

Centro nazionale
di documentazione
e analisi
per l'infanzia
e l'adolescenza

Centro
di documentazione
per l'infanzia
e l'adolescenza
Regione Toscana

Istituto
degli Innocenti
Firenze

Percorso di lettura

Bambini e televisione

Estratto da:
**Rassegna bibliografica
infanzia e adolescenza**

Anno 4, n. 1 - 2003



Istituto degli Innocenti
Firenze

Percorso di lettura

Direttore responsabile
Aldo Fortunati

Avvertenza

La sezione presentata è tratta
dalla *Rassegna bibliografica*
infanzia e adolescenza
Anno 4, numero 1 - 2003

Periodico trimestrale registrato
presso il Tribunale di Firenze
con n. 4963 del 15/05/2000

Istituto degli Innocenti
Piazza SS. Annunziata, 12
50122 Firenze
tel. 055/2037343
fax 055/2037344
e-mail:
biblioteca@istitutodeglinnocenti.it
sito Internet: www.minori.it

Bambini e televisione¹

Lucia Balduzzi

*ricercatrice in didattica
Università di Bologna*

Letizia Caronia

*ricercatrice in pedagogia generale
Università di Bologna*

Modelli di infanzia e modelli di ricerca

Fino a tutti gli anni Settanta la ricerca sul tema bambini e televisione è stata orientata da una parte a studiare che cosa i bambini fruissero e per quanto tempo, dall'altra alla rilevazione empirica degli effetti di queste due variabili sui bambini. E questo anche perché le preoccupazioni e gli interessi di carattere educativo rispetto al consumo televisivo dei bambini erano caratterizzati dal tentativo di rispondere a una domanda: che cosa fa la televisione ai bambini?

Come era stato per i film e per la radio, anche la televisione veniva vista come una sorta di grande "stimolo" atto a produrre determinate risposte nel pubblico in funzione delle caratteristiche dei suoi contenuti. Unico fattore di mediazione riconosciuto era il tempo di esposizione a quei contenuti.

Su quali assunti si basava (e continua a basarsi) la ricerca sugli effetti dei media nei bambini? Vediamone alcuni, in quanto sarà anche la critica a tali assunti di fondo che animerà la ripresa della seconda linea di ricerca volta a cogliere i processi di interpretazione del testo televisivo e i suoi usi attivi da parte del bambino.

In primo luogo, la ricerca sugli effetti della televisione sui bambini concepisce il bambino come un "adulto incompleto" che diventerà completo (ossia competente) solo alla fine del suo processo di sviluppo.

Il modello di bambino come "adulto incompleto" ha nutrito l'immaginario sociale: se ogni età è caratterizzata da sue specifiche capacità e incapacità cognitive, allora più un individuo è "piccolo" più sarebbe "esposto", "vulnerabile" al messaggio, in quanto – data l'età – meno capace di elaborarlo. Gli studi sulle attività cognitive implicate nella comprensione del testo televisivo hanno finito col supportare l'idea

¹ Il presente lavoro è stato pensato e discusso da entrambe le autrici nell'impianto e nell'articolazione. In particolare, Lucia Balduzzi ha realizzato la stesura dei paragrafi 1, 2 e 6, mentre Letizia Caronia ha realizzato la stesura dell'introduzione e dei paragrafi 3, 4, 5.

che il bambino fosse un fruitore debole, sprovvisto dei mezzi cognitivi necessari a far fronte cognitivamente ed emozionalmente alla maggior parte dei programmi televisivi cui poteva essere esposto.

Questo modello evolutivo di bambino si coniuga infatti a poco a poco a un preciso modello di fruitore e di medium. Si tratta del cosiddetto fruitore passivo concepito come essere in balia di un medium forte. Un medium forte è quello che si impone agli utenti: capace di influenzarli, di costruire opinione, di porsi come fonte autorevole di fronte a un pubblico, che, appunto, viene visto come passivo se non addirittura come "passivizzato" (secondo una terminologia in voga negli anni Settanta) dallo stesso uso del mezzo.

È all'interno di questi assunti che si muove la ricerca volta a studiare gli effetti della fruizione televisiva sui bambini.

Questa tradizione di studi è stata dominante – e in parte ancora lo è – soprattutto negli Stati Uniti al punto che si può parlare di un approccio americano allo studio dei rapporti tra bambini e televisione.

«L'influenza della televisione – scrive John Condry – dipende da due fattori: l'esposizione e i suoi contenuti. Quanto maggiore è l'esposizione dello spettatore allo spettacolo televisivo, tanto maggiore è, in genere, l'influenza esercitata dal mezzo. In una certa misura la natura di tale influenza sarà determinata dai contenuti. Tuttavia l'esposizione basta da sola a influenzare lo spettatore indipendentemente dai contenuti» (Condry J., *Thief of time, unfaithful servant. Television and the american child*, in «Daedalus», vol. 122, n. 1, 1993, p. 259-278. Pubblicato in italiano nel vo-

lume Popper Karl R., Condry J., *Cattiva maestra televisione*, Milano, Reser, 1994).

Questo brano ben rappresenta i capisaldi dell'approccio americano dominante nella ricerca su bambini e televisione: esposizione e contenuti. Lo spettatore, la sua biografia specifica, i suoi contesti di sviluppo non sono presi in considerazione come fattori rilevanti: l'unica attività riconosciuta a questo fruitore (per altri aspetti passiva spugna di ricezione) è quella di esporsi allo stimolo. Il contenuto televisivo è il significato che – per così dire – passerebbe da una scatola all'altra.

Indubbiamente quella di Condry è una posizione volutamente estrema e radicale e le ricerche contemporanee sugli effetti della televisione sui bambini – pur assumendo l'idea che sia possibile parlare di "effetti" – sono ben più sfumate, attente a una molteplicità di fattori e calibrate nelle conclusioni.

Come afferma Dario Varin: «Gli "effetti" della televisione in età di sviluppo sono rilevanti e si possono comprendere solo all'interno di un sistema dinamico di variabili che interagiscono fra loro: oltre alla qualità e alla quantità della fruizione televisiva e alla natura del messaggio, le caratteristiche e le dinamiche della famiglia, l'interazione con il gruppo dei compagni, il contesto socioculturale più esteso, le caratteristiche di età, di sesso, intelligenza e, soprattutto della specifica personalità del bambino o dell'adolescente» (Varin D. et al., *Fruizione televisiva, valori e processi di disimpegno morale nell'adolescenza*, in «Ikon», 34, 1997, p. 59-108).

Sempre all'interno del filone "studio degli effetti" sono state condotte, per esempio, interessanti ricerche in vari Pae-

si del mondo sulle classiche tematiche di cui si occupano questo genere di indagini: la violenza e la pornografia televisiva e i loro effetti sul pubblico infantile. In modo attento e circostanziato tali ricerche tentano di mettere in luce quali possano essere le conseguenze su soggetti in età evolutiva dell'esposizione a contenuti violenti o sessualmente espliciti.

Questo filone di ricerche ha fornito dati e ipotesi di sicuro interesse che in molti casi hanno incrinato visioni semplicistiche sul ruolo della fruizione televisiva sullo sviluppo del bambino. Ma nonostante la mole di questi risultati non sembra si sia riusciti a dare una risposta univoca alla grande domanda di partenza: quali sono gli effetti della televisione sui bambini? e, quel che più conta – i dati stessi appaiono a volte contraddittori e spesso talmente sfumati e circostanziati da non consentire generalizzazioni fondate.

Come spesso accade quando una domanda perde per strada il suo valore euristico e le ricerche da essa inaugurate sembrano portare a dei risultati tutto sommato (o per alcuni!) insoddisfacenti, si cambia la domanda. In effetti, almeno a partire dagli anni Ottanta, si è via via sviluppata una linea d'indagine inaugurata da una nuova domanda: non più che cosa fa la televisione ai bambini ma che cosa ne fanno i bambini della televisione?

Questa domanda riassume in sé gli assunti di base di questo paradigma di ricerca: il bambino viene visto come competente, provvisto di risorse, fruitore attivo di un medium debole, un medium, cioè, che lungi dall'imporre messaggi e contenuti su soggetti supposti si presterebbe a usi, interpretazioni e comprensioni situate.

Ma prima di passare in rassegna le ricerche che sono state condotte all'interno di questo nuovo paradigma, è il caso di soffermarsi su almeno due importanti conseguenze culturali e sociali della ricerca sugli "effetti" della TV sui bambini: la nascita della *media education* e lo sviluppo delle politiche di regolamentazione.

1. La *media education*

In risposta a una rappresentazione della televisione come medium forte a cui si contrappone un fruitore debole e, a volte, incapace a livello ermeneutico e critico, nascono nuove richieste sul piano educativo. Ci si chiede, infatti, in che modo il mondo dell'educazione, e in particolare quello della scuola, possa intervenire per fornire ai bambini quelle competenze di cui hanno bisogno per poter "leggere" e soprattutto "decifrare" le informazioni e i messaggi culturali che, a volte esplicitamente, altre in modo implicito, vengono proposte dalla televisione. A queste domande cerca di rispondere la disciplina definita *media education*.

La *media education* nasce, agli inizi degli anni Settanta, come risposta e proposta educativa all'idea di un bambino spettatore passivo e incapace di decodificare e interpretare i messaggi massmediatici, in particolare quelli televisivi e filmici, dunque con una forte connotazione compensatoria e di riparazione rispetto a un'influenza considerata negativa esercitata dai media sui bambini. In questo senso, compito della *media education* sarebbe quello di fornire ai bambini, prevalentemente all'interno del contesto scolastico e soprattutto nell'arco della scuola dell'obbligo, quegli strumenti

cognitivi che permettono loro di conoscere gli artifici del linguaggio (sul piano sintattico come su quello semantico) massmediatico, di smontare e ricostruire i messaggi – specie quelli pubblicitari – al fine di una lettura complessiva critica e smaliziata delle informazioni e dei contenuti culturali e valoriali lanciati, in maniera occulta, specie dalla televisione e dal cinema (Maragliano R., Martini O., Penge S. (a cura di), *I media e la formazione*, Roma, NIS, 1994; Rivoltella P.C., *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Roma, Carocci, 2001).

La ricerca nel campo della *media education* è ancora ampiamente orientata allo sviluppo del senso critico dei bambini, attraverso opere di smontaggio e ricostruzione del testo mediatico al fine di smascherare i messaggi sottesi e striscianti e di contrastare la valenza omologante delle informazioni, in un'ottica sostanzialmente di difesa e tutela rispetto alla televisione; negli ultimi anni, però, sono state sviluppate anche esperienze che riconoscono il valore di un'educazione con i media e sui media, nei quali l'oggetto è soprattutto orientato alla costruzione di occasioni di confronto, negoziazione e co-costruzione di significati attorno a testi di differente natura, di cui quello televisivo è uno fra gli altri, seppur con le proprie caratteristiche in termini di difficoltà così come di risorse.

2. L'analisi dei programmi televisivi e le politiche di regolamentazione

Gli studi e le ricerche fin qui citate rispecchiano comunque il fatto che la televisione rappresenta, e non solo nel senso

comune, una delle più importanti agenzie educative e di socializzazione per i bambini e per gli adolescenti. In tal senso, emerge anche dall'opinione pubblica il bisogno di una televisione di qualità che si realizza da un lato con produzioni *ad hoc* per i ragazzi, dall'altro in provvedimenti di tutela atti a selezionare contenuti e format televisivi adeguati anche ai fruitori più piccoli.

A fianco del bisogno di educazione, espresso dalla *media education*, si afferma anche una necessità di normazione sul versante istituzionale e di figure e organi di vigilanza atti a monitorare le proposte televisive e a intervenire in caso di violazione.

In Italia la normativa di riferimento in materia di tutela dei bambini e delle bambine dai mezzi di comunicazione e informazione (a mezzo stampa e televisivo) pone le proprie radici in due fonti internazionali: la Convenzione ONU sui diritti del fanciullo del 1989 e la direttiva 89/552/CEE del Consiglio, del 3 ottobre 1989, relativa al coordinamento di determinate disposizioni legislative, regolamentari e amministrative degli Stati membri concernenti l'esercizio delle attività televisive. Oltre alle leggi comunitarie e nazionali, la materia è regolata dai codici di autoregolamentazione che coinvolgono da un lato le emittenti televisive, dall'altro le agenzie pubblicitarie.

La Convenzione non si occupa esplicitamente di televisione ma, implicitamente, richiama il tema nell'articolo 13, che garantisce ai bambini la libertà di esprimere e di ricevere informazioni e nell'articolo 17, in cui si riconosce l'importanza dei mass media nella formazio-

ne degli stessi e, di conseguenza, si incoraggiano le emittenti a divulgare notizie e materiali da considerarsi "adatti" e utili per l'infanzia.

La direttiva 89/552/CEE, modificata dalla direttiva 97/36/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 30 giugno 1997, non si limita a dichiarazioni di intenti, ma prevede una serie di obblighi e divieti di cui le emittenti dovranno tenere conto in materia sia di programmi televisivi sia di pubblicità.

La direttiva europea, denominata anche "televisione senza frontiere", prevede, inoltre, che i programmi per bambini della durata inferiore ai trenta minuti non possano essere interrotti da alcuno spot pubblicitario (articolo 11, comma 5) e le televendite e le pubblicità di bevande alcoliche non debbano rivolgersi direttamente a minorenni, tantomeno avere minori come protagonisti (articolo 15, comma 1). La norma individua tre aree di contenuto che devono ricevere particolare attenzione da parte delle emittenti televisive: i contenuti considerati violenti, quelli a sfondo sessuale, erotico, pornografico e quelli che istigano al consumo sfruttando la credulità dei bambini.

Inoltre, tale direttiva individua alcune fasce orarie, pur non definendole, in cui si presume che i bambini siano a maggiore contatto con il medium e altre considerate più "per adulti".

Dall'analisi della normativa in materia di tutela dei minori rispetto alle trasmissioni radiotelevisive (Lena B., Tarozzi M., *Il panorama legislativo generale*, in Caron A. H., Tarozzi M., *Crescere con la TV. Uno studio comparato sul quotidiano televisivo fra Italia e Canada*, Milano, Telefono Azzur-

ro, 1999) appare chiaro che la difficoltà nell'applicazione non consiste tanto nell'individuare le fasce orarie di maggiore o minore ascolto della televisione da parte dei bambini, quanto, piuttosto, nel determinare quali contenuti televisivi possano essere considerati "adatti" ai minori, sempre considerando i minori un gruppo omogeneo per età, vissuti, capacità ermeneutiche, ben lontani dunque da un modello di bambino competente e di una televisione che possa costituire per lui una risorsa sia a livello ludico-ricreativo sia culturale e di informazione. Rara eccezione in questo panorama è rappresentata dalla legge 30 aprile 1998, n. 122, *Differimento di termini previsti dalla legge 31 luglio 1997, n. 249, relativi all'Autorità per le garanzie nelle comunicazioni, nonché norme in materia di programmazione e di interruzioni pubblicitarie televisive* che prevede che una quota dei proventi della pubblicità e del canone di abbonamento, nel servizio televisivo pubblico, siano da destinarsi alla produzione e all'acquisto di prodotti europei, e che una quota di questi sia da destinarsi a programmi rivolti all'infanzia e di cartoni animati «appositamente prodotti alla formazione dell'infanzia» (articolo 2, comma 5).

I codici di autoregolamentazione

I codici di autoregolamentazione sembrano essere nel nostro Paese la via più incisiva per le prescrizioni della materia. In linea di massima, tutti i codici si rifanno alla direttiva europea 89/552: suggeriscono alle emittenti di non trasmettere contenuti troppo violenti, o in cui la violenza non sia strettamente legata alla narrazione degli eventi, a carattere esplicita-

mente sessuale, che incitano condotte discriminatorie e/o razziste.

Tra i vari codici citiamo il *Codice di autoregolamentazione* della Federazione Radio Televisioni (FRT) del 1993, firmato da Mediaset e da circa 150 emittenti locali e alla cui stesura hanno partecipato anche numerose associazioni sia laiche sia religiose; la *Carta dell'informazione e della programmazione a garanzia degli utenti e degli operatori del servizio pubblico* del 1995, a cui fa riferimento il servizio pubblico. Tra i più recenti quello redatto nel 1997 dal Comitato per l'elaborazione di un codice di comportamento nei rapporti fra TV e minori (ex DPCM 5 febbraio 1997), il *Codice di autoregolamentazione*, alla cui progettazione hanno partecipato rappresentanti di emittenti private e pubbliche, della stampa, di alcuni ministeri ed esperti del settore. Questo codice, a differenza dei precedenti, punta l'attenzione sulla produzione di programmi di qualità indirizzati all'infanzia; individua due fasce di programmazione: una dalla 7 del mattino alle 22.30 che si rivolge a tutti e l'altra, dalle 16 alle 19, considerata specifica per i ragazzi. Anche nella fascia "per tutti" dovranno essere rispettate le attenzioni a non trasmettere contenuti violenti o a sfondo sessuale.

L'ultimo *Codice di autoregolamentazione TV e minori* è stato emanato il 29 novembre 2002 dal Ministero delle comunicazioni. In questo documento si punta sempre di più sulla necessità di produrre trasmissioni di qualità per i bambini e per le famiglie, di collaborare con il sistema scolastico per «educare i minori a una corretta ed adeguata alfabetizzazione televisiva, anche con il supporto di esperti

del settore» (Principi generali, punto c), a tutelare la partecipazione dei minori alle trasmissioni televisive senza strumentalizzarli. Sul piano della tutela da contenuti non adatti ai bambini, le emittenti si impegnano a segnalare la maggiore o minore adeguatezza dei programmi tramite appositi sistemi di segnalazione (nella logica dei bollini – verde per una visione pensata anche per il bambino da solo, giallo per bambini e genitori, rosso per soli adulti – già adottate da alcune emittenti private) e a garantire anche in prima serata una scelta adatta alle famiglie con bambini. Vengono, infine, ribadite le due fasce orarie (per tutti e per bambini) istituite dal codice di autoregolamentazione del 1997. A garanzia dell'attuazione del codice viene istituito un comitato di applicazione, costituito da 15 membri, che può ingiungere alle emittenti di sospendere o modificare le programmazioni ritenute inadeguate, inviando poi denuncia presso l'Autorità per le garanzie nelle comunicazioni.

Non bisogna dimenticare che al dibattito hanno fortemente contribuito il codice di autoregolamentazione della Federazione nazionale della stampa e dell'ordine dei giornalisti: la *Carta di Treviso* del 1990 e il *Vademecum* del 1995.

L'analisi dei programmi televisivi

Come abbiamo visto, le direttive, le norme e i codici di autoregolamentazione insistono soprattutto sulla tutela dei bambini da contenuti che possono essere considerati lesivi per il loro sviluppo e non adatti per la loro età. I documenti sopra analizzati sembrano cercare di fornire la risposta del legislatore e delle emittenti te-

levisive alle domande che caratterizzano la prima stagione di ricerche sul rapporto bambini e televisione, e in particolare su quanto tempo passano i bambini davanti alla televisione, con chi la guardano, quali programmi seguono, che caratteristiche dovrebbero avere le trasmissioni indirizzate loro. Si tratta, in linea di massima, di studi prevalentemente di natura quantitativa che analizzano l'aderenza ai codici delle trasmissioni televisive delle reti RAI, delle reti Mediaset e delle altre emittenti private oppure che analizzano le preferenze dei bambini rispetto ai generi televisivi sia rivolti loro, sia dedicati a un pubblico adulto (ne sono un esempio: *Una generazione di fronte alla TV*, in Presidenza del consiglio dei ministri, Dipartimento per gli affari sociali, *Non solo sfruttati o violenti. Bambini e adolescenti del 2000*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2001; *Educazione e la cultura*, in Eurispes-Telefono Azzurro, *1° Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e della preadolescenza*, Roma, Eurispes, 2000).

I problemi su cui tali studi si soffermano maggiormente sono legati alle conseguenze di un'esposizione sempre maggiore dei bambini alla televisione (per una media di 2 ore e 40 minuti giornalieri pro capite) e a programmi troppo spesso violenti. Oltre alla violenza, gli studi si soffermano ad analizzare i valori e i modelli di comportamento veicolati dalla programmazione. In questo caso, sotto la luce dei riflettori finisce in primo luogo la pubblicità, ma anche la fiction e i programmi di intrattenimento, soprattutto se i protagonisti sono essi stessi bambini.

Gli studi relativi al consumo televisivo dei bambini, in particolare quelli che ana-

lizzano i dati forniti dall'Auditel, evidenziano come le fasce orarie considerate protette da norme e codici di autoregolamentazione non siano effettivamente quelle più viste dai bambini: essi, infatti, si trovano davanti alla televisione soprattutto in prima serata e nel corso della prima ora della seconda (Balduzzi L., *Il consumo televisivo dei bambini. Analisi degli ascolti*, in Caron A.H., Tarozzi M., *Crescere con la TV. Uno studio comparato sul quotidiano televisivo fra Italia e Canada*, Milano, Telefono Azzurro, 1999).

Se, da un lato, questo propone ai legislatori nuovi versanti d'intervento e d'attenzione, dall'altro potrebbe far presumere che i bambini guardino la televisione anche, se non soprattutto, in compagnia dei genitori o di altri familiari fornendo un modello di piccolo fruitore non più così abbandonato a se stesso come si tendeva a considerarlo.

In merito al monitoraggio delle reti televisive, tra gli studi più interessanti sono da considerare quelli prodotti dall'Osservatorio di Pavia media research che, sin dal 1994, effettua attività di monitoraggio in collaborazione con la RAI (l'ultima pubblicazione è quella del monitoraggio delle trasmissioni in fascia protetta delle emittenti locali toscane: *TV e minori. La fascia protetta delle emittenti locali toscane*). I rapporti dell'Osservatorio sono numerosi e sono tutti consultabili all'indirizzo web www.osservatorio.it.

Agli studi relativi al consumo e alle preferenze infantili e al monitoraggio dell'applicazione delle norme e dei codici di autoregolamentazione se ne sono aggiunti altri, soprattutto negli ultimi anni, riguardanti il tema della qualità dei programmi

rivolti all'infanzia (Manini M., *La qualità dei programmi televisivi per i ragazzi*, in «Cittadini in Crescita», n. 2-3, 2002, p. 100-117; Balduzzi L., *TV come ti voglio. I bambini descrivono la televisione che vorrebbero*, in «Encyclopaideia», n. 8, luglio-dicembre 2000, p. 257-274; Coggi C. (a cura di), *Una tv per i bambini. Analisi di un programma*, Torino, Il segnalibro, 2000; Callari Galli M., Harrison G., *Se i bambini stanno a guardare. Trasmissioni televisive, modelli culturali, immaginario infantile*, Bologna, Clueb, 1999; Farnè R., Gherardi V., *All'ombra di un Albero Azzurro*, Bologna, Clueb, 1994).

In particolare, questo secondo filone di ricerca concorda nel sostenere la qualità di alcuni programmi realizzati per i bambini, tra cui spiccano l'*Albero Azzurro* e la *Melavisione* che, a differenza delle altre offerte televisive per l'infanzia, presentano caratteristiche comuni quali, ad esempio, di prevedere, a monte, sceneggiature prodotte da autori di testi per l'infanzia, e dunque di offrire percorsi narrativi coerenti e intenzionalmente educativi, pur non scadendo nel didatticismo e nel moralismo. Non bisogna, infatti, dimenticare di sottolineare che, nel corso dei primi anni di produzione, la trasmissione *Albero Azzurro* era realizzata con il contributo e la collaborazione di un gruppo di pedagogisti del Dipartimento di scienze dell'educazione di Bologna che discutevano con gli sceneggiatori i testi delle puntate e fornivano suggerimenti anche in merito alla produzione delle singole puntate.

Questi programmi si rivolgono al bambino in modo da costruire un relazione con lui che, per quanto differita, rappresenta un vero e proprio contesto sociale originario, e questo si verifica

maggiormente laddove a guardare il programma sia un gruppo di bambini: il linguaggio "privato" stimolato dai conduttori, i continui rimandi al pubblico a casa, le domande rivolte al bambino e lo spazio lasciato per le risposte mirano a costruire un *setting* privilegiato nel quale egli non è considerato spettatore quanto piuttosto interlocutore attivo e reattivo. Anche per questo motivo le trasmissioni in questione sono state ampiamente utilizzate, a scopi didattici, da numerosi insegnanti di asilo nido, scuole dell'infanzia e scuole elementari, nell'ottica che la televisione di qualità che "si vede a casa", è anche un valido strumento educativo "da vedere a scuola".

3. Educare al consumo televisivo: i contributi della ricerca cognitivista

In Italia la ricerca educativa di tipo cognitivista sulla relazione tra televisione e infanzia è stata soprattutto finalizzata a cogliere quali caratteristiche del testo (televisivo) fossero responsabili di quali comportamenti cognitivi e – più in generale – a rilevare sperimentalmente quali processi cognitivi fossero presupposti e sviluppati dall'uso di quali *media*.

Il tema centrale di tali ricerche è la "comprensione" del testo televisivo intesa come esito di specifici rapporti tra le caratteristiche del testo e del medium da una parte e i processi cognitivi del fruitore dall'altra. Lo scopo di queste ricerche è quello di individuare empiricamente zone e strumenti dell'educazione al consumo televisivo, che dal 1985 è parte inte-

grante del curriculum della scuola primaria.

I meccanismi dell'incomprensione di fronte a un testo televisivo sono stati studiati da Roberta Cardarello che, attraverso una ricerca sperimentale, ha messo in evidenza come le zone critiche della comunicazione audiovisiva siano tipologicamente ricorrenti: le lacune di comprensione in bambini di 11 e 12 anni si verificerebbero infatti in relazione alla «divaricazione dei dati audio e video» e alla più generale dimensione dell'implicito che può interessare sia la componente visiva che quella verbale (Cardarello R., *Incomprensioni di un cartone animato alla TV. Itinerari delle informazioni perdute*, in «Ikon», n. 13, 1986, p. 35-68).

Sempre all'interno di questo filone si situano le ricerche condotte da Roberta Cardarello e Lucia Lumbelli sui meccanismi di attenzione e di noia di fronte a un testo televisivo e sui processi cognitivi attivati dai bambini di 12 anni per far fronte alle incoerenze testuali (Siniscalco Schleicher M.T., *La comprensione della TV come text processing. Prospettive metodologiche*, in «Ikon», n. 25, 1992, p. 203-284; Lumbelli L., Siniscalco Schleicher M.T., Cornoldi C., *Ancora sui processi di comprensione di testi televisivi. L'incidenza della procedura*, in «Ikon», n. 28, 1994, p. 95-114).

Il testo televisivo, in funzione dei suoi modi specifici di codificare l'informazione, impegnerebbe l'ascoltatore in un lavoro di decodifica che implica la messa in campo di precisi processi cognitivi. I successi o gli insuccessi del processo di comprensione sarebbero funzione dell'incontro tra le caratteristiche del testo e l'esecuzione di processi corretti di elaborazione dell'informazione.

Lo studio dei processi cognitivi implicati nell'elaborazione dell'informazione televisiva in bambini dai 4 ai 6 anni di età si deve in Italia a un altro gruppo di studiosi che, avvalendosi di un complesso disegno sperimentale, ha rilevato le capacità di rielaborazione del testo televisivo in bambini di età prescolare (Bertolini P., Massa R. (a cura di), *I bambini e la televisione*, Milano, Feltrinelli, 1977 e Bertolini P., Manini M. (a cura di), *I figli della TV*, Firenze, La Nuova Italia, 1988). Attraverso l'uso di prove complementari alla ricostruzione verbale di quanto fruito (gioco, disegno e uso di tavole di appercezione televisiva), i ricercatori hanno dimostrato che, a partire dai 4 anni e sei mesi, i bambini sono in grado di riconoscere i generi televisivi ivi comprese le differenze tra fiction e realtà e di saper rappresentare e trasferire i contenuti televisivi in e attraverso il gioco e l'attività grafico pittorica.

All'interno di un quadro di riferimento cognitivista, si collocano anche le ricerche condotte sulle differenze e specificità di differenti media rispetto allo svolgimento di determinati compiti cognitivi. Si tratta in genere di ricerche contrastive, ossia di ricerche che confrontano l'impatto di diversi media (radio *versus* testo letterario; radio *versus* televisione; televisione *versus* libro) sulle prestazioni dei bambini e che fanno riferimento alla teoria di David R. Olson circa la specificità di ciascun medium rispetto alla presupposizione e allo sviluppo di particolari competenze cognitive.

I risultati di questo genere di ricerche sono davvero interessanti. Essi ci indicano fino a che punto l'influenza di un medium sulla mente del bambino si articola in molte e diverse direzioni e modalità.

Le ricerche contrastive mettono infatti a fuoco non i media in generale e il comportamento del bambino di una certa fascia d'età genericamente inteso, bensì le influenze o gli effetti di peculiari caratteristiche di questo o quel medium su specifiche abilità e precisi processi cognitivi: il ricordo, la comprensione, la capacità di fare inferenze. I risultati della maggior parte di esse confermano globalmente l'ipotesi di Olson circa la specificità di ciascun medium rispetto all'attivazione e allo sviluppo di particolari competenze cognitive. Ma ciò che più conta, tali ricerche negano legittimità scientifica all'idea che le influenze di un medium possano essere sintetizzate in un unico effetto globale quale la "passivizzazione" o l'"isolamento", ma anche l'"arricchimento" e altre nozioni vaghe e imprecise con cui sul piano del senso e del discorso comune si vorrebbe indicare la complessa questione di come i media contribuiscano allo sviluppo del bambino.

Il confronto tra mezzo televisivo e mezzo letterario rispetto all'attivazione e allo sviluppo di alcuni processi cognitivi è stato un ambito piuttosto indagato dalla ricerca cognitivista in educazione.

Attraverso una ricerca sperimentale condotta su bambini di 7-8 anni, Letizia Caronia e Vanna Gherardi (Caronia L., Gherardi V., *La pagina e lo schermo. Libro e TV: antagonisti o alleati?*, Firenze, La nuova Italia, 1991) mostrano, per esempio, come l'uso di un libro richieda e sviluppi capacità mentali segnatamente differenti da quelle richieste e sviluppate dall'uso della TV. E come i due diversi media siano strumenti efficaci ciascuno rispetto allo sviluppo di determinate abilità.

L'età dei bambini risulta essere poi un altro fattore dirimente: a parità di medium fruito, le prestazioni cognitive migliorano con l'aumentare dell'età.

Le ricerche che hanno indagato l'impatto differenziale della televisione e del libro hanno fornito ulteriori conferme empiriche alle teorie di riferimento: rispetto al quadro di riferimento piagetiano esse dimostrano la rilevanza dello stadio di sviluppo del fruitore, rispetto all'ipotesi olsoniana esse ribadiscono la specificità di ciascun medium nell'attivazione di precisi comportamenti cognitivi.

Al di là della verifica delle ipotesi, tali ricerche sono giunte a risultati interessanti per quanto riguarda la pregnanza del visivo nella costruzione del ricordo e delle inferenze sul contenuto fruito attraverso la televisione; i bambini, dunque, non solo riconoscerebbero ma "userebbero" le informazioni veicolate attraverso le immagini per costruire sia il ricordo che la comprensione della storia. I risultati sperimentali mostrano però che spesso non sono in grado di farlo in modi sufficientemente adeguati a raggiungere una comprensione soddisfacente.

La ricerca cognitivista in educazione profila dunque un'ipotesi educativa precisa: malgrado l'opinione di senso comune secondo cui la televisione sarebbe un medium di facile consumo, il medium televisivo non è lo, almeno non per i bambini. E tale "difficoltà del consumo televisivo" aumenta al diminuire dell'età dei bambini.

Tale approccio ha – tra gli altri – l'indubbio merito di sgombrare dal campo degli studi e della riflessione scientifica sui media e i bambini la pertinenza di qualsiasi ipotesi comportamentista relativa alla

passività del fruitore rispetto al messaggio mediatico. Da un punto di vista cognitivista, non di passività si tratterebbe ma, semmai, di difficoltà nell'elaborazione del messaggio (Gherardi V., *Insegnare nella scuola primaria. La ricerca nella didattica*, Roma, Carocci, 2000). Sulla base di una disamina delle ricerche di stampo evolutivo, Dafna Lemish individua una lista di difficoltà che i bambini incontrerebbero di fronte a un testo televisivo. (Lemish D., *Kindergartners' Understanding of Television. A Cross Cultural Comparison*, in «Communication Studies», vol. 48, 1997, p. 109-126).

I bambini acquisiscono solo progressivamente la capacità di comprendere la struttura narrativa di un testo televisivo, di ricostruire la sequenza logica degli eventi, di distinguere tra informazioni essenziali e informazioni periferiche. Altrettanto vale per la comprensione delle caratteristiche dei personaggi: mentre la descrizione degli aspetti visibili dei medesimi non presenterebbe difficoltà, le inferenze relative ai loro caratteri, stati d'animo, motivazioni, scopi sarebbe per i bambini un compito di una certa difficoltà. Ma accanto alla comprensione degli elementi relativi ai contenuti si situano anche i problemi relativi alla comprensione delle caratteristiche semiotiche del medium: il linguaggio audiovisivo, la natura costruita della realtà rappresentata sullo schermo (ivi compreso e a più forte ragione il genere realistico), gli aspetti politici, economici e imprenditoriali che fanno da sfondo alla produzione televisiva, la parzialità e selettività propria dell'informazione televisiva sarebbero tutti aspetti della comunicazione televisiva non immediatamente alla portata dei bambini al di sotto degli otto anni di età.

Tali competenze e conoscenze verrebbero acquisite dai bambini progressivamente nel corso del loro sviluppo. Il che significa che la loro assenza genererebbe nei bambini delle difficoltà di consumo del testo televisivo. Difficoltà che, a parità di altre condizioni, diminuirebbero progressivamente col crescere dell'età del fruitore.

In estrema sintesi e sulla base di queste ricerche, potremmo dire che l'integrazione di più codici comunicativi, la specifica grammatica televisiva, le convenzioni retoriche che sottostanno alle scelte di montaggio e alle riprese non farebbero della televisione un medium forte, semmai lo farebbero difficile.

Su questo ultimo fronte, la ricerca cognitivista e sperimentale in educazione si incontra dunque (e offre sostegno empirico) con il progetto della *media education*, centrato – come si è detto – sull'idea dell'alfabetizzazione ai media intesa come capacità di conoscere, riconoscere e interpretare i codici specifici dei media e finalizzata alla costruzione della consapevolezza e del senso critico nel bambino fruitore.

4. L'approccio costruzionista e la ricerca sulla socializzazione ai media

L'approccio sociocostruzionista nel campo della ricerca pedagogica sul consumo televisivo invita a prendere le distanze dalla definizione di consumo come ricezione passiva di contenuti e ad ampliare una rappresentazione della fruizione come fenomeno bipolare (testo televisivo/mente individuale). Una rappresentazione che, facendo economia del

ruolo dell'interazione sociale e del contesto nella costruzione del significato, sembra implicare quel "costruttivismo in solitudine" cui alcuni autori riconducono un certo modo di intendere la relazione tra il soggetto e il proprio mondo o un testo.

I mezzi, si sottolinea, sono sempre utilizzati all'interno di un contesto caratterizzato da vincoli oggettivi e da peculiari dinamiche sociali, dalla definizione della situazione negoziata tra i partecipanti e dalle aspettative reciproche di comportamento che quella definizione rende rilevanti per gli attori coinvolti.

All'interno di questo quadro viene dunque ripensata l'antica questione degli effetti della televisione sulla mente del bambino. Il bambino di fronte allo schermo è sì attivo costruttore di conoscenze, elaboratore di informazioni, attore di operazioni mentali, ma ciò non si verifica in un *vacuum* sociale e culturale. Al contrario, ciò avviene sempre all'interno di contesti culturali e sociali da cui dipendono i processi (ancora prima che i prodotti) che caratterizzano il suo consumo televisivo.

L'approccio sociocostruttivista ai processi di apprendimento e sviluppo assume dunque la stretta correlazione tra tutte queste componenti e focalizza come unità d'analisi l'interazione, lo sviluppo correlato di competenze sociali e cognitive, la produzione intersoggettiva di una conoscenza socialmente costruita, l'incidenza del contesto.

È all'interno di questo nuovo quadro teorico che trova fondamento la nozione di «socializzazione ai media» (Caronia L., *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*, Milano, Guerini, 2002). In estrema sintesi tale nozione rinvia in primo

luogo all'idea che ogni fruitore, qualsiasi sia la sua età, possiede un suo specifico bacino di saperi, credenze, risorse che costituiscono il repertorio interpretativo nei cui termini egli darà un senso al medium e ai suoi messaggi. In secondo luogo, la nozione di socializzazione ai media mette in luce il fatto che gli apprendimenti relativi ai media si svolgono all'interno dei differenti contesti che caratterizzano lo sviluppo del bambino e che una attività come il guardare la televisione ha significati, implicazioni e conseguenze diverse all'interno di contesti culturali e interattivi differenti.

Qualunque cosa si intenda per educazione ai media nei contesti dell'educazione formale, essa non potrà dunque prescindere dal più ampio e concentrico contesto entro cui si svolge la socializzazione dei bambini alla televisione. Cosa succede in famiglia? E cosa succede o potrebbe succedere a scuola?

5. Bambini e televisione in famiglia

La maggior parte degli studi di tipo evolutivo non prendeva in considerazione il contesto e la rete di interazioni sociali entro cui di fatto avviene la ricezione televisiva.

L'incontro tra mente e testo televisivo, infatti, non si verifica nel vuoto: al contrario esso si svolge all'interno di una rete di interazioni sociali e si realizza come un'attività complessa, variegata e interconnessa con altre attività.

Sulla base di questa constatazione, la ricerca allarga il suo fronte di studio e la gamma di interrogativi cui intende rispondere. Gli stessi processi cognitivi relativi al-

la comprensione del testo televisivo, le difficoltà che i bambini incontrano o non incontrano vengono adesso visti come funzioni non solo dell'età del bambino ma anche dei modi socialmente e culturalmente mediati con cui egli fa uso della televisione.

Sulla scia di quanto succede nel campo della ricerca sulla ricezione televisiva come pratica situata nel contesto familiare (Mancini P., *Guardando il telegiornale. Per una etnografia del consumo televisivo*, Torino, Nuova Eri, 1991; Moores S., *Il consumo dei media*, Bologna, il Mulino, 1998; Casetti F. (a cura di), *L'ospite fisso. Televisione e mass media nelle famiglie italiane*, Torino, San Paolo, 1995), anche la ricerca su "bambini e televisione" prende in considerazione il contesto abituale della ricezione televisiva, le pratiche quotidiane che caratterizzano la vita dei bambini, i loro modi soliti di avere a che fare con la televisione e con chi condivide la loro giornata.

Il consumo televisivo dei bambini viene dunque sempre di più concepito come pratica costitutiva della loro vita quotidiana e come fenomeno eminentemente interattivo.

In funzione di quella salutare integrazione che dovrebbe caratterizzare gli approcci sperimentali e quelli naturalistici, i risultati delle ricerche etnografiche sono a volte diventati altrettante ipotesi da testare in modo rigoroso e controllato all'interno di ricerche sperimentali.

Insieme di fronte allo schermo: realismo e fiction come costruzioni sociali

Nel loro studio sui modi con cui i bambini conferiscono significato ai programmi televisivi, Bob Hodge e David Tripp (Hodge B., Tripp D., *Children and te-*

levision: a semiotic approach, Cambridge, Plity Press, 1986) sostenevano che una delle preoccupazioni più ricorrenti dei bambini (6-12 anni) era quella di calibrare costantemente ciò che vedevano alla televisione sulla realtà. Secondo gli autori uno dei compiti specifici del bambino telespettatore è proprio quello di formulare giudizi su quello che vede.

Da un lato, la televisione offre testi e contenuti le cui convenzioni retoriche rinviano a differenti generi diversamente distribuiti sul *continuum* fiction-realtà, dall'altro lato, il punto di vista dei bambini, i loro schemi di riferimento circa ciò che può essere considerato reale o irreali, vero o verosimile, variano in modo altamente soggettivo.

La questione relativa alla capacità dei bambini di discernere tra realtà e fantasia è un tema dominante della ricerca sui bambini e la televisione.

Un assunto piuttosto comune è che un uso maturo del medium abbia a che fare con almeno due capacità basilari: identificare i differenti tipi di realismo dei contenuti televisivi, mettere in relazione la realtà televisiva con la realtà extratelevisiva. Un altro assunto comune è che queste capacità dipenderebbero essenzialmente dalla maturazione del bambino e dallo sviluppo di capacità di discriminazione. È difficile mettere in dubbio la rilevanza di questa capacità in ordine alla comprensione di ciò che scorre sullo schermo. Ma è difficile anche immaginare che essa dipenda solo dall'età del bambino, come se si trattasse di un requisito mentale che passerebbe da uno stato di totale assenza a uno stadio di solida presenza. In realtà le cose sono più sfumate.

La capacità di discriminare tra realtà e televisione e tra i diversi modi e livelli del realismo televisivo si acquisisce progressivamente attraverso le interazioni che il bambino intrattiene con la TV e con gli attori sociali che condividono l'uso di questo medium. Per di più tale competenza non è acquisita una volta per tutte, al contrario essa è costantemente messa in atto, esercitata, esibita, rinforzata, sfidata durante le interazioni che accompagnano la co-visione in famiglia. Lo statuto di realtà e il grado di fiction di ciò che scorre sullo schermo è infatti uno dei temi più ricorrenti delle conversazioni tra genitori e figli di fronte allo schermo. Le ricerche sul tema mostrano come la capacità di discriminare tra realtà e fiction o quanto meno di articolare tale categorizzazione non dipende soltanto dalla fase di sviluppo cognitivo del bambino e dunque dalla sua età. Piuttosto essa è il prodotto di quelle costanti e spesso micro-interazioni che accompagnano la fruizione televisiva o che riguardano i contenuti. Lungi dall'essere una caratteristica individuale, lo sviluppo di tale capacità cognitiva è profondamente radicato sulle interazioni sociali, sui modi con cui la visione della televisione si realizza come attività congiunta, sui discorsi che essa suscita o di cui è oggetto.

La co-visione: socializzazione linguistica e socializzazione ai media

A partire da un'analogia con l'uso del libro nell'interazione adulto-bambino, alcuni ricercatori si sono chiesti se e in che misura il testo televisivo fosse utilizzato dalle madri quale oggetto mediatore.

Gli studi hanno dimostrato che la visione televisiva anche dei bambini molto piccoli è tutto fuorché una attività solitaria e passiva. Essi dimostrano che l'interazione madre-bambino di fronte allo schermo è caratterizzata da comportamenti facilmente riconducibili alle categorie individuate in relazione alla lettura dei libri a bambini in età preverbale. E questo sia rispetto ai comportamenti linguistici tipici dell'adulto impegnato in questo tipo di interazione (richiamo dell'attenzione, domande di designazione, etichettamento, feedback, correzioni, espansioni) sia rispetto ai comportamenti del bambino (produzione spontanea di etichette lessicali, etichettamento in risposta alla sollecitazione materna, feedback di comprensione, ripetizione dell'etichetta lessicale prodotta dalla madre).

Come di fronte a un libro di figure, madre e bambino cooperano nella lettura del testo televisivo: *focus* di un'attenzione congiunta, le immagini sullo schermo diventano cose da decifrare, elementi di realtà di cui chiedere il nome, o anche solo figure verso cui dirigere l'attenzione dell'adulto presente.

Sempre secondo questi studi, più aumenta l'età del bambino più l'interazione circa le immagini sullo schermo si farebbe verbalmente articolata.

Ma il dato forse più interessante di queste ricerche ha a che fare con il più ampio processo di crescita del bambino come membro di una società fortemente mediatizzata: la co-visione e il genere di interazione che essa produce non sono soltanto funzionali alla socializzazione linguistica, in quanto attraverso esse il bambino è identicamente socializzato a divenire un

fruitore competente. Spesso, infatti, parti della realtà televisiva verrebbero spiegate ricorrendo non tanto (o non solo) ad argomenti interni alla storia o comunque dello stesso ordine di realtà, quanto attraverso ragioni che hanno a che fare con il funzionamento del medium stesso.

L'osservazione delle interazioni adulto-bambino di fronte allo schermo consente alle autrici di rilevare come – insieme agli scambi linguistici che hanno come referente condiviso le immagini sullo schermo – la co-visione genera anche scambi che hanno come *topic* l'attività stessa di fruizione e il medium inteso come oggetto tecnologico.

Attraverso l'uso della televisione e la rete di interazioni sociali in cui tale uso si incassa, infatti, il bambino acquisisce conoscenze e competenze medium specifiche e viene introdotto alle rappresentazioni della televisione e dei suoi usi che circolano all'interno della sua famiglia e del più ampio contesto culturale entro cui si svolge la sua crescita.

Cosa succede invece a scuola, ossia in quell'altro contesto naturale (per quanto istituzionale) entro cui si svolge lo sviluppo del bambino?

6. La televisione nel contesto scolastico

Pensare alla televisione all'interno del contesto scolastico significa, il più delle volte, fare riferimento a progetti e programmazioni di educazione ai media. L'obiettivo di massima di questi progetti consiste, come già evidenziato, nell'avvicinare i bambini ai differenti media uti-

lizzandoli, scoprendone le caratteristiche, lavorando sui generi, “smontando” le trasmissioni, decodificandole e ricostruendole per apprendere quegli strumenti necessari non solo alla comprensione del testo o, più in generale, del linguaggio specifico del medium ma anche alla sua analisi e valutazione critica.

In quest'ottica non si tratta solo di guardare la televisione quanto di “analizzare” la programmazione e, al limite, di “fare” la televisione con i bambini e fra bambini a scuola, ad esempio stimolando gli allievi a scrivere loro sceneggiature e realizzare filmati o animazioni.

La competenza del bambino sul medium si sviluppa, dunque, a partire da visioni condivise con altri, da un parlare sulla televisione e davanti alla televisione: i membri del gruppo creano un lessico e un pensiero comune, rinforzando rappresentazioni e comportamenti e iniziandone altri.

Occorre capire, a questo punto, se esistono le condizioni per considerare il “guardare insieme la televisione a scuola” un'attività formativa e, in caso affermativo, individuarne le finalità e possibili percorsi e proposte operative.

Cosa significa allora guardare la televisione a scuola? In relazione a quale tipologia di attività va inserito questo “guardare”, quale senso viene attribuito alla visione dall'insegnante e dalla classe?

Dobbiamo innanzi tutto premettere che la televisione, a scuola, viene utilizzata (e da tempo) come strumento, come supporto didattico: la visione di film, di documentari e di altro materiale è infatti una pratica abbastanza diffusa. Il senso di questa visione è, però, sempre contestua-

lizzato all'interno di percorsi altri, anche se la scelta di utilizzare il medium televisivo piuttosto che un altro strumento è pedagogicamente intenzionale.

Se, per esempio, un insegnante decide di utilizzare il medium televisivo perché vuole sfruttare la dominanza realista tipica di questo, per favorire negli allievi una rappresentazione aderente al testo originale proposto o un ricordo in cui la successione temporale sia la più precisa possibile, allora i bambini guarderanno sì un filmato ma non possiamo considerare questa attività alla stregua del guardare la televisione in altri contesti non scolastici. La televisione può anche essere un interlocutore privilegiato delle classi: mi riferisco a progetti pensati allo scopo di produrre riflessioni su questo medium, piccole ricerche scolastiche e vario materiale da restituire alle emittenti. Un esempio molto interessante di come la scuola può interagire in modo costruttivo con il mondo del piccolo schermo è offerto dal materiale raccolto nell'ambito del concorso-mostra *TV come ti voglio* del Merano Tv Festival edizione 1999. In occasione di questa manifestazione sono arrivati all'organizzazione dell'evento circa 2000 protocolli (fra disegni e testi) per la maggior parte provenienti da singoli bambini ma anche da classi di scuole sia elementari sia medie.

La ricerca, coordinata da Piero Bertolini, mette in luce diversi elementi che emergono dall'analisi dei testi; quello su cui preme qui puntare l'attenzione è rappresentato dall'eterogeneità delle proposte emerse dal contesto scuola: da vere e proprie ricerche sui consumi televisivi dei ragazzi (con interviste a tutti i compagni

del plesso, formulazione e analisi statistica di questionari ecc.) alla scrittura di sceneggiature originali di programmi, di filastrocche e poesie su e per la televisione, alla produzione di disegni e prodotti plastici. Da tutto questo materiale e, in particolare, da quello proveniente da contesti non scolastici, emerge chiaramente come i bambini considerino la televisione un interlocutore "reale" e affidabile, che può ascoltarli, formulare loro domande, rispondere. Proprio la familiarità dei bambini con il medium ha funzionato come collante e stimolo per i lavori costruiti a scuola (peraltro di notevole qualità). L'esperienza è stata riproposta sul piano internazionale (oltre all'Italia, hanno aderito la Grecia, il Canada, il Cile e l'Uruguay) e i risultati, in via di pubblicazione (la ricerca *Children's images of television for tomorrow* è stata coordinata da André H. Caron dell'Università di Montreal), potrebbero mettere in luce se e come, nei differenti Paesi, emergano rappresentazioni della televisione simili e in che termini si esprimano le eventuali differenze.

Da diversi anni, un gruppo di ricercatori del Dipartimento di scienze dell'educazione di Bologna studia la fruizione televisiva anche in ambito scolastico. In un primo momento il gruppo, coordinato da Piero Bertolini e Andrea Canevaro, ha svolto ricerche in merito alle potenzialità educative della trasmissione *Albero Azzurro*, svolgendo per quattro anni consecutivi indagini sia nella scuola dell'infanzia sia in quella elementare (il gruppo ha prodotto quattro corposi rapporti di ricerca raccolti in Farnè R., Gherardi V. (a cura di), *All'ombra di un Albero Azzurro*, Bologna, CLUEB, 1994).

I dati raccolti hanno evidenziato come per i bambini anche di scuola dell'infanzia guardare il programma insieme, a scuola, fosse una situazione che provocava lo scatenamento di discorsi in gruppo sulla trasmissione e a partire dalla trasmissione. Il bambino, infatti, può essere stimolato dal gruppo a negoziare, argomentare e difendere le proprie interpretazioni rispetto a quelle altrui. Guardare la televisione insieme a scuola può significare allora, per l'insegnante, strutturare un particolare *setting* di apprendimento atto a favorire pratiche di costruzione cooperativa del significato di un testo aprendo anche la strada ad altre attività creative (grafico-pittoriche, di manipolazione ecc.) indirizzate da un lato a rinforzare la comprensione, dall'altro a una personale rielaborazione dei significati tramite linguaggi diversi da quello verbale, favorendo processi di transcodifica non sempre facili o banali.

La possibilità di utilizzare il guardare insieme la televisione come un'occasione importante di apprendimento cooperativo è confermata, anche per le età successive, da una seconda ricerca del gruppo dell'Università di Bologna (Bertolini P., *I bambini giudici della TV*, Milano, Guerini, 2002). La ricerca ha coinvolto 120 bambini di età compresa fra i nove e dieci anni, chiamati a giudicare le trasmissioni di una settimana campione della cosiddetta fascia protetta. I bambini avevano il compi-

to di guardare le cassette loro assegnate e di "giudicare" le trasmissioni sulla base di una griglia di codifica. In seguito, a scuola, i bambini (divisi in piccoli gruppi) erano esortati a "spiegare" al ricercatore e ai compagni i giudizi espressi. La griglia aveva la duplice funzione di operare come strumento per attivare pensieri in merito alla valutazione di ciò che veniva proposto dallo schermo e, allo stesso tempo, presentava un elenco di possibili aree semantiche entro cui collocare i propri giudizi: aiutava dunque a trovare le parole per dire il pensiero e per conferire un ordine alle idee, in un processo di attivazione ermeneutica della realtà televisiva. La ricerca ha fornito risultati interessanti in merito alle competenze dei bambini nei confronti della televisione, mettendo in luce un'abilità nel classificare e soprattutto nell'argomentare, in modo pertinente, le scelte e i giudizi effettuati; allo stesso tempo, come nel caso della ricerca sull'*Albero Azzurro*, la discussione permetteva una costruzione cooperativa di significati nuovi rispetto alle competenze linguistiche e argomentative necessarie per interagire sui contenuti della televisione ma anche per far emergere modelli più o meno condivisi su ciò che la televisione rappresenta, sui suoi effetti sui bambini (ma anche sugli adulti), sui canoni comuni di accettabilità, spesso facenti riferimento al senso comune e alle rappresentazioni quotidiane del medium.

*Finito di stampare nel mese di gennaio 2004
presso il Centro Stampa della Scuola Sarda Editrice, Cagliari*