



Dalla alfabetizzazione mediatica all'alfabetizzazione transmediale¹

Carlos A. Scolari
Universitat Pompeu Fabra
Roc Boronat 138, Barcellona, Spagna

Abstract

Il presente articolo presenta un nuovo approccio all'alfabetizzazione mediatica fondato sulle culture collaborative e i contenuti generati o condivisi dai giovani nelle reti sociali e i nuovi media interattivi. In questo contesto l'articolo definisce il concetto di "alfabetizzazione transmediale" (transmedia literacy) e presenta gli obiettivi, le metodologie e i risultati di uno studio sulle competenze transmediali (transmedia skills) sviluppate dagli adolescenti al di fuori dalla scuola. La ricerca, portata avanti in 8 paesi fra il 2015 e il 2018, ha prodotto una mappa delle competenze transmediali e, allo stesso tempo, ha sviluppato un kit per introdurre e recuperare all'interno dell'aula le conoscenze e le pratiche mediatiche sviluppate dai giovani negli ambienti informali.

From Media Literacy to Transmedia Literacy

This article introduces a new approach to media literacy based on collaborative cultures and contents generated or shared by young people in social networks and new interactive media. In this context, the article defines 'transmedia literacy' and presents the objectives, methodologies and outcomes of a research on teens' transmedia skills developed in informal learning environments. The research, carried out in 8 countries between 2015-18, produced a map of transmedial skills and, at the same time, developed a kit to introduce and "exploit" in the classroom the media knowledge and practices developed by young people in informal learning environments.

¹ Traduzione italiana a cura di Paolo Bertetti.

Published 30 June 2019

Correspondence should be addressed to Carlos A. Scolari, Universitat Pompeu Fabra, Roc Boronat 138; Barcelona, Spain. Email: carlosalberto.scolari@upf.edu

DigitCult, Scientific Journal on Digital Cultures is an academic journal of international scope, peer-reviewed and open access, aiming to value international research and to present current debate on digital culture, technological innovation and social change. ISSN: 2531-5994. URL: <http://www.digitcult.it>

Copyright rests with the authors. This work is released under a Creative Commons Attribution (IT) Licence, version 3.0. For details please see <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/it/>



La grande diffusione delle tecnologie digitali e delle nuove pratiche sociali ad esse connesse ha portato con sé l'emergere di nuovi concetti nel dibattito accademico e professionale sull'alfabetizzazione mediatica. Negli ultimi vent'anni la galassia semantica intorno all'"alfabetizzazione" si è espansa, dall'"alfabetizzazione digitale" all'"alfabetizzazione ai new media" fino all'"alfabetizzazione multimediale". Nonostante ognuno di questi concetti abbia la sua specificità, tutti hanno a che fare con un nuovo insieme di contenuti interattivi, competenze produttive e pratiche tecnico-sociali nate con lo sviluppo del World Wide Web; nella maggior parte dei casi essi si incentrano su come fare cose con i (nuovi) media all'interno della scuola.

Come affermano Meyers, Erickson e Small (2013), è necessario compiere una "svolta critica nell'analisi delle alfabetizzazioni digitali, ponendo l'accento non tanto sulle competenze, quanto sui diversi contesti d'uso e sui modi emergenti di valutazione legati a circostanze e comunità di pratiche specifiche" (360). Livingstone (2004) ha proposto di espandere l'area di pertinenza dell'alfabetizzazione mediatica, analizzando, per esempio, "il modo in cui Internet media la rappresentazione della conoscenza, la contestualizzazione dello svago e la condotta comunicativa". Parallelamente a questa analisi, la ricerca "dovrebbe indagare le competenze e le pratiche emergenti proprie degli utenti dei nuovi media, come ad esempio i modi in cui essi si appropriano in maniera significativa delle ICT nelle loro vite quotidiane [...] una definizione top-down dell'alfabetizzazione mediatica, sviluppata a partire dai media a stampa e da quelli audiovisivi è certo un'utile guida all'inizio, ma non deve eludere l'apprendimento da parte degli utenti stessi. Già nel 2006 Buckingham si chiedeva "Cosa hanno bisogno di sapere i giovani riguardo ai media digitali?"; nel progetto Transmedia Literacy la domanda che ha orientato le riflessioni dei ricercatori è stata invece: Cosa fanno i giovani con i media digitali? E in che modo apprendono a farlo?

In questo contesto, il gruppo del progetto H2020 Transmedia Literacy (2015-18) ha lavorato ad una concezione alternativa e complementare di "alfabetizzazione mediatica", basata su ambienti di apprendimento informali (Sefton-Green 2006, 2013), processi bottom-up (Livingstone 2004) e culture partecipative (Jenkins et al. 2006; Jenkins, Ito, and boyd 2016). Il concetto di "alfabetizzazione transmediale (transmedia literacy)" è stato sviluppato per rendere conto di questi nuovi processi e queste pratiche emerse dalla new media ecology. L'obiettivo del progetto Transmedia Literacy era capire in che modo i ragazzi e le ragazze sviluppino competenze al di fuori della scuola. Una volta identificate le strategie di apprendimento informale e le pratiche applicate dai giovani al di fuori delle istituzioni formali, il team ha sviluppato una serie di attività e proposte da attuare all'interno delle strutture scolastiche. Il progetto Transmedia Literacy ha prodotto un Teacher's Kit (kit dell'Insegnante) per facilitare l'integrazione e l'"esplorazione" delle competenze transmediali in classe.

Alfabetizzazione mediatica

Le definizioni di "alfabetizzazione mediatica" (Media Literacy) (Rosenbaum et al. 2008; Potter, 2005, 2010) si sprecano. In un articolo del 2010, *The State of Media Literacy*, Potter riportava più di 40 definizioni. Nello stesso articolo egli affermava che una semplice ricerca su Google aveva prodotto più di 765.000 risultati e che in Google Scholar erano indicizzati oltre 18.700 articoli sull'"alfabetismo mediale" (Potter 2010). Sei anni dopo, nel 2016, il numero di articoli era più che duplicato (57.500). Un altro strumento di Google, Ngram Viewer, conferma come negli ultimi trent'anni ci sia stata una vera e propria esplosione della letteratura sull'"alfabetizzazione mediatica". Come si vede, l'alfabetizzazione mediatica è un elemento centrale nel dibattito accademico relativo all'educazione, ai media e ai giovani.

Sebbene sia praticamente impossibile rendere conto di tutte le diverse definizioni di "alfabetizzazione mediatica", diversi studiosi hanno comunque cercato di organizzarle, classificarle e sintetizzarle. Potter (2005, 2010) ha compiuto uno sforzo di analisi straordinario ed è arrivato a individuare alcuni temi in comune:

- i mass media possono esercitare un'ampia gamma di effetti potenzialmente negativi sugli individui;

- lo scopo dell'alfabetizzazione mediatica è aiutare le persone a difendersi dagli effetti potenzialmente negativi;
- l'alfabetizzazione mediatica è un continuum al cui interno i vari soggetti occupano una posizione personale che dipende dalle proprie competenze, esperienze e strutture conoscitive.
- l'alfabetizzazione mediatica è uno spazio multidimensionale che coinvolge la sfera cognitiva, così come quella emotiva, quella estetica e quella morale.

Come si vede l'idea di alfabetizzazione mediatica che ha Potter è strettamente legata a una teoria degli effetti (negativi) dei media. Nella sua visione i consumatori mediatici attivano una sorta di "pilota automatico" che da loro la falsa sensazione di essere informati e di controllare la situazione. In tale contesto l'alfabetizzazione mediatica è necessaria per de-automatizzare la ricezione dei media e attivare un'interpretazione critica. Il suo scopo è quello di "prendere di mira un effetto potenzialmente negativo dei media e di vaccinare la gente contro l'occorrenza di tale effetto o di contrastarne le conseguenze nel caso si fosse già verificato" (Potter 2010, 685).

Google Books Ngram Viewer

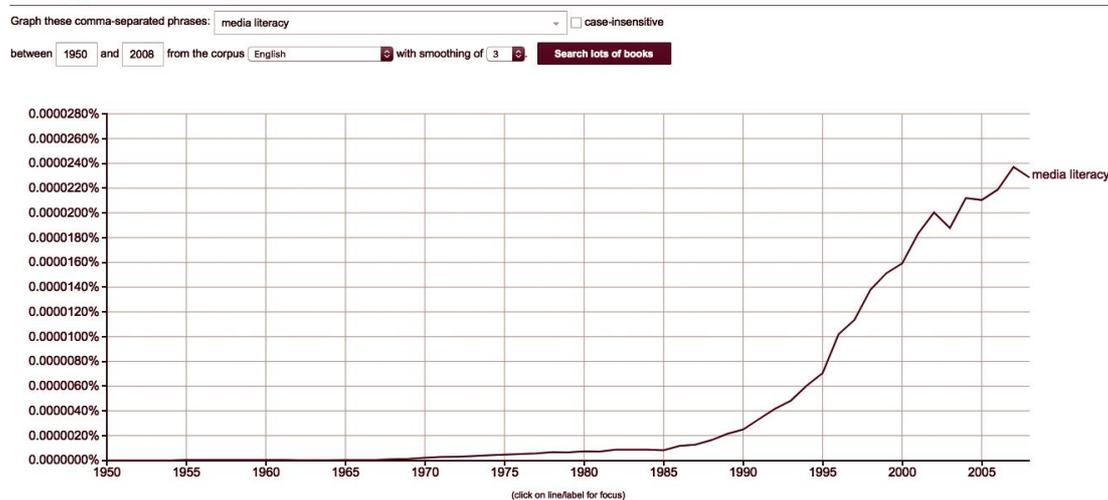


Figura 1. "Alfabetizzazione mediatica" (Media Literacy) in Ngram (20.01.2018).

Per studiosi come Buckingham (2003), nell'attuale ecologia mediale l'approccio inoculatorio è importante ma non sufficiente; egli ritiene invece che sia necessario un approccio incentrato sulla produzione. Secondo Buckingham e Domaille (2009) la definizione più attuale di alfabetizzazione mediatica "sembra basarsi su nozioni quali "consapevolezza critica", "partecipazione democratica" e persino 'piacere' dei media" (23). Questo approccio, noto come "media education", implica una pedagogia più attiva e partecipativa, incentrata sullo studente. Tuttavia, come sottolineano Buckingham e Domaille, i paesi di minor tradizione nella media education "sembrano ancora caratterizzati da una percepita necessità di 'proteggere' i giovani dai media" (24).

Alfabetizzazione transmediale

I cambiamenti avvenuti nell'ecologia mediale hanno spinto a interrogarsi sulla pertinenza delle tradizionali definizioni di alfabetizzazione mediatica e sull'emergenza di nuove forme di alfabetizzazione. È ancora possibile parlare di "alfabetizzazione mediatica" in un contesto in cui il modello del broadcasting (*one-to-many*) è stato sostituito dal paradigma della comunicazione reticolare (*many-to-many*)? Già nel 1993, studiosi come Buckingham sostenevano la "necessità

di una nuova definizione di alfabetizzazione [...] non più legata a particolari tecnologie o pratiche”, ma tale da “permetterci di analizzare le competenze che si sviluppano trasversalmente nell’intero ambito della cultura e della comunicazione (1993, 20).

L’affermarsi delle nuove pratiche di produzione, condivisione e consumo dei media costituiscono una sfida per studiosi ed educatori: l’alfabetizzazione mediatica non può più limitarsi all’analisi critica dei contenuti mediati o all’acquisizione di competenze all’interno del sistema educativo formale. Il tradizionale consumatore dei media è ora un *prosumer* (come lo ha definito Toffler 1980) o un *creatore partecipativo* (Meyers, Erickson e Small 2013), un soggetto attivo che crea nuovi contenuti e li condivide nelle reti digitali. Gli studiosi che si sono occupati di alfabetizzazione ai nuovi media hanno identificato una serie di competenze, definite “*prosuming skills* (competenze del *prosumer*)”, che includono le abilità necessarie a produrre/creare contenuti mediati, dalla capacità di aprire un account per comunicare in rete fino all’uso di software per generare contenuti digitali e per programmare. Tali competenze si associano spesso a quelle di distribuzione e remixing e con le abilità partecipative (Lin, Li, Deng, and Lee 2013). È in questo contesto che il concetto di *alfabetizzazione transmediale* può arricchire il tradizionale concetto di *alfabetizzazione mediatica* e riposizionare gli approcci teorici alle nuove alfabetizzazioni.

Secondo il Pew Research Center, il 92% dei teenager americani si connette a internet ogni giorno, di questi il 24% afferma di stare online “quasi costantemente”; al centro di questa attività online vi sono i social media: Facebook è la “piattaforma social più popolare tra gli adolescenti, e quella più frequentemente usata; la metà di loro utilizza Instagram, e quasi altrettanti Snapchat” (Lenhart, 2015). Lo stesso rapporto conferma che i teenager diversificano il loro uso dei social: la maggioranza (71%) afferma di usare più di una delle sette piattaforme sulle quali venivano intervistati. In Europa la situazione è pressoché la stessa:

“Le attività sociali più comuni svolte in rete dai giovani nei 28 paesi dell’Unione Europea consistono nello spedire e ricevere e-mail (86%) e partecipare sui siti di social networking – come Facebook o Twitter – creando profili utente, inviando messaggi o generando altri contributi – (82%), mentre quasi la metà (47%) dei giovani europei ha pubblicato in rete contenuti da essi stessi creati, come foto, video o testi scritti” (Eurostat 2015, 201).

In questo contesto l’alfabetizzazione transmediale può essere definita come un insieme di abilità, pratiche, valori, priorità, sensibilità e strategie di apprendimento/condivisione sviluppate e utilizzate nel contesto delle nuove culture partecipative. Se l’alfabetizzazione tradizionale era incentrata sul libro o, nel caso dell’alfabetizzazione ai media, prevalentemente sulla televisione, allora l’alfabetizzazione multimodale pone al centro della propria esperienza di analisi e di pratica le reti digitali e le esperienze con i media interattivi.

Le forme tradizionali di alfabetizzazione trattano il soggetto come un illetterato, mentre l’alfabetizzazione ai media si concentra sul consumatore come spettatore passivo; l’alfabetizzazione transmediale, invece, considera il soggetto come un *prosumer*. Un altro elemento importante dell’alfabetizzazione transmediale consiste nello spazio di apprendimento. Nelle forme tradizionali di alfabetizzazione l’ambiente di apprendimento istituzionale è la scuola, ma le nuove generazioni sviluppano ormai le loro competenze transmediali al di fuori di essa (da YouTube ai forum online, ai social media, ai blog). Questi spazi informali di apprendimento sono un elemento chiave nella ricerca sull’alfabetizzazione transmediale.

Nell’alfabetizzazione tradizionale l’insegnante gioca il ruolo di autorità del sapere e, al contempo, di mediatore tra il testo e gli studenti. In questo contesto il docente gestisce il processo di lettura – in quanto parte del processo di apprendimento – e verifica che il testo sia interpretato correttamente. Nell’alfabetismo ai media, il ruolo del docente si estende all’inoculazione di anticorpi critici attraverso la de-automazione del processo di ricezione dei media. Nell’alfabetizzazione transmediale l’insegnante è un facilitatore di conoscenza, un attore che coinvolge i discenti in un processo collaborativo di apprendimento. In questo contesto, il docente è un attore flessibile e decentralizzato che promuove l’apprendimento dal basso (bottom-up). Tale ruolo prevede un diverso insieme di attività che possiamo definire “attività di traduzione culturale”: il docente diventa una sorta di interfaccia tra l’istituzione educativa (la classe, la scuola) e l’ecologia mediale esterna, nella quale gli studenti vivono e creano. Infine, se l’alfabetizzazione tradizionale si ispirava alla linguistica e l’alfabetizzazione ai media era fortemente legata alla

teoria degli effetti dei media, l'alfabetizzazione transmediale guarda come paradigmi teorici privilegiati ai *Cultural Studies* e alla *Media Ecology*.

La tabella seguente sintetizza queste tre diverse concezioni dell'alfabetizzazione: quella originale, incentrata sulla lettura e la scrittura; la seconda, basata sugli effetti (negativi) dei mass media; e infine la terza, ispirata alle mutazioni che si sono avute nell'ecologia dei new media e all'emersione delle pratiche transmediali.

Tabella 1. Le tre diverse concezioni dell'alfabetizzazione

			
	ALFABETIZZAZIONE	ALFABETIZZAZIONE MEDIATICA	ALFABETIZZAZIONE TRANSMEDIALE
Semiotica dei media (linguaggio)	Testo verbale (leggere/scrivere)	Multimodale	Multimodale
Supporti multimediali	Libri e testi stampati	Media stampati, audiovisivi e digitali	Reti digitali Media interattivi Transmedia
Scopo dell'azione	Sviluppare lettori e scrittori critici	Sviluppare consumatori e produttori critici	Sviluppare prosumer critici
Interpellanza di un soggetto	Come analfabeta	Come consumatore passivo	Come prosumer
Direzione dell'azione	Top-down	1) Top-down 2) Bottom-up	1) Bottom-up 2) Top-down
Ambiente di apprendimento	Formale (scuole)	Formale (scuole), non formale e informale	Dall'informale al formale (scuole)
Ruolo dell'insegnante	Autorità di conoscenza - Mediatore studente/testo	Mediatore di conoscenza Creatore di esperienze d'apprendimento con i media	Facilitatore della conoscenza Traduttore culturale
Riferimenti teorici	Linguistica	Media Studies (teoria degli effetti dei media) Cultural Studies	Media Studies (Media Ecology, Transmedia Storytelling studies) Cultural studies

Competenze transmediali

L'alfabetizzazione transmediale si concentra sulle pratiche, sempre in evoluzione, sviluppate dai giovani al di fuori delle istituzioni formali. Precedenti ricerche in questo campo (per es. Jenkins et al. 2006) hanno identificato numerose abilità che possono considerarsi competenze di base dell'alfabetizzazione transmediale, dalla competenza di gioco (capacità di sperimentare con l'ambiente come forma di risoluzione dei problemi) a quelle di "performance" (capacità di adottare identità alternative a scopo di improvvisazione e scoperta), appropriazione (capacità di campionare e remixare in maniera significativa i contenuti mediali), giudizio (capacità di valutare l'affidabilità e la credibilità delle diverse fonti di informazione), navigazione transmediale (capacità di seguire il fluire delle storie e delle informazioni attraverso le diverse modalità), networking (abilità di cercare, sintetizzare e diffondere informazioni) e negoziazione (abilità di spostarsi attraverso le diverse comunità, di discernere e rispettare diverse prospettive, e di apprendere e seguire norme differenti).

Un primo approccio all'alfabetizzazione transmediale dovrebbe incentrarsi quanto meno su tre diverse serie di pratiche:

Alfabetizzazione ai videogiochi

Nel loro studio sulla vita digitale dei giovani americani, Ito et al. (2010) hanno identificato all'interno dell'ecologia dei videogiochi diversi tipi di pratiche di gioco. Uno dei risultati più importanti della ricerca consiste nell'aver osservato come i giovani sviluppino delle reti sociali legate all'esperienza tecnica.

“Il gioco non ha insegnato loro in maniera diretta ed esplicita delle capacità tecniche, ma il fatto di giocare ha coinvolto i giovani in un insieme di pratiche all'interno di un'ecologia culturale che premia l'abilità tecnica. Questo a sua volta è spesso legato alla costruzione di un'identità da esperto tecnico che può essere utile al giocatore ben al di là dell'ambito specifico del videogioco. Questo è esattamente il tipo di descrizione dei processi di apprendimento e di 'trasferimento' suggerito da un approccio più ecologico ai videogiochi” (Ito et al. 2010, 200).

Molti videogiochi comportano delle pratiche sociali, dal giocare online nei *MMORPGs* alla creazione da parte dei giocatori stessi di contenuti come *machinima* e *video tutorial* (Ito et al. 2010). Gli studiosi ritengono che i giocatori sviluppino e utilizzino capacità diverse rispetto a quella di lettura; essi imparano a prendere decisioni e ad agire all'interno di un ambiente in cambiamento dinamico (Wagner 2006).

Alfabetizzazione al web e ai social media

Secondo Hartley (2009), all'interno delle culture creative, siano esse DIY (Do It Yourself) o DIWO (Do It With Others), i ragazzi sviluppano un “coinvolgimento sperimentale” con i luoghi e i gruppi di pari senza aver bisogno di filtri istituzionali o di burocrazie di controllo” (Hartley 2009, 130).

Le nuove generazioni costruiscono le loro relazioni sociali all'interno di ambienti digitali come Facebook o Snapchat, e usano il World Wide Web come una grande biblioteca per ogni tipo di necessità (Rainie e Wellmann 2012; boyd 2014). Competenze come navigare nel web, raccogliere informazioni, scattare e condividere fotografie, gestire diversi livelli di comunicazione, costruire un'identità in un ambiente virtuale, guardare una webserie o gestire la privacy e l'identità personale sulle piattaforme on line sono le capacità di base necessarie per navigare all'interno di un ambiente digitale.

A tale riguardo occorre fare un cenno al rapporto tra l'auto-apprendimento di competenze tecniche e i giovani. Gli esperti di informatica si vantano spesso di aver acquisito le loro capacità al di fuori di un percorso formale di istruzione. Molti appartenenti a queste comunità tecniche hanno imparato a programmare da autodidatti. Secondo Lange e Ito, i giovani riflettono spesso questo tipo di valori quando raccontano “come essi abbiano in gran parte imparato da sé, invece di soffermarsi sull'aiuto ricevuto da risorse online e offline, da parenti e persino da insegnanti” (Lange e Ito 2010, 262).

Alfabetizzazione alle culture partecipative

Studiosi come Jenkins et al. (2006) e Gee (2004) sostengono che le nuove culture partecipative rappresentano un ambiente di apprendimento informale ideale. Ognuno può partecipare in modo diverso a seconda delle proprie capacità e dei propri interessi in quanto tali culture si basano sull'insegnamento tra pari, nel quale ogni partecipante è costantemente motivato ad acquisire nuove conoscenze o a migliorare le proprie abilità. Infine, questo consente a ogni partecipante di sentirsi come un esperto, nel momento in cui sfrutta le capacità degli altri (Jenkins et al. 2006, 9).

Nel contesto del progetto Transmedia Literacy, le competenze transmediali sono definite come una serie di competenze relative alla produzione, alla condivisione e al consumo di media interattivi digitali, come quelle identificate in Jenkins et al. (2006). Secondo il nostro gruppo di ricerca, queste competenze spaziano dai processi di risoluzione dei problemi all'interno dei videogiochi, fino alla produzione di contenuti e alla loro condivisione in piattaforme web e social media; la ricerca si è anche concentrata sui contenuti narrativi (fan fiction, fanvid ecc.) prodotti e condivisivi dagli adolescenti sulle piattaforme digitali. Scopo del progetto Transmedia Literacy è

stato quello di espandere con nuove competenze la mappa già esistente e migliorare la loro classificazione.

Il processo di raccolta dati si è svolto in otto diversi paesi, utilizzando un approccio etnografico a breve termine. I risultati sono stati utilizzati per disegnare una mappa completa e aggiornata con più di 200 competenze transmediali tra principali e specifiche. Si tratta di una delle mappe più esaustive delle competenze relative alla produzione, al consumo e alla post-produzione dei media nel contesto della cultura transmediale giovanile. Dopo aver analizzato le competenze emergenti, il gruppo di ricerca ha proposto una tassonomia che, senza rifiutarle, ha integrato in un unico quadro molte delle classificazioni precedenti (ad es. Bloom et al. 1956, Anderson e Krathwohl 2001, Jenkins et al. 2006). In questo contesto le abilità transmediali sono state organizzate in 9 dimensioni (produzione, prevenzione del rischio, performance, narrativa ed estetica, ideologia ed etica, media e tecnologia, gestione dei contenuti, gestione dell'individuo, gestione sociale), ognuna delle quali comprendente 44 competenze principali e, a un secondo livello, 190 abilità specifiche. Per un approfondimento sui maggiori risultati relativi alle competenze transmediali, si veda la prima sezione di Scolari (a cura di) 2018.

È importante sottolineare che non tutti gli adolescenti hanno per intero queste competenze transmediali. Nel fare ricerca sulle pratiche e le abilità digitali dei giovani si deve assolutamente evitare la tentazione di considerarli "nativi digitali":

"Molti adolescenti di oggi sono davvero profondamente coinvolti nei social media e sono partecipanti attivi nei pubblici connessi, ma questo non significa che abbiano intrinsecamente le conoscenze o le abilità per sfruttare al massimo le loro esperienze online. La retorica dei "nativi digitali", lungi dall'essere utile, è spesso un elemento fuorviante che impedisce di comprendere le sfide che i giovani affrontano in un mondo interconnesso" (boyd 2014, 337).

Il gruppo Transmedia Literacy ha confermato l'esistenza di un ampio spettro di situazioni, competenze, strategie, processi di produzione/condivisione/consumo di contenuti e usi alternativi dei media. Le competenze transmediali seguono una topografia diversa e irregolare. Alcune delle abilità rilevate sono molto marginali e sviluppate solo da una minoranza di adolescenti (ad esempio le abilità relative all'ideologia e ai valori), mentre altre sono molto più diffuse (ad esempio le abilità di produzione). Questo è importante dal punto di vista delle future azioni di alfabetizzazione (trans)mediale: esiste una probabilità molto più elevata di avere in classe adolescenti con un livello elevato di capacità di produzione rispetto ad adolescenti con competenze ideologiche o etiche. Le strategie di alfabetizzazione ai media dovrebbero prendere in considerazione tali abilità produttive e ricontestualizzarle in modo da stimolare un approccio critico alla produzione, alla condivisione e al consumo dei media.

Strategie di apprendimento informali

Oltre l'identificazione delle competenze transmediali, l'altro elemento cardine del progetto di ricerca Transmedia Literacy è stata la comprensione delle strategie informali di apprendimento. Secondo Jenkins molte competenze transmediali (giocare, recitare, navigare ecc.) sono acquisite dai giovani attraverso la loro partecipazione all'interno di comunità informali di apprendimento legate alla cultura pop. Nonostante diversi docenti e varie programmazioni extra-curricolari abbiano inserito alcune di queste competenze all'interno dei loro insegnamenti e attività, l'integrazione di competenze culturali e sociali così importanti "rimane quantomeno casuale. Una parte dei giovani riceve in diversi contesti una qualche educazione ai media, ma questa non è una componente centrale dell'esperienza educativa di tutti gli studenti" (Jenkins et al. 2006, 56-57). Come si può vedere, le nuove generazioni hanno sviluppato e applicato strategie informali di apprendimento che sono state pressoché ignorate dagli educatori e dagli studiosi dei media. Studiosi come Sefton Green (2006, 2013) hanno individuato alcune linee di ricerca in questo campo che necessitano di essere esplorate e approfondite.

Nel suo lavoro sul campo il gruppo di ricerca Transmedia Literacy ha individuato sei diversi tipi di strategie di apprendimento informale: imparare facendo, risoluzione dei problemi, imitazione, gioco, valutazione e insegnamento. Per aiutare a identificare e analizzare tali

strategie, il gruppo ha sviluppato una serie di aree, categorie ed opposizioni (si veda Scolari (a cura di) 2018, capitolo 1.7).

Il gruppo di ricerca Transmedia Literacy ha constatato che, in generale, continua ad esserci una grande distanza tra il sistema scolastico e le pratiche tecnologico-mediali dei giovani d'oggi, nonostante le scuole superiori abbiano sviluppato diversi tipi di strategie per ridurre tale gap. Ricercatori come Black, Castro e Lin (2015) hanno confermato che c'è un divario tra il modo intuitivo in cui i nostri giovani utilizzano i media nella vita quotidiana al di fuori della scuola e "i modi strutturati, controllati e spesso artificiosi in cui essi sono usati di solito all'interno della scuola"; questo divario è stato definito "dissonanza digitale". Come ridurre questo distacco? Clark et al. affermano che "gli insegnanti dovrebbero tenere in conto i diversi tipi di competenze e di conoscenze che i giovani studenti portano all'interno del contesto formale" (2009, 4). A loro avviso

"Le istituzioni scolastiche sembrano lente nel riconoscere il potenziale delle interazioni comunicative e partecipative, e il potenziale aperto e flessibile dell'apprendimento "al di fuori delle mura scolastiche" (Clark et al. 2009, 68).

Clark et al. concludono chiedendosi:

"Se i giovani acquisiscono nuove e valide competenze attraverso le loro interazioni con le tecnologie, come si può introdurre all'interno di contesti più specifici come quello dell'educazione formale? (2009:57)".

La risposta a questa domanda costituisce l'ultimo punto del progetto di ricerca Transmedia Literacy.

Alfabetizzazione transmediale: dalla ricerca all'azione

Nelle ultime pagine abbiamo delineato una concezione dell'alfabetizzazione transmediale come progetto di ricerca (per maggiori informazioni si veda Scolari (a cura di) 2018, cap. 3.1). Dopo aver risposto alle domande "Cosa fanno gli adolescenti con i nuovi media interattivi? quali tipi di pratiche attuano? quali tipi di contenuti producono e condividono? come imparano a farlo?" potremmo chiederci: "E adesso?" L'ultima parte del progetto Transmedia Literacy intendeva rispondere alla domanda: Come possono queste competenze transmediali essere "sfruttate" all'interno della classe?

Sulla base della mappa delle competenze transmediali realizzata durante la ricerca è stata sviluppata una serie di attività didattiche rivolte agli insegnanti della scuola superiore. Esse vanno a costituire un Kit dell'Insegnante disponibile sul portale web Transmedia Literacy, che comprende anche una serie di video e ulteriori informazioni sul progetto di ricerca e sui risultati scientifici raggiunti.

Si tratta di un passo necessario: la ricerca non deve fermarsi con la pubblicazione di un articolo, un libro o l'organizzazione di un convegno. La conoscenza generata dal gruppo di ricerca deve ritornare alla società. In questo contesto, attraverso il Kit dell'Insegnante il team del progetto Transmedia Literacy offre ai docenti uno strumento di semplice utilizzo, con più di 80 attività didattiche per "sfruttare" all'interno dell'aula le competenze ed abilità che i giovani hanno sviluppato fuori dalla scuola. In questo modo, il passaggio dall'informale al formale è garantito e, nello stesso momento, si riduce la distanza fra il mondo della scuola e la realtà quotidiana degli adolescenti.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, L. W., and Krathwohl, D. R. (Eds.). *A taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- Black, J., Castro, J., and Lin, C. *Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings*. New York: Palgrave, 2015.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., and Krathwohl, D. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York/Toronto: Longmans, Green, 1956.
- boyd, d. *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. London/New Haven: Yale University Press, 2014.
- Buckingham, D. "Towards New Literacies, Information Technology". *The English and Media Magazine*, Summer 1993: 20-25.
- Buckingham, D. *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity, 2003.
- Buckingham, D. "Defining Digital Literacy. What Do Young People Need to Know about Digital Media?" *Digital Komptanse* 4.1(2006): 263-276.
- Buckingham, D., and F. Domaille. "Making Media Education Happen: A Global View". In *Media Education in Asia*, edited by Chi-Kim Cheung, 19-30. London/New York: Springer, 2009.
- Clark, W., K. Logan, R. Luckin, A. Mee, and M. Oliver. "Beyond Web 2.0: Mapping the Technology Landscapes of Young Learners." *Journal of Computer Assisted Learning* 25 (2009): 56-69.
- Eurostat. *Being young in Europe today*. Luxembourg: European Union, 2015. Accessed May 3, 2017. Available at <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6776245/KS-05-14-031-EN-N.pdf/18bee6f0-c181-457d-ba82-d77b314456b9>
- Gee, J.P. *Situated Language and Learning: A critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge, 2004.
- Hartley, J. "Uses of YouTube. Digital Literacy and the Growth of Knowledge." In *YouTube. Online video and participatory culture*, edited by Jean Burgess and Joshua Green, 126-143. Cambridge: Polity, 2009.
- Ito, M. et al. *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press, 2010.
- Jenkins, H., K. Clinton, R. Purushotma, A. Robison, and M. Weigel. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Chicago: MacArthur Foundation, 2006.
- Jenkins, H., Mizuko I., and d. boyd. *Participatory Culture in a Networked Era*. Cambridge: Polity, 2006.
- Lange, P., and M. Ito. "Creative production." In *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*, edited by Mizuko Ito et al., 243-293. Cambridge: The MIT Press, 2010.

- Lenhart, A. *Teen, Social Media and Technology Overview 2015*. Washington, DC: Pew Research Center, 2015. Accessed December 20, 2017. Available at http://www.pewinternet.org/files/2015/04/PI_TeensandTech_Update2015_0409151.pdf
- Lin, T-B., J-L. Li, F. Deng, and L. Lee. "Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework." *Educational Technology and Society* 16.4 (2013): 160–170.
- Livingstone, S. "Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies." *The Communication Review* 7.1 (2004): 3-14.
- Meyers, E., I. Erickson, and R. Small. "Digital Literacy and Informal Learning Environments: An introduction." *Learning, Media and Technology* 38.4 (2013): 355-367.
- Potter, W. J. *Media Literacy*. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- Potter, W. J. "The State of Media Literacy." *Journal of Broadcasting and Electronic Media* 54.4 (2010): 675-696.
- Rainie, L., and B. Wellman. *Networked: The New Social Operating System*. Cambridge: The MIT Press, 2012.
- Rosenbaum, J., J. Beentjes, and R. Konig. "Mapping Media Literacy: Key concepts and Future Directions." In *Communication Yearbook* 32 (2008): 312-353. New York: Routledge, 2008.
- Scolari, C.A. *Teens, Media and Collaborative Cultures. Exploiting Teens' Transmedia Skills in the Classroom*. Barcelona: H2020 Transmedia Literacy Project, 2018.
- Sefton-Green, J. *Report 7. Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*. London: Future Media Lab, 2006.
- Sefton-Green, J. *Learning Not at School: A Review for Study, Theory and Advocacy for Education in Non-Formal Settings*. Cambridge: MIT Press, 2013.
- Toffler, A. *The Third Wave*. New York: Bantam, 1980.
- Wagner, M. "Computer Games and the Three Dimensions of Reading Literacy." *ACM Sandbox Symposium 2006*, Boston, July 29–30, 2016.