di fantasia, ma non sanno spiegare il significato dei concetti di "Vero" e "Falso" e probabilmente utilizzano questi due termini con un significato diverso da quello che generalmente hanno. Ciò significa che a questa età i bambini fanno ancora **difficoltà a distinguere fra finzione e realtà.**

**- I contenuti che fanno paura.**

**Le immagini  
violente  
nel TG**

Circa il 50% dei bambini prescolari è stato spaventato da qualcosa visto in tv. In genere le rappresentazioni che suscitano uno stato di paura più intenso sono quelle reali trasmesse dai tg o quelle verosimili dei film, dove i protagonisti dell'azione sono delle persone. Meno intense, ma non meno frequenti, le reazioni di paura suscitate dai cartoni animati o dalle figura di fantasia come ad esempio l'Incredibile Hulk, il gigante verde che nasce dalla trasformazione di un uomo, David Banner. I bambini sono spaventati da quella figura dall'aspetto ostile e pericoloso, che ha la pelle verde, i vestiti a brandelli e lo sguardo sempre arrabbiato, perché non riescono a capire che si tratta della persona buona e inoffensiva che hanno visto poco prima e che ha mutato aspetto.

**Come  
affrontare  
le paure  
dei bambini**

Parlare con i propri figli del programma o spiegare loro che le scene paurose non sono reali è ciò che i genitori fanno per aiutare i propri figli ad affrontare la paura suscitata da scene violente alla tv. Tuttavia queste strategie non sono efficaci con i bambini prescolari ma solo con quelli più grandi. **I prescolari infatti fanno ancora difficoltà a distinguere fra finzione e realtà, e probabilmente alle parole "Reale" e "Finto" danno un significato diverso da quello che ad esse attribuiscono gli adulti.** Nel resoconto di un bambino circa i propri sogni si legge: "Gli ho detto che erano un sogno, ma non volevano andarsene!".

**Ciò significa che le argomentazioni logiche e razionali e le spiegazioni puntuali non riescono a confortare i bimbi prescolari spaventati. In questi casi è meglio distrarli proponendo loro altre attività (mangiare, giocare) o coccolarli stabilendo con loro un contatto fisico rassicurante.**

Diverse ricerche mostrano come la **mediazione genitoriale** nel contesto della fruizione della tv riduca nei bambini il livello di paura e la possibilità che essi adottino comportamenti imitativi aggressivi. Mediazione che si sostanzia nel limitare l'esposizione dei bambini alla tv, guardare i programmi insieme a loro incoraggiando alcuni comportamenti e disapprovandone altri, proporre la visione di programmi educativi o prosociali.

#### **4. Media Infanzia, età della Scuola Elementare (6-11 anni).**

Lo sviluppo cognitivo ed emotivo che ha luogo a questa età, in particolare intorno agli 8 anni, rende particolarmente critico il rapporto fra l'esposizione alla violenza televisiva e lo sviluppo di comportamenti imitativi aggressivi. Forse l'aspetto determinante di questo cambiamento è il **passaggio dal fare affidamento sui dati percettivi, formali, per capire il mondo al fare affidamento sulle informazioni concettuali.**

Anche l'età intorno agli 10-12 anni si rivela particolarmente critica perché è in questo momento che cominciano a formarsi gli interessi a lungo termine del bambino e che cominciano ad emergere i modelli di comportamento.

**Guardare  
i programmi  
insieme  
ai bambini**

#### **- Stile di fruizione**

L'inizio della scuola elementare coincide con una minore fruizione della tv, dal momento che ora i bambini hanno meno tempo libero. Ma già dalla 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> classe il numero di ore che i bambini passano davanti alla tv ricomincia a crescere perché ora riescono a stare svegli più a lungo la sera. Da questo momento in poi le ore di fruizione continueranno a crescere fino al periodo dell'adolescenza.

Si è osservato che a questa età i bambini sono più spesso soli davanti alla tv di quanto non lo fossero prima, e che cala la preferenza per i programmi educativi in favore dei cartoni animati, delle commedie e dei programmi di avventura.

#### **- L'approccio all'Elaborazione delle informazioni e all'osservazione della tv**

Fra i 6 e 7 anni i bambini diventano più efficienti nel processare le informazioni di una storia (e dunque anche di una trama televisiva) perché acquistano la capacità di concentrarsi sui contenuti importanti del racconto, di immagazzinare le informazioni a seconda della loro impor-

tanza e di confrontare le informazioni presentate con le loro aspettative in merito all'evoluzione della storia.

**Cominciano  
a cogliere  
gli effetti  
degli atti  
violenti**

Dall'età di **7 anni** cresce la capacità di protrarre a lungo l'attenzione e, sebbene questi bambini siano ancora attratti dalle caratteristiche formali delle scene, essi riescono più facilmente ad ignorarle concentrandosi sugli elementi che rimandano al contenuto della storia e che sono importanti per comprenderne la trama e dunque il significato.

A **8 anni** i bambini possono comprendere caratteristiche formali più complesse come tagli e dissolvenze usate per denotare salti nel tempo, retrospettive e sogni, e **fanno identificare quelle caratteristiche formali che distinguono i contenuti reali da quelli fantastici**. Ad esempio, in uno studio alcuni bambini dissero che secondo loro la notizia data dalla tv circa l'esplosione della navicella spaziale Challenger era vera perché la qualità del video trasmesso era bassa, il discorso degli annunciatori era frammentato, non organico, e mancavano primi piani.

A questa età i bambini sviluppano la capacità di **riconoscere delle proprietà/caratteristiche/tratti che rimangono stabili nel tempo**, non variano, in oggetti e personaggi che cambiano, si trasformano, evolvono, e imparano ad utilizzare più complessi sistemi di classificazione di oggetti ed eventi. Questo consente loro di comprendere contenuti e caratteristiche formali più sofisticati, e di fare inferenze affidabili in assenza di oggetti ed eventi concreti. In questo modo possono **comprendere meglio le trame degli eventi, interpretarle alla luce delle emozioni e delle motivazioni dei personaggi, utilizzare stereotipi per classificarli come buoni o cattivi in assenza di informazioni rilevanti sul loro comportamento passato**. Qualora queste informazioni ci fossero sarebbero capaci di inserirle ed organizzarle all'interno dell'idea che si sono costruiti del personaggio.

La capacità di cogliere la trama del racconto consente loro di **cogliere anche le conseguenze degli atti violenti, le sofferenze inflitte, le punizioni, la disapprovazione degli altri, e dunque di comprendere che la violenza è qualcosa di cattivo**.

Anche se a questa età i bambini hanno una grande capacità di estrarre significati da ciò che vedono in tv, è **l'entità dello sforzo mentale che investono a determinare se useranno le loro abilità cognitive e la capacità di critica per processare in modo approfondito le informazioni televisive, oppure se si limiteranno a reagire alle stesse in maniera superficiale**. I bambini che guardano la tv ricercando in essa

informazioni operano uno sforzo maggiore e imparano di più. Tuttavia a questa età i bambini in genere guardano la tv per rilassarsi, divertirsi o solo per passare il tempo e per questo processano le informazioni in modo superficiale e acritico.

### **- La particolare sensibilità alla violenza televisiva**

Questa fascia d'età è considerata particolarmente sensibile alla violenza televisiva. L'età di 8 anni rappresenta uno spartiacque rispetto agli effetti che la violenza in tv può esercitare sui bambini. Le ragioni sono le seguenti:

**1) Difficoltà nel discriminare gli eventi reali da quelli che non lo sono.** Dopo gli 8 anni con maggior probabilità i bambini diventano più aggressivi dopo aver visto programmi violenti alla tv se credono che i comportamenti osservati siano reali. A parte i supereroi che compiono azioni impossibili agli uomini normali, e di questo i bambini sono consapevoli, tutto ciò che è pressoché verosimile per loro diventa "reale". A differenza di superman che è un eroe dei fumetti/cartoni, le avventure di un poliziotto ad esempio sono reali perché il poliziotto esiste nella realtà. Anche se i bambini sanno che il poliziotto del film è un attore che recita, essi pensano che ciò che gli succede è **reale nel senso che "può succedere nella realtà"**.

**Eventi reali e virtuali: il verosimile è "vero"**

Alcuni bambini dissero che il telefilm sui poliziotti era reale perché parlava di ladri, di pattuglie e di sangue, **associando dunque la violenza alla realtà, come a dire "Ciò che è violento è reale"**. Ciò significa **considerare tutti i comportamenti violenti come reali, e dunque come dei modelli di risoluzione del conflitto da poter applicare nella vita vera**. Fortunatamente questa convinzione non è diffusa tra i bambini ma si osserva che quando è presente essa persiste oltre la media infanzia.

**2) Tendenza all'identificazione con eroi aggressivi e allo sviluppo di fantasie violente alle quali essi stessi prendono parte.** Generalmente i bambini di questa età si identificano con personaggi **fantastici perché rispetto alle persone reali sono più forti, potenti e ammirati**. I temi del potere e della forza esercitano grande suggestione su questi bambini, probabilmente perché in questa fase della vita essi lottano per conquistare competenza e indipendenza, sia a livello personale che nei rapporti sociali.

Sfortunatamente i personaggi forti e potenti spesso sono anche i più violenti e aggressivi. Se poi **la violenza dell'eroe è usata per "fare**

**giustizia”**, sconfiggere i cattivi e i criminali allora è ancora più **accettabile**. Paradossalmente ai loro occhi diventa più violento un cartone animato come la Pantera Rosa perché lì la violenza, pur comica, è ingiustificata.

Si è osservato inoltre che **l'esposizione alla violenza in tv aumenta la probabilità che in seguito i bambini elaborino fantasie violente, e in misura maggiore se si identificano con un eroe forte e aggressivo. Il dato è rilevante perché tali fantasie sono considerate un fattore predittivo delle condotte aggressive.** I bambini che non elaborano fantasie violente con minore probabilità produrranno comportamenti violenti.

**3) aspettative circa le reazioni alla violenza collegate al genere. perché' la violenza televisiva ha più effetto sui maschi che sulle femmine: le bambine di questa età si rendono conto che il comportamento violento non è appropriato a loro,** per questo probabilmente sono meno attratte dalla violenza rappresentata in tv e nei fumetti, raramente si identificano con personaggi violenti e manifestano comportamenti violenti in misura minore rispetto ai maschi. Inoltre, ancora in virtù di questa convinzione, le bambine si aspettano che il comportamento aggressivo di una donna susciti maggior disapprovazione rispetto a quello di un uomo, si aspettano di sentirsi più colpevoli degli uomini dopo essersi comportate in maniera violenta e di provocare maggiore sofferenza alle proprie vittime. Anche i bambini che non sono molto aggressivi si sentono in colpa per la propria aggressività e sentono empatia per la sofferenza degli altri.

**Gli effetti  
della violenza  
televisiva  
sulle bambine**

I bambini di questa età sanno riconoscere i programmi destinati ai maschi e quelli destinati alle femmine sulla base delle caratteristiche formali degli stessi: rumori forti e narratori maschi per i primi, musiche, dissolvenze e narratrici per i secondi.

### **- L'osservazione della tv influenza la Percezione del mondo**

Fin dagli anni '70 si è visto che, come accade per gli adulti, anche i bambini che vedono molta tv hanno una percezione negativa del mondo, lo vedono come un luogo violento, pericoloso che suscita paura. Al riguardo in molti si chiedono se questa percezione sia frutto della rappresentazione che del mondo da la tv, o se in realtà siano i soggetti più violenti, magari asociali e disadattati, a rifugiarsi nella tv per evitare di affrontare il mondo che tanto temono.

Il fatto che gli individui che vivono nei luoghi più violenti e pericolosi passino molto tempo davanti alla tv è un dato che diversi studi hanno accertato. Tuttavia ugualmente evidente è il fatto che l'esposizione a programmi particolarmente violenti e paurosi suscita paure tali nei bambini da portarli a vedere il mondo come un luogo pericoloso.

Nei programmi tv i bambini sono ritratti con maggior probabilità degli adulti come vittime di violenza o di qualche malattia, oppure, quando si tratta di adolescenti, come vittime del proprio comportamento autodistruttivo (Fumare, bere, drogarsi). Alcuni studi mostrarono che i bambini di 10-11 anni riportavano sentimenti di paura superiori a quelli dei bambini più piccoli dopo la visione del film "The Day After" che raccontava della devastazione di una città dopo l'esplosione di una bomba nucleare. Nella stessa occasione si osservò anche che le femmine reagirono al film in maniera più intensa ed emotiva, sperimentarono una paura più profonda rispetto ai maschi.

La visione del film spaventò particolarmente i bambini perché le scene ritraevano altri bambini morti, feriti o sofferenti. Si è visto infatti che **i bambini si spaventano soprattutto quando si identificano con le vittime, come in questo caso, e quando l'azione si svolge in luoghi a loro familiari, come l'interno di una casa o di una scuola, ovvero quando il contesto della violenza somiglia ai contesti in cui il bambino vive abitualmente.** Se la vittima della violenza è un adulto o una persona lontana dalla sua esperienza, o se la violenza ha luogo in contesti lontani da quelli abituali, il bambino sperimenta livelli di paura meno intensi.

**Violenza  
televisiva  
e visione  
negativa  
del mondo**

### **5. Adolescenza (12-17)**

Poiché trascorrono meno tempo in casa gli adolescenti guardano meno la tv rispetto ai bambini più piccoli. Quando sono in casa in genere la vedono insieme agli membri della famiglia.

A questa età i ragazzi sono capaci di **ragionamento astratto di alto livello**, ma nonostante abbiano acquisito una **buona capacità cognitiva ed empatica**, raramente usano queste abilità mentre guardano la tv. Per loro si tratta di un'attività passiva, rilassante, che richiede poca concentrazione, e che svolgono quando sono annoiati o soli investendo poco sforzo mentale.

Dalla prima adolescenza cominciano a concettualizzare molteplici significati per la parola "Reale", come "possibile" o "plausibile", e

hanno ormai **acquisito la capacità di distinguere fra realtà e finzione** nel contesto dei programmi televisivi.

Quelli che ancora credono nel fatto che la tv sia reale anche quando non lo è, che continuano ad identificarsi con modelli violenti e a coltivare fantasie eroiche e aggressive sono i soggetti maggiormente vulnerabili agli effetti della violenza televisiva. Questo, unito alla tendenza, tipicamente adolescenziale, a sfidare l'autorità convenzionale, aumenta le probabilità che questi giovani riproducano nella vita reale i comportamenti aggressivi visti in tv.

**La capacità  
di distinguere  
la finzione  
dalla realtà**

Il fatto che questi ragazzi abbiano alla loro età sviluppato abilità cognitive ed empatiche nuove può avere infatti un duplice effetto: se da un lato possono usare queste abilità per osservare in maniera critica quanto viene proposto, distinguendo ad esempio la realtà dalla fantasia, i modelli positivi da quelli negativi, dall'altro possono **utilizzare le stesse capacità per derivare dalla tv modelli violenti da replicare nella vita reale**. I programmi che con maggior probabilità possono essere imitati sono quelli che descrivono nel dettaglio gli omicidi, i suicidi (gli adolescenti più degli altri minori sono vulnerabili a questo tema) o altri comportamenti violenti. Con l'intenzione di replicarli in seguito alcuni ragazzi li studiano con attenzione, cercando di "correggerne il tiro" in caso di fallimento.

Appartengono a questa fascia d'età i giovani che mostrano la più alta tendenza ad ammirare i criminali e i malfattori.

Come succede ai bambini in età da scuola elementare, anche gli adolescenti che vedono molta tv sviluppano una **concezione pessimistica del mondo**, come luogo cattivo e pieno di insidie. Si tratta tuttavia di una percezione meno assoluta perché a differenza dei bambini più piccoli gli adolescenti sanno che buona parte della violenza che vedono in tv non è reale.

Tipico dell'adolescenza è l'interesse verso la pornografia. Un settore di questo genere si caratterizza come **pornografia violenta**: gli effetti che essa produce sugli adolescenti possono essere preoccupanti perché incoraggiano alla violenza contro le donne o operata dalla donna sull'uomo. In alcuni ragazzi possono addirittura suscitare la convinzione che certe donne vogliano realmente farsi vittima di violenza sessuale (mito dello stupro). Nelle ragazze invece l'esposizione a pornografia violenta suscita sentimenti di paura e riduce l'autostima.



## **2) Bandura Ross, Ross. “L’imitazione di modelli aggressivi veicolati dai film”**

Lo studio di Bandura e coll. è considerato una delle prime dimostrazioni dell’influenza della violenza televisiva sul comportamento aggressivo dei bambini. Uno studio precedente a quello che approfondiremo oggi, condotto dallo stesso Bandura, mostrò che i bambini imitavano facilmente il comportamento aggressivo esibito da un modello quando si trovavano in presenza di quel modello. Una ricerca successiva dello stesso autore dimostrò che i bambini esposti a modelli aggressivi generalizzano le risposte aggressive e le ripropongono in contesti diversi dove quei modelli sono assenti.

(Dimostrata coi lavori precedenti l’influenza dei modelli televisivi sul comportamento dei bambini) Con il presente lavoro gli autori intendono determinare in che misura i modelli aggressivi veicolati dalla tv possono comportarsi come una importante fonte di comportamento imitativo. In particolare essi intendono verificare se l’esposizione a modelli aggressivi televisivi aumenta la probabilità che il bambino reagisca in maniera aggressiva ad una successiva frustrazione.

Il modello teorico su cui si fonda questa ricerca è quello dell’**Apprendimento imitativo** (o Modellamento sociale), secondo cui **l’apprendimento si verifica anche in assenza di una esperienza diretta, e dunque per mera osservazione di modelli.**

Un corollario di questa teoria è la **“Teoria del feed-back positivo di imitazione”** secondo cui se un comportamento è ripetutamente seguito da un feed-back positivo il feed-back acquista la caratteristica di “rinforzo” che facilita la produzione di quel comportamento. Al contrario, se il comportamento ha ricevuto un feed-back negativo, il feed-back acquista la capacità di suscitare uno stato di ansia che, a sua volta, inibisce la produzione del comportamento a valenza negativa.

Nella misura in cui l’osservazione di adulti che manifestano comportamenti aggressivi comunica un certo grado di permissività nei confronti dell’aggressività, si può affermare che questa esposizione non solo facilita l’apprendimento di nuove risposte aggressive, ma indebolisce anche le risposte inibitorie competitive, e comunque accresce la probabilità che vengano messi in atto modelli di aggressività precedentemente appresi.

### **Ipotesi di ricerca.**

**1) La violenza televisiva sollecita nei bambini l’apprendimento imi-**

**Aggressività  
dei bambini  
indotta  
dalla violenza  
televisiva**

tativo di comportamenti aggressivi.

2) I soggetti che manifestano una forte ansia legata a comportamenti aggressivi, adottano tali comportamenti, imitativi e non, con frequenza significativamente più bassa dei soggetti in cui il comportamento aggressivo è accompagnato da lievi stati d'ansia.

3) Poiché l'aggressività è generalmente considerato un comportamento inappropriato per le donne, e poiché probabilmente sarebbe seguito per loro da un rinforzo negativo, si è ipotizzato che i maschi imitano il modello aggressivo più delle femmine.

4) Inoltre si è ipotizzano che i soggetti esposti a modelli aggressivi mostrano maggior aggressività di fronte a successive frustrazioni, rispetto ai soggetti ugualmente frustrati ma che non sono stati esposti a modelli aggressivi.

### Metodo

#### L'imitazione dei modelli aggressivi

Lo studio ha coinvolto 96 bambini dai 3 ai 5 anni, equamente distribuiti fra maschi e femmine. I soggetti sono stati divisi in 4 gruppi: 3 destinati alle condizioni sperimentali, il quarto utilizzato come gruppo di controllo.

Il primo gruppo sperimentale ha osservato modelli aggressivi dal vero. Ciascun bambino, condotto in una stanza di giochi dallo sperimentatore e poi lasciato solo, ha visto un terzo soggetto adulto prima giocare e poi aggredire una bambola dalle sembianze umane, colpirla in testa con un martello, scaraventarla in aria e prenderla a calci, pronunciando frasi come "Colpiscilo", "Annientalo", "Scaraventalo in aria".

Il secondo gruppo ha osservato le stesse scene in un film;

Il terzo ha visto un film che ritraeva un personaggio dei cartoni animati aggressivo. Un gatto nero che aggrediva la solita bambola, compiendo con mosse feline le stesse azioni degli uomini nel film e nella realtà.

Il quarto non ha visto modelli.

Gli adulti che hanno recitato come modelli aggressivi sono 2, un uomo e una donna. I gruppi sperimentali sono stati poi divisi equamente in maschi e femmine in modo tale che in ogni gruppo esposto a modelli umani, la metà dei soggetti vedeva un modello aggressivo del proprio sesso e l'altra metà lo vedeva del sesso opposto. Dopo l'esposizione fu osservato il comportamento aggressivo dei bambini in una diversa condizione sperimentale e in assenza dei modelli.

I comportamenti successivi all'esposizione furono confrontati con quelli rilevati precedentemente nel contesto dell'interazione sociale a scuola e valutati su una scala a 4 punti, che indicava se i soggetti avevano manifestato aggressività fisica, verbale, contro oggetti inanimati o inibizione dell'aggressività. Un'altra scala che indicava la tendenza dei soggetti ad inibire il comportamento aggressivo di fronte ad una forte provocazione forniva la misura dell'**ansia legata all'aggressività**.

Dopo l'esposizione, il grado in cui il bambino aveva appreso i modelli di comportamento aggressivo attraverso l'imitazione divenne più evidente quando lo stesso fu istigato all'aggressività. Prima di venire condotti nella stanza del test tutti i bambini furono infatti sottoposti ad una **lieve frustrazione**: lo sperimentatore li portò in una anticamera che conteneva giochi attraenti e preziosi, spiegando però che non poteva lasciarli giocare con essi e che aveva deciso di riservarli ad altri bambini. I bambini potevano comunque giocare con i giochi di una stanza accanto, quella del Test.

**Significativi  
risultati  
di uno studio  
sperimentale**

La **stanza del test** conteneva giocattoli che potevano essere usati per comportamenti aggressivi (la stessa bambola che tutti avevano visto subire aggressioni, un martello e altro) e giocattoli che generalmente suscitano comportamenti non aggressivi (un servizio per da the, matite colorate, carta, un pallone, orsacchiotti, animali di plastica). I bambini trascorsero nella stanza 20 minuti durante i quali il loro comportamento fu valutato sulla base di **categorie di risposta predeterminate**:

1) Queste individuavano fra i **comportamenti aggressivi imitativi** il picchiare con il martello la bambola, prenderla a calci, gettarla in aria, pronunciare le stesse frasi usate dai modelli.

2) **Risposte parzialmente imitative** erano considerate invece quelle condotte che si ispiravano in linea generale al comportamento dei modelli ma che non ne riproducevano nei particolari gli atti (alcuni bimbi ad esempio si sedettero sulla bambola come aveva fatto il modello ma non l'aggredivano, altri usarono il martello per colpire oggetti diversi dalla bambola).

3) **Risposte aggressive non-imitative**, rappresentano comportamenti aggressivi diversi da quelli messi in atto dai modelli, e magari orientati verso altri oggetti. Come pure frasi aggressive diverse da quelle pronunciate dai modelli.

## Risultati

- Il risultato dell'analisi sui punteggi raggiunti dai soggetti dei 4 gruppi mostra che l'effetto dei tre trattamenti è significativo: i soggetti esposti a modelli aggressivi, dal vero, attraverso un film o un cartone animato, mostrano comportamenti aggressivi, sia fisici che verbali, in misura significativamente maggiore (quasi doppia) rispetto ai soggetti del gruppo di controllo. Tale risultato conferma l'ipotesi che l'esposizione dei soggetti a modelli aggressivi accresce la probabilità che gli stessi risponderanno in maniera aggressiva se istigati in occasioni successive.

- Tuttavia l'ipotesi che l'imitazione sia positivamente correlata con la rappresentazione reale, dal vivo, del comportamento aggressivo non trova un riscontro significativo. Infatti, pur rilevando che i soggetti del primo e del secondo gruppo, esposti a modelli umani, mostrano maggiore aggressività rispetto a quelli esposti ai cartoni animati, si registra una maggiore frequenza delle risposte aggressive imitative nei soggetti esposti ai modelli televisivi. Rispetto al gruppo di controllo, i soggetti esposti a filmati violenti manifestano la maggior aggressività totale, la maggior aggressività imitativa e parzialmente imitativa, e più frequentemente fanno un uso aggressivo di armi giocattolo. Un dato questo, che contraddice le ipotesi di partenza e che rappresenta un'oggettiva dimostrazione dell'influenza che la tv esercita sulle condotte aggressive dei bambini. Un'influenza che è addirittura superiore a quella esercitata dai modelli della vita reale. In altre parole **la violenza televisiva suscita nei bambini comportamenti aggressivi imitativi quanto e più di quella reale.**

- Inoltre lo studio dimostra che l'esposizione a modelli aggressivi, reali o filmati, non solo facilita la riproduzione dei comportamenti violenti nella realtà, ma influenza anche la tipologia del gesto prodotto, la forma data al comportamento, che spesso ricalca quella del modello. (vedi episodi citati all'inizio dell'intervento).

- Ancora lo studio dimostra che l'apprendimento imitativo di modelli può avvenire anche in assenza di rinforzo, feed-back positivo diretto al modello o all'osservatore.

Ulteriori analisi sono state condotte in merito all'influenza del genere sessuale dei modelli e dei bambini. Si è osservato innanzitutto che i maschi mostrano livelli significativamente maggiori nell'aggressività imitativa e non imitativa, e nel gioco violento delle armi. Le bambine,

L'esame dei  
comportamenti  
sia fisici,  
sia verbali

d'altro canto, rispetto ai maschi tendono più frequentemente a sedersi sulla bambola ma rinunciano a colpirla. Inoltre i soggetti esposti a modelli maschili mostrano livelli di aggressività maggiori rispetto a quelli esposti a modelli femminili. Le differenze maggiori nei livelli di aggressività si riscontrano fra bambine esposte a modelli femminili (che in tali condizioni riproducono con maggior frequenza risposte parzialmente imitative) e bambini esposti a modelli maschili (che in queste condizioni mostrano con maggior frequenza risposte imitative).

Ciò significa che:

- le femmine sono tendenzialmente meno aggressive

- i modelli aggressivi femminili suscitano risposte imitative di minor aggressività e con minor frequenza. Parimenti, i modelli maschili sono quelli che suscitano maggiore aggressività (più intensa e più frequentemente).

In merito all'ipotesi dell'influenza degli stati di **ansia** sulla produzione di comportamenti aggressivi, non è stata osservata nessuna relazione significativa fra i livelli di ansia osservati e la frequenza di comportamenti aggressivi. Nessun effetto di inibizione o facilitazione del comportamento aggressivo ha trovato evidenza.

**Le bambine, in generale, sono meno aggressive**

Il fatto che dopo l'esposizione ai modelli aggressivi i soggetti vengano sottoposti a condizioni leggermente frustranti, e solo dopo venga testata la loro aggressività, dimostra che **è possibile cogliere pienamente gli effetti dei modelli violenti, umani (reali o televisivi) e non, solo in seguito, quando di fronte ad una frustrazione il bambino può replicare o meno i comportamenti osservati ed eventualmente appresi.**

Inoltre il disegno sperimentale scelto consente di osservare anche la persistenza a medio termine dell'influenza dei modelli aggressivi.

Un'ultima osservazione: nella vita reale, necessariamente diversa da una situazione di laboratorio, la produzione di comportamenti aggressivi in risposta a modelli veicolati dalla tv è scoraggiata dall'intervento dei genitori che mostrano di disapprovare tali comportamenti e proibiscono la visione dei programmi considerati inappropriati.

### 3) Steuer, Applefield, Smith. "Aggressività televisiva e aggressività interpersonale nei bambini in età scolare".

Se lo studio di Bandura e colleghi ha dimostrato che il comportamento

aggressivo dei bambini verso oggetti inanimati aumenta dopo l'esposizione a programmi televisivi aggressivi, lo studio di Steuer, Applefield e Smith si propone di indagare le conseguenze di tali programmi nel contesto del gioco interpersonale. L'ottica si sposta dunque dal gioco in solitudine ad una situazione di gruppo.

**Violenza e  
aggressività:  
comportamenti  
in solitudine  
e in gruppo**

In questo studio due gruppi composti ciascuno di 5 bambini in età pre-scolare (dai 3 anni e mezzo ai 5), equamente distribuiti fra maschi e femmine e misti per razza ed estrazione socio-economica, sono stati esposti uno a programmi televisivi aggressivi, l'altro a programmi non aggressivi per la durata di 110 minuti, distribuiti in 11 sessioni giornaliere di 10 minuti ciascuna e dunque per la durata di 11 giorni. I materiali televisivi furono selezionati da programmi per bambini. Essi avevano come protagonisti personaggi umani e cartoni animati, con la preponderanza di cartoni animati. I programmi furono videoregistrati in bianco e nero con sonoro e a ciascuno furono assegnati dei punteggi in funzione del livello di aggressività mostrato dai personaggi.

Dopo l'esposizione ai programmi il comportamento dei bambini nel contesto del gioco di gruppo è stato osservato e confrontato con altre osservazioni effettuate in un periodo precedente l'esperimento. **Il confronto ha permesso di osservare un aumento del comportamento aggressivo interpersonale nei bambini sottoposti alla visione di programmi aggressivi, ma non nel gruppo di controllo dei bambini esposti a programmi non aggressivi.**

Nello specifico, dopo ogni visione i bambini erano chiamati a giocare fra loro liberamente, il gruppo sperimentale in una stanza, quello di controllo in un'altra. Nascosti dietro grandi specchi gli osservatori potevano seguire l'andamento del gioco. Le stanze, del tutto identiche, contenevano giocattoli vari: una bambola gonfiabile di plastica da poter prendere a pugni, un cappello da cowboy, 2 puzzle in legno, 6 cubi di cartone, 2 camion giocattolo, piatti, piattini, tazze, cucchiaini e un coltello di gomma, un fucile di plastica, una scatola di cartone, animali di plastica, un secchiello con paletta e 2 cuscini da letto. Durante le sessioni di gioco un adulto era presente nella stanza: seduto su una sedia con le spalle al muro e dunque rivolto verso i bambini, l'adulto non interveniva nel gioco ma si limitava ad osservare.

Quattro tipologie di comportamento furono identificate come espressione di aggressività fisica interpersonale: colpire o spintonare un altro bambino con le mani, le braccia o con un oggetto tenuto in mano; pren-

dere a calci un altro bambino; contatto manuale o corporale grossolano che include stringere, soffocare o tenere a terra con forza; lancio di un oggetto verso un altro bambino da una distanza di almeno 30 cm.

Ciascun bambino fu osservato per 2 minuti. Periodo diviso dagli osservatori in 24 intervalli di 5 secondi ciascuno. La presenza di uno o più di questi comportamenti all'interno di un intervallo di tempo aggiungeva al punteggio di aggressività del bambino 1 punto.

Il **confronto finale** fra le risposte comportamentali dei due gruppi fu eseguito **per coppie**. Ciascuna coppia era formata da due bambini simili (per caratteristiche di personalità), uno appartenente al gruppo sperimentale, l'altro al gruppo di controllo. L'entità delle risposte comportamentali dopo l'esposizione fu confrontata con quella degli stessi comportamenti osservati prima dell'esposizione: le osservazioni precedenti l'esperimento hanno consentito di individuare una misura di base dell'aggressività fisica interpersonale che è stata usata in seguito come punto di riferimento per valutare le eventuali variazioni del comportamento dei bambini. Il confronto ha mostrato che durante le sessioni di base la differenza massima nella frequenza dei comportamenti aggressivi fra i bambini del gruppo di controllo e quelli del gruppo sperimentale era di soli 3 punti (la differenza media era dunque ancora più bassa), mentre la stessa differenza osservata dopo l'esposizione alle 11 sessioni di trattamento (in cui, ricordiamo, i bambini del gruppo di controllo hanno visto filmati non aggressivi mentre quelli del gruppo sperimentale ne hanno visti di aggressivi) raggiungeva gli 11 punti.

Tali risultati mostrarono dunque un **incremento notevole della produzione di comportamenti aggressivi nei bambini del gruppo sperimentale**. Ciò suggerisce che il trattamento televisivo abbia influenzato il cambiamento.

Questo studio consente dunque di estendere i risultati del precedente dal comportamento in solitudine a quello di gruppo, dimostrando che **la violenza televisiva determina un aumento dell'aggressività non solo verso oggetti inanimati, come fantocci o pupazzi, ma anche verso altre persone**.

**4) Effetti dell'esposizione ad un modello aggressivo e ad una frustrazione sul comportamento aggressivo dei bambini". Khun, Madsen, Becker.**

**I risultati  
di uno studio  
sperimentale**

**Diversi  
effetti sul  
comportamento  
aggressivo  
dei bambini**

La ricerca ha coinvolto 80 bambini prescolari dell'età media di 4 anni e 2 mesi, equamente suddivisi fra maschi e femmine. I bambini sono stati destinati a 4 condizioni sperimentali:

**Gruppo1.** I soggetti furono esposti ad una **frustrazione**: i bambini furono condotti uno alla volta nel laboratorio dove fu detto loro che in una stanza vicina avrebbero visto un film e poi ricevuto delle caramelle. Dopo il film, a contenuto neutro, questi bambini non ricevettero le caramelle attese (il ricercatore disse loro che non le meritavano perché non avevano prestato sufficiente attenzione al film) e furono riportati in laboratorio e osservati giocare per 5 minuti con dei giocattoli.

**Gruppo2.** I soggetti videro un filmato con **modelli aggressivi**. Ai bambini fu detto che avrebbero fatto qualcosa con un ricercatore e poi ricevuto delle caramelle. Furono condotti dal laboratorio alla sala di proiezione dove videro il film contenente modelli aggressivi (un adulto ritratto in atteggiamenti aggressivi verso una bambola) e quindi ricevettero le caramelle promesse. Tornati in laboratorio anche questi furono osservati giocare per 5 minuti.

**Gruppo3.** I soggetti furono esposti prima al **filmato violento poi alla frustrazione**: come i bambini del gruppo precedente anche questi videro il filmato violento ma a differenza dei precedenti non ricevettero le caramelle. Ricondotti in laboratorio giocarono 5 minuti sotto lo sguardo attento, ma nascosto, dei ricercatori.

**Gruppo4.** I soggetti del **gruppo di controllo** non furono esposti a modelli aggressivi né subirono frustrazioni. I bambini videro un film a contenuto neutro e poi ricevettero le caramelle. Una volta ricondotti in laboratorio anche questi furono osservati durante il gioco.

I risultati dello studio sono stati confrontati con i dati desunti dalle osservazioni del pre-test, con cui i ricercatori misurarono il livello di aggressività di base dei bambini.

**Ipotesi di ricerca:**

- 1) L'esposizione ad un modello aggressivo determina nei soggetti esposti l'aumento dell'aggressività verso oggetti inanimati (giocattoli).
- 2) L'esposizione ad un filmato aggressivo seguito da una frustrazione intensifica la risposta aggressiva.
- 3) La frustrazione senza una precedente esposizione ad un modello aggressivo produce poca o nessuna aggressività, dal momento che il bambino non impara risposte aggressive se non gli sono prima mostrate.



## Risultati

L'osservazione del comportamento dei bambini dopo il trattamento ha mostrato che **l'aumento dell'aggressività si è verificato solo nei bambini del 2° gruppo esposti al filmato violento ma non alla frustrazione. L'ipotesi che la frustrazione avrebbe intensificato la risposta aggressiva dei bambini non ha trovato evidenza.** Contrariamente alle previsioni i bambini che hanno subito la frustrazione hanno mostrato livelli di aggressività addirittura più bassi di quelli che hanno visto il filmato violento ma non l'hanno ricevuta.

Si è compreso in seguito che la frustrazione (intesa come ritardo nell'acquisizione del rinforzo atteso) interferiva con la produzione dei comportamenti aggressivi: presentata come rinforzo negativo e ritardo del rinforzo positivo (entrambi considerati eventi punitivi) **la frustrazione ha inibito il comportamento aggressivo successivo.** Risultato coerente con altri studi sulle punizioni che rilevano dopo le stesse una generalizzata inibizione delle attività successive.

### 5) "Children MediaWar" 2003 Osservatorio Mediamonitor Minori. La Sapienza

#### Premessa.

Nelle settimane che hanno seguito lo scoppio del conflitto in Iraq, nella primavera del 2003, la guerra è entrata prepotentemente nell'immaginario dei più piccoli. Le notizie e le immagini violente raccontate dal piccolo schermo trovano infatti ampia risonanza nel vissuto dei bambini. Nei momenti di emergenza come questo i bambini, più di chiunque altro, hanno bisogno che i genitori, gli insegnanti, gli adulti di riferimento in genere, li aiutino a decodificare i messaggi e le immagini trasmesse dalla tv, per contenere lo smarrimento e la paura di fronte ad eventi inattesi e terribili e per giungere a formulare una rappresentazione veritiera del conflitto e dei pericoli che esso comporta.

**I bambini e i servizi televisivi sulla guerra**

Una conferma del forte impatto che la guerra ha avuto nell'immaginario dei bambini viene dalla ricerca condotta nella primavera del 2003 dall'Osservatorio Mediamonitor Minori diretto dal prof. Mario Morcellini, dell'Università La Sapienza di Roma, sul **livello di percezione della guerra nei bambini.**

La ricerca ha coinvolto 271 bambini (il 47% femmine e il 53% maschi)

appartenenti a 11 classi di terza e quarta elementare.

**Finalita'** della ricerca era di comprendere se e in che misura l'informazione mediata condizionava nei bambini i processi di costruzione e interpretazione della realtà. In altre parole, l'obiettivo dell'indagine era quello di **verificare se l'informazione sulla guerra veicolata dai media influenzava la rappresentazione del conflitto nell'immaginario minorile.**

**Metodo:** La ricerca si è articolata in due fasi distinte:

1) La prima fase ha previsto lo svolgimento di un tema e di un disegno su quello che i bambini avevano visto e ascoltato in tv alla radio o sui giornali la sera precedente (senza alcun riferimento specifico alla guerra) e la compilazione di un breve questionario per verificare il loro livello di conoscenza della guerra (protagonisti, motivazioni, fonti di informazione).

2) La seconda fase ha previsto l'utilizzo di focus-group per approfondire e analizzare criticamente gli argomenti emersi dai temi e dai questionari e gli elementi ricorrenti nei disegni.

**I Risultati** della ricerca hanno dimostrato che **la fruizione della tv influenza nei bambini la costruzione di una personale rappresentazione della guerra.** Tale influenza si palesa a livello dei **contenuti**, trasferiti dallo schermo alle ricostruzioni dell'evento, ma anche a **livello tecnico-narrativo.** Immagini di case bombardate, aerei che precipitano sui palazzi, giornalisti che rischiano la vita fra le bombe che cadono dal cielo e le mine nascoste sulla terra, sono legate in sequenza come fossero i vari piani di un film. Un collage di immagini che ricorda la tecnica del montaggio televisivo. E poi ancora scritte in sovrimpressioni, uso di loghi, fumetti, frasi in inglese e, con un po' di fantasia, accenni in arabo.

**Molteplici  
reazioni  
ad un fatto  
violento  
come la guerra**

Un impatto così forte sull'immaginario infantile può produrre reazioni molteplici, legate all'età, alla personalità del bambino e alle sue esperienze precedenti.

**I più piccoli, in età prescolare,** mostrano le maggiori difficoltà nel distinguere tra realtà e finzione, ovvero tra i fatti realmente accaduti e i pensieri, le fantasie, le interpretazioni che hanno vita solo nella loro mente. Ancora loro, i più piccoli, nell'approccio alla tv rivelano talvolta un abbattimento delle categorie spazio-temporali, giungendo a temere per sé qualcosa che è lontano nello spazio e nel tempo; in altre paro-

le questi bambini faticano a concepire una distanza fisica e temporale fra gli eventi trasmessi dalla tv e la realtà in cui vivono. Frequente per loro è il timore che un aereo si abbatta contro la propria casa, o che questa sia distrutta da un bombardamento.

Per **i bambini in età scolare**, che hanno ormai acquisito la capacità di discernere fra finzione e realtà, le difficoltà, acuite in situazioni di forte stress, si manifestano come incapacità di elaborare in maniera autonoma i fatti, quindi di interpretare e spiegarsi gli eventi. Di fronte a situazioni nuove e indecifrabili questi bambini, disorientati, hanno bisogno di modulare le proprie reazioni e i propri comportamenti su quelli degli adulti di riferimento. Genitori e insegnanti rappresentano per loro dei modelli che danno indicazioni su cosa pensare, come reagire e come comportarsi. In questi casi comunicare ansia e senso di precarietà non fa che trasferire al bambino questi stessi sentimenti.

A differenza dei più giovani, **gli adolescenti** hanno acquisito le competenze cognitive necessarie per affrontare eventi tragici e violenti come le guerre e gli attentati terroristici, ma non sempre sono in grado di gestire autonomamente la paura e la confusione che da tali eventi scaturiscono. Anche loro dunque hanno bisogno del confronto e del sostegno emotivo degli adulti.

**Il necessario  
sostegno  
emotivo  
degli adulti**

Indipendentemente dall'età, la scelta di **comunicare agli adulti le proprie paure** non è tuttavia così scontata. Alcuni **bambini comunicano apertamente i vissuti di angoscia**, in genere associati al pericolo di una guerra in casa propria o alla partecipazione alle vicende di chi la guerra la vive in prima persona, ed esplicitano all'adulto il bisogno di spiegazioni e rassicurazioni. La possibilità di parlarne consente loro di tenere sotto controllo la situazione e, in un certo senso, di esorcizzare la paura del conflitto.

**Altri**, invece, vergognandosi dei propri sentimenti, **si chiudono nella solitudine e nel silenzio**, costringendosi, nel confronto con una realtà che appare incomprensibile e incontrollabile, ad una lotta tutta interiore con una paura a cui apparentemente non c'è soluzione.

**Altri ancora appaiono insensibili di fronte alle notizie e alle immagini di guerra, non lasciando trasparire alcuna emozione.** Si tratta in questi casi di un meccanismo di difesa messo in atto dal bambino allo scopo di allontanare da sé quegli stimoli percepiti come eccessivamente ansiogeni o disturbanti.

Variabile è anche lo **stile di fruizione dei media nei periodi di allar-**

me conseguenti alle guerre e agli attentati. **Mentre alcuni bambini mostrano interesse e desiderio di approfondire il problema della guerra, altri manifestano un atteggiamento di rifiuto.**

- I primi cercano di far fronte all'ansia che nasce dalla percezione del pericolo raccogliendo informazioni dalla tv e dai giornali, ma anche dal confronto con gli adulti di riferimento e coi coetanei.

- I secondi tentano di escludere dalla propria esperienza tutto ciò che, in quel preciso momento storico, rimanda al tema della guerra.

**È la Tv a dare ai bambini la notizia della guerra**

In entrambi i casi, tuttavia, sembra essere proprio la tv a dare ai bambini la notizia del conflitto. Guardando ancora ai dati forniti dall'Osservatorio Mediamonitor Minori, si osserva come l'84% dei bambini viene a conoscenza dell'evento-guerra guardando la tv. E' nel piccolo schermo che, i più, vedono per la prima volta le immagini del conflitto e spesso, davanti a quello schermo, sono soli e "disarmati".

L'intervento dell'adulto in questo momento appare fondamentale. Egli ha il compito di spiegare al bambino ciò che sta vedendo, aiutandolo ad interpretare le notizie e le immagini veicolate dalla tv. Impedire al bambino la visione di quelle immagini, dicono gli esperti, non è necessario. L'importante è attribuire loro un senso, dicendo la verità e utilizzando un linguaggio semplice e adatto all'età e alle capacità di comprensione del piccolo. **Se l'informazione sul conflitto viene data dalla tv, alla famiglia e agli adulti di riferimento in genere spetta dunque il compito di mediare ai bambini questi contenuti, di filtrarli, spiegarli, approfondirli, interpretarli, negoziarne con loro il significato.**

In questi momenti è necessario ascoltare attentamente i bambini, rispondere alle loro domande e chiarire i dubbi; rassicurarli sulla lontananza dell'evento e del pericolo per sé e per i propri familiari appare una delle priorità. Allo stesso modo è importante non banalizzare mai i loro sentimenti perché il sentirsi ridicoli e inadeguati a fronteggiare l'evento ne produrrebbe la chiusura e l'isolamento, amplificando il vissuto di angoscia. Altrettanto importante è prospettare al bambino un futuro in cui le guerre, le violenze e le ingiustizie del presente saranno solo un ricordo.

La fiducia in un futuro di pace, stimolando l'impegno al dialogo e al rispetto del diverso, si rivela tra i migliori antidoti alla paura. Una via d'uscita all'angoscia di oggi.

---

## Famiglia e media: rischio e ricchezza

Sergio Spini

---

Nel testo “Comunicazione e Missione” pubblicato nell’autunno del 2004 dalla Conferenza Episcopale Italiana non manca l’attenzione al ruolo e all’importanza della famiglia nell’educazione mass-mediale. Ne cito due brevi passi: “La famiglia è la cellula fondamentale della società e snodo essenziale di tutti i processi culturali. Dal rapporto che essa stabilisce con i media dipende quindi in larga misura anche il ruolo che essi assumeranno nella società e la loro capacità di incidere sui modelli di pensiero e di comportamento...Le case stanno diventando sempre più una piccola centrale di media: televisione ( sovente presente in più stanze ), stereo, computer, internet, telefoni cellulari. I genitori devono essere preparati a ‘convivere con i media’ e a educare i loro figli perché sappiano interagire in modo competente, critico, eticamente responsabile.”

### 1 - Carenze della famiglia

L’educazione è il risultato di fattori soggettivi ( patrimonio genetico, temperamento e impegno individuale ) e di influssi ambientali. Dai

primi dipendono soprattutto lo sviluppo fisico, le capacità sensoriali; dai secondi sono fortemente condizionati il linguaggio verbale, il pensiero, la condotta. L'ambiente, cioè la realtà in cui si è immersi e si matura, si può distinguere sotto il profilo pedagogico in "sfere educative" ( famiglia, scuola, parrocchia, associazioni formative, circoli culturali ) e in "sfere extraeducative ( vicinato, tradizioni locali, spazi pubblici di divertimento, media vari, in particolare la TV ).

Teoricamente dovrebbe prevalere l'influsso delle sfere educative, ma di fatto molto spesso sono più incisive quelle extraeducative. L'americano Urie Bronfenbrenner a questo proposito scrive: "Come lo stregone di una volta, il televisore lancia l'incantesimo, congelando parole e azioni, trasformando i viventi in statue di sale. Il principale pericolo dello schermo televisivo non sta tanto in quello che esso fa compiere ( benché anche lì vi sia un pericolo ), quanto in quello che impedisce di fare: i discorsi, i giochi, le festività e le discussioni familiari attraverso le quali avviene gran parte dell'apprendimento del bambino e si forma il suo carattere. Accendere il televisore può significare interrompere il processo che trasforma i bambini in persone adulte."

**Il labile  
confine  
tra abuso e  
uso della Tv**

I bambini trascorrono molte ore davanti al piccolo schermo, specialmente nei giorni e nei periodi di vacanza scolastica, oppure se sono figli unici e la loro famiglia tende a chiudersi in se stessa. In alta percentuale la visione è solitaria e lasciata alla totale discrezionalità del minore, in ciò favorita dalla presenza di più televisori nello stesso appartamento. A volte le trasmissioni uniscono i membri della famiglia, poichè offrono lo spunto a domande, spiegazioni, conversazioni e dibattiti, ma più spesso dividono, a causa di una teledipendenza più o meno grave di minori e di adulti.

Circa le cause dell'uso e dell'abuso della TV nella vita familiare vi è un sostanziale accordo sia tra gli esperti sia tra le persone direttamente coinvolte nel problema. Si cerca in essa un efficace aiuto nel gravoso compito di allevare i figli, la si considera un antidoto alla noia e alla solitudine o un tranquillante contro i crucci quotidiani; oppure la si utilizza come un mezzo per premiare o per punire, per prevenire i litigi nel gruppo fraterno, per evitare che i bambini giocando facciano chiasso e provochino disordine. In breve, la si usa per garantire...la pace domestica.

Il confine tra l' "uso" e l' "abuso" della TV è labile e non facilmente definibile, però i casi di vero e proprio abuso, di teledipendenza conclamata, sono innegabili e frequenti. Essi sono la conseguenza sia dell'impreparazione e del disimpegno formativo dei genitori, sia della

dilagante mentalità permissivistica. La video-dipendenza è diffusa e crescente, ma non è né inevitabile né invincibile; la si può prevenire e correggere.

Se le istituzioni educative, a cominciare dalla famiglia e dalla scuola, svolgono bene il loro compito, in un impegno distinto e complementare, i bambini non diventano o non rimangono teledipendenti. Un ambiente caldo di affetti, una vita comunitaria gratificante, il contatto assiduo con la natura, le amicizie, un largo uso della parola ( orale e stampata ), l'incontro graduale con la cultura costituiscono un sistema immunitario di sicura efficacia. Se, viceversa, il "sistema" non esiste o è gravemente deficitario, gli effetti negativi della TV sono inevitabili, e possono diventare irreversibili.

## **2 - L'autorità liberatrice**

In passato gli adulti erano autoritari, opprimevano i bambini con mille divieti e imposizioni; oggi, in nome della libertà, si concede loro tutto, compreso l'uso indiscriminato della TV. La migliore pedagogia ha reiteratamente denunciato gli effetti deleteri sia dell'autoritarismo sia della permissività, e ha chiaramente indicato la via maestra dell'autorità liberatrice.

L'autorità, rettamente intesa, è un aiuto, una guida, un sostegno: è la manifestazione concreta di un "amore pensoso". Essa, secondo la definizione di Raffaello Lambruschini, è "la legge che rispetta la coscienza". I genitori hanno il diritto-dovere di prescrivere e di proibire, ma soltanto secondo quei criteri di razionalità e di equilibrio che possono trovare riscontro nella coscienza morale che si va lentamente formando nei bambini, i quali dunque, obbedendo, assecondano l' "io superiore" e dominano l' "io inferiore".

La vera autorità libera il minore dall'impulsività, dall'incoerenza, dal conformismo, dalla teledipendenza. Quindi genera la libertà morale, intesa come "la coscienza che rispetta la legge" (R. Lambruschini ), cioè come adesione interiore ai valori universali, come padronanza di sé, come indipendenza dai condizionamenti socio-culturali, come auto-disciplina.

Ciò che forma il bambino nell'ambiente domestico non è tanto l'insegnamento verbale, quanto piuttosto l'atmosfera che vi si respira, la presenza e il comportamento dei genitori, dei fratelli, dei nonni. L'azione indiretta ma costante della vita domestica regola gli impulsi del minore e ne educa la personalità in modo armonico e integrale, se la fami-

**I diritti  
e i doveri  
dei genitori**

**Impreparati  
a svolgere  
il ruolo  
di genitori**

glia è saldamente strutturata e moralmente sana; viceversa, quando essa è disunita e carente sotto il profilo etico-sociale, i figli crescono emotivamente instabili, incapaci di acquisire un forte carattere e di inserirsi costruttivamente nella società.

Il “mestiere di genitore” è il più complesso e arduo fra tutti, ma è pure quello a cui si è meno preparati. Se ne ha la conferma quando, ad esempio, madri e padri si confrontano ( o, peggio, non si confrontano! ) sul modo di concepire e di esercitare l'autorità sui figli e, correlativamente, sul modo di intendere la libertà da concedere loro. Si tratta di un confronto arduo, poiché facilmente si cade nell'incoerenza, nell'autoritarismo di vecchia maniera o nella permissività tipica della nostra cultura. Ad esempio, la mamma è troppo dolce e il padre eccede in severità, o viceversa; i genitori sono molto esigenti, mentre i nonni peccano di debolezza. Il disorientamento dei figli è particolarmente grave quando un coniuge è incline all'autoritarismo oppure alla permissività, e l'altro coniuge sempre più si impegna a fare esattamente il contrario, in una sorta di polemico e irragionevole... tiro alla fune.

L'autoritarismo tratta il minore come se fosse sempre piccolo, la permissività lo ritiene già in grado di autoregolamentarsi sempre positivamente. Le due opposte concezioni convergono nello stesso errore: concepiscono staticamente il rapporto educativo, come se dovesse restare immutabile. La prima lo coglie e lo fissa nelle sue fasi iniziali; la seconda lo anticipa nel suo sbocco finale. Pertanto l'educazione domestica si deve attuare come un trasferimento progressivo e volontario delle scelte e delle responsabilità dai genitori ai figli, come la riduzione graduale dell'etero- educazione e il correlativo ampliamento dell'auto-educazione.

### **3 - Consigli pratici**

Poiché il “prevenire” dà migliori frutti che il “reprimere”, i genitori ( e i nonni, se ci sono e accettano di essere coinvolti ) debbono permettere, favorire e proporre quelle attività che siano alternative all'abuso della TV: giochi di vario tipo, ampia fruizione di materiali e di spazi ludici, dialoghi e conversazioni, disegni e costruzioni, disbrigo in comune delle faccende domestiche, relazioni assidue con altre famiglie ( di amici, di parenti, di vicini di casa ).

“L'abuso – secondo una vecchia massima – non esclude l'uso.” Ciò vale logicamente anche per la televisione. Non si tratta di eliminarla totalmente dalla vita individuale e familiare, ma di fruirne nei modi e nei tempi più adatti al temperamento e all'età del soggetto, alle situa-



zioni, alle circostanze. Come rileva Patricia M Greenfield, “ la televisione ha i suoi valori, ma il bambino ha bisogno di fare anche altre esperienze. I genitori debbono limitarne l’uso a casa, per consentire al figlio di accostarsi anche ad altri mezzi e di fare altre esperienze che sviluppino la riflessione e la fantasia. La lettura potenzierà questo tipo di pensiero, mentre l’ascolto radiofonico ( o di registrazioni ) stimolerà la fantasia. La capacità di fare collegamenti dipende dalla capacità di esprimersi con la parola. Questa capacità viene stimolata più dai mezzi verbali, quali la stampa e la radio, che non da un mezzo audiovisivo quale la televisione.”

**Adottare  
regole  
per limitare  
l’uso  
della Tv**

Porre dei limiti all’uso della TV significa adottare delle regole, preferibilmente “proposte”, ma anche “imposte”, qualora sia necessario. La prima e più efficace regola è quella del buon esempio dei genitori. Se essi non anteppongono la TV al dialogo e alle relazioni intrafamiliari, se non si lasciano suggestionare dalla “fiction” e dalla pubblicità, se dimostrano capacità critica di fronte a tutti i messaggi del piccolo schermo, insegnano praticamente ai figli una basilare verità: è possibile e bello non diventare teledipendenti.

Una seconda importante regola si può formulare in questi termini: il televisore è uno strumento, non il padrone di casa. Quindi di norma lo si lascia spento o lo si spegne durante i pasti ( per consentire la conversazione ), al mattino dei giorni di scuola ( per non impedire lo svolgimento ordinato delle tradizionali attività di inizio della giornata ), nelle ore pomeridiane da dedicare allo studio, nel... momento critico in cui si deve “togliere la spina” per un tempestivo e adeguato riposo notturno. Se il televisore è uno strumento da usare con misura e intelligenza, è opportuno che i genitori ( e/o i nonni ) conoscano in anticipo i principali programmi delle varie reti, facciano una selezione oculata dei contenuti di cui permettere o consigliare la visione, motivino chiaramente le ragioni delle scelte e delle proibizioni, coinvolgano sempre più i minori in queste selezioni critiche. Ciò innegabilmente richiede tempo e impegno culturale agli adulti, ma non si comprende perché le preoccupazioni dei genitori debbano limitarsi ai problemi dell’alimentazione, dell’abbigliamento e della salute fisica, e non possano estendersi all’equilibrio emotivo, alla serenità affettiva, allo sviluppo linguistico e intellettuale, alla moralità e alla socializzazione dei figli.

**Il televisore  
non è  
il padrone  
di casa**

L’immaturità e l’inesperienza dei bambini in non pochi casi rendono parzialmente incomprensibili o moralmente pregiudizievoli certe trasmissioni televisive, perciò è bene che gli adulti – se possibile – li assistano prima, durante e dopo la fruizione dei programmi. Logicamente

l' "assistenza" dev'essere discreta, stimolante, aperta al confronto delle idee e dei gusti, sempre rispettosa della coscienza di chi si trova ancora in piena età evolutiva. La presenza dell'adulto giova anche al rispetto delle elementari norme igieniche. Ad esempio, è necessario stare alla giusta distanza dallo schermo, sedersi correttamente anziché sdraiarsi per terra con la testa fra le mani, evitare che il locale sia buio, moderare il volume dei suoni.

La necessità di risolvere il problema dell'assistenza dei bambini quando anche la madre lavora fuori casa è la ragione principale della sempre più larga presenza dei nonni all'interno delle "nuove" famiglie. Tale presenza può essere positiva se la responsabilità primaria dell'educazione rimane ai genitori, se vi è un sostanziale accordo educativo tra la seconda e la terza età. I nonni infatti sono molto disponibili verso i nipotini, dialogano volentieri con essi, sono spettatori o compagni dei loro giochi, possono educare alla fruizione moderata e critica della TV. Spiegare ai genitori in che cosa consista l'educazione mass-mediale, e come si possa prevenire o curare la teledipendenza, è uno dei compiti delle scuole, delle parrocchie, dei periodici e degli operatori impegnati nei settori della comunicazione sociale e della cultura.

#### BIBLIOGRAFIA MINIMA

- 1) G. Bettetini – A. Fumagalli **“Quel che resta dei media”**  
Editrice Franco Angeli – Milano
- 2) Patricia Greenfield **“Mente e media”**  
Editrice Armando – Roma
- 3) Sergio Spini **“Televisione e problemi educativi”**  
Editrice La Scuola – Brescia
- 4) Marie Winn **“Stacchiamo la spina alla droga televisiva”**  
Editrice Armando - Roma