

Per una didattica tassonomica dei media e dei suoi laboratori: il modulo trasversale di familiarizzazione

Luca Luciani - Università di Padova - luca.luciani@unipd.it

For a taxonomic didactics of media and its laboratories: the module cross of familiarization

L'obiettivo del contributo è quello di provare a 'disseminare', a partire da una temporalmente lunga e composita messa alla prova di questo modello pedagogico-didattico, una buona pratica formativa relativa all'educazione mediale. Per poter arrivare a sostenere in modo logico-razionale la proposta didattica di questo percorso formativo, in quanto efficace, efficiente e basilarmente completo/compiuto in relazione alla dimensione comunicativa mediale, si è preliminarmente condotta una disamina teorica delle tendenze concettuali contemporanee relative all'ambito della comunicazione sociale tecnologica e delle loro ricadute per la dimensione educativa mediale. L'esperienza didattica è stata infine delineata in relazione ai suoi obiettivi formativi, ai contenuti del modulo nella loro scansione metodologico-temporale, e alle modalità didattiche del processo formativo.

Parole chiave: educazione mediale; tassonomia dei media; cross-medialità; transmedialità; ibridazione mediale; metamedium

This work has the goal of stating the good practice in the field of the media education, starting from a lasting and composite trial of this teaching method. A preliminary analysis of the contemporary trends of communication technology and of their impact on media education has been carried out. This allowed us to state, from a logic and rational point of view, that this teaching method is effective, efficient and complete with reference to media communication. The teaching experience has been in the end outlined with reference to its teaching and formative targets, to the teaching contents in their timing and methodology, and to the teaching process itself.

Keywords: media education; media taxonomy; cross-media; transmedia; hybrid media; metamedium

289

esperienze

Per una didattica tassonomica dei media e dei suoi laboratori: il modulo trasversale di familiarizzazione

1. Contestualizzazione teorica della dimensione distintiva dei media

Da ormai diversi anni il dibattito sull'educazione mediale e sulle tecnologie educative è significativamente permeato da una serie di concetti/definizioni che si sono sviluppati nell'ambito della pluralità di approcci alle scienze della comunicazione. Tra questi i più presenti e concettualmente maggiormente influenti sono quelli dell'ibridazione mediale' (Manovich, 2002, 2007 e 2010; Nardi, 2013), della 'cross-medialità' (Giovagnoli, 2013) e della 'transmedialità' (Jenkins, 2003 e 2006; Giovagnoli, 2013; Zecca, 2012).

La convergenza tecnologica, che ha consentito la veicolazione di uno stesso testo mediale su diverse piattaforme (cross-medialità), e l'evoluzione/diversificazione della nostra 'dieta mediale', peraltro ormai quasi sempre contemporaneamente fruibile dai diversi *device* digitali di nuova generazione (*tablet, smartphone, PC portatile, computer, smart TV*, ecc.), che grazie alle molteplici capacità di trasmissione di differente contenuto ed elaborazione mediale del '*metamedium computer*' (Kay&Goldberg, 1977) e all'ubiquità della rete internet, ha permesso e indotto la frammentazione testualmente diversificata e al contempo correlata/coerente di diverse narrazioni contemporanee (transmedialità), finiscono per avvalorare la diffusione e il radicamento dell'idea dell'ibridazione mediale'.

L'incontro terminologico e contenutistico avvenuto in quest'ultimo decennio con il costrutto dell'ibridazione mediale ha comportato una nuova trascuratezza e una messa in secondo piano della dimensione strutturale dei media rispetto a quella dei contenuti e della loro diversa modalità formale di apparire. Questo scenario, unitamente all'esplosione interattiva e vorticosamente multimediale del *web 2.0*, ha determinato una diffusa sensazione, spesso implicitamente accolta, di un improvviso divernire 'magmatico' della nuova mediasfera dove è parso essere più importante delineare le 'superfici interattive' e le forme distributive dei testi medialità, una disposizione al 'fare' e al 'fruire' mediale d'acchito, piuttosto che mantenere, meglio precisare, rendere più evidenti, le risultanze degli studi strutturali del recente passato coniugati con le nuove esperienze comunicative della contemporaneità.

Nel caso però del concetto/idea dell'ibridazione mediale e del suo maggiore fautore contemporaneo Lev Manovich (2002, 2007 e 2010), questa, messa in correlazione con la multimedialità interattiva (Galliani, 2002b), con la possibilità di interagire 'a finestre multiple', in *multitasking*, con i *link* dell'ipertestualità (Manfredi, 2002) e le possibilità compositive dell'ipermedialità (Galliani, 2002b), opzioni operative di fruizione/elaborazione consentite dal codice informatico binario dei software su cui è strutturato il *metamedium computer* (Kay&Goldberg, 1977), porterebbe ad un nuovo linguaggio. Riprendendo il titolo del libro di Manovich del 2001, al 'linguaggio dei nuovi media'¹.

1 Il primo studioso a proporre l'idea dell'ibridazione mediale fu Marshall McLuhan (1964). Nel capitolo dal titolo *Hybrid Energy: Les liaisons dangereuses*, per certi versi realmente



È questa ‘incursione’ terminologica nella dimensione del linguaggio, in modo particolare quello correlato ai cosiddetti *new media*, che innesca oggi, complici anche le nuove forme/strumenti di fruizione oltre alla ‘frammentazione/esplosione/diramazione’ delle narrazioni medialità, uno ‘smottamento’ di metodologia didattica nella proposta formativa dell’educazione mediale e delle tecnologie educative. Se i nuovi media utilizzano un nuovo linguaggio, in qualche modo suffragato da nuove forme di narrazione, che senso avrebbe insegnare ancora la dimensione strutturale dei diversi linguaggi medialità (audiovisivo cinetico, verbosonoro, fotografico, verbo-visivo)? La risposta che viene data oggi da molti docenti che si occupano di questi ambiti disciplinari, e che si pongono questa domanda anche solo a livello inconsapevole, è quella di spostare il focus didattico della loro proposta formativa sull’aspetto funzionalistico-operativo, ‘in azione’, dei nuovi prodotti/ambienti edu-comunicativi e sugli eventuali contenuti medialità veicolati: contenuti dinamico-operativi e contenuti espressivo-valoriali.

In questo modo i linguaggi, sia in relazione all’analisi dei testi medialità (‘lettura’/fruizione) sia per quanto riguarda la loro realizzazione (‘scrittura’/composizione), assumono le condizioni di qualcosa di ‘scontatamente connaturato’ o anche di ‘magicamente naturale’. Pur essendo spesso evocati in quasi tutti i discorsi sui media, quasi mai vengono effettivamente sostanziati nella loro specificità codiciale e nelle correlate dinamiche semiotiche espressive e/o interpretative. Corollario di questa prospettiva didattico-pedagogica in relazione ai media è l’adesione al potere autoeducante delle tecnologie medialità, in modo particolare di quelle nuove. Non solo le strumentazioni tecniche *software/hardware* di qualsiasi grado di complessità si svelerebbero senza l’aiuto di alcun mediatore, ed effettivamente diverse risultanze in relazione a questa dinamica apprenditiva ci vengono già da diverso tempo riferite in relazione alle nuove generazioni dei nativi digitali (Allega Marcello A. & Ferri P., 2013), ma indurrebbero anche all’acquisizione in modo spontaneo e altrettanto efficace delle dimensioni strutturali dei linguaggi medialità per il loro utilizzo compositivo e di fruizione. Insomma, solo per fare qualche esempio, un’utilizzazione diretta e immediata di uno *smartphone* in funzione di macchina fotografica permetterebbe di conoscere e utilizzare la regola dei terzi o le inquadrature base che, ancora più chiaramente definite, si ritrovano poi anche nel linguaggio audiovisivo cinetico, o anche, che lo stesso strumento utilizzato in funzione di videocamera, permetterebbe di riprendere con la consapevolezza espressiva delle angolature e dei movimenti di macchina, e in un secondo momento, di montare poi le riprese effettuate con altrettanta conoscenza e compe-



‘visionario’, nel proporre il senso che vuole conferire a questo concetto, non arriva mai ad utilizzare il campo semantico di ‘nuovo linguaggio’. Di questa interpenetrazione di un *medium* nell’altro ne scrive in termini di liberazione di nuove energie, di antagonismo anche distruttivo di un *medium* rispetto ad un altro al punto da istituire non solo nuovi rapporti tra i nostri sensi, ma anche tra di loro, di come un *medium* possa usare o sprigionare il potere di un altro, di liberazione, di adattamento delle situazioni di una cultura attraverso l’ibridazione con quelle di un’altra, come tecnica di scoperta creativa e come momento di verità e rivelazione dal quale nasce una nuova forma. È in quest’ultimo effetto dell’ibridazione mediale, tra quelli da lui delineati, che si avvicina di più alla dimensione del linguaggio. Allo stesso tempo, in tutti gli esempi riportati, come quello dell’adattamento dell’uso del pianoforte da parte di Chopin al balletto, arriva ad intravederne una incantevole commistione tra i *media*, ma non mette certo in dubbio che le note non restino ancora alla base della costruzione testuale musicale.

tenza linguistica di quei codici del montaggio che sono stati messi a punto tra molteplici realizzazioni e altrettante fruizioni nel corso dello sviluppo storico delle immagini in movimento.

In relazione a questo approccio non nutriamo soltanto delle forti perplessità, ma pensiamo che si tratti di una modalità apprenditiva significativamente incompleta e inefficiente ad ogni livello educativo a cui venga correlato e per qualsiasi obiettivo formativo ci si ponga in relazione all'acquisizione di conoscenze/competenze mediali. Con Galliani (2002a) pensiamo che per arrivare ad 'attraversare i media' sia necessario attivare una sintesi educativa tra percorsi formativi attivi di letto-scrittura dei testi mediali socialmente contestualizzati e il diretto utilizzo dei media come ausili tecnologici più o meno interattivi in funzione dei processi di insegnamento e apprendimento. E se questa soluzione concettuale si basa "... nell'azione didattica di lettura-scrittura, cioè nella comunicazione educativa mediatizzata ..." (Galliani 2002a, p. 569), dovrebbe risultare conseguente e significativamente evidente come la componente relativa alle conoscenze-competenze dei linguaggi mediali risulti fondamentale e di base.

La soluzione, prima teorica, che diventa poi didatticamente attiva, ci sembra che si possa individuare nella delineazione precisa della dimensione strutturale del linguaggio riprendendo la distinzione morrisiana (1938) delle sue componenti tra il livello sintattico, quello semantico, e quello pragmatico. Tale distinzione strutturale riguarda tutti i linguaggi compresi quelli mediali ed è significativamente accettata nell'ambito delle scienze socio-umanistiche. Se infatti a livello semantico-pragmatico la suggestione di Manovich relativamente all'esistenza di un linguaggio dei nuovi media ci sembra possa essere almeno parzialmente accolta e indagata con un margine di coerenza, sul piano sintattico questa mostra un'importante insufficienza strutturale e una certa inconsistenza procedurale, che finisce per emergere con evidenza soprattutto nel contesto didattico dell'educazione mediale.

Peraltro, relativamente all'effettivo funzionamento/interscambio comunicativo testuale non possiamo non mettere in risalto come l'intertestualità, l'ipermedialità, l'interattività, il *loop*, la *mash up*, a parte l'affermazione e la trasmissione, anche inconscia, del concetto di non linearità dell'ambiente digitale nei confronti del fruitore, non sia in grado di esistere in modo autonomo come attivatore delle azioni di denotazione e connotazione potenzialmente connesse ai piani semantico e pragmatico dei linguaggi. Certamente il *metamedium* computer e le sue nuove modalità espositive in quanto anch'esso 'psicotecnologia' (De Kerckhove, 1993), in particolare 'psicotecnologia connettiva' (De Kerckhove, 2014), ma quindi anche, e prima, 'protesi fisiopsicologica' dell'uomo (McLuhan, 1964), influenza in qualche modo le modalità percettive e i modi di fruire/conoscere inducendo anche uno 'specifico modello di abilità mentale' (Bruner J. & Olson D.R., 1974), ma i codici informatici del suo linguaggio binario mancano di quello strato simbolico riconosciuto trasversalmente dai più atto a farne un sistema comunicativo compiuto tra esseri umani, e cioè uno specifico e distinto linguaggio della comunicazione per e tra le persone.

In effetti tutti i contemporanei 'device metamediali', al di là della 'specie tecnologica' e del grado evolutivo a cui appartengono, racchiudono e aggregano in sé le potenzialità fruibili ed espressive dei vari *old media* che, tra la fine degli anni '60 e gli inizi dei '70 del secolo scorso, furono traslate come simulazioni a questi "Personal Dynamic Media" da Alan Kay e dal Gruppo di ricerca sull'apprendimento del Centro ricerche della Xerox a Palo Alto: "Although digital computers were originally designed to do arithmetic computation, the ability to simulate the details of any descriptive model means that the computer, viewed as a medium itself, can



be *all other media* if the embedding and viewing methods are sufficiently well provided.” (Kay&Goldberg 1977, pp. 393-394).

Questa precisa, storica, determinazione nei confronti della distinzione linguistica e tecnologica dei diversi testi mediali e relativi media non è comunque riuscita ad evitare che, anche a causa di un fraintendimento in relazione al costrutto dell'ibridazione mediale, si arrivasse spesso a trascurare, a tralasciare, a mettere in secondo piano, la dimensione strutturale dei media rispetto a quella dei contenuti e della loro diversa modalità formale di apparire e consentire interazioni.

Allora la soluzione da un punto di vista educativo mediale sarebbe a 'portata didattica' se si tenesse sempre presente la definizione di medium, che per poter essere compiutamente tale deve soddisfare tutte le componenti tecnologiche di processo (funzioni) e quelle di prodotto (struttura). In quest'ultimo elenco tra le tre previste spicca, con tutta la sua evidenza in relazione alla prospettiva da noi adottata, "il software, inteso come testo simbolico-espressivo, socializzabile attraverso la condivisione del linguaggio e contestualizzabile attraverso l'interpretazione di un utente reale." (Galliani 1993, p. 91). Per noi questo assunto diventa anche una imprescindibile linea guida procedurale nell'ambito della didattica dell'educazione mediale.



2. Il modulo didattico di familiarizzazione tassonomica ai media

L'esperienza pedagogico-didattica che ci accingiamo a descrivere, in quanto buona pratica educativa che può essere adottata in altri contesti formativi dell'educazione mediale che prevedano una fase realizzativa attiva correlata alla parte teorica, è stata da noi personalmente condotta inizialmente in presenza per sette anni accademici (2001-2008), nell'ambito dell'Unità formativa di Didattica dell'Immagine² e poi, con parziali implementazioni, come modulo trasversale³ a più insegnamenti e laboratori mediali nell'ambito del Corso di laurea magistrale *online* in Teorie e Metodologie dell'e-learning e della media education – E-Media (2008-2011)⁴.

- 2 La denominazione del modulo era 'Laboratorio di didattica dell'immagine'. L'Unità formativa era inserita nel Corso di laurea in scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Padova. Il numero dei partecipanti a questo corso di laurea a numero chiuso, stabilito annualmente nella sua dimensione regionale, è stato di diverse centinaia per anno di attivazione. Considerando una media di duecentocinquanta iscritti all'anno, possiamo ipotizzare con un sufficiente grado di precisione che l'erogazione del modulo negli anni accademici a cui ci stiamo riferendo è stata proposta a ca millesettecentocinquanta studenti. Il modulo era svolto in funzione dei laboratori di Video-film making, di Indagine-inchiesta televisiva, di Espressione sonora nell'audiovisivo, di Audiovisivo di animazione, di Fotografia, di Pubblicità -spot e testi verbo-visivi pubblicitari-, di Fumetto.
- 3 La denominazione del corso era 'Sportello di familiarizzazione ai laboratori' e dall'anno accademico 2008/2009 fino al 2010/2011 è stato seguito da ca duecentocinquanta studenti.
- 4 In questo caso il modulo era in funzione degli insegnamenti di Semiotica dei testi audiovisivi e multimediali, Storia e critica del cinema, Formati culturali ed educativi della produzione audiovisiva, Teorie e tecniche del linguaggio radiotelevisivo, Storia e Tecnica della fotografia, Teorie e pratiche della comunicazione educativa online, e dei laboratori di Scrittura fotografica, dell'audiovisivo di animazione, video-filmica, radiofonica, e di Composizione multimediale per il web.

Questa prospettiva teorico-procedurale è stata anche alla base della scelta della scansione progressiva dei diversi insegnamenti laboratoriali del MEAM – Master in educazione audiovisiva e multimediale, che è stato erogato annualmente dal 2003 al 2007 compreso⁵. Si tratta di un modulo didattico che può essere erogato sia autonomamente, quanto come parte integrativa di insegnamenti generali relativi ai media in una prospettiva tendenzialmente edu-comunicativa oppure anche tendenzialmente espressivo-creativa.

In relazione ai dati relativi al numero di partecipanti (note n° 3; 4; 6) crediamo siano significativamente consistenti e che, assieme ai dati temporali dell'erogazione complessiva e a quelli correlati alla declinazione del modulo nei diversi contesti formativi dei corsi di laurea e del master (anche note n° 3 e 5), offrano una esaustiva configurazione quantitativo-metodologica a questa esperienza educativa. È necessario però precisare che se questi dati non fossero anche collegati all'effettivo successo formativo e culturale, verificabile nel nostro caso innanzitutto dai risultati ottenuti nella realizzazione in prima persona da parte degli studenti dei diversi testi mediali comunicativamente completi e compiuti prodotti in ogni laboratorio direttamente connesso a questo modulo (narrazioni fotografiche, trasmissioni radiofoniche/podcast audio, video-film di differenti generi, ipertesti, ecc.), questi perderebbero sostanzialmente di significato e consistenza. Considerati invece i risultati ottenuti al tempo⁶ in relazione agli obiettivi didattici attribuiti alle azioni formative correlate a questo modulo, possiamo ragionevolmente pensare che essi consentano oggi di assegnare a questo percorso un efficiente ed efficace valore educativo.

L'obiettivo formativo del modulo è quello di riuscire a fornire in un tempo didattico limitato gli elementi di base linguistici e tecnici relativi a diversi media in modo tale che gli studenti possano trovarsi nella condizione di essere potenzialmente già in fase creativo-operativa agli inizi dei diversi laboratori mediali previsti nell'ambito di uno specifico insegnamento o dal corso di studi nel suo insieme. Sebbene si tratti di un approccio di fatto integrato ai media tecnologici dell'informazione e della comunicazione⁷, dove per velocizzare il processo formativo vengono messe in evidenza e utilizzate alcune loro componenti strutturali che consentono tra gli stessi un evidente raccordo tecnologico e linguistico, non viene però mai meno il valore culturale e funzionale sia edu-comunicativo che interpretativo-espressivo della dimensione tassonomica distintiva dei diversi media (Luchi, 1983a e 1983b). Quest'ultimo assunto è chiaramente consequenzialmente correlato alla riflessione e quindi all'impostazione teorica che emerge dal primo paragrafo di questo contributo.

- 5 Sono stati complessivamente cinquantadue gli studenti che hanno seguito la struttura/itinerario formativo di questo master che trovava il suo fondamento strutturale didattico relativo ai laboratori nell'impostazione/approccio tassonomico distintivo ai media.
- 6 Non siamo in grado in questo momento di quantizzare esattamente il numero di lavori che sono stati realizzati in così tanti e diversi laboratori e insegnamenti, distribuiti in un periodo temporale così lungo, e inseriti in una articolazione formativa così varia. Cerchiamo però di offrire ugualmente una stima che sappia ugualmente comunicare il senso profondo di ciò che stiamo trattando e proponendo: nell'insieme sono state prodotte diverse centinaia di testi mediali di differente tipologia testuale strutturalmente completi e narrativamente compiuti.
- 7 Potenzialmente si possono affrontare in modo tra di loro raccordato tutti i tipi di media tecnologici.



La struttura dei contenuti del modulo si differenzia in due distinte parti di uguale durata temporale e di uguale significatività valoriale educativa in relazione al loro sviluppo didattico-formativo: l'area tecnologica e quella dei linguaggi medialia. Entrambe queste aree prevedono nello sviluppo dei relativi contenuti una precisa scansione in senso longitudinale progressivo che nel caso dell'area tecnologica muove, una volta indagati gli elementi tecnici digitali di base comuni alle diverse strumentazioni medialia, dalle tecnologie di registrazione sonora, passando a quelle delle immagini fisse, per arrivare a quelle video-filmiche. L'area dei linguaggi medialia procede e si sviluppa in relazione alla quantità di codici a manifestazione unica, multipla e universale (Metz, 1971) di cui è composta la loro struttura linguistico-comunicativa, da quello meno articolato a quello più articolato, e della loro ricorsività nei diversi linguaggi medialia. La sequenza che ne deriva prevede nell'ordine, il linguaggio fotografico, quello verbo-visivo⁸, quello verbo-sonoro⁹, quello audiovisivo cinetico¹⁰ che comprende anche le forme video-filmiche di animazione.

3. I contenuti del modulo didattico di familiarizzazione tassonomica ai media

Di seguito, seppure brevemente, evidenzieremo nell'ordine sequenziale con cui li abbiamo svolti in tutti questi anni, i contenuti delle due aree didattiche appena sopra delineate. Ci atterremo agli specifici contenuti dell'ultima versione didattica del modulo e cioè quella svolta nell'ambito del Corso di laurea *online* in Teorie e Metodologie dell'e-learning e della media education – E-Media (2008-2011)¹¹. È bene comunque evidenziare come nell'erogazione del modulo *online* la sequenza degli argomenti relativi all'area tecnologica, e, in un secondo momento, a distanza di ca quindici giorni dall'attivazione della prima, quella relativa ai linguaggi, anziché in modo progressivamente consequenziale e cadenzato come avveniva nei percorsi in presenza, vengono proposte nel loro insieme fin dal momento in cui le distinte aree di approfondimento tematico *online* vengono rese visibili e attive per la fruizione collaborativa e cooperativa da parte degli studenti. Per ogni voce è previsto uno specifico *forum* di approfondimento/discussione, le relative 'videopillole' formative, e una serie di collegamenti a materiali didattici spesso esterni alla piattaforma.

- 8 Il medium che lo utilizza e che ricorre alla progettazione grafica per dare forma ai vari contenuti è la stampa anche nella sua sempre più presente ed attuale versione *online* (giornali/riviste/libri illustrati, la grafica nei suoi vari generi, il fumetto).
- 9 Il relativo medium è la radio in tutte le sue attuali dimensioni comunicative online tra cui quelle *online* in *streaming*, cioè in diretta/modalità sincrona, o sotto forma di *podcast*, cioè in differita/modalità asincrona.
- 10 I media che sul piano sintattico del linguaggio sono accomunati dalla sua adozione sono il cinema, la televisione e tutte le altre possibili forme di comunicazione video-filmica anche se correlate ad ipermedia/testi medialia ibridi, sia nella loro modalità comunicativa *off line* quanto in quella *online* sotto forma di *podcast* video e *streaming*, sempre più presenti negli ultimi dieci anni.
- 11 La sua sospensione a partire dall'anno accademico 2011-2012 è stata dovuta unicamente alla necessità intercorsa in seguito all'applicazione della recente riforma universitaria, che ha obbligato a rivedere il carico didattico ripartito tra docenti strutturati e docenti a contratto.



- *Varianti e invarianti tecnologiche.* Si tratta di un primo approccio alle tecnologie mediali il cui obiettivo è di relativizzare con equilibrio quella che spesso è la spinta eccessiva all'evoluzione tecnologica, sostenuta sostanzialmente da ragioni economiche, in relazione alle reali necessità didattiche dell'educazione mediale calate nei diversi contesti e riferite ai diversi obiettivi formativi che questa si pone. Permette inoltre di affrontare la relazione tra strumentazioni tecniche analogiche e nuove attrezzature digitali e di individuare e iniziare a delineare il fondamentale costruito in quest'epoca digitale della 'convergenza tecnologica'.
- *Codec audiovisivi, formati digitali audiovisivi.* Se volessimo riprendere la metafora di Manovich dei mattoncini (2010), i *codec* audiovisivi sono l' 'unità fondamentale' del fare digitale mediale. Questi software permettono infatti di trasformare -codificare e decodificare- un segnale analogico in digitale attraverso una compressione. Riguardano sia le immagini fisse, che l'audio, quanto i video. È poi importante saperli distinguere dai *container* (formati contenitore) degli 'stream' audiovisivi che, con i *codec*, devono essere supportati dai vari *player* di visione e dai *software* di *editing* di realizzazione sia per poter fruire i contenuti mediali quanto per comporli. Ci sembra evidente quanto questo insieme di conoscenze siano oggi basilari e al contempo trasversali ai fini di un'educazione mediale attiva.
- *Le immagini fisse e in movimento digitali e analogiche.* Al fine di agire con la massima consapevolezza nell'azione educativa mediale non è possibile non conoscere, anche solo sommariamente, le differenze tra i diversi sistemi televisivi (Pal, Ntsc, Secam), il numero di fotogrammi al secondo con cui riprendono (25/30/24), le modalità di ripresa (interlacciate, progressive), la differenza della definizione dell'immagine in linee televisive analogiche o pixel digitali, le diverse grandezze/dimensioni di queste ultime. Si tratta di altre conoscenze, 'mattoncini' fondamentali, che consentono di acquisire una competenza tecnologico-mediale di base al fine di non perdersi, sia da un punto di vista fruitivo quanto da un punto di vista realizzativo, negli attuali flussi digitali della comunicazione mediale e della convergenza tecnologica. Si tratta infatti di indicazioni basilari che si ricordano consequenzialmente alla conoscenza/gestione organizzativo-realizzativa delle attrezzature (tanto digitali quanto analogiche), sia alle differenti forme mediali espressive (l'audiovisivo di animazione, per esempio).
- *La compressione digitale degli audiovisivi.* Sulla base delle conoscenze sviluppate in precedenza diventa di seguito tanto consequenziale quanto necessario affrontare il possibile dimensionamento dei testi mediali, in termini di 'misura quantitativa informatica', in funzione degli obiettivi comunicativi posti. Le variabili dei *codec* per le immagini fisse, per quelle in movimento, per le tracce audio, la grandezza delle immagini in termini di pixel e il loro possibile ridimensionamento funzionale, la quantità di informazioni grafiche di queste ultime per pollice (DPI) in relazione alla modalità comunicativa posta, la possibilità di elidere fotogrammi senza compromettere la fluidità del movimento e la chiarezza dell'audio, le possibili limitazioni del *bit rate* audio e video in relazione alla qualità finale necessaria, sono tutte azioni alla base della 'convergenza tecnologica' che oggi e già da tempo devono essere necessariamente conosciute per poter sostenere, supportare, e coordinare, almeno con un minimo di reale consapevolezza procedurale, qualsiasi processo di educazione mediale attiva.
- *La macchina fotografica digitale.* Con la macchina fotografica si passa ad esaminare gli strumenti per la ripresa mediale. Si tratta di una disamina anche ap-

profondità dello strumento principale che permette di realizzare immagini fotografiche. Molteplici sono le funzioni/opzioni tecniche affrontate¹² anche nell'ottica di fare emergere un maggiore grado di consapevolezza relativamente alla ricorsività di alcune di queste che si ritroveranno poi anche nelle successive strumentazioni tecniche oggetto di approfondimento. Evidenziare le connessioni e le differenze con il suo predecessore analogico consente di trattare diverse 'problematiche chiave' (ad esempio l'illuminazione o le differenti tipologie di obiettivi), sostanziare il senso operativo e culturale del riconoscimento delle varianti e delle invarianti tecnologiche, e ancorare ulteriormente le componenti anche procedurali del costruito della 'convergenza tecnologica' (per esempio la possibile digitalizzazione attraverso *scanner* di fotografie impressionate e sviluppate su pellicola –sia come negativo che in positivo- o già stampate, oppure la possibilità di utilizzare direttamente le immagini fotografiche opportunamente dimensionate in testi video-filmici di ogni genere). In questo ambito non può essere certo tralasciata l'ibridizzazione contemporanea delle varie strumentazioni tecniche digitali di ripresa e le correlate problematiche operative che questo comporta. Già da diversi anni le macchine fotografiche digitali sono in grado di registrare video, come peraltro gli *smartphone* o i *tablet*, in quanto travestimenti del *metamedium* computer, sono anche in grado di scattare immagini fisse o di effettuare riprese di immagini in movimento, ma questa possibile estensione comporta diversi problemi di stabilità che mettono nuovamente in risalto il valore funzionale, che ha imprescindibili ricadute espressive, del cavalletto munito o meno di testa fluida e di tutti quegli strumenti atti a stabilizzare la ripresa.

- *I microfoni*. Per effettuare una consapevole e buona ripresa dell'audio, anche quando si utilizza una telecamera, è fondamentale conoscere l'articolata tipologia di microfoni esistenti nella loro risposta sonora. La loro varietà corrisponde al risultato evolutivo tecnologico conseguente alla necessità di soddisfare la registrazione in molteplici condizioni ambientali e alla necessità di ottenere determinati risultati espressivi sonori. Si tratta di un ambito di approfondimento che sottende l'azione con i media del linguaggio verbo-sonoro e dell'audiovisivo sia statico che cinetico. Nella nostra esperienza didattica questo è uno dei passaggi più critici e in cui gli studenti negli anni hanno dimostrato meno conoscenze e competenze preacquisite.
- *Il registratore audio*. L'articolata storia della registrazione sonora e delle varie strumentazioni tecniche che si sono succedute nel tempo conduce alla contemporaneità della registrazione audio digitale. Segue una disamina di molte differenti attrezzature che sono oggi a nostra disposizione per questo tipo di registrazione che è alla base della possibilità di realizzare testi medialità verbo-sonori e tracce audio per video-film o *storytelling* digitali ('*diatape* digitali'): registratori digitali di varia tipologia, *smartphone* e *tablet* utilizzati grazie ai relativi *software* (applicazioni) come registratori sonori anche in abbinamento a microfoni aggiuntivi, diretta registrazione su computer portatile o fisso.

12 Non è certo questo contributo lo spazio consono per l'elencazione e l'approfondimento delle numerose funzioni/opzioni delle varie fondamentali strumentazioni tecniche necessariamente poste alla base del fare mediale. In questo ambito ci limiteremo a delineare i tratti didattici basilari in grado di evidenziare l'orientamento formativo generale del modulo nel suo insieme.

Quest'ambito di approfondimento è anche l'occasione per far scaricare e installare il software open source di *editing* audio 'Audacity' e sollecitare delle prove di registrazione diretta da parte degli studenti.

- *La telecamera digitale*. L'attuale telecamera digitale nei diversi formati e supporti con cui oggi registra le immagini in movimento viene introdotta in tutte le sue principali parti/funzioni operative. Funzioni che in gran parte sono peraltro ritrovabili anche nei precedenti modelli analogici. Anche in questo caso, e per le stesse motivazioni indicate in precedenza, viene messa in evidenza sia l'evoluzione storica di questa tecnologia quanto alcuni possibili raccordi con le cineprese che utilizzavano la pellicola come supporto di registrazione.
- *Dei linguaggi mediali*. I linguaggi dei media vengono presentati nella loro struttura semiotica compiuta e quindi dimensionati sul piano sintattico, su quello semantico e su quello pragmatico (Morris, 1938). Ogni linguaggio mediale viene distintamente correlato alla propria specifica dimensione comunicativa, al proprio medium di riferimento. I media stessi a loro volta, in correlazione al discorso integrato sui linguaggi mediali, vengono tassonomicamente presentati attraverso le loro specifiche componenti tecnologiche di processo (funzioni) e di prodotto (struttura) (Galliani, 1993). Di ogni linguaggio viene anche proposta la sua derivazione storica e le principali modalità di evoluzione e di raggiungimento della propria definizione codicale oltre alla tipologia di segni che utilizza. Ciò che chiaramente emerge è il valore del piano sintattico dei linguaggi mediali come sostanziale invariante di base, fondamentale, crediamo, ai fini del fare mediale che comprende anche la 'lettura' dei testi mediali.
- *I codici del piano comunicativo sintattico dei distinti linguaggi mediali*. La composizione codicale dei piani sintattici dei distinti linguaggi mediali viene messa in evidenza a partire da quello strutturato con una minore varietà di codici a manifestazione unica, multipla e universale (Metz, 1971), fino a quello che ne utilizza di più. Si procede quindi dal linguaggio mediale codicamente meno articolato a quello più articolato, segnalando costantemente l'eventuale ricorsività trasversale dei codici delineati nei diversi linguaggi mediali, e al contempo la tipologia del materiale segnico di cui sono potenzialmente composti. Per questo motivo la sequenza che ne deriva è la seguente: il linguaggio fotografico, quello verbo-visivo, quello verbo-sonoro, quello audiovisivo cinetico che comprende anche le forme video-filmiche di animazione. Con il linguaggio fotografico vengono indagati i codici delle immagini statiche (inquadrature, profondità di campo, angoli di ripresa, punto di vista, distribuzione della luce, relazione figura/sfondo attraverso la messa a fuoco, la regola dei terzi). Grazie alla dimensione del linguaggio verbo-visivo, in aggiunta ai codici relativi alla fotografia, possono essere approfondite le figure retoriche del discorso verbale trasposte a quello visivo. Il linguaggio verbo-sonoro consente di rilevare oltre alla dimensione del suono (intensità, timbro, altezza), le inquadrature sonore, l'effetto del movimento, il montaggio interno all'inquadratura sonora e quello in relazione al tempo tra diverse inquadrature sonore, l'inscindibilità segnica della musica e del rumore in rapporto alla voce e le conseguenti modalità/funzioni del sincronismo parallelo e dell'asincronismo parallelo, il concetto di scena e quello di sequenza radiofonica. Infine quello audiovisivo cinetico ripropone i codici delle immagini statiche aggiungendo quelli specifici delle immagini in movimento a manifestazione unica - movimenti di macchina -. A questi si aggiungono il concetto di scena e di sequenza video-filmica, i codici del montaggio delle immagini in movimento e quelli, parzialmente ricorrenti nel linguaggio verbo-sonoro, di significazione del registro sonoro.

Conclusioni

Il *metamedium* computer collegato alla rete internet nel suo incessante e veloce divenire, nelle metamorfosi continue di sembianze che assume, nelle dinamiche operative interattive e ipermediali che permette, nelle molteplici riflessioni che induce su di sé per la sua importanza e ormai costante presenza nella nostra vita sociale, sembra indurci a considerare nuovi paradigmi comunicativi non sempre così linearmente spiegabili con gli assunti teorici messi a punto per i cosiddetti *old media*. Peraltro questi media, anche attraverso i molteplici 'travestimenti tecnologici' del *metamedium*, continuano ad esistere attivamente nella nostra contemporaneità. Sul piano sintattico dei distinti linguaggi mediali però, anche se agiti con strumentazioni tecniche digitali che consentono in aggiunta le operazioni fruibili ed espressive della multimedialità interattiva, e nella prospettiva di una educazione mediale sistemica e realmente integrata nelle dimensioni della 'scrittura' e della 'lettura', della relazione tra tecnologie e correlati processi creativo-espressivi, interpretativo-critici, di funzionalizzazione didattico-formativa, la loro specificità codiciale di base e al contempo la necessaria dimensione tecnologica dei diversi media, non solo dovrebbero essere didatticamente sostenute e osservate, ma anche inizialmente rigorosamente esperite. È un percorso necessario in quanto permette di acquisire gli elementi di base nella prospettiva di una maggiore completa conoscenza dei media, delle loro dinamiche comunicative e delle loro valenze socio-educative, e quindi anche di una effettiva appropriazione della odierna cultura digitale. Per questo riteniamo questo modulo didattico trasversale per l'educazione mediale una buona pratica convenientemente replicabile in altri contesti formativi e in grado di risultare particolarmente efficiente ed efficace in relazione agli obiettivi formativi per cui è stato progettato/testato.



Bibliografia

- Allega Marcello A. & Ferri P. (Eds.) (2013). *La sfida dei nativi digitali*. Milano: RCS - *gli speciali di Education 2.0*. (http://www.educationduepuntozero.it/speciali/pdf/speciale_marzo2013_1.pdf).
- Bruner J. & Olson D. R. (1974). Learning through Experience and Learning through Media. In Olson D. R., *Media and Symbols. The form of Expression, Communication and Education*. Chicago: NSSE University of Chicago Press. (Olson D. R., *Linguaggi, media e processi educativi*. Torino: Loescher, 1979).
- De Kerckhove D. (1993). *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*. Bologna: Baskerville.
- De Kerckhove D. (2014), Psicotecnologie connettive. In Mattei M.G. (Ed.) *Meet the Media Guru - Derrick De Kerckhove*. Milano: Egea.
- Galliani L. (1993), Tecnologie dell'informazione, linguaggi della comunicazione e nuova utenza per una teca multimediale. In Ghidini A., Malpezzi P. & Minardi E. (Eds.), *Le teche del duemila. Informazioni, utenza sociale e trasformazione delle biblioteche*. Milano: Franco Angeli.
- Galliani L. (2002a). Note introduttive - Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media. *Studium Educationis*, 3, 563-576 (numero monotematico "Educazione ai media", coordinamento Galliani L. & Maragliano R.).
- Galliani L. (2002b). Multimedialità, *Studium Educationis*, 3, 792-794.

- Giovagnoli M. (2013). *Transmedia. Storytelling e comunicazione*. Milano: Apogeo/Feltrinelli.
- Jenkins H. (2003). *Transmedia storytelling*. *MIT Technology Review*. (<http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>).
- Jenkins H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: University Press. (Jenkins H., *Cultura Convergente*. Milano: Apogeo, 2007).
- Kay A. & Goldberg A. (1977). *Personal Dynamic Media*, *Computer*, 10(3), 31-41. (http://www.newmediareader.com/book_samples/nmr-26-kay.pdf).
- Luciani L. (2004/2005 seconda edizione). *Del fare multimediale*. In Messina L. (Ed.), *Andar per segni: percorsi di educazione ai media* (pp. 377-389). Padova: CLEUP.
- Luchi F. (1983a), *Per una tassonomia dei media*, in *Quaderni di comunicazione audiovisiva*, Anno 2 - n. 1, pp. 34-43.
- Luchi F. (1983b), *Per una tassonomia dei media didattici 2. Griglie dinamiche per i criteri di scelta*, in *Quaderni di comunicazione audiovisiva*, Anno 1 - n. 2, pp. 20-39.
- Manfredi P. (2002). *Iperestualità*, *Studium Educationis*, 3, 794-796.
- Manovich L. (2002). *Il linguaggio dei nuovi media*. Milano: Edizioni Olivares. (Manovich L., *The Language of New Media*. MIT, 2001.)
- Manovich L. (2007). *Understanding hybrid media*. In Herz B.S. (Ed.) *Animated Paintings* (pp. 36-45). San Diego: San Diego Museum of Art.
- Manovich L. (2010). *Software Culture*. Milano: Edizioni Olivares. (Manovich L., *Software Takes Command*. Tutti i diritti riservati: 2010.)
- Metz C. (1971). *Linguaggio e cinema*. Milano: Bompiani.
- McLuhan M. (1964), *Understanding Media: The extensions of man*. New York: McGraw-Hill. (McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Net Nuove Edizioni Tascabili, Milano, 2002).
- Morris C. W. (1938) *Foundations of the Theory of Signs*. In Neurath O. (Ed.) *International Encyclopedia of Unified Science*, vol. 1 no. 2. Chicago: University of Chicago Press.
- Nardi A. (2013). *Ibridazioni mediali. Conversazioni tra Walter Benjamin e Marshall McLuhan*. *SenzaCornice - rivista online di arte contemporanea e critica*, n. 5 Dicembre 2012/Febrero 2013, 1-8. (http://www.senzacornice.org/articoli/pdf/_1354484676.pdf).
- Zecca F. (2012). *CINEMA RELOADED. Dalla convergenza dei media alla narrazione transmediale*. In Zecca F. (Ed.), *Il cinema della convergenza. Industria, Racconto, Pubblico*. Milano: Mimesis Edizioni.

