

REGIONE TOSCANA



Consiglio Regionale



Giulia Vencato

Media Education

Uno sguardo etnografico al modello estone



REGIONE TOSCANA



Consiglio Regionale



Giulia Vencato

Media Education

Uno sguardo etnografico al modello estone

CIP (Cataloguing in Publication)

a cura della Biblioteca della Toscana Pietro Leopoldo

Media education. Uno sguardo etnografico al modello estone / Giulia Vencato ; presentazioni di Antonio Mazzeo, Enzo Brogi. - Firenze : Consiglio regionale della Toscana, 2021

1. Vencato, Giulia 2. Mazzeo, Antonio 3. Brogi, Enzo

302.23071

Informazione - Qualità - Valutazione - Estonia - Progetti

La tesi di laurea qui pubblicata è stata discussa il 17/03/2020 dalla dott.ssa Giulia Vencato nell'ambito del corso di Laurea Magistrale in Strategie e Tecniche della Comunicazione del Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena, relatore prof. Tiziano Bonini e correlatore prof. Maurizio Boldrini. Il Corecom della Toscana ha premiato questo lavoro il 18 dicembre 2020 come migliore tesi di laurea in comunicazione della Toscana 2020, ex aequo con un altro elaborato.

Consiglio regionale della Toscana

Progetto grafico e impaginazione: Patrizio Suppa

Stampato presso la tipografia del Consiglio regionale della Toscana

Maggio 2021

ISBN 978-88-85617-84-1

A tutti coloro che dedicano la propria vita all'educazione

Sommario

Presentazioni

Antonio Mazzeo, Presidente del Consiglio regionale della Toscana	9
Enzo Brogi, Presidente del Corecom Toscana	11

Introduzione	13
--------------	----

Parte I

Il framework della Media Education

CAPITOLO 1

La Media Literacy Education	17
-----------------------------	----

1.1 I <i>Perché</i> della Media Literacy Education	17
--	----

1.1.1 Gli obiettivi e il target dell'educazione mediale	19
---	----

1.1.2 Le sfide: rischi e possibilità del Mediated World	21
---	----

1.2 Cos'è la Media Literacy Education: le <i>n</i> definizioni	27
--	----

1.2.1 Le competenze medialità: alcuni modelli	31
---	----

1.3 Le aree di interesse della Media Literacy Education	35
---	----

1.4 Il ruolo dell'Unione Europea	39
----------------------------------	----

CAPITOLO 2

Gli scenari e le strategie d'azione nel campo dell'educazione	43
---	----

2.1 La Media Literacy Education nell'educazione formale in Europa	44
---	----

2.1.1 L'analisi dei curricula nazionali	44
---	----

2.1.2 Lo scenario e le raccomandazioni	45
--	----

2.1.3 Un curriculum di "Media and Information Literacy" per gli insegnanti?	49
---	----

2.1.4 Cosa succede in classe?	53
-------------------------------	----

2.1.5 Gli approcci e le strategie della Media Literacy Education	54
--	----

2.2 La Media Education nell'educazione non-formale e informale	57
--	----

2.2.1 La scuola parallela: il settore dell'educazione non-formale	58
---	----

2.2.2 Tempo libero e famiglia: l'ambiente informale come media educator	59
---	----

2.2.3 Le raccomandazioni per lo sviluppo della Media Literacy nel contesto informale	63
--	----

Parte II

La ricerca sul campo in Estonia

CAPITOLO 3

Estonia e Media Literacy Education	67
3.1 Il contesto culturale e il mercato dei media	68
3.2 La struttura della ricerca: l'analisi dei documenti e l'etnografia	71
3.3 Metodologia e strumenti di ricerca	72
3.4 Prima fase. La descrizione del sistema educativo e l'analisi documentale	76
3.4.1 Il sistema educativo estone	77
3.4.2 Nel curriculum: dove e come Media Literacy Education?	78
3.4.3 Il modello d'implementazione del concetto di Media Literacy nel sistema di educazione formale	87
3.5 Seconda fase. L'analisi del diario di campo	89
3.5.1 Risultati e discussione: i research findings etnografici	90
3.6 Limiti della ricerca	131
3.7 Conclusioni	132

Parte III

Utopia e Realtà nella pratica della Media Literacy Education

CAPITOLO 4

La possibile revisione del modello estone	137
4.1 Premessa	137
4.2 Le raccomandazioni	137
4.2.1 La formazione degli insegnanti	138
4.2.2 La tutela dei genitori nel processo di Media Literacy Education	139
4.2.3 Il ruolo del Governo nella tutela della parità tra scuole	141
4.2.4 Sensibilizzare all'informazione	143
4.2.5 Le possibilità: la strategia nazionale e il network tra gli attivisti della Media Literacy Education	145
Conclusioni	149
Ringraziamenti	153
Bibliografia	155
Documenti Amministrativi	158

Presentazioni

Come cambia la comunicazione anno dopo anno? Quanto cambia? Ma soprattutto, come possiamo “alfabetizzarci” e dotarci degli strumenti più adeguati per conoscere, percepire ed affrontare questo cambiamento? Queste sono solo alcune delle domande a cui la tesi di laurea qui pubblicata, “Media education. Uno sguardo etnografico al modello estone” di Giulia Vencato, prova a dare risposte. E non è dunque un caso, vista la straordinaria attualità del tema, che sia stata scelta migliore tesi di laurea in materia di comunicazione trattata negli Atenei della Toscana nell’ambito delle iniziative promosse dal Corecom della Toscana.

Questo testo, infatti, ci offre uno strumento di analisi e studio particolarmente interessante mostrandoci un sistema educativo che sta cercando di formare i propri studenti ad un approccio consapevole dei nuovi media digitali. Al fine, come spiega bene l’autrice, di creare un consumatore e produttore critico e consapevole e quindi fornire un antidoto contro i virus pericolosi che la rete e l’avvento dei nuovi media può diffondere, ma anche la consapevolezza di tutti quelli che sono i potenziali e i buoni utilizzi che si possono fare dei media e dell’informazione in generale. La conoscenza infatti è base essenziale per costruire una decisione in modo consapevole. E oggi il principio di Einaudi, “conoscere per deliberare”, non può far altro che confrontarsi con le nuove fonti di informazione che, a cominciare dai social network, non sono esenti da inquinamenti pericolosi. Saper distinguere cosa sia una fonte attendibile da uno spacciatore di fake news oggi può tracciare anche il confine fra il cittadino consapevole e il “suddito” inconsapevole e quindi contribuire a salvaguardare anche conquiste che ritenevano immutabili come la Democrazia e lo Stato di Diritto. Questo rischio in Estonia (paese preso ad esempio nella tesi) stanno cercando di evitarlo costruendo, appunto, una rete di protezione fondata sulla conoscenza e quindi sulla costruzione, fin dalla scuole inferiori, di un cittadino consapevole.

È dunque per me motivo di orgoglio poter annoverare questo studio tra le nostre pubblicazioni e non posso che congratularmi con la dottoressa Vencato e ringraziare il Corecom Toscana ed il presidente Enzo Brogi per l’importante lavoro svolto, con speciale menzione alla loro capacità di sostenere e valorizzare i talenti emergenti nella nostra regione in tema di comunicazione.

Antonio Mazzeo

Presidente del Consiglio regionale della Toscana

Con il 2020 giunge al quarto anno il premio, organizzato e promosso dal Corecom Toscana, alla migliore tesi di laurea magistrale in tema di comunicazione discussa negli Atenei pubblici toscani, le Università di Firenze, Pisa e Siena.

Il premio 2020 è stato assegnato ex aequo a due giovani dottoresse, Matilde Tognaccini, per la tesi “E se l’umorismo fosse una cosa seria? Una ricerca sugli internet meme e il sessismo”, e Giulia Vencato, per la tesi “Media Education. Uno sguardo etnografico al modello estone”. La cerimonia di premiazione si è svolta il 18 dicembre 2020, in occasione del conferimento a Fuad Aziz e Francesca Sivieri del riconoscimento di Comunicatori toscani dell’anno.

La dottoressa Giulia Vencato ha discusso il suo elaborato il 17 marzo 2020 nell’ambito del corso di Laurea Magistrale in Strategie e Tecniche della Comunicazione del Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell’Università degli Studi di Siena, avendo come relatore il professor Tiziano Bonini e come correlatore il professor Maurizio Boldrini.

La commissione valutatrice ha rilevato un lavoro accurato e approfondito di studio della buona pratica dell’Estonia nel campo della Media Education, con un ottimo lavoro sul campo reso possibile dalla collaborazione di accademici locali coinvolti nel processo di innovazione culturale del Paese, che hanno procurato alla dott.ssa Vencato contatti e mediatori per svolgere lo studio etnografico alla base della ricerca. Il lavoro è originale e sonda un territorio ancora poco esplorato dell’uso dei media digitali, producendo materiali utili per innescare una riflessione anche pratica sull’argomento della Media education nel nostro Paese.

Le due tesi premiate rappresentano dunque lavori originali e degni di pubblicazione, che arricchiscono il patrimonio di conoscenze del Corecom e della società toscana e che mi auguro possa incontrare il vostro interesse e gradimento.

Enzo Brogi

Presidente del Corecom Toscana

Introduzione

Il presente lavoro prende in esame la disciplina della Media Education e si impegna a fornirne una chiara spiegazione, utilizzando come fonti gli studi inseriti nella letteratura contemporanea internazionale. Per contestualizzare con maggior vigore gli aspetti teorici della materia, ho deciso di arricchire lo studio con una ricerca sul campo di stampo etnografico nel paese baltico più a nord: l'Estonia. Lo stato estone si contestualizza nell'immaginario del XXI Secolo, come uno tra i territori più innovativi e all'avanguardia: l'opera massiva di digitalizzazione della società, che nasce con il progetto e-Estonia (1997), restituisce al Paese dignità e prestigio, tanto da divenire modello di ispirazione per diverse realtà europee ed extra-europee. In parallelo a questa rivoluzione elettronica, l'Estonia spicca per il suo apparato educativo, che dal 2008 include alcuni moduli di educazione mediale nella formazione scolastica obbligatoria, rendendo il medium strumento di dialogo, di analisi e di espressione personale e collettiva.

Il pilastro portante che ha dato ragion d'essere a questo lavoro, è stato l'intento di valorizzare e comprendere in maniera più approfondita un campo ancora non giustamente ponderato nella ricerca accademica del nostro Paese. Lo sguardo al modello estone si esplica in una "prova del nove", in cui l'osservazione critica di un modello implementato da ormai dieci anni, può partorire riflessioni utili sia per il luogo in cui questo sistema è stato attuato, sia per quegli stati in cui, come il nostro, la Media Education non è ancora entrata a pieno titolo nelle priorità del tessuto educativo.

La struttura del lavoro vede una "prima parte" che offre una panoramica sulla letteratura internazionale del settore. In particolare, oltre a definire il campo, il target e gli obiettivi di questo, ho deciso di illustrare i modelli: di Rene Hobbs, una tra le più illustri docenze nel campo della "*Media Literacy*"; di Kadri Ugur, che rappresenta l'eccellenza nella ricerca estone mirata a questo campo; e per concludere, i due macro-modelli che descrivono gli obiettivi dell'educazione europea, basati sull'apprendimento permanente (Iania; Aguaded, 2012) e le competenze chiave del XXI Secolo (Unione Europea, 2006). In seconda battuta, ho delineato un quadro generale circa le normative e linee guida dettate dall'Unione Europea attorno al tema dell'alfabetizzazione mediale: ho esplicitato il ruolo e le azioni della Commissione Europea, che vede un vero e proprio tavolo di esperti che opera in un'ottica di sensibilizzazione e promozione della tematica.

Il secondo capitolo si concentra sulle modalità con cui l'educazione mediale viene implementata nel sistema d'istruzione, sia esso formale, non-formale, che informale.

Vengono presentati i risultati di alcuni studi mirati, che coinvolgono proprio le aree educative dei diversi ambienti di formazione: dalla scuola, alla casa, dalle attività del tempo libero, ai laboratori dei centri giovanili. Dopo la presentazione teorica della materia, la seconda parte si focalizza sulla ricerca sul campo condotta nello stato estone durante l'estate del 2019. L'esperienza ha maturato riflessioni e categorizzazioni di diverso genere, che culminano in un quadro critico del sistema di educazione mediale implementato negli ambienti di formazione dello stato baltico. Ho cercato di capire, anzitutto: in che modo gli adolescenti si propongono come consumatori e produttori di informazione mediatica; quale può essere l'antidoto necessario per creare un consumatore e produttore critico e consapevole; quali sono i punti forti e quelli deboli del sistema di implementazione di *Media Literacy Education* nel sistema educativo estone. Dopo avere illustrato con precisione e dettaglio le modalità e i risultati dello studio, ho cercato di supportare la mia analisi con una riflessione conclusiva, finalizzata a contemplare le criticità del sistema in un'ottica propositiva, ma senza la presunzione di fornirne delle risoluzioni assolute. L'educazione *ai e con* i media si dispiega in un'ottica preventiva, proprio per alfabetizzare la cittadinanza sia in termini di informazione, sia in termini etici e cognitivi. Il binomio prevenzione – azione, fa rima con preparazione al rischio e concretizzazione delle possibilità. Il suggerimento implicito della *Media Literacy Education* consiste nell'adozione di un approccio equilibrato, sano e proficuo che pone l'ago della bilancia tra i due poli che negli studi di Umberto Eco vengono definiti con i termini di: Apocalittici e Integrati¹ (1965).

1 Per U. Eco gli apocalittici sono coloro che vedono i media come strumento distopico, che ha effetti *negativi* sulla cultura e sulla società, mentre gli integrati sono gli ottimisti, che vedono nel medium uno strumento di democratizzazione ed emancipazione.

Parte I

Il framework della Media Education

Capitolo 1

La Media Literacy Education

1.1 I Perché della Media Literacy Education

Piuttosto che condannare o sostenere l'indubbio potere dei media, dobbiamo accettare il loro impatto significativo e la loro penetrazione nel mondo come un dato di fatto, e apprezzare anche la loro importanza come elemento di cultura nel mondo di oggi. Non è da sottovalutare il ruolo della comunicazione e dei media nel processo di sviluppo, né la funzione dei media come strumenti per la partecipazione attiva del cittadino alla società. I sistemi politici e educativi devono riconoscere i loro obblighi per promuovere nei loro cittadini una comprensione critica dei fenomeni di comunicazione.²

Nel 1982 il testo della “Grunwald Declaration on Media Education” si apriva con queste parole, volenterose nell'affermare l'importanza e l'utilità della comunicazione mediale, determinate nel suggerire un approccio integralista circa l'ingresso e la compartecipazione dei media nelle nostre vite, nella nostra quotidianità. In una comunità globale impregnata di suoni, immagini e parole diffuse all'ennesima potenza, il ruolo della famiglia, della scuola e delle case di produzione viene investito di nuovi compiti e impegni, oltre che da rinnovate priorità (Grunwald Declaration, 1982). Il flusso informativo, sempre più massiccio e denso, narra nuove esigenze e capacità, mette a repentaglio gli schemi cognitivi con cui l'uomo contemporaneo costruisce la propria conoscenza del reale. L'alfabetizzazione *ai* e *con* i media diviene una peculiarità del XXI secolo sia in termini di facoltà pratica, che di valore etico individuale e collettivo. Nell'era dei Media digitali, il quarto potere (stampa e televisione) è stato surclassato da un quinto potere: quello che vede il *prosumer* (neologismo frutto della

2 Nella versione originale in inglese: “*Rather than condemn or endorse the undoubted power of the media, we need to accept their significant impact and penetration throughout the world as an established fact, and also appreciate their importance as an element of culture in today's world. The role of communication and media in the process of development should not be underestimated, nor the function of media as instruments for the citizen's active participation in society. Political and educational systems need to recognize their obligations to promote in their citizens a critical understanding of the phenomena of communication*”.

fusione dei termini *producer* e *consumer*: Toffler, 1980) al centro dello scenario mediale, attore partecipe e attivo nel processo di produzione, distribuzione e diffusione di contenuti verbali e audiovisivi nel cyberspazio, ai tempi dell'Internet delle cose. La funzione del *prosumer* richiede ottime competenze in termini di comunicazione, di alfabetizzazione mediale (che comprende quella digitale), oltre che valori etici e sociali traducibili in partecipazione democratica e proattiva alla società contemporanea globale.

La cultura digitale globalizzata, mediata dai nuovi e vecchi mezzi di comunicazione, racconta una nuova tipologia di cittadinanza, un nuovo modello civico che risponde a richieste di adattamento e partecipazione sia personali che comunitarie. La proliferazione di strumenti e di accessi ai diversificati *mediascapes*, ormai sempre più mutevoli data la rivoluzione digitale e l'ingresso dei *prosumers*, rende emblematico il ruolo delle *media literacies* proprio in risposta alle recenti trasformazioni dello scenario mediatico (Koltay, 2011).

Le statistiche del "Digital News Report 2016" presentano lo scenario della rivoluzione digitale nel suo modulare le modalità con cui le giovani generazioni ricercano e consumano le notizie: ad oggi già il 28% dei ragazzi compresi tra i 18-24 anni utilizza come unica fonte d'informazione i social media. Le risorse crescono esponenzialmente, tanto da convergere negli stessi surfers, non necessariamente formati per la produzione e diffusione di notizie, né tantomeno in possesso di strumenti e abilità di *fact-checking*. Un ruolo particolare viene attribuito agli opinion leaders dei social media: gli influencers. Le persone che risultano particolarmente influenti nello scenario digitale dovrebbero in primis esser formate, in modo tale da possedere gli strumenti adatti per una corretta ed accurata comunicazione. In particolare, negli ultimi anni è aumentato in maniera esponenziale il flusso di contenuti audiovisivi, raggiungendo un picco che si aggira attorno al 75% nel 2019 (Guevara, 2019); adolescenti e giovani utilizzano le piattaforme social quasi tutti i giorni, sono inoltre in aumento gli uploads di contenuti: ogni minuto vengono caricati circa 400 ore di video su YouTube. L'ambiente mediale si presenta ricco e variegato, le informazioni vengono spesso plasmate da algoritmi programmati per seguire le tracce di *big data* che vengono lasciate ogniquale volta uno user naviga nel web (il Programmatic Advertising ne è un esempio lampante). I biases cognitivi giocano un ruolo fondamentale nella selezione e ricezione degli input a cui si è esposti, siano essi provenienti dal mondo digitale, che da quello analogico. Filtri individuali e virtuali si intrecciano in una dialettica il cui risultato sfocia nella formazione della conoscenza, delle opinioni e delle credenze dei surfers. L'essere a conoscenza di tutta questa serie di fattori e variabili può non essere abbastanza, ma perlomeno può presentarsi come il preludio ad un'adeguata alfabetizzazione mediale. Essa è legata anche al fattore disuguaglianza, al fattore democrazia, al fattore tolleranza e inclusione; Kellner e Share (2007) ritengono che la partecipazione democratica e proattiva del cittadino sia minata proprio dall'analfabe-

tismo (cognitivo e mediale) dilagante e che ciò non fa altro che incrementare i livelli di ineguaglianza e disparità circa la facoltà di azione proattiva nella realtà circostante (Pekkala; Wadbring, 2017).

La fruizione e produzione di contenuti mediatizzati collabora alla formazione dell'identità individuale e sociale, oltre che a quella digitale (a volte un'estensione della propria, a volte un alter-ego); l'elemento identitario viene plasmato dalle tipologie di socializzazione del cittadino inserito in un *mondo mediatizzato* e ne determina la sua modalità di *essere-al/nel-mondo*. I media, dunque, non sono meri strumenti di comunicazione, ma ambienti e sistemi di relazione in cui le soggettività attivano meccanismi di identificazione e socializzazione (Bitonti; Skolkai, 2014). In un'epoca iper-mediatizzata, anche le identità stesse divengono mediali e pertanto l'urgenza di nuove competenze e abilità si fa sempre più forte, tanto da esser più volte oggetto di dibattito pubblico già a partire dal secolo precedente: ricercatori, esperti di educazione, personalità appartenenti alla politica, diverse istituzioni di carattere nazionale ed europeo hanno sollevato la discussione circa i nuovi bisogni cognitivi dell'uomo del ventunesimo secolo.

1.1.1 Gli obiettivi e il target dell'educazione mediale

La Media Literacy Education si prefigge di monitorare la modalità con cui la persona socializza con i media: se gli strumenti di comunicazione possono essere considerati con l'approccio proposto da Couldry (2014) "media as practice" (media come pratica), è dunque inimmaginabile pensare di educare l'individuo solamente a limitare il tempo speso con i media, senza porre attenzione al *cosa* e al *come* esso socializza con il medium. È fondamentale far fronte all'iper-menzionata facoltà manipolativa degli strumenti e contenuti mediatici, tanto da considerarli potenziali oggetto di dipendenza da parte di ogni stratificazione sociale, in particolar modo quella fascia della popolazione *invisibile*: le persone emarginate (sia in termini affettivi che in termini sociali), che risultano eccessivamente vulnerabili. Un altro scoglio da fronteggiare consiste nella sicurezza, nella privacy e nella tutela dei dati personali, a maggior ragione nel cyberspazio ove la regolamentazione è decisamente bassa e pertanto ogni user dev'essere in grado di operare una sorta di auto-tutela, dunque di auto-regolamentazione. È proprio in questo spazio cibernetico che le persone trascorrono moltissimo del loro tempo giornaliero, sia per svago che per scopi professionali o scolastici. Negli ultimi anni l'ambiente lavorativo e quello educativo hanno integrato l'uso delle nuove tecnologie e dei nuovi media nelle loro pratiche quotidiane: sia nell'insegnamento, che nello svolgimento delle attività professionali.

(...) L'alfabetizzazione mediatica è una questione di inclusione e cittadinanza nella società dell'informazione odierna. È una competenza fondamentale non solo per i giovani ma anche per adulti e anziani, genitori, insegnanti e professionisti dei media. L'alfabetizzazione mediatica è oggi considerata uno dei pre-

requisiti fondamentali per una cittadinanza attiva e piena al fine di prevenire e diminuire i rischi di esclusione dalla vita comunitaria.”³

Con il termine *Lifelong Learning* ⁴ si vuol indicare il processo di apprendimento permanente in cui ogni individuo è immerso nell'arco della propria vita: dalla nascita alla morte. La comprensione del mondo, l'inserimento nella società, l'agire e l'influenzare la sfera individuale e collettiva richiedono un aggiornamento costante in termini di conoscenze, di abilità e competenze: acquisite sia in ambito formale che in quello informale (Raviolo; 2012). L'educazione *ai e con i media* non può che risultare esemplare in tal senso: la costanza con cui l'ambiente dell'informazione muta il suo aspetto richiede un continuo aggiornamento che dev'esser stimolato ed alimentato costantemente. L'operare con i media è, come già menzionato, parte e requisito fondamentale della quotidianità di ogni tipologia di individuo: uomo, donna, giovane, adulto, anziano. Lo sviluppo dell'alfabetizzazione mediale dipende dalla famiglia, dagli educatori (nell'ambito formale e non-formale) e dalle case di produzione. Il target dell'educazione mediatica è l'intera popolazione (Pekkala; Wadbring, 2017). Il sintomo d'esclusione sociale e di non-partecipazione attiva alla società, dovuto all'incapacità d'accesso e utilizzo degli strumenti mediali, in particolare quelli digitali, per la popolazione anziana o per le comunità minori emarginate, rischia di essere uno dei maggiori effetti dell'analfabetismo mediatico che colpisce la società. L'assunzione di responsabilità da parte di coloro che detengono un ruolo determinante in questi fattori, è fondamentale per un sano sviluppo sociale, economico e morale.

La Repubblica Federale della Germania, nella dichiarazione di Grunwald (1982), invita tutte le autorità competenti a prendere atto di questa serie di dinamiche e fenomeni contemporanei, e di reagire a questi con risposte ben definite e chiare.

In particolare, raccomanda alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, alle realtà associative che operano nell'educazione non-formale per bambini, adolescenti, adulti e anziani, di integrare e supportare un modello di Media Education efficace e trasversale.

Al contempo, suggerisce di incentivare le competenze mediali nei programmi per la formazione degli insegnanti e educatori in generale, oltre che implementare percorsi di *teaching methods* accurati ed opportuni per trasmettere queste competenze

3 EUROPEAN COMMISSION (2011) *Report- Media Literacy Questionnaire 2011*. Versione originale del testo: “*Media literacy is a matter of inclusion and citizenship in today's information society. It is a fundamental skill not only for young people but also for adults and elderly people, parents, teachers and media professionals. Media literacy is today regarded as one of the key pre-requisites for an active and full citizenship in order to prevent and diminish risks of exclusion from community life*”.

4 “*L'espressione è stata introdotta solamente negli ultimi decenni del XX secolo e la sua diffusione in Europa è legata in primo luogo al fatto che l'Unione Europea l'ha inserita, a partire dal 1994, tra gli obiettivi finanziati dal Fondo sociale europeo*.” Treccani.it

ai soggetti in formazione. Il lavoro sinergico tra le realtà che fanno ricerca e operano nell'individuare le *best practices* della Media Literacy Education, è un'altra prospettiva su cui si dovrebbe maggiormente lavorare.

1.1.2 Le sfide: rischi e possibilità del Mediated World

Le sfide che l'educazione mediatica si propone di affrontare, sono anzitutto incentrate sul riconoscimento di pregi e difetti, di rischi e possibilità che lo scenario mediatizzato offre agli attori sociali del ventunesimo secolo. Come ogni rispettabile tecnica, anche i mezzi di comunicazione sono oggetto di *uso e abuso*. In tal senso, si vuol focalizzare lo sguardo sul fatto che all'ingresso di ogni novità tecnologica (dall'avvento della scrittura in poi) l'essere umano risulta essere sostanzialmente impreparato ad essa: non ne conosce i limiti, non ne conosce i molteplici utilizzi e non ne comprende le potenzialità di significazione. L'individuo socializza con le nuove strumentazioni in maniera sommaria e goffa, ne estrapola significati molteplici che si realizzano in prodotti benefici, ma anche nocivi. L'utilizzo *tattico* (De Certeau, 1992) dei media fa emergere quella moltitudine di probabilità che troppo spesso danneggiano, ma che altrettanto spesso portano giovamento, le pratiche quotidiane dell'essere umano. La molteplicità di possibili tattiche "sane", attuabili con i media, è il frutto di un intrinseco pensiero *divergente*, sviluppato in maniera spiccata in alcuni individui, generalmente più perspicaci e dotati di ottima facoltà critica (Guilford, 1950). La doppia faccia della medaglia si narra in quelle che sono le potenziali minacce e opportunità intrinseche alla relazione mediatizzata. La letteratura accademica e la cronaca giornalistica presentano in maniera del tutto chiara ed accurata gli incredibili esiti degli abusi nell'utilizzo degli strumenti d'informazione analogici e digitali, tanto da sfociare anche in patologia da dipendenza. Dagli scandali recenti del Cambridge Analytica (Cadwalladr, The Guardian, 2018), agli episodi di cyberbullismo, sexting, hate speech, fake news, truffe online (e offline), spam, manipolazione delle opinioni e chi più ne ha più ne metta.

L'Apocalisse del web e dei media analogici mitizza i propri demoni con sconcertante cura, tanto da renderli difficilmente identificabili, in particolare agli occhi di personalità particolarmente deboli e prive di competenze medialità.

L'entrata in campo del World Wide Web ha chiaramente amplificato tutta quella serie di rischi riconducibili al mondo offline; ha creato un ambiente spaziale altro, in cui bulli, autori di reati sessuali, trafficanti di ogni genere e soggetti pubblici - che vogliono dettare l'agenda dei nostri consumi e dei nostri orientamenti politici - hanno ampio raggio d'azione. Questo può esser dato dalla non sufficiente regolamentazione dello scenario virtuale da un lato, e dalla scarsa alfabetizzazione mediale dall'altro (UNICEF, Keeley, 2017). L'ambiente del crimine online si colora di quelli che potremmo chiamare "peccati capitali digitali", ad esempio: violazione della privacy, furto di dati, rischi relativi ai contenuti (esposizione a contenuti inappropriati), rischi relativi ai contatti (*liaisons dangereuses*), rischi relativi alle condotte online (involontaria

incentivazione di atteggiamenti e diffusione di contenuti potenzialmente dannosi – un esempio è l'*hate speech*). Queste ultime tre categorie vengono illustrate e chiarite nel dettaglio nella tabella formulata proposta all'interno del report UNICEF (2017) "Children in a Digital World" (a seguito).

	Contenuto Bambino come destinatario	Contatto Bambino come partecipante di un'attività stimolata dall'adulto	Condotta Bambino come vittima o attore
Aggressione e violenza	masochismo contenuto suicida discriminazione esposizione a contenuti violenti	radicalizzazione persuasione ideologica hate speech	cyberbullismo stalking
Abuso sessuale	esposizione involontaria a contenuti pornografici	stimolazione sessuale molestie sessuali dominazione sessuale	abuso sessuale di minore produzione e consumo di materiale pedopornografico immagini spinte prodotte da bambini
Sfruttamento commerciale	gioco d'azzardo online marketing incorporato	violazione e uso improprio di dati personali hacking frode estorsione sessuale	streaming live dell'abuso sessuale di minori sfruttamento sessuale minorile traffico con il presupposto di sfruttamento sessuale turismo sessuale minorile

*Tabella 1.1 I pericoli della comunicazione digitale*⁵

La percezione del pericolo di un comportamento è frutto non tanto del comportamento di per sé, bensì della concezione che di esso si ha nella società in cui viene realizzato (ITU, 2016). Non è questa la sede in cui verranno descritti nel dettaglio i

5 Fonte da cui la tabella è tratta: Burton, Patrick, Brian O'Neill e Monica Bulger, "A Global review of Evidence of What Works in Preventing ICT-related Violence, Abuse and Exploitation of Children and in Promoting Digital Citizenship, forthcoming

diversi pericoli legati ai media digitali e analogici, ma di certo non si può non menzionare il fenomeno della disinformazione, legato all'epoca della post-verità.

Nella codifica del messaggio la verità oggettiva e fattuale passa in secondo piano per lasciare spazio alla retorica persuasiva, che garantisce un indice di notiziabilità ben più elevato (Lessenski, 2018). Questo realizza un quadro entro il quale la percezione delle notizie viene modulata maggiormente dal loro carico emotivo, valoriale e patemico, anziché dal loro valore epistemico - cognitivo. Già gli studi sulla retorica e sul potere seduttivo della persuasione (Prato, 2012) spiegano lucidamente queste dinamiche sottostanti alla formazione della credenza e dell'opinione: anche un fatto oggettivamente vero può essere messo in discussione attraverso l'arte della parola (Perelman, 1958). L'abuso delle immagini, dei simboli e dei segni linguistici, sono il terreno fertile da cui germoglia il fenomeno della disinformazione.

Secondo l'Open Society Institute di Sofia (Lessenski, 2019) il potere detenuto dalle dinamiche relative all'epoca della post-verità può esser contenuto e neutralizzato, attraverso: la *media Freedom* (libertà d'espressione), un forte ed efficace assetto educativo (formale e non), un intenso rapporto di fiducia tra le persone (*trust in Others*), e infine, attraverso le nuove forme di partecipazione (e-participation). Questi indicatori sono stati utilizzati per creare un vero e proprio *Media Literacy Index*, ovvero un indice in grado di valutare e misurare il livello di alfabetizzazione mediale degli stati membri dell'Unione Europea. Nel report del 2018, particolare rilievo percentuale è stato dato all'educazione e alla libertà d'espressione dei media (in totale circa l'85% di questi fattori determina il risultato finale). Il grado di alfabetizzazione diviene oggetto di misurazione e valutazione, poiché ritenuto elemento fondamentale per reagire al fenomeno della post-verità.

I Media, assieme agli altri enti fonte di informazione (biblioteche, archivi e internet), sono considerati lo strumento base con cui le persone possono assumere responsabilità e prendere decisioni accurate e consapevoli. L'*information environment* si arricchisce con il flusso mediale e determina le modalità con cui la popolazione prende coscienza di se stessa, la modalità con cui viene mantenuta la discussione pubblica, il senso di appartenenza e di comunità (Grizzle, Wilson, 2011). L'ingresso e l'integrazione dei mezzi di comunicazione nella nostra società hanno offerto un'occasione irripetibile nella storia dell'essere umano: mai come oggi l'accessibilità all'informazione e la facoltà d'espressione sono state così estese e potenziate.

La mente estesa del villaggio globale di McLuhan (1964) è in continua espansione, grazie alla proliferazione di accessi e strumenti di comunicazione. La comunicazione digitale e analogica può dar voce a chi voce non ha mai avuto sinora. La partecipazione proattiva alla scena pubblica non è meramente un'opzione, ma un dovere e un diritto morale e civico. L'attivismo delle piattaforme social spesso si concretizza anche nella vita offline, generando movimenti di protesta e modelli di e-participation del tutto innovativi e globali.

In Italia, il movimento #iovotolostesso ⁶ ha generato un'ondata mediatica talmente ampia da mettere i politici in una posizione d'obbligo d'ascolto nei confronti delle esigenze degli aventi diritto al voto, ingiustamente esclusi poiché "temporaneamente domiciliati all'estero" (il più delle volte per ragioni di studio o lavoro). A seguito delle proteste nate in occasione delle elezioni nazionali del 2013, il Senato della Repubblica (XVII Legislatura, 2013 – 2018) ha varato l'emendamento Cociancich nel 2015 per consentire l'esercizio del diritto di voto (per corrispondenza) per i cittadini domiciliati all'estero. Questo è solamente uno degli esempi plausibili in grado di narrare il potenziale della e-participation nel suo determinare le dinamiche della società offline. Il network globale realizzato dall'avvento di internet e delle piattaforme social ha generato uno status di connessione mondiale senza precedenti. Questo si attualizza nella possibilità di mantenere relazioni altrimenti impensabili; di ampliare il proprio business (e-commerce, digital advertising ecc.) raggiungendo un target decisamente esponenziale; di incrementare la velocità di accesso all'informazione oggetto di ricerca; di abbattere le tempistiche legate alla burocratizzazione della società (esemplare la digitalizzazione in Estonia con il progetto e-Estonia⁷); di migliorare l'assetto educativo formale con l'integrazione delle ICT nelle aule; di elaborare delle nuove modalità di espressione del Sé e di costruzione dell'identità attraverso pratiche come il digital storytelling o la creazione di un alter-ego digitale (Bernard, 2008).

Le comunità e i forum di discussione online sono il frutto della volontà e necessità di socializzazione e relazione con il prossimo, in particolare con coloro con i quali si condividono interessi e passioni, riflessioni e opinioni. Lo scenario della comunicazione digitale plana in realtà come *Couchsurfing*⁸, una piattaforma per i cosiddetti *globetrotters* che vede milioni di iscritti, i cui principi e valori riesumano un'economia del dono, in termini di ospitalità, ormai risalenti all'antica Grecia (la *Xenia*⁹).

Il quadro presentato sinora non riflette in maniera esaustiva il panorama relativo ai pro e contro riconducibili alle realtà emergenti dall'utilizzo dei media analogici e digitali. L'accenno è stato comunque necessario per fornire un'infarinatura descrittiva sommaria, circa l'ambiente mediale entro cui si muove l'uomo del XXI Secolo.

A seguito, incorniciamo e deliniamo lo scenario con dettagli quantitativi rilevati dalle statistiche aggiornate circa il grado di percezione del rischio annesso ai fenomeni descritti come minacce provenienti dalle fonti d'informazione online e offline.

6 Ferrigo, N. (2013) "Seggi simbolici aperti in tutta Europa". *La Stampa*, 23 Marzo. Cfr: <https://www.lastampa.it/politica/2013/02/23/news/seggi-simbolici-aperti-in-tutta-europa-1.36123369>

7 Per approfondimento sul progetto e-Estonia, Cfr: <https://e-estonia.com/>

8 Per approfondimento sulla piattaforma, Cfr: <https://www.couchsurfing.com/>

9 Per approfondimento sul concetto di *Xenia*, Cfr: http://www.treccani.it/enciclopedia/xenia_%28Enciclopedia-dell%27-Arte-Antica%29/

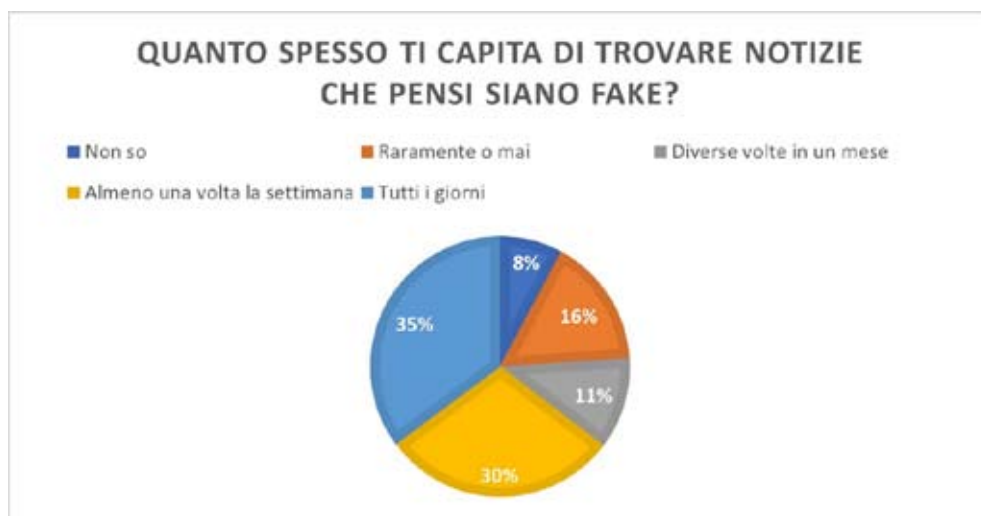


Grafico 1.1: Fake News e Disinformazione online¹⁰

Partiamo dalla disinformazione: il “Flash Eurobarometer” del 2018 lega la percezione della presenza di fake news al grado di fiducia che si ha nei confronti dei principali mezzi di comunicazione digitali. Il livello di affidabilità attribuito a questi media si presenta sempre più scarso, tanto da arrivare alla sfiducia totale nel caso del 10% - 19% dei rispondenti.



Grafico 1.2: Fake News e Disinformazione online¹¹

10 Fonte da cui il grafico è tratto: Flash Eurobarometer 2018, *Fake News and Disinformation online*

11 Fonte da cui il grafico è tratto: Flash Eurobarometer 2018, *Fake News and Disinformation online*

Lo stesso report spiega che i media tradizionali, invece, godono ancora di un buon grado di fiducia, in particolar modo il medium di massa più antico: la Radio (European Union, 2018; Polizzi, 2019).

Un altro dato interessante è il fenomeno dell'attribuzione esterna (Heider, 1958) che emerge dal quadro statistico rilevato: la responsabilità circa la gestione della disinformazione viene maggiormente attribuita agli attori inseriti del settore professionale dei media e alle autorità nazionali. Il dato relativo all'atto di attribuzione interna del soggetto nei confronti della cittadinanza stessa, si colloca appena al di sotto dei "principali responsabili" in merito. Un misto di autoconsapevolezza e di deresponsabilizzazione disegna un bilancio pressoché equilibrato nel restituire l'importanza assegnata ai produttori di informazione (dallo user singolo all'operatore professionale di settore): è necessario un riassetto coordinato e collaborativo tra le diverse realtà per garantire una sana e proficua gestione del fenomeno (European Union, 2018). Questo consiste nell'alfabetizzare ai media tutta la cittadinanza e al contempo assegnare i relativi adeguati compiti e obiettivi alle autorità private e pubbliche.

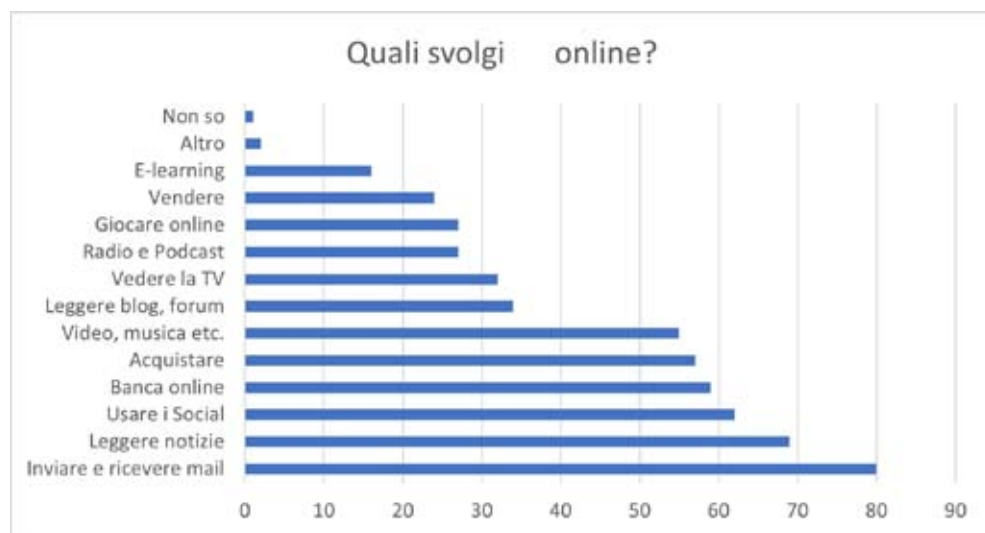


Grafico 1.3: Attività dei cittadini online¹²

Nel complesso, l'approccio *media as practice* si riflette in attività quotidiane traslate nel mondo del web: dallo scambio di "lettere virtuali" alle relazioni umane, dalla fruizione delle notizie alla gestione dei propri consumi, dalla riproduzione musicale e audiovisiva al gaming online (Eurobarometer, 2019). Le pratiche del quotidiano non mutano, ciò che cambia sono la forma e la modalità con cui esse vengono poste in essere. In termini pragmatici, Internet si presta come uno strumento straordinariamente utile e potente, pertanto l'atto "in sé" di usare il World Wide Web non può esser oggetto di condanna, mentre lo è l'abuso e il cosiddetto *misuse* di quest'ultimo.

12 Fonte del grafico: Eurobarometer 2019, *European's attitudes towards Internet security*.

L'alfabetizzazione mediale, in questo scenario, si presenta come una competenza in grado non tanto di trasformare le pratiche giornaliere, quanto di far comprendere alla cittadinanza le modalità sane con cui queste si possano attualizzare (Ugur, 2010).

1.2 Cos'è la Media Literacy Education: le *n* definizioni

Alcune premesse

L'incontro tra il mondo dei media e quello dell'educazione ha preso forma a seguito dell'ingresso dei mezzi di comunicazione nello scenario sociale. Le diverse prospettive dei due panorami ha reso non semplice questo dialogo, in quanto il nascere di una pedagogia dei media ha realizzato differenti questioni di carattere psicosociale. Le radici dell'educazione finalizzata allo sviluppo dell'alfabetizzazione mediale non vedono un momento "convenzionalmente fissato" dalla letteratura e ricerca reperibile sul tema. In generale, si può affermare che le prime forme di Media Education si sono concretizzate attraverso la produzione di contenuti mediali (cinema) a scopo educativo e, solo in un secondo momento, si è palesata la prospettiva dell'educazione *ai* contenuti stessi. L'esempio italiano consiste nella "rivista del cinematografo italiano" (1908, Ildebrando Fabbri), in cui vengono espresse alcune riflessioni sulla componente ludica del cinema. All'inizio degli anni Settanta (1972) viene pubblicata la prima rivista dedicata all'educazione audiovisiva: "EDAV", di Nazareno Taddei. A livello mondiale sono vari gli episodi che testimoniano azioni di carattere "Media Education": nel Regno Unito il British Film Institut (1933) struttura una sezione ludica; nel 1982 a Parigi nasce il *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens de l'Information* (CLEMI), per l'analisi critica dei contenuti veicolati dai media. Il termine "Media Literacy", compare nel territorio canadese nel 1978, con l'*Association for Media Literacy*, la prima a costruire una programmazione per lo sviluppo dell'alfabetizzazione mediatica nelle scuole. Nello stesso anno anche l'UNESCO ha operato sulla stessa linea d'onda, con la pubblicazione del "General curriculum for Mass Media Education" (Minkkinen). Accanto al lavoro di ricerca governativo e di associazionismo, si affianca quello della Chiesa cattolica: già alla fine degli anni Sessanta con Pio XII e il Concilio Vaticano II, si formalizza la consapevolezza circa l'importanza della presenza dell'educazione mediale all'interno del sistema d'istruzione. Dagli anni Ottanta l'istituzione di congressi internazionali sul tema hanno dato avvio ad una politica di condivisione e narrazione finalizzata alla collaborazione tra diverse realtà, mosse dallo stesso scopo: stimolare l'alfabetizzazione mediale della popolazione globale (Giannatelli, 2012). Definire la Media Education alla luce della letteratura accademica esistente è ben più dispendioso rispetto al narrare le ragioni per cui essa debba essere inserita nel sistema educativo. In riferimento all'ambito della ricerca a livello europeo, il primo dilemma di questa materia consiste nel suo inquadramento disciplinare: si diletta in un atteggiamento ibrido che sposa le Scienze della Comunicazione e le Scienze della Formazione (Tirocchi, 2013). L'offerta formativa in ambito

accademico ne delucida la testimonianza: la Media Literacy può esser presente sia nei corsi di Comunicazione, sia in quelli relativi al ciclo unico che prepara i futuri educatori ed insegnanti delle scuole primarie. La pedagogia dei Media è pensata come una materia cross-curriculare, come uno studio interdisciplinare che tocca diversi ambiti accademici: la sociologia, la psicologia, la pedagogia, la comunicazione, la filosofia del digitale e l'informatica. Riuscire pertanto a fornirne una definizione esaustiva e completa richiederebbe un intero volume, oltre al fatto che sarebbe necessario un coordinamento interdisciplinare e un accordo tra i diversi esperti nel settore. A dimostrazione di questo è emblematica la rosa di definizioni rilevabili negli studi europei di settore, oltre che le diverse terminologie utilizzate per riferirsi ai medesimi contenuti. A seguito, un elenco dei diversi termini usati nella ricerca accademica: Media Education, Media Literacy Education, Media Literacy, Digital Literacy, Digital Competence, Media Competence, Media Information Literacy, Information Literacy, Media Pedagogy, Critical Media Literacy, Critical Digital Literacy, Media Awareness. In italiano la terminologia più frequente risulta essere: Media Education, Educazione ai media, Alfabetizzazione Mediale, Competenza Mediale, Pedagogia dei Media. La confusione maggiore è riscontrabile nell'incertezza data dall'inglobare o meno la competenza digitale, e dunque l'alfabetizzazione digitale, nella più ampia Media Literacy. In questa sede utilizzeremo sia termini italiani che anglosassoni, per riferirci a quella che ora cercheremo definire. La narrazione della Media Literacy Education nel presente elaborato vuol volontariamente inglobare il mondo digitale, e pertanto è da considerare "per assodato" che le competenze ad esso relative sono incluse nella più generale alfabetizzazione mediatica. Il termine "Media Literacy Education" è da preferire, in quanto indicativo sia del processo (l'educazione) che del risultato (l'alfabetizzazione) dell'oggetto di studio (Buckingham, 2004).

L'educazione ai media (alfabetizzazione) è il processo di insegnamento e apprendimento dei media. È il processo educativo che fornisce alle persone competenze relative all'alfabetizzazione mediatica. Cioè, i mezzi per acquisire la comprensione dei mezzi di comunicazione (parola stampata e grafica, suono, immagine fissa e in movimento, forniti su qualsiasi tipo di tecnologia) utilizzati nella loro società e il modo in cui questi media operano. Attraverso l'educazione ai media gli studenti acquisiscono le capacità necessarie per selezionare, utilizzare, analizzare e identificare le fonti dei messaggi, nonché interpretare i messaggi e i valori trasmessi sui media. L'educazione ai media fa parte del diritto fondamentale di ogni cittadino, in ogni paese del mondo, alla libertà di espressione e al diritto all'informazione ed è strumentale alla costruzione e al sostegno della democrazia.¹³

- 13 Hartai, (2014). *Formal Report on Formal Media Education in Europe*. EMEDUS. Versione originale del testo: "Media (literacy) education is the process of teaching and learning about the media. It is the educational process that gives people competencies related to media literacy. That is, the means to gain understanding of the communication media (printed word and graphics, the sound, the still as well as the moving image, delivered on any kind of

Il campo di studio relativo all'educazione ai/con i media si struttura in un framework incentrato su tre aree concettuali: l'istituzione, il testo e l'audience (Burn, Durran, 2007). L'analisi dell'apparato istituzionale implica: la comprensione di come i testi mediali sono prodotti, il contesto politico ed economico da cui emergono e i contenuti da essi veicolati (in virtù delle volontà editoriali). Il termine "testo" si riferisce ai codici di linguaggio dei media, ovvero il come essi rappresentano la realtà, il come essi utilizzano determinate forme retoriche per presentare i propri contenuti e il come i testi vengono composti (Bastani, 2018). Le audiences si costellano come la controparte dei produttori, tradizionalmente considerati come consumatori dei testi mediali ed accademicamente studiati in termini di: modalità di consumo mediale, analisi dei gusti espressi e strategie di interpretazione attuate. In particolare, l'approccio suggerito dalla Commissione Europea (*A European approach to media literacy in the digital environment*, 2007) focalizza il suo interesse in tre settori specifici: i contenuti online; la comunicazione commerciale e i prodotti audiovisivi.

Le argomentazioni veicolate dal mondo del web vengono sondate in modo tale da comprendere: quali possano essere gli strumenti, utilizzabili dagli utenti in grado di sviscerarne criticamente i contenuti; quali possano essere le modalità di produzione creativa eticamente accettabili, nel rispetto dei diritti d'autore; quali possano essere le strategie da attuare per garantire l'accesso ai benefici annessi alla fruizione dell'informazione virtuale, a prescindere dallo status sociale ed economico di colui che naviga nel web (e-inclusion e e-Accessibility); infine, quali possano essere gli insegnamenti da fornire a coloro che apprendono per accrescere la consapevolezza circa la modalità con cui i motori di ricerca funzionano (e quindi migliorarne lo stile di utilizzo) (Hartai, 2014).

Le strategie pubblicitarie diventano oggetto di studio in Media Education, nel momento in cui si vuol capire: come fornire alle audiences gli strumenti necessari per prendere decisioni consapevoli, alla luce di un approccio critico nei confronti dei contenuti relativi alle campagne pubblicitarie a cui si è esposti; come stimolare un'adeguata trasparenza degli investimenti pubblici e privati nel settore dell'*advertising*.

Per concludere, la produzione audiovisuale viene analizzata con lo scopo di: concepire le tecniche adatte ad incrementare la consapevolezza (e le conoscenze) relativa alla produzione cinematografica e ad accrescere l'interesse verso quest'ultima; promuovere l'acquisizione di abilità creative finalizzate alla produzione audiovisiva; incentivare l'assunzione di responsabilità, sia da parte dei produttori che dei consumatori, in virtù delle peculiarità legate al diritto d'autore vigente nel settore. Le aree chiave del processo di educazione ai/con i media si possono riassumere in studi sul

technology) used in their society and the way those media operate. Through media education students acquire the necessary abilities for selecting, using, analysing and identifying the sources of messages, as well as interpreting messages and values broadcasted on the media. Media Education is part of the basic entitlement of every citizen, in every country in the world, to freedom of expression and the right to information and is instrumental in building and sustaining democracy."

Linguaggio, sulle modalità di Rappresentazione, sull' Audience e sulla Produzione (Hartai, 2014).

La Media Education si prospetta come un continuum che lega la teoria alla pratica, il cui obiettivo di ricerca si concretizza in pratiche quotidiane, in azioni, in messa in opera di abilità individuali in perenne sviluppo e mutamento (Buckingham, Domaille, 2001).

Lo sviluppo della ricerca accademica va di pari passo a quello delle tecnologie, e più in generale a quello dell'ambiente mediale (più noto come *media environment*) (Ugur, 2010). È necessario considerare l'evoluzione dei processi di globalizzazione (o di *eterogenizzazione*, come sosterebbe Appadurai), le differenze trans-nazionali concernenti le caratteristiche di consumo mediale e le peculiarità economiche, culturali e politiche delle zone geografiche di riferimento esistenti al momento (Frau, Meigs, Torrent, 2009).

Alla luce delle indicazioni circa i contenuti di studio e il framework concettuale da assumere come approccio al processo educativo mediatico, è ora quantomeno necessario cercare di definire cosa sia l'alfabetizzazione mediale. La Media Literacy consiste in un set di abilità specifiche necessarie per una piena partecipazione alla vita del ventunesimo secolo, caratterizzata da una realtà satura di media e sovraccarica di informazione da essi veicolata (Hobbs, 2010). Le skills a cui ci si riferisce, consistono: nella facoltà di accedere ai media; nella capacità di capire e valutare criticamente i diversi aspetti della modalità della produzione mediale; nell'abilità di decodificare criticamente i contenuti; nella facoltà di produrre una comunicazione adeguata, in relazione al medium utilizzato (Ugur, 2010).

La prospettiva proposta dalla Commissione Europea (2007) vede l'individuo come consumatore dei servizi medialti, pertanto un soggetto alfabetizzato dev'esser in grado di usare i media in maniera sicura ed efficace, in modo da prevenire quelli che sono i danni annessi alla fruizione mediale in senso lato. La Media Literacy può esser definita in relazione al significato attribuito a tre fattori: Accesso, Comprensione, Valutazione e Creazione (Bastani, 2018). Questo tipo di alfabetizzazione, secondo il ricercatore iraniano Ali Reza Bastani (2018), diverrà tanto importante quanto le capacità annesse alla matematica e alle scienze; alla capacità di leggere e scrivere nella propria lingua madre. Potter (2001) sostiene che questo tipo di alfabetizzazione è in continua evoluzione e che non può esser considerata meramente come la facoltà di interpretare le informazioni in termini cognitivi, ma anche nel loro aspetto emotivo, estetico e morale. L'approccio da assumere, pertanto, dovrebbe considerare questa serie di abilità come relative ad un'alfabetizzazione multidimensionale, in grado di comprendere contemporaneamente una moltitudine di *literacies* (Ugur, 2011). Proprio in quest'ottica, l'UNESCO (2011) ha proposto un framework per quella che esso definisce "Media Information Literacy" (MIL). La struttura concettuale suggerita vuol includere una differenziata pluralità di alfabetizzazioni da integrare nella

più grande nozione di “alfabetizzazione all’informazione e ai media”. L’obiettivo di una prospettiva simile consta nell’adempire alla necessità di una conoscenza che inglobi il sistema dei media e quello dell’informazione in generale. Il presupposto alla strutturazione di questo modello vuol rispondere a tre domande fondamentali, ovvero: Cosa sono i Media? Cosa si intende per Media Literacy? Quale dovrebbe esser l’obiettivo di questa? Oltremodo, si focalizza nell’illustrare le componenti sottostanti al concetto di alfabetizzazione mediale, pertanto cerca di esplicitare le aree in essa coinvolte, la cui conoscenza è ritenuta necessaria (Pekkala, Wadbring, 2017). Gli elementi inclusi in questo concetto multi-sfaccettato sono i seguenti: definire e articolare i bisogni informativi; localizzare e accedere all’information environment; valutare e organizzare i contenuti; fare un uso etico dei sistemi di produzione; divulgare la conoscenza; utilizzare gli strumenti offerti dalle ICT nella comunicazione; comprendere il ruolo e le funzioni dei media nelle società democratiche; comprendere le condizioni in cui i media possono adempiere al loro ruolo; criticare e valutare i contenuti mediali alla luce delle funzionalità che i media dovrebbero assumere; utilizzare i media per l’espressione del Sé e per la partecipazione democratica alla sfera pubblica; aggiornare le abilità necessarie (inclusendo le ICT skills) per la produzione di contenuti multimediali.

1.2.1 Le competenze mediali: alcuni modelli

L’insieme delle abilità riconducibili alla Media Literacy Education sono state studiate e presentate in diverse vesti: in questa sede intendiamo illustrare il modello più citato e consolidato della letteratura globale (Renee Hobbs, 2010); il modello proposto da una delle studiosse più note nel panorama nei paesi nordici (Kadri Ugur, 2010) – per dare un’infarinatura sulla prospettiva estone, territorio di ricerca di questo studio- e, infine, il paradigma strutturato dagli studi dell’Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE, 2009).

Il diagramma di Renee Hobbs

Renee Hobbs, studiosa americana fondatrice del *Media Education Lab* dell’Università degli studi di Rhode Island, nel 2010 ha proposto un diagramma specifico, con l’obiettivo di illustrare il processo che lega le diverse abilità correlate alla Digital e Media Literacy. Queste devono essere intese come competenze essenziali necessarie alla cittadinanza del XXI Secolo.

Le cinque abilità si esplicano in un rapporto circolare di reciproca influenza e implicazione. Le singole componenti possono esser chiarificate ed intese nel seguente modo:

- **Accesso:** comprensione dell’informazione veicolata dai media, facoltà di reperire e diffondere materiale da diverse fonti e riferimenti;
- **Analisi e Valutazione:** analizzare i diversi messaggi ed essere in grado di individuarne l’autore, il punto di vista e il presupposto implicito, oltre che riuscire a sondare il livello di attendibilità;

- Creare: esser in grado di produrre contenuti medialti attraverso i diversi strumenti a disposizione, compresi quelli digitali;
- Riflessione: essere in grado di valutare il proprio comportamento relativo alle modalità di consumo mediale in termini di responsabilità sociale e principi etici;
- Azione: divenire soggetti proattivi nella scena sociale, esser in grado di risolvere problematiche coinvolte nella propria quotidianità (ambiente familiare, lavorativo e comunitario). (Hobbs, 2010)



Figura 1.2.2: Le abilità dell'alfabetizzazione mediale¹⁴

Il modello proposto suggerisce una dinamica di carattere ciclico, in cui ogni competenza è complementare e implicata nell'altra. Questo pare esser in accordo con la prospettiva sostenuta da Potter (1998) in cui il processo sottostante alla Media Literacy Education si esplica in un continuum temporale, ovvero più la persona progredisce in termini di maturità, più il livello di alfabetizzazione si alza. Anche Kadri Ugur (2010), media educator estone dell'Università di Tartu, discute il proprio lavoro di dottorato suggerendo di partire da un punto di vista che considera il livello di alfabetizzazione mediatica una componente strettamente individuale, che viene alimentata e nutrita da un processo di maturazione e educazione in continuo sviluppo.

Il modello estone di Kadri Ugur

La persona maggiormente esperta nel settore della Media Education in Estonia è la docente di Educazione alla Comunicazione Interpersonale presso l'Università degli studi di Tartu (e peraltro supervisore della parte etnografica del presente lavoro): Kadri Ugur. Il format di approccio allo studio della materia, proposto dalla docente

¹⁴ Fonte da cui il grafico è tratto: Digital and Media Literacy: A Plan of Action (Hobbs, 2010)

estone (Ugur, 2010), è incentrato sull'aspetto della soggettività, nonché della componente individuale che determina il livello di alfabetizzazione mediatica.

In particolare, la studiosa estone sofferma anzitutto il suo sguardo sul significato denotativo del termine *literacy*: in inglese è utilizzato in diversi modi, dall'indicare la conoscenza personale in un determinato campo, all'abilità di leggere e scrivere nella propria lingua madre. Questo segno linguistico risulta sovraccarico di connotazioni ed è pertanto preferibile utilizzare direttamente il termine "competenza" in riferimento al concetto a cui si vuole alludere, ovvero quello di "competenza mediale" (definizione effettivamente usata nella letteratura accademica estone).

La Media Literacy dev'essere interpretata come un'abilità individuale, che combina: conoscenza, skills e attitudini relative ai media, oltre che all'alfabetizzazione intesa come facoltà prettamente verbale. La *media competence* va considerata come la facoltà concreta del soggetto di agire consapevolmente nel proprio ambiente mediale; essa è una facoltà dinamica e mutevole, in continuo sviluppo per modulare la relazione tra la persona e il *media environment* in cui è inserita. In quest'ottica si dà per assodata una correlazione positiva tra le trasformazioni dell'ambiente mediale e quelle della competenza mediale personale. Quest'ultima dipende direttamente dalle modalità d'apprendimento soggettive, dagli interessi e bisogni personali, oltre che dalle altrettanto individuali *media practices*.

In questi termini, l'alfabetizzazione mediale non è un oggetto misurabile quantitativamente e con indicatori generali, ma è sondabile attraverso una sana e critica *self-reflection*. Nell'atto introspettivo, il soggetto dovrebbe comprendere se si sente in grado di: ricercare e usare analiticamente l'informazione; esprimere se stesso e divulgare i propri messaggi al target ad essi correlato; comprendere il proprio ruolo nel mercato dei media (sia come consumatore che come produttore di contenuti); comprendere la responsabilità legata al ruolo individuale come attore sociale nell'ambiente dell'informazione. L'approccio alla Media Literacy basato sulla componente individuale (*media competence*) è strettamente legato alle abitudini di consumo mediale del soggetto, alle priorità e ai propri interessi personali (Ugur, 2010).

21st Century Skills and competences for New Millennium Learners

Le economie della conoscenza caratteristiche della società contemporanea richiedono una serie di competenze in grado di abilitare il cittadino a vivere in maniera piena e partecipata l'esistenza del ventunesimo secolo. A tal proposito, l'Organizzazione per la Cooperazione e per lo Sviluppo Economico (nota in inglese con l'acronimo OECD) ha prodotto un documento che evidenzia il set di capacità essenziali alla sana integrazione del soggetto nello scenario contemporaneo (OECD, 2009).

Le azioni maggiormente attuate nel campo lavorativo, ad esempio, sono quelle relative ai processi di selezione dell'informazione, acquisizione, integrazione, analisi e condivisione entro il network sociale in cui si è inseriti. La maggior parte di queste viene realizzata con l'utilizzo di media sia digitali, che analogici. Essi, pertanto, sono

implicati nell'argomentazione concernente l'individuazione delle competenze del XXI Secolo. L'approccio dell'OECD vede la *competenza* come un qualcosa che va oltre la semplice conoscenza o abilità in un determinato settore. Questa, infatti, include l'abilità di rispondere a diverse necessità relative ad uno specifico contesto, facendo leva sulle risorse psicosociali (che inglobano attitudini e abilità). Le dimensioni correlate alle competenze necessarie al cittadino contemporaneo muovono secondo la dimensione: dell'informazione; della comunicazione e dell'impatto etico-sociale (OECD, 2009).

Le dimensioni su cui si sono strutturate le abilità inserite nel modello proposto dall'OECD si suddividono in tre settori:

- la dimensione dell'Informazione: in un'epoca in cui il flusso informativo ha raggiunto una densità estrema, è sempre più necessario munirsi di competenze in grado di valutare, organizzare e analizzare gli input dell'ambiente mediale. Nella *società della conoscenza*¹⁵ è inoltre fondamentale esser in grado di rielaborare proattivamente i contenuti e creare nuovi prodotti da divulgare. Le skills riconducibili a questa dimensione sono la facoltà di ricerca, l'analisi delle fonti e il problem solving (definizione, ricerca finalizzata a, valutazione, selezione, organizzazione, analisi e interpretazione dei dati). I flussi a cui si è esposti possono essere recepiti sia come risorse che come prodotti, in relazione alle finalità con cui si interagisce con esse. L'esser pronti ad attuare le pratiche più consone è un requisito indiscutibile sia per la produzione che per la fruizione culturale, oltre che per un accurato processo di decision making, informato e consapevole;
- la dimensione della Comunicazione: il saper comunicare nel XXI Secolo è fondamentale per riuscire ad esprimere la propria voce e rispondere a quel senso di responsabilità civica che coinvolge, o dovrebbe coinvolgere, ogni cittadino. Ognuno dev'essere in grado di condividere considerazioni, criticare opinioni, presentare idee e utilizzare le ICT in maniera efficace ed etica, nel processo di scambio comunicativo. In questi termini, il soggetto diviene produttore culturale e partecipa attivamente alla formazione delle idee e decisioni del prossimo, oltre che di se stesso. La Communication Skill, inglobata in questa dimensione, comprende non solo il corretto utilizzo dei nuovi strumenti digitali, ma anche la facoltà di usare in maniera adeguata il linguaggio e tutti quegli aspetti relativi al contesto in cui si è inseriti;
- la dimensione dell'impatto etico e sociale: le sfide emerse con l'uso delle nuove tecnologie nell'ambiente dell'informazione presentano peculiarità di carattere mora-

15 “*Società nella quale il ruolo della conoscenza assume, dal punto di vista economico, sociale e politico, una centralità fondamentale nei processi di vita, e che fonda quindi la propria crescita e competitività sul sapere, la ricerca e l'innovazione. La locuzione ha assunto importanza in occasione del Consiglio europeo svoltosi a Lisbona nel marzo 2000*” (Treccani.it)

le e comunitario. Queste si concretizzano in responsabilità che l'attore sociale deve necessariamente assumere nel momento in cui è chiamato a farvi fronte. Il senso di responsabilità civica, sociale e la consapevolezza dell'impatto delle proprie pratiche mediali (sia digitali che analogiche) dev'essere stimolato e incrementato in maniera esaustiva. La messa in opera di questa sensibilità richiesta si esplica in skills, quali: il Critical Thinking, il Senso di Responsabilità e il Decision Making. Questa dimensione si focalizza sul bisogno di consapevolezza circa le problematiche che emergono dal nuovo *media environment* (OECD, 2019).

Le aree su cui si basa il set di abilità richieste nel ventunesimo secolo sono sicuramente correlate alla più ampia dimensione dei Media. Il fatto che questi esistano, genera un impatto socioculturale talmente ampio che ognuna di queste dimensioni è riconducibile alle caratteristiche relative alla Media Literacy Education. Più volte, infatti, il termine "Media Literacy" compare nella documentazione ufficiale che presenta il modello appena illustrato.

1.3 Le aree di interesse della Media Literacy Education

Il presente paragrafo intende presentare gli approcci che si possono assumere nello studio sul tema e, di conseguenza, illustrare le aree di interesse coinvolte in quest'ultimo. Lo schema suggerito ha come riferimento il framework utilizzato dalla studiosa estone Kadri Ugur nel proprio elaborato di dottorato (2010). Prima di esplicitare i contenuti di questo paradigma, è necessario specificare e chiarire quale sia la distinzione esistente tra i diversi ambienti di formazione: il formale; il non-formale e l'informale. Gli insegnamenti assorbiti in maniera formale sono quelli relativi all'apprendimento che ha luogo nelle istituzioni scolastiche, di qualsiasi ordine e grado, che prevede il rilascio di un attestato, un diploma o un titolo riconosciuto a livello amministrativo (regionale o statale). L'istruzione impartita in termini non formali, invece, fa riferimento alla formazione frutto di una scelta intenzionale e volontaria di partecipare ad attività educative in organici non formali, sia privati che pubblici. Alcuni esempi di ambienti non formali possono essere i campi e le attività di volontariato; le attività delle cooperative sociali; i campi estivi e dopo-scuola; il servizio civile; i centri giovanili (Youth centres); le formazioni opzionali per il personale aziendale ecc. Per educazione informale, invece, si intende quella impartita ed assunta nell'ambiente familiare o entro il gruppo di pari, a prescindere dall'intenzionalità d'apprendimento da parte del soggetto. Tutte le pratiche quotidiane, le interazioni umane, le attività di svago del tempo libero e le interazioni e scambi nel lavoro, sono elementi del cosiddetto *learning by doing* (Dewey, 1938), ovvero l'atto di imparare attraverso l'esperienza stessa (a prescindere dalla propria volontà).

Il modello proposto si prefigura come un'intersezione tra tre tipologie di insiemi che contemporaneamente caratterizzano le ricerche attorno l'educazione mediale. I Media, l'educazione formale e la comunicazione interpersonale informale si prospettano

come lo scenario entro cui si muovono le dinamiche correlate all'alfabetizzazione mediatica. Nel loro incontrarsi vengono generati degli spazi comuni, in grado di narrare le peculiarità sul tema, che risultano fondamentali per l'analisi. Sono proprio queste zone di confine, queste aree di dialogo, che producono il panorama dei diversi approcci di ricerca sull'argomento. Nello schema: l'educazione formale consiste in quelle forme d'istruzione regolamentate dallo Stato, dalla scuola dell'obbligo all'Università; i Media vengono intesi come combinazione dei mezzi di comunicazione tradizionali e digitali; la comunicazione interpersonale informale è relativa a tutte le forme d'interazione tra persone che ha luogo fuori dalle istituzioni scolastiche o mediatiche (Ugur, 2010).



Figura 1.3.1: L'implementazione del concetto di Media Education¹⁶

Intersezione I: l'incontro tra l'area formale e i media

L'approccio suggerito da quest'incontro rimanda all'uso dei media nelle pratiche pedagogiche di ogni materia oggetto d'insegnamento. L'integrazione dei media nel sistema scolastico implica l'uso dei mezzi di comunicazione tradizionali e digitali, oltre che l'implementazione delle nuove tecnologie, in aula (Ugur, 2010). Il loro utilizzo può concretizzarsi sia in educazione *con* i media, che in quella *ai* media: gli strumenti possono supportare l'attività didattica degli insegnanti (insegnamento) e quella degli alunni (apprendimento); i contenuti mediali veicolati dai mezzi di comunicazione possono esser oggetto d'analisi e di discussione (incremento analisi critica e della competenza mediale).

Ad affiancarsi a queste sfaccettature del sistema mediale nella formazione, vi sono diverse forme di contenuti mediali appositamente prodotti a scopo educativo: film,

¹⁶ Fonte dai cui il grafico è tratto: Kadri Ugur, "implementation of the concept of Media Education" (2010)

programmi al computer, video, siti, piattaforme e-learning, registrazioni e libri strutturati su misura a finalità pedagogiche. Esistono, al contempo, anche dei veri e propri *canali*, all'interno dei diversi medium, il cui design è pensato in supporto all'attività didattica (dai canali TV educativi alle app per smartphone e tablet). Lo spazio comune condiviso tra il mondo dell'istruzione e quello dei media vede necessaria e preliminare anche l'educazione giornalistica, che consiste prettamente nella didattica della costruzione di testi, nella comprensione dell'organizzazione e della strategia d'azione editoriale. In ambito scolastico questo tipo di formazione può concretizzarsi nella creazione dei media d'istituto: il giornalino, la radio o la TV, gestiti interamente dai ragazzi, col supporto e la supervisione di corporazioni mediatiche esterne e dei professori coinvolti.

Queste attività non vengono pensate solamente per coloro che ambiscono a impieghi nel settore dei Media, ma vogliono offrire la possibilità agli studenti di stimolare l'espressione del Sé attraverso diverse tipologie di medium.

Intersezione II: l'incontro tra la comunicazione interpersonale informale e i media

Quest'area suggerisce un approccio che dà importanza all'impatto dei nuovi media e delle nuove tecnologie nelle relazioni interpersonali. Il panorama delle possibilità di comunicazione offerte e mediate da questi mezzi ha una serie di implicazioni che sono state massivamente studiate negli ultimi anni (Davies, 2010). Nel momento in cui l'interazione è mediata da strumenti diversificati, oltre che dalle nuove tecnologie, è interessante comprenderne gli effetti e le peculiarità ad essi annesse. La ricerca in questa sezione comune vuol sondare le pratiche relazionali quotidiane, le differenti modalità di socializzazione con i media, dunque le multiple *media practices* (da intendere nella concezione di Nick Couldry, 2004) coinvolte nell'interazione personale. Assumere lo studio dei media non tanto come testi ed apparati di produzione, bensì in termini di strumenti che orientano e influenzano le pratiche quotidiane, è un paradigma suggerito dallo studioso Nick Couldry (2004), che ha riassunto l'approccio con la terminologia: "media as practice". In tal senso la ricerca si concentra sulle abitudini dell'audience, sia nel socializzare con i mezzi di comunicazione, sia nel modo in cui questi modulano le altre pratiche di relazione sociale. Il quadro che emerge dalla letteratura del settore intende narrare tutta quella serie di rischi e possibilità relativi alle condotte degli individui sia nel mondo digitale che nel *comportamento manifesto*¹⁷ nella realtà immanente. Molte di queste sono state esplicitate nel paragrafo 1.1.2 del presente lavoro, a testimonianza della mole di ricerca esistente nell'ambito. In particolare, gli studi sono enfatizzati anche da attività di supporto (campagne di sensibilizzazione, workshop) parallele a quelle accademiche: organizzazioni non governative gestite da genitori e da rappresentanti (stakeholders) della lotta ai rischi legati

17 Il termine è da intendersi entro la concezione comportamentista dello psicologo B. Skinner: "il comportamento manifesto consiste in quella serie di output percepibili da un osservatore esterno grazie all'attività sensoriale"

al mondo digitale. Le indagini correnti pare si incentrino eccessivamente al mondo digitale, tralasciando la potenzialità dannosa (e creativa) riconducibile ai media tradizionali (Ugur, 2010).

Intersezione III: l'area d'incontro tra l'educazione formale e la comunicazione interpersonale informale

La relazione informale trova spazio nelle dinamiche formali delle istituzioni scolastiche: il rapporto tra pari (insegnanti – insegnanti; alunni – alunni; genitori – genitori); l'interazione tra studenti e docenti (orizzontale o verticale?); il legame tra professori e genitori e quello tra figure genitoriali e allievi. Le peculiarità che caratterizzano ogni tipologia di interazione, dialogo e scambio, si diversificano in virtù del rapporto a cui si fa riferimento (Ugur, 2010).

Questa è probabilmente l'area cruciale per lo studio del settore, oltre che quella minormente sondata dai ricercatori. La complessità dettata dalle interazioni umane; dallo studio su come esse influenzino l'educazione, l'alfabetizzazione, e dunque l'atto di insegnare e apprendere; è ampia ed eterogenea: il lavoro in merito risulta pertanto difficile e poco *misurabile*.

La socializzazione è densamente determinata dagli effetti degli insegnamenti che vengono a galla nell'interagire umano: i formatori e i genitori giocano un ruolo cruciale nei confronti degli alunni e figli (non solo nel reame umano, ma anche in quello digitale). I messaggi trasmessi attraverso i rapporti informali hanno un impatto estremamente forte nell'educazione e si concretizzano in comportamenti e attitudini che modulano le modalità con cui i bambini e ragazzi crescono e maturano. La serie di valori associabili a questi contenuti silenziosamente trasmessi, vengono considerati un vero e proprio “curriculum nascosto”¹⁸ (*hidden curriculum*) che si esplicita non solo nelle relazioni, ma anche nell'organizzazione degli spazi scolastici, nella comunicazione non verbale e nelle attitudini personali degli attori sociali.

Intersezione IV: il cuore della Media Education

L'area centrale vede l'incontro di tutti gli attori implicati nelle dinamiche di Media-Educazione- Relazione. Il risultato consiste nella realizzazione di uno spazio comune in cui la Media Literacy Education prende parola e gioca un ruolo essenziale nel determinarne le caratteristiche e gli effetti. I reami coinvolti hanno un'ampiezza e una dispersione disarmanti.

L'educazione ai/con i media deve accettare la sfida di riuscire a trovare i punti salienti su cui lavorare, ovvero quelle zone di dialogo che possano produrre delle terapie pe-

18 Il termine emerge dagli studi di Wren (1999) e Anyon (1980): “the “hidden curriculum” of schoolwork is tacit preparation for relating to the process of production in a particular way. Differing curricular, pedagogical, and pupil evaluation practices emphasize different cognitive and behavioural skills in each social setting and thus contribute to the development in the children of certain potential relationships to physical and symbolic capital, to authority, and to the process of work.”

dagogiche adeguate e soddisfacenti. L'area franca dev'essere considerata in relazione al contesto storico, sociale, temporale, culturale e educativo: la tipologia di indagini e narrazioni muta le proprie sembianze in dipendenza del contesto d'indagine (Ugur, 2010).

La ricerca plurima implicata in quest'incontro a tre vertici, cerca anzitutto di fornire una definizione della Media Literacy esaustiva ed eterogenea, oltre che a individuare il livello di alfabetizzazione che una persona dovrebbe acquisire terminata la scuola dell'obbligo. In secondo luogo, l'impegno degli studi di ricerca nel settore ha l'obiettivo di individuare le motivazioni personali e sociali che spiegano la necessità di questo tipo di alfabetizzazione. Infine, il compito più complesso si rivela nell'identificazione della metodologia d'insegnamento più adatta all'incrementare lo sviluppo dell'alfabetizzazione mediatica.

1.4 Il ruolo dell'Unione Europea

L'Unione Europea partecipa allo sviluppo dell'educazione mediale attraverso diversi organi che concretizzano attività finalizzate, sia in maniera specifica che in modo più generale, alla Media Education. Le competenze in materia vengono prese in carico dal Parlamento europeo, dalla Commissione europea e dal Consiglio europeo. Nel dettaglio, la Commissione europea ha creato un tavolo di esperti proprio con gli obiettivi di: identificare, documentare e ampliare le buone pratiche di alfabetizzazione mediale; facilitare la relazione tra i diversi *stakeholders*, incentivandone la reciproca contaminazione; incentivare le sinergie tra le linee guida europee, le iniziative di supporto e le attività legate alla Media Education (Commissione Europea, 2019). Il gruppo di esperti ha validità permanente ed ha il compito di collaborare con tutti gli stati membri e di monitorare i diversi sviluppi nel settore: per l'Italia l'attuale rappresentante è il professor Daniele Barca del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; per l'Estonia i rappresentanti sono Rina Valvere del Ministero della Cultura ed Einar Vara del Ministero dell'Educazione e della Ricerca¹⁹.

La "strategia di Lisbona" è invece il prodotto del lavoro del Consiglio europeo, i cui particolari risultati sono stati resi pubblici nel marzo del 2000 e che esplicitano le raccomandazioni per una piena occupazione nell'epoca dell'economia della conoscenza: "una società dell'informazione per tutti". Nello specifico, la documentazione ufficiale parla della creazione di una strategia d'azione europea (e-Europe) che ponga tutti gli stati membri nella condizione di poter trarre il maggior vantaggio possibile dalle opportunità offerte dall'economia digitale: *"metterà a disposizione un potente motore per la crescita, la competitività e l'occupazione. Inoltre, sarà in grado di migliorare la qualità della vita dei cittadini e l'ambiente."*²⁰. Lo sviluppo degli accessi alle nuove tec-

19 I dati sono visualizzabili nel sito della Commissione Europea, Cfr: <https://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetail&groupID=2541>

20 Commissione europea di Lisbona (2007), Cfr: <http://www.europarl.europa.eu/summits/>

nologie e ai nuovi mezzi di comunicazione viene visto come una tappa fondamentale in grado di incrementare una politica dell'inclusione e della partecipazione.

Le imprese e i cittadini devono avere accesso a un'infrastruttura delle comunicazioni a livello mondiale poco costosa e a un'ampia gamma di servizi. Occorre che ogni cittadino possieda le competenze necessarie per vivere e lavorare in questa nuova società dell'informazione. Mezzi diversi di accesso dovranno impedire l'esclusione dall'informazione. Deve essere intensificata la lotta contro l'analfabetismo. Le persone con disabilità dovranno essere oggetto di particolare attenzione. Le tecnologie dell'informazione possono essere utilizzate per reimpostare lo sviluppo urbano e regionale e promuovere tecnologie compatibili con la tutela dell'ambiente. Le industrie che producono contenuti informativi creano un valore aggiunto mettendo a frutto la diversità culturale europea e veicolandola in rete. È necessario che le amministrazioni pubbliche compiano effettivi sforzi a tutti i livelli per avvalersi delle nuove tecnologie e far sì che le informazioni siano il più possibile accessibili.²¹

L'alfabetizzazione si presta come le chiavi di volta per assicurare la partecipazione indiscriminata di tutta la cittadinanza alla società della conoscenza, caratterizzata dalla digitalizzazione e dalla proliferazione delle risorse elettroniche disponibili sul mercato. Il Parlamento Europeo ha sviluppato e promulgato il framework europeo per l'apprendimento permanente (vedi paragrafo 1.1.2) esplicitando le otto competenze chiave ad esso relative. A questo livello si sta attualmente discutendo sulla possibilità di aggiungere una nona competenza, ovvero la *media competence*, come ulteriore abilità chiave integrata nel quadro del Lifelong Learning (Iania; Aguaded, 2012). La Commissione Europea, come accennato in precedenza, è l'organo che detiene il controllo della maggior parte delle azioni realizzate per il perseguimento e lo sviluppo della Media Education in Europa. Nell'Unione Europea vi sono numerose attività, presenti e future, che presentano dei legami con la Media Literacy. Le linee guida dell'UE (EU policies) hanno previsto azioni nel campo della Media Freedom e del Pluralismo dei Media: la Media Literacy consiste in uno degli indicatori principali che cooperano alla definizione del monitoraggio del *Media Pluralism*²². Nel progetto Horizon 2020 vi sono dei progetti di ricerca che hanno l'obiettivo di creare una piattaforma che preveda dei servizi per verificare e valutare l'attendibilità delle notizie veicolate sul web e sui social media in formato video (il progetto si chiama

lis1_it.htm

21 Ibidem 13

22 Commissione Europea: "*The Media Pluralism Monitor (MPM) is designed to identify potential risks to media pluralism in EU Member States*", Cfr: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/media-pluralism-monitor-mpm>

“In Video Veritas”). L'articolo 15 del *Creative Europe programme*²³ promuove le attività di co-collaborazione transnazionale che operano sulle politiche guida generali che includono il settore della cultura e dell'alfabetizzazione mediatica. In particolare, la Creative Europe si focalizza sul ruolo della Film Literacy, finanziando progetti il cui obiettivo è di sviluppare un'audience che possa fruire la produzione cinematografica europea (Guevara in Pekkala, 2017). L'UE si è impegnata a strutturare un tavolo di lavoro che si focalizzi anche sulle linee guida relative all'istruzione. La Dichiarazione di Parigi del Marzo 2015 è un atto pubblicato dall'Unione Europea che si concentra sulla promozione della cittadinanza in termini di valori comuni, quali: la libertà, la tolleranza e la non-discriminazione, attraverso l'educazione²⁴. Tra i numerosi argomenti oggetto di discussione vi è anche l'alfabetizzazione mediatica. Nel merito di quest'ultima, il tavolo di lavoro si propone di strutturare una serie di buone pratiche che includono l'utilizzo della Media Literacy nel combattere la *radicalizzazione*²⁵. Nel campo della promozione dei diritti fondamentali la Commissione Europea ha organizzato dei “Colloqui”, in cui la questione dell'alfabetizzazione mediale viene considerata cruciale per la partecipazione politica e civica della cittadinanza. Nello specifico, questi tavoli di discussione hanno enfatizzato il ruolo del dialogo con Google, Facebook e Twitter, con l'obiettivo di individuare dei programmi d'azione che stimolino la conoscenza del funzionamento dei social media nella cittadinanza globale. In aggiunta a queste azioni, vi è anche quella dell'*Insafe network of European Safer Internet Centres*, che monitora costantemente tutte le attività e le buone pratiche attuate nel territorio degli stati membri: tra queste seleziona quelle degne di nota e le menziona all'interno del proprio sito web, in modo da renderle accessibili a tutti gli users. L'Unione Europea adotta numerosi strumenti per attualizzare lo sviluppo e la promozione dell'alfabetizzazione mediatica: la compilazione di buone pratiche; la conduzione di progetti pilota sul tema; il co-finanziamento di attività europee e nazionali; il supporto nell'organizzazione di eventi e conferenze del settore; l'organizzazione e gestione del tavolo di lavoro- gruppo di esperti incaricati nella Media Literacy a livello europeo; la coordinazione delle linee guida europee che possono influenzare le Media Literacy; l'adozione e implementazione del documento relativo al Consiglio europeo circa lo sviluppo della Media Literacy attraverso l'Educazione e la Formazione (Guevara, 2017). Quest'ultimo documento è di rilevante interesse, poiché enfatizza e incentiva gli Stati Membri a creare un dialogo e una cooperazione tra il settore educativo, quello della formazione e quello dei Media in tema di alfabetizzazione mediatica.

23 Creative Europe programme, Cfr: https://eacea.ec.europa.eu/creative-europe_en

24 L'atto è visualizzabile nel sito, Cfr: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>

25 Il termine è da intendersi in questo senso: “*L'azione di radicalizzare, il fatto di radicalizzarsi, come spostamento verso le punte estreme, verso posizioni o soluzioni radicali, di là da ogni compromesso*” Treccani.it

Per concludere, la Commissione Europea per l'Educazione e la Cultura (2016) suggerisce l'adozione di una strategia nazionale per la Media Literacy che veda l'inserimento di quest'ultima nei percorsi di educazione formale e informale, in un'ottica di apprendimento permanente. Un altro elemento su cui preme è la considerazione dell'alfabetizzazione mediatica come strumento primario con cui combattere le problematiche emergenti dalla malsana socializzazione coi media (piuttosto che l'intensificazione della regolamentazione di quest'ultimi) (Pekkala; Wadbring, 2017).

Dopo aver compreso il perché sia così fondamentale e necessario incrementare e sviluppare l'educazione ai/con i media su tutti i fronti possibili, abbiamo cercato di definire cosa sia effettivamente questo potente strumento in grado di fronteggiare le criticità emerse con l'ingresso dei media nella nostra quotidianità. Si è tentato di presentare i principali modelli esistenti che chiarificano le abilità correlate all'alfabetizzazione mediatica, ritenute fondamentali per un pieno sviluppo dell'individuo nella società contemporanea. Nello scenario delle ragioni si sono esplicitati gli attori coinvolti, oltre che gli obiettivi che la Media Education si prefigge per poter cogliere le sfide dettate dal *media world*. Si è pensato di chiarificare quali siano le possibili aree di intervento e di studio dell'educazione mediale e si è deciso di chiudere con la presentazione del panorama europeo in tema di Media Literacy. L'intento è stato quello di fornire una narrazione esauriente in grado di rispondere alle domande: Perché, Cosa, Dove e in che Modo...Media Education?

Capitolo 2

Gli scenari e le strategie d'azione nel campo dell'educazione

Nello scenario del mondo mediatizzato, il cittadino dev'esser in grado di esercitare il proprio diritto all'informazione e il proprio diritto di libertà d'espressione in maniera consapevole, civica, critica e senza discriminazioni. La proliferazione dei mezzi di comunicazione e dell'informazione a cui i soggetti hanno accesso quotidianamente, rende l'esercizio di questi diritti una vera e propria sfida. La persona deve possedere gli strumenti e le consapevolezze necessarie per esprimere pienamente sé stessa nel mondo dell'informazione. L'istruzione è la via maestra che l'individuo deve percorrere per la corretta acquisizione di queste competenze, pertanto gli educatori negli ambienti extra-scolastici e gli insegnanti che operano nelle istituzioni, ricoprono il ruolo più importante in questo processo d'apprendimento (Wilson; Grizzle, 2011). Il personale impiegato nell'insegnamento nei vari ambienti di formazione ha dunque il dovere (e il diritto) di divenire competente nel campo dell'educazione ai/con i media. Coloro che saranno adeguatamente alfabetizzati avranno la possibilità di trasmettere a chi sta imparando le diverse abilità implicate nella Media Literacy (ampiamente discusse nel capitolo precedente). Istruire gli studenti e i figli si prospetta come uno dei compiti più difficoltosi, ma probabilmente più fondamentali e soddisfacenti, dell'esistenza dell'essere umano. Proprio su questa scuola di pensiero nasce la distinzione proposta da EURYDICE tra apprendimento formale, non formale e informale (vedi 1.3). L'approccio emerge dalla definizione del progetto Lifelong Learning, attualizzato in Italia con la Legge n.92/2012:

per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale.

Definiti i tre ambiti in cui sia l'atto di insegnare che quello di apprendere hanno luogo, è possibile illustrare di seguito le modalità con cui la Media Education viene integrata in essi.

2.1 La Media Literacy Education nell'educazione formale in Europa

Lo strumento attraverso il quale l'educazione mediale è stata integrata in diversi stati europei è il cosiddetto "National Curriculum". Questo consiste nel documento ufficiale che detta le politiche nazionali in materia di istruzione e che tutti gli istituti sono tenuti a seguire. Essendo la Media Literacy, in realtà, una serie di diverse literacies, il modello maggiormente diffuso per l'accorpamento della materia nel curriculum scolastico è quello cross-curriculare. In tal senso si vuol indicare la presenza dell'educazione ai/con i media in tutte le materie oggetto d'insegnamento (Ugur, 2010). L'utilizzo delle ICT e dei media analogici e digitali come strumenti di supporto all'istruzione, sono un *must* per l'educazione del ventunesimo secolo (Boccia Artieri, 2018). In quegli Stati Membri in cui le tematiche cross-curricolari sono state implementate nel curriculum nazionale (tra cui l'Estonia), l'iniziale entusiasmo è mutato in una situazione di stagnazione e declino (Buckingham e Dommelle, 2003). Nonostante ciò, l'approccio cross-curriculare risulta quello più favorevole per numerose ragioni, tra cui: la Media Education necessita di significazioni elastiche; il cross-curriculare genera un legame tra le diverse discipline e incrementa la possibilità di apprendimento sia in aula che fuori; le tematiche trasversali permettono un dialogo collaborativo tra gli studenti, anche di diverse generazioni e con un'esperienza mediale diversificata. La ricerca nel settore adotta diverse metodologie in relazione agli obiettivi che lo studio si prefigge. Dalle etnografie nelle classi delle scuole finlandesi (Kupiainen, 2015) ai report basati su questionari quantitativi di portata europea (EMEDUS, 2014). Nei paragrafi seguenti si illustreranno i principali elementi oggetto d'indagine, sondabili sia in termini quantitativi che qualitativi: i curricula nazionali; la competenza globale inserita nel monitoraggio PISA 2019; il ruolo, la formazione e le competenze degli insegnanti.

2.1.1 L'analisi dei curricula nazionali

È pressoché impossibile effettuare un'accurata analisi dei curricula nazionali in termini comparativi. Questo poiché il framework di ogni Stato Membro si differenzia nelle funzionalità, nelle modalità di strutturazione, nell'approccio e nella stesura del curriculum. Per questo motivo la ricerca comparativa limita le sue indagini ai curricula ufficiali, resi disponibili da ogni stato nel sito del Ministero dell'Istruzione e dell'Educazione (Hartai, 2014). L'esercizio presenta un cavillo metodologico: quello riscontrabile nella traduzione. Molte parole nella lingua locale non hanno un corrispettivo adatto nella lingua inglese, che generalmente viene usata nelle ricerche transnazionali. Ne è un esempio il caso estone: per indicare il processo relativo alla *media education* nella lingua estone vengono usati in alternanza due termini: uno che indica l'apprendimento nel campo dei media che avviene al di fuori del contesto scolastico, nelle situazioni informali (*meediakasvatus*); l'altro che indica l'alfabetizzazione mediale, assieme ad altre competenze sociali e relazionali, appresa nel contesto formale scolastico (*meediaõpetus*) (Ugur, 2010). Il report di EMEDUS (European Media Lite-

racy Education Study, 2014) suggerisce di partire dal trovare quei frammenti testuali che nel curriculum possono essere riconducibili alla Media Education. I segmenti possono riportare sia il termine proprio, oppure menzionare delle abilità riconducibili al settore analizzato. Dall'analisi curricolare è possibile rilevare anzitutto quale sia la concezione della Media Literacy che lo stato sottintende, ma non si è grado di rivelare ciò che realmente avviene in classe. Scoprire cosa succede in aula consisterebbe nel passo successivo alla consultazione delle indicazioni nazionali. Generare un'indagine di questo genere richiederebbe risorse economiche e umane di gran lunga superiori alla capacità effettiva che l'investimento nella ricerca può offrire, oltre che ad una metodologia non largamente diffusa: l'etnografia (Kupiainen, 2015).

2.1.2 Lo scenario e le raccomandazioni

Nelle pagine seguenti verranno illustrati alcuni dei risultati relativi all'unica indagine attualmente esistente circa la mappatura della Media Education nell'ambiente formale in Europa. Il report è già stato menzionato in precedenza, si tratta del "Final Report on Formal Media Education in Europe 2014", compilato da EMEDUS con il finanziamento europeo del "Lifelong Learning Programme".

Ci si focalizzerà sulle risposte a tre domande specifiche, ovvero:

- "Il curriculum è caratterizzato da un metodo di insegnamento e apprendimento CON media?"²⁶
- "Il curriculum è caratterizzato da un metodo di insegnamento e apprendimento SUI media?"²⁷
- "Il curriculum è caratterizzato da un approccio materialista-critico ai media"²⁸.

Le mappe si riferiscono alla scuola secondaria di secondo grado.

Il curriculum è caratterizzato da un metodo di insegnamento e apprendimento CON media?

Nei curricula italiano, austriaco, estone, svedese e greco, l'insegnamento con i media viene particolarmente evidenziato, mentre negli altri stati: non viene menzionato (grigio); non vi sono dati disponibili (nero); viene parzialmente enfatizzato (giallo); non viene sufficientemente citato (blu). Spesso si fa convergere la Media Literacy con il mero utilizzo dei media come supporto didattico, tanto che: "Some teachers think they do something, because they teach with media." (Hartai, 2014). È necessario comprendere anche cosa viene insegnato sui media (educazione ai media).

26 Versione originale: "is the general approach of the curriculum characterised by the method of teaching and learning WITH media?"

27 Versione originale: "is the general approach of the curriculum characterised by the method of teaching and learning ABOUT media?"

28 Versione originale del testo: "is the curriculum characterised by the CRITICAL – MATERIALIST APPROACH, which encourages students to analyse media, their ideological character and social conditions?"



*Figura 2.1.1: EMEDUS, 2014 © László Hartai
 rosso: parzialmente vero; blu: parzialmente falso; giallo: misto;
 grigio: non menzionato; nero: assenza dati*

Il curriculum è caratterizzato da un metodo di insegnamento e apprendimento SUI media?



*Figura 2.1.2: EMEDUS, 2014 © László Hartai
 Rosso: parzialmente vero; blu: parzialmente falso; giallo: misto;
 grigio: non menzionato nero: assenza dati*

L'educazione ai media trova sufficiente voce in diversi Stati Membri, anche se solo in Estonia, Austria e Grecia viene reso sinergico il lavoro con il supporto dell'educazione con i media (Hartai, 2014). I curricula risultano particolarmente sovraccarichi e non

bilanciati. Lo spazio alla Media Education è comunque marginale e la realtà dei fatti in classe non corrisponde a quel che nel documento nazionale viene indicato. Gli insegnanti hanno difficoltà nel perseguire i vari “outcomes” e spesso non sono preparati né all'utilizzo dei nuovi dispositivi, né all'insegnamento sui media (poiché non è il loro campo di studi) (Ugur, 2010; Polizzi, 2019).

“Il curriculum è caratterizzato da un approccio materialista-critico ai media?”

Gli studenti che adottano uno spirito critico nei confronti dei media riescono a rilevarne i rapporti interni di potere, si riconoscono come attori entro il mercato dei Media e riescono ad esaminarne le particolari forme di rappresentazione (Buckingham, 2004). Il “materialismo” della posizione critica, consta nella facoltà di produrre testi mediali in relazione ai propri scopi e interessi (Hedy, 2014).

Nella scuola superiore di secondo grado circa metà degli Stati Membri (tra cui Estonia e Italia²⁹) adottano un approccio di questa tipologia. *Tra il dire e il fare: c'è il mare?*

Il panorama europeo in materia di Media Literacy Education si presenta frammentato, non sistematizzato e ancora in fase di transizione. Il processo d'integrazione dell'alfabetizzazione mediale in molti degli stati interni all'Unione Europea è partito con l'inserimento di questa come serie di competenze cross-curricolari, trasversali in tutte le materie oggetto d'insegnamento. Alcuni stati prevedono anche il corso di Media come opzionale, o addirittura obbligatorio nei percorsi inerenti alle scienze sociali (il caso estone ne è un esempio). La preoccupazione degli esperti consiste nel fatto che l'inserimento della tematica nel documento curricolare, non sempre corrisponde ad un'effettiva messa in pratica dello stesso. Questo non è meramente riconducibile al fatto che le indicazioni nazionali risultino eccessivamente gravose, ma anche alla non tutela e monitoraggio della preparazione effettiva degli insegnanti e dell'istituzione scolastica nel suo complesso. L'ingresso di nuove strumentazioni in aula non sempre è accompagnato da un corso di aggiornamento obbligatorio per chi le deve utilizzare; le realtà formali si trovano ad assumere personale tecnico proprio per colmare l'incompetenza (giustificabile) del personale operante. Al contempo, l'assorbimento delle tematiche relative ai media (analisi critica dei contenuti, produzione mediale ecc.) non sempre è supportato da corsi di aggiornamento o da l'integrazione di personale esperto in questo campo di studi.

Le raccomandazioni plausibili in merito alla panoramica presentata dal Report, arricchito dalle riflessioni degli esperti nel settore, possono esser riassumibili in brevi punti (Ugur, 2010; Polizzi, 2019; Hartai, 2014):

29 Al termine del Report di EMEDUS vi è l'elenco (pp. 157) dei curricula utilizzati e consultati dagli esperti nazionali per la compilazione dell'analisi. È curioso notare che quello italiano risulta essere solamente “*indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione (2007) MIUR*”. In che modo hanno rilevato i dati per le scuole del secondo ciclo?

- Non conoscendo cosa succede effettivamente in classe, è necessario incrementare il numero di ricerche che possano fornire una visione realistica del come la media education viene declinata in aula. Tali studi permetteranno un costante monitoraggio e miglioramento delle politiche inerenti all'alfabetizzazione mediatica e incentivano lo sviluppo delle buone pratiche in materia, attuabili sia dentro che fuori scuola;
- Il sistema di monitoraggio dei livelli di alfabetizzazione degli alunni dev'esser sistematizzato e standardizzato. Devono esser forniti gli strumenti corretti per un'adeguata valutazione della preparazione dello studente, misurata su test o esami in itinere;
- Aumentare gli insegnamenti inerenti alla Media Literacy nella formazione degli educatori e dei docenti (*pre e in-service training*), con relativa attestazione finale;
- Sviluppare delle ricerche che permettano di monitorare il numero degli studenti che attualmente sta ricevendo dei corsi riconducibili all'ottica della Media Education;
- Creare un database web, accessibile a tutti, dove si potrebbero inserire: diverse tipologie di risorse educative relative alla Pedagogia dei Media; un elenco di buone pratiche di Media Literacy, testate (dalle ricerche a livello europeo) nelle scuole; proposte di progetti ed esempi di compiti, esercitazioni in classe per sviluppare l'alfabetizzazione mediatica e, più in generale, tutto ciò che può risultare utile agli educatori nel rendere il loro insegnamento il più opportuno possibile. Questo è possibile nel momento in cui vi è stato un precedente accordo circa i metodi di valutazione del materiale che eventualmente verrebbe inserito all'interno dell'archivio;
- Strutturare un framework con i requisiti minimi per il perseguimento dell'alfabetizzazione mediale, indirizzato all'apparato politico che si occupa dell'educazione e della ricerca; questo strumento dovrebbe servire al personale degli Stati Membri per gestire al meglio le politiche di Media Education nel territorio di riferimento;
- Creare un tessuto in grado di legare l'ambiente formale con quello informale: pare che il vero luogo della Media Education sia sempre più intenso nel contesto extra-scolastico: gruppo di pari, tempo libero, famiglia ecc.;
- Aprire la black-box delle reali pratiche di media education che hanno luogo in classe: strutturare una ricerca comparativa tra le diverse risorse per gli insegnanti, un framework concettuale per l'interpretazione dei curricula e per la valutazione delle competenze legate alla Media Literacy;
- Sistematizzare un network tra tutte le realtà che si occupano di educazione ai/media, sia nel contesto formale che informale. Dalle persone che lavorano nelle compagnie di Media, alle NGO che propongono progetti per sensibilizzare le persone al tema, oltre che fornire loro la possibilità di acquisire nuove competenze;

- Stabilire un framework che permetta al suddetto network di promuovere e incentivare l'alfabetizzazione mediatica negli ambienti: formale, non-formale e informale;
- Monitorare e valutare in maniera accurata il livello di preparazione del personale che è chiamato a educare i soggetti in formazione in materia di educazione mediale.

Questi sono solo alcuni dei consigli che potrebbero, se concretizzati, rendere il processo di educazione ai/media parte integrante del sistema d'istruzione generale. I mentori chiamati in causa devono possedere i giusti strumenti, oltre che le opportune conoscenze, per formare e rendere l'allievo pronto per affrontare le sfide del nuovo secolo.

2.1.3 Un curriculum di “Media and Information Literacy” per gli insegnanti?

L'UNESCO (2011) propone un manuale apposito, come risorsa principale per la formazione degli insegnanti che saranno chiamati a sviluppare l'alfabetizzazione mediatica personale e dell'alunno. In Gran Bretagna e in molti altri stati, tra cui l'Estonia, gli insegnanti costruiscono i loro moduli di Media Education basandosi su risorse trovate sul web, o rese disponibili da associazioni no-profit, oppure da altri docenti esperti del settore (Polizzi, 2019; Taylor, 2019). Non sono molti i corsi di formazione finalizzati per i docenti, in materia di educazione mediale: spesso questi sono a pagamento a carico dell'insegnante stesso e sono offerti da associazioni esterne, non legate all'apparato statale (pertanto non sempre riconosciuti in termini di punteggio o crediti d'insegnamento). Oltre a non possedere una preparazione che anticipa lo svolgimento della professione, il corpo docente deve riuscire a strutturare le lezioni cercando di reperire materiale affidabile e valido, da risorse esterne: sono rari i libri di testo (digitali o cartacei) che fanno riferimento a modelli educativi per lo sviluppo della Media Literacy. In Estonia, come vedremo nel capitolo successivo, essendo l'educazione ai media una tematica cross-curricolare, il Ministero dell'Istruzione ha dovuto creare un database di supporto all'insegnante, che consiste in lezioni modello preposte da altri docenti, ma anche da testi didattici proprio in materia di Media Education, con esercitazioni e proposte da attuare sia in classe, che come compito per casa. La professione del docente dev'essere ripensata proprio in virtù della continua evoluzione del *media environment*, del dinamismo della cultura del quotidiano plasmata da questo stesso ambiente mutevole. Il ruolo tradizionale dell'insegnante viene reinterpretato alla luce di queste nuove consapevolezze dettate dal *media world* che caratterizza lo scenario contemporaneo (Hartai, 2014). Lo scoglio più grande nella Media Education pare esser rappresentato proprio dal fatto che questa, in moltissime realtà legate al mondo dell'istruzione, sia stata inserita nell'apparato scolastico molto prima che in esso vi siano presenti delle figure professionali in grado di far fronte a questo nuovo ingresso. Lo scarto esistente tra la preparazione dei formatori e il fatto che l'alfabetizzazione mediatica sia oggetto d'insegnamento, ha generato quel panorama tale per cui molti insegnanti non sono

riusciti effettivamente ad applicare il curriculum didattico aggiornato. L'urgenza di una formazione per gli educatori, sia essa in itinere o precedente la professione, risulta tuttora una forte necessità nella maggior parte degli stati europei (almeno due terzi secondo il report EMEDUS del 2014). Ad ora sembra che in nessuno stato sia previsto alcun modulo inerente alla Media Education, come parte della formazione obbligatoria degli insegnanti. Questo va in chiara contraddizione con il fatto che nella maggior parte degli Stati Membri ove la Media Literacy è stata integrata, il modello utilizzato è quello di tema cross-curricolare. Questo implica che tutti gli insegnamenti in cui siano presenti, in termini di learning outcomes e conoscenze da acquisire, elementi riconducibili all'alfabetizzazione mediatica, debbano essere impartiti da un docente adeguatamente preparato in merito. La crucialità di questa situazione si esplica anche nel fatto che non solo gli educatori delle diverse materie non sono formati per trasmettere questo set di competenze, ma spesso nemmeno gli insegnanti stessi di "Media" (presente in molti curricula, sia a livello liceale che tecnico-professionale) vengono preparati in tal senso (Frau-Meigs, 2014).

L'UNESCO (2011) per limare le problematiche inerenti all'impreparazione del corpo docente, ha pensato di strutturare un testo manualistico, scaricabile online dal sito stesso. Esso è il frutto delle raccomandazioni emerse dalle analisi del gruppo di esperti di Media Literacy, nucleo della Commissione Europea, la cui *mission* è:

La missione di questo gruppo è: - scoprire, portare alla luce, documentare ed estendere le buone pratiche nel campo dell'alfabetizzazione mediatica; - Facilitare il networking tra i diversi stakeholder, con l'obiettivo della fertilizzazione incrociata; - Esplorare le sinergie tra le diverse politiche dell'UE e le iniziative di alfabetizzazione mediatica. "Media literacy" è un'espressione ombrello che include tutte le capacità tecniche, cognitive, sociali, civiche e creative che consentono a un cittadino di accedere, avere una comprensione critica dei media e interagire con essi. Queste capacità consentono al cittadino di partecipare agli aspetti economici, sociali e culturali della società, nonché di svolgere un ruolo attivo nel processo democratico. Si riferisce a tutti i tipi di media (televisione, radio, stampa), attraverso tutti i tipi di canali (tradizionali, internet, social media) e a tutte le età. "Alfabetizzazione mediatica" significa cose diverse per diversi paesi e parti interessate. È anche un concetto dinamico che si evolve insieme alla tecnologia e alla società. Tuttavia, una pietra miliare in tutte le possibili definizioni di alfabetizzazione mediatica è lo sviluppo del pensiero critico da parte dell'utente. Questo gruppo lavora sulla base di "Alfabetizzazione mediatica" come espressione ombrello che comprende molte possibili definizioni.³⁰

30 Expert group della Commissione Europea, Cfr: <https://ec.europa.eu/transparency/reg-expert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetail&groupID=2541>. Versione originale del testo: "The mission of this group is to - Discover, bring to the light, document and extend good

Il fatto che la Media Literacy sia una definizione “ombrello”, ne rende emblematica la complessità sia in termini di circoscrizione che di lavoro. Creare un testo di riferimento che funga da risorsa principale per la preparazione del formatore, richiede anni di lavoro, oltre che molteplici consultazioni tra diverse realtà operanti nel settore.

Il risultato è un vero e proprio curriculum suddiviso in diversi moduli, con altrettanti esercizi proposti sia per coloro che debbono formare i futuri media educator, sia per i media educator stessi (destinati dunque alle lezioni in classe).

La maggior parte delle esercitazioni proposte concerne l'analisi semiotica e retorica dei contenuti mediali, oltre che quella del mercato dei media, e delle differenti fonti d'informazione (biblioteche, musei, archivi digitali e analogici e così via). Alcuni esempi, rilevati nella lettura del testo didattico, sono l'analisi: di video e testi musicali; di film e serie tv; delle campagne di cause-related marketing; di messaggi e testi pubblicitari; delle regole vigenti in termini di codice etico e normative del copyright; delle notizie giornalistiche (da cartaceo o digitale); della comunicazione pubblica e politica; delle principali problematiche sociali contemporanee e di come esse vengano rappresentate dal mondo mediale. Nella pagina seguente è illustrato il modello secondo cui si sono strutturate le dimensioni che formano il curriculum per gli insegnanti pensato dall'UNESCO (2011).

Il framework proposto (vedi pagina successiva) disegna il quadro entro il quale si costringe l'alfabetizzazione mediatica: essa implica degli elementi chiave interni (conoscenza dell'informazione mediatica per il discorso democratico; il sondare l'affidabilità dei contenuti mediali; la produzione e l'uso dell'informazione veicolata dai media), oltre che cristallizzare quelli esterni, che determinano di buon grado il livello di Media Literacy del singolo e della comunità (policy e visione; il curriculum e la modalità di valutazione; l'organizzazione e l'amministrazione; lo sviluppo professionale del docente; la Pedagogia; i Media). Studi successivi alla pubblicazione del curriculum (Frau-Meigs, 2014), asseriscono che questo possa essere revisionato alla luce delle scienze umane digitali, i cui tre pilastri si riflettono in: Natural Language Processing (analisi dei testi); Analisi dei Social Networks; Geographic Information Systems (posizionamento spaziotemporale). In tal senso si potrebbe parlare di “Augmented MIL”, termine che vuol enfatizzare

practices in the field of media literacy; - Facilitate networking between different stakeholders, with the aim of cross-fertilisation; - Explore synergies between different EU policies and media literacy initiatives. “Media literacy” is an umbrella expression that includes all the technical, cognitive, social, civic and creative capacities that allow a citizen to access, have a critical understanding of the media and interact with it. These capacities allow the citizen to participate in the economic, social and cultural aspects of society as well as to play an active role in the democratic process. It refers to all kind of media (television, radio, press), through all kind of channels (traditional, internet, social media) and to all ages. “Media literacy” means different things for different countries and stakeholders. It is also a dynamic concept that evolves at the same that technology and society. However, a key stone in all possible definitions of media literacy is the development of critical thinking by the user. This group works on the basis of “Media literacy” as an umbrella expression that encompasses many possible definitions”.

il fatto che la realtà entro cui ci si muove è una realtà aumentata³¹. Nell'era dei Big Data non si può più pensare che il flusso di dati sia meramente qualcosa di misterioso e anomalo, bensì esso è rivelazione e abbondanza. I dati debbono essere oggetto di studio dinamico e democratico, il soggetto che è “media literate” deve possedere quelle competenze che legano l'identità digitale a quella immanente (Frau-Meigs, 2014).

Aree chiave del Curricolo	Conoscenza dei media e dell'informazione per il discorso democratico	Valutazione dei media e dell'informazione	Produzione e uso dei media e dell'informazione
Policy e visione	Preparazione degli insegnanti	Preparazione degli studenti	Promozione per società alfabetizzate ai media
Curriculum e valutazione	Conoscenza dei media e di tutte le fonti di informazione, delle loro funzioni e modalità di produzione	Comprensione e conoscenza dei sistemi di valutazione delle fonti	Abilità di comprendere come l'informazione viene prodotta, oltre che conoscere le caratteristiche culturali di produzione; conoscere le pratiche dei cittadini e le loro motivazioni
Pedagogia	Introduzione dei media in classe	Valutazione dei contenuti mediatici	Uso dei contenuti mediatici per insegnare e apprendere
Informazione e Media	Media tradizionali e fonti tradizionali di informazione	Radio e Televisione	Nuovi media
Organizzazione e amministrazione	Conoscenza dell'organizzazione delle classi	Produzione mediatica	Applicazione della Media Literacy all'apprendimento permanente
Sviluppo professionale degli insegnanti	Conoscenza della MLE per l'educazione civica	Gestione e conoscenza delle fonti di informazione con scopo di apprendimento professionale	Promozione della MLE per lo sviluppo di studenti e insegnanti

Tabella 2.1.1: Il curriculum per gli insegnanti MIL³²

31 Il termine è da intendersi come dagli studi emersi dal “*Centro di Etnografia digitale*” (Giambitto, 2011) che vede il superamento della dicotomia reale-virtuale, per abbracciarne la fusione in termini di virtuale come estensione del reale: un mondo aumentato.

32 Fonte da cui la tabella è tratta: *The MIL curriculum for teachers*. UNESCO (2011)

Più in generale, gli sviluppi nelle scienze cognitive e nella tecnologia devono essere integrati nell'istruzione scolastica e nei corsi volti alla preparazione degli insegnanti. Il modello di docenza deve passare da quello dominante a quello partecipativo, dalla logica dell'accumulo di nozioni, all'elaborazione delle nozioni stesse, alla luce di una consapevolezza critica e autonoma. La pedagogia digitale incontra quella cognitiva nel momento in cui il design delle piattaforme e dei software pensati per la docenza, sono modulati sugli schemi cognitivi propri della mente: il carattere intuitivo di questi dispositivi trova la sua ragion d'essere proprio nella fusione tra il virtuale e il reale. Il movimento MOOCs: Massive Open Online Courses, è emblematico nel sottolineare il carattere innovativo della pedagogia partecipativa, che stimola la creatività e l'engagement attraverso la combinazione di media e i modelli di socializzazione (Yelland & Masters, 2007).

La gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2010) nel documento inerente all'alfabetizzazione mediatica, dedica un paragrafo proprio all' "educazione ai media nelle scuole e come parte integrante della formazione degli insegnanti". In questo vi sono numerosi punti in cui non solo si evidenzia l'importanza dell'inserimento della pedagogia dei media entro le istituzioni scolastiche, ma se ne raccomanda l'integrazione nel percorso di formazione degli insegnanti. L'Unione europea invita oltremodo tutte le autorità competenti a formare il proprio corpo docente in materia di educazione ai media, assieme all'utilizzo dei media stessi come strumento di supporto alla didattica. L'accorpamento di questa materia multidisciplinare deve far fronte al già eccessivo carico dei curricula scolastici, oltre che alla sensibilizzazione dei docenti stessi.

2.1.4 Cosa succede in classe?

Nei paragrafi precedenti si è cercato di comprendere come l'educazione mediatica debba essere inserita sia nel percorso di formazione degli insegnanti, che in quello d'istruzione obbligatoria per le future generazioni. In numerosi stati europei si è cercato di integrare, come presentato in precedenza con il rapporto EMEDUS (2014), la materia nelle istituzioni scolastiche in formato cross-curricolare. I corsi di preparazione del corpo docenti, invece, sembrano esser più carenti, per quanto concerne l'aggiornamento raccomandato su più fronti. Quel che rimane difficile da comprendere, come si evince sia dal report citato, che dalla letteratura accademica, è cosa e come sia effettivamente applicato in aula l'insegnamento dell'educazione ai media. Il dilemma che affligge i ricercatori consiste proprio nell'attraversare quel ponte che porta dal modello all'empirico, dalla teoria alla pratica. Le ricerche di carattere quantitativo ricoprono la maggior parte degli studi presenti nel settore, ma difficilmente riescono a narrare i reali scenari che si attuano entro le mura scolastiche, entro le membra psicologiche dello studente e dell'insegnante. Come viene realizzata questo tipo di educazione? Quali sono i feedback, quali le problematiche e i punti forti? (Hartai, 2014). È interessante capire come questo quesito si possa porre in assonanza all'introduzione del metodo di ricerca antropologico nello studio dei

media, richiamato anche nel primo capitolo di questo elaborato nei termini di Coul-dry (2004) che cerca di vedere i media come pratiche e non come oggetti a sé stanti. Quali sono le pratiche inerenti al curriculum scolastico? Come viene interpretato e applicato in realtà? Secondo l'unico (e ultra-citato) studio (EMEDUS) sull'educazione ai media nell'ambiente formale, la Media Literacy Education ha gran poco spazio in classe, spesso viene sottovalutata e viene implementata a lezione maggiormente per quanto riguarda la difesa dello studente nei confronti dei pericoli a cui può incorrere nell'utilizzo dei nuovi media, mentre viene raramente concepita come metodo correttivo circa le abitudini nocive e di dipendenza nell'uso dei media (in particolare quelli digitali). L'accenno a questi risultati dev'essere chiarificato, poiché l'indagine condotta si è basata meramente su questionari compilati da un paio di esperti del settore per ogni Stato, che a loro volta si sono basati su ulteriori ricerche, sempre di carattere quantitativo. Gli studi di genere qualitativo sono poco numerosi e si basano spesso su osservazione partecipante e interviste semi-strutturate con relativa registrazione delle stesse (Kupiainen, 2015). Cosa ne è delle etnografie che lasciano il campo invariato? Il presente lavoro intende proprio cogliere questa sfida e adotterà una prospettiva antropologica per tentare di rispondere a queste domande che popolano il divario tra ciò che si può leggere (il curriculum) e ciò che si può osservare (i fatti in classe).

2.1.5 Gli approcci e le strategie della Media Literacy Education

In sede d'aula, l'approccio all'educazione mediale determina il taglio con il quale si vuol fare Media Education. La molteplicità delle *literacies* inglobate sotto il termine ombrello "Media Literacy" ne rende infatti la didattica per un solo insegnante, presupponendo che il format assunto sia quello cross-curricolare. Ogni docente deve adattare il proprio insegnamento in virtù di questo nuovo modulo, i cui riferimenti possono essere reperiti: dalle risorse suggerite dal Ministero (in quegli stati in cui vi è questo tipo d'accortezza); dai siti online appositi o dalle risorse di piattaforme e-learning e-teaching; dalla propria creatività personale. Gli orientamenti che si possono individuare nella pedagogia dei media sono così classificabili:

- **Protezionista.** In questa visione i media vengono trattati come un oggetto pericoloso, in quanto sono: una minaccia per la cultura tradizionale, promotori del consumismo e materialismo; un pericolo per la morale del bambino, tanto da fungere da base per fenomeni come il razzismo e il sessismo. Il docente è il depositario della conoscenza, che trasmette all'allievo in un rapporto verticale (Hedy, 2014);
- **Potenziatore.** In questa visione si dà un peso maggiore alla facoltà d'analisi critica dei media, come strumento che va a potenziare il consumatore. Il docente assume un rapporto orizzontale e collaborativo con lo studente, che viene coinvolto in maniera attiva nella didattica attraverso numerose esercitazioni. L'approccio enfatizza il ruolo di studente come consumatore, ma ne eclissa quello di produttore

(che come noto è parte fondamentale della Media Education sia nel modello di Hobbs che negli altri) (Buckingham, 2004);

- **Eстетico.** In questa visione i media vengono percepiti in quanto fonte di intrattenimento, godimento e coinvolgimento. In tal senso essi devono esser integrati nella didattica stessa come supporto alla didattica, poiché in grado di motivare lo studente all'apprendimento, oltre che incrementare l'attenzione e la partecipazione in classe. Questi aspetti vengono enfatizzati attraverso l'insegnamento di come si producono contenuti mediatici, invitando l'alunno stesso a mettere in pratica le tecniche spiegate. Il rischio di questo metodo è che ci si concentri troppo: sull'aspetto commerciale dei media, in quanto generalmente il docente dà peso al medium come fonte di business e non come fonte d'espressione creativa del sé (o addirittura come fonte di costruzione dell'identità); sulla Film Literacy sia in termini di analisi che di video-making di corto e lungometraggi (Hedy, 2014; Hartai, 2014).

Il processo didattico con cui prende forma l'educazione mediale in classe, non è sempre strettamente categorizzato in un approccio unico per tutto l'anno scolastico. La realtà dei fatti è che l'orientamento del docente sicuramente ne determina il taglio, ma ciò non significa che non vengano inglobati aspetti caratteristici di altre metodologie. Nel complesso, l'ideale sarebbe riuscire ad integrare queste visioni in un'unica ottica, in grado di comprendere i diversi aspetti in differenti unità didattiche. L'alfabetizzazione mediatica deve assumere il format di insegnamento che vede lo studente come *prosumer*, che vede il medium come oggetto in grado di modellare la sfera e l'opinione pubblica, oltre che nel suo ruolo sociale. La responsabilizzazione nell'uso dei media può essere vista come promotrice di educazione, business e democrazia (Tulodziecki & Grafe, 2012).

Per concludere, l'approccio ideale dovrebbe unire gli orientamenti illustrati nella pagina precedente e potrebbe assumere le sembianze di un punto di vista action-oriented: in tal senso non solo si potenzia e si prepara lo studente al media world, ma gli si permette di comprenderne le caratteristiche (con elevato senso di autocritica) attraverso l'atto di produzione stesso (Hartai, 2014). Qui torniamo al cosiddetto "learning by doing", la chiave dell'educazione del ventunesimo secolo. Conoscendo le peculiarità di produzione (sia come strategie tecniche, che in termini legislativi e di privacy), il soggetto che apprende è portato a vedere con costante occhio critico non solo il proprio prodotto mediatico, ma anche i contenuti veicolati dai media che è solito fruire.

Nella pratica, le strategie utilizzate dal media educator possono essere così categorizzate (UNESCO, 2011):

- **Problema- Inchiesta.** Lo studente è chiamato ad assumere le tecniche dell'inchiesta per analizzare e individuare le problematiche che emergono dal mondo dell'informazione. In particolare, gli step previsti sono: identificazione del problema, riconoscimento delle cause latenti, interpretazione e risoluzione del proble-

ma, mettere in atto ogni fase chiarificandone le conseguenze. In questa modalità lo studente comprendere come affrontare delle problematiche sociali in maniera approfondita e seria. Alcuni esempi di queste esercitazioni possono essere: analizzare la rappresentazione di genere e razza nell'immaginario mediatico; indagare il cyberbullismo attraverso la ricerca etnografica ecc.

- **Apprendimento basato sul Problema.** Gli studenti vengono chiamati a strutturare gli obiettivi, le domande di ricerca e le metodologie da assumere per fronteggiare un problema. Sono necessarie skills di problem-solving, Critical thinking, cooperazione e conoscenza interdisciplinare. Un esempio potrebbe essere la strutturazione di una campagna di comunicazione volta alla sensibilizzazione alla tematica ambientale.
- **Inchiesta scientifica.** Lo studente è chiamato a seguire il ciclo dell'inchiesta, che include: osservare; porre domande; capire ciò che è già noto; pianificare la ricerca; revisionare le teorie precedenti in virtù dell'esperimento; utilizzare strumenti per raccogliere, analizzare e interpretare i dati; proporre spiegazioni e comunicare i risultati. Un esercizio potrebbe essere quello di analizzare il ruolo delle comunità online.
- **Caso di studio.** Lo studente è chiamato a indagare in maniera approfondita un particolare evento-caso, cercando di vedere se le teorie esistenti o le ipotesi vengono comprovate da casi di vita reale. Gli alunni, in questo modo, riescono a sviluppare un approccio critico e consapevole nell'interpretazione delle situazioni quotidiane e apprendono una modalità di ricerca in grado di fornire loro spiegazioni che vanno oltre la teoria stessa. Potrebbe essere d'esempio l'analisi di una particolare campagna di marketing, oppure di un film o libro di successo.
- **Apprendimento cooperativo.** Lo studente è chiamato a lavorare in squadra, pertanto vengono enfatizzati gli aspetti dello scambio reciproco di opinioni e di conoscenze. Esso risulta particolarmente efficace nella Media Literacy Education in quanto apre le porte a dibattiti di riflessione sul mondo contemporaneo, sulle proprie preferenze ed abitudini. Un format può essere quello di commentare assieme uno speech di un politico, cercando di esprimere la propria opinione, individuare quella sottesa dal discorso stesso e immaginarne una contro-battuta.
- **Analisi dei testi.** Lo studente è chiamato ad assumere un approccio semiotico nella lettura della realtà. Il focus consiste nel comprendere quali siano i linguaggi e i codici utilizzati, oltre che decifrarne la struttura, il target e gli obiettivi latenti. Lo sguardo dell'homo semioticus permette di destrutturare i messaggi in tutti i loro potenziali effetti e intenzioni. Un classico esempio è quello dell'analisi pubblicitaria.
- **Analisi del contesto.** Lo studente è chiamato a porre lo sguardo sul contesto entro cui i contenuti mediali si muovono. Lo studio può comprendere un focus sul mercato dei media e gli effetti che esso ha in termini di democrazia e attivismo.

- Traduzione. Lo studente è chiamato a tradurre un contenuto mediale da una forma ad un'altra di diverso carattere. La storia di un libro può essere, ad esempio, riadattata in un cortometraggio, e così via.
- Simulazione. Lo studente è chiamato a partecipare in un gioco di simulazione. La classe diviene, per esempio, un cast di provini per un film thriller. È molto utile per la comprensione delle dinamiche interne alla produzione.

2.2 La Media Education nell'educazione non-formale e informale

La presente sezione è particolarmente ridotta rispetto a quella precedente, in quanto la letteratura e gli studi contemporanei hanno prodotto una quantità di materiale di gran lunga maggiore per l'educazione mediale nel contesto formale, piuttosto che in quello informale e non-formale. Questo può anche esser visto come segnale per motivare un lavoro accademico più intenso per quella che Roberto Genovesi (1981) chiama la "scuola parallela". Per assurdo, si può presumere che la quantità di attività inerenti alla Media Literacy Education è maggiore nell'ambiente extra-scolastico (gestito da diverse strutture di formazione e associazioni no-profit), che nell'ambiente di educazione istituzionalizzata.

Il capitolo sperimentale del presente elaborato (il III) cercherà di gettare lo sguardo sui tre versanti che popolano l'educazione mediale: la famiglia, la scuola e gli ambienti di formazione extra-scolastica. La difficoltà in termini di ricerca accademica consiste proprio nel fatto che non è così semplice accedere alle strutture informali e non-formali, mentre risulta ben più comune accedere nelle strutture istituzionali (Cohen, 2007; Bitonti, 2014). La proporzione teorica dedicata ai tre diversi ambienti è testimonianza di quello che poi è stato il lavoro sul campo effettuato per questo lavoro di tesi. Al momento abbiamo a disposizione solamente un report (EMEDUS, 2014) come tentativo di mappatura di tutte le iniziative di "informal e non-formal media education". Tentativo che ha sortito un documento che raccoglie le attività di maggior rilevanza esistenti in Europa. Lo studio ha riscontrato non poche difficoltà: il materiale disponibile in merito a tali azioni è davvero scarso e difficilmente reperibile (Bitonti, 2014). Il processo di formazione che ha luogo negli ambienti informali e non-formali possiede la caratteristica di concretizzarsi entro luoghi non eccessivamente standardizzati, le cui regole sono parzialmente flessibili e poco strutturate. Quest'area, in materia di media education, può includere veri e propri corsi o laboratori di "media", oppure eventi o iniziative di ricerca promosse da associazioni no-profit, NGO o dai media stessi. La cultura dell'apprendimento informale viene definita da Gee (2004) "spazio affine": con questa terminologia vuole indicare, per l'appunto, l'affinità che lega l'ambiente ed il learner. In questo spazio formativo colui che apprende lo fa in maniera più partecipativa, volontaria ed efficace. Gli *spazi affini* risultano delle opportunità ad alto potenziale educativo, in quanto il soggetto impara in relazione alle proprie caratteristiche ed interessi e si rapporta in maniera orizzon-

tale con il gruppo di pari o con gli eventuali educatori che operano in quello specifico contesto. L'apprendere informalmente si prefigge come dimensione libera dai limiti del tempo e dello spazio, ogni individuo acquisisce, anche inconsapevolmente e in maniera indiretta, attitudini, valori, competenze e conoscenza (anche quella inerente ai media), dalle esperienze e pratiche quotidiane. Le fonti educative si contestualizzano negli agenti di socializzazione primaria (la famiglia) e più in generale negli ambienti in cui si è esposti a diverse tipologie di input che possono risultare risorsa inesorabile d'insegnamento (Coombs, 1985). Nella letteratura accademica disponibile in materia, la figura dell'educatore non viene nominata "media educator" (termine utilizzato nel contesto formale), bensì "cultural mediator" (in questo contesto non usato nell'accezione della sociologia classica). Il termine risulta più adeguato in quanto si vuol sottolineare il fatto che questa figura trasmette non solo conoscenza, ma anche valori, attitudini e atteggiamenti che vengono assorbiti in maniera permanente da colui che è in fase di apprendimento. La relazione che si instaura con questa figura è del tutto orizzontale, basata sulla collaborazione e la reciprocità. I risultati di questo "scambio" non sono assolutamente standardizzati, pertanto scarsamente prevedibili ed oggettivi (Bitonti, 2014).

2.2.1 La scuola parallela: il settore dell'educazione non-formale

per scuola parallela [...] è da intendersi ogni aspetto societario pedagogicamente organizzato che, in maniera non rigidamente programmata, o meglio al di fuori di un sistema curriculare preordinato, offre all'individuo, seppure con un approccio che può anche non essere personale, delle occasioni di apprendimento e dei modelli comportamentali precisi e definiti (Genovesi, 1981, pp. 10-11)

L'educazione non-formale si concretizza come una vera e propria "scuola parallela" nel momento in cui l'intenzionalità delle azioni che prendono forma nel tempo libero coincidono con una forma ludica, frutto di apprendimento e crescita (Tirocchi, 2013). I media colonizzano in maniera sempre più decisa questo tipo di spazi-occasioni, tanto da divenire strumento stesso con il quale questi progetti ludici vengono attualizzati. In quest'ottica il medium viene visto come oggetto che ha valore formativo e culturale, in quanto non solo veicolo, ma anche produttore di contenuti. Sicuramente i media in sé non possono essere considerati degli istituti d'istruzione "paralleli", ma al contempo non è immaginabile un luogo ludico che sia sprovvisto di questi. Ogni attività formativa è comunicazione, e proprio per questo nel ventunesimo secolo essa ingloba anche il mondo dei media (Genovesi, 1981).

In Europa sono numerose le realtà, associative e non, che offrono momenti di educazione.

Corsi di aggiornamento, formazione permanente e molto altro: queste le iniziative che vedono come target individui di ogni età, soprattutto coloro che devono tenere il

passo dettato dalle nuove tecnologie, e più in generale, da coloro che vogliono essere inclusi nella società. Parliamo soprattutto di adulti inseriti nel mondo del lavoro, che sempre più richiedono competenze riconducibili alla Media Literacy, e agli anziani, che per rimanere in contatto con il reale devono far fronte alle sfide regolate dall'integrazione dei media digitali.

La responsabilità sostenuta dalle realtà extra-scolastiche è di essenziale importanza, in quanto lavora per mettere in moto un processo d'inclusione che cerchi di limare il digital divide esistente non solo tra le diverse generazioni, ma anche tra le diverse appartenenze sociali e geografiche (periferia vs città e così via) (Bitonti, 2014). Nonostante la flessibilità come area di ricerca e sperimentale, le problematiche relative a quest'educazione parallela consistono nello sguardo scettico con cui sin troppo spesso vengono prese in considerazione. Oltre a questo, un ulteriore scoglio sembra essere il riconoscimento di tali attività in termini di accreditamento formativo da parte del governo e altre istituzioni pubbliche. Essendo queste iniziative di genere non istituzionale, esse non debbono seguire i precetti e linee guida suggeriti dai principali enti operanti nel settore di educazione mediale: questo genera confusione sia per la terminologia con cui molte attività vengono etichettate, oltre che per i contenuti messi sul campo.

2.2.2 Tempo libero e famiglia: l'ambiente informale come media educator

L'educazione prende piede in maniera indiretta in qualsiasi momento della nostra vita. Le ambientazioni non strutturate, come la famiglia e il tempo libero in generale, risultano essere momenti cruciali per l'apprendimento del *learner*. Nell'era del *Life Long Learning*, apprendere non ha limiti né di tempo né di spazio. Quello che determina *cosa* e *come* apprendiamo è pertanto la tipologia di attività che occupa i nostri momenti "non pianificati". Un report dell'Unicef Bulgaria (2015), cerca di indagare la percezione e l'utilizzo del tempo libero da parte di bambini e adolescenti (10 – 14 anni). L'inchiesta condotta riporta che almeno l'80% dei bambini rispondenti dichiara di avere abbastanza tempo libero, al di fuori della scuola, da dedicare ai propri interessi ed hobby. Tempo per cosa? Anche in tal senso il sondaggio ha cercato di esplorare le attività che impiegano il cosiddetto free time: l'89% dei rispondenti maggiormente naviga su Internet; l'86% e l'85% inseriscono come attività anche l'uscita con gli amici e il tempo passato con la famiglia. Il podio è dunque occupato dal medium digitale per eccellenza: Internet, assieme alle attività di socializzazione più comuni, in questo caso con i media umani: la famiglia e gli amici. Lo stesso studio ha testimoniato che una discriminante interessante è proprio quella dell'età: più i ragazzi crescono, più saranno presenti (nel loro tempo libero) attività individuali legate ai media digitali, quest'incremento va però a diminuire l'interesse nello spendere il tempo con i propri pari, e in generale, nelle pratiche di gruppo.

Quest'ultime sono comunque ancora densamente presenti in quegli adolescenti che vivono in zone periferiche o in piccole città: la vicinanza delle relazioni pare determinare la volontà di condivisione. Sarà lo scenario bulgaro lo specchio di una tendenza

riscontrabile a livello europeo, se non globale? L'essere alfabetizzati ai/con i media, se inteso come qualità individuale soggettiva, dipende anche dall'influenza del contesto familiare.



Grafico 2.2.1: La mia voce vale³³

Nella lingua estone il termine “media education” si suddivide in due ulteriori terminologie, volte a sottolineare le sfumature formali e informali nello sviluppo di questa competenza (vedi paragrafo 2.1.1). In particolare, *meediakasvatust* è la parola utilizzata per indicare l'educazione mediale appresa attraverso la famiglia, quella che è orientata ai valori, alle scelte individuali nel mercato mediale, quella che riflette le peculiarità personali nel consumo mediatico. Questo tipo di educazione ha luogo non appena il bambino entra in contatto con un medium (digitale o analogico che sia), proprio per questa ragione, la forma di socializzazione che prende piede ha bisogno di cura e monitoraggio. La relazione dev'essere disegnata su misura da coloro che educano il bambino, in modo da strutturare un rapporto proficuo e produttivo, che vede l'integrazione del medium come momento e occasione di sviluppo cognitivo ed emotivo (Ugur, 2010). Gli agenti di socializzazione primaria (scuola e famiglia) giocano un ruolo fondamentale nell'evoluzione del rapporto learner-media. A tal proposito, una parte del report “Europeans' attitudes towards Internet security” (Eurobarometer, 2018) è dedicata proprio alla funzione della famiglia nella difesa dell'infante al cospetto dei pericoli che caratterizzano i nuovi media. L'indagine ha seguito il modello di ricerca attraverso interviste strutturate (questionari).

Sono emblematiche, per illustrare a livello statistico il quadro europeo che emerge, i risultati di alcune questioni poste a genitori con figli: “Cosa fate per proteggere i

33 Fonte da cui l'immagine è tratta: *My voice matters*, 2015 UNICEF

ragazzi dai pericoli a cui sono esposti mentre navigano online?"; "Siete a conoscenza dei siti o contatti ufficiali a cui potete fare riferimento nel momento in cui siete vittime di un cybercrime?". Le infografiche riportate mostrano i risultati di entrambe le domande, della prima viene anche mostrato il risultato diviso per le nazionalità europee.



Grafico 2.2.2. Fonte da cui è tratto: Eurobarometer, 2018

QD6 Thinking about the online harassment of children under the age of 16 (e.g. bullying or grooming), what, if anything, is done in your household to protect them while they are online? (MULTIPLE ANSWERS POSSIBLE)
(% - THE MOST MENTIONED ANSWER BY COUNTRY)

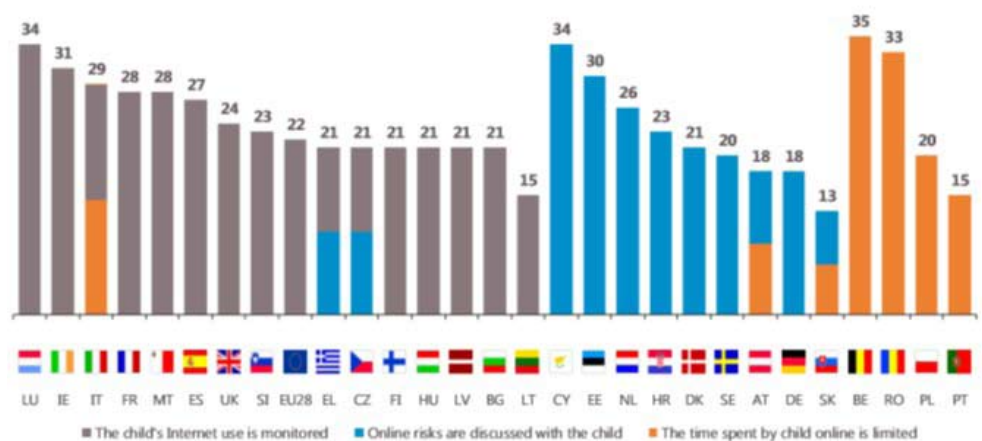


Grafico 2.2.3: Eurobarometer - Europeans' attitudes towards Internet security, 2018
© European Union, 2019

Nella figura 1, la maggior parte dei partecipanti non ha potuto rispondere alla domanda (52%), mentre il 36% del totale degli intervistati ha dichiarato che pone in atto almeno un'azione per fronteggiare il pericolo che il proprio figlio corre nel momento in cui è online. Le azioni più comuni risultano essere: monitorare l'uso di internet (22%); discutere con i figli dei rischi che caratterizzano i media digitali (20%); limitare il tempo di navigazione (19%). Solamente la minoranza ricorre alla manipolazione dei settings del browser (14%), il restante vorrebbe fare qualcosa, ma non sa come (3%); fa qualcosa di non specificato (4%); non fanno nulla (5%).

Se si guarda il quadro statistico in termini di Stati europei, ci si rende conto che vi sono differenze tra i diversi Paesi. Prendiamo il caso particolare dell'Estonia (in quanto è lo Stato nel quale è stata effettuata la ricerca sul campo di questo studio): ad avere la percentuale più alta tra le risposte disponibili coincide con il discutere con i propri figli dei rischi presenti online (34%); per quanto riguarda il territorio italiano, invece, sono due gli atteggiamenti più frequenti: il limitare l'uso del web e il monitoraggio delle attività online (29%).

Per concludere, il report ci racconta che il 77% dei rispondenti dichiarano di non essere a conoscenza del fatto che esistono siti e indirizzi e-mail ai quali possono essere segnalati casi di crimini online. Solamente il 21% dei partecipanti all'indagine, hanno rivelato di conoscere questa possibilità, di questi, coloro che hanno effettivamente usato queste piattaforme per segnalare di esser stati vittime di questa tipologia di reati è il 5%.

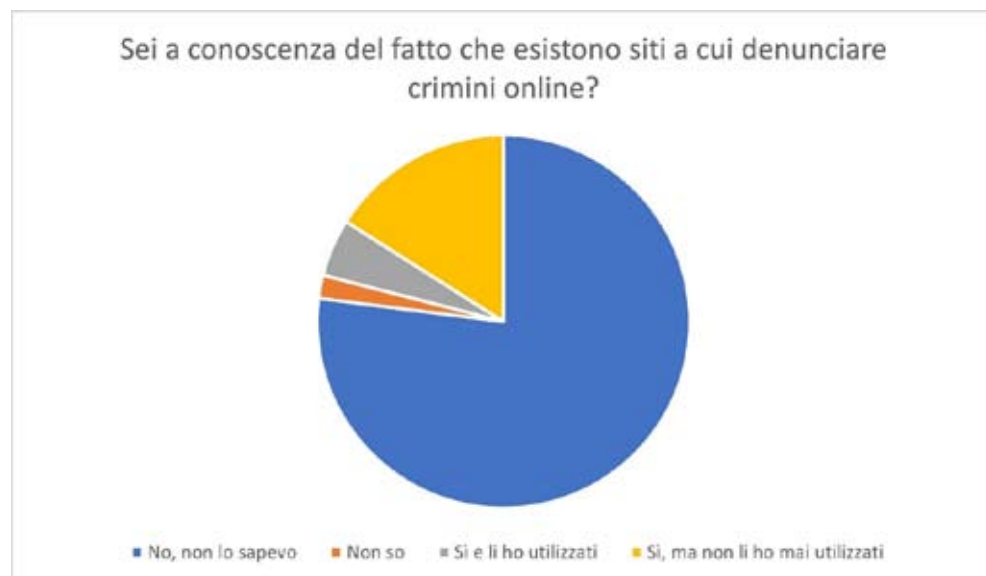


Grafico 2.2.4: Eurobarometer³⁴

34 Fonte da cui il grafico è tratto: *Europeans' attitudes towards Internet security*, 2018 © European Union, 2019

2.2.3 Le raccomandazioni per lo sviluppo della Media Literacy nel contesto informale

Non è stato oggetto di approfondimento e menzione, ma anche i media stessi (nel tipo di produzione e trasmissione), giocano un ruolo essenziale nella maturazione dell'alfabetizzazione mediatica della persona. Dalla tipologia di contenuti, alla modalità con cui essi vengono presentati al pubblico: le strategie di comunicazione adottate dalle case di produzione incidono su quell'educazione che è caratteristica dell'ambiente informale, sia esso popolato da bambini, adolescenti, adulti e anziani (Bitonti, 2014).

Il report EMEDUS (2014), già oggetto di menzione nel primo paragrafo di questo capitolo, conclude la sua pubblicazione con una serie di raccomandazioni indirizzate agli operatori che influenzano il contesto di apprendimento non-standardizzato. Esse si possono riassumere in brevi punti:

- La Media Literacy dev'essere implementata nei Media di Servizio Pubblico, con particolare attenzione al targeting e all'efficacia dei contenuti educativi;
- I governi nazionali dovrebbero incentivare i Media alla produzione di contenuti a scopo ludico, indirizzate a diverse audiences (dal bambino all'anziano);
- Mirare alla produzione etica e creativa, come leva per l'alfabetizzazione mediatica e alla cittadinanza (attivismo sociale e democratizzazione – *critical understanding by doing e learning by doing*);
- Coloro che si occupano di stilare le linee guida nazionali in campo educativo e mediatico dovrebbero dare maggior importanza alla produzione attraverso i nuovi media (stimolare il ruolo etico e sociale dei prosumers);
- Finanziare i progetti extra-scolastici che hanno il proprio focus sulla Media Literacy Education, in modo da aumentare una programmazione che sia più *people-driven*, piuttosto che *technology-driven*;
- Diffondere e pubblicare dati riguardanti il budget e l'efficacia delle attività promosse dalle organizzazioni che promuovono l'alfabetizzazione mediatica;
- Incrementare la ricerca, l'analisi e i modelli di valutazione dei programmi che si focalizzano sullo stimolo dell'educazione mediatica a 360°;
- Chi si occupa della redazione delle linee guida deve suggerire e stimolare un approccio sempre più qualitativo, piuttosto che quello quantitativo, nelle ricerche volte al monitoraggio e alla valutazione dell'impatto dei progetti nello sviluppo della componente di Media Literacy;
- Dovrebbe essere creato un nucleo di osservazione, monitoraggio e condivisione dei progetti inerenti alla Media Literacy Education, in modo tale da creare un archivio aggiornato sulle attività e le buone pratiche, oltre che stimolare un'attività sempre più intensa di networking tra le diverse realtà operanti nel settore.

Sia nell'ambiente formale, che in quello informale vi sono momenti educativi che hanno effetti sulla cognizione del mondo sia del soggetto singolo, che della comunità.

Incrementare le relazioni tra queste diverse dinamiche e incrementare la consapevolezza e la conoscenza di queste realtà sono i fattori base per costruire delle fondamenta solide per uno sviluppo efficace e proficuo di Media Literacy.

Parte II

La ricerca sul campo in Estonia

Capitolo 3

Estonia e Media Literacy Education

Perché l'Estonia?

L'Estonia si caratterizza come lo stato che, pur facendo parte dei Paesi Baltici, assume delle connotazioni caratteristiche dei Paesi Nordici. Con questo si vuole alludere al fatto che in termini di digitalizzazione della società, di organizzazione delle risorse e di gestione della Pubblica Amministrazione, questo Stato si colloca a parimerito con realtà come la Norvegia, la Finlandia, la Svezia, la Danimarca e i Paesi Bassi. Questo dato viene testimoniato dal già citato report “*Media Literacy Index 2019*” (il più aggiornato ad oggi disponibile – vedi paragrafo 1.1.2), dove la libertà d'espressione, la struttura educativa, la fiducia tra le persone e le nuove forme di partecipazione (e-participation) sono i fattori che determinano il grado di alfabetizzazione mediale di un Paese. In questo report (2019) l'Estonia occupa la quinta posizione, con 70 punti su 100, appena al di sotto delle realtà sopramenzionate, che vede al primo posto la Finlandia con 78 punti su 100 (Lessenski, 2019).

La digitalizzazione in questo Stato è un altro dei pilastri che motiva maggiormente la scelta del territorio di ricerca sul campo: con il progetto e-Estonia (1997), infatti, questo Paese viene definito dalla rivista Wired “*la società più digitalmente avanzata del mondo*”³⁵. Il 98% dei servizi statali sono disponibili in un ecosistema totalmente online, che rende l'alfabetizzazione digitale (digital literacy), e più in generale, quella ai media (media literacy), una condizione *sine qua non* per rimanere al passo con l'evoluzione che caratterizza questa nazione (Reynolds, 2016).

Riuscire a trarre i benefici della rivoluzione digitale e mediatica, socializzare i cittadini ai nuovi media e all'informazione, adottare un approccio integrato nei confronti dei nuovi strumenti di comunicazione e un sistema scolastico che vede la Media Literacy Education integrata nel curriculum nazionale (vedi paragrafo 3.4), sono le ragioni che mi hanno spinto a scegliere questa nazione come luogo in cui soggiornare per riflettere sull'oggetto della mia ricerca.

35 “Welcome to E-stonia, the world's most digitally advanced society” M. Reynolds, 20 ottobre 2016. Cfr: <https://www.wired.co.uk/article/digital-estonia>.

3.1 Il contesto culturale e il mercato dei media

In relazione ai dati statistici forniti dal “Statistics Estonia”³⁶, al primo gennaio 2019 vi erano 1.324.820 residenti nello Stato estone. Il censimento effettuato nel 2011, ci illustra che il 68.7% degli abitanti sono di origine estone, il 31,1% si dichiarano di diversa origine. Tra le comunità minoritarie presenti nel territorio baltico, troviamo: i russi (circa il 25% della popolazione); gli ucraini (2%), bielorusi (1%) e finlandesi (0,6%).

L'economia del Paese è cresciuta in maniera esponenziale negli ultimi sei anni: secondo gli studi di “Statistics Estonia”, a contribuire in maniera essenziale a questa crescita sono gli investimenti nelle infrastrutture, nella comunicazione, nel campo dell'informazione, dell'innovazione tecnologica, professionale e scientifica (Konno, 2018). Gli stipendi sono aumentati, un esempio è quello dell'insegnamento nelle scuole superiori: fino al 2013 i docenti erano pagati 600€ al mese, mentre ora il guadagno netto è di 1200€. Il tasso di disoccupazione si aggira attorno al 5%.

Lo scenario politico estone è stato sempre caratterizzato da una forte componente centrista. Questo orientamento è mutato, in particolare dopo la legalizzazione del matrimonio tra omosessuali (2014). La reazione è stata particolarmente forte, tanto da portare alcuni aventi diritto al voto a preferire i partiti di destra, in assonanza con la tendenza globale (Konno, 2018; Appadurai, 2019). La polarizzazione del panorama politico è emersa con i risultati delle elezioni del febbraio 2015: i conservatori si sono guadagnati ben 7 seggi al Parlamento. Con le elezioni del 2019, l'estremizzazione ha avuto nuovamente la sua conferma: il partito conservatore “Eesti Konservatiivne Rahvaerakond” (EKRE) ha guadagnato altre 12 *poltrone*, passando a quota 19. Il partito di testa rimane quello riformatore, con 34 seggi, seguito dai centristi con 29 posti raggiunti.

Il mercato dei Media dell'Estonia vede negli ultimi anni (2017) una decrescita degli introiti fornita dalla presenza della pubblicità nei mezzi di comunicazione, in particolare per i canali come stampa, televisione e radio. I finanziamenti garantiti dal mondo pubblicitario, per contro, sono incrementati nella comunicazione digitale. Nonostante il sostegno economico sia diminuito, la stampa è riuscita comunque a mantenere il proprio *status sociale*, in quanto è considerata una fonte valida d'informazione dai lettori (Konno, 2018).

Nel mediascape estone gioca un ruolo interessante il canale russo: negli ultimi anni è stato oggetto d'accuse (disinformazione) e pertanto ha perso diversi punti, in termini di share e audience. Nonostante la comprovata contestazione, non sono state assunte misure di restrizione a questi canali, che tutt'ora sono facilmente accessibili agli interessati. In parallelo, secondo l'*Estonian Internal Security Annual Review 2017*, anche nel mondo dei social sono state rilevate campagne di disinformazione, il cui target consisteva nella gioventù russa che abita nel territorio estone.

36 Cfr: <https://www.stat.ee/en>

Secondo il report del *Media Pluralism Monitor 2018*, il mercato dei Media di questo paese baltico si può riassumere in tre diverse criticità:

- La crescita in orizzontale;
- La concentrazione verticale della privatizzazione dei media;
- Il framing dei Media locali.

Secondo lo studio, l'ultimo problema sembra essere quello più difficilmente controllabile. Nonostante vi sia una legge sulle telecomunicazioni (2000)³⁷ che regola la produzione mediatica, risulta difficoltoso monitorare i contenuti veicolati da ogni medium locale, che mostra una versione particolarmente codificata della realtà dei fatti (spesso occultandone del tutto alcuni: un esempio personale del mio soggiorno estone è stato quello di un pestaggio di una coppia gay, di cui si è avuta notizia da alcuni testimoni oculari, ma che non è passata nei principali canali di comunicazione). Il sistema dei Media in Estonia è caratterizzato dall'essere orientato al mercato liberale, il cui paradigma regolatore è prettamente interno al medium stesso. Nonostante un *Media market* abbastanza ristretto, la diversificazione delle piattaforme e dei canali è piuttosto elevata (Operman, 2018). Il censimento dei media, operato dallo studio condotto da Kantar Emor nel 2016, indica la presenza di 30 quotidiani (tra nazionali e locali) e 40 tipi di riviste. Il mercato televisivo vede come canali principali: uno pubblico (Estonian Television) e due privati (Kanal2; TV3), di carattere commerciale. Infine, si può condurre a 20, il numero delle stazioni radio e a circa 10 canali TV di carattere più internazionale, ma meno seguiti dal pubblico autoctono. In parallelo, la stampa e la TV trovano il loro corrispettivo nelle principali piattaforme online. Per quanto riguarda il consumo mediale da parte della popolazione estone, le ricerche reperibili in materia, prettamente di carattere quantitativo (sondaggi, inchieste, questionari), rimandano ad uno scenario che rispecchia la tendenza globale in seguito al passaggio *dalla carta, alla rete*.

I media tradizionali, secondo diversi studi (TNS Atlas survey, 2018; Kantar Emor; 2016; University of Tartu, 2014), hanno perso il loro valore come fonte d'informazione primaria soprattutto tra i giovani dai 15-29 anni. In concomitanza a questa decrescita, si va ad incrementare il numero di persone che utilizza il mondo online come risorsa principale, pur non essendo ritenuta del tutto affidabile. La fruizione mediatica, però, non si costella solamente nella lettura delle notizie quotidiane, ma si riverbera anche nell'ascolto della musica, nel gioco e nella ricerca di informazioni di interesse personale. A tal proposito, come suggerisce la studiosa Signe Operman dell'Università di Tartu (2018), la ricerca accademica si dovrebbe concentrare sulle dinamiche di consumo "on demand". La personalizzazione del consumo mediale è sempre più enfatizzata dall'utilizzo di Internet come strumento maestro per l'accesso ai contenuti forniti da media classici. Il ruolo da *metamedium* viene già menzionato

37 Articolo 21, Cfr: <http://merlin.obs.coe.int/iris/2000/5/article21.en.html>

alla fine degli anni Settanta dagli informatici Alan Kay e Adele Goldberg (1977), in riferimento alla concezione del computer come estensione di qualsiasi altro medium. La revisione (Vihalemm & Kouts, 2017) del sondaggio “Me. The World. The Media.” del 2014, ha prodotto una classificazione di sei tipologie di consumatore mediale che si può trovare in Estonia. A seguito proponiamo la tabella che suggerisce il nome e le caratteristiche per ogni pattern individuato dai due studiosi.

Tipo 1: <u>Utente multi-attivo nei media tradizionali.</u> Legge giornali, riviste e libri; ascolta molto la radio e guarda la TV. È interessato a notizie, discussioni e documentari. Questo tipo è un appassionato consumatore di cultura. La frequenza di utilizzo del computer è moderata, mentre l'uso dei social media è piuttosto basso. Cittadino attivo.
Tipo 2: <u>Utente attivo nei nuovi media.</u> Utilizza i media tradizionali tramite smartphone e tablet. Abbastanza frequentemente segue i resoconti dei media stranieri; ha bisogno di essere accuratamente informato. Ha un interesse per la cultura. Incentrato sul lavoro e sullo sviluppo personale. Cittadino attivo.
Tipo 3: <u>Utente moderatamente attivo dei media tradizionali.</u> Legge giornali, guarda la TV e ascolta la radio a livelli medi. Non segue i media stranieri molto spesso; usa raramente un computer. Circa un terzo non utilizza Internet. Ama leggere libri e ha un modello versatile di consumo culturale. Cittadino moderatamente attivo.
Tipo 4: <u>Utente moderatamente attivo dei media tradizionali e online.</u> Guarda la TV frequentemente, in particolare gli spettacoli di intrattenimento, ma non è appassionato dei programmi di notizie. Segue i media online e ha un interesse per i contenuti dei media stranieri. Ha un basso interesse per la cultura e la letteratura; è leggermente interessato allo sport. Moderatamente attivo come cittadino.
Tipo 5: <u>Utente attivo solo nei nuovi media.</u> Quasi nessun interesse per i media tradizionali o i libri. Impegno molto scarso con la cultura. Uso attivo e frequente del computer, in particolare l'uso dei social media. Segue i media online e i canali dei media stranieri, con una chiara preferenza per l'intrattenimento. Ha una vivace vita sociale e un interesse per le attività sportive. Nessun interesse per la politica o la partecipazione civica.
Tipo 6: <u>Utente passivo nel mondo dei media.</u> Basso utilizzo di media. Segue pochissimo i programmi TV e di intrattenimento. Ha una scarsa conoscenza delle lingue straniere, il che limita anche il proprio uso dei media. Più della metà di questo tipo non utilizza Internet. Ha pochissimo interesse per i libri. Nessun interesse per la politica o la partecipazione civica.

La classificazione ci suggerisce che vi sono due clusters riconducibili alle nuove generazioni (15-29 anni): la prima è quella nominata “active new media users” (13% dei rispondenti), che vede come repertorio mediatico principale i media digitali (usando lo smartphone, tablet, laptop), colonizzati da un'informazione multilingue e internazionale; la seconda è nominata “users of only new media” (14% dei rispondenti), che esclude dal repertorio mediatico i mezzi tradizionali e si focalizza solamente in quelli digitali (non leggono libri, non guardano televisione, si informano in base a ciò che trovano nei social o Internet). Il focus sui giovani è motivato dal target principale

del progetto sperimentale, che vede protagonisti i giovani dai 15 ai 18 anni (sia nel sistema formale che non), in termini di consumo mediale. Il resto dei rispondenti (73%) copre le fasce d'età più adulte, che si spalmano nelle altre diverse tipologie di *media user* (vedi tabella).

Il ruolo dei media nella vita di queste persone è cruciale e degno di tutela (Runnel, 2009). Lo sviluppo della Media Literacy può esser visto come un'alternativa al sistema paternalistico della regolamentazione mediatica, nonché ad una modalità di controllo che vede la sua origine nella voce di poche persone, di pochi "padri", che in teoria dovrebbero muovere in virtù dell'interesse pubblico (Harro-Loit, 2010). Il periodo in cui il governo russo ha governato la produzione dei Media nei territori baltici, ha inasprito forme di *censura* delle notizie e delle comunicazioni che passano dai canali dell'informazione (Ugur, 2019).

3.2 La struttura della ricerca: l'analisi dei documenti e l'etnografia

Il presente studio si struttura in due fasi: la prima consiste nell'analisi di tre documenti, ritenuti utili per inquadrare il modo in cui l'alfabetizzazione ai media viene implementata e concepita nel quadro del sistema educativo formale; la seconda consiste nell'analisi del diario di campo, la cui stesura è avvenuta tra il mese di luglio e settembre del 2019, frutto di un'etnografia della durata di tre mesi.

La documentazione oggetto d'analisi nella prima fase dello studio coincide con: il "National curriculum for upper secondary schools" (2014); l' "Appendix 14 of Regulation No 2" (2014) del curriculum nazionale; l' "Appendix 1 of Regulation No 2" (2014) del curriculum, che si concentra sulle materie "Lingua e letteratura Estone". Il suddetto materiale è stato reperito direttamente dal sito del Ministero dell'Educazione e della Ricerca della Repubblica dell'Estonia³⁸. La seconda fase dello studio si concentra sull'analisi del diario di campo, frutto di interviste in-profondità e osservazione partecipante in tre aree di interesse: l'ambiente formale, quello informale e il non-formale. Essendo questa parte particolarmente complessa e lunga, verrà sottoposta alla lettura in seguito all'illustrazione della prima fase della ricerca.

L'obiettivo della struttura proposta è quello di inquadrare l'Estonia in virtù del materiale fisicamente disponibile: spiegare le caratteristiche del sistema educativo e comprendere l'integrazione, nero su bianco, della Media Literacy come competenza da sviluppare attraverso il sistema educativo. In secondo luogo, si vuol fornire una fotografia del panorama estone, al di là di ciò che è scritto, al di là di ciò che i dati quantitativi e le statistiche ci raccontano. L'intento è quello di capire di che genere sia il divario tra il dire e il fare, tra la teoria e la pratica. Si vuol cogliere la sfida suggerita dagli studi di stampo europeo: puntare sulla qualità, ritrarre la realtà dei fatti, descrivere le emozioni, le motivazioni, le sensazioni, il linguaggio non verbale, gli spazi e l'immaginario di una popolazione che ha visto nel medium un'arma a dop-

38 Cfr: <https://www.hm.ee/en>

pio taglio, un *pharmakòn*: veleno e cura allo stesso tempo (*φάρμακον* come direbbe Platone). L'approccio utilizzato, ovvero quello della *Grounded Theory*, ha enfatizzato una particolare apertura iniziale, in termini di strutturazione dell'oggetto di studio. Le domande sono emerse nell'atto di osservazione, nell'atto di dialogo con le persone e il territorio. Le risposte sono incerte, spesso coincidono con altre domande, con suggerimenti e riflessioni, con perplessità ed emozioni.

3.3 Metodologia e strumenti di ricerca

"You're not dangerous"

La scelta della metodologia con cui rilevare, discutere e interpretare i dati è in assoluto l'elemento chiave che ha determinato l'esito del lavoro di ricerca (il metodo è il messaggio³⁹). La decisione che concerne la prassi di studio è maturata solamente dopo diverse letture e confronti, sia con i docenti Tiziano Bonini e Maurizio Boldrini (Università di Siena), che con la professoressa Kadri Ugur (Università di Tartu). L'utilizzo dell'approccio etnografico si è chiarito, in termini di strumenti di ricerca, nel momento in cui sono arrivata a Tartu: le chiacchierate con la docente, che mi spiegava le peculiarità del luogo, e lo *scontro-incontro* con il campo, mi hanno dato la possibilità di comprendere quale potesse essere la procedura più conveniente al dialogo con le diverse realtà locali, che hanno poi strutturato l'oggetto di ricerca. L'etnografia è una metodologia qualitativa che ha una storia di oltre un secolo e oggi viene utilizzata anche negli studi nel campo dell'educazione e dei media (Rivoltella, 2001). Essa può declinarsi in diverse modalità a seconda degli obiettivi e dei paradigmi dello studio. Ciò che accomuna le diverse etnografie è il coinvolgimento del ricercatore e l'osservazione partecipante nell'ambiente studiato. Il ricercatore stesso diviene strumento di indagine, in quanto raccoglie informazioni ed è costruttore di conoscenza attraverso il suo sguardo sul campo (Strömpl, 2014). Per effettuare il rilevamento etnografico ho scelto di utilizzare: le interviste in-profondità (senza registrazione vocale e affiancate da 4 focus group) e l'osservazione partecipante. Usare questi strumenti mi ha permesso di fare in modo che il fenomeno "si raccontasse da sé"; che l'influenza fosse ridotta al *minimo* e che gli attori osservati e intervistati non fossero posti in soggezione, se non dal fatto che io fossi lì, con loro. Il dialogo con le persone si è basato sul *modus giornalistico* "Listen, then Ask" (Ugur, 2019): le interviste dovevano assomigliare a chiacchierate tra pari, il contesto il più informale e rilassato possibile; le persone dovevano esser ascoltate, poi interrogate. In questa maniera anche le "research questions" sono emerse in base, e a seguito, delle narrazioni portate a galla dagli interlocutori: l'oggetto di ricerca si è strutturato dall'inizio alla fine del mio soggiorno.

39 "I then argue from Marxist and structuralist perspectives that method, like any coding practice, is ideological in that it defines the terms through which we experience and explain the world." (Tseelon, 1991) Cfr: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0959354391013002>

Cosa mi può raccontare il campo e cosa mi interessa di ciò che mi racconta?

Il fatto di non registrare le conversazioni è stato un elemento oggetto di lunghe discussioni con la docente estone: il rischio di peccare di credibilità e obiettività si sostituisce alla probabilità incrementata che le persone, in un territorio che per troppi anni è stato oggetto di controllo e monitoraggio (e non solo attraverso le registrazioni), si sentissero libere di esprimersi e, soprattutto, di *dire la verità*. L'eredità dell'occupazione sovietica si rivela anche nella diffidenza nei confronti del proprio vicino, nella più grande "paura dell'altro" e nella difficoltà di apertura con il prossimo (Intervista Mansen; Ugur, 2019). Un fatto interessante che (pare) ha limato questa problematica è emerso durante il rilevamento etnografico: in una chiacchierata con Kadri Ugur, date le innumerevoli volte in cui mi era stata citata questa diffidenza e chiusura incontestabili, ho iniziato a chiedermi come mai le persone *con me* sembravano particolarmente aperte al dialogo, tanto da farmi confidenze molto intime e delicate. La risposta è stata: "*because you're not dangerous*". Il provenire da un paese a loro "apparentemente innocuo" e il fatto di essere una presenza temporanea nella loro vita, potrebbero essere un indiretto "strumento di ricerca" che aumenta la possibilità di raccogliere dati abbastanza completi e credibili.

La raccolta dei dati è avvenuta attraverso il metodo delle "note sul campo scritte" e la ricerca documentale sul web: appunti scritti annotati durante le chiacchierate con gli intervistati o nell'osservazione dell'ambiente di studio; appunti registrati e trascritti con l'applicazione "Voice Notes⁴⁰" dopo le interviste o in fase di osservazione (basati anche sui testi prodotti con il metodo del primo punto); raccolta di testi amministrativi sui siti ministeriali. L'analisi dei dati raccolti si struttura in due fasi (paragrafo precedente), proprio in virtù della diversa tipologia di elementi selezionati. Alle informazioni reperite, si aggiungono alcuni oggetti: omaggi dalle scuole, versioni cartacee di magazine di istituto, documenti video e foto fatti sia da me, che da alcuni intervistati. Per l'analisi dei testi amministrativi (prima fase), come già accennato, ho scelto di applicare una procedura nota nella letteratura accademica del settore (EMEDUS, 2014 – spiegata nel dettaglio nel paragrafo successivo) adatta per l'analisi dei curricula scolastici e per la documentazione ad essi annessa. La prassi interpretativa di questa prima parte consiste nell'applicazione di questo approccio al materiale documentale, per poi presentare gli elementi emersi cercando di fornirne un'interpretazione critica dei contenuti (Hartai, 2014).

Per la seconda fase della ricerca ho unito le trascrizioni create attraverso l'uso dell'app Voice Notes: questo ha prodotto un diario di bordo che riporta, con uno stile narrativo a flusso di coscienza, diversi dati. I dati contenuti sono inerenti a: riflessioni personali, informazioni descrittive degli ambienti e delle persone osservati, informazioni inerenti alle numerose conversazioni che hanno avuto luogo durante il

40 L'app è scaricabile e visualizzabile dal sito: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.SouthernPacificOceanFisher.VoiceToText_memo&hl=en_US

periodo di ricerca. L'elaborato è un testo di circa 180 pagine, la cui interpretazione si è basata sulla procedura di codifica suggerita dalla grounded theory (GT) (Strauss; Glassier, 1990). Charmaz definisce la GT come un “*metodo per condurre delle ricerche qualitative che si focalizza nel creare dei framework concettuali, o teorie, attraverso l'analisi induttiva dei dati*”⁴¹. In tal senso si è cercato di *scoprire*, di far *emergere* la teoria, nei/dai dati. A che domande rispondono i dati raccolti? Quali sono le teorie “nascoste” nei dati? Il diario di campo è stato letto, e interrogato, in maniera approfondita; è stato codificato in modo tale da rilevare categorie, legami e gerarchie tra i diversi elementi ritenuti rilevanti ai fini dello studio. L'opera di lettura, rilevazione dati, codifica e identificazione delle categorie è inevitabilmente un processo ricorsivo e in continuo mutamento, che avviene proprio durante l'interpretazione dei dati stessi (Tie, Francis & Birks, 2018). Le classificazioni finali sono state riportate in termini di “research findings” e introdotte in una riflessione che è volta a dare una lettura critica del modello di Media Literacy Education applicato in Estonia: lo scopo è di analizzare i punti deboli e quelli di forza nei tre contesti indagati (descritti in maniera approfondita nella sezione dedicata alla descrizione del campione). L'usare la GT come strumento di interpretazione del materiale è sembrato il metodo più convincente per una ricerca in cui la letteratura disponibile sul settore è limitata e in cui la volontà di apertura nei confronti dell'oggetto di studio era una delle peculiarità che mi ero preposta. Il lasciare che il fenomeno si “racconti da sé”, può rivelarsi una carta vincente nel momento in cui si vogliono comprendere criticità e problematiche inerenti ad un modello educativo introdotto da pochi anni in un sistema già avviato e funzionante da decenni. Il tentativo di integrare la Media Literacy nel sistema d'istruzione di un qualsiasi Stato è solamente il primo passo verso un'effettiva implementazione sistematizzata ed efficace. Studiare le dinamiche educative in contesti meno standardizzati, come la famiglia e le istituzioni non-formali, ha bisogno di strumenti di interpretazione flessibili e non lineari, che diano un ampio respiro alla rivelazione del fenomeno, nella sua totalità. Secondo Birks (2018) la GT è utile proprio quando si conosce molto poco di un determinato fenomeno e questo sembra essere il caso della nostra ricerca.

Descrizione del campo e del campione: centri, periferie, scuole, famiglia, centro giovanile

L'etnografia sul campo ha avuto la durata di due mesi e mezzo, per la precisione dal 20 luglio 2019 al 30 settembre 2019. Le località estoni in cui hanno avuto luogo sia le interviste che le osservazioni, sono: la città di Tartu (94.441 abitanti), la città di Tallinn (426.538 abitanti), il paese di Põlva (5.458 abitanti), il paese di Põltsamaa (4.163 abitanti), il paese di Võru (12.167 abitanti), il paese di Rapla (5.132 abitanti)⁴²,

41 Charmaz K. *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2006.

42 Cfr: <https://www.stat.ee/rahvastikunaitajad-ja-koosseis>

il paese di Ahja (1.012 abitanti). In termini geografici, il campo di studi è abbastanza eterogeneo, poiché presenta le due principali città estoni (tra cui la capitale) e alcuni villaggi di periferia (ed estrema periferia), appartenenti a diverse contee (principalmente a centro-sud). I contesti indagati sono diversificati in: istituzioni scolastiche di secondo grado superiore (formale); famiglia estone di Tartu (informale); centro giovanile a Põlva (non-formale).

Nel dettaglio, la situazione formale si costituisce di otto istituti liceali (in alcuni complessi scolastici vi erano anche le scuole elementari e medie): il “Tallina Kunstigümnaasium” (Tallinn); il “Tallina Mustjõe Gümnaasium” (Tallinn); il “Gustav Adolf Gümnaasium” (Tallinn); il “Kalamaya Põhikool” (Tallinn); il “Tallina 21st Kool” (Tallinn); il “Tartu Tamme Gümnaasium” (Tartu); il “Miina Harma Gümnaasium” (Tartu); il “Põltsamaa Gümnaasium” (Põltsamaa). Le scuole prese in considerazione sono quelle che hanno risposto alla mail in cui presentavo il mio progetto di ricerca, richiedendo di avere la possibilità di visitare gli istituti e intervistare alcuni studenti e docenti (ne inviai 40). Le strutture indagate sono pubbliche di tipo comunale, mentre una è a gestione statale. La prima lingua di insegnamento è l'estone, tranne che per un istituto in cui ad essere la prima lingua è il russo. Ho trascorso un'intera giornata almeno in ogni scuola (la quale mi era stata rigorosamente pianificata dagli uffici preposti), mentre in due scuole ho avuto la possibilità di andare per tre giorni in tre settimane diverse (nel mese di settembre). In questi complessi educativi ho avuto l'opportunità di conversare con: circa 100 studenti (di cui 42 interviste individuali) tra i 16 e 19 anni, sia uomini che donne; 23 docenti (alcuni anche dirigenti scolastici) con un'età dai 30 ai 52 anni, di diverse materie (Media, Lingua e letteratura estone, Inglese, ICT, Matematica, Geografia, Arte, Filosofia), tutte donne (in Estonia gli uomini alla cattedra sono rarissimi). La provenienza del corpo docenti e studenti è ibrida: vi sono persone che provengono sia dalla periferia, che dai centri cittadini.

L'indagine, in termini di osservazione, si è concentrata sugli spazi e sulla partecipazione a 12 lezioni (4 di Media, 3 di Lingua Estone, 3 Inglese, 1 Geografia, 1 Matematica).

La situazione non-formale, invece, è costituita dal centro giovanile di Põlva che ospita il laboratorio di “Media Injection”: Meediasüst⁴³. I principi sottostanti a questo laboratorio annuale si basano su alcune idee chiave, ben illustrate dalla Media Educator Kristina Mansen:

[...] quella di cambiare l'atteggiamento dei giovani verso l'immagine della contea. Vogliamo dimostrare che ci sono così tante cose che accadono sul terreno che spesso trascuriamo a causa dell'enorme quantità di rumore informativo [...] fornire ai giovani una formazione alternativa per hobby e opportunità di sviluppo. L'iniezione mediatica offre l'opportunità di apprendere gli aspetti tecnici sia del video che della fotografia,

43 Cfr: <https://polvanoored.ee/meediasust/>

mentre ricevono una gamma abbastanza ampia di educazione non formale dei media sia nella produzione che nel consumo dei media. Imparano anche le capacità di recitare e presentarsi⁴⁴.

I ragazzi che annualmente partecipano al laboratorio vanno dai 13 ai 18 anni, sia maschi che femmine, e sono residenti nel paese di Põlva. L'affluenza è in media di circa 18 partecipanti, ovvero persone che seguono il progetto per intero. Il confronto con questa realtà si è declinato in tre momenti: un primo incontro con l'ideatrice del programma (Kristina), con cui ho avuto modo di conversare per circa quattro ore e in cui sono stata invitata a visitare lo spazio dedicato al laboratorio; due incontri dedicati all'osservazione delle attività laboratoriali (una nel centro giovanile e una all'interno di una Summer School a Võru). In queste occasioni ho avuto modo di confrontarmi con: 4 ragazzi e 4 ragazze durante la scuola estiva; 4 ragazzi e 3 ragazze nell'attività di laboratorio in sede (e nuovamente con la loro mentore Kristina Mansen).

Per concludere, la situazione informale mi ha vista partecipare all'interno di una famiglia italo-estone in veste di babysitter (e ricercatrice). La famiglia era così composta: padre di 34 anni, origini italiane (Bari), laureato in lettere classiche, è stato insegnante di lingua italiana presso l'Università di Tallinn e ora gestisce un'attività di ristorazione nella città di Tartu; madre di 35 anni, originaria della città di Tallinn, è medico specializzato in neonatologia, lavora presso l'ospedale universitario di Tartu; figlia minore di 3 anni, frequenta l'asilo e parla fluentemente italiano e estone; figlia maggiore di 10 anni, frequenta le scuole elementari, parla fluentemente la lingua estone e con difficoltà anche l'italiano (è nata sordomuta ed ora riesce a comunicare grazie ad un impianto apposito). In questa sede ho condotto numerose interviste sia ai genitori, che alle figlie, oltre che osservato il campo in maniera costante per tutto il periodo di permanenza in Estonia.

3.4 Prima fase. La descrizione del sistema educativo e l'analisi documentale

Nel primo paragrafo si cercherà di descrivere il modello sottostante al sistema d'istruzione che vige in Estonia. Nel secondo, si passerà all'analisi dei documenti citati nel punto precedente; si seguirà il modello suggerito dall'*European Media Literacy Education Study* (EMEDUS) e implementato, nella versione non aggiornata dei medesimi documenti, da parte della docente Kadri Ugur nel suo lavoro di dottorato (2010). La docente in questione è stata la *key person* che ha reso concretamente possibile questo progetto di ricerca, in quanto unica studiosa che ha operato nello stesso settore e nello stesso luogo di studio. Il format della parte sperimentale di questa tesi è frutto sia dei suoi studi precedenti, che delle riflessioni emerse durante le lunghe discussioni, a cadenza settimanale, che ho avuto modo di avere con lei, a Tartu.

44 Cfr: <https://polvanoored.ee/meediasust/mis-meediasust-ametlik-jutt/>

3.4.1 Il sistema educativo estone

Estonia – 2020/21

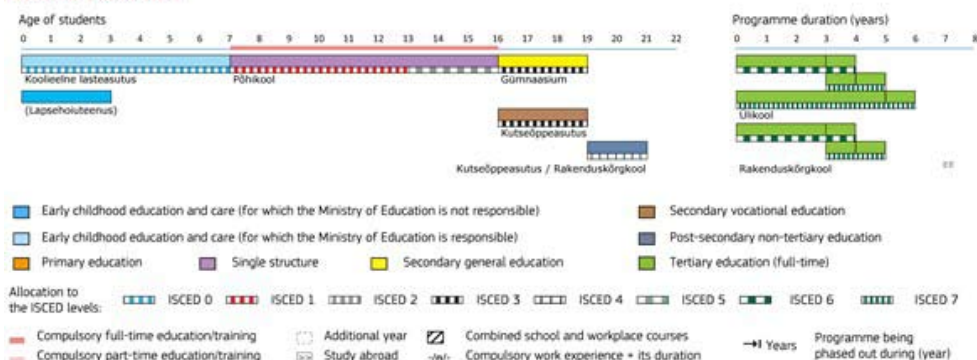


Grafico 3.4.1.1 Il sistema educativo estone ⁴⁵

Il sistema educativo estone si suddivide in due blocchi fondamentali: la “Basic School”, la cui frequenza è obbligatoria, che va dal 1° al 9° grado (7 – 16 anni); la “General o Vocational School”, la cui frequenza è facoltativa, che va dal 10° al 12° grado (17 – 19 anni). Il primo blocco corrisponde alla nostra istruzione delle elementari e medie; il secondo corrisponde alle nostre scuole superiori (liceo o tecnico-professionale). L'istruzione pubblica (comunale e statale) è gestita dal Ministero dell'Educazione e della Ricerca. Il sistema di finanziamento funziona in questo modo: le scuole cosiddette “municipali”, ricevono solamente un sostegno parziale dalla sede centrale (Tallinn), esse dipendono infatti maggiormente dall'amministrazione comunale; le scuole cosiddette “statali”, vengono totalmente finanziate dalla sede centrale e, pur essendo *pubbliche* parimenti a quelle comunali, riescono ad ottenere finanziamenti di entità superiore. Nonostante l'istruzione secondaria di secondo grado non si obbligatoria, la maggior parte della popolazione si iscrive o al liceo (General Education), oppure agli istituti tecnico-professionali (Vocational Education). Le due tipologie istituzionali vengono strutturate in relazione ai modelli curriculari nazionali.

Ogni scuola ha comunque il proprio curriculum personalizzato, che non deve staccarsi dalle linee guida fornite dal Ministero. Si può asserire che ogni singola istituzione scolastica gode di una certa autonomia, in quanto il regime di “personalizzazione” è a discrezione del dirigente scolastico, che costruisce il programma assieme allo staff d'istituto, al comitato dei genitori e degli studenti. Anche le singole materie di insegnamento godono di una certa flessibilità, in quanto il docente di riferimento può modellare e pianificare i moduli didattici in virtù delle peculiarità personali e quelle degli studenti a cui il corso è indirizzato.

Il “Republic of Estonia Education Act” (2014) definisce come obiettivi:

⁴⁵ Fonte: Eurydice, 2020/21, Cfr: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia_pt-pt

creare condizioni favorevoli per lo sviluppo dell'individuo, della famiglia e della nazione estone, comprese le minoranze etniche, e per la vita economica, politica e culturale nella società estone e anche per la conservazione della natura, nel contesto dell'economia globale e globale cultura; plasmare le persone che rispettano e si attengono alla legge; creare opportunità per tutti di impegnarsi nell'apprendimento continuo.⁴⁶

Un'ulteriore distinzione è riscontrabile nella scissione tra scuole per “madrelingua estone” e quelle dedicati ai “madrelingua russa”: in questo caso la tipologia di finanziamento e le materie scolastiche non differiscono, se non per in termini di lingua d'insegnamento e numero di ore dedicate alla lingua madre e alla seconda lingua. Nelle istituzioni che vedono come prima lingua il russo, le materie vengono comunque per la maggior parte (60%) impartite in lingua estone. Nelle scuole estoni la lingua russa viene insegnata come seconda lingua, ma comunque ha carattere obbligatorio, a parimerito della lingua inglese (informazioni reperite con il lavoro sul campo personale). L'obiettivo è che gli studenti che vivono nel territorio parlino fluentemente tre lingue: l'estone, il russo e l'inglese (OECD, 2016).

3.4.2 Nel curriculum: dove e come Media Literacy Education?

L'obiettivo di questa fase è quello di effettuare un'analisi approfondita della documentazione disponibile in materia di Media Literacy. La selezione delle pubblicazioni da indagare ha seguito dei criteri determinati, quali: accessibilità; chiarezza; disponibilità in lingua inglese; pertinenza con l'oggetto di ricerca. Il materiale amministrativo ufficiale concerne solo il sistema educativo formale.

Il metodo d'analisi verte su diversi steps, legati da un rapporto d'implicazione reciproca:

- Lettura approfondita del testo;
- Individuazione di contenuti riconducibili (sia direttamente che indirettamente) alla Media Literacy;
- Unione dei frammenti individuati;
- Analisi concettuale dei contenuti con l'aiuto del “ML questionnaire” utilizzato durante l'indagine EMEDUS;
- Report scritto (presentato in questo elaborato) dei risultati volti a rispondere ai quesiti: “*dove e come Media Education?*”

Un'ulteriore precisazione va fatta in termini di scelta dei file amministrativi: il curriculum preso in considerazione (e alcune sue appendici) è solamente quello riguardante

46 Versione originale del testo: “*to create favourable conditions for the development of the individual, the family and the Estonian nation, including ethnic minorities, and for the economic, political and cultural life in the Estonian society and also for nature conservation, within the context of the global economy and global culture; shape individuals who respect and abide by the law; create opportunities for everyone to engage in continuous learning.*”

l'educazione secondaria di secondo grado. La scelta è dovuta al legame con la seconda parte, ovvero con il lavoro sul campo che mi ha vista partecipare in osservazione e interviste solamente nelle strutture di scuola superiore (10° - 12°).

Discussione dei dati e risultati

In questo paragrafo si cercheranno di illustrare i punti in cui la Media Literacy è, esplicitamente o implicitamente, citata nel curriculum nazionale che regola l'istruzione delle scuole secondarie presenti in Estonia. A seguito dell'individuazione dei frammenti di riferimento, essi verranno commentati in modo da evincere il concetto di Media Education implementato nella documentazione analizzata.

A. Nel "National curriculum for upper secondary schools"

In questa sezione, detta "generale", del curriculum, è possibile incontrare numerosi punti ove vengono menzionate le competenze caratteristiche dell'alfabetizzazione mediatica. La prima parte in cui compare un accenno all'importanza della comunicazione e dell'ambiente dell'informazione è il paragrafo dedicato alle "Competences". In questo, vi è una suddivisione a punti che presenta le competenze "generali", ovvero quelle competenze trasversali a tutte le materie. Le suddette abilità vengono incluse nei "learning outcomes" (obiettivi di apprendimento) di tutti i corsi di insegnamento presenti nell'istituzione scolastica. Degli otto punti presenti nella sezione, ben quattro (50%) trovano un legame con le diverse literacies che caratterizzano la più generale "Media Literacy":

- competenza sociale e di cittadinanza: "[...] conoscere e seguire valori e standard morali nella società; rispettare le regole dei vari ambienti, compresi gli ambienti di comunicazione";
- competenza comunicativa: "[...]; leggere, comparare e comprendere testi informativi e narrativa; scrivere diversi tipi di testi, utilizzando riferimenti appropriati, dispositivi linguistici e uno stile adeguato; dare la priorità all'uso corretto della lingua";
- competenza imprenditoriale: "[...] pensare in modo critico e creativo; sviluppare e valorizzare le proprie idee e quelle degli altri";
- competenza digitale: "[...] utilizzare mezzi digitali per trovare e conservare informazioni e valutare la pertinenza e l'attendibilità delle informazioni; partecipare alla creazione di contenuti digitali; compresa la creazione e l'uso di testi, immagini, multimedia; essere consapevoli dei pericoli dell'ambiente digitale e sapere come proteggere la privacy, le informazioni personali e l'identità digitale; seguire gli stessi principi morali e di valore della vita quotidiana"⁴⁷.

47 Versione originale dei testi: -social and citizenship competence: "[...]to know and follow values and moral standards in society; to respect the rules of various environments, including communication environments";-communication competence: "[...]; to read, make a difference between and understand informative texts and fiction; to write different types of texts, using appropriate referencing, linguistic devices and a suitable style; to prioritise correct use of language"; -entrepreneurship competence: "[...]to think critically and creatively;

L'alfabetizzazione mediatica viene declinata in termini di competenze diversificate, pur non essendo esplicitamente menzionata in questa parte del curriculum. Nell'ottica del modello di Rene Hobbs (Access, Analyze, Evaluate, Create, Act, Reflect), in questa serie di facoltà generali, sono enfatizzate tutte le caratteristiche della competenza mediale. L'accento sembra cadere soprattutto sulla comunicazione verbale e digitale (digital e information literacy), non vi sono riferimenti espliciti ai media tradizionali o ai contenuti audiovisivi. La parola "Media" non compare in questa prima sezione. La partecipazione civica ed etica, la facoltà d'utilizzo e accesso, oltre che la riflessione e l'analisi critica, sono comunque esplicitamente citate come capacità che devono essere implicate negli obiettivi di apprendimento generali di tutto il percorso formativo. È interessante l'enfasi posta nell'identità digitale: viene rimarcato il fatto che si deve assumere un atteggiamento etico e morale anche nel cyberspazio, esattamente come si fa (o si dovrebbe fare) nella vita di tutti i giorni.

Un'altra sezione in cui è possibile rilevare la presenza, indiretta, dei media è il "Learning Environment", in particolare nell'organizzazione *fisica* dell'ambiente di apprendimento:

È possibile utilizzare, a scopo di studio, computer con connessione Internet

Devono essere utilizzati materiali di studio adeguati all'età e adattati alle esigenze individuali, compresi materiali e attrezzature di studio basati sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione contemporanee [...]. Gli studi possono essere organizzati anche al di fuori dei locali della scuola [...] e in ambienti di studio virtuali⁴⁸

In questo caso solamente in uno dei cinque punti (20%) il riferimento ai media è inglobato entro la concezione dell'organizzazione dell'ambiente formativo. Quest'ultimo è inteso in termini di luogo mentale, sociale e fisico. Nonostante l'ambiente di apprendimento sia mediatizzato, in quanto è inglobato nel già nominato Media World, questa concezione non traspare dalla discussione del frammento analizzato. La società *mediale* emerge qui solo in termini di educazione *con* i media; non viene lasciato

to develop and value one's own and others' ideas"; -digital competence – "[...]to use digital means for finding and preserving information and to evaluate the relevance and trustworthiness of the information; to participate in creating digital content; including creation and use of texts, images, multimedia; to be aware of the dangers of the digital environment and know how to protect one's privacy, personal information and digital identity; to follow the same moral and value principles as in everyday life".

- 48 Versione originale dei testi: "it is possible to use, for the purpose of study, computers with an Internet connection". "age-appropriate study materials and materials adapted to individual needs shall be used, including study materials and equipment based on contemporary information and communication technologies [...]. Studies may be organized outside the school premises as well [...] and in virtual study environments".

spazio al ruolo di medium come strumento in grado di stimolare lo sviluppo mentale e sociale del soggetto in apprendimento. È da riconoscere comunque la percezione che le strumentazioni più innovative, dell'ambito della comunicazione, vengano viste come requisiti fondamentali di un contesto di formazione. L'apprendimento passa dunque anche attraverso questi mezzi di comunicazione, che sono ormai parte integrante anche della vita extra-scolastica. Il punto più interessante in cui è possibile individuare l'allusione all'alfabetizzazione mediatica è quello dedicato ai "Cross-curricular topics". Questi vengono intesi come argomenti trasversali, i cui contenuti devono essere implicati e trasmessi allo studente attraverso l'insegnamento di tutte le materie. Questa tipologia d'integrazione viene introdotta nel curriculum con lo scopo di implementare le competenze generali (citate in precedenza) con quelle specifiche ad ogni corso. Proprio per questo motivo essi vengono intesi come una *priorità sociale* in grado di incrementare e stimolare lo sviluppo individuale e collettivo.

Questi argomenti hanno una rilevanza particolare, poiché supportano la capacità dello studente di applicare le conoscenze acquisite con lo studio, nella realtà di tutti i giorni. L'inserimento delle tematiche cross-curricolari all'interno del National Curriculum è avvenuto per la prima volta nel 2002. Questa sezione, negli anni, ha subito già due revisioni (nel 2011 e nel 2014). L'ingresso di questo modello è tutt'ora in fase di sperimentazione e (speriamo) miglioramento.

Il ruolo di una materia nello studio di argomenti interdisciplinari è diverso in base agli obiettivi e al contenuto della materia a seconda di quanto strettamente correlato il campo della materia è all'argomento interdisciplinare⁴⁹

Le modalità e carichi di insegnamento variano in virtù delle peculiarità delle materie. Ciò che il curriculum propone è di creare anche momenti in cui l'insegnamento sia in collaborazione tra classi diverse e tra corsi differenti, proprio per enfatizzare la trasversalità dei contenuti.

organizzare, se possibile, in collaborazione con il proprietario della scuola, attività di apprendimento extrascolastiche e attività di hobby con istituzioni e imprese regionali, altre istituzioni educative e culturali e associazioni civiche e partecipare a progetti di contea, nazionali e internazionali.⁵⁰

49 Versione originale dei testi: "*The role of a subject in study of cross-curricular topics is different based on the subject's aims and content depending on how closely related the subject field is to the cross-curricular topic*".

50 Versione originale dei testi: "*organizing if possible, in cooperation with the owner of the school, extracurricular learning activities and hobby activities with regional institutions and enterprises, other educational and cultural institutions and civic associations and taking part in county, country and international projects*".

L'intento è anche quello di strutturare una collaborazione proficua con realtà extra-scolastiche, in modo da alimentare il dialogo con il mondo informale e non-formale (area in cui l'apprendimento è sempre attivo, se non addirittura amplificato).

Tra le argomentazioni cross-curricolari (per un totale di 8 *topics*), due (25%) sono direttamente collegate alle literacies riconducibili alla Media Competence:

Ambiente dell'informazione - l'obiettivo è che lo studente si sviluppi in una persona attenta alle informazioni che riceve e è consapevole dell'ambiente informatico circostante, è in grado di analizzarlo criticamente e agisce secondo i suoi obiettivi e l'etica della comunicazione della società

Tecnologia e innovazione: l'obiettivo è che lo studente si sviluppi in una persona che è ben disposta all'innovazione e che sa utilizzare le tecnologie contemporanee in modo orientato agli obiettivi, che affronta il rapido cambiamento tecnologico dell'ambiente di vita, apprendimento e lavoro⁵¹

In questi punti non vi è una menzione esplicita dell'alfabetizzazione mediatica, ma è comunque possibile notarne l'indiscutibile legame. L'ambiente dell'informazione viene inteso come luogo "virtuale" in cui il soggetto che apprende è inserito.

L'obiettivo di questo modulo consiste nell'incremento della consapevolezza, della capacità d'analisi critica e nella facoltà di agire in maniera etica entro la società dell'informazione. Queste facoltà riconoscono il soggetto sia in veste di consumatore che produttore nell'ambiente mediale: sono proprietà caratteristiche dell'individuo *media literate*.

Agire nel mondo mediatizzato richiede necessariamente l'accesso ai principali mezzi di comunicazione, oltre che la competenza nell'utilizzo degli stessi, anche i più innovativi. Il modulo di "Tecnologia e Innovazione" comprende il tema dell'inclusione sociale attraverso l'insegnamento delle principali competenze digitali sia nel campo professionale, che nella condotta della vita quotidiana. Il combattere il digital divide, le cui conseguenze si concretizzano in termini di emarginazione e esclusione sociali, sono una delle sfide principali implicati nel processo di Media Literacy Education.

B. Nel "Descriptions of cross-curricular topics – Appendix 14".

L'allegato menzionato, specifica nel dettaglio le caratteristiche dei diversi argomenti cross-curricolari. Ci concentreremo in particolare su quelli sovra-citati. Il testo si focalizza sugli obiettivi concreti che ciascun modulo si prefigge di raggiungere.

51 Versione originale dei testi: *"Information environment – the aim is for the student to develop into an information-conscious person who senses and aware of the surrounding information environment, is able to analyze it critically and acts according to his or her aims and society's communications ethics". "Technology and innovation – the aim is for the student to develop into a person who is well disposed toward innovation and who knows how to use contemporary technologies in a goal-oriented manner, who copes with the rapidly changing technological living, learning and work environment"*.

Per quanto concerne il tema “Information Environment”:

Gli alunni sono guidati a: 1) determinare le loro esigenze di informazione e trovare le informazioni appropriate; 2) sviluppare un metodo di ricerca delle informazioni efficace, comprendente varie pubblicazioni e l'utilizzo di ambienti informativi; 3) sviluppare capacità di analisi critica delle informazioni, confrontare le varie pratiche discorsive (es. Media parlamentari, diritto, intrattenimento, comunicazione tra amici, ecc.) E quelle prevalenti norme di comunicazione; 4) comprendere i media e il funzionamento dell'economia, compreso il ruolo dei media nel mercato del lavoro⁵²

I risultati di apprendimento previsti da quest'unità di insegnamento, si sposano bene con i requisiti necessarie della persona *media literate*. L'accento viene posto sull'informazione, ma questa volta vediamo finalmente menzionati i termini “Media”; “Media in the labour market”. Il comprendere il funzionamento dei mediascapes e del mercato dei Media (come funzionano i Media?) sono nozioni che rientrano nel bagaglio cognitivo richiesto per lo sviluppo dell'alfabetizzazione mediatica. La citazione fa riferimento ad alcune delle abilità (critical analysis, capacità di ricerca e valutazione dell'affidabilità dell'informazione) incluse nei modelli delle competenze che descrivono la Media Literacy (1 Capitolo). La Media Competence si esplica anche nella comprensione degli effetti dei contenuti, oltre che delle abitudini di consumo mediatico:

Gli alunni analizzano il ruolo dei media nell'economia e nella società, esaminando gli effetti della globalizzazione dei contenuti dei media e le abitudini dei media delle persone, essere in grado di formulare il loro messaggio e comunicarlo in modo significativo⁵³

La tematica “Technology and Innovation”, invece, si prefigge:

Gli alunni sono guidati a: [...]

2) comprendere l'influenza dell'innovazione tecnologica sul modo in cui le persone lavorano e vivono, sulla loro qualità di vita e sull'ambiente oggi e nel passato;

52 Versione originale dei testi: “*The pupils are guided to: 1) determine their information needs and find appropriate information; 2) develop an effective information search method, encompassing various publications and information environments use; 3) develop skills of critical analysis of the information, compare the various discursive practices (eg parlour media, law, entertainment, communication between friends, etc.) and those prevailing norms of communication; 4) understand the media and the operation of economy, including the role of the media in the labour market*”

53 Versione originale dei testi: *Pupils analyse media's role in economy and society, examining globalization effects of media content and media habits of people, be able to formulate their message and communicate it meaningfully.*

- 4) comprendere e valutare criticamente gli effetti positivi e negativi dello sviluppo tecnologico e sviluppare opinioni equilibrate sulle questioni etiche dello sviluppo tecnologico e le relative applicazioni;
- 5) utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) per risolvere problemi vitali e rendere l'apprendimento e il lavoro più efficienti⁵⁴

L'invito di questo modulo è quello di formare delle persone in grado di vedere la tecnologia, intesa anche come ICT, nel suo ruolo di *facilitatore*: della conoscenza; delle attività di formazione e delle esigenze professionali della cittadinanza. In tal senso, l'allusione è quella ad un'educazione *con* i media, ad un approccio integralista ed equilibrato verso la tecnologia e le modalità innovative di comunicazione. L'aspetto interessante è anche quello che fa riferimento alla ponderazione di pro e contro degli effetti che l'ingresso di questi nuovi strumenti hanno sulla vita delle persone.

Per concludere, le due tematiche trasversali sembrano quasi convergere in un rapporto d'implicazione e complementarità. Da un lato si enfatizza la cura dell'atteggiamento da assumere verso i media, mentre dall'altro se ne cura l'utilizzo inserito nelle attività quotidiane.

C. Nel "Subject field: Language and literature – Appendix 1":

Il maggiore carico, per quanto riguarda l'insegnamento delle tematiche trasversali che si legano alla Media Literacy, è destinato alla materia "Language and literature" (lingua e letteratura estone). La motivazione potrebbe essere legata alla natura del corso: ovvero quello che di più si concentra sull'analisi e produzione di diverse tipologie testuali. Nella sezione "principi generali" del documento, infatti, troviamo già un accenno esplicito:

L'insegnamento di lingua e letteratura è rivolto al laureato della scuola secondaria superiore che ha sviluppato la capacità di: [...] giudicare criticamente i media e altri testi pubblici e può identificare strumenti di influenza nei testi⁵⁵

La valutazione critica dei testi mediatici, oltre che la facoltà di identificare le strategie di persuasione implicite, sono due componenti fondamentali per la persona che mira

54 Versione originale dei testi: "*The pupils are guided to: [...] 2) comprehend the influence of technological innovation on how people work and live on their quality of life and the environment today and in the past; 4) comprehend and critically assess the positive and negative effects of technological development and develop balanced opinions on ethical issues of technological development and the corresponding applications; 5) use information and communication technology (ICT) to solve vital problems and make learning and working more efficient* "

55 Versione originale dei testi: "*Teaching language and literature is aimed at the upper secondary school graduate having developed the capability to: [...] judge media and other public texts critically and can identify influencing tools in texts*".

ad una sana padronanza del mondo mediale. Il fatto che questo sia messo come uno degli obiettivi principali fa comprendere la consapevolezza circa l'importanza della competenza mediatica nel mondo contemporaneo. La totalità del corso è suddivisa in sei sotto-corsi obbligatori, tra cui: "Media and Influence" e "Practical Estonian" (33%), i cui contenuti, come vedremo a breve, sono legati alle competenze medialità. Ogni corso deve avere la durata media di almeno 36 ore annuali, variabili in eccesso a seconda delle politiche interne all'istituto. Nella parte "Options for forming general competencies" vi sono menzioni che si riferiscono al modo in cui le facoltà generali (vedi prima parte) possono essere declinate in questa materia:

[...] Diversi tipi di incarichi contribuiscono alla formazione della capacità di comunicazione etica orale e scritta, considerando le circostanze, in incontri diretti e ambienti online.

[...] differenziazione tra fatti e opinioni, reperire informazioni da fonti diverse e utilizzarle con atteggiamento critico⁵⁶

Anche qui si enfatizza: l'attitudine critica nel reperire informazioni e nel distinguere fatti da opinioni; l'aspetto etico della comunicazione verbale, che dev'esser curato sia nello scritto che nell'orale (che viene inteso anche nell'ambiente online).

I medesimi passaggi vengono ripetuti anche nella sezione dedicata alle modalità d'implementazione delle tematiche cross-curricolari. In particolare, si parla anche di identificazione delle strategie di manipolazione e di persuasione nei discorsi politici: questo è considerato uno dei migliori metodi per esercitare quelle che nel testo vengono indicate come "facoltà d'ascolto". Il cuore del documento rivela i punti più interessanti, che spiegano come effettivamente lo studio di questa materia può incrementare la Media Competence. Nella descrizione del corso, e in particolare nell'illustrazione dei due moduli che implicano lo studio dei Media, vengono esplicitati gli argomenti e le competenze oggetto di approfondimento. Nel caso di "Media and Influence" l'obiettivo è quello di formare la persona in quanto consumatore critico di contenuti mediatici:

[...] Viene fornita una panoramica sistematica dei media e dell'influenza di questi. Questioni come la costruzione della realtà attraverso i media [...] pubblicità e le loro tecniche di influenza, i media elettronici e i nuovi modi di comunicazione creati da essi, i pericoli e le opzioni di manipolazione ad essi correlati. L'istruzione sui media cerca di formare consumatori critici dei media stessi⁵⁷

56 Versione originale dei testi: "[...] Different types of assignments contribute to formation of the skill of ethical spoken and written communication, considering the circumstances, in direct meetings and online environments." "[...] differentiation between fact and opinion, finding information from different sources and using it with a critical attitude".

57 Versione originale dei testi: "[...] a systematic overview is given of the media and influ-

Lo scopo del modulo viene perseguito attraverso l'approfondimento: delle teorie e pratiche del campo dei Media Studies (modelli di comunicazione, società dell'informazione, storia dei media, analisi del passaggio dall'analogico al digitale); della distinzione e produzione di diverse tipologie testuali (enunciazione, teorie sulla percezione dei media, modelli giornalistici, distinzione tra informazione e intrattenimento, contenuti audiovisivi); del discorso mediatico (influenza verbale e audiovisiva, demagogia e tecniche di manipolazione, questioni etiche, validità e credibilità dei contenuti, retorica e argomentazione nei media, identificazione delle volontà autoriali); della pubblicità politica, commerciale e sociale (operazione di targeting, tecniche di engagement, effetti del messaggio).

Tra gli obiettivi del modulo "Practical Estonian" troviamo che lo studente sarà in grado di:

analizzare criticamente i testi dei media e sono in grado di redigere sintesi basate su informazioni provenienti da diverse fonti e linee di pensiero; utilizza strategie avanzate di ricerca di informazioni online e può valutare l'affidabilità delle informazioni⁵⁸.

Ci si prefigge di raggiungere questo scopo attraverso lo sviluppo delle abilità linguistiche base (scritto, parlato, lettura, ascolto), associate ai codici utilizzati nei diversi canali di comunicazione. Nei contenuti viene anche menzionato il fatto che si intende integrare il modulo, con quello di "Media and Influence". La documentazione analizzata dimostra che, nel complesso, l'importanza della Media Literacy Education viene adeguatamente implementata nel framework che funge da base per l'istruzione secondaria superiore. Il concetto di alfabetizzazione mediatica che emerge risponde a quelle che sono le caratteristiche illustrate nei principali modelli europei (illustrati nel primo capitolo), sia in termini di *literacies* che di competenze generali. Il dilemma che si può riscontrare, e che si evince anche dagli studi sulle versioni precedenti del curriculum (Ugur, 2011), è quello che riguarda: l'effettiva preparazione del docente in materia; la fattibilità pratica (tempo) dell'insegnamento di tutta questa serie di argomenti. La mancanza di tempo, il sovraccarico curricolare, gli obiettivi quasi utopici, e la parvenza di "perfezione" dei documenti, sembrano essere quei campanelli d'allarme che generano perplessità circa la concreta implementazione di ciò che è teorizzato nei testi. Più che un progetto pensato in relazione alla sua plausibilità, quel che si è analizzato assomiglia ad un ideale utopico, che mira alla perfezione e al fatto

ence. Such issues as constructing reality through the media [...] advertisements and their influencing techniques, electronic media and new ways of communication created by it, dangers and manipulation options related to them. Media instruction seeks to shape critical media consumers".

58 Versione originale dei testi: "*analyse media texts critically and are able to draw up summaries based on information from different sources and trains of thought; use advanced strategies of online information search and can assess the reliability of information*".

di non poter essere criticabile, in quanto “non manca nulla”. Il fatto che tutto sia dove dovrebbe essere, che la completezza del programma possa far pensare ad un’indiscutibile efficacia del sistema, ha creato un silenzio accademico denunciato solamente da poche voci (Ugur, Harro-Loit, 2010) nel territorio estone.

L’entusiasmo iniziale che ho personalmente provato durante la prima lettura dei documenti, ha lasciato spazio ad uno scetticismo e sconcerto nei confronti dello stesso nel momento di riflessione e incontro con il campo. La realtà dei fatti, che ho cercato di carpire attraverso il lavoro etnografico, disegna un quadro che racconta numerose criticità, nonostante il progetto sia apparentemente perfetto. Tuttavia, c’è da riconoscere comunque lo sforzo intrapreso da coloro che si sono spesi nella stesura delle politiche scolastiche, oltre che da chi, giorno per giorno, cerca di lottare per sviluppare questa serie di abilità, declinandole in insegnamenti concreti e costanti. Il fatto che di Media Education se ne parli, se ne scriva, e che essa è comunque pensata all’interno dell’educazione formale, è lo step decisivo dal quale non si può che migliorare, nonostante le inevitabili difficoltà che l’introduzione di un nuovo concetto (all’interno di un vecchio sistema) porta con sé. A tal proposito, nel paragrafo successivo verrà presentato il modello di implementazione della Media Literacy Education proposto dalla studiosa estone Kadri Ugur, dopo le ricerche sul campo nell’ambito dell’educazione formale.

3.4.3 Il modello d’implementazione del concetto di Media Literacy nel sistema di educazione formale

Il modello che qui presentiamo, consiste nella proposta della studiosa estone Kadri Ugur (2010), che vede nel format della “riflessività ciclica” la possibile implementazione del concetto di Media Literacy Education nel sistema d’istruzione formale. L’integrazione che segue tale procedura, potrebbe ridurre le distanze che separano le prospettive *utopiche* della documentazione analizzata, con la loro concreta applicazione. Adottare un paradigma simile, permetterebbe di esprimere realmente le sincere intenzioni di educazione mediale contenute nelle linee guida scolastiche citate nel precedente paragrafo. Ad ora non è stato considerato, ma come vedremo nell’ultimo capitolo (4), l’Estonia sta assumendo delle condotte che muovono proprio in questa direzione.

Il diagramma ciclico vuole presentare gli steps necessari alla declinazione della Media Education nel sistema educativo scolastico. Il ciclo dell’apprendimento “riflessivo” è in realtà uno schema proposto già nel 1975 da Kolb e Fry, che la media educator estone ha scelto di proporre come base per narrare l’integrazione dell’alfabetizzazione mediatica nel contesto formale. Il rapporto d’implicazione che regge i legami tra i diversi passaggi, spiega il motivo per cui non è possibile individuare un punto d’inizio. Ogni ambito è in costante mutamento e influenza contemporaneamente le altre aree d’intervento. A seguito una breve descrizione di ogni sezione:

- Ricerca sull’educazione mediale: il background dell’educazione mediale si struttura sulla ricerca pedagogica e su quella dei media. La collaborazione tra gli esperti

nelle diverse discipline è la chiave di volta per ottenere il miglior metodo di integrazione di questa nuova materia nel sistema d'istruzione;

- Le politiche nazionali: le decisioni di governo in materia di istruzione hanno un'influenza determinante sulle risorse che permettono (o meno) uno sviluppo nel settore. Ogni Stato può scegliere come (e se) applicare le indicazioni europee (UNESCO, UE – capitolo precedente), di conseguenza prospettare i quantitativi d'investimento e le strategie;
- Il framework curricolare e la preparazione dei docenti: la struttura del National Curriculum e della formazione degli insegnanti si devono sviluppare in parallelo e devono essere la “traduzione” dei risultati delle ricerche accademiche e delle decisioni politiche;
- Riflessione e Valutazione: non essendovi strumenti in grado di valutare il livello di alfabetizzazione mediatica di uno studente (o docente), è necessario puntare sull'auto-riflessione e sull'auto-valutazione critica. Il monitoraggio introspettivo può servire come metodo per regolare le *media habits* (in termini di consumo) e per stimolare la propria *competenza mediale*.



Figura 3.1: l'implementazione del concetto di Media Literacy nell'educazione formale.

Ugur, 2010

Il modello teorico presentato può essere discusso a livello universale, ma la sua applicazione necessita di essere declinata a livello locale. Ogni nazione deve produrre un lavoro di ricerca basato sulle problematiche didattiche, sul mercato dei media e sull'ambiente dell'informazione (abitudini di consumo e di produzione) che caratterizza il proprio territorio, con lo scopo di fornire delle soluzioni in grado di rispondere in maniera ac-

curata alle diverse criticità (Ugur, 2010). Al contempo, la concezione della facoltà mediatica della persona è strettamente individuale, pertanto vi sono molte variabili “nascoste”, che difficilmente possono emergere dalle teorie generali riferite alla disciplina.

3.5 Seconda fase. L'analisi del diario di campo

La seconda fase del progetto di ricerca si concentra sull'indagine del diario di campo prodotto durante il soggiorno in Estonia. L'operazione di codifica dei contenuti testuali ha fatto emergere una serie di categorie e sottocategorie, riconducibili a scenari di carattere psicologico, comportamentale e relazionale. Le classificazioni madre verranno presentate in termini di “research findings”, di cui si espliciteranno le proprietà e caratteristiche. Ogni macrocategoria contiene dei fattori secondari, che verranno ad essa ricondotti con opportuni schemi e grafici illustrativi. Il testo è stato interrogato con lo scopo di comprendere sia gli elementi rilevanti al tema della ricerca, sia le “research questions”: quali sono le domande implicite nel testo? A quali domande risponde il testo?

Per comprendere appieno i tipi di osservazione che hanno avuto luogo durante il periodo di esplorazione del campo, è necessario riproporre il grafico che riporta le “aree di interesse” (1.1.3) elaborato dalla studiosa Kadri Ugur (2010).



Figura 3.2: le aree di interesse della Media Literacy Education. Ugur, 2010.

Nel soggiorno estone ho cercato di assumere uno sguardo globale nei confronti dell'oggetto di ricerca: le aree di interesse prese in considerazione (che ora spiego a posteriori attraverso questo schema, calzante con ciò che ho rilevato) riguardano sia:

- l'intersezione 1 (implementazione dei media nella didattica, sia come oggetto di studio, sia come strumento per lo studio e l'atteggiamento nei confronti di questa integrazione; funzionamento dei media d'istituto);

- l'intersezione 2 (modalità di socializzazione con i media e conseguenti implicazioni emotive, possibilità e danno);
- l'intersezione 3 (relazioni informali tra i soggetti implicati nell'educazione mediale: genitori; docenti; studenti (figli) e il loro impatto sull'efficacia (o non) dello sviluppo della media literacy);
- l'intersezione 4 culmina come punto finale che raccoglie le diverse osservazioni ed elabora una discussione costruttiva che lega le diverse componenti emerse nelle aree indagate. Lo scopo è quello di comprendere e strutturare delle metodologie educative e pedagogiche che prospettino una maggior efficacia nello sviluppo dell'alfabetizzazione mediatica (sia dentro che fuori scuola) (Ugur, 2010).

3.5.1 Risultati e discussione: i research findings etnografici

Le categorie emerse dalla lettura del testo di ricerca sono riconducibili al campo dei media, a quello della pedagogia e della psicologia. Questo risulta coerente con i campi d'indagine indicati dalla letteratura presente in materia di Media Education: il carattere multidisciplinare ne implica un ampio raggio di studi e di osservazioni. Le componenti su cui si pone l'attenzione sono di genere psicologico, relazionale e di pratiche comportamentali: sia nei confronti dei media, che nei confronti degli attori sociali che giocano un ruolo fondamentale nel campo dell'educazione mediale. I fattori psicologici e relazionali, oltre che le modalità pedagogiche attuate dagli intervistati/osservati, si sono rivelati degli elementi chiave in grado di spiegare: l'efficacia o l'inefficacia dell'educazione mediatica; la necessità di tale educazione; l'atteggiamento nei confronti del consumo e produzione mediali; l'opinione attorno alla pratica della Media Literacy Education; le carenze e i punti forti nei diversi ambienti di formazione; le modalità di consumo mediale più diffuse. Parte delle classificazioni è volta ad individuare alcuni profili che si possono notare all'interno di ogni campo: tipi di genitori; tipi di educatori; tipi di giovani prosumers. Questa si riferisce al rapporto con l'educazione mediale.

A. In che modo vengono usati i media dai giovani estoni?

Core Category: AMBIVALENZA DEI MEDIA

L'atteggiamento bipolare dei "media prosumers"

Uno degli elementi che è emerso con più evidenza durante l'esperienza di ricerca è la condotta *bipolare* che i ragazzi estoni esibiscono nel socializzare con i media. La popolazione giovanile, infatti, mostra un atteggiamento contraddittorio e conflittuale sia nella produzione, che nel consumo mediale. Questo comportamento genera due poli che si configurano negli effetti negativi e positivi dell'uso e abuso dei mezzi di comunicazione che colonizzano le loro pratiche quotidiane. Il paragrafo cerca di testimoniare questa presenza ambivalente nella vita dei giovani intervistati, cercando di sottolineare gli aspetti più tendenti alla patologia, ma anche quelli più inclinati ad un utilizzo "terapeutico" sia dei contenuti, che degli strumenti mediali. La cosa che mi ha maggiormente colpita è l'estrema lucidità e consapevolezza che questi ragazzi hanno dimostrato nei confronti della loro modalità di consumo e produzione media-

li. L'unica eccezione è rappresentata dalle bambine a cui ho fatto da baby-sitter durante il mio soggiorno a Tartu: le piccole non hanno ancora metabolizzato una forte facoltà di *auto-riflessione*, che invece è emersa con più decisione nelle conversazioni con i teenager intervistati.

A far maturare la considerazione finale, ovvero quella che i ragazzi hanno un atteggiamento bipolare nei confronti dei media, sono state sia delle esperienze dirette sul campo (osservazione), sia delle conversazioni molto lunghe ed intense con gli studenti e gli educatori che ho incontrato nel mio soggiorno estone.

In questa sede ho usato il termine “abuso” per indicare quei comportamenti patologici che fanno scaturire nei ragazzi “sensi di colpa” e la percezione della “perdita di tempo”, oppure ancora senso di “vergogna” e di volontà di attuare questi *consumi malsani* in lontananza dagli occhi degli educatori. I primi esempi riportati faranno riferimento proprio a questo polo “negativo”, mentre in un secondo momento ci si soffermerà in particolare su quello “positivo”, nonché su quei comportamenti che invece generano serenità, volontà di condivisione e motivazione nei giovani. Questo *uso positivo* dei media si è rivelato, in diverse circostanze, una sorta di “forma terapeutica” in grado di far metabolizzare agli adolescenti determinate situazioni (eventi o modi di essere che risultano loro *scomodi*).

Uno dei primi comportamenti osservati che hanno catturato la mia attenzione, è stato quello manifestato dalla piccola Claudia, bimba a cui facevo da baby-sitter a Tartu.

Nel tessere la relazione con lei mi sono spesa per risultare una persona di cui si potesse fidare e nei confronti della quale potesse trovare un tono amico, privo di giudizi. L'episodio iniziale che mi ha portata alla riflessione si riferisce ad una condotta di fuga e vergogna manifestata da Claudia, nel momento in cui sentiva la volontà di usare il computer, guardare YouTube e giocare online.

[...] assieme ad un amico che l'ha raggiunta a casa per chiudersi in camera e guardare i video YouTube. Quindi anche questo fatto che lei abbia voluto chiudersi in camera - cosa che non aveva mai fatto prima - per vedere i video YouTube con l'amico, mi ha fatto riflettere, perché è stato come un voler creare una bolla separata rispetto al resto, anche per il fatto di non volere essere visti e raggiungibili⁵⁹

L'estratto spiega come la giovanissima di dieci anni cercava letteralmente di nascondersi, mentre guardava i video YouTube, quasi con la consapevolezza che questo atteggiamento sarebbe potenzialmente stato oggetto di giudizio negativo. Sono stati numerosi gli episodi in cui la ragazzina, nell'atto di guardare video dal telefono o dal pc, cercava di non “farsi vedere” ed esibiva quasi un senso di vergogna e colpa

59 L'estratto è una nota di campo che fa riferimento a Claudia, bambina di 10 anni a cui ho fatto la baby-sitter nel periodo di permanenza a Tartu. La nota è del 2 agosto 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

nei confronti di ciò che stava facendo. Il vivere da “colpevoli” il consumo audiovisivo della piattaforma più nota del web, mi ha fatto comprendere che probabilmente l’approccio educativo dell’ambiente familiare era perlopiù di carattere *proibizionista* (confermato poi effettivamente dalle parole di uno dei genitori), e che al contempo, la bimba dimostrava di percepire il suo atteggiamento come inadeguato.

La bambina più grande mi ha detto di rimanere fuori, perché lei doveva entrare dentro casa. Mi ha detto - tu rimani fuori [N.d.A.: rimanere in giardino] con la bambina piccola e io vado dentro un po’-. Voleva specificare di dividere gli spazi tra quello che lei voleva fare e il fatto che io la potessi osservare. Io sono entrata lo stesso e ho visto che lei era con i computer e giocava ai videogame e contemporaneamente con il telefono ascoltava canzoni YouTube e le cantava.⁶⁰

L’atteggiamento percepito come *abuso* entro le mura casalinghe ha visto un mutamento in un momento successivo, che verrà approfondito al termine di questo paragrafo ed in particolare in quello successivo. In parallelo al contesto informale, anche i ragazzini più maturi (16-18 anni), intervistati nelle scuole, hanno sollevato dichiarazioni che legano l’uso del canale YouTube ad un comportamento di “dipendenza” tale da denunciare un senso di colpa e perdita di tempo a seguito dell’atto percepito come “abuso”.

Questi giovani studenti, che al contrario di Claudia dimostrano un’autocritica e consapevolezza decisamente mature, mi hanno sorpresa nel momento in cui hanno spiegato che “sentono di perdere di tempo e vivono con colpa” l’utilizzo della piattaforma (YouTube) a prescindere che l’uso sia a scopo educativo (quindi potenzialmente positivo) o di intrattenimento (quindi potenzialmente “perdita di tempo”). L’incipit della serie di discussioni avute in merito a questo argomento ha avuto luogo nel Liceo di Põltsamaa durante un focus group, in cui inizialmente i ragazzi hanno espresso diverse opinioni attorno ai media, per poi palesare queste sensazioni “negative” circa la fruizione video sul web. In particolare, Karl:

ha dichiarato di essere assolutamente dipendente da YouTube con estrema lucidità e freddezza. [...] ha affermato che il tempo speso con YouTube e in generale con i videogame è tempo perso [...] ⁶¹

Anche Joselin è sulla stessa lunghezza d’onda e mi ha fornito alcuni esempi circa i contenuti che generalmente fruisce:

usa YouTube non solo per scopi di intrattenimento e per passare il tempo, ma anche a scopi informativi come ad esempio guardare i video della

60 ibidem

61 Karl, 18 anni è studente del Liceo di Põltsamaa. La nota di campo fa riferimento al focus group del 11 settembre 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l’anonimità delle persone osservate e intervistate.

BBC oppure a scopi educativi guardando documentari e quant'altro, ma nonostante questo comunque lui percepisce che il tempo che spende su YouTube è tempo perso, a prescindere che questo sia utilizzato a scopo informativo o di svago[...].lui [N.d.A.: Joselin] è pienamente consapevole della propria dipendenza ed è consapevole che nel futuro cercherà di fare qualcosa per migliorare, mi ha fatto capire vuole cercare di migliorare, ma quello che io ho percepito è che non sa come farlo.⁶²

Questi sono solo alcuni esempi di voci giovanili che hanno testimoniato disagio e disorientamento circa il controllo nell'uso di determinati canali digitali. E' emblematico il fatto che gli studenti definiscano consapevolmente il proprio consumo come "dipendenza" e che giudichino il tempo speso sulla piattaforma "tempo perso". Il paradosso si crea nel momento in cui anche lo stesso atto di informarsi e formarsi attraverso i video caricati sul canale, viene vissuto in termini quasi patologici. Da questo si può dedurre il fatto che la percezione attorno all'uso del medium sia più legata al suo utilizzo in sé, che alla finalità dell'uso stesso. Un giudizio del genere non può essere in sintonia con le caratteristiche di un soggetto alfabetizzato ai media: questo implicherebbe l'essere in grado di discriminare le diverse pratiche attuate, in modo da bilanciarne il giudizio e l'effettiva utilità senza cadere nell'abuso o utilizzo malsano. Il giovane Eerik, sempre all'interno della scuola di Põltsamaa, si è spinto oltre, affermando che il fatto di "andare a scuola" lo sta facendo "guarire" da quel periodo estivo in cui si è chiuso in casa vittima dell'algoritmo di YouTube: quel loop da cui è necessario "trovare un modo semplice per uscirne".

[N.d.A.: Eerik] si è reso conto che spendeva veramente la maggior parte del tempo con il telefono, con le diverse applicazioni, in particolare quella di YouTube. Era rimasto anche abbastanza scioccato e terrorizzato dei risultati [N.d.A.: forniti dall'app che notifica giornalmente il tempo speso su ogni social], soprattutto durante il periodo estivo e adesso dice che sta guarendo, grazie al fatto che ora sta seguendo gli impegni scolastici e quindi ha più motivazioni per non perdere tempo attraverso il consumo mediale, ma è più motivato ad evitare di abusare.⁶³

La "piaga" dell'uso di YouTube viene definita come una dipendenza da cui è necessario *guarire*; è definito come un comportamento da cui bisogna migliorare per poterne uscire, esattamente come una patologia che mina alla salute della persona.

62 Joselin, 17 anni è studente del Liceo di Põltsamaa. La nota di campo fa riferimento al focus group del 11 settembre 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

63 Eerik, 17 anni è studente del Liceo di Põltsamaa. La nota di campo fa riferimento al focus group del 11 settembre 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

Il punto più eclatante di questo polo negativo si è palesato durante la conversazione con un alunno della “Kalamaya Põhikool” di Tallinn. Il ragazzo, oltre ad aver esternato il suo atteggiamento compulsivo nell’uso dei media digitali, mi ha rivelato che ritiene di aver perso alcuni decimi della vista proprio a causa del costante contatto con questi dispositivi.

lui stesso [N.d.A.: Simon] mi ha dichiarato che anche lui è stato dipendente, e addirittura, mi ha detto che lui ritiene di aver perso alcuni punti della vista proprio a causa dell’elevato consumo di smartphone e di computer [...] [N.d.A.: parla dell’uso delle piattaforme] Per quanto riguarda i video su YouTube, di solito ne guarda di qualsiasi tematica, anche tematiche educative, ma anche e soprattutto tutorial di giochi on-line⁶⁴.

L’essere vittime dell’algoritmo della riproduzione automatica di YouTube, si affianca all’utilizzo del web per i giochi online. Entrambi coincidono con quei comportamenti che il più delle volte sono emersi nelle diverse interviste e che vengono etichettati come “problemi” e “abusi”. La tematica non è stata sollevata solamente dalle conversazioni (e osservazioni) con i giovani, ma ha avuto il suo spazio anche nelle discussioni con gli educatori. La prima interlocutrice con cui ho aperto il dialogo con il campo è stata una professoressa delle scuole superiori di Tartu, incontrata in un bar italiano nel quartiere di Karlova. Le sue parole hanno testimoniato l’evidenza delle consapevolezza palese nelle conversazioni con i ragazzi, tanto che mi ha voluto fare un esempio:

un esempio che mi ha fatto è il caso di alcuni genitori che hanno chiesto aiuto proprio lei, perché era la rappresentante degli insegnanti della classe e le hanno chiesto consiglio su come comportarsi sul fatto che la propria figlia era assolutamente dipendente dai giochi on-line.⁶⁵

La sfida di genitori, professori e media educator è proprio quella di comprendere come orientare tali atteggiamenti, in modo da renderli produttivi e benefici. L’ipotesi condotta proibizionista di un qualsiasi educatore genera un’ansia di giudizio e condanna che può scaturire in un effetto rebound, nonché enfatizzare proprio quell’atteggiamento oggetto di divieto. Un paio di note di campo riportano proprio allo scenario familiare vissuto in prima persona e a quello raccontato da un giovane adolescente, Kristian, che ha appena concluso gli studi di scuola secondaria:

64 Simon, 16 anni è studente alla scuola “Kalamaya” di Tallinn. La nota di campo fa riferimento alle interviste condotte il 17 settembre 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l’anonimità delle persone osservate e intervistate.

65 Katarina, 41 anni è professoressa al liceo di Tartu. La nota di campo fa riferimento ad un’intervista condotta il 27 luglio 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l’anonimità delle persone osservate e intervistate.

[N.d.A.: si riferisce a Kristian] Quindi questa restrizione in termini temporali, della serie -puoi usare il computer solamente nel weekend- anche se era una cosa che non veniva accettata, appena i genitori se ne andavano lui ne approfittava⁶⁶

Nella casa estone, uno dei genitori ha particolarmente esibito un approccio meno integralista:

Innanzitutto, i genitori hanno, soprattutto uno dei due, un atteggiamento abbastanza di negazione nei confronti della quantità di consumo di questi media, siano essi la televisione, il cellulare, il computer. Le ragazzine, nel momento in cui genitori non sono presenti, dimostrano una volontà quasi ossessiva di utilizzare se la televisione computer e anche il telefonino⁶⁷

Le conseguenze, emerse dal diario di campo, che seguono questi abusi, prendono tre direzioni: il comportamento persiste; il ragazzo attua meccanismi di resistenza; i ragazzi mutano il loro atteggiamento patologico in creatività produttiva e proficua, grazie ad attività ludiche mirate (quest'ultimo punto verrà approfondito nell'apposita categoria). Sono rari i casi in cui l'utilizzo di questi media digitali, in particolare YouTube e il gaming online, sono esenti da condanne e giudizi. Nonostante questo, si sono presentati alcuni casi in cui gli studenti sostenevano che: se mentre si guardano dei video, anche per ore, ci si diverte e si sta bene, allora non è tempo perduto. In una passeggiata lungo il fiume Emajõgi di Tartu, il giovane Oliver mi ha voluto raccontare la sua "condotta mediale", in particolare ha desiderato sottolineare come lui non senta di perdere tempo nelle pratiche medialità che attua:

[...] oltre a svagarsi online, lui usa internet per informarsi con piattaforme come l'Economist o la BBC e utilizza i social solamente per la messaggeria istantanea e per mettersi d'accordo con le persone sul quando vedersi, oltre che per rimanere aggiornato sui gruppi di interesse a cui è iscritto. Infatti, il suo profilo è totalmente privato. Ritene di non perdere mai tempo, perché sa come utilizzarlo al meglio⁶⁸.

La percezione positiva del proprio comportamento online, potrebbe esser dovuta sia ad una buona facoltà di autocritica, che regola dunque le pratiche quotidiane, oppure anche da una buona dose di "incoscienza", che porta i ragazzi a non vedere i propri limiti.

66 Nota di campo dell'11 settembre 2019, Põltsamaa. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimato delle persone osservate e intervistate.

67 Nota di campo del 4 settembre 2019, Tartu. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimato delle persone osservate e intervistate.

68 Nota di campo che fa riferimento all'intervista dell'11 agosto 2019, ad Oliver, 18 anni, neodiplomato a Tartu. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimato delle persone osservate e intervistate.

Come accennato pocanzi, un elemento interessante si è palesato in termini di “tattiche” di *resistenza* nei confronti dell’uso malsano delle piattaforme (ci riferiamo sempre a media digitali, in quanto sono gli unici che sono stati considerati oggetto d’abuso dagli intervistati). Tra le varie tattiche che mi sono state raccontate, le più frequenti sono risultate: il monitoraggio dei consumi sullo smartphone, attraverso l’installazione di App apposite che, con un meccanismo di notifica, segnalano le tempistiche spese sui vari social; vedere video che parlano di boicottare determinate piattaforme; assumere un atteggiamento di distacco e disinteresse nei confronti dell’informazione e dei social (ad esempio cancellandosi da questi). A spiegarmi i diversi metodi che i ragazzi attuano per non divenire vittime del proprio comportamento abusivo, sono stati gli studenti stessi nel corso delle diverse chiacchierate, dentro e fuori scuola. I focus groups si sono rivelati particolarmente interessanti, in quanto i giovani si sono trovati a confrontarsi in maniera diretta circa le tattiche di resistenza che mettono in pratica, tanto da rivelare interessanti riflessioni e valutazioni. La maggior parte di questi adolescenti è arrivata ad assumere determinati “meccanismi di difesa”, dopo aver reputato il proprio status come “dipendente” ed essere rimasti disgustati dal proprio atteggiamento.

[riflessione di campo] i ragazzi hanno alle spalle un periodo di dipendenza o di abuso e tanto da aver raggiunto quasi una soglia di disgusto nei confronti dell’utilizzo di queste piattaforme. La cosa interessante è che risultato finale sia addirittura una limitazione e una diminuzione dell’interesse nell’uso di questo tipo di dispositivo e di questo tipo di media⁶⁹

Il rigetto mediatico si attua come un meccanismo di difesa che vede nel boicottaggio della piattaforma l’unica salvezza. Questo scetticismo/rifiuto può mutare in totale disinteresse per il mondo dell’informazione e corroborare al “pregiudizio sui media”, tale per cui “*è inutile informarsi, perché tanto nessuno dice la verità*”; al contempo può addirittura essere oggetto di esclusione sociale (chi non è connesso non esiste). Questo tipo di atteggiamento è emerso massivamente nelle discussioni con i ragazzi, tanto che non sembravano provare alcun senso di colpa o vergogna nell’ammettere di non informarsi, né tantomeno circa il fatto di non provare interesse per il mondo dell’attualità, se non per lo sport o il pettegolezzo. Riflettendo su questi elementi, potrei compiere un azzardo nel dire che il problema di questi giovani non è tanto la disinformazione, quanto l’assenza di (volontà) informazione nelle loro vite.

Alcune condotte di resistenza hanno particolarmente attirato la mia attenzione, in quanto ho compreso quanto gli studenti siano consapevoli di se stessi e quanto la loro volontà di stare bene e sentirsi sereni li spinga a cercare di migliorarsi, attraverso gli strumenti a loro disposizione. Moltissimi dei miei interlocutori, infatti, mi hanno spiegato di utilizzare lo stesso smartphone come dispositivo di resistenza nei confronti del suo utilizzo.

69 Nota di campo del 20 settembre 2020, Tartu.

... per loro [N.d.A.: gli studenti] sia stato molto utile fatto che l'iPhone invia delle notifiche alla fine della settimana cercando di informare il consumatore sulle percentuali di tempo speso nelle diverse applicazioni. Questo permette ragazzi di avere un maggiore controllo sul proprio consumo.⁷⁰

Dalle conversazioni sostenute con gli studenti, pare che la *tattica* più comune alla popolazione giovanile sia quella di attivare dei sistemi di notifica circa i consumi sulle diverse App installate nel telefono; oppure ancora il fatto di silenziare le notifiche relative alle app di messaggistica o social network. Entrambe le mosse alludono alla possibilità di vedere migliorata la propria condotta nociva e pertanto sentirsi rasserenati, in quanto “si è perso meno tempo del solito”.

E' curioso il caso di Nora (18 anni, studentessa del Liceo di Põltsamaa), che, per evitare di distrarsi con i social sul telefonino, l'ha sostituito con uno smart Watch dalle funzionalità limitate. Essendo confinate le possibilità di disattenzione, è riuscita a gestire e ottimizzare in maniera più proficua il tempo a sua disposizione. L'attuare queste pratiche di resistenza è sicuramente lodevole, frutto di una buona capacità di autocritica ed introspezione. Il percorso rimane però non completo, in quanto riproduce un'ottica sui media di carattere protezionista, riesumando un modello apocalittico che vede nel medium il *nemico* da cui è necessario allontanarsi e difendersi.

Dalle interviste emerge che, per alcuni ragazzi, i social media (in particolare Facebook e Instagram) sono stati talmente oggetto di *uso e abuso*, che hanno perso il loro valore in termini di piattaforme per rimanere in contatto e informarsi sul mondo. La narrativa apocalittica attorno al fenomeno della disinformazione e dei pericoli relativi ai media digitali ha generato una percezione tale da scaturire atteggiamenti di scetticismo, che spesso decadono in disinteresse “giustificato” (come accennato pocanzi) per l'informazione d'attualità.

[...] perché per i ragazzi pare sia abbastanza scontato che questo tipo di piattaforme (Facebook e Instagram) non sono effettivamente troppo affidabili e quindi per loro non possono essere un oggetto affidabile di informazione. Il problema è che la maggior parte di loro, in realtà, non si informa per nulla.⁷¹

In diversi focus groups e conversazioni individuali, i social (in particolare Facebook) sono stati *snobbati* in quanto piattaforme di bassa lega e poco affidabili. La bassa considerazione di queste piattaforme, dove sono presenti solo “*nonni, satira e genitori*”, spiega il fenomeno di assenteismo under 18 tra gli iscritti.

A più ampio spettro è la sfiducia circa la veridicità e utilità delle informazioni d'attualità: i teenager non si interessano alle dinamiche degli eventi locali e nazionali, in al-

70 Nota di campo dell'11 settembre 2019, Põltsamaa.

71 Nota di campo relativa all'osservazione della lezione di “Media” del 17 settembre 2019, presso il Liceo di Miina Harma a Tartu.

cune occasioni vengono a conoscenza delle notizie attraverso i MEME e la narrativa umoristica attorno ad essi (basti pensare alle politiche internazionali che tanto fanno sorridere il popolo 4.0).

Alla scuola di Kalamaja di Tallinn, ho avuto l'occasione di chiacchierare in più momenti con il giovane Lorenz, che senza vergogna, mi ha spiegato come ritenga inutile informarsi al giorno d'oggi.

[...] mi ha [N.d.A.: Lorenz] detto che sono solo le persone anziane che guardano il telegiornale e che sono interessate a quello che accade nel mondo. Dice che tanto ormai non serve più a nessuno e che lui stesso spende molto più tempo a su YouTube a fare altro nel momento in cui ha tempo libero.⁷²

Al liceo di Põltsamaa, una delle professoresse di lingua inglese mi ha raccontato di come, a suo avviso, gli studenti siano staccati dal mondo dell'informazione. Ha voluto aggiungere che spesso le notizie vengono recepite attraverso la satira visiva online.

l'insegnante di inglese è intervenuta per specificare che secondo lei i ragazzi non si informano più e che ci sono solamente alcune eccezioni caratterizzate da particolari ragazzi molto entusiasti che dimostrano interesse per la società e [...] lei sostiene che i ragazzi si pescano le news dai MEME, perché sono oggetto particolarmente diffuso tra i ragazzi giovani⁷³

Lo scenario che si presenta è quello di un mondo giovanile eccessivamente iperattivo (approfondimento nella terza categoria), che vede il medium in maniera ambivalente e paradossale: un elemento *da cui* fuggire e un elemento *con cui* fuggire. Il contatto con il mondo viene plasmato dalle media practices quotidiane, che si confrontano con momenti ludici e di intrattenimento, a cui poi fanno seguito sensi di colpa, rimproveri e divieti. Lo studente medio non trova ragione e significato nell'informarsi e pretende di giustificare la propria condotta avvalendosi del pregiudizio sui media: "tanto non dicono la verità".

Il distacco dal mondo si sposa con il sovraccarico del quotidiano (a seguito) e creano quella condizione in cui il ragazzo cade facilmente in condotte di dipendenza, da cui non sa come uscire. Il teenager dev'essere guidato in un percorso che lo riabiliti in termini di *connessione col mondo* e dev'essere orientato a quelle attività proficue che i diversi media gli possono offrire. Sono rari i casi in cui l'indole personale e la condotta

72 Nota di campo relativa alla discussione tenuta con Lorenz, studente di 14 anni della scuola "Kalamaja", il 21 settembre 2019, a Tallinn. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

73 Nota di campo relativa all'intervista con Ketty, insegnante di lingua inglese del liceo di Põltsamaa. Data: 11 settembre 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

genitoriale motivano lo studente all'informazione quotidiana e all'utilizzo creativo dei mezzi di comunicazione, lasciando un tesoro di godimento, soddisfazione e crescita. Oltre ai meccanismi di difesa (citati pocanzi) che il ragazzo riflessivo attua, un ottimo strumento è rappresentato dall'educazione e dall'utilizzo del medium in maniera "terapeutica", ovvero finalizzato all'espressione del sé, alla creatività e al superamento di alcune barriere intrinseche alla persona (es: timidezza).

Lo strumento che permette il passaggio dall'*abuso* all'*uso* è proprio quello della pedagogia, dell'educazione e dunque di tutte le attività proposte dagli educatori.

Prima di presentare le modalità con cui l'educazione (formale, non e informale) è emersa come la chiave necessaria a questa trasformazione (seconda categoria discussa nel prossimo paragrafo), cerchiamo di precisare meglio cosa intendiamo per "Media Therapy" e per "utilizzo proficuo dei media".

Nel panorama estone, le osservazioni sul campo hanno suggerito vari momenti in cui il medium si è rivelato non più nella sua accezione negativo-patologica, bensì come mezzo e strumento attraverso il quale la gioventù esprime le proprie emozioni ed elabora la propria personalità e indole creativa. Il negazionismo lascia spazio all'incitamento, alla promozione e valorizzazione della persona attraverso la produzione mediatica: attività extra-curricolari, laboratori di media, i media team d'istituto, l'invito informale alla produzione e fruizione mediatica di carattere ludico. Sono numerose le modalità con cui il mezzo di comunicazione rivela la sua potenzialità benefica, spinto da personalità curiose oppure da educatori particolarmente entusiasti e sensibili all'integrazione del medium nella realtà quotidiana.

E' esemplare il caso di Kristina, capogruppo dell'iniziativa "Media Injection", che ha dato avvio al laboratorio di media nella piccola cittadina di periferia: Põlva. In un confronto con lei, mi ha spiegato come i partecipanti al laboratorio siano cambiati proprio grazie alle attività proposte. Ha voluto evidenziare anche come le iniziali diffidenze siano mutate in entusiasmo e volontà di condivisione. Al contempo, mi ha descritto le sue impressioni sulle persone che compongono la società estone, dipingendo un quadro triste, ma comunque carico di ottimismo e buone prospettive (anche grazie alla media education).

Il nocciolo della questione sembra avere origini risalenti alla personalità ereditata dall'occupazione esercitata da parte del regime sovietico. La repressione di quel periodo ha avuto ripercussioni soprattutto di carattere psicologico: niente emozioni, solo disciplina.

[...] proprio il modo in cui anche il produrre i media e contenuti medialia sia una modalità anche, diciamo terapeutica una cosa a cui lei [N.d.A.: Kristina] ha voluto dare peso [...] e per loro la produzione audiovisiva diventa anche un modo per fare terapia di se stessi, un modo per esprimersi, un modo per tirare fuori le proprie capacità e le proprie emozioni, la propria indole, il proprio modo di essere, trasmettere i messaggi e

i valori che loro tengono dentro e che nella società di tutti i giorni non è possibile esprimere [...] Tutto è loro negato. Sono molto, molto repressi, tanto che sono numerosi casi di suicidi.⁷⁴

La società estone vive un clima che narra l'eredità dell'occupazione sovietica: vi sono impressi ancora modi di pensare, di agire e di vivere che ben ricordano le imposizioni russe. All'uomo viene negata l'emozione, alla donna il riscatto, al bambino la parola. Un'impressionante citazione di un'educatrice è stata: *“vi è un detto che esplica la condizione che i ragazzi vivono oggi giorno – il bambino può parlare solo quando il pollo fa la pipì-”*. L'emblematico detto spiega il come i giovani difficilmente hanno occasione di dar voce al proprio pensiero, poiché non abbastanza degni d'attenzione e di parola. La stessa mediatrice, assieme ad altri educatori di diversi ambiti, hanno sottolineato il come i media locali difficilmente propongano contenuti il cui target consiste nella popolazione dei *teen*. In uno scenario del genere, lo studente si avvale degli strumenti offerti dalle occasioni laboratoriali o informali per dar voce alla propria opinione e personalità. Il coinvolgimento del giovane nella produzione mediale si presenta come un'occasione di riscatto sociale, oltre che come possibilità per elaborare le proprie emozioni e revisionare la propria persona.

Uno degli episodi che mi ha maggiormente colpita è quello di un ragazzo estremamente timido che ha deciso di mettersi in gioco attraverso le attività del laboratorio di “Meediasüst” (iniezione mediatica nella lingua estone). La timidezza iniziale lo spingeva addirittura a non interagire con il gruppo, ma con l'utilizzo dei mezzi di comunicazione è riuscito a sbloccare e sciogliere questa personalità “soffocata”.

L'esempio di un ragazzo che quando è arrivato al Media Club era veramente molto timido. Anche se era interessato alle cose che venivano fatte, ed era molto talentuoso nell'utilizzare questi strumenti di comunicazione per creare contenuti audiovisivi, quando c'erano le riunioni di gruppo non si inseriva nel cerchio e rimaneva dietro in un angolo ad ascoltare le cose che venivano dette durante la riunione. [...] questo aveva fatto scaturire una paura nell'educatrice, perché era arrivata a pensare che, anche se il ragazzo era molto talentuoso, sarebbe andato via perché non si riusciva a integrare con i membri del gruppo, cosa che però con l'avanzare del tempo per fortuna non è avvenuta. Anzi, il ragazzo è riuscito a sciogliersi è riuscito a vivere il gruppo in maniera spontanea e aperta. È riuscito ad aprirsi come persona ad utilizzare il gruppo del media club e la produzione come strumenti di espressione.⁷⁵

74 Nota di campo relativa al confronto con Kristina, dottoressa a capo del laboratorio “Meediasüst” di Põlva. Data: 28 luglio 2019.

75 ibidem, 50

Un fattore ampiamente diffuso negli studenti che si interfacciano con la produzione mediatica è la “timidezza”: potrà sembrare paradossale, ma moltissimi ragazzi hanno rivelato che prima di farsi coinvolgere dal “media world” erano particolarmente timidi e introversi e giudicavano la propria indole come un difetto di cui liberarsi.

A prescindere dal giudizio di carattere psicologico, ovvero il considerare o meno la timidezza un difetto da cui divincolarsi, è interessante notare come l'utilizzo dei media ai fini di produzione di contenuti, venga vissuto dai teenager come un mezzo tramite cui sciogliere la propria personalità. In tal senso, la potenzialità *terapeutica* del medium si rivela come trampolino di lancio per quel giovane che trova difficoltà nella libera espressione e condivisione della propria creatività, e più in generale, del proprio Sé.

L'esercizio del public speaking, del lavoro in team, della creazione di trasmissioni radiofoniche e televisive, oltre che di articoli di giornale (off e online), rappresentano la palestra fondamentale per i ragazzi che crescono nell'era mediatizzata, e che a fatica riescono a farsi spazio ed esprimere la propria voce.

Un caso interessante è quello di Eelina, studentessa del liceo di Tallinn “XXI”, che una volta entrata a far parte del team di media d'istituto, ha avuto modo di scoprire doti personali di cui non era a conoscenza. La passione per la radio e la voglia di mettersi in gioco, nonostante l'indole introversa e riservata, le hanno permesso di superare le barriere iniziali, per poi divenire una promotrice del public speaking e delle presentazioni in TV e Radio.

si è fatta subito avanti [N.d.A.: Eelina] ed ha scoperto un nuovo mondo, quello del Public speaking e si è resa conto [...] ha permesso di superare una timidezza iniziale che non riusciva a sbloccare in altro modo, le ha permesso di acquisire più fiducia di sé stessa e le ha permesso di essere entusiasta quanto io l'ho vista entusiasta nel raccontare queste cose, questa sua trasformazione anche in termini di personalità ed espressione del sé e quindi [...] tanto che ha fatto anche l'intervistatrice e la sua più grande passione era la radio. Proprio grazie alla scuola ha avuto la possibilità di contattare una delle speaker più note nella radio estone.⁷⁶

L'invito al prendere parte allo staff che si occupa dei “media d'istituto” è una delle tante metodologie pedagogiche tramite cui i ragazzi riescono a conciliare passione ed apprendimento. Comprendere il mercato dei media attraverso la loro produzione è una delle competenze base richieste al soggetto alfabetizzato ai/con i media. Lo studente riesce così ad integrare il medium nel suo linguaggio quotidiano, a padroneggiarne i codici ed a veicolare contenuti mirati, nel rispetto dei dettami etici e sociali. Ad essere importante non è solamente l'operare con i media, ma lo è anche

76 Nota di campo relativa all'intervista col gruppo a capo dei media d'istituto del liceo XXI di Tallinn. Data: 25 settembre 2019

il riscontro fornito dagli educatori (sia nell'ambito formale che non) al cospetto del prodotto finito.

L'elemosinare attenzione in un mondo sordo giunge al suo termine nel momento in cui il giovane usa la propria fotocamera, indossa le cuffie dello speaker radiofonico, prende in mano il microfono dell'intervistatore, redige il suo primo articolo di giornale.

Tra le diverse casistiche emerse nelle interviste, non posso non citarvi il caso di due ragazze che hanno preso parte ad un laboratorio di *media injection* durante una Summer school nel Sud del Paese (Võru). Entrambe le diciottenni hanno in comune una situazione particolarmente stressante e traumatica, oltre che il fatto di aver scelto di partecipare alla scuola estiva proprio per distrarsi e "staccare" da quel vortice di depressione e tristezza. In particolare, Eerika aveva perso la madre la settimana antecedente la Summer School, mentre Katiusia non aveva superato l'esame che l'avrebbe ammessa all'Università e dunque si era oberata d'impegni per evitare di percepire la sua mancata riuscita.

"[...] ha avuto un momento di crisi [N.d.A.: Eerika] poiché un po' di tempo fa le è morta la mamma e quindi inizialmente non voleva nemmeno venire al laboratorio dei media, poi ha deciso comunque di venire perché se l'è sentita e sentiva che fare questa attività magari la riusciva anche a distrarre. [...] l'atteggiamento anche di un'altra ragazza [N.d.A.: Katiusia] che ha avuto un momento di crisi per una sorta di sovraccarico di impegni [...] nel momento in cui le due ragazze sono riuscite allo scoperto sono riuscite a rimettersi in gioco e riattivare la situazione."⁷⁷

Questa situazione ha particolarmente attirato la mia attenzione, in quanto queste diciottenni, nonostante la mole emotiva che portavano con sé (del lutto di un genitore e del sovraccarico di compiti a seguito dell'esame *fallito*), si sono impegnate nell'operare all'interno della scuola estiva incentrata sui media. L'aiuto fornito da queste attività ha motivato le ragazze nell'essere presenti ed acquisire quella marcia in più a loro necessaria in un momento specialmente drammatico.

Assieme ai loro racconti, ve ne sono altri: di persone impegnate nell'educazione il cui passato, segnato dalla censura del regime sovietico e dalla rigida educazione familiare, ha visto nella passione per il documentare audiovisivo l'ancora di salvezza che ha permesso loro di "rimanere a galla", nonostante tutto. Un esempio di queste persone è l'educatrice Olga, che nei primi anni della sua carriera ha insegnato alle scuole superiori, per poi dedicarsi all'attività accademica. Quando abbiamo parlato di come i media possano avere effetti benefici sugli individui, mi ha voluto portare il suo caso, proprio a testimonianza di questo fenomeno. I traumi infantili, nel suo contesto, sono

77 Nota di campo relativa alla partecipazione alla Summer School di Meediasüst a Võru, il 7 Agosto 2019.

stati metabolizzati proprio grazie alla produzione audiovisiva proposta da un laboratorio gestito da due hippy dei fine anni '70.

[...] tanto che anche lei [N.d.A.: Olga] mi ha dichiarato che il modo in cui ha utilizzato i media e dell'effetto che i media hanno fatto su di lei è stato assolutamente esorbitante [...] mi ha raccontato che a scuola veniva bullizzata in maniera anche molto violenta e questo le ha creato un grosso trauma e che è stato soltanto dal momento in cui ha partecipato ad un laboratorio di audiovisivo [...] è riuscita a cambiare [...] l'ha aiutata ad esprimersi l'ha aiutata a superare questo trauma dato dal bullismo⁷⁸

Mantenere alta la curiosità, lo spirito creativo e la volontà di condivisione è la carta vincente per assumere una prospettiva che vede il medium come ponte solido in grado di portare la persona dal Silenzio alla Voce; dalla Solitudine alla Compagnia, dall'Ombra alla Luce e così via. L'insistere sugli aspetti positivi attorno alla narrazione sui media potrebbe essere uno dei metodi con cui cercare di denigrare l'eccessivo tono apocalittico che motiva condotte estremiste pseudo-giustificabili e autoreferenziali (vedi sopra).

Per concludere, presentiamo un ulteriore aspetto che definisce l'utilizzo dei media, in particolare nell'ambito scolastico e informale, da un lato come metabolizzatori di emozioni e dall'altro come dei veri e propri educatori. La mia prima intervista ha sortito proprio queste argomentazioni: le due insegnanti di scuola elementare del paesino di Ahja (appartenente alla contea di Põlva) mi hanno voluto introdurre nel mondo della media education estone, spiegandomi anzitutto come loro utilizzassero i media digitali durante le lezioni. Katia, insegnante di matematica e lingua estone, per enfatizzare il ruolo facilitatore e ludico degli smartphone e tablet, mi ha mostrato l'applicazione "Kahoot"⁷⁹, con cui chiede spesso ai bambini di creare degli alter-ego personalizzati, che simulino il ruolo di giornalisti-presentatori, per presentare delle notizie che li hanno particolarmente colpiti. Quello che ha notato la maestra è che i bambini, essendo già familiarizzati con i dispositivi elettronici, sono più sciolti nel porre in essere le proprie facoltà espressive e nel trovare un corrispettivo che rappresentasse le loro emozioni. Per alcuni di loro, come già dimostrato anche precedentemente, sono strumenti in grado di metabolizzare le attività emotive.

[...] [N.d.A.: il riferimento è a Katia] può essere utile anche nei ragazzi più timidi per esprimere le proprie emozioni, per creare momenti in cui producono notizie quindi materiale rilevante [...] lezioni ad hoc proprio per questo: sapere essere consapevoli di come si crea una notizia e

78 Nota di campo relativa alla chiacchierata con Olga, docente universitaria di Tartu, a Rapla, il 10 agosto 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

79 L'app è visualizzabile nel sito: <https://kahoot.com/>, ultima visita 24.01.2020

come si crea un report. Ad esempio, questo alter-ego con Kahoot viene personalizzato ed assume il ruolo ad esso assegnato.⁸⁰

Anche Mare, l'altra maestra nella stessa scuola, ma di geografia e scienze, ha insistito molto sull'ottimo ruolo che svolgono i media nell'ambito educativo, sia come facilitatori dell'educazione, sia come strumenti in grado di coinvolgere i bambini.

All'interno dello scenario informale, la famiglia in cui mi sono inserita si è rivelata particolarmente sensibile alla tematica concernente l'educazione ai media. In una chiacchierata con i genitori, ad esempio, mi hanno raccontato che cercano di utilizzare la TV come strumento educativo, facendo vedere alle bambine cartoni animati che portino messaggi positivi e fungano da insegnamento per le piccole. In parallelo, hanno voluto evidenziare che solitamente li fanno vedere in lingua italiana, in modo da familiarizzare le figlie alla lingua originaria del padre. I media, in questo caso, giocano il ruolo di educatori in prima persona. Anche io stessa ho avuto modo di sperimentare questa modalità: una volta installata un App finalizzata all'apprendimento della lingua italiana, la bambina più grande si è ripetutamente rivolta a me per chiedermi di poterla utilizzare.

Mi hanno spiegato [N.d.A.: i genitori] che quando le bambine li utilizzano [N.d.A.: i media] comunque cercano di improntare questi mezzi a scopo educativo e quindi a fare vedere anche cartoni animati che abbiano delle finalità educative [...] Utilizzare le app disponibili nello smartphone per imparare l'italiano giocando e che la bambina durante il pomeriggio, mentre eravamo al ristorante a mangiare in un momento di pausa, mi ha chiesto [N.d.A.: la bambina più grande] - Giulia per favore facciamo italiano-.⁸¹

I contenuti mediatici di carattere ludico trovano la loro ragion d'essere nell'implementazione che hanno negli scenari di formazione, siano essi riferiti al contesto formale, che a quello informale. I mezzi di comunicazione assumono il ruolo di "media educator" e strutturano una narrazione che trasmette competenze spendibili nella vita di tutti i giorni. Il medium non solo può *insegnare*, ma può anche parlare di sé attraverso meta-racconti che spiegano e commentano il modo in cui il mercato mediatico funziona e si struttura; gli esempi rintracciabili dell'esperienza sul campo sono i più svariati: l'utilizzo di episodi che spiegano le condizioni di lavoro degli impiegati nella game-Industry; l'uso dei tutorial su YouTube per apprendere le tecniche di editing di foto e video; l'impiego di video che chiarificano i metodi con cui analizzare la tavolozza di colori usata nel cinema e così via. Emblematico è stato il

80 Nota di campo relativa all'intervista con Katia ad Ahja, il 24 luglio 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

81 Note di campo relative all'esperienza di baby-sitting presso la famiglia italo-estone a Tartu. Le note risalgono al 24 luglio 2019 e al 6 agosto 2019.

ruolo di una App finalizzata all'apprendimento della lingua italiana, che è stato uno dei diversi metodi pedagogici in grado di trasformare un'iniziale vergogna in uno stimolo di apprendimento e condivisione. La categoria che segue è infatti incentrata sul ruolo dell'educazione nell'incremento della Media Literacy. E' bene ricordare che essere alfabetizzati ai/con i media non significa meramente essere in grado di "Access, Analyze, Evaluate, Create, Act, Reflect" (Hobbs, 2010), ma significa assumere queste competenze in chiave critica e integrata: riconoscere e sfruttare le potenzialità; minimizzare i danni e i rischi annessi agli abusi; strutturare una partecipazione proattiva al contemporaneo.

L'intento di questo paragrafo è stato quello di sottolineare il ruolo paradossale che il medium ricopre nella quotidianità della gioventù estone: da un lato le pratiche mediiali assumono caratteri nocivi; dall'altro le esperienze strutturate attraverso i media si prospettano come terapeutiche. Il medium sta alle abitudini quotidiane come la filosofia sta a Novalis: esso è *phármakon*, veleno e cura allo stesso tempo.

Lo schema presente nella pagina successiva (Figura A), intitolato "L'ambivalenza dei Media prosumers", intende presentare un quadro riassuntivo di quanto discusso all'interno di questa macrocategoria. All'ambivalenza dei media prosumers, infatti, sono riconducibili: il polo positivo (Terapia), che porta all'espressione del Sé e al superamento della timidezza, e quello negativo (abuso), principalmente legato alla piattaforma YouTube. Quest'ultima viene utilizzata sia a scopo di intrattenimento, che educativo. A prescindere dallo scopo, però, la maggior parte degli intervistati ha dichiarato di provare sensi di colpa e vergogna nei confronti dell'utilizzo di questo social, in quanto ritengono di abusarne e di esserne dipendenti. Una minoranza, invece, si oppone a queste sensazioni sostenendo che se ci si diverte, se vi è dunque godimento, non c'è motivo di senso di colpa. I giovani che vivono con colpa il loro abuso, attuano delle tattiche di resistenza che si declinano nel monitoraggio dei consumi, fino a mutare in disinteresse totale per i social e in generale per l'informazione d'attualità da essi veicolata. La narrazione apocalittica attorno all'informazione digitale, infatti, genera una sorta di scetticismo nei ragazzi, che non vedono un valido motivo per cui utilizzare i media digitali come fonte d'informazione affidabile. Lo scetticismo si cristallizza in un pregiudizio generale nei confronti dei media e dell'informazione. Dall'altro lato, l'effetto terapeutico della produzione e uso di contenuti mediiali, permettono il concretizzarsi di libertà, volontà di condivisione e creatività della giovane popolazione estone. L'applicare la tecnica del "learning by doing", che mette i ragazzi nel ruolo di produttori di informazione, permette agli adolescenti di comprendere le dinamiche inerenti al mercato, e più in generale, al mondo dei Media. I mezzi di comunicazione divengono dei veri e propri educatori, nel momento in cui i contenuti da essi veicolati hanno scopo ludico. Al contempo, divengono strumento tramite cui la voce dei giovani, sin troppo occultata e soffocata, prende forma e vigore. In questo modo il bisogno di attenzione e il bisogno

di ascolto, insito nella gioventù dell'Estonia, vengono colmati proprio grazie l'uso proficuo dei media.

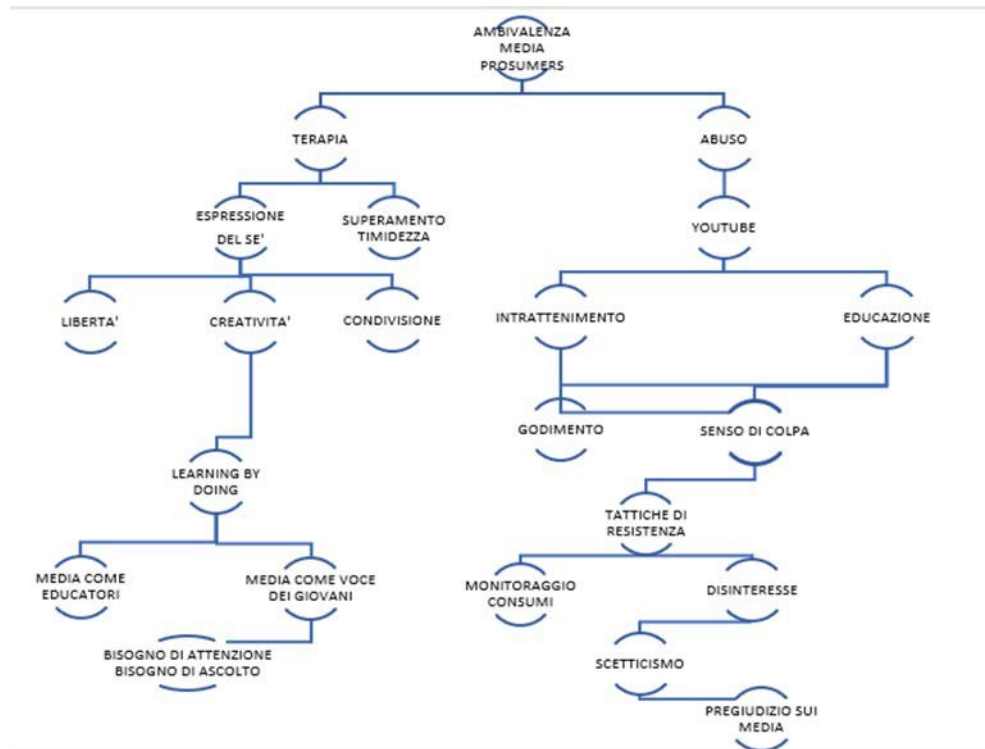


Figura A, L'ambivalenza dei Media prosumers

B. Qual è lo strumento utile per orientare i prosumers in modo tale da renderli consapevoli, critici e liberi?

Core Category: EDUCAZIONE come stimolo verso il polo POSITIVO

Il ruolo dell'educazione nel passare dall'abuso all'uso dei media

L'educazione, intesa ad ampio spettro – ovvero dalla formale, alla non formale, sino all'informale-, all'interno del periodo di ricerca è emersa come lo strumento essenziale in grado letteralmente di *trasformare* le condotte dei soggetti in formazione: il passaggio a cui si allude è quello dal polo *negativo* a quello *positivo*, in favore di una neutralizzazione del bipolarismo che caratterizza il comportamento dei giovani estoni con il mondo dei media.

Le pratiche di insegnamento sono risultate vincenti anche nel mutare la predisposizione degli alunni nei confronti dello studio dei media: l'iniziale *presunzione* si declina in *umiltà* (ingrediente base per un apprendimento sincero e solido). Prima di sviscerare la categoria cardine di questo paragrafo, cerchiamo di chiarire cosa intendiamo in questa sede per “atteggiamento presuntuoso” e “atteggiamento umile”: il primo si presenta come lo studente che pretende di non avere bisogno di ulteriori

insegnamenti circa il mondo mediale, in quanto vi ci è nato e semmai è lui a poter impartire delle lezioni ai professori stessi; il secondo è invece lo studente più cauto, che riconosce i propri limiti e ammette la propria “ignoranza” attorno alle competenze del soggetto alfabetizzato ai media. Il primo profilo, in base ai racconti degli educatori e ad alcune dichiarazioni sincere degli adolescenti, sembra essere il più diffuso all’inizio dell’anno scolastico, momento in cui i ragazzi si confrontano con i primi moduli dedicati alla Media Literacy Education. La docente di lingua estone del liceo Tamme di Tartu, Karina, mi ha raccontato delle difficoltà riscontrate nel primo periodo, proprio a causa di questo atteggiamento degli allievi. I giovani sembravano non comprendere il significato e l’utilità delle lezioni, ritenendo di “non averne bisogno”.

[N.d.A.: Karina si riferisce ai propri studenti] purtroppo, il feedback, tranne che per alcune persone, è particolarmente negativo, poiché molti ragazzi arrivano che sono già convinti di essere di professionisti nel campo e di conseguenza hanno addirittura all’arroganza di rapportarsi con il docente dicendo che è il docente che deve imparare e non lo studente.⁸²

A Karina si aggiunge la voce di Anne, insegnante di lingua estone del liceo di Põltsamaa, che spiega come solamente dopo alcune lezioni e particolari esercizi (che vedremo in seguito), gli studenti si dimostrano più propensi all’apprendimento delle competenze medialie cross-curricolari.

Lei stessa [N.d.A.: Anne] mi ha detto che spesso i ragazzi ritengono di sapere già tutto i ragazzi pensano che non hanno bisogno- almeno all’inizio del corso- di questo tipo di insegnamenti. Poi, durante il corso, durante l’evoluzione delle tematiche, i ragazzi si rendono conto che non sapevano e non erano adeguatamente alfabetizzati a quello che poi è stato loro insegnato attraverso il corso stesso⁸³

In svariate occasioni, i formatori intervistati hanno definito l’atteggiamento iniziale dell’alunno come presuntuoso, come saccente e sprezzante rispetto ai contenuti proposti. I programmi a cui si fa riferimento sono quelli appartenenti alle tematiche cross-curricolari inerenti ai media, dunque finalizzati all’incremento della Media Literacy. Il nativo digitale non riesce a comprendere come l’istruzione possa *pretendere* di insegnare cosa sono e come funzionano i mezzi di comunicazione. La barriera del-

82 Intervista a Karina, docente di lingua estone del liceo Tamme di Tartu, il 20 agosto 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l’anonimità delle persone osservate e intervistate.

83 Intervista con Anne, docente di lingua e letteratura estone del liceo di Põltsamaa, l’11 settembre 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l’anonimità delle persone osservate e intervistate.

la presunzione rende ancora più difficile il compito dell'insegnante, finché le false credenze in origine sfumano, sino a lasciare spazio a stupore, curiosità ed entusiasmo.

E quindi ritengono [N.d.A.: gli studenti] che non hanno bisogno di imparare nulla, ma che casomai sono loro che devono insegnare ai professori o ai genitori come usare i Social e come comportarsi nel mondo dei social. Successivamente, andiamo al momento in cui ai ragazzi vengono spiegate alcune dinamiche, alcune cose, anche come difendersi in alcune situazioni particolari. Solo allora, si rendono conto che in realtà questi insegnamenti sono utili e necessari.⁸⁴

Una volta oltrepassato il muro dell'arroganza, gli allievi dimostrano un sincero interesse per le argomentazioni presentate durante le lezioni in aula o nelle occasioni extra-curricolari. La maggior parte di loro dimostrano consapevolezza e motivazione nell'apprendere tutti quegli aspetti necessari allo sviluppo dell'alfabetizzazione mediatica, tanto da affermare che avrebbero voluto affrontare le tematiche cross-curricolari prima del ginnasio. Questo non può che confermare l'effettivo bisogno sentito dai ragazzi di incrementare la propria competenza mediale, in modo da attuare pratiche quotidiane all'insegna della partecipazione e dell'espressione personale. L'umiltà del soggetto in formazione raggiunge il suo culmine quando gli alunni ammettono che sino a quel momento non erano minimamente a conoscenza di ciò che concerne la *Media Influence* o la *Technology and Innovation*.

Io stessa mi sono confrontata con l'atteggiamento presuntuoso di alcuni ragazzi, in particolare in due situazioni:

- la prima è presso il liceo di Põltsamaa, dove ho condotto il focus group sul tema della ricerca (11 settembre 2019), in cui Sergei, studente diciassettenne al penultimo anno, non riusciva a capire perché fossimo lì e perché stessimo parlando di Media. Una volta che ho chiarito le motivazioni che mi hanno spinto lì e le ragioni per cui ritengo che questo tema sia importante, il giovane cambiò improvvisamente espressione e mi iniziò a raccontare delle sue difficoltà nel capire come gestire il proprio consumo mediale, oltre che quello del fratello, che, a suo avviso, risultava ancora più "preoccupante";
- la seconda occasione è con Oliver (10 agosto 2019), studente già citato in precedenza, che durante una chiacchierata aveva chiaramente affermato che questo tipo di educazione non è necessaria, perché le persone "maturano da sole" e riescono autonomamente a sviluppare le competenze medialità dell'alfabetizzato ai media.

I primi segnali di umiltà e consapevolezza li ho potuti "godere" dal vivo al liceo di Miina Harma, a Tartu, partecipando a una delle lezioni di "Media", dell'indirizzo di scienze sociali. Dopo alcune lezioni, incentrate sul funzionamento dei media e sull'analisi dei contenuti, chiacchierando con i ragazzi nei momenti di dibattito, mol-

84 Nota di campo in riferimento al 22 settembre 2019, Liceo Tamme di Tartu.

tissimi hanno rivelato di non essere a conoscenza degli elementi affrontati in aula e hanno dichiarato di ritenere molto utili le informazioni acquisite. Al termine della prima “serie” di lezioni (circa cinque), la docente ha chiesto ai ragazzi di esprimere il proprio entusiasmo sollevando la mano verso l’alto in base al livello di gradimento: alcuni avevano addirittura levato due mani al cielo.

[...] quindi si è parlato del quanto i social media influiscano sulla percezione della realtà e i ragazzi dichiarano [N.d.A.: durante la lezione] che riguardo la tematica affrontata non sapevano assolutamente nulla di tutto ciò che è stato detto e che sono rimasti molto stupiti di quanto appreso.⁸⁵

Nel liceo artistico di Tallinn, gli studenti, oltre che aver dimostrato un’umiltà e volontà d’apprendere esemplari, hanno anche risposto positivamente ad una mia domanda circa l’utilità dell’alfabetizzazione ai media già nei primi anni scolastici (e non solamente incentivata alle scuole superiori). A motivare questa mia questione sono stati i ragazzi di Põltsamaa, che all’unanimità, hanno sollevato la questione, lamentandosi del fatto che avrebbero voluto avere questo tipo di lezioni già ai primi anni di scuola, e non agli ultimi.

Sono tutti d’accordo [N.d.A.: i ragazzi del liceo di Tallinn] nel dire che le forme di insegnamento relative al modo in cui i media dovrebbero essere utilizzati, ed eventuali politiche di limitazioni o altro, ci sarebbero dovute essere già prima degli ultimi anni delle scuole superiori⁸⁶

La questione che ora si presenta è “quali sono i metodi didattici applicati per giungere a queste trasformazioni insperate?”. Con l’analisi dei diversi ambienti di formazione, sono emersi dei fattori che si prospettano come essenziali anzitutto per un rapporto funzionale che leghi lo studente al docente, e in secondo luogo per garantire il passaggio e lo sviluppo delle abilità e conoscenze necessarie al giovane nel ventunesimo secolo. Quello che è emerso dalla mia ricerca sul campo è che la trasformazione dell’atteggiamento dello studente – da *presuntuoso* a *predisposto* all’apprendimento – riesce meglio laddove il rapporto tra studente e docente è più orizzontale e interattivo, cioè laddove il docente è in grado di creare un ambiente di apprendimento che mette al centro lo studente e lo valorizza, richiedendo la sua partecipazione. Questo tipo di insegnante è quello che qui chiamo “new school”.

Nell’apprendimento, formale e non, è possibile profilare due tipologie di educatori: l’insegnante “old school” e quello “new school”, la cui particolarità consiste nel tipo relazione che instaura con l’alunno (orizzontale o verticale) e nella modalità di-

85 Nota di campo relativa alla lezione di “Media”, presso il liceo Miina Harma di Tartu, tenutasi il 17 settembre 2019.

86 Nota di campo relativa al 25 settembre 2019, in occasione della visita al liceo artistico di Tallinn.

dattica (*by the book*⁸⁷-standard- o dinamica e mediatizzata). Un'altra caratteristica che distingue queste due figure è quella relativa al loro atteggiamento nei confronti: dell'insegnamento sui/con i media e della presenza dei mezzi di comunicazione nelle istituzioni scolastiche. Devo ammettere che ho personalmente incontrato più educatori della categoria degli "innovativi", piuttosto che di quella degli "antiquati". La discriminante di età non è valida, tanto quanto lo è, invece, quella di tipologia scolastica: la scuola russa che ho visitato, sia esteticamente (organizzazione degli spazi, delle aule), che in termini di risorse umane, è risultata più incarnata, ad esempio, dal profilo di insegnante "old", mentre in quelle estoni sono una minoranza, e spesso nel loro caso, la discriminante "età" gioca effettivamente il suo ruolo.

Ho partecipato ad alcune lezioni di inglese nel liceo russo di Tallinn, ed è proprio in queste occasioni che ho avuto modo di comprendere le parole di una docente del liceo di Põltsamaa, quando si autodefiniva una professoressa "new school" (e ciò implicava che esisteva un "old", da qualche parte). Le lezioni a cui ho assistito, infatti, oltre a non toccare le tematiche cross-curricolari relative alle competenze medial, sono risultate più aride e meno interattive.

In particolare, Ilarie, l'insegnante più "agée" tra quelle intervistate, ha esibito un atteggiamento che tanto mi ha ricordato le lezioni delle scuole superiori del primo decennio del 2000 in Italia. Questo è andato in chiara opposizione rispetto alle osservazioni fatte sino a quel momento, ed è lì che ho capito di avere di fronte l'insegnante che noi chiameremmo "di vecchio stampo".

[...] [N.d.A.: mi riferisco ad Ilarie] usava un metodo molto vecchio e che non integrava i media come supporto all'interno della lezione. Infatti, non ha usato nel computer né la lavagna elettronica che erano presenti, ma usava la classica lavagna nera con il gesso e il libro didattico che i ragazzi dovevano seguire, mentre lei ad esempio leggeva o chiedeva ai ragazzi di leggere alcune parti del testo⁸⁸

Il cosiddetto insegnante di "vecchio stampo" è generalmente una persona over 50 (con rare, ma felici eccezioni) che si rapporta con i ragazzi in maniera piuttosto autoritaria e verticale, adotta metodi antiquati e segue in maniera rigida il testo d'adozione, oltre che gli standard accademici delle lezioni frontali, prive di lavori di gruppo e scarse di interattività. Queste persone hanno difficilmente accolto i media digitali come strumenti di supporto alla didattica e non dimostrano particolare interesse per la narrazione degli argomenti cross-curricolari di recente inserimento nel sistema

87 In questa sede, per "insegnamento by the book" voglio indicare la modalità di insegnamento che segue "passo, passo" i passaggi suggeriti dal libro di testo adottato dal docente della materia di riferimento.

88 Nota di campo relativa alla visita al liceo russo di Tallinn, il 24 settembre 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

scolastico. Hanno difficoltà nel mantenere viva l'attenzione degli alunni in aula e non si curano di provare ad assumere tattiche più innovative per il coinvolgimento dei ragazzi. Fortunatamente, questo è il profilo meno diffuso tra i formatori presenti negli istituti estoni: la maggioranza aderisce bene alla figura dell'insegnante che nella pagina precedente abbiamo definito "new school", nonché denotato da un rapporto dinamico, flessibile e proattivo con gli studenti. Questo tipo di docente riesce ad essere coinvolgente e costantemente aggiornato sulle metodologie didattiche all'avanguardia, spesso integrate dall'utilizzo dei media nelle lezioni. L'approccio "new school", infatti, si distingue per il suo rapporto orizzontale, alla pari e collaborativo con i giovani. Le fondamenta del legame didattico sono la fiducia, la valorizzazione e la responsabilizzazione dell'allievo, stimulate dall'educatore stesso. Il format di questa docenza vede l'alunno al centro del processo di apprendimento e struttura il progetto formativo in base alle peculiarità e interessi dei teenagers, oltre che agli standard fissati dal curriculum scolastico o dal codice della struttura non-formale. La flessibilità di questa pratica pedagogica si sposa bene con le modalità di apprendimento note con i termini "*learning by doing*" (imparare attraverso l'esperienza diretta, a prescindere dalla volontà personale) e "*learning by playing*" (imparare giocando) (Dewey, 1938). La regolamentazione elastica della relazione, oltre che del percorso formativo, propongono uno scenario di sviluppo della conoscenza e delle competenze solido, duraturo e motivato. L'atteggiamento dell'educatore *smart*⁸⁹ nei confronti della presenza dei media nella didattica e nelle strutture (siano esse scuole, che centri giovanili o l'ambiente familiare) è di stampo integralista e innovativo. I media assumono il ruolo di "facilitatori": semplificano le attività, ne ottimizzano le tempistiche e stimolano il coinvolgimento e rendimento del giovane (indipendentemente dal contesto formativo). In tutte le scuole che ho visitato, alcune con maggior enfasi, altre con meno, le nuove tecnologie sono state implementate come strumenti operanti da supporto alla didattica. Un esempio è la scuola di Kalamaja di Tallinn, dove, dopo aver assistito a tre differenti lezioni ed aver conversato con tutte le docenti incontrate, ho avuto conferma del fatto che anche le insegnanti stesse avevano accolto con apertura mentale e spirito di innovazione, l'ingresso dei media digitali in aula. Le loro parole, dettate da entusiasmo e convinzione, hanno rimarcato più volte il quanto siano alleggerite in termini di ottimizzazione di tempo ed energie, e dunque di quanto possano effettivamente dedicare più spazio al rapporto con i ragazzi, per strutturare una didattica più produttiva.

loro sono delle insegnanti [N.d.A.: quelle di Kalamaja] comunque molto smart, perché utilizzano proprio la tecnologia nell'insegnamento e ritengono che sia assolutamente un mezzo che hanno visto riesce a cre-

89 Il termine viene qui utilizzato, in quanto è stato spesso usato dalle educatrici durante le conversazioni sul campo, nel momento in cui volevano indicare un modello d'insegnamento più all'avanguardia.

are interesse nello studente nei momenti in cui viene chiesto loro di utilizzare delle app sui tablet della scuola oppure anche i loro dispositivi personali, sono molto più interessati e coinvolti nell'imparare e ad interagire con la lezione.⁹⁰

Ad affiancarsi all'entusiasmo per l'educazione con i media, c'è l'atteggiamento del docente "new school" che vede l'inizio delle lezioni come momento per strutturare il corso con gli alunni stessi. La co-progettazione è stata una novità per la mia personale esperienza e la cosa interessante è che viene proposta spesso nella docenza delle tematiche cross-curricolari. L'insegnante Kairi, docente di "Media" del liceo artistico di Tallinn, oppure ancora Mare, altra professoressa di "Media" al liceo Miina Harma di Tartu, nella loro prima lezione (a cui ho assistito), hanno sottoposto ai ragazzi un questionario, seguito da un dibattito, circa le preferenze tra una rosa di scelte (argomenti) per delineare il programma del corso che avrebbero seguito. Quando ho chiesto ai ragazzi se apprezzassero questa modalità, mi hanno espresso pareri estremamente positivi.

Si sono dimostrati praticamente quasi tutti molto attenti [N.d.A.: gli studenti della lezione che stavo osservando], soprattutto quando secondo me si sono resi conto che la docente che avevano di fronte era una docente alternativa [...] Quindi non solo i ragazzi sono stati chiamati a collaborare nel decidere la modalità con cui avrebbero appreso e avrebbero eseguito i compiti richiesti dal corso, ma è anche stato chiesto loro di esprimere una preferenza in una rosa di scelte riguardo al tipo di contenuti che poi sarebbero andati a studiare.⁹¹

Nelle istituzioni, alla lezione frontale vengono inseriti momenti di lavoro di gruppo e presentazioni di vario genere operate con il supporto digitale; il gaming viene implementato a scopo ludico e dunque proposto come occasione di apprendimento; spesso i ragazzi hanno la possibilità di utilizzare i propri dispositivi per svolgere le attività previste, nell'ottica BYOD (Bring Your Own Device). Le analisi dei contenuti mediatici (verbali e audiovisivi) si affiancano anche a momenti di produzione, dove l'allievo apprende attraverso l'esperienza diretta in veste di reporter, digital storyteller, produttore radiofonico e così via.

Lo scenario dell'educazione al centro giovanile ripropone la docenza smart e innovativa, che valorizza le peculiarità dei ragazzi che hanno voglia di avvicinarsi al mondo della comunicazione attraverso la tecnica di "media injection" (approfondita ad inizio capitolo). La flessibilità della modalità d'istruzione e della socializzazione con i media proposte, si incastrano bene con l'approccio alla pari che lega il partecipante

90 Nota di campo relativa alla visita del 17 settembre 2019, alla scuola di Kalamaja di Tallinn.

91 Nota di campo relativa alla prima lezione di "Media", presso il Miina Harma di Tartu, il 5 settembre 2019.

con il media educator. Anche qui le attività si bilanciano sul polo dell'analisi e su quello della produzione, nonché della tecnica cosiddetta "*learning by doing*". L'educatrice Kristina, a capo de laboratorio di media a cui ci riferiamo, ricalca bene il modello di istruttrice all'avanguardia. La sua sensibilità e motivazione mi hanno particolarmente colpita, in quanto la passione per il mondo dell'audiovisivo si è affiancata a quella per l'educazione, all'amore per il prossimo e per l'insegnamento. Gli effetti di questo approccio all'alfabetizzazione mediatica hanno generato nel centro della gioventù un clima disteso, un terreno fertile per un apprendimento solido e ragionato.

[N.d.A.: nel centro giovanile] dal senso di comunità e di famiglia dato dalla relazione, che è alla base del rapporto di fiducia che si deve creare tra persone che devono collaborare tra di loro, soprattutto per quanto riguarda la collaborazione nella produzione dei contenuti e nell'analisi degli stessi [...] permettono anche ai ragazzi di sentirsi liberi di essere se stessi, nel bene e nel male [...] sapevano che non ci sarebbe stato nessuno che si sarebbe messo contro di loro, poiché appunto questa educazione non formale basata sulle relazioni è talmente flessibile e priva di regole, che permette ai ragazzi una espressione al 100%⁹²

Nell'ambiente familiare ciò che equivale all'insegnante "new school" è il genitore "integrato e *action-oriented*"; ciò che si oppone a questo, come nel formale e non, con l'insegnante "old school", è il genitore "proibizionista". Il primo è quello che generalmente non condanna l'utilizzo dei media da parte delle bambine, anzi ne stimola l'approccio ludico e proficuo (ad esempio attraverso l'installazione di App preposte); il secondo si dimostra più restio nell'esposizione ai media delle figlie e cerca di limitare e giudicare l'uso dei mezzi di comunicazione in maniera più radicale e rigida. Nella mia esperienza diretta con la famiglia di Tartu, uno dei due genitori, in più occasioni, nonostante la particolare sensibilità per l'alfabetizzazione mediatica personale e delle piccole, si è rivelato abbastanza proibizionista nei confronti del consumo mediale delle piccole.

[N.d.A.: il genitore più tendente al proibizionismo] ha un atteggiamento abbastanza di negazione nei confronti della quantità di consumo di questi media, siano essi la televisione o il cellulare. Le ragazzine, nel momento in cui genitori non sono presenti, dimostrano una volontà quasi ossessiva di utilizzare sia la televisione che il computer, oltre che il telefonino⁹³

Come accennato pocanzi, l'atteggiamento proibitivo e giudicante da parte di questo genitore, può addirittura generare un effetto rebound nel consumo mediale dei figli.

92 Nota di campo relativa alla visita al centro giovanile di Põlva, ove ha sede il laboratorio di Meediasüst. Data 21 settembre 2019.

93 Nota di campo relativa ad una delle giornate di baby-sitting, il 6 agosto 2019, nella famiglia italo-estone di Tartu.

Dall'altro lato, nella famiglia vi era anche un genitore tendenzialmente più “aperto” nei confronti di un'alfabetizzazione mediale innovativa (ovvero che vede i media in ottica integrata), che, nel momento in cui ho spiegato l'argomento della mia tesi, mi ha aperto lunghe discussioni circa le sue riflessioni in merito. Questo mi ha dimostrato una sensibilità particolare per la tematica, oltre ad una pregressa approfondita riflessione in merito. Questo si è dimostrato anche nel rapporto educativo con le figlie, che vede il medium come parte integrante del processo di crescita delle piccole.

[...] appunto anche questo genitore è proprio convinto che, poiché ormai i ragazzi usano sempre il cellulare, almeno – dice- facciamoglielo usare in maniera produttiva e consapevole. Su questo punto, da parte sua, un'apertura assolutamente totale e una grande consapevolezza del potere della tecnologia e di quanto ormai i media digitali siano parte del pane quotidiano dei ragazzi, e che sia un qualcosa che non deve essere eliminato, ma che deve essere integrato nelle pratiche quotidiane.⁹⁴

L'ambiente familiare si è rivelato proficuo, in quanto l'essere una baby-sitter ha creato la possibilità di osservare, conversare e sperimentare le diverse modalità di socializzazione con i media delle bambine.

In particolare, ho cercato personalmente di proporre delle attività che riscattassero la bambina più grande dall'atteggiamento dettato dalla vergogna nei confronti dell'uso del medium. L'installare delle App ludiche sullo smartphone e l'invitare a fare dei video assieme, hanno suscitato interesse, volontà di condivisione e creatività da parte di quella figlia che all'inizio si nascondeva e non voleva fare sapere cosa stesse facendo con i mezzi digitali a sua disposizione. Il clima di fiducia, l'assenza di giudizio, la valorizzazione e collaborazione, hanno favorito l'engagement, la libertà e l'espressione della piccola allieva, trasformando letteralmente il suo comportamento. La metodologia pedagogica vincente è risultata quella del “*learning by playing*”, nel caso dell'uso delle App, e il BYOD nel caso della produzione audiovisiva.

ho proposto alla bambina più grande di installare un'applicazione per imparare l'italiano giocando. Inizialmente, la bimba si è dimostrata scettica, tanto che non ha scaricato l'applicazione e mi ha voluto mostrare i regali che ha ricevuto per il suo compleanno. In un secondo momento, ha scaricato l'applicazione per imparare l'italiano e non mi ha voluto far vedere inizialmente quello che faceva, tanto che pensavo che fosse uscita dall'applicazione per spiare il mio telefono, invece, in realtà, stava già giocando con i vari esercizi che erano proposti. La bambina, dopo poco, si è sentita libera di usarlo davanti ai miei occhi, e se inizialmente non voleva condividere con me quello che stava facendo, ora ha iniziato

94 Nota di campo relativa ad una delle giornate di baby-sitting, il 14 agosto 2019, nella famiglia italo-estone di Tartu.

a raccontarmi quello che fa con il cellulare [...]. In particolare, quella grande ha dimostrato interesse per YouTube, tanto che nel momento in cui le ho proposto di fare un video lei ha dimostrato grande entusiasmo e si è messa a scrivere autonomamente, senza dirmelo, una sorta di sceneggiatura (che poi abbiamo applicato al video fatto assieme).⁹⁵

L'opera educativa finalizzata al passaggio dal polo *negativo* a quello *positivo* è traducibile in specifiche metodologie pedagogiche che si sono dimostrate funzionali a tale scopo. Per chiudere il paragrafo relativo a questa macrocategoria, è opportuno fare un focus sulle tecniche didattiche efficaci e sulle lacune che minano tale efficienza. Nelle aule della maggior parte degli istituti che ho visitato, il minimo comune denominatore degli insegnanti chiamati a proporre dei moduli di alfabetizzazione mediale, è stato il “diario di consumo mediale”, proposto ai propri alunni come esercizio individuale per casa, di cui poi riportarne una riflessione autocritica di fronte alla classe. In una chiacchierata con un'educatrice durante un meeting nella città di Rapla, è emersa proprio una discussione attorno a questa interessante tecnica. Quando le ho chiesto quale fosse stato il riscontro della componente studentesca, mi ha spiegato che i ragazzi risultavano per la maggior parte disinformati e hanno reputato l'esercizio davvero utile, in quanto ha fatto prender loro coscienza della propria condotta mediale, elemento che non sempre è compreso nella loro agenda del giorno.

[...] è stata più volte quella di proporre ai ragazzi di tenere un diario dei media che la docente chiamava media diary, in cui per due settimane consecutive i ragazzi segnavano in questo diario tutto ciò di cui si informavano, quindi sia modalità di informazione che i temi e contenuti di cui si stavano informando, per poi analizzare i vari diari in classe [...] quello che è emerso è che i ragazzi si informano utilizzando veramente pochissimi canali se non mono tematici, come potrebbe essere la piattaforma di YouTube, e un altro elemento che è emerso è che i ragazzi sono rimasti stupiti di se stessi, poiché non erano solitamente consapevoli della loro condotta di informazione e di socializzazione con i media⁹⁶

In primis, oltre alle basi relazionali (orizzontalità) e psicologiche (fiducia, valorizzazione, responsabilizzazione, motivazione, engagement), è possibile parlare di esercizi che stimolano la riflessione individuale (self reflection) e quella di gruppo (group reflection). La prima viene attuata attraverso l'introspezione, la seconda dal dibattito aperto. Più in generale, si può parlare di esperimenti “specchio”, in quanto incentrati

95 Nota di campo relativa ad una delle giornate di baby-sitting presso la famiglia italo-estone di Tartu. Il 9 Agosto 2019.

96 Nota di campo relativa ad una chiacchierata con la docente Marie del Liceo di Tartu, durante un incontro di laboratorio audiovisivo a Rapla, il 10 agosto 2019.

sull'indagare basato sull'osservazione. Queste modalità formative vengono proposte sia nel contesto formale che in quello non-formale: tra le diverse pratiche che stimolano il pensiero critico vediamo il diffuso “media diary” (compilazione giornaliera dei consumi e produzioni mediali del giovane, con conseguente esposizione in classe) e le analisi dell'identità digitale, specialmente quella che emerge dai profili social dei ragazzi. A prescindere dall'eticità o meno delle esercitazioni proposte, l'obiettivo finale è quello di mettere il ragazzo nelle condizioni di indagare su se stesso, sulla propria immagine e sulle proprie abitudini mediali. Lo step successivo consiste nel presentare tali riflessioni ad un pubblico (classe o gruppo di laboratorio), generando una discussione aperta che mutua l'autoriflessione e che alimenta il confronto reciproco. Il laboratorio di “iniezione di media” del centro giovanile di Põlva, nelle sue diverse attività, prevede anche la ricerca del proprio nome online con l'obiettivo di delineare l'immagine che emerge dalla propria presenza sul web, e confrontarla con il modo in cui ci si percepisce (e gli altri ci percepiscono) nella vita offline: le immagini coincidono? Molti ragazzi vengono spinti ad una sana autocritica, proprio attraverso questo tipo di pratica e si rendono conto del divario tra ciò che *appare* e ciò che è *veramente*.

L'educatrice del centro giovanile ha invitato i ragazzi a cercare il proprio nome su Google e di vedere quello che compariva, nonché l'immagine che ne emergeva. Ognuno doveva giudicare le immagini emerse proprie e quelle altrui e vedere se queste effettivamente corrispondevano o meno alla persona per come si vuole dimostrare nella vita offline di tutti i giorni. Proprio in virtù di questo, tantissimi ragazzi si sono resi conto di come fosse diversa l'immagine di se stessi e degli altri che emergeva attraverso i social network e in generale attraverso il mondo di Internet.⁹⁷

A fare analisi delle identità digitali non sono solamente i ragazzi, ma spesso anche gli educatori stessi. Un esempio è quello di una delle docenti del laboratorio di media di Põlva, che per comprendere che tipo di persona si sarebbe aggiunta al team di ragazzi, aveva cercato il nome del candidato sui social, da cui ha estrapolato un'immagine non troppo positiva: il giovane pareva essere esibizionista e pieno di sé e la paura dell'educatrice era quella che non sarebbe stato in grado di integrarsi col gruppo, oltre che potenzialmente creare degli squilibri al suo interno. Il riscontro dal vivo, però, è stato esattamente l'opposto: il giovane si è dimostrato timido e umile, curioso e attento. Dato il grande divario tra il *percepito* dal web e il *percepito* dal vivo, la giovane donna ha deciso di rivelare ciò che aveva fatto allo studente, in modo da stimolarne la consapevolezza ed autocritica. Il risultato è stato che l'adolescente, una volta ricevuto il messaggio, ha iniziato a “pulire” i propri spazi nel web, lasciando solamente ciò che effettivamente corrisponde alla sua personalità.

97 Nota di campo relativa alla visita al centro giovanile di Põlva, il 27 luglio 2019.

Un ragazzo che si era candidato per entrare nel media Club aveva attirato l'attenzione dell'educatrice, tanto che la signora che dirige ha provato a cercare il nome suo sui social media e su internet ed era convinta che questo ragazzo fosse molto pieno di sé [...] questo si è presentato e si è rivelato esattamente l'opposto rispetto a quello che emergeva dai social e lei- anche se appunto era consapevole che questo non era eticamente condivisibile- ha deciso di rivelargli quello che aveva fatto, ovvero il fatto che aveva cercato di farsi un'idea su di lui in base ai Social e gli ha fatto vedere come lui emerge dal cyberspazio. Lui subito si è sentito in imbarazzo e ha iniziato a cancellare quello che effettivamente andava molto distante rispetto all'immagine che anche lui stesso aveva di sé e che rispecchiava la sua identità⁹⁸

Riassumendo, ciò che incrementa il coinvolgimento e la motivazione dei giovani nell'alfabetizzazione mediatica è il fatto di:

- Avere un educatore “new school”;
- Poter usare i propri dispositivi con intento creativo e libero da giudizi;
- Poter prender parte ai media team che gestiscono i mezzi di comunicazione dell'istituzione o del centro extra-scolastico;
- Esser stimolati attraverso esercizi “specchio” all'autoriflessione e al dibattito di gruppo;
- Avere l'occasione di imparare *giocando* e di imparare *facendo* (produzione);
- Essere valorizzati, investiti di fiducia e responsabilizzati dai formatori *smart*;
- Essere inglobati nella progettazione didattica dei diversi corsi.

Tutti questi stimoli e condizioni, generano uno spontaneo clima di collaborazione e determinano il miglioramento della Media Literacy sia individuale, che collettiva.

La modalità educativa più lacunosa risulta essere quella familiare, legata al distacco che separa i genitori dalle istituzioni scolastiche: da un lato difficilmente i genitori sono *media literate* e dunque faticano nel formare i propri figli in tal senso; dall'altro vi è un grande silenzio che separa le scuole e le famiglie. Padri e madri sono inghiottiti dagli impegni quotidiani, a fatica si interessano delle attività svolte dai figli a scuola; i docenti non danno sufficiente importanza al rapporto con i genitori e dunque non permettono la costruzione di quel ponte che dovrebbe legare l'educazione formale con quella informale. Un dato interessante che si può evincere dalle osservazioni e dialoghi sul campo, è quello inerente all'eccessiva autonomia che caratterizza i paesi nordici: i bambini sin da piccolissimi vengono spinti all'indipendenza nelle diverse attività quotidiane; i genitori si fidano ciecamente sia dei figli che dei professori, pertanto non si preoccupano particolarmente di ciò che svolgono a scuola (a meno che

98 Nota di campo relativa al racconto di Kristina, educatrice di Meediasüst del centro giovanile di Põlva, incontrata il giorno 27 luglio 2019.

non si presentino problemi o casi gravi). Una discussione interessante a tal proposito è emersa al liceo artistico di Tallinn, dove Klarie, docente di Psicologia del Commercio, ha dichiarato che i genitori non sono le persone di cui i professori di scuola si occupano, pertanto non ha recepito in maniera positiva la mia domanda (in cui chiedevo come fosse il rapporto docente-genitore).

Ho chiesto alla professoressa di psicologia della pubblicità e del Commercio il rapporto che esiste con i genitori e che ruolo hanno i genitori nel processo educativo dei ragazzi. Lei mi ha risposto letteralmente - guarda che noi non educiamo loro. Noi non educiamo i genitori-⁹⁹

Durante il focus group presso il liceo di Põltsamaa, quando ho chiesto agli studenti cosa pensassero circa il ruolo dei genitori nel processo di alfabetizzazione mediale dei figli, mi hanno detto che essi giocano un ruolo fondamentale, ma che con difficoltà riescono a educare i ragazzi in merito. Questo poiché, secondo la loro opinione, i genitori sono nati in un'epoca antecedente al nativo digitale, e di conseguenza, non avendo ricevuto un'opportuna educazione, trovano difficoltà nell'alfabetizzare se stessi in primis, ed in secondo luogo la prole.

Melian mi disse che i nostri genitori [N.d.A.: riferendosi al gruppo di studenti ed ai giovani in generale] non sono le persone più adatte, non sono pronte ad affrontare la cosa [N.d.A.: alfabetizzazione ai media], poiché non sono cresciute con queste tecnologie e di conseguenza non sanno nemmeno come insegnare loro ad evitare di essere manipolati da questi strumenti di comunicazione¹⁰⁰

L'implementazione della Media Literacy Education incontra supporti e ostacoli: la prossima categoria ne evidenzierà le caratteristiche.

I due schemi presenti nelle pagine successive (Figura B e C) rappresentano, rispettivamente: il ruolo cruciale dell'educazione nel passaggio dal polo *negativo* a quello *positivo*; le caratteristiche principali dell'educatore che abbiamo nominato "*new school*".

Il focus sulla prima figura, ci permette di comprendere come l'abuso mediale, affiancato da l'atteggiamento di presunzione (iniziale), tipico di alcuni studenti, attraverso il processo educativo muta in umiltà e utilizzo proficuo dei media. In particolare, l'educazione formale presenta i profili di docenti "old e new school", vede la propria lacuna nella mancanza di dialogo con i genitori, e il proprio punto forte dato dalla

99 Nota di campo relativa al 25 settembre 2019, in occasione della visita al liceo artistico di Tallinn. Intervista a Klarie, docente di psicologia del commercio presso il liceo artistico di Tallinn. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

100 Nota di campo relativa al focus group tenutosi presso il liceo di Põltsamaa, l'11 settembre 2019.

presenza dei media nel sistema scolastico. Questi ultimi si declinano sia nell'esistenza dei media d'istituto, sia nell'implementazione di questi strumenti per la didattica scolastica, assumendo il ruolo di facilitatori. L'educazione informale ha posto sul campo due tipi di genitori: quello più innovativo, "action-oriented", con ottica integrata nei confronti dei media, e quello più antiquato, che adotta un tono tendenzialmente più apocalittico nei confronti dei mezzi digitali. In questo scenario, la tecnica educativa vincente è risultata "l'imparare giocando" (learning by playing), che ha mutato l'atteggiamento della bambina più grande, rendendo proficuo il suo consumo mediale. Infine, il campo non-formale è caratterizzato prettamente da educatori all'avanguardia, che creano un clima di flessibilità e dinamicità. Grazie al supporto delle tecniche del *learning by doing* e di "media injection", i docenti generano un ambiente fertile per l'alfabetizzazione mediale dei frequentanti.

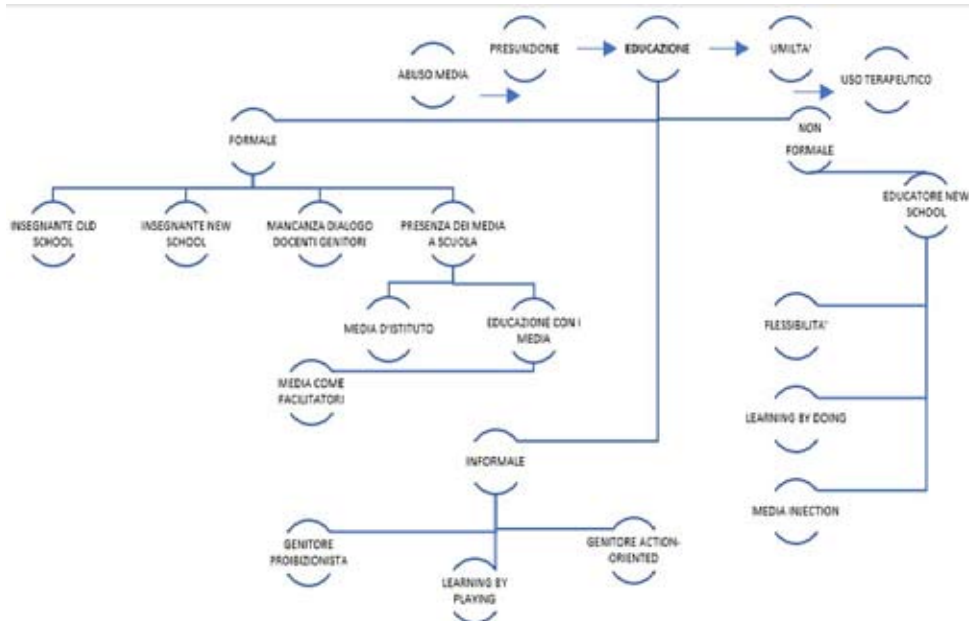


Figura B, L'educazione come chiave di volta

Il secondo schema propone una profilazione dell'educatore "new school", caratterizzato da un rapporto orizzontale e alla pari con i propri allievi, dettato dalla fiducia, valorizzazione, cooperazione, co-progettazione e responsabilizzazione degli studenti stessi. Questo tipo di docente è in grado di coinvolgere e motivare maggiormente l'alunno, attraverso specifici metodi pedagogici, come: il learning by doing (produzione mediale attraverso i media di istituto ed esercizi in classe), il BYOD (Bring Your Own Device- uso dei propri apparecchi digitali) per le varie attività e alcuni esercizi "specchio" (media diary, auto riflessione - introspezione, riflessione di gruppo-dibattito).

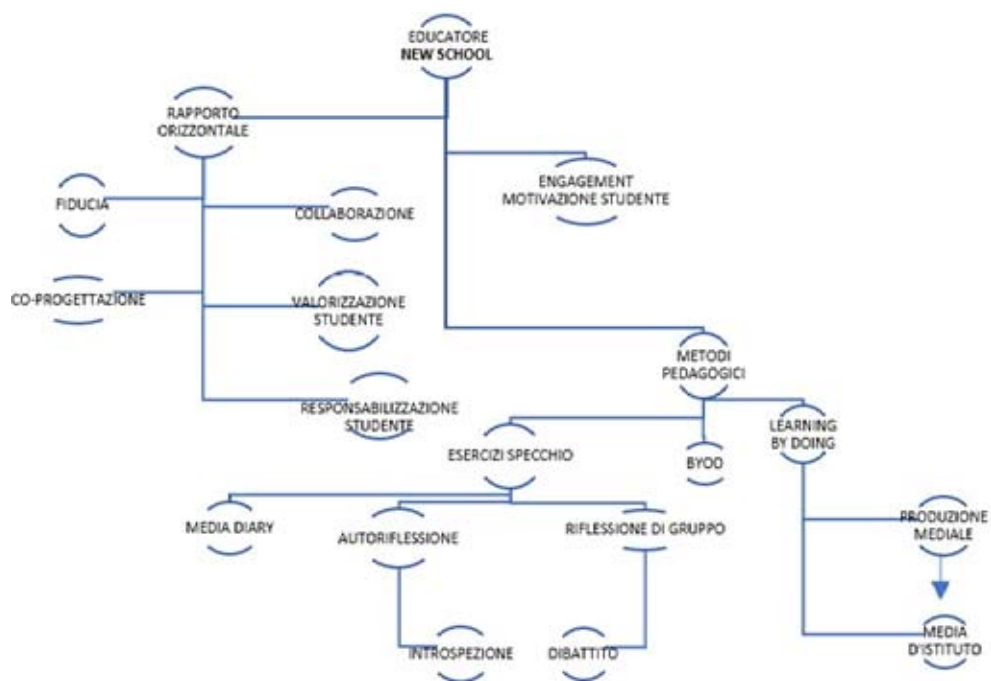


Figura C, il profilo dell'educatore new school

C. Quali sono i pro e contro dell'implementazione della Media Literacy nell'educazione estone?

Core Category: MEDIA LITERACY EDUCATION

Minacce e Punti di forza del processo di Media Literacy Education

L'alfabetizzazione mediatica nel panorama estone presenta lacune e pregi, difficoltà e vantaggi. La prospettiva da adottare nell'interpretarne l'efficacia, muove parallelamente sui tre versanti dell'apprendimento: quello formale, non-formale e informale. Questo implica una inevitabile correlazione tra questi campi, che spesso è negativa, anziché proporzionale e positiva. Nel caso di studio estone, lo scenario familiare risulta scarsamente connesso con le attività extra-scolastiche e istituzionali. Le azioni dei centri giovanili, come nel caso del Meediasüst di Põlva, non sono adeguatamente popolate e riescono a strutturare uno scarso dialogo sia col corpo docente scolastico, che con i familiari degli iscritti. L'isolamento conseguente a questi *silenzi* si traduce in una Media Literacy Education depotenziata e frammentaria: questo significa che c'è un potenziale latente, sia in termini di risorse umane che cognitive, che non viene adeguatamente sfruttato e realizzato.

Quali sono i fattori che minano il processo di educazione per l'alfabetizzazione mediatica?

Qui intendiamo raggruppare molte delle sottocategorie relative alle due categorie-madre rilevate nei punti precedenti. Emergono come "rischi" quegli elementi come:

il mancato dialogo tra i tre poli della formazione; la presenza nelle scuole, anche se di scarso numero, di docenti “old school”; la presenza di genitori di stampo proibizionista e privi di competenze medialie; la presunzione giovanile attorno alle nozioni e competenze mediatiche; il pregiudizio sui media (*tanto non dicono la verità*) e il conseguente disinteresse “giustificato” per il mondo dell’informazione d’attualità; la differenziazione tra istituzioni scolastiche e il sovraccarico dello studente, del docente e del curriculum didattico. Le ultime due sono sub-categorie non ancora approfondite in questa sede.

Lo studente medio viene sobbarcato da lavori da completare a casa e contemporaneamente si cimenta in più attività extra-scolastiche. La routine dei teenager è soffocata e il tempo libero da spendere “senza vincoli” è molto ridotto rispetto a ciò di cui avrebbero bisogno. Molti giovani passano l’estate al lavoro fuori o in famiglia, oppure ancora studiano per recuperare alcune materie o per prepararsi per esami, concorsi. La vita *di corsa*, che calza bene con lo stereotipo dello stile neocapitalista, risucchia il fascino della gioventù, che sempre più ricalca la vita “da adulto”. L’essere attivi su vari fronti non è di per sé una minaccia, ma sicuramente dovrebbe esser bilanciato con le risorse disponibili, in termini di tempo ed energia. Il binomio *ragazzo stanco* – *apprendimento deficitario* non è nuovo nel panorama dell’educazione e trova conferma in questo sguardo etnografico al modello estone. L’insegnante di inglese del liceo di Põltsamaa, assieme ad una giovane leader di un gruppo di volontariato, sono state le prime a mettere in ballo questo tipo di argomentazione. Mi hanno spiegato che i giovani estoni si descrivono proprio nelle righe precedenti, in quel modello di adolescenza che già si comporta “come un adulto”.

l’insegnante di inglese mi ha rivelato che qui al liceo di Põltsamaa, i ragazzi hanno poco tempo libero, perché sono soliti ad impegnarsi con varie tipologie di attività, come il lavoro o di volontariato. Sono ragazzi molto attivi che si impegnano, forse anche troppo, e quindi vivono in modo soffocato e non hanno nemmeno tempo - parole della ragazza leader di un centro di giovani- di informarsi. Non hanno nemmeno tempo di chiedersi cosa gli sta succedendo attorno, proprio perché sono molto impegnati in diverse tipologie di attività¹⁰¹

Alle riflessioni delle due, si aggiunge quella dell’educatrice con cui ho avuto una conversazione a Rapla, piccolo paesino a qualche ora da Tartu. Kena mi ha raccontato di come, durante il periodo di insegnamento delle scuole superiori, alle volte avesse l’impressione che gli studenti si volessero annullare, oziando il più possibile, quasi ne avessero un’estrema necessità e non provassero interesse per nient’altro.

quando Kena insegnava come professoressa alle scuole superiori, si era resa conto che alle volte i ragazzi semplicemente non avevano voglia di

101 Nota di campo relativa alla prima visita al liceo di Põltsamaa, il 19 Agosto 2019.

fare nulla, ma avevano voglia solamente di appoggiare la testa sul banco e riposare¹⁰²

Ad essere eccessivamente impegnato non è solamente l'allievo, ma anche l'insegnante. I professori estoni vivono in una condizione precaria, anche se non dal punto di vista contrattuale: il clima di competizione, la tendenza ad emergere, il tempo libero limitato e lo stipendio basso, sono alcuni dei motivi per cui il corpo docente si trova in difficoltà nell'esercizio della professione. Lo sfogo maggiore in tal senso, l'ha avuto una docente di lingua e letteratura estone del liceo Tamme di Tartu, Dora. La donna mi ha descritto in maniera paradossale la propria professione, in quanto da un lato la passione e dedizione sono degne di lodi e soddisfazione, dall'altro il macigno dato dal clima di competizione e arrivismo la soffoca quotidianamente.

La maggior parte degli insegnanti sceglie questo tipo di lavoro per vocazione, proprio perché la paga chiaramente non è quella che corrisponde a quello che sarebbe giusto rispetto il lavoro che fanno. La docente mi ha spiegato cosa significa essere insegnante, essere insegnanti significa avere il proprio tempo libero anche occupato dalla professione. Lei torna molto tardi, non viene adeguatamente pagata per il tipo di l'Impiego lavorativo che fa, pensa sempre al suo lavoro. Mi ha raccontato che alle volte si crea un clima di competizione tra i docenti e quindi deve sempre stare attenta per trovare il giusto equilibrio [...] lavora anche moltissimo nei fine settimana. Mi ha spiegato che generalmente i docenti guardano gli altri, vedono che magari sono impegnati in numerose attività, anche solamente a carattere di volontariato e quindi si sentono in difetto rispetto a loro¹⁰³

Le potenzialità della docenza non vengono attualizzate appieno e le materie cross-curricolari ne risentono, soprattutto per un altro fattore: il percorso di formazione per insegnanti antecedente la professione non è aggiornato e presenta lacune soprattutto in tema di competenze mediali. Numerose professoresse hanno segnalato tale mancanza durante le conversazioni sul campo e ritengono di sentirsi abbandonate dalle istituzioni, che si limitano a proporre dei corsi di aggiornamento durante il periodo di servizio. Questi corsi sono opzionali e fortunatamente la maggior parte del corpo docente si presta a seguirli con entusiasmo e interesse. La carenza relativa alla preparazione primaria crea situazioni in cui è l'insegnante stesso che, per le materie relative all'alfabetizzazione mediatica, deve reperire le risorse autonomamente,

102 Nota di campo relativa alla visita nella città di Rapla, dove ho conversato con Kena, docente universitaria che ha iniziato la sua carriera nelle scuole superiori. L'incontro risale al 10 Agosto 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

103 Nota di campo relativa all'ultima visita presso il liceo Tamme di Tartu, in cui ho conversato con Dora, docente di lingua e letteratura estone. L'incontro risale al 24 Settembre 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

se non addirittura crearle (cercando di diventare media literate attraverso l'autodidattica). In alcuni casi gli insegnanti di lingua e letteratura estone hanno comunque adottato dei libri di testo suggeriti dal Ministero, in cui vi sono dei capitoli dedicati ai Media, anche se non risultano sufficienti all'effettivo stimolo delle competenze mediali. Esistono dei database accessibili a tutti, in cui la solidarietà tra docenti si traduce in condivisione di materiali didattici, utili soprattutto alla docenza dei temi di *“Media Influence”* e *“Technology and Innovation”*. La conseguenza di queste situazioni è che il personale non è del tutto formato e alfabetizzato ai media, pertanto vi sono professori che non prestano sufficiente attenzione alla Media Literacy, anche se comunque la maggioranza tenta di fare delle lezioni in merito. Questi tentativi sono brillanti, hanno un riscontro positivo da parte della popolazione studentesca e motivano il professore nel persistere. Una delle voci più “sofferenti” che ho incontrato nel mio percorso di ricerca, è quella di una giovane docente di lingua e letteratura estone, Klarissa, del liceo Gustav Adolf di Tallinn. L'insegnante mi ha spiegato che si è trovata in seria difficoltà nel momento in cui le è stato chiesto di implementare le tematiche cross-curricolari del programma della propria materia.

I primi anni è stata presa dall'entusiasmo, tanto da proporre un progetto ad hoc e creare un sito WordPress per sponsorizzare l'iniziativa e condividere risorse e riflessioni attorno all'alfabetizzazione mediale dei giovani. A distanza di qualche anno, però, la docente ha smesso di aggiornare il sito, affronta comunque i moduli a lezione (a cui ho assistito, ed è stata una lezione davvero brillante), ma con più difficoltà, in quanto deve aggiornarsi da sola e costantemente. Non ha linee guida strutturate e sente che il suo approccio è sì convinto, ma più debole di quanto vorrebbe. Il riscontro dei ragazzi è assolutamente positivo, nonostante le problematiche emerse nel reperire e costruire le risorse in merito.

Klarissa si è sentita veramente molto sotto pressione nel momento in cui si è ritrovata a dover insegnare media all'interno delle classi e si è trovata impreparata in merito. Ritene che non le sia stato fornito alcun supporto per quanto riguarda la reperibilità di risorse o libri e che fare media significa applicare un grosso sforzo personale per l'argomento, proprio perché non ci sono a suo avviso risorse strutturate e tipologie di esercitazioni che possono essere proposte ai ragazzi, di conseguenza si è ritrovata abbastanza abbandonata ed in difficoltà a riguardo a questo tema¹⁰⁴

A peggiorare la condizione, in particolare degli insegnanti di lingua e letteratura estone, è il fatto che il curriculum risulta impraticabile. Il professore opera una selezione all'interno delle indicazioni nazionali, in base alle proprie conoscenze e alla volontà

104 Nota di campo relativa alla visita presso il liceo Gustav Adolf di Tallinn, dove ho assistito ad una lezione di Klarissa, con cui ho conversato sia prima che dopo, di lingua e letteratura estone (incentrata sui media). L'incontro risale al 10 Settembre 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

degli studenti (co-progettazione). L'epilogo di questo consiste nel non completamento del programma annuale, pertanto, per quanto gli allievi possano essere brillanti e motivati, non concludono in maniera ottimale l'annualità scolastica (o comunque non al meglio delle loro potenzialità). In soccorso agli insegnamenti più onerosi si affiancano docenze più soft (ad esempio la lingua inglese), che supportano e si prendono in carico alcuni moduli che altrimenti non verrebbero proposti in aula. Il mutuo-aiuto non è scontato in tutte le istituzioni scolastiche e lo stress condiviso tra i professori più impegnati, mina direttamente all'efficacia dell'insegnamento.

Quando al liceo di Põltsamaa ho incontrato Agata, insegnante di lingua e letteratura estone, mi ha raccontato che effettivamente, nonostante lei si ritenga preparata per dare lezioni finalizzate allo sviluppo dell'alfabetizzazione mediale, il suo curriculum è davvero troppo carico. A sostegno della sua argomentazione, Diina, professoressa di inglese presente durante la conversazione, non solo ha confermato la cosa, ma mi ha detto che generalmente è lei che si prende carico di alcuni moduli di media, che altrimenti con difficoltà verrebbero affrontati in altre materie. Il suo curriculum è più leggero, dunque ritiene di poterlo fare senza incidere nella programmazione della sua materia.

Per quanto riguarda il programma che Agata deve seguire, lei stessa ritiene che sia eccessivamente sovraccarico, infatti la docente di inglese Diina è intervenuta per dire che invece suo curriculum non è assolutamente sovraccarico e che spesso è lei che si fa carico di parlare di questa tipologia di tematiche, perché è particolarmente interessata questo e preferisce utilizzare la lingua inglese - che comunque è una delle lingue che viene utilizzata di più nei media internazionali - per parlare di questa tipologia di tematiche e di colmare quello che magari non riesce ad essere fatto nelle altre materie¹⁰⁵

L'idealizzazione del documento analizzato nella prima fase della ricerca, si ripercuote sulla sua praticabilità e si esprime attraverso l'operare di insegnanti interessati e consapevoli dell'importanza dei temi cross-curricolari. I professori sono all'unanimità coscienti di quanto sia fondamentale incrementare la Media Literacy personale e degli alunni, ma devono comunque fare i conti con una realtà che presenta limiti di tempo, risorse ed energie.

L'altra sub-categoria da approfondire è la discriminazione che si crea tra le scuole: esse emergono come "avvantaggiate" o "svantaggiate". I criteri che silenziosamente strutturano questa differenziazione possono essere riassunti in tre coppie di "contrari": scuola estone vs scuola russa; scuola statale vs scuola municipale; scuola in città e scuola in periferia. Le scuole sono note alla popolazione in termini di: prestigio (premi, ricono-

¹⁰⁵ Nota di campo relativa alla visita al liceo di Põltsamaa, l'11 Settembre 2019, in cui ho conversato con le docenti Agata e Diina, insegnanti di lingua estone e inglese. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

scimenti), fama (nomea tra la comunità, direttamente collegata al grado di prestigio percepito). Ad influire sulla reputazione dell'istituto vi sono anzitutto le discriminanti di localizzazione (il centro vince sulla periferia), di finanziamenti (la statale vince sulla comunale), e di origine culturale (l'estone vince sulla russa). Il clima di competizione di cui si accennava pocanzi si riflette anche a livello macro tra i dirigenti scolastici. Visitare una struttura è significato assistere a campagne di marketing e concorsi di bellezza: la sfida è costante, tanto che in alcune occasioni mi è stato chiesto in maniera esplicita il confronto con gli altri istituti. L'analisi di questa situazione è basata soprattutto sulle osservazioni, piuttosto che sulle conversazioni con docenti e personale. Vi sono pochi timidi riscontri verbali che hanno effettivamente confermato la diversità esistente tra le strutture scolastiche. I finanziamenti sono apparentemente uguali per tutti, ma la realtà è che alcune scuole riescono a reperire fondi attraverso bandi nazionali e internazionali, oppure invitando i genitori a collaborare per la formazione dei figli, sostenendo che per un risultato ottimale lo studente dovrebbe seguire corsi extra ed attività di supporto (a pagamento). Questo significa che il tipo di personale e la grandezza della scuola creano diverse possibilità: la scuola statale, ad esempio, sembra avere degli investimenti di più elevata portata rispetto alle comunali. Le strutture sono più rinnovate e più fornite, tanto da risultare invidiabili.

I dubbi e le riflessioni attorno alla "classificazione" degli istituti mi hanno portata a chiedere qualche chiarimento in un paio di chat Facebook con alcune professoresse che si sono presentate particolarmente disponibili:

Prof. 1:

La domanda sul finanziamento delle scuole pubbliche è molto acuta. Legalmente, lo stato deve coprire tutti i costi dell'istruzione primaria. In realtà quasi tutti i genitori pagano per libri di lavoro, materiali artistici, attrezzature sportive ecc. Questo è considerato una norma, sebbene sia contro la legge. D'altra parte, alcune scuole pubbliche che si considerano come "élite" utilizzano sistemi diversi di finanziamento aggiuntivo. In alcune scuole l'argomento è -tuo figlio ha bisogno di lezioni extra di matematica e dovresti pagare-. In altre scuole, ci sono fondazioni di ex-alunni o genitori che hanno trovato fondi per riparazioni o decorazioni o gite sul campo. Tuttavia, i nostri bambini ricevono un pasto caldo gratuito durante il giorno. Esiste un'enorme differenza tra le scuole comunali, principalmente a causa delle differenze di posizione e di leadership. E, naturalmente, tonnellate e tonnellate di progetti che le scuole devono scrivere per ottenere qualche soldo aggiuntivo. Cosa posso dire? Tutto dipende dalle persone. L'Estonia ha fatto di nuovo molto bene a PISA, ma la chiave del successo è soprattutto la posizione e il modo in cui il personale della scuola trova e usa le loro abilità¹⁰⁶

106 Chat con la professoressa 1, su Facebook, il 10 Dicembre 2019.

Per spendere ancora qualche parola sulla differenza tra l'istituto statale e quello comunale, si può assumere che questa si basa: sul tipo di personale alle forniture, sulle dotazioni didattiche all'organizzazione meticolosa. Le strutture statali saltano all'occhio per il loro livello di innovazione e rinnovo degli spazi scolastici (aule, aree comuni interne ed esterne), oltre che per il livello di soddisfazione del personale, che difficilmente nasconde il fatto di essere "particolarmente privilegiato" nel lavorare in un'istituzione gestita direttamente dall'amministrazione governativa sita a Tallinn. Un esempio è dato dal professore di Innovazione e Tecnologia del liceo Tamme di Tartu, che mi ha rivelato di sentirsi onorato e fortunato di lavorare in quel tipo di istituzione scolastica.

Andrei mi ha voluto far vedere tutti gli spazi della scuola ed ho subito notato che la scuola aveva una struttura totalmente diversa rispetto alle altre, che era una scuola che sicuramente aveva più soldi [...] Con Andrei abbiamo parlato del confronto con le altre scuole e lui si ritiene molto fortunato lavorare in questa¹⁰⁷

Un'altra docente dello stesso liceo, mi ha raccontato che prima di arrivare lì, ha insegnato in diverse scuole di periferia, con cui il divario è talmente grande, tanto da averle messo dubbi (in passato), circa l'esercizio della sua professione.

La docente mi ha parlato circa le problematiche e dubbi che ha avuto durante l'esercizio della propria professione, date dalla differenza che ha visto anche nelle scuole di periferia, soprattutto per quanto riguarda i ragazzi con bisogni speciali e con disabilità¹⁰⁸

La gravante centro-periferia racchiude una narrazione ormai decennale, in cui la concentrazione delle attività economiche (dunque della ricchezza) nelle zone centrali, incide in maniera indiretta sulla svalorizzazione del tessuto periferico. Molti ragazzi hanno ingenuamente indicato l'aspetto della posizione come fattore in grado di determinare la desiderabilità o meno di candidarsi per una scuola. Le zone limitrofe sono aree dimenticate, isolate ed abbandonate. Proprio per questa ragione alcuni centri giovanili, come il nostro caso di studio meediasüst, nascono in quei luoghi occultati dal discorso mediatico nazionale. Oltremodo, per combattere il fenomeno della migrazione dai paesini alle grandi città (che poi in Estonia sono da intendersi come Tallinn e Tartu) per ragioni di studio o lavoro, molte scuole cercano di risultare attrattive adottando delle tattiche ben precise. Un esempio è il caso della scuola di Põltsamaa:

107 Nota di campo relativa alla visita presso il liceo Tamme di Tartu, il 20 Settembre 2019. In tale occasione ho avuto modo di conversare con Andrei, docente di IT presso quell'istituto. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

108 Nota di campo relativa alla visita presso il liceo Tamme di Tartu, il 20 Settembre 2019. I nomi sono stati cambiati per garantire l'anonimità delle persone osservate e intervistate.

La scuola presenta diversi spazi tra cui anche per dormire e per mangiare, gratuiti sia per i docenti che per gli studenti [...] ed è una forma di incentivo in modo tale che anche le zone rurali come sono questa, sono comunque oggetto di attrazione, in modo che vengano popolate almeno da punto di vista accademico e si offre sia chi lavora, che a chi viene qui ad imparare, un posto gratis sia per mangiare che per dormire. Questo è assolutamente un servizio eccezionale, che ha luogo in numerose zone di periferia¹⁰⁹

L'attrattività di una scuola, invece centrale e prestigiosa, fa comunque colpo su chi risente del fatto di provenire da aree scarsamente valorizzate. Un esempio è dato dalla scuola XXI di Tallinn, dove il capo redattore del giornalino d'istituto, Melaniee, mi ha dichiarato di sentirsi privilegiata ed onorata di essere stata ammessa in questa istituzione scolastica. Mi ha raccontato che fino alle scuole medie era rimasta nel suo paesino di periferia, che il livello accademico non era buono e che non si sentiva stimolata nello studio.

le ho chiesto [N.d.A.: a Melaniee] come mai avesse scelto questa scuola e mi ha spiegato che lei arrivava da un paesino di periferia, in cui la scuola dell'obbligo che aveva frequentato era particolarmente noiosa e non giustamente valorizzata, quindi il suo obiettivo era poter frequentare una scuola che invece fosse più valorizzata e motivante. Nel momento in cui ha avuto l'intervista finalizzata alla selezione degli studenti è stata molto felice nel vedere che le è stato dato un riscontro positivo da parte della scuola¹¹⁰

Nel complesso, ciò che sembra incidere sulla discriminazione scuole "avvantaggiate" o "svantaggiate", sono oltretutto altri fattori, come quelli raccontati dalla professoressa 2, in una chat Facebook:

Prof. 2:

[...] spiegare i motivi principali della concorrenza. Intendo una riduzione generale della popolazione - nascono meno bambini; migrazione verso le città più grandi e riforme territoriali che hanno creato comuni più grandi che hanno scarsa motivazione a finanziare scuole piccole o "senza successo". Tuttavia, quelli piccoli sono un buon modo per "nascondere" i bambini con risultati bassi o i bambini con bisogni educativi speciali.¹¹¹

109 Nota di campo relativa alla visita al liceo di Põltsamaa, l'11 Settembre 2019.

110 Nota di campo relativa all'intervista ai membri del Media team d'istituto, presso il liceo XXI di Tallinn, il 25 Settembre 2019.

111 Testo relativo alla chat Facebook con la professoressa 2, del 5 Dicembre 2019.

La dicotomia più eclatante, in termini di criteri di discriminazione, è quella inerente al retaggio culturale: estone vs russo. La differenziazione qui raggiunge i suoi massimi livelli, a prescindere dal fatto che l'istituto sia comunale/statale o centrale/periferico. Nello specifico, la scuola russa raccoglie un clima di malcontento generalizzato, di disinteresse e di assenteismo che, dopo aver visitato solamente scuole in cui la prima lingua era l'estone, lascia perplesso qualsiasi visitatore/ricercatore. Gli ambienti si presentano impoveriti, le classi semi-vuote e il personale meno organizzato (anche se caloroso, accogliente e generoso). I primi passi in un'istituzione di prima lingua russa fanno pensare ad un viaggio nel passato, quasi il tempo si fosse fermato. La digitalizzazione è limitata, i ragazzi parlano inglese con difficoltà e non si dimostrano affatto coinvolti né dalla lezione né dall'interazione con il ricercatore. Le tematiche cross-curricolari sembrano non essere oggetto d'insegnamento, se non da parte qualche insegnante *smart* particolarmente motivato.

Della scuola russa quello che già di primo impatto mi ha colpito è stata proprio la struttura scolastica: si parla di una scuola vecchia, non digitalizza tanto quanto le altre scuole [...] L'insegnante di inglese mi ha dato la possibilità di parlare con il piccolo gruppo di ragazzi che era presente alla lezione, si parla di meno di dieci persone su venti che dovrebbero essere presenti in classe in aula. I pochi presenti erano oltretutto in grande difficoltà nel parlare la lingua inglese¹¹²

La stessa docente di lingua inglese, durante la lezione, oltre ad aver esibito un metodo "vecchio stampo" (vedi categoria precedente, docente "old school"), si è giustificata nel non aver richiamato gli studenti che durante l'ora erano del tutto distratti (chi ascoltava musica, chi faceva selfie o guardava video), dicendo che lei insegna per chi ascolta.

Wilma, la professoressa di inglese, ha voluto giustificare la sua condotta ritenendo che lei insegna solamente per chi vuole ascoltare e per quanto riguarda le persone che si distraggono attraverso l'utilizzo dei media digitali a lei non interessa¹¹³

Quali sono i fattori che stimolano il processo di educazione per l'alfabetizzazione mediatica?

L'educazione in Estonia prospetta diversi punti forti, su cui fa leva la complessiva efficacia dell'intero sistema d'istruzione, sia essa formale, non e informale. La chiave di volta del modello (più o meno standardizzato a seconda dell'ambiente) consiste nelle relazioni e nel massivo investimento nell'educazione, sia da parte del governo in termini economici, sia da parte delle persone coinvolte nel processo educativo in termi-

112 Nota di campo relativa alla visita della scuola russa, il 24 Settembre 2019, a Tallinn.

113 ibidem, 87

ni emotivi (passione, vocazione, motivazione). Anche in questo caso, i punti a favore del metodo osservato sono già stati evidenziati nelle due precedenti macrocategorie: l'utilizzo terapeutico dei media (espressione e sviluppo del sé); la presenza di insegnanti "new school" sia formali che non; l'applicazione di metodologie pedagogiche particolarmente innovative ed efficaci (esperimento specchio, autoriflessione, learning by doing e playing, ecc.); l'intensa motivazione, passione e vocazione dimostrata dai formatori *smart*; la presenza dei media nelle scuole, sia come supporto alla didattica che come strumenti per la narrazione dell'istituto (gestita interamente dagli studenti); il fatto che la Media Literacy Education è in grado di portare i prosumers dal polo "negativo" a quello "positivo"; la presenza di genitori interessati, *action-oriented* e *media literate*. Tutti questi fattori sono stati ampiamente discussi ed approfonditi nei precedenti paragrafi. Quel che è interessante sottolineare qui è il fatto che l'implementazione dell'educazione mediatica attraverso le materie cross-curricolari presenta sì punti deboli, ma anche segnali di continuo progresso e margini di miglioramento. Ci si è soffermati maggiormente sugli aspetti deficitari, in quanto l'analisi del metodo globale è incentrata sul denunciare ciò che "non è, ma potrebbe essere" e su ciò che "è, ma non dovrebbe essere". La proliferazione di insegnanti *modello*, l'incremento della sensibilizzazione alla Media Literacy, la presa di coscienza di studenti e genitori circa l'importanza di essere media literate, sono quei fattori che permettono uno sguardo ottimista al futuro dell'alfabetizzazione mediatica del Paese. Nel capitolo successivo, dedicato ad una proposta di revisione del modello, verranno presentati alcuni punti su cui il personale del Ministero dell'Educazione e della Ricerca sta attualmente lavorando. Al momento non esiste materiale reperibile in merito, se non l'intervista con un responsabile interno, che ha proprio la delega di policy maker in materia di Media Education.

Nella figura della pagina seguente (Figura D), sono illustrate le minacce e i punti forti dell'alfabetizzazione mediale in Estonia.

Le minacce sono:

- la presenza di genitori proibizionisti;
- la presenza degli insegnanti old school;
- la presunzione dei giovani, sede del pregiudizio attorno ai media;
- il sovraccarico degli insegnanti, dei curricula e degli studenti: i docenti sono sottopagati, non hanno un'adeguata formazione sui media, vivono in un clima di competizione, hanno poco tempo libero; gli studenti hanno poco tempo libero, sono iperattivi e non hanno interesse per l'informazione d'attualità; il curriculum risulta impraticabile;
- la diversità tra le scuole: le dicotomie statale-comunale, estone-russa, centrale-periferica;
- il clima di competizione tra gli istituti scolastici;

I punti forti sono:

- la forte presenza di educatori “new school”, sia nell’ambito formale, che non formale;
- la presenza di genitori innovativi, *action-oriented*, che hanno un’ottica integrata nei confronti dei media;
- il fatto che i media vengano spesso usati in maniera proficua, addirittura terapeutica;
- il fatto che i docenti fanno il loro lavoro per vocazione, dunque con forte motivazione personale;
- il fatto che nelle scuole vi è una forte presenza di media, sia a supporto della didattica, che come strumenti d’espressione personale, a disposizione della popolazione studentesca.

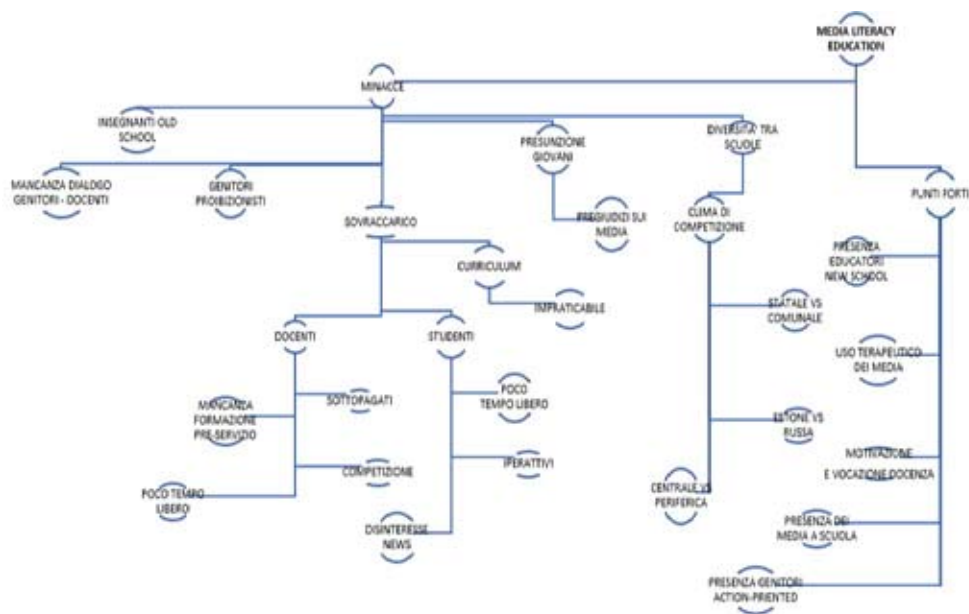


Figura D, i pro e i contro del modello di Media Literacy Education estone

Nel rilevare le categorie e le sottocategorie, le domande di ricerca iniziali sono state oggetto di continua revisione, per poi adattarsi a ciò che i dati raccolti hanno da raccontare. Le sfumature sociopsicologiche sono emerse come fattori significativi, in grado di spiegare e chiarire alcune modalità di socializzazione con i media e tra gli attori interni all’educazione stessa. Oltre a rispondere alle tre macro-questioni, il testo di campo è stato in grado di esplicitare dettagli che sono stati colti in maniera inconsapevole.

Che sensazioni provano i ragazzi nel relazionarsi con i mezzi di comunicazione? Cosa pensano? Cosa provano? Hanno consapevolezza dei propri limiti o ne igno-

rano i confini? Quali sono le possibilità offerte dal sistema educativo? In che modo l'istruzione può incidere sulla condotta dei giovani che si rapportano con i media? In che modo i media possono aiutare l'educazione e la crescita personale della gioventù estone? Che relazioni si instaurano tra docenti e studenti e che effetto hanno sul processo di apprendimento? Gli elementi segnalati dal diario di ricerca sono innumerevoli, ogni fattore ha un margine di significazione estremamente elevato. Si è cercato di raggruppare i findings in circa 50 keywords, ma è opportuno menzionare il fatto che moltissimi sono stati eclissati ed accantonati, per donare un aspetto più sobrio e snello al presente elaborato.

3.6 Limiti della ricerca

La prima fase dell'indagine ha visto l'analisi di alcuni documenti reperibili dal sito del Ministero per l'Educazione e la Ricerca. La documentazione selezionata rappresenta meramente le linee guida indicative che gli istituti superiori devono seguire nella stesura dei propri curricula accademici. In tal senso, fornire una lettura comparativa del National Curriculum con la declinazione che esso ha nelle diverse strutture educative, avrebbe potuto dare un riscontro più completo ed articolato di come la Media Literacy Education sia concepita entro le mura scolastiche. Tra gli allegati, portare a galla solamente l'approfondimento relativo all'insegnamento simbolicamente più rilevante (lingua e letteratura estone), è comunque riduttivo al cospetto del fatto che gli argomenti cross-curricolari devono essere implementati in tutte le materie obbligatorie. L'analisi effettuata, dunque, illustra un quadro parziale di quella che è la concettualizzazione dell'alfabetizzazione mediale nella formazione secondaria, pertanto potrebbe essere carente in termini di "completezza" degli elementi emersi.

L'affidabilità dei dati raccolti attraverso le interviste e l'osservazione partecipante, incontra diverse criticità. In primo luogo, la barriera linguistica gioca un ruolo importante, in quanto la lingua inglese (lingua in cui la ricerca è stata condotta) non corrisponde alla lingua madre del Paese. Questo determina il fatto che, per quanto effettivamente gli estoni parlino inglese fluentemente già in giovane età, il non poter comunicare nella lingua baltica ha sicuramente eclissato una parte di dati potenzialmente interessanti. In seconda battuta, la durata temporale dell'indagine è stata troppo ridotta, rispetto alla tempistica adeguata ad uno studio simile. L'ideale sarebbe stato seguire per intero un'annualità scolastica, in modo da strutturare un'osservazione e dialogo costanti, in grado di cogliere le variabili che determinano cambiamenti nell'apprendimento e nell'insegnamento. Il campione stesso sarebbe dovuto essere più eterogeneo, dunque rappresentativo: ridurre l'analisi alle sole scuole superiori non produce un quadro completo dello scenario educativo; le istituzioni sono sbilanciate in termini di quantità, infatti non vi è un bilancio tra scuole estoni e russe, tra municipali e statali e mancano del tutto le scuole private. Nel campo informale, una sola famiglia non ha la capacità di narrare la condizione educativa dei nuclei familiari che vivono in Estonia,

ma al massimo può esser servita a cogliere assonanze e dissonanze con l'esplorazione degli altri ambienti di formazione. Il centro giovanile di Põlva si è palesato per le poche attività svolte durante il periodo estivo, ma manca la continuità potenziale che generalmente avviene in parallelo all'anno accademico. Quel che si è cercato di fare in questa sede è limitare tali possibilità attraverso il non-informarsi (non più dell'essenziale) sul tema e sul campo, prima di incontrare il campo stesso. La bibliografia è stata letta in itinere e modellata in base alle diverse riflessioni che emergevano in corso d'opera e su suggerimento della docente che si è offerta di supportare il progetto di ricerca (attraverso la consulenza settimanale – citata nella metodologia). L'etnografia nel sistema educativo, assieme a quello dei media, è una delle metodologie di ricerca che presenta più difficoltà e criticità, ma sicuramente getta uno sguardo in profondità nel campo di osservazione. Le interviste non registrate trovano la loro ragione proprio nei suggerimenti forniti dai ricercatori locali e dalle condizioni sociopsicologiche ereditate dal periodo di lunga occupazione sovietica del Paese.

3.7 Conclusioni

La prima fase di analisi è stata volutamente incentrata sul materiale documentale a disposizione: il National Curriculum e i suoi allegati, sono stati step essenziali per comprendere il concetto di “Media Literacy Education” interno alle linee guida nazionali. La percezione che questa sia adeguatamente rappresentata nel curriculum, si è affiancata al fatto che questo risulti eccessivamente gravoso, cosa poi confermata dalle interviste in-profondità con il personale che opera nelle istituzioni scolastiche. Il disegno proposto dalle politiche del Ministero si scontra con una realtà che presenta carenze e lodi nella sua applicazione. La scissione tra le aree di apprendimento non riesce a render conto della potenziale efficacia di un processo pedagogico lineare, in grado di porre in dialogo i diversi ambiti di formazione.

In linea con le affermazioni del modello Ugur (2010) ci si è resi conto che la componente relazionale, a prescindere dunque dai contenuti pedagogici, pare essere davvero l'elemento più importante e più inesplorato di questo settore di ricerca. Le risorse per l'applicazione dell'educazione mediale nei diversi ambienti di formazione sono presenti ovunque, nonostante non vi sia una policy nazionale che le espliciti e che funga da guida per i formatori (siano essi genitori, media educator o professori). La questione complessiva, dunque, non è tanto la presenza o l'assenza di Media Education e di materiale a questa annesso (la MLE è presente e le risorse esistono), ma è piuttosto la modalità con cui essa viene implementata: sia in termini di esercizi pedagogici (e anche qui le risorse sono infinite), sia in termini relazionali e psicosociali (relazione orizzontale, autoriflessione). Quel che si evidenzia è dunque un quadro ricco e ben fornito di informazioni circa la Media Competence, affiancato dalla vocazione della docenza indirizzata allo studente e che supporta la “causa” della Media Education: stimolare la Media Literacy delle future generazioni.

Lo scenario che emerge dall'esperienza di ricerca all'interno del campo è quello di un Paese assolutamente innovativo, che volge lo sguardo al futuro e che con fatica si sta rialzando in seguito al periodo di occupazione sovietica. Nonostante le sofferenze, le peripezie e i timori ereditati dagli anni di censura e controllo, l'Estonia è stata in grado di voltare pagina e riscoprire un nuovo modello di vita centrato sulla persona e sulla consapevolezza del vivere in un mondo mediatizzato, da cui è necessario sia difendersi, che carpirne le potenzialità intrinseche. L'introduzione delle tematiche cross-curricolari nel percorso di educazione formale è stato ampiamente criticato (Ugur, 2013), ma tutto sommato probabilmente rappresenta il primo gradino necessario all'introduzione della Media Competence nell'agenda quotidiana del giovane che cresce nel XXI secolo.

La sensibilità dimostrata dai policy makers che operano a livello ministeriale, ha permesso l'integrazione delle competenze mediatiche nel progetto formativo destinato allo studente, ma ha però tralasciato quello dedicato agli insegnanti che ancora devono prendere servizio. La mancata connessione tra genitori e docenti genera una non-continuità tra l'istruzione formale e quella informale. La non coordinazione tra i formatori interni agli ambiti in cui il giovane matura, è spesso causa di un apprendimento depotenziato, non solido e non duraturo. La responsabilità del governo in questo caso è centrale, in quanto le istituzioni non possono caricarsi della responsabilità di creare nuovi ponti con l'ambiente familiare ed extra-scolastico (tra cui anche i Media stessi), senza guida e supporto, soprattutto per quanto concerne temi di recente introduzione, come la Media Literacy.

Gli investimenti economici sono importanti, ma quel che risulta fondamentale è la modalità in cui essi vengono orientati: è poco utile inserire nuove tecnologie, laboratori mediatizzati e strumentazioni all'avanguardia se poi non tutto il personale è allineato sulla loro implementazione; è poco utile integrare le competenze medialità nei curricula scolastici, se poi i formatori non sono stati adeguatamente preparati per trasmettere e stimolare queste competenze alla popolazione studentesca. La formazione degli insegnanti in servizio è sicuramente efficace, questo è stato testimoniato da tutti i professori "new school": nonostante la non-obbligatorietà di seguire i corsi di aggiornamento, si sono spesi nel mettersi in linea con le novità del settore, oppure ancora hanno investito tempo e denaro in corsi extra che permettessero loro di poter esercitare al meglio la propria professione. La formazione obbligatoria pre-servizio non è ancora del tutto aggiornata in termini di Media Literacy e di argomenti cross-curricolari. I genitori sono accantonati e non vengono pensati come soggetti che dovrebbero dare continuità alla formazione scolastica; gli attivisti della Media Education che operano nelle realtà extra-scolastiche sono inascoltati e non valorizzati, nonostante la loro offerta funga da trampolino di lancio per sviluppare un grado di alfabetizzazione mediatica adeguato ai nostri tempi.

D'altro canto, coloro che operano a livello governativo, lamentano il fatto che per "andare avanti" sono costretti continuamente a partecipare a bandi europei in modo

da ricevere fondi in grado di finanziare tutte quelle attività che giovano al Paese, soprattutto in materia di educazione (ed anche di Media Literacy Education). Questo apparentemente può sembrare strano, in quanto il paese baltico è in continua crescita economica nel mercato europeo e globale.

Si può supporre che, nonostante gli ottimi intenti e la sensibilità dell'apparato pubblico, l'approccio neocapitalista e neoliberale che sta prendendo piede nel territorio, si declini in una politica nazionale che sempre più si orienta allo spirito imprenditoriale dedito alla produzione ed alla crescita, e sempre meno allo sviluppo personale e collettivo in termini umani. E' degno di lode, dunque, l'impegno di tutte quelle persone che operano a diversi livelli (familiare, scolastico, extra-scolastico, ministeriale) per risultare competitivi nella scena educativa: si spendono per aggiornarsi, per essere in linea con i tempi, per migliorare il futuro e il presente, per scrivere progetti che aumentino gli introiti da destinare all'istruzione.

L'efficacia dell'implementazione della Media Literacy Education nella formazione degli individui è insita nelle persone e nelle relazioni che tra di esse di instaurano.

Quando ho chiesto a questa ragazza esperta di l'educazione se è ottimista nei confronti del futuro dell'educazione mediatica, mi ha detto che è ottimista, ma che l'unico scoglio che vede è proprio quello economico. Lo scoglio che lei vede non è tanto la consapevolezza sull'importanza e la motivazione attorno al tema dell'alfabetizzazione, mediale quanto quello finanziario, che è comunque la base fondamentale tramite cui certi progetti possono essere incentivati e con cui può essere assunto il personale adatto. Superato questo, si può realizzare quello che, almeno virtualmente -in termini di immaterialità-, già esiste.¹¹⁴

114 Nota di campo relativa all'intervista a Kaisa Musting, esperta di Media Literacy, che lavora al Ministero dell'Educazione e della Ricerca come delegato all'educazione mediale nella società estone. L'intervista risale al 30 Agosto 2019.

Parte III

Utopia e Realtà nella pratica della Media Literacy Education

La possibile revisione del modello estone

4.1 Premessa

Lo scenario dell'educazione estone necessita di un'opportuna revisione, sia per l'efficacia e l'incremento della Media Literacy, ma anche per la qualità dell'apprendimento permanente che coinvolge tutti i cittadini della società contemporanea. Nel capitolo precedente abbiamo cercato di comprendere qual è il rapporto che intercorre tra i diversi attori coinvolti nel processo dell'educazione mediatica; abbiamo provato a capire in che modo i giovani socializzano con i media e che ruolo questi ricoprono nella loro quotidianità; abbiamo sondato i diversi ambienti di formazione, sollevando pregi e difetti dei differenti modelli attuati per lo stimolo dell'alfabetizzazione mediale. L'ambizione iniziale di questo progetto di tesi era di proporre un modello che veda l'implementazione della Media Literacy Education nei diversi panorami di apprendimento, valido in qualsiasi contesto geografico (dunque potenzialmente condivisibile anche nel nostro territorio nazionale). Con lo studio condotto ci si è resi conto che questo è difficilmente realizzabile, in quanto le pratiche di consumo e produzione mediale; di apprendimento; stile di vita; insegnamento e retaggio culturale della società in cui si è inseriti, sono fattori che determinano diverse tipologie di metodi pedagogici da applicare nei confronti del soggetto in formazione. Tentare di proporre un quadro valido per la nazione italiana, dopo l'esperienza di ricerca in territorio estone, sarebbe non solo fuori luogo, ma addirittura controproducente. L'Italia è uno stato in cui a malapena nelle indicazioni nazionali per le scuole primarie sono accennate le competenze relative alla Media Education: lo Stato non ha implementato il concetto all'interno dei decreti ministeriali con una strategia apposita; sono stati creati tavoli di lavoro che poi hanno visto la loro deriva sul nascere (intervista a Boccia Artieri, 2019); vi sono solamente pochi entusiasti che strutturano una narrazione in grado di sensibilizzare il prossimo alle competenze care all'alfabetizzazione mediatica; le organizzazioni non governative sono molte, ma non collegate tra di loro; la "Buona Scuola" di Renzi aveva preso in considerazione il tema, per poi non essere oggetto di applicazione concreta.

4.2 Le raccomandazioni

Con il presente paragrafo si intende stilare una serie di raccomandazioni che possano fungere da spunto e supporto al modello educativo studiato. In particolare, si vuole

prendere in considerazione quelle che sono state etichettate come “minacce” e provare a dare una risposta alle lacune e carenze del sistema osservato. La proposta, presentata in formato di “lista”, non ha di certo l’ambizione di essere applicata, ma solamente di fornire un motivo di riflessione. Per illustrare i suggerimenti si farà accenno ad un’intervista condotta all’interno del Ministero dell’Educazione e della Ricerca estone: ci si è confrontati con il personale la cui delega è proprio il “policy making” della Media Literacy Education. Verrà fatto un focus: sulla formazione degli insegnanti (sia prima che dopo l’entrata in servizio); sul livello di alfabetizzazione e l’approccio dei genitori nei confronti dei media e del sistema educativo dei figli; sul sovraccarico dei curricula, degli insegnanti e degli studenti; sul ruolo del governo nell’implementazione dell’alfabetizzazione mediatica e nella discriminazione tra i diversi istituti scolastici; sulla possibilità di un network più saldo tra le realtà che operano nella Media Education; sul come combattere il pregiudizio e il disinteresse nei confronti dell’informazione da parte della gioventù estone; sulla possibilità di stimolare le metodologie pedagogiche che si sono rivelate efficaci nel corso della ricerca; sulla possibilità della strutturazione e applicazione di una “strategia nazionale” in materia di Media Literacy.

4.2.1 La formazione degli insegnanti

Le interviste condotte hanno testimoniato che gli insegnanti in servizio non hanno ricevuto un’educazione adeguata in materia di Media Literacy, in particolare prima dell’esercizio della professione. I corsi di aggiornamento risultano efficaci e utili in tal senso, anche se più che alimentare ed aggiornare delle conoscenze “già note”, trasmettono ai professori quelle competenze mancanti nella preparazione iniziale obbligatoria. Nell’ottica della Media Education, la formazione degli insegnanti pre-servizio risulta lacunosa e impegnativa.

[...]lei ritiene che sia vero che la preparazione delle insegnanti che viene fornita dalle università non è adeguata in termini di competenza mediale, ma al contempo ha voluto sottolineare il fatto che il corso obbligatorio per gli insegnanti prima di accedere all’insegnamento è comunque già ricco di nozioni. Secondo lei, il problema centrale, oltre alla tempistica e all’organizzazione, sono soprattutto i soldi e i finanziamenti¹¹⁵

Ciò che si può raccomandare in merito, è un rafforzamento della preparazione dei professori in materia di alfabetizzazione mediatica, attraverso esercitazioni e lezioni che potrebbero seguire le orme del manuale: “Media Information Literacy for Teachers”, redatto dall’UNESCO proprio per fornire una guida a coloro che hanno il compito di formare i futuri insegnanti (2.1.4). Per i docenti che sono già in servizio, invece, si potrebbe presumere una formazione in itinere *obbligatoria*, in modo che anche chi si configura come “insegnante old school”, sblocchi quelle resistenze

115 Intervista del 30.08.2019 al delegato per la Media Education del Ministero per l’Educazione e la Ricerca

e quello scetticismo nei confronti dell'ingresso dei media negli apparati scolastici. Il supporto della docenza, a pochi anni (in realtà già dal 2002) dall'inserimento dei temi cross-curricolari nel National curriculum, è di fondamentale importanza per garantire una buona efficacia della Media Literacy Education.

Lo scoglio economico, in termini di finanziamenti, è di difficile trattazione in base al materiale raccolto, ma è possibile sostenere che il coinvolgere anche chi opera all'interno dei Media stessi e strutturare delle campagne di crowdfunding (o partecipare ai bandi europei), si prospetti come una soluzione attuabile nello scenario estone.

4.2.2 La tutela dei genitori nel processo di Media Literacy Education

Il quadro che si è presentato con lo studio, disegna dei genitori non sempre attenti alla formazione dei figli e difficilmente in grado di sviluppare delle competenze riconducibili ad un livello di alfabetizzazione mediatica adeguato e raccomandabile. Innanzitutto, per rendere il genitore più partecipe e coinvolto nel processo educativo del figlio, è necessario stimolarne la curiosità e sensibilizzarlo all'importanza del ponte che dovrebbe unire il mondo formale con quello informale. Al contempo, gli insegnanti stessi dovrebbero essere sensibilizzati a tale relazione, in quanto potrebbe garantire continuità alle lezioni impartite allo studente, oltre che alla sua crescita personale.

In parallelo, i genitori devono essere posti nella condizione di sviluppare quella serie di competenze richieste al soggetto *media literate*. Il continuum del quadro di abilità che permette al genitore di adottare un approccio integrato ed *action-oriented*, si configura nella partecipazione dello stesso a corsi di aggiornamento il cui obiettivo è incrementare il livello di alfabetizzazione mediale della persona. Questi corsi, ipoteticamente, potrebbero essere impartiti e forniti sia dalle amministrazioni pubbliche (scuola, comune, stato ecc.), oppure dalle organizzazioni non governative che hanno a cuore l'educazione mediatica della società.

La strutturazione di queste proposte necessita di finanziamenti che potrebbero essere sia interni (governativi, ove possibile), sia esterni (attraverso la partecipazione a bandi ecc.). L'incentivo alla partecipazione dev'essere dato sia dal governo, che dalle realtà di privati in cui i soggetti lavorano: potrebbero ad esempio esistere dei permessi appositi per la formazione del genitore, oppure le aziende stesse potrebbero formare il proprio personale nell'ottica di competenze necessarie alla vita quotidiana. L'obiettivo di queste attività è quello di combattere l'analfabetismo mediatico dei genitori, oltre che l'approccio negazionista e proibizionista che gli stessi potrebbero avere nei confronti della socializzazione ai media dei figli. Lo stimolo alla condotta ludica, nell'atto di relazione con i mezzi di comunicazione, dovrebbe essere un *must* per i genitori che crescono i propri figli nel XXI Secolo.

Un esempio che mi ha fatto, è che già da ora alle scuole materne ci sono dei corsi mensili che in cui si invitano i genitori a partecipare proprio per insegnare loro come coordinare una strategia di insegnamento che riguarda l'educazione ai media -anche all'interno della ambiente fami-

liare- in modo che non si crei un conflitto tra quella che è l'educazione nella scuola, e quella che è l'educazione in casa. Lei stessa -che è un esperto in educazione- ha ammesso che sicuramente l'allievo è molto più propenso ad imitare la condotta dei genitori, piuttosto che quello che viene impartito con le lezioni a scuola¹¹⁶

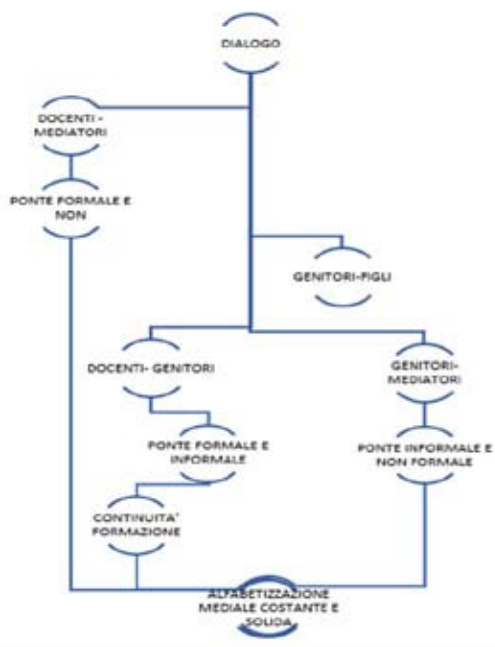


Figura 4.1 Il Dialogo come strumento chiave per la continuità della formazione

In parallelo al processo di alfabetizzazione, i padri e le madri si dovrebbero impegnare nella strutturazione di un dialogo più proficuo e costante con il corpo docente, a prescindere che il figlio presenti o meno delle problematiche a scuola. La costanza di rapporto con il mondo degli educatori, che ingloba anche coloro che operano nelle attività extra-scolastiche, garantisce l'esistenza di quel ponte che unisce l'ambiente di apprendimento formale con quello informale, ed evita l'insorgere di conflitti e contraddizioni tra i diversi scenari di formazione. Questo non può che giovare allo sviluppo della competenza mediale della gioventù estone. L'organizzare diversi incontri durante l'anno è una delle tante soluzioni possibili: in numerose scuole già ci sono, ma i genitori non vi partecipano, se non in rari casi. In questa situazione, sia i docenti che i genitori devono essere in grado di riconoscere l'importanza che questo rapporto ha nell'educazione del giovane: si parla di un cambiamento di mentalità, oltre che di abitudini (ricordiamo l'eccessiva indipendenza ed autonomia dei giovani nei paesi nordici: non sempre è proficua). Il *Dialogo* si

116 ibidem precedente

propone, in questo scenario, come l'elemento necessario per strutturare legami sia tra gli attori sociali coinvolti nell'educazione, sia tra le aree di apprendimento in cui i giovani sono inseriti.

Una comunicazione più costante e strutturata tra diversi educatori vede come conseguenza il consolidamento di un'alfabetizzazione mediale duratura e robusta.

La mappa concettuale illustrata nella pagina precedente, presenta il Dialogo come fonte primaria per la strutturazione dei ponti che uniscono i diversi ambienti di apprendimento. La comunicazione coinvolge tutti gli attori che ricoprono il ruolo di educatore nell'insegnamento e sviluppo dell'alfabetizzazione mediale. Questo garantisce continuità nell'opera di formazione e si costella come preludio per una Media Literacy più costante e solida.

4.2.3 Il ruolo del Governo nella tutela della parità tra scuole

La discriminazione degli istituti è dettata dalle dicotomie: estone/russa; statale/comunale; centrale/periferica. L'amministrazione pubblica che regola l'istruzione estone, deve essere in grado di superare queste differenziazioni, attraverso opere di controllo e tutela dell'istituzione scolastica. I giovani studenti devono vedere garantite le loro pari opportunità, a prescindere che la loro struttura si trovi in centro o periferia, sia di regime statale o comunale, e abbia come prima lingua il russo o l'estone. Le scuole non dovrebbero vivere in un clima di competizione, per una lotta alla desiderabilità e prestigio, ma collaborare tra di loro per creare un tessuto sociale civilizzato e istruito in ugual maniera. Il competere potrebbe essere produttivo nella misura in cui può divenire motivazione per migliorare e migliorarsi, ma non per prevalere e sfruttare ogni occasione per fare "marketing" del proprio istituto. Ogni studente deve potersi sentire soddisfatto e fortunato per il solo fatto di studiare ciò per cui è portato, senza dover pensare che se non è "ammesso" in una specifica scuola, allora significa che è un *fallito*. Questo è controproducente e dev'essere tutelato anche per evitare una potenziale differenziazione nell'implementazione della Media Literacy Education. La consapevolezza della carenza di profitto degli studenti delle scuole la cui prima lingua è il russo (OECD, 2016), è necessario venga presa in considerazione per attuare degli interventi mirati in queste strutture, in modo da stimolare anzitutto la presenza degli studenti alle lezioni, e in secondo luogo incentivarne l'impegno nelle diverse materie. La condizione della comunità russa che vive in Estonia, è una questione cruciale nello scenario sociale di questo Paese baltico: non sempre i russi sono integrati nel tessuto urbano in cui abitano; vi sono ancora situazioni in cui la discriminante culturale viene usata per etichettare un soggetto; l'occupazione sovietica ha lasciato delle eredità psicologiche e sociali che ancora devono essere totalmente metabolizzate.

Ad esempio, quando abbiamo parlato della lingua russa, lui (il ragazzo intervistato) ha detto che come lingua non gli piace, ma che comunque la vuole imparare e gli risulta utile impararla, perché ritiene che sia un

grande metodo per conoscere la lingua del nemico. Quindi, lui dice che non è che ce l'ha con i russi, ma ce l'ha con i russi che varcano il confine¹¹⁷

La questione sollevata presenta delle peculiarità talmente delicate e sottili, che è davvero difficoltoso esprimere o proporre una soluzione in questa sede. L'assenteismo degli studenti in classe potrebbe essere maggiormente limitato, sia in termini numerici che per tipo di giustificazioni "accettabili".



Figura 4.2 La neutralizzazione delle disuguaglianze tra istituti

Questo è bene specificarlo, in quanto in vari casi, su testimonianza delle docenti intervistate, i ragazzi non vanno a scuola, perché “sono al lavoro” o non ne comprendono la stretta necessità, non sono motivati. Le istituzioni statali e comunali vedono un’amministrazione di diverse dimensioni, ma questo non può essere motivo di differenziazione. La tutela operata nei confronti delle scuole statali deve comunque prevedere degli interventi di coordinamento delle strutture a gestione municipale. I Comuni potrebbero essere supportati e accompagnati nell’amministrare gli istituti di formazione, da parte del Ministero dell’Educazione e della Ricerca, il cui compito dovrebbe essere proprio quello di controllare l’andamento di tali istituti (in linea con quelli di carattere statale). Gli introiti “esterni” (quelli da privati) potrebbero essere limitati, o comunque confinati a determinate aree di intervento, in modo da arginare la potenziale discriminazione che possono generare. Deve essere garantito (e trasparente) il finanziamento alle diverse scuole da parte dell’apparato pubblico: statale e comunale può essere sinonimo di differente amministrazione, ma non di dislivello in termini di supporto economico. Lo stato deve garantire la “desiderabilità e prestigio” di tutte le strutture di formazione, puntando sul distinguersi nello scenario europeo, piuttosto che alimentare la competizione all’interno della nazione stessa. L’accentramento della

117 Arthur, 17 anni, studente all’ultimo anno di Liceo. Focus group, 11.09.2019. I nomi sono stati modificati per tutelare l’anonimato degli intervistati.

ricchezza (sia materiale, che immateriale) che favorisce i grossi poli cittadini, non può che incrementare la stratificazione sociale di una comunità che ancora si sta rialzando dal periodo sovietico. L'emarginazione, l'isolamento e la discriminazione sociali, fanno eco a dinamiche di civilizzazione che difficilmente riescono ad accogliere e valorizzare un territorio nella sua totalità. Le periferie dovrebbero essere tali solamente in termini geografici e di localizzazione: le strutture di formazione presenti in queste aree devono essere oggetto di investimento ben maggiore rispetto a quelle inserite nelle realtà cittadine. L'attrattività delle scuole deve puntare sull'offerta formativa, sul livello di innovazione e comfort sia per chi insegna, che per chi apprende. L'accoglienza di una zona "fuori dal centro" deve poter contare su servizi che soddisfino le esigenze degli attori coinvolti nell'istituzione scolastica. L'esempio della scuola di Põltsamaa è emblematico e prospetta uno scenario ottimista: risolve la condizione del tessuto sociale distante dalle attività cittadine. L'applicare il paradigma ivi implementato, potrebbe presentarsi come la soluzione ideale che fa riaffiorare l'istruzione offerta dalle scuole presenti in queste zone. Per concludere, l'attutire le diverse tipologie di discriminazione esistenti tra gli apparati scolastici, si prefigura come un fattore che restituisce dignità agli istituti "svantaggiati" e, contemporaneamente, rinvigorisce l'efficacia dell'istruzione estone. La diretta conseguenza di tale neutralizzazione si concretizza nel miglioramento della docenza dei temi cross-curricolari indicati dal Ministero.

Lo schema suggerisce i passaggi necessari alla neutralizzazione delle disuguaglianze tra istituti: il ruolo del Governo, che regola il Ministero dell'Educazione e della Ricerca, determina le modalità di amministrazioni comunale e statale. Queste ricevono e gestiscono direttamente gli introiti finalizzati all'istruzione scolastica ed è loro responsabilità regolamentare le entrate (potenziali) provenienti da soggetti privati. La gestione dei finanziamenti, le opere di controllo del funzionamento e del profitto delle strutture scolastiche, sono quegli step necessari a livellare le disuguaglianze esistenti. La diretta conseguenza di questa "parità" tra ambienti formali è la maggiore efficacia dell'insegnamento, che permette anche un incremento dell'alfabetizzazione mediale (attraverso la docenza dei temi cross-curricolari).

4.2.4 Sensibilizzare all'informazione

I giovani studenti estoni difficilmente si dimostrano interessati al mondo dell'informazione d'attualità, tanto da palesare condotte pregiudizievoli, denotate da scetticismo e disinteresse (vedi capitolo precedente). Questo fenomeno è stato concepito come "minaccia" allo sviluppo della competenza mediale, in quanto, prima ancora di capire *come* informarsi, bisogna "sentire la necessità" di *essere informati*. La brama di informazione si prospetta come l'incipit necessario per un individuo che si possa reputare alfabetizzato ai/con i media. In questo caso, hanno un ruolo fondamentale sia gli educatori scolastici e non, che i genitori nell'ambiente familiare. L'essere consapevoli di ciò che accade nel mondo, si traduce in coscienza civica, storica e democratica, tanto da implicare necessariamente una facoltà "d'azione sul mondo" più accurata e

significativa. Per far sì che l'atto di informarsi diventi una vera e propria abitudine, interna alla routine quotidiana, sia i genitori che gli educatori devono strutturare dei momenti a cadenza giornaliera in cui si mette l'alunno/figlio nelle condizioni di “doversi” informare. In parallelo, sarebbe opportuno porre questo condizionamento in modo tale che il soggetto lo trovi interessante, utile e necessario.

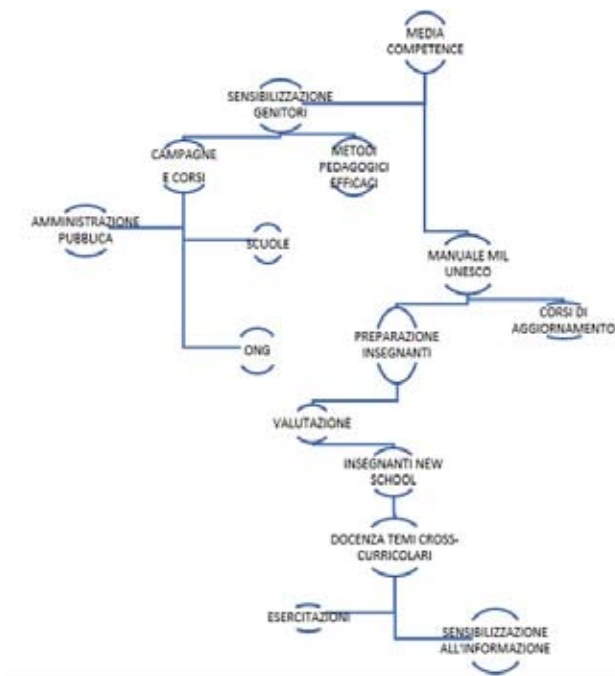


Figura 4.3 L'implementazione delle competenze medialie nei futuri educatori

A rotazione giornaliera, gli insegnanti di diverse materie potrebbero dedicare una parte della lezione alla discussione aperta sui temi d'attualità riportati dai media: sarebbe interessante trovare delle argomentazioni che possano fungere da introduzione al modulo oggetto di studio. Questi sono solamente suggerimenti ipotetici, ovvero la modalità di implementazioni di tali pratiche può comunque essere lasciata alla libera espressione del docente di riferimento. Nelle scuole devono essere presenti sia i media (e come abbiamo visto in quasi tutte ci sono), ma anche l'informazione che da essi viene veicolata. La famiglia deve proporsi come agente di socializzazione primaria in grado di stimolare il figlio all'interessamento e coinvolgimento sociali, che passa anche attraverso la pratica quotidiana di “accesso e valutazione” al flusso di notizie. Persistere nell'insegnamento di “Media and Influence” e “Technology and Innovation” nelle modalità che si sono rivelate più efficaci (capitolo 3), può essere un ottimo metodo con cui l'iniziale atteggiamento di presunzione e di pregiudizio nei confronti delle notizie veicolate dai media, viene placato per lasciare spazio alla curiosità e al coinvolgimento. Più in generale, lo stimolare le metodologie e gli approcci pedago-

gici che si sono rivelati particolarmente funzionali allo sviluppo dell'alfabetizzazione mediatica (relazione orizzontale, approccio *new school*, esercizi specchio, coinvolgimento con pratiche di *learning by doing* e *by playing* ecc.), può prospettarsi come uno dei modi con cui alimentare la pratica di educazione mediale all'interno delle diverse realtà di formazione.

La figura illustra le modalità con cui le competenze medialità possono essere integrate e declinate nell'ambiente formale e informale. Innanzitutto, i genitori devono divenire alfabetizzati attraverso un percorso di aggiornamento, potenzialmente offerto sia dalle ONG, che dalle scuole o dalle stesse amministrazioni comunali. Per garantire la loro partecipazione, in primis, devono essere fatte delle campagne di sensibilizzazione in merito. In parallelo, i professori devono essere formati sia prima dell'entrata in servizio, che durante lo stesso: il manuale dell'UNESCO può fungere da strumento guida per i formatori. La valutazione della preparazione va a comprendere se il profilo che si presenta è o meno un "insegnante *new school*". Questi docenti garantiscono un'ottima implementazione delle tematiche cross-curricolari e si impegnano a sensibilizzare gli studenti al mondo dell'informazione (compito anche del genitore).

4.2.5 Le possibilità: la strategia nazionale e il network tra gli attivisti della Media Literacy Education

Il personale delegato alla tutela e allo sviluppo dell'alfabetizzazione mediale del Paese, durante l'intervista, ha sollevato una duplice intenzione: quella di mettere in dialogo le diverse realtà che operano in materia di Media Literacy e quella di strutturare una "strategia nazionale" che coordini le azioni attuate per lo sviluppo della stessa.

[...] strutturare un tavolo tecnico per costruire una strategia Nazionale, ovvero stilare delle linee guida per l'alfabetizzazione mediale. L'idea parte proprio dalla volontà di utilizzare l'ambiente di educazione formale per inglobare anche l'ambiente di formazione informale. Le persone che verranno coinvolte sono le famiglie, gli studenti, i docenti e le realtà non governative o associazioni che si occupano di questo tipo di materia. Di conseguenza, quello che si vuole creare è un network saldo che segua determinate indicazioni, mantenendo e l'autonomia di scelta e la declinazione delle pratiche suggerite dalla strategia stessa.¹¹⁸

L'invito alla creazione di politiche nazionali che si impegnano a guidare le pratiche di educazione all'alfabetizzazione mediale, attraverso un apposito tavolo tecnico, si configura come uno dei più calorosi suggerimenti mossi dall'Unione Europea e da EMEDUS in materia di Media Literacy Education (capitolo 2). Il fatto che in Estonia non ci siano ancora delle linee guida nazionali, è stato denunciato proprio in merito alla risposta al questionario: "Media and Information Literacy policies in Estonia"

118 Intervista del 30.08.2019 al delegato per la Media Education del Ministero per l'Educazione e la Ricerca

(Ugur, Siibak, Vinter, 2014), da parte di alcuni docenti dell'Università di Tartu (Institute of Social Sciences). La mancanza di una strategia nazionale ha fatto sì che le pratiche efficaci siano rimaste slegate tra di loro, frammentate e distanti, depotenziandone la funzionalità e le possibili applicazioni. Il binomio network-strategia si potrebbe rivelare una implementazione vincente per uno sviluppo costante e solido dell'alfabetizzazione mediale del Paese. Creare una rete fatta di riunioni, dialoghi, seminari, scambi e conferenze, tra tutte le realtà operanti nel settore, consiste in un passaggio fondamentale per condividere e suggerire dimensioni di azione in grado di supportare le attività di Media Literacy Education realizzate nei diversi ambienti di formazione (policies). Un database di raccomandazioni, consigli, risorse e strumenti utili al processo educativo, si propone come una soluzione attuabile per allineare le azioni di educazione mediale e per dare una struttura solida di supporto agli educatori (genitori, insegnanti, mediatori) coinvolti nella formazione delle future (e presenti) generazioni.

Che queste raccomandazioni siano utopiche o reali è difficile poterlo comprendere, in quanto il bagaglio di conoscenze necessarie per strutturare una proposta effettivamente plausibile, è di gran lunga maggiore rispetto a quello fornito da uno studio di ricerca come quello del presente elaborato.

A seguito, si propone uno schema che tenta di riassumere gli step necessari alla creazione di un processo educativo stabile, finalizzato allo sviluppo dell'alfabetizzazione mediatica della popolazione estone.



Figura 4.4 Il network per l'incremento dell'alfabetizzazione mediale

Lo schema ciclico vede il punto di partenza nei soggetti chiamati a fare ricerca e costruire un tavolo tecnico, finalizzato alla proposta di una strategia nazionale indirizzata ai diversi contesti di apprendimento (formale, non, informale). In questa è

centrale la condivisione di risorse e linee guida in materia di Media Literacy. La stessa condivisione diviene lo strumento principale del Network tra le realtà attive nel settore, il cui scopo è quello di incrementare l'alfabetizzazione mediale del Paese.

Conclusioni

Penso – tra le altre – al mondo delle nostre università, ai centri di ricerca, alle prestigiose istituzioni della cultura. Ho conosciuto e apprezzato in tante occasioni l'attività che si svolge in questa costellazione di luoghi del pensiero, dell'innovazione, della scienza. Si tratta di un patrimonio inestimabile di idee e di energie per costruire il futuro. E' essenziale che sia disponibile per tutti. Che sia conosciuto, raccontato, condiviso. Che siano rimossi gli ostacoli e reso più agevole il rapporto tra istituzioni culturali e società e l'accesso al sapere. In questo senso un ruolo fondamentale è assegnato ai media e in particolare al nostro servizio pubblico. Abbiamo bisogno di preparazione e di competenze. Ogni tanto si vede affiorare, invece, la tendenza a prender posizione ancor prima di informarsi. La cultura è un grande propulsore di qualità della vita e rende il tessuto sociale di un Paese più solido.¹¹⁹

L'importanza dei media nel processo educativo viene evidenziata anche dalle parole del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella nel suo "Messaggio di fine anno" del 2019. La citazione non nasce dalla volontà di elogiare la figura che ricopre la più alta carica dello Stato, bensì vuole dare luce alla valenza che i mezzi di comunicazione ricoprono nella scena contemporanea, tanto da divenire menzione entro uno dei discorsi con maggiore rilevanza del Paese. I media hanno colonizzato le parole della carica pubblica più illustre, e questo fa ben sperare in termini di consapevolezza circa il ruolo dell'informazione (e degli strumenti che la veicolano) nel XXI Secolo. Che sia l'educazione mediale una delle naturali conseguenze di questa presa di coscienza? La ricerca italiana si sta attivando in merito. Le associazioni come MED (Associazione Italiana per l'Educazione ai Media), assieme a CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Informazione e alla Tecnologia – Università Cattolica) e a moltissime altre realtà (dalle più alle meno strutturate ed istituzionali), operano quotidianamente per incrementare la ricerca nel settore, e al contempo, per promuovere e sensibilizzare la popolazione italiana al tema. Il ruolo della politica è determinante, gli investimenti e le direzioni della ricerca altrettanto.

Come spesso fa notare la studiosa estone Kadri Ugur nelle sue dissertazioni, la *Media Literacy Education* viene declinata nel territorio in relazione alle peculiarità della cultura e società locali. Questo non significa, però, che volgere il proprio sguardo ai

119 S. Mattarella, *Messaggio di fine anno 2019*, il Quirinale.

modelli dei nostri “vicini di casa”, non possa istituirsi come fonte d’ispirazione e di motivazione per strutturare ed immaginare un sistema che possa essere introdotto entro i confini del nostro Paese.

D’altronde, la stessa Estonia, a suo tempo, prese come paradigma da imitare quello finlandese, che per il momento rimane in cima alla vetta delle classifiche inerenti al settore.

Da un punto di vista metodologico, la chiave di volta nel panorama della ricerca contemporanea si potrebbe rivelare proprio nell’approccio etnografico: concentrare l’ascolto e l’interpretazione dei dati raccolti dalle voci degli attori coinvolti nei processi sociali oggetto di studio, arricchiti dalle osservazioni rilevate sul campo dal ricercatore in prima persona, consistono in un binomio in grado di raccontare uno spaccato della realtà che difficilmente potrebbe rivelarsi attraverso l’approccio meramente quantitativo. L’integrazione di metodi qualitativi e quantitativi (e non diciamo niente di nuovo) si rispecchia in un’efficacia sia in termini di affidabilità, che in termini di rilevanza accademica e sociale dei risultati ottenuti. Il nocciolo della questione, dunque, consta nel fatto che la ricerca si deve orientare (e fortunatamente lo sta facendo) verso l’integrazione dei metodi della ricerca sociale, e in particolare, verso quelli che sono i suggerimenti e le caratteristiche della cosiddetta *Grounded Theory*. Mi piace immaginare un parallelismo: quello tra questo metodo, che ho utilizzato per condurre il mio studio sul campo, e quello in scala minore (nelle interviste) utilizzato e promosso dal giornalismo estone più all’avanguardia (Ugur, 2019) del “*Listen, then Ask*” (Ascolta, poi Domanda). Lasciare che sia il campo a raccontarsi, rappresenta una sfida impegnativa, ma allo stesso tempo gratificante e ricca di sorprese. Ascoltare, Osservare e poi porsi (e porre) delle domande, si può costellare come la provocazione più entusiasmante entro la palestra degli studi a venire. Abbiamo visto come, nonostante sia trascorso un decennio dall’introduzione dell’educazione mediale nelle scuole e nelle vite estoni, vi siano ancora delle criticità notevoli a cui il tessuto sociale ed istituzionale devono far fronte. L’educazione gioca un ruolo cruciale nel processo di alfabetizzazione mediale della popolazione, ma dev’essere supportata da un sistema politico determinato e volenteroso nell’investire in questo settore. L’Estonia, ormai da quasi trent’anni, sta vivendo un periodo di transizione che purtroppo non è ancora giunto al suo termine ultimo. Il tempo, assieme alla dedizione delle persone che ho avuto la fortuna di conoscere e intervistare, delineeranno una scena sociale in grado di assorbire i traumi del passato e trasformarli in forza vincente per il futuro (e il presente) di questo Paese. La *Media Literacy Education* rappresenta una delle sfide più avvincenti, in cui ogni individualità è impegnata e coinvolta.

Durante le conversazioni avvenute sul campo, ho avuto modo di ascoltare pareri contrastanti: dall’ottimista al pessimista, dal distopico all’utopico. “*La verità sta nel mez-*

zo”: se volontariamente plasmiamo il detto latino “in medio virtus stat” (la virtù sta nel mezzo), ecco che il reale coincide con il collasso di ogni contraddizione, di ogni opposizione e così via.

Personalmente, ritengo che le voci dei giovani siano quelle a cui dobbiamo dare maggiore rilevanza, in quanto costituiscono il futuro della nostra società: i pareri dei ragazzi con cui ho avuto il piacere di chiacchierare durante la mia ricerca, sono stati tutti dannatamente ottimisti, poiché ricchi di curiosità e consapevolezza sin troppo sottovalutate dall’uditorio della popolazione adulta. Dare ascolto al cuore della gioventù non significa meramente assumere uno sguardo ottimista nei confronti della vita (e nei confronti del futuro dell’alfabetizzazione mediale), ma significa fornire una possibilità (o LA possibilità) a noi stessi, sia come individui singoli, sia come collettività del tessuto sociale, di istituire un terreno fertile da cui far germogliare la *Miglioria* necessaria al vivere del XXI Secolo.

D’altronde, queste affermazioni non sono nuove nemmeno alla platea italiana: il Presidente della Repubblica Sandro Pertini, in più occasioni, ha sentito l’esigenza di valorizzare il ruolo del popolo giovanile, ritenendolo il pilastro portante di una società sofferente, ma ricca di speranza.

[...] Ebbene, è con questo animo che io mi rivolgo ai nostri giovani, perché in loro credo. E se non credessi, oh anziani che mi ascoltate, genitori e educatori, se io non credessi nella nostra gioventù, dovrei disperare dell’avvenire della Patria, perché non lo rappresentiamo più noi questo avvenire, lo rappresentano i giovani che mi ascoltano. E quindi io penso al loro domani. E vorrei che fosse un domani di tranquillità e di serenità per la nostra gioventù.¹²⁰

120 Sandro Pertini, *Messaggio di fine anno del 1979*, il Quirinale.

Ringraziamenti

Un particolare ringraziamento va al mio relatore, il Professor Tiziano Bonini dell'Università degli Studi di Siena. Ha creduto in me sin dal primo momento, mi ha motivata e spronata a perseverare nel mio progetto di ricerca, mi ha fornito i primi contatti e da lì tutto ha iniziato a prendere forma. Ringrazio oltremodo il Professor Maurizio Boldrini, mio correlatore, che mi ha trasmesso i primi input sul tema, trasformatosi poi nel presente elaborato. Infine, ringrazio la Professoressa Kadri Ugur, la mia principale referente estone, senza la quale questo lavoro non sarebbe stato possibile.

Bibliografia

- Appadurai A., (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of Globalization*. London: Public Worlds Series, University of Minnesota Press.
- Bitonti, A., Školkaý, A. [Coordinators] (2014). *Informal Media Education*. Barcelona, Gabinete de Comunicación y Educación. UAB
- Buckingham D., (2004). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. London: Polity Pr.
- De Certeau M., (1984). *The practice of everyday life*. Los Angeles: University of California Press.
- Dewey J., (1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Freire P., (2008). *Education for critical consciousness*. London: Continuum.
- Gardner H., Davis K., (2013). *Generazione App. la testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*. Milano: Feltrinelli editore.
- Gardner H., (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson edizioni.
- Hedy L., (2014). *Values education through media education in efl classroom in forms 8-*. Tartu: University of Tartu, department of english language and literature.
- Heider F., (1958) *The Psychology of Interpersonal Relations*. Wiley, New York.
- Kotilainen S., Kpiainen R., *Reflections on Media Education Futures Contributions to the Conference Media Education Futures in Tampere, Finland 2014*. NORDI-COM
- Lazslo H., (2014). *Report on formal media education in europe*. Budapest: Hungarian institute for education research and development
- Morcellini M., (2004). *La scuola della modernità: per un manifesto della media education*. Milano: Franco Angeli Edizioni.
- Rivoltella P.C., (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: editrice La Scuola
- Scannell P., (2007). *Media e comunicazione*. Bologna: il Mulino.
- Srnicek N., (2016). *Platform Capitalism*. UK: Polity

- Tirotchi S., (2013). *Sociologie della Media Education, giovani e media al tempo dei nativi digitali*. Milano, Franco Angeli s.r.l.
- Toffler A., (1980) *The Third Wave*. USA: Bantam Books.
- Ugur K., (2010). *Implementation of the concept of media education in the estonian formal education sistem*. Tartu: Tartu University Press.
- UNESCO, (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Communication and Information Sector, UNESCO.
- Votano G., (2018). *Libro Bianco, Media e minori 2.0 – Review -*. Roma: Autorità per le garanzie nelle comunicazioni.
- Wadbring I., Pekkala L. (2017). *Citizens in a Mediated World, A Nordic-Baltic Perspective on Media and Information Literacy*. NORDICOM
- Andersson Y., Dalquist U., Ohlsson J., (2018). *Youth and News in a Digital Media Environment Nordic-Baltic Perspectives*. NORDICOM, cap. 4, pp 39- 46, cap. 9, pp 91- 103
- OECD, (2016). *Reviews of School Resources: Estonia 2016*. Paris: OECD, Directorate for Education and skills.
- OECD, (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world the Oecd Pisa Global competence*. Paris: OECD, Directorate for Education and skills.
- Allaste A., Novalk K., (2019). *Digitalisation and youth work, participation and engagement*. Tallin: Verke & EYWC, pp 64 - 73
- Agee J. (2009) Developing qualitative research questions: a reflective process, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22:4, 431-447
- Bastani A., (2018). A critical introduction to the critical media literacy education. *Azad University Science and Research Center, Teheran*.
- Bernard R. Robin (2008) Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom, Theory into Practice, *The College of Education and Human Ecology, The Ohio State University* 47:3, 220-228
- Brogi E., (2018). Monitoring Media Pluralism in Europe: Application of the Media Pluralism Monitor 2017 in the European Union, FYROM, Serbia & Turkey Country Report: Italy. *Centre for media pluralism and media freedom*. European University Insistute
- Brown L., (2009). An ethnographic study of the friendship patterns of international students in England: An attempt to recreate home through conational interaction. *Elsevier Ltd. International Journal of Educational Research* 48. pp 184–193

- Birks M., Francis K., Tie C. (2018). Grounded theory research. A framework for novice researchers. *SAGE Open Medicine*, Volume 7: pp 1-8
- Boccia Artieri G., (2018). L'insostenibile leggerezza del digitale in classe. *ParadoXa*
- Couldry N., (2004). Theorising media as practice. *social semiotics*, Volume 14 number. 2
- Haider A., Dall E. (2004). Linee guida per l'educazione ai media nel mondo della scuola. *ECML: European Center for Media Literacy*.
- Hobbs R., (2010). Digital and Media Literacy: A Plan of Action. *The Aspen Institute*.
- Koltay T., (2011). The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media Culture & Society* 33(2).
- Konno A., (2018). Monitoring Media Pluralism in Europe: Application of the Media Pluralism Monitor 2017 in the European Union, FYROM, Serbia & Turkey Country Report: Estonia. *Centre for media pluralism and media freedom*. European University Institute
- Kant I., (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlino: *Berlinische Monatsschrift*
- Kupiainen R., (2015). Classroom strategies in teaching the media. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 3, 104–129
- Lessenski M., (2018). Common Sense wanted, resilience to post-truth and its predictors in the new media literacy index 2018. *Open society institute of Sofia Report*
- Limone P., (2018). Pedagogia sperimentale, le tecniche di ricerca qualitativa. *Università degli studi di Foggia, Educational Research and Interaction Design press*.
- Polizzi, G., Taylor, R., (2019) Misinformation, digital literacy and the school curriculum. Media Policy Brief 22. London: *Media Policy Project, London School of Economics and Political Science*.
- Ribak R. (2015). Smartphone resistance as media ambivalence. *First Monday*, Volume 20
- Santiago, Paulo, et al. (2016). School education in Estonia. *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*, OECD Publishing, Paris.
- Tulodziecki G., Grafe S. (2012). Approaches to learning with media and media literacy education – trends and current situation in Germany. *Journal of Media Literacy Education*, 4(1). NAMLE
- Ugur K., (2013). Media and Information Literacy Policies in Estonia. *Transforming Audiences/Transforming Societies*

Ugur K., (2011). Media education as cross-curricular theme in estonian schools: reasons of a failure. *Проблеми на постмодерността, Том I, Брой 3*, pp 308 – 319

Documenti Amministrativi

National curriculum for upper secondary schools (2014). Tallin: Government of the Republic <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>

Legge di iniziativa popolare per l'introduzione dell'insegnamento di educazione alla cittadinanza come materia con voto autonomo nei curricula scolastici di ogni ordine e grado. (2018). ANCI

Cinque proposte al Ministro Moratti sulla Media education (2003). Giannatelli R. https://www.medmediaeducation.it/download/giannatelli_5-proposte-al-ministro-moratti/

CONSIGLIO EUROPEO 23 e 24 marzo (2000): conclusioni della presidenza, Lisbona

Delibera n. 481/14/cons istituzione dell'osservatorio delle garanzie per i minori e dei diritti fondamentali della persona su internet (2014). AGCOM

GAZZETTA UFFICIALE dell'Unione Europea: Risoluzione del Parlamento europeo del 16 dicembre 2008 sull'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale (2008/2129(INI))

GAZZETTA UFFICIALE dell'Unione Europea: Competenze chiave per l'apprendimento permanente – un quadro di riferimento europeo L394/13 (2016)

GAZZETTA UFFICIALE dell'Unione Europea: Consiglio – Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010) (2010/C 117/01)