

## ***La riflessione pedagogico-didattica sul linguaggio audiovisivo***

Tratto da:

Viviana Fabbri, *Il linguaggio audiovisivo nell'educazione musicale*, Tesi di Dottorato in Musicologia e Beni Musicali, Università di Bologna, 2006. Relatore: Prof. Mario Baroni

### I.

#### LA RIFLESSIONE PEDAGOGICO-DIDATTICA SUL LINGUAGGIO AUDIOVISIVO

##### I.1. LA RIFLESSIONE SULLE NUOVE TECNOLOGIE PER L'EDUCAZIONE

Una prima batteria di strumenti teorici, metodologici, terminologici, utili ad affrontare l'argomento del presente lavoro può essere ricavata da un esame dei contributi provenienti dalla disciplina generalmente definita col nome di 'Tecnologia dell'educazione' o 'Tecnologia per l'istruzione' (né le complicazioni terminologiche finiscono qui, conoscendo tale disciplina anche dizioni quali 'tecnologie educative', tecnologie didattiche' ecc)<sup>1</sup>.

L'ambiguità del termine non è del resto nostrana, ma deriva dalla duplice dizione con la quale quest'area di ricerca è conosciuta in ambito internazionale, ossia le definizioni di '*Educational Technology*' e di '*Instructional Technology*', le quali, se pure sono spesso usate indifferentemente, rinviano a due distinte dimensioni dell'educazione. Neanche la preposizione utilizzata, del resto, è così neutrale come potrebbe apparire ad un primo sguardo, contribuendo a definire le due principali dimensioni entro cui si colloca lo studio delle relazioni tra tecnologia ed educazione: quella interessata ai processi d'insegnamento e alle attività di progettazione didattica (tecnologie dell'educazione); quella volta a studiare l'utilizzo dei media a fini di apprendimento (tecnologie per l'educazione)<sup>2</sup>.

Come si può vedere, si entra in un campo di studi assai intricato e complesso: sarà allora buona norma avviare questa riflessione con alcune preliminari precisazioni di carattere terminologico.

##### I.1.1. MULTIMEDIALE O AUDIOVISIVO?

Quello di multimedialità è un concetto particolarmente soggetto al fenomeno di dispersione semantica: il termine indica «la possibilità di utilizzare in un unico mezzo più sistemi simbolici, andando oltre la 'bimedialità' propria della stampa (testo, immagine statica) con l'impiego di

---

<sup>1</sup> Si veda A. Calvani, *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2004, p. 11.

<sup>2</sup> *Ivi*, p. 10.

immagine dinamica e/o suono»<sup>3</sup>. Stando a questa prima, provvisoria accezione i termini audiovisivo e multimediale risultano essere quasi sinonimi, tanto da permettere di collocare la nascita della multimedialità in corrispondenza con l'avvento del cinema, nonostante il termine abbia avuto la sua maggiore diffusione solo negli ultimi decenni, con l'affermarsi di una multimedialità 'digitale'.

In realtà il termine nasce tra gli anni '60 e gli anni '70 in ambito pedagogico e nella sua accezione originaria esso indica un sistema entro il quale l'audiovisivo si configura come suo mezzo specifico. Ben presto, però, il termine finisce da un lato col coinvolgere l'aspetto della comunicazione più in generale, mentre dall'altro tende a riferirsi in modo sempre più stretto a determinate risorse di tipo tecnico<sup>4</sup>.

L'evoluzione del termine, del resto, non fa che seguire faticosamente lo sviluppo dei nuovi mezzi di comunicazione, connotando via via elementi sempre più definiti: un elemento fondamentale entrato più di recente nella definizione di multimedialità, segnatamente con la diffusione del *personal computer*, è ad esempio il concetto di interattività. Se etimologicamente, infatti, 'multimediale' è qualsiasi prodotto che utilizzi più media per veicolare differenti tipi di informazioni – in ciò includendo appunto anche il linguaggio audiovisivo e dunque il cinema – l'idea di multimedialità incernierata sul concetto di interattività, viceversa, colloca il cinema al rango di rappresentante più tipico dei sistemi utilizzanti la precipua forma di linguaggio (quella audiovisiva, appunto) coinvolta nella comunicazione multimediale, senza però farlo rientrare direttamente tra i suoi prodotti.

---

<sup>3</sup> A. Calvani, *Nell'illusione tecnologica c'è un pericolo per chi insegna*, «Telèma», 12. L'articolo si legge in [http://www.fub.it/TELEMA!"/Calvani12.html](http://www.fub.it/TELEMA!).

<sup>4</sup> «Fino a pochi anni fa l'espressione 'multimedialità' non compariva neanche nei dizionari più aggiornati, ora è difficile affrontare un qualunque discorso sulla comunicazione senza imbattersi continuamente in questa parola, usata nei contesti e coi significati più diversi, tanto che il suo impiego finisce per rendere a volte più oscuri i ragionamenti che la contengono.

La nebbia che avvolge questa parola è la stessa che accompagna lo sviluppo frenetico, a tratti caotico, dei nuovi strumenti della comunicazione audiovisiva, informatica e telematica. Pensare di congelare una realtà in rapidissimo movimento attraverso la categorizzazione concettuale dei termini che la designano è, oltre che una fatica inutile, il modo migliore per non capire cosa sta accadendo. Cercare di individuare il ventaglio dei vari significati che si attribuiscono correntemente alla multimedialità è, invece, utile per evitare fraintendimenti e per indicare a quali si fa, di volta in volta, riferimento.

È interessante notare come il termine 'multimedia' sia nato proprio all'interno del vocabolario pedagogico, con una prima attestazione rilevata nel 1961 in inglese e nel 1972 in italiano, con il significato di "sistema comprendente vari mezzi audiovisivi uniti per svolgere programmi didattici completi" (Cortellazzo). In questo caso sono gli strumenti e i loro impieghi a caratterizzare la definizione del termine, ancora, comunque, limitato a un ambito relativamente specifico. L'impetuoso processo di concentrazione che ha investito molte aziende della comunicazione a partire dagli anni '80 ha fatto nascere il concetto di multimedialità intesa come possesso di più media da parte di uno stesso gruppo. Non si tratta, dunque, di 'un' multimedia, ma della 'strategia' multimediale di una azienda che copre diversi settori della comunicazione, usando ogni strumento in modo sostanzialmente tradizionale, ma coordinandone l'impiego, con lo scopo di aumentarne l'efficacia, l'efficienza, la produttività e la redditività. Di conseguenza, sono le preoccupazioni per lo strapotere delle *Corporations* a far crescere la popolarità del termine, che viene usato spesso dalla pubblicistica con toni preoccupati.

La diffusione dei *personal computer* e la loro sempre maggiore capacità di calcolo ha permesso, negli anni '90, la nascita di un altro concetto di multimedialità, in qualche modo collegato a quello già esistente nel settore delle tecnologie educative. In questo caso il 'multimedia' è il sistema informatico (insieme di *hardware* e software) che gestisce l'integrazione digitale di testi, suoni e immagini (fisse e in movimento) in una interfaccia comune, mentre la multimedialità rappresenta l'attività di interazione con questa interfaccia. Enorme è stato il successo di questa espressione, accompagnata dalle stesse paure ed entusiasmi che contraddistinguono la rivoluzione informatica, eppure la concezione 'tecnologica' della multimedialità non ha sostituito quella 'proprietaria', per cui queste due definizioni continuano a sovrapporsi e a confondersi nei discorsi del grande pubblico, e a volte anche degli esperti». S. Marcelli, *Definizione e impieghi del termine multimedialità*. Il testo si legge nella raccolta di contributi a cura del gruppo di ricerca sul tema 'Cervello – Informazione – Apprendimento creativo', promosso dall'Associazione EGO-CreaNet. Il documento, che raccoglie contributi anche sul tema multimedialità e apprendimento, è scaricabile dal sito <http://www.edscuola.it/archivio/ped/ciea.html>. L'autore purtroppo non riporta i riferimenti bibliografici relativi al testo di Cortellazzo.

Secondo la definizione di Negroponte<sup>5</sup>, infatti, la ricchezza audiovisiva, la profondità conoscitiva e informativa e l'interattività sono i tre ingredienti fondamentali del multimediale, che potrà quindi essere definito un medium che su un unico supporto utilizzi diversi linguaggi e che sia interattivo, ossia offra la possibilità all'utente di scegliere il percorso conoscitivo attraverso forme di interazione che potranno essere scritte, ma anche tattile, gestuale o parlata<sup>6</sup>.

Con il concetto di interattività, dunque, la multimedialità perde la sua accezione 'lata' e restringe il suo campo di significazione al solo (non piccolo) ambito delle tecnologie informatiche<sup>7</sup>. Il cinema, allora, cessa di essere multimediale? Secondo la prospettiva di Negroponte sì: si tratta di un prodotto elaborato a partire da un linguaggio audiovisivo, ma a cui manca l'ingrediente fondamentale dell'interattività. Tuttavia, la definizione non soddisfa ancora: se si tratta solo di 'scegliere il percorso conoscitivo', una parziale componente di interattività è infatti consentita anche allo spettatore televisivo e dunque alla fruizione domestica (oggi maggioritaria) del film: attraverso il videoregistratore è data all'utente la possibilità del fermo immagine, di scorrere avanti e indietro la cassetta, di rivederne alcune parti più volte o di iniziare la visione da qualsiasi punto; in ciò si è resa possibile una fruizione del film meno sequenziale, accostandola alle possibilità offerte ad esempio dalla lettura di un libro<sup>8</sup>.

I moderni DVD, grazie alla loro struttura a menù, permettono di accedere ad ogni singola scena del film con la stessa facilità, permettendo quell'accesso 'random' tipico dei nuovi media. La visione è inoltre resa ancora più individualizzata grazie alla possibilità di accedere a materiale di approfondimento (interviste, materiale di *backstage*, approfondimenti), di aggiungere o togliere i sottotitoli, di modificare alcuni importanti aspetti della colonna sonora attraverso l'opzione tra la lingua originale o il doppiaggio in altra lingua.

Con il semplice telecomando, del resto, la stessa fruizione televisiva ha perso parte della sua unidirezionalità (si pensi solo alla pratica dello *zapping* e all'effetto 'blob' che ne consegue, per non parlare delle possibilità offerte oggi dalla televisione digitale interattiva).

A ben vedere, quindi, neanche il concetto di interattività è così chiaro e univoco e una precisazione di tipo terminologico si impone anche in questo caso.

---

<sup>5</sup> N. Negroponte, *Essere digitali*, Milano, Sperling & Kupfer, 1995, (citato da R. Maragliano, *Tre ipertesti su medialità e formazione*, Bari, Laterza, 2000, p. 28).

<sup>6</sup> Il discorso sulla multimedialità è ulteriormente complicato dal fatto che multimediale è anche la forma di comunicazione più primitiva, ossia quella faccia a faccia. In questo caso il medium è appunto la faccia (il corpo) e i segnali che passano sono di tipo visivo, sonoro, tattile, olfattivo. «La distinzione fondamentale si presenta, dunque, tra la considerazione della multimedialità come un insieme di tecnologie comunicative o come una struttura semiotica universale. Nel primo caso ci si pone il problema di adeguare le procedure comunicative alle opportunità offerte dai nuovi strumenti forniti dallo sviluppo dell'informatica. Nel secondo si sottolinea il carattere 'naturale' della comunicazione multimediale, che non si fonda sulle tecnologie informatiche, ma sulle competenze comunicative del genere umano, che impiega contemporaneamente diversi canali e codici per esprimersi. In sintesi (Di Sparti), il punto di vista semiotico considera la multimedialità come condizione naturale ed universale della comunicazione tra gli uomini, come intreccio di canali, codici e linguaggi diversi tendenti ad un unico fine, la comprensione, e impiegati sulla base di una competenza comunicativa universale.

In questo modo una distinzione importante può essere tracciata tra multimedialità fisica (o analogica) e digitale (Maragliano), intendendo la prima come sovrapposizione nell'impiego dei diversi media (vecchi e nuovi) e la seconda come concentrazione dei media in un'unica macchina, il computer. A prima vista sembra non esserci una grande differenza con i modelli 'proprietario' e 'tecnologico'; in realtà in questo caso la prospettiva è completamente ribaltata in quanto a dominare non sono le logiche degli apparati produttori dei messaggi multimediali, ma i processi di comunicazione stimolati da strumenti che contribuiscono a determinare particolari ambienti multimediali». S. Marcelli, *Definizione e impieghi del termine multimedialità*. Anche in questo caso, non ci sono ulteriori indicazioni relative all'autore (Di Sparti) citato tra parentesi.

<sup>7</sup> Anche il concetto di tecnica e tecnologia, d'altra parte, necessiterebbe di un approfondimento di natura semantica. Si rinvia al contributo di L. Guerra, *Tecniche e tecnologie per la mediazione didattica*, nel volume da lui curato: *Educazione e tecnologie. I nuovi strumenti della mediazione didattica*, Bergamo, Junior, 2002, pp. 7-26.

<sup>8</sup> Entrambi i testi sono comunque organizzati in modo sequenziale, a prescindere dalla fruizione più o meno 'aperta' e personalizzata che se ne può fare.

Una distinzione che può aiutare a chiarire i possibili usi del termine è quella tra un concetto ‘forte’ e un concetto ‘debole’ di interattività. Nel primo caso si presuppone la bidirezionalità del canale di comunicazione, mentre nel secondo caso è implicata l’attivazione di strategie personalizzate nell’utilizzo dell’informazione stessa.

Non è infrequente, nei discorsi sulla comunicazione multimediale, trovare contrapposte situazioni considerate altamente interattive quali la navigazione in internet e altamente passive quali il consumo televisivo, quando in entrambi i casi si tratta di un processo comunicativo monodirezionale, per quanto allargata o ristretta possa essere la possibilità di scelta di un percorso personale. In molti casi, inoltre, si parla di interattività a proposito degli ipertesti multimediali come i CD-ROM, percorribili in modo ‘reticolare’ ma del tutto preordinati e non modificabili nella loro natura di testi. È in effetti possibile definire – entro certi limiti – le diverse azioni compiute sul testo, anche quello multimediale (dunque cliccare su un collegamento ipertestuale, eseguire le indicazioni di un programma, schiacciare un bottone), come un lavoro di cooperazione testuale, ossia quell’insieme di mosse interpretative e di risorse cognitive richieste al lettore modello per soddisfare l’interpretazione del testo<sup>9</sup>. Resta però da definire il margine di ‘apertura’ concesso ad un ipertesto, margine che permetterebbe di distinguere quei testi costituiti da numerosissimi – ma non illimitati – percorsi di lettura da strutture potenzialmente illimitate come il World Wide Web.<sup>10</sup> A ben vedere, infatti, questo concetto ci permette solo di collocare le diverse situazioni in esame lungo un’asse contraddistinto da una polarità positiva e negativa, senza però riuscire a definire nettamente il confine tra ‘cooperazione testuale’ e ‘co-autorialità’, tra ricezione e interattività<sup>11</sup>.

Se l’insieme più o meno ampio di ‘mosse’ richieste dal testo per la sua fruizione configura il tipo di interattività ‘debole’, l’accezione ‘forte’ del termine si legherà ai concetti di interazione e di cooperazione, dunque alla negoziazione dei contributi conversazionali messi insieme da due soggetti. Da questo punto di vista, ad esempio, la costruzione collaborativa di un testo attraverso internet o la partecipazione ad un forum di discussione costituiscono una forma di vera e propria interazione, che chiama in causa la possibilità per i soggetti di negoziare il proprio contributo aggiustando, arricchendo e sostituendo quanto detto<sup>12</sup>. Là dove esistano meccanismi di retroazione e

---

<sup>9</sup> U. Eco, *Lector in Fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979. La duplice accezione di interattività come cooperazione interpretativa e come costruzione collaborativa deriva da M. Miani, *Breve indagine sui concetti di interattività e multimedialità*, e si legge in <http://www.geocities.com/athens/delphi/4092/multimediale.htm#multimedialità>.

<sup>10</sup> Rispetto al quale, a onor del vero, sta prevalendo sempre più l’organizzazione gerarchica e ‘chiusa’ delle informazioni dei portali, rispetto alla struttura reticolare e ‘aperta’ creata da testi correlati tra loro attraverso i *link* esterni. Le pagine del web, in altre parole, sempre più si ordinano gerarchicamente in sistemi informativi chiusi e sempre meno si collegano una all’altra generando comunicazione ipermediale. Allo stesso tempo, però, occorre ricordare che gli sviluppi più recenti vanno verso il cosiddetto ‘web semantico’ ovvero verso una modalità di descrizione delle informazioni contenute in un testo che consente al documento di collegarsi ad altri documenti che contengano informazioni simili e che dunque si presumono essere interessanti per il lettore.

<sup>11</sup> I processi mentali attivi nella comprensione di qualsiasi testo culturale non vanno interamente identificati con la struttura che li oggettivizza. È a partire dal XIX secolo che si sviluppa l’idea che le tecnologie della fotografia, del cinema e della multimedialità permettano di ‘oggettivizzare’ le funzioni mentali. Il *link*, in questo contesto, non farebbe che oggettivare la funzione mentale dell’associazione. All’utente del computer verrebbe allora richiesto di seguire la traiettoria mentale del programmatore, né più né meno di quanto avvenga con un qualsiasi altro testo. Cfr L. Manovich, *Il linguaggio dei nuovi media*, Milano, Olivares, 2002, p. 86.

<sup>12</sup> «Mettendo in relazione l’interattività non più all’interpretazione del testo, ma alla sua costruzione collaborativa, possiamo delineare un nuovo e più potente concetto di interattività.

Per fare questo vogliamo richiamare la nozione di correzione conversazionale (*repair*) messa a punto dagli analisti della conversazione nello studio delle conversazioni naturali. Con il concetto di correzione ci riferiamo alla possibilità dei soggetti di negoziare il proprio contributo conversazionale aggiustando, arricchendo e sostituendo quanto detto. La correzione è massima nella comunicazione faccia a faccia (salvo restrizioni istituzionali), mentre è soggetta a vincoli tecnici (o bruti) negli altri media.

La nozione di correzione richiama quella analoga di retroazione o *feedback* (cfr. Watzlawich, Beavin, Jackson *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1967). La retroazione fa riferimento al fatto che ogni azione produce un effetto che a sua volta produce un effetto che influenza la natura della prima azione in uno schema ricorsivo. Questo è quello che succede nella comunicazione faccia a faccia: qualcuno dice qualcosa, un altro replica e se

di *feedback* anche nell'interazione uomo-macchina, si può parlare d'interattività in questo senso più approfondito, intendendo quindi la possibilità per il canale comunicativo di essere agito in entrambi i sensi, purché non si dimentichi che l'interazione tra uomo e macchina è in realtà apparente: al di là delle possibilità di interazione *attraverso il computer*, e il collegamento in rete con altre persone analizzato in precedenza, l'unica forma di interazione uomo-macchina è nel 'dialogo' con sistemi programmati dall'uomo per 'sembrare' interattivi<sup>13</sup>. Anche il modello conversazionale risulta pertanto inadeguato per definire in maniera accurata il concetto di interazione applicato agli strumenti tecnologici.

Un'ulteriore distinzione è quella suggerita da Maragliano tra interattività 'semplice', data dalla semplice interazione con le macchine, e di interattività 'complessa', data dalla possibilità di rielaborazione o produzione dei messaggi attraverso l'uso di macchine<sup>14</sup>. Si tratta di una definizione orientata sul solo ricettore, che permette di collocare più precisamente il linguaggio audiovisivo alla luce del suo potenziale di interattività all'interno del processo di comunicazione multimediale.

Se le possibilità offerte dai moderni mezzi di riproduzione audiovisiva permettono un'esplorazione del testo filmico (che rimane però strutturato in modo sequenziale) in maniera aperta, la digitalizzazione delle immagini e dei suoni ha però prodotto *in primis* la possibilità di elaborare le immagini stesse, dopo averle salvate sul computer. Oggi è possibile 'acquisire' sul proprio computer filmati tratti da DVD, VHS, o anche programmi televisivi, per poi sottoporli alle più svariate elaborazioni o semplicemente per farne un personale archivio di materiali; è possibile inoltre mescolare 'spezzoni' tratti da filmati diversi o prodotti personalmente; abbinare, infine, qualsiasi traccia audio ad una sequenza di immagini<sup>15</sup>. È la programmabilità dei dati a trasformare radicalmente la natura dei media.

Con la digitalizzazione del suono e delle immagini, cinema e televisione entrano nel dominio del computer e dunque della piena interattività. La creazione audiovisiva, a fianco della fruizione, è d'altra parte progressivamente incoraggiata da attrezzature sempre più piccole, maneggevoli, di facile uso e disponibili sul mercato a costi relativamente ridotti: non si parla più solo di telecamere, ma anche i semplici telefonini sono oggi in grado di registrare e riprodurre brevi sequenze audiovisive<sup>16</sup>.

---

la replica non è sufficiente si ricomincia da capo. Legando l'interattività alla correzione si ottengono due conseguenze interessanti. In primo luogo è possibile classificare i diversi media in base al loro grado di interattività, misurato nel margine lasciato ai soggetti coinvolti nella produzione e nel consumo del testo di modificarlo e aggiustarlo. Così la comunicazione faccia a faccia può essere giustamente riconosciuto come il medium più interattivo, mentre un libro, pur richiedendo un lavoro di cooperazione testuale, non può essere modificato una volta stampato, salvo interventi su seconde edizioni in base alle risposte del pubblico, per esempio attraverso le lettere all'autore.

In secondo luogo così si collega la nozione di interattività direttamente a quelle di interazione. Infatti l'interazione – spesso assimilata proprio alla comunicazione faccia a faccia – consiste nel lavoro dei soggetti di mediazione della loro soggettività per mezzo di un medium, in genere il corpo e la faccia. Così, nell'interazione i soggetti comunicano su informazioni e sulla loro relazione reciproca. Questo tipo di comunicazione avviene proprio grazie alla costruzione di un testo». M. Miani, *Breve indagine sui concetti di interattività e multimedialità*.

<sup>13</sup> Da questo punto di vista, restando nell'ambito strettamente musicale, un software davvero interattivo è costituito dal *Continuator*, programma elaborato da F. Pachet presso il SONY Computer Science Laboratory di Parigi e sul quale è stato condotto un progetto di ricerca sull'interazione tra i bambini e il sistema musicale, condotto presso l'Università di Bologna in collaborazione con SONY-Computer Science Laboratory di Parigi. Si veda a tal proposito L. Ferrari et al., *Suonare con il Continuator è un'esperienza ottimale?* in M. Biasutti (a cura di), *International Symposium Psychology and Music Education. Proceedings*. Università di Padova, Italy, 29-30 November 2004. Il contributo è visionabile anche in internet nel sito <http://www.csl.sony.fr/downloads/papers/2004/ferrari-04a.pdf>, nonché nel sito del Dipartimento di Musica e Spettacolo di Bologna, nella pagina della ricercatrice Anna Rita Addessi – che ha curato il progetto di ricerca – alla quale si rimanda per ulteriori riferimenti bibliografici sull'argomento:

<http://www.muspe.unibo.it/risorse/persona/addessi/scheda.htm>

<sup>14</sup> Si veda R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1998, p. 107. Si vedano inoltre le pp. 9-10 del presente lavoro.

<sup>15</sup> Sulla falsariga dei Disk Jockey esistono oggi i 'VJ', video Jockey, così come esistono specifici software per creare mixaggi di audio e video.

<sup>16</sup> È stato recentemente istituito anche un concorso per la miglior regia di 'short' realizzati con il telefono cellulare.

Per concludere questa preliminare e doverosa disamina di carattere terminologico sui concetti di multimedialità, interattività e audiovisione in rapporto al tema della presente ricerca, si potrebbe affermare che se il cinema è il ‘padre’ del linguaggio audiovisivo, e il progenitore della multimedialità e dei nuovi media<sup>17</sup> senza per questo rientrare tra i linguaggi multimediali, con la digitalizzazione dei dati audio e video e con i cosiddetti ‘nuovi media’ anche il linguaggio cinematografico è entrato a buon diritto tra le possibili risorse della multimedialità, grazie al potenziale di interazione (intesa come possibilità di rielaborazione creativa) che il linguaggio audiovisivo concede ai propri fruitori.

### I.1.2. POSSIBILI DECLINAZIONI DEL TERMINE MULTIMEDIA

Se era doverosa una preliminare riflessione sulla definizione del termine, altrettanto doverosa è la puntualizzazione delle sue possibili declinazioni: quali sono i significati e gli usi più tipici a cui tale termine rimanda, restando al ristretto ambito pedagogico?

Ad un livello più generale e astratto, la multimedialità è di frequente utilizzata quale metafora eloquente di quel paradigma della ‘complessità’ che ha obbligato ad un ripensamento teorico e metodologico pressoché tutte le discipline. In prima battuta, la multimedialità può quindi essere considerata come un simbolo forte, che incarna e si salda strettamente con la riflessione sulle nuove forme di conoscenza e di organizzazione dei saperi e sulla loro natura multidimensionale e reticolare.

Ad un minore livello di generalità e astrazione, la multimedialità, intesa come ambiente di riferimento di bambini e ragazzi, ha direttamente investito la pedagogia nella riflessione sulle modalità di apprendimento dei giovani e sulla necessità di ripensare tempi, ritmi, modi dell’insegnamento<sup>18</sup>.

Ancora più nel concreto e nello specifico, la multimedialità è stata avvertita come oggetto della didattica, come contenuto di apprendimento al giorno d’oggi imprescindibile; ciò ha portato ad una politica scolastica mirata a incentivare l’adozione del computer e di aule multimediali nelle scuole, fino a prevedere, con le ‘Indicazioni Nazionali’ per i diversi ordini di scuola emanate con la riforma Moratti, specifiche ore dei piani di studio dedicate all’apprendimento dell’informatica<sup>19</sup>, mentre la

---

<sup>17</sup> Il cinema è infatti il primo medium a diffondere in pubblico il principio della rappresentazione discontinua, tipico dei nuovi media, ‘campionando’ il tempo 24 volte a secondo. Il cinema è inoltre il primo medium ad utilizzare immagini in movimento, suono e testo in un unico supporto. Sulla derivazione dei nuovi media dal cinema si veda L. Manovich, *Il linguaggio dei nuovi media*, pp. 72-87.

<sup>18</sup> Non c’è autore che si sia occupato di tecnologie dell’educazione che non sottolinei la triplice declinazione delle nuove tecnologie rispettivamente come ‘ambienti’ o scenari di riferimento, come oggetti disciplinari e come strumenti della didattica. Nel citato articolo di Calvani, ad esempio, tra le implicazioni teoriche del concetto di ‘multimedialità’ che più interessano l’aspetto didattico troviamo: la caduta della centralità dell’insegnante; il passaggio da una progettazione per obiettivi ad una progettazione per contenuti, centrata sui significati; la riorganizzazione delle funzioni della scuola e degli spazi didattici (policentrismo formativo, scuola distribuita). Cfr. A. Calvani, *Nell’illusione tecnologica c’è un pericolo per chi insegna*.

<sup>19</sup> La situazione sulle attrezzature didattiche presenti nella scuola italiana la fornisce il rapporto conclusivo sull’*Indagine sulle risorse tecnologiche per la didattica nelle scuole italiane (settembre 2004)*. L’indagine, a cura del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Direzione Generale per i sistemi informativi, non ha riguardato solo processori e altre apparecchiature informatiche ma anche il possesso di: televisori, antenne paraboliche decoder analogici e digitali, telecamere digitali, lettori registratori video/audio. Si veda l’abstract in

[www.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2004/Abstract\\_tecnologiefinale.pdf](http://www.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2004/Abstract_tecnologiefinale.pdf). L’intero documento è visionabile in [http://www.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2004/attrezzature\\_tecnologiche\\_04.shtml#documenti](http://www.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2004/attrezzature_tecnologiche_04.shtml#documenti).

Ad incentivare la presenza delle nuove tecnologia nella scuola era stato istituito il *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche 1997/2000*, che ha contribuito con notevoli finanziamenti ad un’adeguata dotazione multimediale di molte scuole italiane (Ministero della Pubblica Istruzione, *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche 1997/2000*, Circolare Ministeriale 282/97). Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti si ricorda invece il *Piano nazionale di formazione degli insegnanti di tecnologie dell’informazione e della comunicazione*, deliberato dal Consiglio dei Ministri con decreto 22 Marzo 2001, che a sua volta ha costituito una risposta alle indicazioni date a

riflessione sui nuovi ambienti multimediali ha purtroppo portato in misura nettamente minore l'attivazione di iniziative di *media education*<sup>20</sup>.

Un concetto ancora più ristretto è infine quello che identifica la multimedialità all'insieme di ausili tecnici (software e hardware, ma anche dispositivi tecnici ad essi collegati) che consentono azioni didattiche<sup>21</sup>.

Questa grande oscillazione del termine dall'astratto al concreto e dal generale allo specifico ha probabilmente contribuito a creare visioni ingenuamente ottimistiche, frutto di corto-circuiti tra un livello e l'altro, secondo le quali la sola acquisizione di un computer da parte della scuole garantiva *ipso facto* una visione poliprospectica della conoscenza; oppure utilizzi unilaterali, si pensi ad esempio al massiccio e abusato utilizzo dell'ipertesto, nella convinzione che questo avrebbe permesso finalmente l'attivazione di quei tanto agognati 'collegamenti' tra i vari aspetti della disciplina o addirittura tra le diverse discipline che tutti gli insegnanti si attendono speranzosi dai propri allievi<sup>22</sup>.

Questo aspetto ha fatto sì che alle volte anche il piano stesso dei diversi discorsi prodotti sulle tecnologie o sulle risorse multimediali slittassero impercettibilmente da un livello all'altro, rendendo decisamente poco cogenti i rapporti tra premesse e risultati o tra mezzi e finalità. Sarà pertanto utile dettagliare ulteriormente gli usi e i significati di tale concetto nel tentativo di situare esattamente gli aspetti toccati dalla presente ricerca sul linguaggio audiovisivo. Paradigma della complessità a parte (grande termine-ombrello che tutto copre e nulla spiega nel dettaglio<sup>23</sup>), ci si

---

livello europeo con il Piano di Azione e-Europe varato a Lisbona nel Marzo del 2000 (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Piano nazionale di formazione degli insegnanti di tecnologie dell'informazione e della comunicazione*, Circolare Ministeriale n. 55 Prot. n. 2416).

<sup>20</sup> Si pensi ad esempio alla disciplina di educazione all'immagine, prevista dai vecchi programmi per la scuola elementare e scomparsa con le indicazioni programmatiche emanate dopo la riforma. Nel suo *Nuovo manuale di didattica multimediale* (Bari, Laterza, 2002) Roberto Maragliano osserva che i temi critici dei media hanno trovato un ascolto nella scuola più a livello ideologico che su quello disciplinare. Il dato è confermato, in piccolo, nelle competenze che emergono dall'indagine condotta sui futuri insegnanti, i quali rivelano una spiccata sensibilità alle problematiche dei mass media ma non altrettanta preparazione ad affrontare le conseguenze di un ambiente – nello specifico quello sonoro – sempre più mediato dalle tecnologie. Maragliano menziona anche i tentativi di riconoscimento curricolare allo studio dei media compiuti in area anglosassone, citando le esperienze *media education* o *media studies* di cui si tratterà nel prossimo paragrafo, esprimendo personali dubbi sull'opportunità di trasformare la multimedialità in disciplina specifica, facendone quindi un oggetto di insegnamento e non un ambiente generale entro il quale collocare 'ridefinendole' le azioni formative. (pp. 16-7). È qui viceversa affermata la necessità di affiancare alla 'presa d'atto' rispetto alla presenza delle nuove tecnologie, la riflessione critica sui nuovi ambienti multimediali da esse generati, i quali richiedono – parallelamente alla crescita esponenziale dei messaggi e delle informazioni che li caratterizza – accresciute e rinnovate capacità di decodifica e di decostruzione di tali messaggi.

<sup>21</sup> Non c'è disciplina che non abbia ripensato le proprie risorse didattiche alla luce delle possibilità offerte da tali ausili: ciò è vero in particolare per la musica e per le arti visive, che più di ogni altra disciplina permettono l'uso creativo delle nuove tecnologie e che più di altre hanno risentito delle innovazioni tecniche degli ultimi due secoli, risultandone esse stesse profondamente trasformate.

<sup>22</sup> «Un manto di ingenuità avvolge in particolare l'ambito degli ipertesti. Si può parlare di 'fallacia onomatopeica'. Sinteticamente il ragionamento sotteso sembra di questo tipo: tecnologie che assomigliano al funzionamento della mente migliorano comprensione e conoscenza; gli ipertesti assomigliano alla mente, in quanto il loro funzionamento è reticolare, simile alla mente; la familiarità con ipertesti migliora dunque comprensione e conoscenza». A. Calvani, *Nell'illusione tecnologica c'è un pericolo per chi insegna*. Calvani definisce gli effetti dell'irriflessa introduzione tecnologica nelle scuole rispettivamente: «una tecnologia 'meteora' (le nuove macchine non fanno in tempo ad essere conosciute che sono già out), una tecnologia 'apparenza' (fare il CD-rom di presentazione della scuola, 'essere' su internet ecc), una tecnologia 'dispersione' (l'attenzione degli insegnanti viene catturata dalle interfacce tecnologiche e si dimenticano i contenuti), una tecnologia 'appiattimento' (si tende a identificare la comprensione dei problemi con 'navigazione', 'smanettamento cieco' ecc)». Si rinvia a tale articolo anche per la delimitazione delle diverse implicazioni teoriche del concetto di 'multimedialità'. Un'altra lettura ingenuamente 'positivista' è sottolineata da Luigi Guerra in riferimento alla Circolare Ministeriale 21 maggio 2005, n. 55, relativa al *Piano nazionale di formazione degli insegnanti di tecnologie dell'informazione e della comunicazione*. Si veda L. Guerra (a cura di), *Educazione e tecnologia*, pp. 13-5.

<sup>23</sup> Si potranno qui ricordare i contributi di E. Morin, segnatamente di interesse pedagogico: *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001, e *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del*

limiterà in questa sede al solo livello delle tecnologie-ambiente e delle possibili ripercussioni in ambito formativo.

Andrà innanzi tutto chiarito il rapporto tra tecnologia, uomo e cultura.

Da McLuhan in poi una nutrita scuola di pensiero ha riflettuto sulle tecnologie in senso storico, sociologico o antropologico, analizzando le ripercussioni profonde che le mediazioni tecniche avevano nella cultura e nell'uomo. L'oggetto tecnologico è quindi stato indagato sempre più come sorta di prolungamento delle facoltà mentali, psichiche e fisiche dell'uomo con tutte le conseguenze che tale prolungamento comporta<sup>24</sup>, fino a considerare il cervello stesso un «ecosistema biologico in costante dialogo con la tecnologia e la cultura», in grado quindi di adeguare le sue stesse facoltà all'ambiente circostante<sup>25</sup>. Se l'ambiente è in grado di condizionare lo sviluppo di determinate facoltà umane su altre, l'influenza delle diverse tecnologie sarà incisiva anche nella cultura stessa. La tecnologia ha favorito lo sviluppo di una concezione multipla e distribuita della conoscenza e dei processi di apprendimento<sup>26</sup>, mentre i sistemi culturali si sono storicamente strutturati a seconda delle 'tecnologia della parola' in essi prevalenti, fondandosi su paradigmi profondamente diversi uno dall'altro, come nel caso delle culture orali, delle culture scritte, ma anche della cultura attuale, caratterizzata dal ritorno a forme di oralità secondaria<sup>27</sup>. Si tratta di un livello di riflessione le cui versioni più 'positivistiche' (l'idea di poter disporre di capacità illimitate di conoscenza, confondendo con ciò conoscenza e informazione; la visione della realtà virtuale come ampliamento del reale; il concetto di rete come forma di intelligenza collettiva e dunque strumento di democrazia diretta, ecc.) non sono state esenti da critiche, al punto da far ritenere i discorsi che le tecnologie ispirano molto più pericolosi delle tecnologie stesse, quando questi danno voce a quella utopia della trasparenza e della comunicazione dietro la quale si occulta la natura violenta di una tecnoscienza al servizio delle sole leggi economiche<sup>28</sup>.

Avvertiti delle possibili - e in certi casi forse inevitabili - implicazioni ideologiche che i discorsi sulle tecnologie recano con sé, riflettere di tecnologia a questo livello significa in ogni caso «assumere i *media* non come veicoli ma come *ambienti* del sapere, del saper fare, dell'essere, del sentire»<sup>29</sup>. Questo livello di riflessione genera immediatamente una ricaduta sul piano didattico e pedagogico: pensare i *media* come ambiente significa infatti anche «cogliere nella loro azione non tanto quello che può essere importato, eventualmente sterilizzato e usato in ambito formativo, ma ciò che, fin dall'origine, si configura come uno spostamento dei termini e dei modi classici della problematica pedagogica (chi viene formato, da chi, in che cosa, come)»<sup>30</sup>. È su questo terreno, dunque, che si deve iscrivere la riflessione pedagogica sui *media* e sull'utilizzo delle nuove tecnologie in contesto didattico<sup>31</sup>, sia che rifletta in generale sugli scenari di riferimento, sia che rifletta molto più in concreto sui possibili ausili delle azioni didattiche.

C'è però un ambito di riflessione molto più specifico, che riguarda i linguaggi che contraddistinguono i nuovi ambienti multimediali; è un campo di studio che interessa la teoria della comunicazione e la semiotica e che in realtà dovrebbe interessare la pedagogia molto più da vicino,

---

*pensiero*, Milano, Cortina, 2000; G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976, nonché la serie di contributi contenuti nel testo a cura di G. Bocchi e M. Ceruti, *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.

<sup>24</sup> «Ogni invenzione o tecnologia è un'estensione o un'autoamputazione del nostro corpo, che impone nuovi rapporti o nuovi equilibri tra gli altri organi e le altre estensioni del corpo» M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1967, p. 51.

<sup>25</sup> Si veda il già citato concetto di *Brainframe*, di De Kerchove: D. De Kerchove, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Bologna, Baskerville, 1999, p. 10.

<sup>26</sup> Si vedano in particolare: J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2001; H. Gardner, *Fomae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987; D. R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, 1979.

<sup>27</sup> W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986.

<sup>28</sup> P. Breton, *L'utopia della comunicazione. Il mito del "villaggio planetario"*, Torino, UTET, 1996.

<sup>29</sup> R. Maragliano, *Nuovo manuale*, p. 17.

<sup>30</sup> R. Maragliano, *Nuovo manuale*, pp. 17-8.

<sup>31</sup> Alla riflessione sulla multimedialità come oggetto della didattica e dunque alla *Media Education* verrà dedicato il paragrafo successivo.



altrimenti le riflessioni sulla multimedialità rischiano di rimanere astratte o si corre il rischio di un vuoto, nel passaggio dalla riflessione di primo livello all'analisi delle possibili ricadute pedagogiche o didattiche.

Le informazioni che circolano su media diversi sollecitano in modo diverso apprendimento e memoria. Ma quali sono, nello specifico i linguaggi di ciascun media? Come sono caratterizzati? Come funzionano in ambito percettivo? È poi vero che i messaggi veicolati dai diversi canali si integrino l'uno con l'altro, o non mantengono, piuttosto, ciascuno una propria irriducibile individualità? Fino a che punto, allora, avviene tale integrazione e da che punto in poi tali messaggi viaggiano parallelamente e separatamente? Come si configurano, anche storicamente, i linguaggi che contraddistinguono gli attuali ambienti multimediali?

In realtà si tratta di un lavoro ancora in gran parte da compiere. È allora fondamentale fare un passo indietro e analizzare più attentamente il linguaggio che più di ogni altro contrassegna l'ambiente dei mass media così come dei nuovi media, ossia il linguaggio audiovisivo, esaminando attentamente l'interazione tra i diversi codici di cui è costituito. Che statuto hanno acquisito il suono e l'immagine, nell'era della loro riproducibilità tecnica? Che riflessione è stata dedicata più nello specifico al sonoro? Per rispondere a quest'ultima domanda occorre rivolgere l'attenzione ai recenti studi e contributi sul sonoro nel linguaggio audiovisivo e cinematografico.

Nella riflessione sulla multimedialità condotta da Roberto Maragliano, il suono assume a paradigma in grado di contrapporsi, ma anche di integrarsi, al paradigma della scrittura. Se la visione opera per astrazione, l'ascolto (e la multimedialità in generale) operano infatti per immersione. In effetti, se solo da poche decine di anni si è rivalutato l'aspetto del sonoro nel testo audiovisivo e più in generale gli aspetti di ricezione rispetto a quelli testuali (sia detto per inciso, è proprio sulla base di questa rivalutazione che qui si analizzano le forme di una possibile rivisitazione dei contenuti curricolari della disciplina 'musica' o 'educazione musicale', che dir si voglia), ciò è dovuto al 'paradigma guttembergiano' alla forte impronta visiva che ha caratterizzato le culture basate sulla scrittura e sulla testualità.

Da questo punto di vista al suono e alla musica è dedicato uno sguardo particolarmente attento. Qui interessa riprendere due elementi del ragionamento di Maragliano. Da un lato, il fatto che grazie alle strumentazioni tecniche il nostro rapporto con la musica e con l'universo dei suoni sia sempre più interattivo. Dall'interattività semplice, costituita dall'agire sulle macchine di riproduzione sonora, sempre più spesso si passa ad un'interattività complessa, che comporta un agire sul versante della produzione stessa, attraverso tastiere, interfaccia midi e computer<sup>32</sup>. Dall'altro, il progressivo avvicinamento della musica al soggetto che si constata lungo il percorso 'genetico' dell'individuo dentro l'universo tecnologico. Tale avvicinamento raggiunge l'incorporazione, materiale e metaforica, della musica da parte del soggetto, nelle pratiche – sempre più diffuse – di ascolto in cuffia.

Secondo Maragliano la precocità e pervasività delle esperienze di ascolto dei bambini di oggi ha finito col modificarne il sistema sensorio. La musica è in ogni caso un caposaldo dell'identità e delle culture giovanili odierne e tra gli elementi che rendono più condivisa la familiarità dei giovani con gli ambienti multimediali, la componente audio gioca un ruolo essenziale; il suono, dunque, è per Maragliano elemento centrale nella definizione antropologica del giovane d'oggi, così come componente essenziale del linguaggio audiovisivo.

Resta però da capire in quale modo musica e suono intervengono nella strutturazione dei messaggi audiovisivi e come sono realmente percepiti dai giovani d'oggi. Se è vero che non si

---

<sup>32</sup> Si veda R. Maragliano, *Nuovo Manuale*, in particolare il cap. IV. *Le rotte del suono*, pp. 99-126. La riflessione dell'autore sui mutati rapporti tra i giovani e la musica è estesa al versante dell'educazione musicale in R. Maragliano, *L'educazione musicale di chi è diventato musica*, in «Nuova Rivista Musicale Italiana», 1992, nn. 3-4, pp. 517-22.

Sull'utilizzo del computer per la composizione e sulle ricadute didattiche di tale pratica si veda F. Delalande, *Musica a scuola nell'era digitale*, «Musica Domani», 130 (2004), pp. 4-10.

‘guarda’ la televisione o il film, è altrettanto vero che poco o nulla si sa di come la si ascolti, di quale sia il ruolo dell’ascolto (musicale e non) all’interno della percezione audiovisiva.

Anche su questo aspetto, la riflessione di carattere più generale non si è sufficientemente nutrita dell’apporto costituito dai più recenti studi di carattere settoriale. Questo (anche questo) il senso dell’indagine qui proposta.