

## **La Media Education tra cultura partecipativa e intenzionalità civica. Due casi di studio\***

Gianna Cappello\*\*  
Università di Palermo

Marianna Siino\*\*\*  
Università di Palermo

The mass diffusion of the web in the early 1990s, and the web 2.0 a decade later, has undoubtedly allowed a more democratic access to information and knowledge, and served as a catalyst for sociability and participation as it offers the possibility of cultivating spaces for discussion and sharing with a potentially infinite number of people. Since then, innumerable forms of grassroots online engagement have grown in the most diverse fields, from leisure, to politics, to civicism making concrete the possibility of a new digital public sphere (Marinelli and Cioni 2014, Bartoletti and Faccioli 2013, Dahlgren 2009). This socio-communicative ferment, which Jenkins (1992) describes with the controversial notion of "participatory culture", has been questioned with the advent of the platform society (van Dijck, Poell, and de Waal, 2018). In this context, media education, understood as an educational practice aimed at developing critical thinking and creativity, faces new challenges to (re)assert its "civic intentionality" (Mihailidis 2019).

In this contribution we aim to argue that, however fundamental, the traditional media education goal of developing critical thinking today risks exacerbating, especially among the youngest, a "civic gap" between being critical and feeling a "call to action" in one's everyday life. In an attempt to reinvigorate the civic intentionality of media education, some empirical evidence from two European projects will be presented and discussed in which Jenkins' notion of "participatory culture" is curved in the direction of this civic intentionality and tested for the development of the the "engaged citizen" (Mihailidis and Thevenin, 2013). Through the development of media education competencies which bring together the more traditional dimensions of critical analysis and creativity with the civic dimension proposed by Mihailidis (2019), we will analyse and evaluate some of the audiovisual content produced for the social communication campaigns created within the projects as well as the participatory processes put in place to implement them. We will also show how the acquisition of such competencies through specific training activities was crucial for the young people involved to develop a set of transversal key skills to play an active role in the construction of a more democratic, pluralistic, and inclusive society.

**Keywords:** civic intentionality, media education, participatory culture, critical thinking, creativity

---

\* Articolo proposto il 31/07/2022. Articolo accettato il 22/12/2022

\*\* gianna.cappello@unipa.it

\*\*\* marianna.siino@unipa.it

## Introduzione<sup>1</sup>

La diffusione di massa del web nei primi anni '90, e del web 2.0 una decina di anni dopo, viene sin da subito accolta come un fattore di democratizzazione dell'accesso all'informazione e alla conoscenza e come un catalizzatore di socialità e partecipazione per la possibilità di coltivare spazi di discussione e condivisione con una rete potenzialmente infinita di persone. Si moltiplicano pertanto le forme di *grassroot engagement* nei campi più diversi, dal leisure, alla politica, al civismo, rendendo concreta la possibilità di una nuova sfera pubblica digitale (Marinelli e Cioni 2014, Bartoletti e Faccioli 2013, Dahlgren 2009). Contrariamente a un modello "minimalista" di partecipazione esperito attraverso forme istituzionalizzate di confronto politico, queste forme di engagement puntano a un modello "massimalista" di partecipazione in cui le pratiche di vita quotidiana disperse nei consumi culturali diventano un possibile terreno di impegno civico-politico. Se al primo modello corrisponde la nozione del cittadino "dutiful" che si impegna nella vita pubblica per senso del dovere attraverso gruppi organizzati dall'alto, il secondo evoca l'immagine del cittadino "actualising" che vede il suo impegno come un fatto personale e volontario, come un'opportunità bottom-up di auto-espressione connessa al suo stile di vita e ai suoi consumi culturali (Bennett, 2008; Bennett, Wells & Freelon, 2011).

La nozione di "cultura partecipativa" (Jenkins, 1992) descrive bene questo attivismo di rete. Di questa nozione si descriveranno brevemente gli aspetti di fermento culturale ma anche le recenti derive di sfruttamento e controllo derivanti da una *platform logic* sempre più consolidata e al tempo stesso opaca e sfuggente. Data questa complessità micro-macro, occorre adottare approcci di analisi e di intervento altrettanto complessi in grado di operare sia a livello di policy di regolamentazione dell'odierno ecosistema mediale, sia a livello di policy (media)educative per la costruzione di una cittadinanza digitale più responsabile e critica. Concentrandosi su queste ultime, si intende sostenere che, per quanto fondamentale, il tradizionale obiettivo mediaeducativo di sviluppo del pensiero critico rischia oggi di esacerbare, soprattutto tra i più giovani, un "civic gap" tra l'essere (diventati) critici e il sentirsi "chiamati all'azione" nel proprio quotidiano. Nel tentativo di rin vigorire la civic intentionality della media education si presenteranno e discuteranno alcune evidenze empiriche di due progetti europei nei quali è stata sperimentata una curvatura della "cultura partecipativa" in direzione di questa civic intentionality per la costruzione delle competenze del cittadino actualising o engaged (Mihailidis and Thevenin, 2013).

## Dalla cultura partecipativa alla cultura connettiva

Nel 2009, in un volume espressamente dedicato alla media education, Henry Jenkins riprende il concetto di "cultura partecipativa", già introdotto nel 1992, e ne esplicita le implicazioni educative definendola come una «cultura con barriere relativamente basse per l'espressione artistica e l'impegno civico, che dà un forte sostegno alle attività di produzione

e condivisione delle creazioni» e che valorizza la dimensione generativa dell'educazione informale tra pari «secondo la quale i partecipanti più esperti condividono conoscenza con i principianti» (2009, p. 58). Ugualmente valorizzate sono la dimensione collaborativa in quanto «i soggetti sono convinti dell'importanza del loro contributo e si sentono in qualche modo connessi gli uni con gli altri» (*ibidem*) e quella identitaria poiché essi compongono il «puzzle delle loro identità in divenire [e] sperimentano forme di espressione del sé e di costruzione di relazionalità apparentemente esonerate dalle tradizionali modalità di controllo sociale» (Marinelli, Ferri 2010, p. 12). La cultura partecipativa, che con l'avvento del web 2.0 subisce un'accelerazione significativa, valorizza la condizione di *prosumership* degli utenti, rendendoli al tempo stesso consumatori e produttori di contenuti.

Malgrado l'entusiasmo con cui è stata accolta, l'idea che cultura partecipativa sia di per sé espressione di *empowerment* e creatività è apparsa ad alcuni una "mitologia" (Duffy e Wessinger 2017). Inoltre, Schols e Jansz (2014) evidenziano le disuguaglianze che fanno da sfondo alla cultura partecipativa e che sono riconducibili sia a fattori di stratificazione sociale (Bentivegna 2009), sia al diverso capitale di competenze di media literacy posseduto.

Con l'evoluzione social della rete e il conseguente affermarsi grandi piattaforme GAFAM, sono emersi ulteriori aspetti critici. Per Josè van Dijck (2013), per esempio, più che di cultura *partecipativa*, occorre parlare di cultura *connettiva*, ovvero un tipo di cultura in cui gli utenti comunicano e interagiscono, ma lo fanno all'interno di piattaforme che, attraverso specifiche architetture infrastrutturali e interfacce, danno vita a vere e proprie ingegnerie sociali di rete, abilitando/disabilitando certe funzionalità piuttosto che altre. Ogni piattaforma, infatti, configura forme diverse di autorappresentazione e di costruzione della socialità per cui, sebbene centrata sull'utente e sullo sviluppo di attività comuni, la cultura connettiva è sempre più il risultato di sistemi automatizzati che, in maniera opaca e impercettibile, ingegnerizzano e codificano in algoritmi le relazioni tra persone, cose e idee. Tali sistemi promuovono dunque non solo la connessione (tra umani) ma anche la connettività (con la "macchina") e per quanto certa retorica (inclusa quella dei CEO delle piattaforme ma anche di molti policymakers, soprattutto in ambito educativo) tenda ad esaltare la prima e a glissare sulla seconda, è ormai evidente che «'rendere il Web social' in realtà significa 'rendere tecnica la socialità'. La socialità codificata dalla tecnologia rende le attività delle persone formali, gestibili e manipolabili, consentendo alle piattaforme di ingegnerizzare la socialità nelle routine quotidiane delle persone» (van Dijck 2013, p. 11).

Socialità e partecipazione sono non solo ingegnerizzate, ma anche mercificate: gli utenti delle piattaforme producono e mettono a disposizione gratuitamente un'enorme mole di dati che, una volta processati e profilati, vengono usati a scopi commerciali e politici, come lo scandalo di Cambridge Analytica ha dimostrato (Heawood 2018). In questo senso gli utenti della Rete sono sì prosumers che arricchiscono se stessi e le comunità cui appartengono "donando" il frutto della loro creatività ed expertise, ma inevitabilmente sono anche "lavoratori" che producono non solo i contenuti che circolano sulle piattaforme ma anche i dati che le piattaforme usano in proprio o vendono a terzi. Studiosi come Christian Fuchs (2017) o Tiziana Terranova (2000) parlano di «digital labour» o «free labour» per descrivere il processo tramite il quale le grandi imprese della Rete creano valore "lavorizzando" le

attività di leisure o di altro genere attraverso la loro trasformazione in dati, il tutto promuovendo al contempo la retorica cyberlibertaria della disintermediazione, del dono e della partecipazione/cooperazione disinteressata.

Quanto detto sinora consente di mettere in rilievo due ordini di necessità: il primo, squisitamente scientifico, richiede che nell'analisi delle pratiche di uso della rete si tengano insieme la dimensione micro dell'attivismo partecipativo degli utenti con quella macro di un ecosistema che lo rende possibile e al tempo stesso lo (de)limita e lo condiziona. Ciò rende possibile ipotizzare la possibilità che nel rapporto dialettico tra macro e micro vi sia una «terza via» tramite la quale dare conto di quella microfisica del potere (Foucault 1977) intesa come «un 'campo relazionale', fatto di tensioni che non vedono al centro un soggetto specifico ma una proliferazione discorsiva che si stratifica via via in un modo piuttosto che in un altro» (Boccia Artieri e Bentivegna 2021, p. 52), dando vita a una diversificazione delle dinamiche di potere con esiti sempre più imprevedibili e instabili. Il secondo ordine di necessità, di natura più politica, si riallaccia strettamente al primo nella misura in cui questa terza via richiede il ricorso ad approcci sistemici che sappiano agire non solo a livello di politiche pubbliche di regolamentazione e controllo dell'ecosistema mediale<sup>2</sup>, ma anche di linee di intervento (media)educativo per far sì che le pratiche online dei giovani, oltre alla dimensione ludico-ricreativa, spesso preponderante, facciano spazio a una dimensione critica e di maggiore consapevolezza delle opportunità civico-politiche della rete, delle sue implicazioni commerciali e dei valori pubblici in gioco.

## Media education e/è civic intentionality

Nel corso degli anni, nel dibattito internazionale si è via via affermata una definizione di base della media education come campo di azione che mira allo sviluppo del pensiero critico e della creatività come forma di *empowerment*.<sup>3</sup> “Distaccandosi da approcci protezionistici e da “panico morale” che hanno a lungo dominato (e spesso ancora affiorano) nei discorsi pubblici sul rapporto tra giovani e media, la media education ha via via assunto un approccio più interlocutorio puntando a cogliere la complessità di questo rapporto valorizzandone le opportunità e al tempo stesso minimizzandone i rischi. Dal punto di vista operativo, la media education adotta tre modalità:

- una modalità interpretativa di analisi testuale e paratestuale;
- una modalità delle scienze sociali che studia i media come istituzione e ne ricostruisce le relazioni (sociali, culturali, economico-industriali, ideologico-politiche) con altre istituzioni, gruppi, individui;
- infine, una modalità creativa che va ad integrare l'approccio critico delle due modalità precedenti, con una dimensione più comunicativo-espressiva che valorizza l'esperienza soggettiva attraverso le produzioni medialie realizzate dai giovani stessi.

Mentre la definizione concettuale ed operativa della media education come *empowerment* critico-espressivo è stata ampiamente esplorata dalla ricerca mediaeducativa, assai meno lo è stato il modo in cui esso dovrebbe tradursi in impegno civico-politico nel vissuto quotidiano. Harry Boyte (2014) parla a questo proposito di un “civic gap” tra consapevolezza

di un problema e capacità/volontà di agire per affrontarlo, un gap destinato a crescere nell'odierna *platform society* (van Dijck, Poell and de Waal, 2018) dove i rapporti tra cittadini, istituzioni e democrazia sono ridefiniti secondo una platform logic sempre più stringente ed opaca. In questo panorama, la media education, intesa come pratica educativa volta alla formazione di competenze di analisi critica e di produzione creativa di testi mediali, si trova ad affrontare nuove sfide per (ri)affermare la sua *civic intentionality* (Mihalidis 2019).

Riferendosi al “civic gap”, Paul Mihalidis (2014) in una sua ricerca sulle percezioni dei giovani sui social network come spazi per l'impegno civico riporta che, pur essendo essi consapevoli di quanto i social siano spazi vitali per informarsi e per condividere dubbi, preoccupazioni, aspirazioni, sono anche altrettanti consapevoli che la rete il design delle piattaforme in qualche modo limita la capacità di dialogo, di impegno e di azione collettiva. Se da un lato, infatti, le piattaforme social favoriscono il ritrovarsi all'interno di rassicuranti comunità omofile, dall'altro però li disabitua al confronto con pareri divergenti, sortendo l'effetto o di reazioni contrarie incendiarie o, all'opposto, di una vera e propria indifferenza, apatia o anche cinismo rispetto all'idea che il confronto o la propria azione possa fare veramente la differenza.

Il riconoscimento di questo *gap* pone una serie di interrogativi critici sulla media education e getta le basi per una sua ridefinizione così da contribuire alla costruzione di una rinnovata *civic intentionality* nell'epoca dei social media. Un primo aspetto problematico da considerare attiene a un imperativo tipico della media education, lo sviluppo del pensiero critico, che spesso si è tradotto in una iper-semplificazione degli aspetti fenomenologici legati al *pleasure* e agli usi sociali dei media nei vissuti quotidiani. Fare analisi critica in una classe con un gruppo di adolescenti rischia di diventare per loro un mero esercizio astratto e accademico che in ultima analisi rimane estraneo alla loro *lived experience*. Per quanto lo sviluppo del pensiero critico rimanga un obiettivo di primaria importanza, è possibile che oggi esso sortisca l'effetto perverso di produrre un senso di impotenza, indifferenza e cinismo che contribuisce ad allargare il *civic gap* di cui si diceva prima.

Un altro effetto indesiderato è un'attenzione ipertrofica al testo (e quindi all'analisi testuale) trascurando la vecchia lezione macluhaniana per cui il *medium* è *il messaggio*. Oggi più che mai a contare è anche la dimensione legata alle affordances tecnologiche, ovvero come l'infrastruttura e le funzionalità delle piattaforme impattano sul messaggio dando vita a una cultura “connettiva” di cui si diceva.

Un ulteriore aspetto problematico attiene a quella che potremmo definire come una sorta di *learnification* (Biesta, 2017) della media education, ovvero una sua riduzione a una tassonomia di *learning skills* più o meno formalizzati, standardizzati e misurabili, marginalizzando la sua dimensione relazionale. Se, come scrive Biesta (2017), l'educazione è innanzitutto *Bildung* (e non mero addestramento istruttivo), allora il suo compito ideale è aprire agli studenti la via verso altre opportunità esistenziali, che vanno ben oltre l'apprendimento di skills.

Un ultimo aspetto problematico riguarda la questione della responsabilità. La media education ha sempre prioritizzato la responsabilità individuale: gli individui devono essere messi in grado di auto-governare in maniera consapevole e responsabile, per l'appunto, il loro rapporto con i media (e con le altre persone attraverso i media). Anche questo nobile

obiettivo, però, nasconde una duplice miopia, resa ancora più cogente nell'epoca della *platform society* (van Dijck, Poell and de Waal, 2018). Da un lato trascura quanto la reale capacità di esercitare questa responsabilità si distribuisca diversamente a seconda di fattori legati alla stratificazione sociale, e dall'altro depotenzia la necessità di adottare approcci sistemici in cui l'azione educativa per l'empowerment individuale viene coniugata con politiche pubbliche di regolamentazione e controllo di un ecosistema mediale in cui gli attori in gioco sono la società civile, il mercato e lo stato. Come scrive David Buckingham, la media education per l'*empowerment* individuale «potrebbe essere vista come una mossa democratica», ma l'effetto perverso che si viene a creare è che «qualsiasi concezione più ampia di bene sociale o pubblico tende a scomparire» (2019, p. 27) e che il *civic gap* tende ad aumentare portando a un "tribalismo" esasperato che sta «distruggendo il nostro tessuto sociale attraverso la polarizzazione, la sfiducia e l'autosegregazione. E che ci piaccia o no, la nostra cultura del dubbio e della critica, dell'esperienza a scapito della competenza e della responsabilità personale ci sta spingendo ancora di più su questa strada» (boyd, 2017).

Per cominciare a colmare questo *civic gap* e (ri)costruire una *civic intentionality*, Mihailidis (2018, 2019) propone che le tradizionali competenze di analisi critica e produzione espressivo-creativa vengano collocate all'interno di un più generale framework di valori civici tra cui quello di una agency operante nello spazio pubblico, come ci insegna la lezione arendtiana. L'agency indubbiamente implica fattori come la scelta individuale, l'autonomia e l'autodeterminazione; tuttavia, implica «anche il potere di produrre un effetto, di avere influenza, di fare la differenza» (Buckingham, 2017, p. 12).

## Declinare e rilevare la *civic intentionality* per la media education

Dal punto di vista empirico risulta fondamentale operationalizzare i concetti suddetti in modo tale da poterli rilevare nella realtà. Un intervento mediaeducativo deve prevedere non soltanto una pianificazione strategica in vista dell'ottenimento di determinati obiettivi di apprendimento, ma anche una declinazione delle competenze che si vogliono sviluppare per valutarne l'acquisizione alla fine del percorso stabilito.

Qui di seguito si propone un modello di rilevazione e mappatura delle competenze mediaeducative che mette insieme le dimensioni più tradizionali di analisi critica e di produzione espressivo-creativa con la dimensione civica proposta da Mihailidis (2019).

Le dimensioni individuate verranno poi utilizzate a titolo esemplificativo per valutare i progressi ottenuti da due differenti gruppi di giovani content creators, che diventano dei veri e propri prosumers, all'interno di due progetti europei: OLTRE (<https://oltre.uniroma2.it>) e COMMIT (<https://commitproject.eu/the-project/>).

Mostreremo, inoltre, come l'aver partecipato a un percorso formativo sia stato fondamentale affinché i giovani coinvolti abbiano potuto acquisire trasversalmente una serie di competenze chiave per ricoprire un ruolo attivo nello sviluppo di una società democratica, pluralistica e rispettosa delle diversità.

La valutazione delle competenze progressivamente acquisite rispetto all'utilizzo consapevole dei media è stata un'azione fondamentale per monitorare l'impatto dei due

progetti sul target coinvolto, parallelamente al raggiungimento degli obiettivi di sensibilizzazione rispetto ai topics specifici.

Relativamente alla declinazione delle competenze da acquisire attraverso interventi di media education, possiamo partire dalla definizione molto elementare e diffusa di media literacy proposta già nel 2009 dalla Commissione Europea: “La capacità di accedere ai media, di capire e valutare criticamente i diversi aspetti dei media e i loro contenuti e di creare comunicazioni in una varietà di contesti”. Questa definizione viene perfettamente declinata da due modelli per la sua rilevazione, il primo sviluppato dalla Commissione Europea (2011) e il secondo da David Buckingham (2015).

Nel primo modello si individuano tre gruppi di skills che comprendono sia la dimensione prettamente individuale della relazione con i media sia quella più sociale. Tra le competenze individuali troviamo: le *skills tecniche*, ossia quelle relative all'uso dei media, al rapporto tra l'individuo e i media utilizzati come dispositivi tecnologici; e le *skills cognitive*, ossia quelle relative alla conoscenza e alla comprensione critica, al rapporto tra l'individuo e il contenuto o il messaggio dei media. A queste si uniscono le competenze sociali, le cosiddette *skills comunicative e partecipative*, relative alla comunicazione, al rapporto tra l'individuo e gli altri individui stabilito attraverso i media.

Quindi un soggetto coinvolto in un intervento mediaeducativo, alla fine del percorso formativo e della sua sperimentazione pratica, dovrebbe essere in grado, innanzitutto di utilizzare gli strumenti multimediali per accedere alla rete, archiviare informazioni, condividere contenuti, ecc. (competenze tecniche). Poi dovrebbe saper comprendere e valutare consapevolmente il contenuto veicolato dai media e tutti gli aspetti accessori che li riguardano (competenze cognitive): chi lo ha creato, per quale fine, cosa rappresenta esplicitamente o implicitamente, di quali valori e di quali credenze è portatore, quali convenzioni linguistiche e codici utilizza, a quale pubblico è rivolto, come può essere interpretato da pubblici differenti, quali implicazioni commerciali comporta. Infine, dovrebbe avere acquisito delle competenze sociali trasversali (competenze comunicative e partecipative) che gli permettano di stabilire relazioni funzionali con gli altri e partecipare alla sfera pubblica.

Anche il modello di Buckingham, oltre alle competenze e alle aspettative di apprendimento specifiche della media literacy<sup>4</sup>, prevede lo sviluppo di una serie di competenze trasversali (con le relative aspettative di apprendimento), di livello meta, quali la collaborazione e la comunicazione, la creatività, la capacità argomentativa e il dibattito, la ricerca e la selezione, la riflessione e la valutazione, la fiducia e l'autostima.

Nello specifico Buckingham distingue un *livello cognitivo-concettuale*, ossia ciò che si deve sapere sui media, da un *livello pratico-operativo*, ossia ciò che si deve saper fare con i media. Nel primo livello rientra:

- la conoscenza del linguaggio mediatico e dei processi di costruzione di senso;
- la conoscenza del concetto di rappresentazione (unitamente a quello di ideologia e stereotipo);
- la conoscenza delle istituzioni dei media e dei loro aspetti economico-industriali e professionali

- la conoscenza del pubblico e delle pratiche di consumo/uso dei media.

Nel secondo livello rientrano competenze più specifiche legate al saper fare:

- competenze di lettura, ovvero saper decostruire e ricostruire i testi;
- competenze di scrittura, ovvero saper usare i media per creare contenuti e condividerli con consapevolezza e senso di responsabilità rendendoli appropriati alla finalità, al contesto e al destinatario;
- competenze di lettura e scrittura in contesto, ovvero saper interpretare e produrre contenuti mediali tenendo in considerazione sia gli elementi paratestuali (l'attività di fandom, marketing, merchandising, ecc.), sia gli elementi macro-contestuali e il loro impatto sui testi, sui pubblici e sulle istituzioni sociali.

Integrandosi con questi modelli, lo sforzo innovativo di Mihailidis e Thevenin è ribadire la necessità di una maggiore attenzione a come nel concreto queste competenze vanno collocate dentro la cornice di un impegno civico e di un'azione politica che va oltre il livello micro e meso e che coinvolge il macro contesto sociale. L'*engaged citizen* per Mihailidis e Thevenin deve essere in grado non solo di accedere criticamente alla rete, di analizzare e creare diverse forme di contenuti mediatici, ma anche di generare a partire da queste competenze un'azione politica di cittadinanza attiva.

Ricapitolando e cercando di mettere insieme i modelli suddetti e di collocarli all'interno di un framework più ampio che riconduce l'azione individuale al contesto (macro)sociale, nell'analisi dei contenuti audiovisivi prenderemo in considerazione le 4 core skills della media literacy ridefinite da Mihailidis & Thevenin (2013):

- la *competenza espressiva*, grazie alla quale ogni giovane cittadino crea e condivide individualmente, consapevole che la sua azione può avere un impatto sociale allargato come parte di un «dialogo civico più ampio» (Mihailidis & Thevenin, 2013, p. 1618).
- la *competenza critica*, grazie alla quale l'*engaged citizen* è in grado di analizzare e valutare criticamente i messaggi dei media che lo circondano, riflettendo sulle loro eventuali implicazioni ideologiche e commerciali;
- la *competenza partecipativa* e quella *collaborativa*, che riguardano il macro-livello della *civic intentionality*.

Qui di seguito si mostreranno i risultati di una valutazione comparativa di alcuni dei contenuti audiovisivi prodotti per le campagne di comunicazione sociale dei due progetti OLTRE e COMMIT rispetto alle quattro suddette competenze. Sono stati selezionati questi due progetti perché simili nelle finalità, ma soprattutto nell'impianto di ricerca-azione avviato. Entrambi, infatti, prevedevano come principale output la creazione e gestione di una campagna di comunicazione sui social network, attraverso il coinvolgimento partecipativo di giovani con profili simili agli stessi destinatari dei progetti (nel caso di OLTRE giovani di seconda generazione e nel caso di COMMIT giovani potenzialmente esposti all'odio in rete) e una formazione specifica, teorica e pratica, sui temi dei progetti e sull'uso dei social media in una prospettiva orientata alla media education. Una volta individuate, dunque, le

competenze che i giovani coinvolti avrebbero dovuto sviluppare alla fine del loro percorso formativo, valuteremo se esse sono state acquisite, come sono state messe al servizio delle finalità più generali dei due progetti e come questo eventuale accrescimento di competenze possa essere individuato analizzando gli stessi contenuti prodotti per le campagne e i processi di produzione che ci stanno alle spalle.

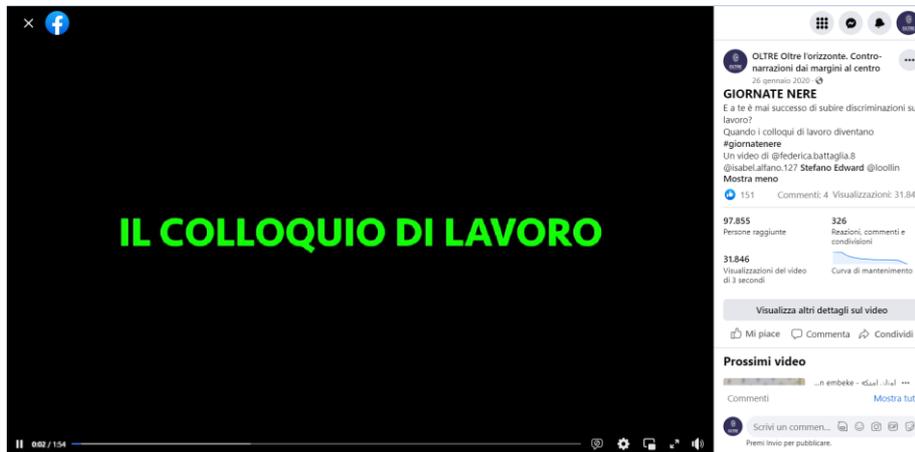
### ***La campagna del progetto OLTRE***

Il progetto OLTRE “Contro-narrazioni dai margini al centro” è stato realizzato tra 2018 e il 2020 da una rete di partner che comprende università, organizzazioni e associazioni italiane ed è stato finanziato dal fondo europeo Civil Society Empowerment Programme (CSEP). Orientato alla prevenzione e contrasto della radicalizzazione islamica in Italia, il progetto OLTRE ha previsto, come task principale, la creazione e gestione di una campagna di comunicazione sociale sui principali social network (Facebook e Instagram) (per una descrizione approfondita della campagna cfr. Gola, Macaluso, Siino, Tumminelli, Volterrani, 2022).

Il target del progetto era composto da giovani italiani di seconda generazione, principalmente di fede musulmana, di età compresa tra i 18 e i 30 anni. La maggior parte dei contenuti della campagna (della durata di 12 mesi da novembre 2019 a novembre 2020) è stata prodotta da un gruppo di content creators con le stesse caratteristiche del target di destinatari. Sono stati coinvolti 40 giovani, di seconda generazione e non, selezionati tra coloro che hanno risposto a una call. Alcuni avevano già partecipato ai laboratori previsti sul territorio, altri erano interessati al tema, altri volevano approfittare dell’opportunità di far parte di un social media management team “allargato”, altri erano semplicemente curiosi di lavorare in gruppo con persone sconosciute. Questo numero si è naturalmente e progressivamente ridotto nel corso della campagna. Ogni post prodotto dai nostri content creators è stato frutto di un lavoro di gruppo. I gruppi erano formati prevalentemente da giovani italiani di seconda generazione, che venivano supportati da giovani italiani non di seconda generazione con competenze tecnologiche. I gruppi di lavoro non erano fissi, ma si creavano di settimana in settimana a seconda della disponibilità di tempo e a seconda degli argomenti selezionati per quella settimana. Unica regola da non trasgredire era quella di formare gruppi di giovani che fossero il più possibile eterogenei per competenze, punti di vista, narrazioni, background di provenienza, genere, etc. Il fatto di inserire giovani italiani autoctoni, apparentemente per fornire un supporto “tecnico”, è stato un modo per riproporre in piccolo le dinamiche sociali di co-esistenza di più culture a confronto. Ciò ha innescato il confronto, talvolta il conflitto, fino a portare i ragazzi a trovare insieme delle soluzioni condivise che fossero trasversali a differenti punti di vista e che potessero “spegnere” le polemiche e i conflitti in rete.

Tra i contenuti prodotti abbiamo selezionato due video: uno realizzato a gennaio del 2020 e uno a novembre dello stesso anno. L’arco temporale intercorso tra i due ci permette di evidenziare la progressiva consapevolezza dei partecipanti e il livello più elevato di media literacy. Il primo video (<https://www.facebook.com/oltrecontronarrazioni/>

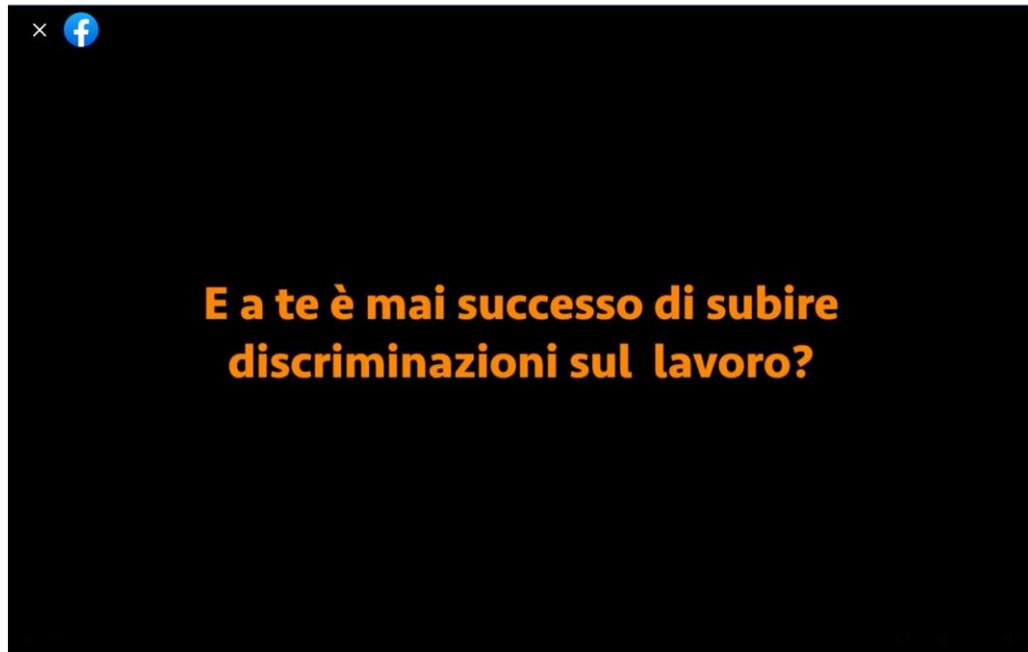
videos/825060294623829/) è stato ispirato da un episodio “usuale” di discriminazione in ambito lavorativo.



Il video crea un parallelismo tra aspettativa e realtà raccontando con un sottile velo di ironia le speranze deluse di un ragazzo italiano di seconda generazione (“*io sono nato in Italia, sono italiano!*”) nel momento in cui si scontra con il pregiudizio di un datore di lavoro che si lascia influenzare dai tratti somatici del candidato nell’eventuale decisione di instaurare con lui un rapporto di lavoro.



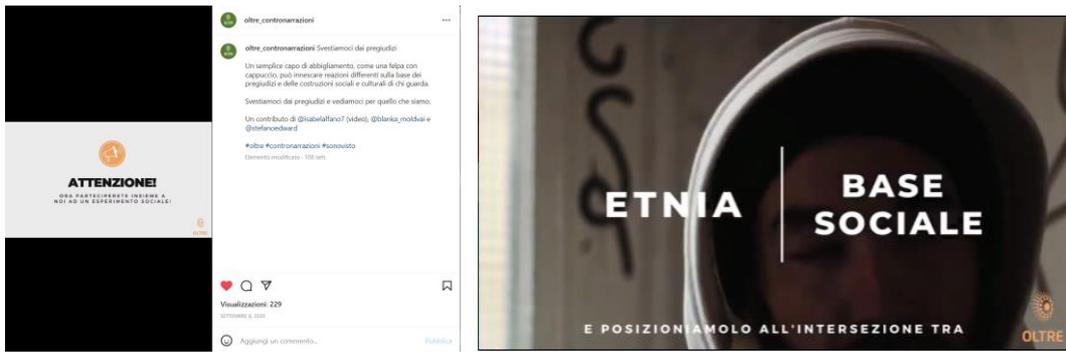
I toni dei colloqui cambiano così come il tempo dedicato al candidato e le domande poste. Il video si conclude con una domanda che stimola la riflessione dell'audience: "*E a te è mai successo di subire discriminazioni sul lavoro?*".



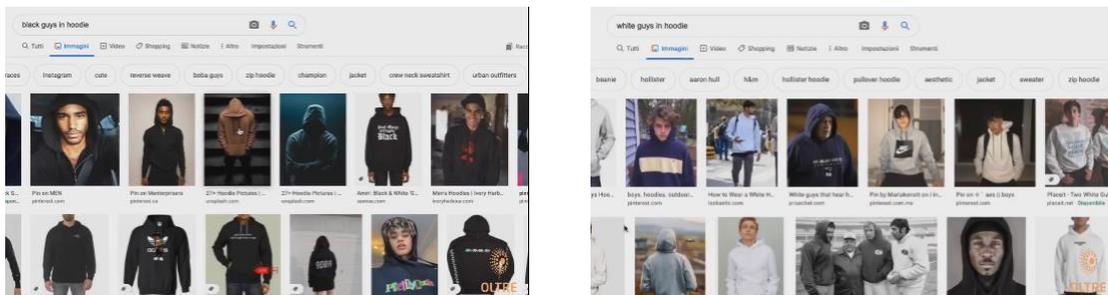
Il video è stato realizzato da due giovani coinvolti nel progetto, un ragazzo con background migratorio e una ragazza "italiana-italiana", come avrebbero detto i ragazzi per definire gli italiani che non hanno origini straniere. Il video è la trasposizione visiva dei sentimenti provati dal ragazzo discriminato, finalizzata a far immedesimare colui che guarda, a fargli provare lo stesso sentimento, se non lo ha mai provato, oppure a farlo sentire "come gli altri", se anche a lui è capitato. La domanda finale richiama l'attenzione sulla sfera personale e innesca un processo di curiosità, conoscenza e riconoscimento di un atto di discriminazione.

Il video ha una durata di quasi due minuti, lo storyboard è basilare, le battute verbali sono poche. La qualità delle riprese video e della post-produzione sono di buon livello: lo stacco tra le scene e gli sfondi con le scritte è ben realizzato, il passaggio dall'aspettativa alla realtà è rimarcato da un veloce rewind che rende graficamente l'idea della stessa scena che si ripete con un esito differente, colori e musica vengono utilizzati per enfatizzare alcuni momenti cruciali. Il prodotto finale non è frutto di una precedente analisi mediale, ma è la diretta trasposizione di un episodio che si vuole narrare in un susseguirsi di immagini arricchite da brevi dialoghi, i produttori del video sono gli stessi protagonisti.

Il secondo video (<https://www.instagram.com/p/CE4Saz5JY10/>) mostra uno storyboard più complesso. Viene mostrato il processo attraverso il quale un semplice oggetto (nel caso specifico una felpa con il cappuccio) se associato semplicemente a un diverso colore della pelle assume un significato simbolico differente.



Ciò viene mostrato attraverso la ricerca su google di due etichette differenti: “white guys in hoddie” e “black guys in hoddie”. L’algoritmo di google trova delle immagini diverse associate ai due colori della pelle, indicatore di uno stereotipo ampiamente diffuso che vede nella pelle nera l’associazione con soggetti “tenebrosi” e nella pelle bianca il giovane “perbene”.



Dunque come recita la didascalia “*un semplice capo di abbigliamento, come una felpa con cappuccio, può innescare reazioni differenti sulla base dei pregiudizi e delle costruzioni sociali e culturali di chi guarda*”. Infatti l’esperimento sociale (così viene presentato ironicamente il post) continua inserendo un’ulteriore variabile influente, ossia il frame culturale: il background di colui che guarda è fondamentale nel determinare ciò che vede!

QUALI SONO I DIFFERENTI PRESUPPOSTI CULTURALI QUANDO SI GUARDA



### CONCLUSIONE

SVESTIAMOCI DAI PREGIUDIZI.  
E VEDIAMOCI PER QUELLO CHE SIAMO.



Il video si conclude con un monito ben definito: “*spogliamoci dei pregiudizi*”, che richiama ingegnosamente il tema del vestiario, centrale nel post, e tocca nel profondo il problema del pregiudizio.

## La campagna italiana del progetto COMMIT

La campagna di comunicazione sui social è anche il prodotto finale del progetto europeo COMMIT (*COMMUnication campaign against exTremism and radicalisation*), realizzato tra il 2020 e il 2022 con i fondi, come OLTRE, del CSEP. La campagna si è sviluppata sulle pagine nazionali (COMMIT Italia, Olanda, Austria e Grecia) dei più diffusi social media (Facebook, Instagram, Youtube) e a livello europeo sulle pagine di COMMIT Europe, nel quale convergevano i contenuti delle pagine locali (tradotti in lingua inglese) ritenuti più universali rispetto alla specificità del paese che li aveva prodotti. Il target del progetto era composto da giovani italiani vulnerabili all'odio in rete, di età compresa tra i 13 e i 25 anni. In questo caso una parte dei contenuti è stata realizzata da un gruppo di tirocinanti dei corsi di laurea di comunicazione dell'Università di Palermo (partner del progetto). La campagna nella sua globalità mirava a stimolare l'*active bystandership* contro l'odio in rete, contrastando la radicalizzazione e l'estremismo e cercando di sensibilizzare l'audience rispetto al rischio di essere travolti in rete dall'escalation sempre più diffusa di polarizzazione e violenza. La campagna aveva appunto la finalità di rafforzare la resilienza dei soggetti e renderli non solo consapevoli della pericolosità di tali dinamiche, ma anche della possibilità di agire attivamente per prevenirle e combatterle.

La campagna intitolata "Hate: a course in three lessons" (della durata di 12 mesi da luglio 2021 a giugno 2022), era organizzata in 3 sotto-temi, che riflettevano i passaggi di un percorso invisibile di presa di consapevolezza rispetto alla possibilità di agire nella propria dimensione individuale per avere un impatto su un contesto macro. Quindi, comprese le radici dell'odio, i fattori scatenanti che stimolano le persone l'una contro l'altra fino all'uso della violenza, attraverso le testimonianze di attivisti (coinvolti tramite interviste durante gli incontri laboratoriali della formazione), la campagna "in tre lezioni" ha voluto mostrare la possibilità e la "facilità" di farsi avanti, di impegnarsi in prima persona e contrastare l'odio nella nostra società.

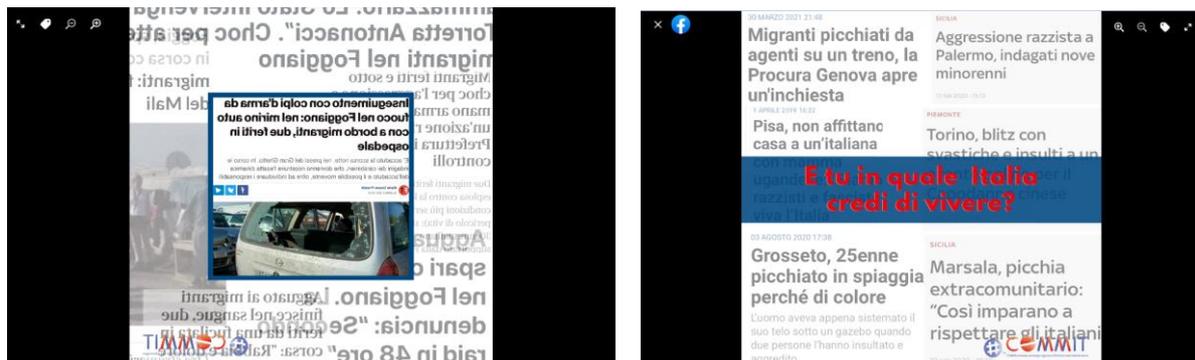
In questo caso come primo prodotto abbiamo selezionato un carosello di immagini. (<https://www.instagram.com/p/CXMDol4B1Hf/>) pubblicato nel dicembre 2021.

Le immagini tracciano un parallelismo tra voler apparire ed essere e sono frutto di un'approfondita analisi della rappresentazione dell'Italia rispetto alla presenza degli stranieri partendo da quanto è dichiarato ("*L'Italia non è un paese razzista...*") fino a mostrare la realtà dei fatti supportata da una carrellata di testate giornalistiche che riportano episodi di intolleranza e discriminazione subiti dagli stranieri nel nostro paese.



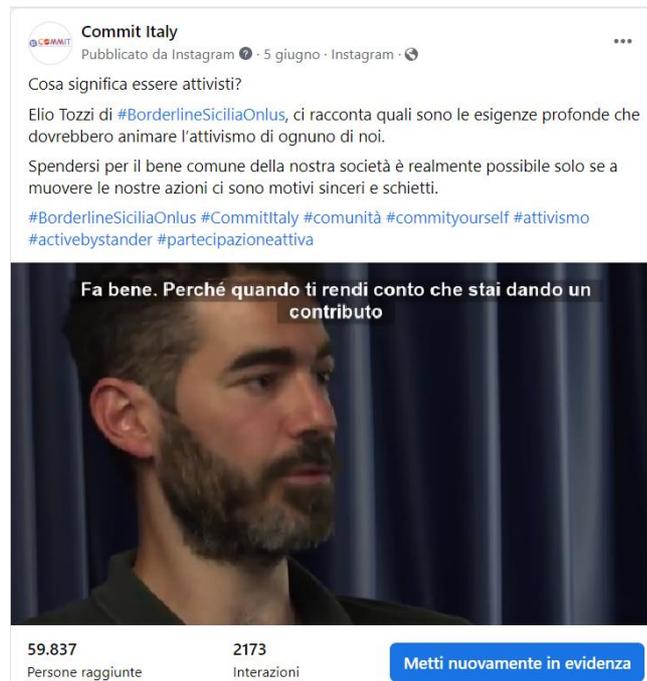
Il carosello di immagini si conclude con una domanda finalizzata anche questa a “smuovere le coscienze”, a far riflettere, a riconoscere il razzismo: *“E tu in quale Italia credi di vivere?”*

La composizione grafica è gradevole e riesce a dare il giusto risalto alla notizia che si vuole evidenziare. Le frasi di apertura e chiusura spiccano con la tinta rossa a sottolineare la suddetta contrapposizione. La caption presenta il razzismo come un problema e accenna a una sottile chiamata all’azione di colui che legge rafforzando ulteriormente l’intenzione della frase di chiusura.



Il secondo prodotto della campagna COMMIT che abbiamo analizzato e valutato è un video (<https://www.instagram.com/p/Ceba56ZKYhB/>) di circa un minuto e quaranta che riporta una “pillola” di un’intervista molto più lunga a un attivista che opera per la difesa dei diritti umani. I content creators in questo caso hanno realizzato tutto in piena autonomia, dalle riprese con il supporto di tecnologie professionali fornite dal Dipartimento universitario, alla stesura della traccia di intervista, alla rilettura dell’intervista in chiave critica finalizzata alla selezione di quegli stralci che potessero risultare più attrattivi per il pubblico, più immediati, più originali. Hanno, dunque, seguito tutto il processo di creazione di questo brevissimo video, in tutte le sue parti, e hanno avuto parte attiva anche loro, in qualità di regista, cameraman, intervistatore, video maker, ecc., ognuno con le proprie potenzialità a supporto del lavoro di gruppo. Hanno selezionato proprio la parte in cui l’attivista prova a motivare l’azione, la call to action, il passaggio dalla consapevolezza di poter fare qualcosa al farlo realmente. *“Io credo che se tu sei un attivista, devi cercare di capire chi hai davanti,*

*quali sono le condizioni all'interno delle quali ti muovi, e quindi il contesto. Oggi non mi sentirei di dire attivati perché lo devi fare...direi attivati perché ti dovresti chiedere come mai non senti questa esigenza. È indubbio che se ci si attiva, quando ti rendi conto che stai dando un contributo di cui non godi solo tu...aiuta e alla fine ti gratifica!*



“Ecco quali sono le esigenze profonde che dovrebbero animare l’attivismo di ciascuno di noi”, recita la caption.

## Riflessioni conclusive

Dall’analisi comparativa dei video selezionati e dei processi co-creativi messi in atto per produrli, emerge che le quattro competenze di media literacy del modello di Mihailidis & Thevenin (2013) sono state sviluppate e/o incrementate durante tutta la durata delle campagne.

I giovani coinvolti hanno dimostrato alla fine del percorso di saper utilizzare i media (nel caso specifico le piattaforme social, ma anche i supporti specifici per la produzione audiovisiva) in modo responsabile e consapevole come strumento di partecipazione sociale attiva. Hanno imparato a esercitare il pensiero critico e a impiegarlo nella valutazione e nella produzione di messaggi mediatici, nel caso specifico volti a sensibilizzare l’audience rispetto a quelle che erano le tematiche affrontate dai due progetti. Hanno raggiunto questi obiettivi attraverso l’acquisizione di competenze legate alla comprensione del potere simbolico ed evocativo delle immagini visive, alla loro interpretazione e al loro utilizzo consapevole. Hanno analizzato quanto già circola in rete in maniera critica, a partire dalla valutazione della credibilità di ciò che guardano e/o leggono, e con un approccio “accogliente” verso tutte le prospettive della realtà, portatrici di infiniti universi culturali. Hanno imparato infine

ad esprimersi in modo chiaro, creativo e positivo sfruttando le potenzialità della rete in qualità di moltiplicatore delle azioni, consapevoli che i media rappresentano una delle agenzie educative preponderanti soprattutto rispetto alla socializzazione dei giovani, influenzando la formazione di credenze, atteggiamenti, valori, comportamenti. Quindi un fondamentale incubatore potenziale di processi democratici.

Relativamente alle competenze partecipativa e collaborativa, si evidenzia che la modalità partecipata, nella realizzazione dei contenuti prodotti nel corso di entrambe le campagne, ha consentito di generare e rigenerare legami, attraverso i quali i soggetti hanno rafforzato il loro senso di appartenenza a una comunità (nel caso specifico la comunità di OLTRE e quella di COMMIT).

Attraverso le conversazioni sulle chat di Whatsapp e Teams, sia quelle di coordinamento generale sia quelle temporanee per la creazione dei singoli post, e le riunioni di coordinamento abbiamo osservato la configurazione in mutamento delle due campagne partecipate, le dinamiche non manifeste del processo di formazione della community, nonché l'effetto di una formazione informale che avveniva fuori dai contesti preposti e soprattutto tra pari.

Di fronte alla complessità della realtà narrata, sono risultate fondamentali sia la capacità di storytelling, ossia di rappresentare la realtà seguendo un filo rosso focalizzato sul messaggio che si vuole restituire, sia la capacità di sensemaking, ossia di costruire un significato condiviso che reinterpreta ciò che si sta narrando. Ed è proprio attraverso una narrazione consapevole e un senso condiviso alla realtà che il processo di co-creation costruisce valore.

La co-creazione consapevole dei post ha rappresentato un punto di arrivo del lavoro svolto con i giovani prosumers all'interno dei due progetti. Solo alla fine del percorso i giovani sono diventati co-produttori "consapevoli" di contenuti, hanno acquisito una notevole capacità analitica, interpretativa ed espressiva che gli ha consentito di produrre contenuti finalizzati perfettamente al raggiungimento degli obiettivi di volta in volta posti. Ma soprattutto hanno maturato la consapevolezza che il loro impegno in un'azione micro (come la produzione di un video) può produrre un impatto macro.

Ci ripromettiamo in future sperimentazioni di prevedere un'adeguata misurazione finale dell'impatto generato da questa *civic intentionality*, non solo a livello della community più o meno ristretta che si crea intorno a progetti di tal genere, ma anche rispetto alla comunità più allargata e, soprattutto, rispetto alla capacità dei giovani coinvolti di riprodurre in contesti diversi e nelle loro pratiche quotidiane ciò che hanno appreso nei contesti formativi e sperimentali di un progetto di ricerca.

## Nota biografica

Gianna Cappello è professoressa associata presso il Dipartimento Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università di Palermo dove insegna Sociologia dell'educazione e dei media digitali e Social Media Studies. È co-fondatrice del MED-Associazione italiana media education e co-direttrice della rivista di fascia A *Media education* (Florence University Press). Ha coordinato e partecipato a numerosi progetti italiani ed europei sulla media education. Attualmente sta coordinando l'unità di ricerca italiana di un progetto Horizon 2020 sul tema degli *educational commons* declinati in chiave mediaeducativa.

Marianna Siino, Ph.D. in Sociologia e metodi della ricerca sociale, è ricercatrice di Sociologia Generale presso il Dipartimento Culture e Società dell'Università di Palermo. Negli ultimi anni ha collaborato a progetti europei (Oltre, Commit) sui temi dell'inclusione che utilizzavano metodi partecipativi e approcci mediaeducativi in un'ottica di ricerca azione.

## Bibliografia

- Bartoletti, R. e Faccioli, F. (2013) (a cura di). *Comunicazione e civic engagement. Media, spazi pubblici e nuovi processi di partecipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bennett, W.L. (2008) (ed). *Civic Life Online. Learning How Digital Media Can Engage Youth*. (pp. 1-24) Cambridge (MA): MIT Press.
- Bennett, W.L., Wells, C. & Freelon, D. (2011). Communicating Civic Engagement: Contrasting Models of Citizenship in the Youth Web Sphere, *Journal of Communication*, 61 (5), 835–856.
- Bennett, P., McDougall, J., and Potter, J. P. (2020). *The Uses of Media Literacy*. London: Routledge.
- Bentivegna, S. (2009). *Diseguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*. Roma-Bari: Laterza.
- boyd, d. (2017), *Did Media Literacy Backfire?* Preso da: <https://points.datasociety.net/did-media-literacy-backfire-7418c084d88d>
- Biesta, G. (2017). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2022.
- Biesta, G. (2019). Should Teaching be Re(dis)covered? Introduction to a Symposium. *Studies in Philosophy and Education* 38, 549–553.
- Boyte, H., (2014). Deliberative democracy, public work, and civic agency. *Journal of Public Deliberation* 10:1, 1-3.
- Buckingham D. (2003), *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Buckingham, D. (2015). *Developing Media Literacy: concepts, processes and practices*. Preso da: <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/media-literacy-concepts-processes-practices.pdf>

- Buckingham, D. (2017), Media Theory 101: Agency, *Journal of Media Literacy* 64(1 & 2), 12–16.
- Buckingham, D. (2019). *Un manifesto per la media education*. Milano: Mondadori 2020.
- Cappello, G. (2009). *Nascosti nella luce. Media, minori e media education*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappello, G. (2017). Literacy, Media Literacy and Social Change. Where Do We Go From Now? *Italian Journal of Sociology of Education* 9(1), 31-44.
- Commissione Europea (2009). Raccomandazione sull'alfabetizzazione mediatica. Preso da: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0625&from=IT>
- Commissione Europea (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*. Preso da <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cbb53b5-689c-4996-b36b-e920df63cd40>
- Dahlgren, P. (2009). *Media and Political Engagement: Citizens, Communication and Democracy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Duffy, E. & Wissinger, E. (2017). Mythologies of Creative Work in the Social Media Age: Fun, Free, and “Just Being Me”. *International Journal of Communication*, 11, 4652–4671.
- Fuchs, C. (2017). *Social Media. A Critical Introduction*. London: Sage.
- Gola E., Macaluso M., Siino M., Tumminelli G., Volterrani A. (2022) (eds.), *The Co-Design of an Online Campaign for an Inclusive Community. Languages, Images and Participation*, London: Cambridge Scholars Publishing.
- Haewood, J. (2018). Pseudo-public political speech: Democratic implications of the Cambridge Analytica scandal. *Information Polity*, 23, 429–434.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC.: Aspen Institute.
- Hobbs, R. and Mihailidis, P. (2019). *The International Encyclopedia of Media Literacy*. New York: Wiley-Blackwell.
- Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*, New York: Routledge.
- Jenkins, H. (2009). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini e Associati, 2010.
- Marinelli, A. e Ferri, P. (2010) New media literacies e processi di apprendimento. In H. Jenkins. *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo* (pp. 7-53). Milano: Guerini e Associati.
- Marinelli, A. e Cioni, E. (2014) (a cura di), *Public screens. La politica tra narrazioni medialità e agire partecipativo*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- Mihailidis, P. (2014). *Media Literacy and the Emerging Citizen: Youth, Engagement and Participation in Digital Culture*. New York: Peter Lang.
- Mihailidis, P. (2018), Civic Media Literacies: Re-imagining Engagement for Civic Intentionality. *Learning, Media and Technology* (43) 2, 152-164.
- Mihailidis, P. (2019), *Civic Media Literacies. Re-Imagining Human Connection in an Age of Digital Abundance*. New York: Routledge

- Mihailidis, P. and Thevenin, B. (2013), Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy, *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622.
- Morley, D. (1992), *Television, Audiences and Cultural Studies*, New York: Routledge.
- Ranieri, M., Fabbro, F. e Nardi, A. (2019). *La media education nella scuola multiculturale Teorie, pratiche, strumenti*. Firenze: Edizioni ETS.
- Rivoltella, P.C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Torino: La Scuola.
- Schols, M. H. & Jansz, J. (2014). *Determinants of youth online political participation in the Netherlands*. Paper presented at the 64th Annual Conference of the International Communication Association, Seattle, WA.
- Terranova, T. (2000). *Free Labor: Producing Culture for the Digital Economy*. Preso da: <https://web.mit.edu/schock/www/docs/18.2terranova.pdf>
- Tirocchi, S. (2015). *Sociologie della media education. Giovani e media al tempo dei nativi digitali*. Milano: FrancoAngeli.
- van Dijck, J. (2013). *The Culture of Connectivity. A Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press.
- van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *Platform Society. Valori pubblici e società connessa*. Firenze: Guerini Scientifica, 2019.

## Note

<sup>1</sup> L'articolo è stato scritto congiuntamente dalle due autrici, In particolare, Gianna Cappello ha scritto i paragrafi: *Dalla cultura partecipativa alla cultura connettiva, Media education e/è civic intentionality e La campagna italiana del progetto COMMIT*. Marianna Siino ha scritto: *Declinare e rilevare la civic intentionality per la media education, La campagna del progetto OLTRE e le Riflessioni conclusive*. L'Introduzione è stata scritta da entrambe le autrici.

<sup>2</sup> Va in questa direzione il *Digital Service Act*, proposto dalla Commissione europea nell'aprile 2022, nel quale vengono previsti una serie di nuovi obblighi calibrati in funzione delle dimensioni dei servizi digitali e del loro impatto ([https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda\\_20\\_2348](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_2348)).

<sup>3</sup> La letteratura internazionale sulla media education è molto vasta. A livello esemplificativo si segnalano: Buckingham 2003, 2019; Hobbs 2010, 2018; Hobbs and Mihailidis 2019; Bennett et al. 2020. Si segnala anche il programma MIL (Media and Information Literacy) dell'UNESCO. Testi e risorse sviluppati nell'ambito di questo programma sono scaricabili al link: <https://unesdoc.unesco.org/search/N-8dd4032b-f9ad-47cf-bc53-987aac678f39>. Tra i testi italiani si segnalano: Cappello 2009, 2017; Rivoltella 2017; Tirocchi 2015; Ranieri et I. 2019.

<sup>4</sup> È bene precisare che, anche se vengono usate spesso in maniera intercambiabile, le due espressioni media education e media literacy sono diverse: la prima indica il processo educativo che porta all'acquisizione della seconda intesa come insieme di skills e competenze. La media literacy è dunque il risultato di apprendimento di un processo di insegnamento mediaeducativo.