

L. Corazza, L. Ferrari (a cura di), *Videoculture. Tra formazione, didattica, ricerca*, Clueb, Bologna, 2012

Recensione di Aldo Torrebruno

Politecnico di Milano

HOC-LAB - Dipartimento di Elettronica, Informazione e Bioingegneria

aldo.torrebruno@polimi.it

Una delle cifre distintive della nostra epoca è senza dubbio la pervasività dei media, siano essi quelli più “tradizionali” (se di tradizione si può parlare: sappiamo che al sorgere di un nuovo medium, anche quelli preesistenti mutano la propria forma e la propria fruizione) o siano i nuovi media, digitali ed interattivi. Siamo in epoca di abbondanza digitale e di connettività diffusa, ogni adolescente ed ogni adulto che vive nel cosiddetto mondo occidentale ha a propria disposizione una quantità fino a pochi anni fa inimmaginabile di dispositivi che gli consentono di fruire di contenuti e al contempo di interagire col prossimo (per motivi di svago, di studio, di lavoro, di intrattenimento) in qualsiasi momento ed in qualsiasi luogo. Tale affermazione è particolarmente vera in Italia, dove i dati sulla penetrazione degli smartphone mostrano come ad oggi siano presenti più cellulari di ultima generazione rispetto ai normali terminali: il 53% dei telefoni mobili totali è infatti uno smartphone, secondo i dati dell’indagine *2013 Future in focus* (Comscore, 2013).

Ovviamente tutti questi dispositivi, tutti i media che attraverso essi fruiamo hanno inevitabilmente anche delle ricadute didattiche ed educative (ogni dire è educare) e nulla, nella nostra cultura del *logos* ha la rilevanza che hanno le immagini; non a caso la medesima radice greca, *id* (vedere) accomuna il termine video e il termine idea: la nostra è una civiltà in cui molti compiti gnoseologici sono affidati al senso della vista, in cui avere delle idee (o fruirne) coincide col vedere: si parla di “vedere una soluzione ad un problema”, o di “avere un’illuminazione”.

Sulla scorta di queste considerazioni il volume curato da Laura Corazza e Luca Ferrari assume una particolare rilevanza: attraverso tredici voci molto differenti per esperienze professionali e formative, con background di vario genere e pertanto da tredici prospettive diverse, in maniera policentrica, viene affrontato il tema delle videoculture. I contributi sono raggruppati in tre macroaree: *Formazione*, legata maggiormente all’educazione ai media; *Didattica*, legata maggiormente all’educazione attraverso i media, con particolare attenzione rivolta alle diverse forme di Digital storytelling, ed infine *Ricerca*, legata alla riflessione scientifica che

L. Corazza, L. Ferrari (a cura di), *Videoculture. Tra formazione, didattica, ricerca*, Clueb, Bologna, 2012 –
Recensione di Aldo Torrebruno

ruota attorno all'ampio concetto di media education, focalizzandosi in particolare sulla presentazione di alcuni strumenti atti a monitorare e interpretare criticamente esperienze didattiche supportate dall'utilizzo di media.

Se da un lato il filo conduttore esplicitato dai curatori nella premessa (Corazza & Ferrari, 2012, p. 7) è quello legato alla definizione di cultura secondo Dewey, come ciò “che dà gli strumenti per la vita e la padronanza dei processi”, necessari per il vivere comune e quindi base della democrazia, mi sembra sia necessario richiamare anche alcuni passaggi di Eco (Eco, 1995), quando ci mette in guardia rispetto al rischio di una sorta di analfabetismo elettronico. Ciò pone i cittadini non in grado di destreggiarsi tra i media cogliendo le opportunità che questi sanno offrire, ovvero coloro i quali non abbiano sviluppato un'adeguata *media literacy*, in una condizione simile a quella in cui si trovavano un secolo fa le persone che non sapevano leggere e scrivere: impossibilitati ad accedere e a partecipare al dibattito democratico e ad approfittare delle opportunità formative, di cui siamo letteralmente circondati, come mai è accaduto nella storia dell'uomo sino ad oggi.

Formazione

Canevaro sottolinea la funzione del formatore come colui che apre a un passaggio e per fare questo si serve delle immagini, “per entrare in relazione con la realtà” (Corazza & Ferrari, *cit.*, p. 15), come medium. Questa mediazione, ci consente di passare da una logica trasmissiva lineare, verrebbe da dire istruzionista a una logica plurale, dialogica. Il video può inoltre essere uno straordinario strumento per collassare l'apprendimento formale e informale, lasciando emergere da questo incontro il *social learning* (Stroh, 2012).

Manzoli evidenzia invece come al giorno d'oggi l'utilizzo della settima arte a scopi didattici sia divenuto incredibilmente più caotico rispetto a pochi decenni fa: si è infatti creata, sostiene l'autore, una vera e propria frattura epistemologica tra chi ha il compito di insegnare e chi deve imparare, perché la testualità filmica è oggi letteralmente esplosa, sia per estensione sia per frammentazione (Corazza & Ferrari, *cit.*, p. 31). Il rischio, già evidenziato da Bergala (Bergala, 2008) è che i docenti si ritrovino ad educare ai media una platea che non è disponibile a comprenderli, che non accetti che i “nuovi media” siano trasmessi da “vecchi docenti”. Come si può uscire da questa *impasse*? Manzoli propone di cogliere l'occasione offerta dal momento di cambiamento, dimenticando ogni illusione di trasmissione del sapere, per mettersi in relazione ai film assieme ai propri alunni, cercando di annullare la presunta distanza tra docente e discente.

Fabrizi fa invece il punto sulla media education nei programmi scolastici italiani, mostrando come un contesto storicamente piuttosto statico stia cercando di reagire all'emergere di un concetto (quello di *media education*) che evolve in maniera tal-

mente rapida da risultare costantemente *in progress*. Nondimeno, anche nelle indicazioni ministeriali la *media education* (che negli anni è stata vista nelle sue varie declinazioni e profondità: con i media, ai media, attraverso i media) è diventata da bisogno marginale, “un’area di esperienza formativa ineludibile” (Corazza & Ferrari, *cit.*, p. 47). Questa nuova consapevolezza viene mostrata nel testo delle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo dell’istruzione*, emanate dal MPI nel 2007, facendo emergere elementi di indubbia *awareness* rispetto al dilagare delle tecnologie nella vita quotidiana ma al contempo individuando alcuni limiti strutturali delle indicazioni medesime.

Zanchettin sembra partire dalle stesse *Indicazioni* ministeriali mostrando come esse si siano concretizzate negli ultimi anni, tra molte difficoltà e resistenze, in alcune scuole dell’infanzia, evidenziando l’enorme differenza (che coinvolge pesantemente la didattica!) tra l’essere intrisi di tecno-abitudini ed il saper utilizzare in maniera critica i media, preservandosi da vincoli di dipendenza e disumanizzazione (*ibidem*, p. 59). In tal senso l’autore mostra come sia possibile progettare percorsi educativi che partano dalla presenza dei media come fatto inevitabile, da affrontare in direzione educativa.

Didattica

Pacetti propone l’utilizzo del digital storytelling per rendere l’educatore un mediatore didattico, grazie alla possibilità offerta dai media digitali interattivi di passare da mero consumo di storie ad attiva produzione delle medesime: da *consumer* a *prosumer*.

L’autrice, riprendendo Couldry, mostra come siano in atto due processi distinti: *mediatization* e *mediation*, evidenziando come l’evoluzione mediale abbia portato ad un nuovo modo di costruire storie e di conseguenza di fruirne (*ibidem*, p. 83). Viene citata la fondamentale attività di costruzione di storyboard, come occasione per affinare la capacità di collaborazione e la possibilità di promuovere attraverso le narrazioni multimediali un apprendimento di tipo CSSC (*constructive, situated, self-regulated, collaborative*), in un fondamentale mettersi in gioco da parte di educatori e discenti.

Di Blas approfondisce ulteriormente il concetto di digital storytelling, e lo inverte attraverso il *case study* del progetto PoliCultura del Politecnico di Milano: l’utilizzo di un semplice strumento di *authoring*, abbinato ad un concorso per le scuole di ogni ordine e grado permette agli studenti di acquisire competenze di *media literacy*, esprimendosi correttamente con i nuovi linguaggi multimediali. L’aspetto concorsuale, pur prestandosi a rischi relativi all’“ansia da prestazione”, permette di proporre un apprendimento autentico (Herrington & Oliver, 2000), grazie alla presenza di una giuria reale, esterna alla classe e alla scuola. L’autrice sottolinea in particolare l’impatto didattico che le quasi 700 narrazioni presentate negli anni al concor-

so hanno avuto sui propri autori, impatto che si riverbera non solo su competenze proprie della comunicazione scritta, ma anche su altre competenze, specificatamente multimediali.

Paolini presenta un'esperienza realizzata nell'anno scolastico 11/12 presso una scuola primaria, con la realizzazione di una Web-TV, in grado sia di trasmettere "in diretta registrata" sia di costruire poi, col materiale andato in onda, un archivio dei programmi. Si è deciso di realizzare due particolari tipologie di programmi: LO (*Learning object*: veri e propri ausili multimediali per i propri compagni, su argomenti disciplinari) e UF (*Uscire fuori*: esplorazione del territorio alla scoperta di possibili argomenti di interesse). Anche in questo caso i benefici didattici ottenuti - oltre a quelli che possiamo ormai considerare "classici" della *media education*, relativi a motivazione e competenze tecnico-informatiche - hanno riguardato le capacità comunicative multimediali. L'autore evidenzia anche alcune criticità e propone possibili soluzioni che rendano replicabile e migliorabile l'esperienza.

Ricerca

Corazza propone una riflessione sul rapporto tra ricerca scientifica e produzione audiovisiva a partire da un set di interviste realizzate con una serie di professionisti e studiosi, evidenziando rischi ed opportunità relativi all'utilizzo dei video per documentare e accompagnare la ricerca scientifica. Vengono messi in luce in particolare i rischi (già evidenziati da Deleuze) di eccessiva spettacolarizzazione e drammatizzazione che sono insiti nell'utilizzo di un medium, il video, che rappresenta una "forma culturale di moda" (Corazza & Ferrari, cit., p. 129). Tutti gli intervistati, pur con le debite differenze di opinioni, sembrano convergere su un punto: la pretesa di oggettività è frutto di teorie oramai passate e l'atteggiamento corretto che la ricerca deve utilizzare quando realizza video è quello che esplicita le proprie scelte culturali, assicurando poi rigore formale e metodologico ed eleganza (intesa da Canevaro in una delle interviste come equilibrio ed armonia).

Ferrari presenta una serie di esperienze concrete di digital storytelling e uno strumento, elaborato nel contesto del progetto FIRB *Learning for all* per valutare multidimensionalmente l'impatto di esperienze di realizzazione di narrazioni multimediali a scuola. L'obiettivo è quello di fornire agli insegnanti, o a chiunque intenda approcciare al tema, strumenti che consentano di "leggere e comprendere meglio la complessità di un'esperienza didattica di DST" (*ibidem*, p. 139). Lo strumento viene poi messo alla prova su tre esperienze: una relativa a DTS e didattica personalizzata, una a DST e collaborazione tra scuola ed extrascuola e una relativa a DST e rapporto scuola-famiglia.

In tutte le esperienze emerge potentemente un nuovo tipo di docente: capace di valorizzare le ICT, a partire dai bisogni degli alunni, combinandole con le proprie competenze didattiche, richiamando a mio avviso il modello TPCK (Mishra &

Kohler, 2006) e le intersezioni da questo proposte tra tecnologia, didattica, contenuti e conoscenza.

Antoniazzi propone un progetto di ricerca specifico, relativo al racconto e alla cross-medialità, intesa come compresenza di più media in uno stesso strumento narrativo ma anche come capacità di proseguire la fruizione di una storia spostandosi da uno strumento (e da un luogo fisico) all'altro. Partendo dalle considerazioni sugli stereotipi relativi alle immagini del corpo femminile veicolate dai media, il laboratorio MELA dell'Università di Bologna ha realizzato un video: *Lo sguardo di Chamsous Sabab. Bambine nell'immaginario*, e lo ha presentato - anche attraverso un blog dedicato - al pubblico in diversi ambiti, arrivando a formulare una proposta di crowd-editing: chiunque è infatti invitato non solo ad utilizzare il video nei propri contesti educativi, ma anche a trasformarlo, realizzando *spin-off* (altri video ma anche giochi interattivi).

Loretta Guerrini Verga presenta un articolato studio sulla storia e sull'utilizzo (passato, presente ma soprattutto futuro) delle scenografie virtuali, mostrando come questa tecnologia, fino a pochissimi anni fa considerata estremamente costosa e quindi alla portata solo dei professionisti sia oggi in realtà utilizzabile da chiunque si occupi di produzione video, anche nelle scuole e consenta agli studenti e ai loro docenti di creare un nuovo reale, in cui realizzare le proprie storie.

Iommi propone un saggio sulla media education a partire dall'ambientazione filmica, riprendendo riflessioni di Pasolini, Bergala e Baudrillard che mirano ad una "classificazione delle funzioni spazio/ambientali del cinema" (Corazza & Ferrari, cit., p. 188)

Il saggio conclusivo del volume, di Masi, indaga il carattere pervasivo della cultura video, che viene vista come uno strumento fondamentale per comprendere il contemporaneo. Vengono indagati diversi campi, soffermandosi in particolare su performance e montaggio e sul rapporto spazio-tempo, per concludere come "non tutto è da riprendere. A volte è sufficiente vedere (video) una situazione, ed essere capaci di raccontarla" (*ibidem*, p. 200).

Bibliografia e Sitografia (tutti i link verificati il 27/5/2013)

Comscore (2013), *2013 Digital Future in Focus Series*,

http://www.comscore.com/ita/Public_Relations/Blog/2013_Digital_Future_in_Focus_Series

Corazza, L. & Ferrari, L. (2012), *Videoculture. Tra formazione, didattica, ricerca*, Clueb, Bologna

Eco, U. (1995), *Intervista a MediaMente del 21/9/1995*,

<http://www.mediamente.rai.it/biblioteca/biblio.asp?id=125&tab=int>

L. Corazza, L. Ferrari (a cura di), *Videoculture. Tra formazione, didattica, ricerca*, Clueb, Bologna, 2012 –
Recensione di Aldo Torrebruno

- Stroh, J. (2012). Social learning,
<https://plus.google.com/100641053530204604051/posts/PhZYRZ4S4we>
- Bergala A. (2008), *L'ipotesi cinema: piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*, Bologna, Cineteca Bologna
- Herrington, J. & Oliver, R. (2000). *An instructional design framework for authentic learning environments*, in *Educational Technology Research and Development*
- Mishra, P. & Koehler, M. J., (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*,
http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf

L. Corazza, L. Ferrari (a cura di), *Videoculture. Tra formazione, didattica, ricerca*, Clueb, Bologna, 2012 –
Recensione di Aldo Torrebruno