

● Pier Cesare Rivoltella
Milán (Italia)

TV e minori in Italia: esperienze per insegnare a vedere la televisione

TV and children in Italy: experiences on teaching television

Il contributo riflette sul rapporto tra educazione e televisione partendo dal presupposto che la televisione non si può solo insegnare, ma che è la televisione stessa, spesso, a insegnare se stessa. Questa consapevolezza porta a costruire un modello teorico che prevede quattro diverse possibilità di «insegnamento televisivo». Se ne descrivono le caratteristiche facendo riferimento a esperienze e programmi sviluppati in contesto italiano.

The focus of this contribution is the relationship between education and television. The main idea is that it is not only possible to teach television, but it is often television that teaches about itself. This hypothesis leads to build up a model with four possibilities for teaching television. The article describes their characteristics referring to experiences and formats developed in Italy.

TV, educazione, consumo, TV educativa, media e minori, analisi dei medi.
TV, education, consumption, educative TV, media and youngsters, media analysis.

1. Educazione, televisione.

Accendere il televisore può significare interrompere il processo che trasforma i bambini in persone» (Winn, 1978). Si tratta di un'affermazione spesso condivisa e non si può negare che in molti casi descriva anche uno stato di cose possibile: la necessità di difendere i bambini dalla televisione, o quanto meno di facilitarne un rapporto con essa che sia il meno traumatico possibile. Tuttavia in questo contributo si vorrebbe sviluppare un tipo di analisi differente, maggiormente orientata sulla televisione. In sostanza il problema non sarà tanto quello di chiedersi cosa può fare l'educazione di fronte alla televisione, quanto piuttosto quello di verificare cosa possa rappresentare la televisione per l'educazione: dalla televisione come frontiera educativa alla televisione come ipotesi pedagogica. Questo implica di aver presente molto bene cosa si intende per educazione e cosa per televisione.

❖ Pier Cesare Rivoltella es professor de Comunicación y Educación en la Universidad Católica de Milán, Italia (piercesare.rivoltella@unicatt.it).

Il punto di vista che vorremmo adottare è quello, proprio di Bruner (1996), di una concezione ambientale (o culturale) dell'educazione. In una simile prospettiva educare significa interagire con uno o più individui abilitandoli a servirsi dei sistemi simbolici che la cultura cui appartengono utilizza per produrre significati e rendendoli consapevoli del carattere prospettico e negoziale di questa attività di produzione simbolica. Questo significa che l'educazione è, sostanzialmente, un'attività relazionale, interpretativa e situata: non è, cioè, possibile che si pensi a essa al di fuori di un ben preciso contesto storico-culturale.

Quanto alla televisione, consideriamo qui soprattutto quella che in Italia si è venuta a determinare a partire dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso: «Dalla TV delle origini e dal monopolio Rai che costruiva il proprio patto comunicativo con il pubblico valorizzando processi di attenzione (legati al percepire) e di cognizione (legati al sapere), siamo passati alla tv degli anni Ottanta che puntava a valorizzare i processi epistemici di costruzione di relazioni fiduciarie (legati al credere), per arrivare infine alla tv degli anni Novanta che mira a valorizzare soprattutto i processi di tipo affezionale, cioè quei processi che riescono a provocare stati d'animo euforici o disforici nello spettatore, legati alla modalità del sentire» (Negri, 1997: 654). Si tratta di una televisione-verità, in cui ciò che conta è solo l'emozione suscitata nel telespettatore, un'emozione rigorosamente in diretta perché solo la diretta garantisce che questa emozione sia vissuta insieme e favorisca l'identificazione. Di questa televisione, generalista e degli affetti, ci occupiamo soprattutto qui perché proprio questa televisione è «la più amata dagli italiani», come suggeriva il titolo di un bel libro di Enrico Menduni: non la televisione tematica via satellite o via cavo, che educativa potrebbe (può) esserlo per elezione ma che sicuramente non raggiunge un pubblico sufficientemente ampio per poterne valutare appieno gli effetti sociali ed educativi.

Un'ultima sottolineatura si impone. Con l'avvento di Internet e dei nuovi media il consumo giovanile di televisione in Italia ha subito un processo di brusca disinflazione (Morcellini, 2006). Allo stesso tempo l'attenzione educativa della famiglia e della scuola si è rivolta in particolare al telefono mobile con le sue possibilità di ricezione e produzione di messaggi (Rivoltella, 2006). Questo spiega perché i riferimenti bibliografici si fermano alla fine degli anni Novanta, ma dice anche della necessità di tornare a pensare l'educazione televisiva, soprattutto perché grazie alla telefonia mobile di quarta generazione, che consente di ricevere il segnale televisivo sul cellulare, potrebbe tornare di grande attualità.

2. Un modello di analisi. Il modello che vorremmo proporre incrocia due piani di analisi della questione.

Il primo distingue una prospettiva in cui la televisione può costituire una risorsa per l'intervento educativo (si fa intervento educativo attraverso un programma televisivo, «buono» o «cattivo» che sia (modello della educazione televisiva) da quella in cui la televisione può funzionare essa stessa da soggetto in grado di promuovere educazione (è il singolo programma educativo, o il palinsesto nel caso di una rete tematica dedicata all'educational, a sostenere l'intervento educativo - modello della televisione educativa). In buona sostanza: la televisione si può insegnare (educazione televisiva), ma anche la televisione può insegnare qualcosa a proposito di se stessa (televisione educativa).

Entro ciascuna di queste prospettive, poi, è possibile distinguere due diversi punti di vista, il primo più attento al mezzo, il secondo maggiormente orientato ai valori.

Così, per quanto riguarda l'ipotesi che abbiamo definito dell'educazione televisiva, sarà possibile distinguere una televisione capace di promuovere la riflessione sul piano del linguaggio o dei contenuti (educazione alla televisione) e una televisione che, invece, promuove la sensibilizzazione ad altri valori che comunque fanno parte dell'intervento educativo (educazione con la televisione).

Quanto alla televisione educativa, essa può riguardare o la stessa televisione (educazione metatelevisiva), sia sul piano del linguaggio (la televisione spiega la televisione, come in Solletico), che su quello dei contenuti (la televisione interpreta, smaschera, critica la televisione, come in Blob o Striscia la notizia), o la trasmissione di valori educativamente significativi (educazione attraverso la televisione), come nell'educational o nella programmazione culturale a fini sociali, civici, nella pubblicità sociale, ecc.

Proviamo a comporre in una tabella gli elementi di questo modello prima di occuparci più da vicino delle sue parti costitutive.

3. Educazione alla televisione. Uno dei pregiudizi più diffusi a livello di pedagogie popolari (Bruner, 1996) è sicuramente quello della naturalità del linguaggio audiovisivo, cioè l'idea che esso possa essere recepito senza alcuna preparazione preliminare o formazione specifica. Di fatto, come molti studi hanno ormai dimostrato (Perez Tornero, 1994), la televisione è soggetta a un processo di apprendimento complesso che inizia già al primo contatto.

Punto di vista	Prospettiva	
	Educazione televisiva	Televisione educativa
Strumentale	Educazione alla televisione	Educazione metatelevisiva
Valoriale	Educazione con la televisione	Educazione attraverso televisione

to del bambino con lo schermo e continua per anni. Si tratta di un apprendimento silenzioso che di solito non aiuta il soggetto né a comprendere meglio il mezzo, né a utilizzarlo in modo creativo, poiché non è problematizzato quello che nella letteratura scientifica viene definito il «discorso televisivo», cioè il fatto che ogni programma televisivo si costruisca attraverso segni e codici propri. In sostanza esiste un linguaggio televisivo che, come qualsiasi altro tipo di linguaggio, necessita di essere appreso e perfezionato: proprio come nel caso della lettura e della scrittura si può parlare al proposito di un vero e proprio processo di alfabetizzazione televisiva.

Ora, mentre nel caso della lingua scritta, l'esercitarsi nella lettura lascia supporre che si vada così maturando una maggiore conoscenza dei codici della lingua e, quindi, anche una maggiore abilità nel controllo dei processi di scrittura creativa (è il vecchio principio in base al quale si impara a scrivere leggendo), nel caso della televisione un massiccio consumo di programmi non garantisce il consolidarsi delle competenze televisive dello spettatore. Lo spazio dell'educazione alla televisione si apre qui. E infatti, di recente, M.H. Bourges, presidente del Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA) francese, ha indicato proprio nell'insegnamento della lettura delle immagini, dalla scuola primaria all'università, una delle priorità che gli organi di regolamentazione della radiodiffusione devono perseguire (insieme alla predisposizione di sistemi di didattica audiovisiva «on line» e alla definizione di principi chiari di etica dell'immagine).

In Italia questa prospettiva di intervento è ampiamente documentabile a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta nelle scuole, soprattutto nella primaria.

Insegnare la televisione bambini di 6-11 anni vuol dire a questo livello trovare il modo di smontare i meccanismi di questa «scatola magica», rompere quell'incantamento –nel senso letterale del termine– che spesso li trattiene davanti allo schermo, svelare quei trucchi che contribuiscono in modo sostanziale ad alimentare il fascino del mezzo elettronico. L'intento in questo caso è di aiutarli a diventare, a poco a poco, spettatori capaci di scegliere quanta TV guardare e quando guardarla, spettatori liberi di spegnere se «non c'è nulla di interessante», prima ancora di acquisire un'autonomia di lettura¹.

Ma accanto all'intervento di alfabetizzazione (o meglio, insieme ad esso) si è venuto affermando un secondo tipo di intervento, finalizzato alla riduzione contrattata del consumo e, contestualmente, alla creazione di capacità critica nella scelta dei programmi. L'idea viene dalla creatività di Enrico Menduni (Università di Siena e di Roma III) che brevettò in alcune scuole d'Italia la «dieta di Abbadia»²; la metodologia si diffonde negli anni successivi e diviene un «classico» dell'intervento educativo sulla televisione.

In sintesi la sua proposta si basa sulla metafora della «TV come cibo dei nostri tempi»: non se ne può fare a meno, non si può «mangiarne troppa», bisogna stare attenti a cosa si «mangia»... Per educare a un sano consumo, si può proporre, allora, una vera e propria dieta a punti. L'idea è che non si possa vedere più di 100 punti di TV al giorno.

Una volta individuati i criteri per assegnare il punteggio ai diversi programmi (già questo potrebbe essere un terreno di dialogo sulla TV come occasione di confronto e di stimolo a un atteggiamento critico) e assegnati i punteggi, l'esercizio consiste nel tenere un diario (minimo due settimane), nel quale ogni componente della famiglia annota scrupolosamente l'andamento della propria «dieta» (cfr. tabella 1). I giorni di successo, ma anche i momenti di debolezza, costituiranno una buona occasione di approfondimento sia in famiglia, sia in un eventuale incontro di verifica organizzato dall'insegnante (le domande guida potranno essere: perché non sono riuscito a rinunciare a questo programma? perché mi piace? davvero non potevo evitare di vederlo? ... e così via).

Uno degli aspetti più interessanti di questo esperimento ci sembrano essere i criteri che vengono adottati nell'assegnare il punteggio: avvantaggiati saranno gli spettacoli brevi, quelli con poca pubblicità, quelli dal contenuto adatto ai bambini. Ma si tratterà anche di stabilire sconti e riduzioni se il programma è visto insieme a un adulto, se diventa occasione di dialogo e confronto in famiglia, se è visto al videoregistratore (quindi scegliendo almeno il momento fruitivo). Naturalmente lo scopo di tutto ciò non è tanto quello di stilare una sorta di valutazione generale della programmazione esistente, quanto piuttosto quello di tenere sotto osservazione le proprie abitudini televisive, la propria capacità di autocontrollo e soprattutto di capire che non esiste solo il «guardare» o il «non guardare» la TV, ma anche una differenza qualitativa, nella scelta del programma, nella collocazione oraria del consumo, nello stile di

fruizione, nelle occasioni relazionali che la visione suscita o meno. L'esperienza della «dieta televisiva» potrebbe essere suggerita ai genitori al termine dell'unità didattica svolta in classe, in una sorta di continuità educativa tra la scuola e la famiglia, che arriva poi –dopo la dieta– al momento valutativo dell'efficacia dell'intervento in classe e dei cambiamenti occorsi nelle abitudini familiari, del bambino in particolare.

LA DIETA TELEVISIVA				
giorno:				
programma	orario	ambiente	con chi	punteggio
totale (reale):		punti		
totale (consentito):		100 punti		

4. Educazione metatelevisiva. Lo sguardo metatelevisivo, la messa en abyme dell'immagine televisiva da parte della televisione stessa, è una delle caratteristiche distintive della neotelevisione. Nata come meccanismo citazionale, cioè come tendenza a recuperare l'immagine di magazzino incorniciandola in quella attuale –si pensi a programmi come Schegge, responsabili della genesi di un vero e proprio modo di fare televisione, o alle diverse variazioni sul tema del «come eravamo», da Anima mia di Fazio ai programmi di Paolo Limiti– la metatelevisione si trasforma gradualmente in dispositivo semiotico: così, l'immagine di secondo livello, da espediente per riempire il palinsesto «esplosivo» della televisione attuale, diviene una opportunità per la televisione di tornare su se stessa e per lo spettatore di vedersi facilitare l'intervento di *découpage* sul suo dispositivo di rappresentazione.

Le modalità attraverso le quali la televisione metatelevisiva diviene «maestra di se stessa» sono essenzialmente quattro (Cavalleri, 1997): quando insegna lo sguardo della telecamera; quando riflette sui propri contenuti; quando fornisce parametri di giudizio critico; quando consente allo spettatore di conoscerla da vicino.

4.1. Uno degli esempi più interessanti di televisione che insegna il linguaggio televisivo è stato Solletico, contenitore per ragazzi di RAI 1 in onda dal lunedì al venerdì nella fascia pomeridiana fino alla fine degli anni Novanta. Oggi questo modello è ripreso e continuato da diversi programmi: pensiamo a Il grande talk, un format in cui studenti di comunicazione e critici televisivi discutono in studio i programmi della settimana televisiva, o a Screen saver, in cui i ragazzi di una classe sono chiamati ogni settimana, con l'aiuto di una troupe, a girare un video che poi viene messo in onda.

Trasmissioni di questo tipo sono costruite in modo tale da rendere visibile il backstage, il «dietro le quinte». Ma il ragazzo non è solo messo nelle condizioni di verificare lo statuto di programma del programma; viene anche invitato a giocare con l'immagine televisiva, come quando in Screen saver gli viene assegnata una piccola telecamera per girare immagini, oppure lo si invita a riconoscere una sequenza di un film. Tutto questo produce come effetto una maggiore trasparenza del dispositivo televisivo e un accompagnamento del ragazzo al suo interno che si possono sicuramente considerare come i risultati educativi più interessanti.

4.2. Se i programmi cui abbiamo fatto cenno costituiscono un tentativo, più o meno riuscito, che la televisione fa di favorire una migliore comprensione del proprio linguaggio, Blob rappresenta sicuramente il prototipo di una televisione che prova a riflettere (e a far riflettere) sui suoi contenuti. Nato da Vent'anni prima –che dal gennaio 1988 all'aprile 1989, all'ora del telegiornale, accompagna il telespettatore alla scoperta di piccoli frammenti di memoria collettiva– Blob è diventato col tempo vero e proprio programma di culto capace di costituirsi a genere autonomo e di inventare un nuovo modo di fare televisione.

Ideato da Enrico Ghezzi e Marco Giusti, il programma prende il nome dal titolo di un classico della cinematografia fantascientifica. In inglese il termine significa macchia, frammento, ma nel linguaggio dei cinefili indica persone appiccicose, pesanti, forse in riferimento al suo valore onomatopeico (blob), che rinvia al ribollire di qualcosa di unto, vischioso. In questi due significati della parola si possono rintracciare le due caratteristiche distintive del programma. Anzitutto quella di essere un lavoro di montaggio, in tutti i sensi: sia perché è il risultato della scelta e del riordino intenzionale di frammenti di televisione e di cinema presenti e passati, sia perché questo riordino è guidato dalle leggi classiche del montaggio intellettuale, che costruisce significati secondi sfruttando le analogie o le con-

traddizioni tra le singole immagini. Oltre a questo Blob è anche un testo-magma, in cui per venti minuti ogni sera scorrono immagini e suoni senza soluzione di continuità che «dicono» solo in virtù del loro succedersi nel loro stesso fluire.

Proprio quest'ultimo aspetto consente di valutare la sua funzione «educativa», anche se su questo punto il dibattito è vivace e le opinioni divise. Molti ritengono, infatti, Blob un programma eticamente discutibile per la sua ambiguità di struttura e di linguaggio.

Di struttura, perché esso è insieme archeologia e critica televisiva, dove, però, risulta difficile distinguere la prima dalla seconda: nel programma anche la citazione più arcaica viene resa presente, mentre spesso, al contrario, la contemporaneità televisiva viene messa a distanza fino alla storicizzazione. Il risultato è autoreferenziale: la realtà mostrata da Blob è la realtà stessa dell'immagine televisiva costruita, in ossequio ai canoni estetici del postmodernismo, secondo la logica della citazione, del ritaglio, della contaminazione.

Ma soprattutto l'ambiguità di Blob sarebbe linguistica. Il suo funzionamento semiotico, fatto di detestualizzazioni e ritestualizzazioni continue (le immagini vengono ritagliate dal palinsesto della giornata e rimontate secondo la nuova logica di senso dettata dagli ideatori del programma), rischia di confonderne (e farne confondere) il senso originario con quello a esse attribuito. Ne deriva una «marmellata» elettronica in cui il passato si appiattisce sul presente e l'immagine si fa cinicamente indifferente al valore.

Per questi motivi, spesso, il programma viene indicato più che come proposta educativa, come oggetto preferenziale di intervento educativo.

Ora, noi siamo convinti che nelle osservazioni che abbiamo provato a sintetizzare vi sia sicuramente una componente di verità e di giusta preoccupazione. Ciò nonostante, ci pare che la questione possa essere affrontata anche da un altro angolo visuale. Le stesse ragioni strutturali e linguistiche che depositano contro la sua ambiguità, infatti, possono fare di Blob un'eco e insieme una denuncia impietosa della televisione.

Così l'autoreferenzialità strutturale del programma, quel suo caratteristico incrociare la storia con il presente, ha la funzione di mettere in discussione i contenuti della televisione richiamando, come suggerisce lo stesso Ghezzi, l'attenzione dello spettatore più sulla televisione come dispositivo che non come programmazione: «Una cosa importante è la televisione senza quello che c'è dentro, la possibilità stessa, questa conta infinitamente di più» (Ghezzi, 1997: 65). In questo senso si può dire che Blob costituisca un esempio di ipercritica televisiva: una critica che la televisione rivolge a se stessa.

Dall'altra parte, se si torna sulla dialettica di ritaglio/montaggio di cui si era accennata l'ambiguità, è facile accorgersi che se da una parte essa corre il rischio di sovrainporre al senso delle immagini un nuovo senso (quello dato dal montaggio), peraltro riesce anche a far risaltare ciò che spesso nel flusso della programmazione passa inosservato e a evidenziare l'oscenità di cui, per via del contesto o dell'abitudine, non si coglie la disturbante opacità. L'occhio di Blob, cioè, non è solo una lente deformante, ma anche una lente di ingrandimento. In questo sta la sua possibile valenza educativa, anche se una simile consapevolezza nei confronti del programma è sicuramente propria di uno spettatore avveduto.

4.3. I due esempi sinora illustrati (quelli di una televisione che insegna allo spettatore il proprio linguaggio e riflette sul proprio contenuto) si possono definire in senso proprio metatelevisivi; infatti, in questi due casi, ci troviamo di fronte a una televisione che ricorre al discorso televisivo per parlare di se stessa. Diverso è il caso, che ci apprestiamo a considerare, di scelte –come quelle della segnaletica e della apertura degli studi al pubblico– il cui ambito di ricaduta è la televisione, ma la cui origine è per così dire esterna alla televisione stessa (almeno come dispositivo di rappresentazione). In questi casi è l'apparato televisivo, la televisione come sistema produttivo, che decide di intervenire sulla programmazione televisiva o per esprimere una valutazione critica (e con finalità educativa) sui programmi, o per decidere di consentire al pubblico uno sguardo «di quinta» nei confronti della televisione stessa. In questo senso sopra osservavamo come questo tipo di televisione solo in senso improprio ed «esteso» si possa definire metatelevisiva.

Consideriamo, anzitutto, il caso della segnaletica, che nel nostro paese è stata introdotta dalle reti Mediaset. Si tratta, come è noto, di un sistema di classificazione dei programmi (soprattutto la fiction) mediante il quale l'emittente cerca di fornire indicazioni al minore (e soprattutto al genitore) sulla accettabilità del programma stesso: un semaforo verde nell'angolo dello schermo indica che il programma può essere visto anche dal minore; quello giallo consiglia la presenza del genitore; quello rosso, infine, designa una trasmissione che, per i suoi contenuti, si ritiene diretta esclusivamente a un pubblico adulto.

Risulta subito chiara la natura di strumento pedagogico di questo dispositivo, sia nei confronti degli operatori che del pubblico. Anzitutto, il sistema obbliga i programmisti a visionare il materiale da mettere in onda, a porsi il problema della sua visibilità, a impostare la programmazione tenendo presenti le esigenze delle audiences familiari: la segnaletica è infatti in primo luogo uno strumento di formazione del personale interno all'azienda che, dovendo decidere quale semaforo apporre a un programma, finirà per affinare il proprio criterio di giudizio acquisendo una maggiore sensibilità al valore. Nel caso del minore, poi, il semaforo funziona da indicatore, costituisce, cioè, un elemento di grande efficacia comunicativa attraverso il quale rendere subito esplicito se il programma in questione può o non può essere adatto a lui. Naturalmente, però, è soprattutto ai genitori che il dispositivo si rivolge, suggerendo loro quando sia richiesta la loro presenza, quando sia il caso che esercitino la loro autorità (autorevolezza?) nel permettere o impedire la visione di un programma. Ma costituisce anche uno spunto per discutere con i figli le ragioni per cui un programma viene considerato o meno adatto a loro³.

4. L'ultimo aspetto di quella che abbiamo chiamato «educazione metatelevisiva» è la possibilità del backstage, cioè l'opportunità offerta allo spettatore di andare a vedere da vicino come è fatta la televisione nel momento stesso del suo farsi.

In questo caso occorre distinguere nettamente le situazioni in cui questo risultato è ottenuto intenzionalmente da quelle in cui, invece, è una sorta di effetto collaterale di un certo tipo di programmazione e, in definitiva, di un certo modo di fare televisione. Si pensi, in particolare, alla presenza del pubblico in studio, ormai quasi una costante di tutto l'intrattenimento televisivo, dal talk show nelle sue diverse forme (Amici, Uomini e donne), ai programmi per ragazzi (Bim bum bam), ai giochi a premi (La ruota della fortuna, Chi vuol essere milionario). Una scelta retorica che è caratteristica della neotelevisione e che rappresenta la possibilità di figurativizzare nello schermo lo spettatore a casa con una funzione di certificazione della sua presenza e di rafforzamento, persino emotivo, del suo contatto con la trasmissione.

Ora, questa presenza, a prescindere dalle intenzioni degli apparati, diviene per lo spettatore in studio una straordinaria opportunità di osservare il dispositivo televisivo secondo un punto di vista nuovo che consente di mettere a punto una serie di osservazioni interessanti: il carattere costruito degli applausi, il volto vero del conduttore (magari amabile nella sua immagine televisiva e insopportabile o dispotico dietro le quinte), ecc. Se, come sostiene Postman, il problema della televisione non è che diverta, ma che in essa «tutti gli argomenti siano presentati come divertimento» (Postman, 1985), scrutare il meccanismo da dietro le quinte può essere utile a verificare come questo accada: dal divertimento all'architettura del divertimento.

Ma questo effetto di demistificazione dello sguardo, di smascheramento della finzione, la televisione lo può ottenere anche intenzionalmente. Si pensi, soprattutto, al ricorso alla candid camera che, importata dagli Stati Uniti negli anni Sessanta grazie a Nanni Loy, sta trovando oggi un'insospettabile seconda giovinezza nella sua nuova versione metatelevisiva: in essa, infatti, non si tratta più di sorprendere la realtà nel suo farsi (provoca la reazione dell'uomo qualunque e poi filma i suoi comportamenti al naturale in un improbabile contesto di neorealismo televisivo), ma la televisione. Nel primo caso mostro la realtà così com'è (cioè reale, vera), nel secondo mostro la televisione così com'è (cioè finta, costruita).

Nella programmazione televisiva odierna esistono due versioni di questo intenzionale voler andare a vedere la televisione così com'è: una versione «buonista», che prova a restituire i volti della tv al naturale (si pensi a una trasmissione come Scherzi a parte, esempio classico di candid camera, o a Matricole, in cui la candid si salda con il topos molto frequentato del «come eravamo») e una versione decisamente più aggressiva che tende, invece, a smontare la televisione nella sua natura di macchina della finzione. È il caso di Striscia la notizia, il programma-culto di Antonio Ricci, e in particolare dell'uso che in esso è stato spesso fatto del fuori-onda, cioè di filmati non autorizzati (ora vietati dal Garante per la radiodiffusione). Mostrando uomini politici o vip televisivi esprimersi «senza rete» perché convinti di non essere «visti» dall'occhio della telecamera, Striscia ottiene due risultati: quello di «proporre il personaggio da un'altra angolazione –come suggerisce lo stesso Ricci– perché la verità è fatta di tante sfaccettature» e quello di far capire, proprio attraverso la televisione, come lo schermo televisivo sia poco trasparente.

5. Educare con la televisione. La riflessione sul linguaggio e sui contenuti della televisione promossa da uno sguardo «meta», di secondo livello, non è l'unica possibilità attraverso la quale la televisione si rende disponibile per l'intervento educativo. Esiste un'altra ipotesi, più tradizionale, che è quella in cui la televisione stessa si offre come spazio o risorsa, spesso involontaria, per l'attività dell'insegnante e dell'educatore. Si tratta di una disponibilità stru-

mentale che prende corpo sia nella disponibilità di materiali didattici (come avviene nella programmazione documentaristica, come in *Quark*, *La macchina del tempo*, *La storia in diretta*), sia nella possibilità di ricorrere alla televisione per «insegnare i valori».

Qualsiasi insegnante (ma anche l'educatore dell'extrascuola e il genitore) conosce perfettamente, anche se a volte in maniera irriflessa, l'importanza della televisione in ordine a una educazione ai valori. È una possibilità garantita dalla programmazione «seria», come i documentari, gli speciali dei telegiornali, certi talk show (si pensi ad *Anno zero*, pur coi suoi limiti e nella parzialità del suo approccio ai problemi), come anche dalla fiction. Henk Hoekstra (1995: 137), parlava al proposito di una moralità non meditata della televisione.

Nel caso della fiction, questa moralità si esprime attraverso i tipi umani e psicologici costituiti dai personaggi, che «strutturano e ordinano la loro esperienza della vita in base a diversi modi di vedere» (Ivi): si tratta di quella funzione modellizzante (Buonanno, 1991) del mezzo in cui i ricercatori fanno consistere la sua capacità di fornire, soprattutto al minore, delle chiavi interpretative per il suo approccio alla realtà, dei modelli di vita⁴.

Nel caso della programmazione che abbiamo definito «seria», invece, l'espressione del modo di vita morale e dello stile di vita, più che passare attraverso la tipizzazione dei personaggi, viene affidata alla verbalizzazione, da parte degli ospiti e del conduttore, del loro punto di vista.

6. Educare attraverso la televisione. C'è un'ultima possibilità che la televisione ha di rendersi «educativa» ed è quella in cui essa non offre spunti all'educatore per mettere a tema la riflessione sul valore (educazione con la televisione), ma lo indica essa stessa diventando pedagogica. Restando alla programmazione della televisione italiana esistono almeno due tipi di esperienza che meritano di essere segnalate a questo proposito: quelle dell'*Albero azzurro* e di *Pubblicità Progresso*.

6.1. *L'Albero azzurro* nasce nel 1990 presso la sede Rai di Milano come programma marginale dentro il palinsesto. L'idea è di Franco Iseppi e Renzo Salvi e si rivolge ai bambini nell'età della scuola per l'infanzia. All'epoca il dibattito su tv e minori aveva raggiunto toni molto tesi, soprattutto nei confronti del servizio pubblico, accusato di aver abbandonato la sua vocazione televisiva originaria, pedagogica e di qualità. Il programma si inserisce in questo contesto e prova ad andare controcorrente, come testimoniano l'ottimo gruppo di autori cui vengono affidati i testi (Bianca Pitzorno, Roberto Piumini, Mela Cecchi, Bruno Tognolini, Claudio Cavalli, Renata Gostoli) e il coinvolgimento del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna cui viene assegnato il compito di produrre dei protocolli di ricerca sul programma per verificare cosa ne facciano i bambini e quindi discuterne con i produttori onde verificare la congruenza tra l'idea dei programmisti e i risultati formativi raggiunti⁵.

Il risultato è un programma che ben presto ha finito per rappresentare una sorta di standard della qualità in televisione⁶, offrendosi anche agli insegnanti come insieme di materiali per la didattica (Farné, 1997).

La «diversità» dell'*Albero Azzurro* va cercata in due criteri forti di progettazione. Anzitutto, nel suo stile di comunicazione: non ha bambini come protagonisti, non si urla, non si applaude, non ci sono momenti di spettacolo (come invece accade in *Solletico*), non c'è nulla da vincere, non ci sono interruzioni. L'idea è quella di un programma a misura di bambino: si parla lentamente, si ricorre alla ripetizione, si dice la stessa cosa in tanti modi, con tanti linguaggi, evitando il rischio della didatticizzazione. L'altra idea forte su cui il programma fa leva è quella della creatività: l'idea, cioè, di usare la televisione non come mezzo di conferma di modelli culturali standard, ma come suggerimento di una modalità di uso creativo del linguaggio, un prodotto, in sostanza, «in cui il piacere dell'intrattenimento televisivo per un pubblico particolare come quello dei bambini di quella fascia d'età, si coniugasse sul piano estetico con una qualità alta ma non elitaria della proposta» (Ivi, 112).

6.2. *Pubblicità progresso* è un'associazione non a fini di lucro che si è costituita nel 1970 tra i principali organismi che operano in Italia nel settore della pubblicità⁷ con lo scopo di promuovere e realizzare campagne in grado di catalizzare l'opinione pubblica su temi di attualità pubblica e interesse sociale.

Le ragioni di questa nascita sono sostanzialmente due: una, di ordine culturale, va cercata nell'esigenza dei pubblicitari di reagire all'immagine della pubblicità elaborata alla fine degli anni Sessanta attraverso la sua elezione a simbolo del consumismo e, quindi, a strumento del capitalismo borghese; l'altra, più di natura politica e sociale, dalla volontà di allinearsi ai principali paesi europei (Gran Bretagna, Svezia) nel riconoscere allo Stato e, in generale, alle istituzioni, un interlocutore importante dell'advertising nella progettazione di campagne di respiro sociale e pubblica utilità.

Il risultato è un'attività costante che ha prodotto ben ventisette campagne (al 1996), molte delle quali di rilevante impatto sociale (da quella del '75 contro il fumo, a quelle del biennio '86-'87 sull'AIDS) e, soprattutto, ha sortito l'effetto di promuovere il marchio a «categoria di pensiero» e, in definitiva, a sinonimo della pubblicità sociale tout court facendolo entrare nel vocabolario comune degli italiani (e infatti, abitualmente, si usa dire: «la pubblicità progresso» e non: «Pubblicità Progresso», dove l'uso dell'articolo evidenzia la sostantivazione comune del nome proprio).

Una valutazione sulla «lunga durata» dell'esperienza consente di apprezzarne l'indiscutibile impegno formativo, sia nei confronti degli individui che della società nel suo complesso: degli individui, perché in buona parte delle sue campagne ha inteso mobilitarne le risorse migliori o provocarne l'assunzione di responsabilità, anche attraverso il ricorso a strategie comunicative di forte impatto emotivo –si pensi alle campagne della Croce Rossa Italiana «Ho bisogno di te» (Rivoltella, 1995)–; della società, nella misura in cui ha favorito la maturazione di una consapevolezza nuova nei confronti del comportamento civile, del possibile ruolo sociale della pubblicità, dello spazio di manovra che in quest'ambito rimane aperto per le istituzioni.

Notas

1 In questa direzione si possono vedere diverse guide-operative che restituiscono il senso di altrettante esperienze: Ardizzone (1997), Tricarico (1999), D'Abbicco e Ottaviano (1999).

2 Per una documentazione dell'esperienza di Abbadia si veda E. Menduni (1996).

3 Naturalmente questo appello al genitore o, comunque, all'adulto, può diventare una sorta di delega da parte dell'emittente e condurre a un declino delle responsabilità sul contenuto di ciò che viene rappresentato. Per questa ragione si è spesso indicato nel ricorso alla segnaletica un atto di buona volontà sulla strada di una riflessione etica ed educativa della televisione sui propri programmi, ma si è insistito sul fatto che non per questo la televisione si possa sentire autorizzata a trasmettere comunque di tutto o possa rimanere convinta di avere fatto abbastanza. Il problema, come si capisce, è soggetto a interpretazioni diverse, non ultima quella del marketing che nel caso di Mediaset potrebbe leggere dietro all'operazione il tentativo di restituire l'immagine di una televisione attenta alle esigenze delle famiglie e alla difesa del minore.

4 Naturalmente, in questo caso, la modellizzazione può riguardare immagini valorialmente positive come anche modelli che non siano necessariamente ispirati al valore e che quindi chiamano in gioco le responsabilità degli educatori.

5 Per i primi 5 anni di produzione si è costituita un'équipe di lavoro (coordinata da Piero Bertolini) che stabiliva di anno in anno delle tappe di ricerca, costituendo gruppi di ascolto del programma nelle scuole da osservare o da usare come sperimentatori di programmi di lavoro. L'esperienza che ne è risultata è stata un vero e proprio laboratorio pedagogico che ha portato alla costruzione di una esperienza quasi unica di collaborazione tra la ricerca universitaria e il servizio televisivo.

6 Anche se, dopo i primi tre anni (centrati sui personaggi di Claudio, Francesca e Dodò, doppio del bambino), il programma è stato assorbito dalla sede nazionale e trasformato nel senso di una maggiore spettacolarità, di una maggiore ricchezza televisiva. Eliminati i due conduttori sono stati creati altri personaggi e sono rimasti solo l'albero e Dodò come segni di riconoscimento. Questo «nuovo corso» è stato decisamente censurato dagli insegnanti ed è, inoltre, risultato subito chiaro che i bambini più piccoli sarebbero stati persi a causa dell'innalzamento del target.

7 Ne sono soci fondatori: UPA (Utenti Pubblicità Associati), ASSAP (Associazione Agenzie Pubblicitarie a servizio completo), OTEP (Associazione Imprese Italiane di Pubblicità e Comunicazione), TP (Associazione Italiana Tecnici Pubblicitari), FIEG (Federazione Italiana Editori Giornali), PUBLITALIA '80 (Concessionaria di pubblicità del gruppo MEDIASET), RAI.

Referencias

ARDIZZONE, P. (1997): *Televisione e processi formative*. Milano, Unicopli.

BRUNER, J. (1996): *The Culture of Education*. Harvard (Ma), Harvard University Press.

BUONANNO, M. (1991): *Il reale è immaginario: la fiction italiana, l'Italia nella fiction*. Torino, ERI.

CAVALLERI, A. (1997): «A scuola di televisione. Bambini televisivi», in ALASTRA, V.M. y CECCONELLO (Eds.): *Video-animazione. Didattica audiovisiva ed educazione alla creatività*. Santhià, GS; 107-116.

D'ABBICCO, L. y OTTAVIANO, C. (1999): *La televisione in classe*. Brescia, La Scuola.

FARNE, R. (1997): «L'Albero azzurro nella prescuola: alcune note di ricerca», in *Ricerche sulla comunicazione*, 34; 109-145.

GHEZZI, E. (1997): *Il mezzo è l'aria*. Milano, Bompiani.

HOEKSTRA, H. (1995): «Linguaggio audiovisivo, cultura e formazione etica», in GIANNATELLI R. y RIVOLTELLA, P.C. (Eds.): *Le impronte di Robinson. Mass media, cultura popolare e educazione*. Torino, LDC.

MENDUNI, E. (1996): «Un esperimento di riduzione contrattata del consumo televisivo infantile: la 'dieta di Abbadia'», in *Problemi dell'informazione*, 3.

MORCELLINI, M. (Ed.) (2006): *Il medioevo italiano*. Roma, Carocci.

NEGRI, A. (1997): «La neon-tv. Il vampirismo emozionale della televisione degli anni Novanta», in *Vita e Pensiero* LXXX, 10; 654.

POSTMAN, N. (1985): *Amusing Ourselves to Death*.

RIVOLTELLA, P.C. (2006): *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano, Vita e Pensiero.

TRICARICO, M.F. (1999): *Insegnare i media*. Santhià, GS.

WINN, M. (1978): *La droga televisiva*. Roma, Armando.