

P●olif●onica

Sguardi diversi tra immaginario, identità e culture

Collana fondata da

Maria Antonella Galanti

Diretta da

Simonetta Bassi (Università di Pisa)

Donatella Fantozzi (Università di Pisa)

Tamara Zappaterra (Università di Ferrara)

Comitato scientifico

Alberto Mario Banti (Università di Pisa)

Carla Benedetti (Università di Pisa)

Stefano Brugnolo (Università di Pisa)

Fabio Bocci (Università di Roma Tre)

Franco Cambi (Università di Firenze)

Lucio Cottini (Università di Urbino)

Luigi d'Alonzo (Università Cattolica di Milano)

Adriano Fabris (Università di Pisa)

Elena Falaschi (Università di Pisa)

Sergio Giudici (Università di Pisa)

Alfonso Maurizio Iacono (Università di Pisa)

Sandra Lischi (Università di Pisa)

Alessandro Mariani (Università di Firenze)

Roberto Maragliano (Università degli Studi Roma Tre)

Fabrizio Meroi (Università di Trento)

Marisa Pavone (Università di Torino)

Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca)

Bruno Sales (Neuropsichiatra Asl Toscana Centro)

Moirà Sannipoli (Università di Perugia)

Giuseppina Sgandurra (Università di Pisa - IRCCS)

Alessandro Tosi (Università di Pisa)

Immagini e narrazioni

*Educazione, comunicazione
e sfide mediatiche*

a cura di
Andreina Di Brino



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

*Volume pubblicato con un contributo
del Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere dell'Università di Pisa*

© Copyright 2023

EDIZIONI ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884676595-6

ISSN 2532-8611

Indice

Introduzione	7
--------------	---

Ringraziamenti	15
----------------	----

Rete e social Educazione critica alla multimedialità

Non ho parole. Limiti della concettualizzazione verbale <i>Roberto Maragliano</i>	19
--	----

Strategie didattiche web-based per lo sviluppo del pensiero abducente <i>Salvatore Colazzo</i>	25
--	----

Pedagogia critica e autoetnografie dentro e fuori la rete <i>Mario Pireddu</i>	33
---	----

Tempi e spazi multimodali

Cinema, arte, paesaggio: un progetto per educare gli sguardi digitali <i>Chiara Tognolotti</i>	45
--	----

Le Cartaviglie di Gianni Toti. Progettare un volume in realtà aumentata. Un caso di studio <i>Silvia Moretti</i>	55
--	----

C'era una volta...	
Memoria e immaginario nel riuso delle immagini	
<i>Andreina Di Brino</i>	61
Sperimentazione, ricerca e processi inclusivi	
Disegno, animazione e video	
Immagine e immaginazione.	
Il disegno come ponte di processi inclusivi	
<i>Donatella Fantozzi</i>	75
Corpografie. Racconti visivi del progetto	
<i>Metamorphoses - Disegnare in alta sicurezza</i>	
del carcere di Torino (e non solo)	
<i>Petra Probst</i>	85
Existo	
<i>Jhafis Quintero Gonzalez</i>	91
Storie di "schermi vissuti"	
<i>Vincenzo (Vinz) Beschi</i>	101
Le immagini non si muovono da sole.	
Giovani pazienti animatori nelle corsie dell'Ospedale	
dei Bambini di Brescia	
<i>Irene Tedeschi</i>	115
Interrelazioni, tre esplorazioni video	
<i>Antonella Bussanich</i>	121
Sdrammatizzare la tecnologia per sperimentare usi inconsueti	
<i>Giacomo Verde</i>	127
Gli autori	135
Bibliografia	143
Sitografia	151

Pedagogia critica e autoetnografie dentro e fuori la rete

Mario Pireddu

Da millenni le interazioni tra persone sono mediate da vari livelli e tipologie di interfacce tecnologiche. Oralità e scrittura – tecnologie della parola – hanno convissuto per secoli e secoli con immagini, rappresentazioni e cultura materiale legate a doppio filo a narrazioni e immaginari condivisi socialmente, caratterizzati dalla doppia natura di prodotti sociali e dispositivi in grado di produrre società. Tra il XIX e il XX secolo questi processi hanno subito una accelerazione precedentemente mai sperimentata, con l'affermazione nel XX secolo dei *mass media* elettronici che hanno consentito comunicazioni a distanza, simultaneità ed estensione della produzione di contenuti ed esperienze multimediali. Cinema, radio e televisione hanno convissuto con i media tipografici, contribuendo a dare forma a narrazioni e immaginari condivisi che sono stati rilevanti per la vita sociale di milioni di persone nel mondo.

La storia del rapporto travagliato tra sistemi educativi e multimedialità restituisce le difficoltà di una realtà spesso sorda e ostile rispetto ai mutamenti del mondo, e l'arroccamento sulla difesa delle caratteristiche che avevano definito quegli stessi sistemi nei secoli precedenti. Con la diffusione dei media elettronici, e in particolar modo con il successo di radio e televisione, sono cambiate le condizioni del sistema informativo di riferimento per gran parte della società, così come il rapporto tra ambiente fisico e situazione sociale. La stessa pedagogia, salvo rare eccezioni, si è trovata in difficoltà a superare gli schemi che hanno preso corpo durante l'età moderna, e non ha saputo fare i conti con la diffusione dei media della multimedialità, che consentivano di sperimentare forme alternative di traduzione dell'esperienza, nuovi contenuti e inedite modalità di gestione del sapere e della conoscenza.

Per via della diffusione pervasiva delle tecnologie di rete negli ultimi venti anni, la vita quotidiana oggi si presenta come sempre più caratterizzata da contesti sociali digitalmente saturati. Ciò implica l'incorporazione della multicodicalità nelle pratiche quotidiane e forme comunicative, relazionali e di produzione della conoscenza sempre più dipendenti da logiche di *datafication* e *platformization*¹.

Occorre dunque comprendere questi fenomeni senza commettere gli errori del passato e senza il facile ricorso ad approcci riduzionisti, essenzialisti o deterministi che, isolando variabili in modo del tutto arbitrario o stabilendo confini ontologici a priori, conducono inevitabilmente verso letture povere della realtà. Le criticità di simili approcci emergono anche dall'utilizzo persistente di dualismi fuorvianti ma reificati, considerati veri in quanto tali e non costruzioni discorsive, come per esempio la contrapposizione "naturale" e "artificiale". Simili dualismi trovano ancora consensi nel discorso pubblico e persino in ambito accademico, sebbene il loro uso appaia sempre più problematico. Sia da un punto di vista epistemologico che da un punto di vista operativo, infatti, l'aver concepito per lungo tempo la tecnica come mero fattore strumentale *altro dall'umano* ha reso più difficile la piena comprensione dei fenomeni sociali nella loro complessità. Può essere quindi utile fare ricorso ad approcci in grado da un lato di rendere conto di questa complessità, e dall'altro di tenere insieme teoria e pratica in modo produttivo. Tra questi ultimi, la *critical pedagogy* ricordava già in epoca di media elettronici come ogni teoria educativa significativa debba essere necessariamente in grado di prendere in considerazione l'esperienza della pratica didattica, perché anche e soprattutto attraverso quest'ultima è possibile giungere a nuovi spunti teorici. È possibile applicare elementi di pedagogia critica anche ai processi di piattaformaizzazione e datificazione della vita e del mondo: le logiche della ricerca applicata possono aiutare gli educatori a lavorare con dati e *big data* coltivando al contempo il valore e l'importanza di

¹ L. Pangrazio, J. Sefton-Green (edited by), *Learning to Live with Datafication: Educational Case Studies and Initiatives from Across the World*, Routledge, New York 2022; J. Van Dick, T. Poell, M. de Waal (2018), *The Platform Society: Public Values in a Connective World*, Oxford University Press; trad. it. *Platform society. Valori pubblici e società connessa*, Guerini e Associati, Milano 2019.

modi del conoscere non sempre strettamente quantificabili.

Metodi e caratteristiche della ricerca qualitativa possono svolgere un ruolo attivo in ambito didattico, offrendo a studenti e docenti la possibilità di interpretare le reciproche definizioni di dati rilevanti, giacché queste definizioni vengono negoziate attraverso la personale esperienza quotidiana vissuta in ambienti digitalmente saturi.

Le persone coinvolte possono così comportarsi come ricercatori qualitativi della propria esperienza, per analizzare in che modo identità, eventi e formazioni culturali vengono resi sotto forma di dati, e per riflettere sulle modalità attraverso le quali comportamenti personali, attività e relazioni vengono trasformate in informazioni e vengono raccolte, archiviate e commercializzate.

La stessa distinzione tra quantitativo e qualitativo potrebbe essere ripensata alla luce della necessità di integrazione tra teoria e pratica proposta dalla *critical pedagogy*. In questo modo gli studenti possono analizzare il modo in cui i dati vengono prodotti e consumati nelle situazioni che vivono nel quotidiano, i modi in cui le piattaforme digitali e le logiche algoritmiche abilitano e vincolano le azioni degli utenti, le strategie attraverso cui le conversazioni sui *social media* e le informazioni in rete funzionano retoricamente per inquadrare le definizioni di base del sé, delle relazioni interpersonali, della partecipazione politica e dell'agire istituzionale.

Il metodo autoetnografico si rivela utile, a questo proposito, perché consente di sottoporre ad analisi approfondita la propria vita quotidiana con l'obiettivo di identificare, far emergere e analizzare le norme tacite che operano a livello sociale o culturale, di individuare *affordance* e relazioni a livello dei dispositivi utilizzati, delle piattaforme, del software o del codice, così come di analizzare ipotesi e sentimenti vissuti a livello personale e interpersonale.

Chi scrive ha proposto agli studenti di diversi corsi universitari degli ultimi anni un percorso di autoetnografia, o – con le parole di Annette Markham ai lavori della quale il percorso si ispira – *self-reflexive ethnographic analysis*².

Le persone che partecipano scelgono di vivere una disconnes-

² A.N. Markham (2018), *Critical Pedagogy as a Response to Datafication*, in «Qualitative Inquiry», Vol. 25, Issue 8, 2019.

sione di 24 ore dalla rete Internet e da tutti i servizi ad essa collegati: Whatsapp, Telegram, Instagram, TikTok, Facebook, Netflix, Amazon e Amazon Prime, Spotify, servizi online Apple, Google, siti e pagine web e così via. Durante le 24 ore, dopo aver avvisato familiari e amici più stretti, i partecipanti vivono disconnessi e creano diari sotto forma di testo, video o materiale audio a loro scelta per riflettere su ciò che significa essere disconnessi e per raccontare come ci si sente. Dopo la riconnessione, un altro compito è quello di monitorare per una settimana – anche attraverso app specifiche – il proprio utilizzo dei *digital media* e degli ambienti di rete nella vita quotidiana (relazioni sociali, studio e didattica, uso professionale e lavorativo, etc.): tempo di utilizzo dello smartphone e delle singole app, numero messaggi giornalieri inviati e ricevuti, e così via. Durante e dopo ogni fase i partecipanti sono invitati a scrivere e registrare riflessioni sotto forma di *brain dump*, a intervistarsi a vicenda e intervistare altre persone, a cimentarsi con le possibili risposte a domande come “Che cosa significa?”, “A chi importa?” etc., e a produrre – se si vuole – narrazioni multimediali più elaborate.

L’obiettivo è quello di offrire agli studenti la possibilità di imparare a *essere autoetnografi delle proprie vite online* – o meglio, *onlife*³: sono loro, attivi e inclusi nella progettazione del percorso, a decidere quali piattaforme e quali ambienti prendere in esame e i modi per riflettere e condividere le proprie riflessioni con gli altri. Leggere testi e saggi sulla *platform society* o sulla dipendenza da *social media* e algoritmi è certamente utile, ma sperimentare e vivere in prima persona l’esperienza di disconnessione accompagnata dal processo autoetnografico aiuta gli studenti a comprendere ancora più a fondo le dinamiche oggetto di studio. Per chi si occupa di educazione, *Media education* e *Information and Media Literacy* un simile percorso aiuta anche a saper leggere i meccanismi profondi della *digital transformation*, con le relative implicazioni sul piano delle relazioni sociali, del rapporto con la conoscenza, dei risvolti economici e così via. L’esperienza si focalizza in particolar modo anche sul processo metacognitivo, sulla condivisione e sulla motivazione dei

³ L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.

partecipanti al fine di determinare se il percorso abbia portato ad un apprendimento significativo. Il riferimento è qui all'ottica costruttivista e costruzionista, per cui la conoscenza deriva dalla costruzione attiva di significati da parte degli studenti che operano in un ambiente di apprendimento adeguatamente strutturato⁴. Un ambiente, dunque, in cui coloro che apprendono possono lavorare aiutandosi reciprocamente servendosi di una varietà di strumenti e risorse informative in attività di apprendimento guidato⁵. Tale ambiente consente di costruire conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto condiviso, così come permette di alimentare pratiche riflessive e negoziazione sociale dei significati⁶. L'obiettivo è una maggiore consapevolezza, da parte dei partecipanti, dei processi mentali e di una relativa attività di controllo esercitata su questi stessi processi: una conoscenza metacognitiva con al centro le idee sviluppate sul funzionamento mentale che include impressioni, nozioni, sensazioni, sentimenti, autopercezioni, intuizioni. L'accento qui non è tanto sui contenuti quanto sulle modalità di apprendimento e scoperta, così come sulla rielaborazione dei contenuti stessi utile a prendere coscienza dei processi alla base dell'apprendimento. La produzione dei diari durante le ventiquattro ore di disconnessione è funzionale alla condivisione, in seguito alla riconnessione, di materiali che possono diventare occasione per scambio e riflessione ulteriore. La possibilità di scegliere la forma da dare ai propri diari è anch'essa funzionale da un lato al superamento di eventuali difficoltà di espressione con la sola parola scritta, dall'altro allo sfruttamento della ricchezza dei linguaggi multimediali. Alcuni studenti hanno scelto la forma del videodiario, non di rado dalla cadenza regolare (es. un video ogni ora per tutte le ore di veglia), altri hanno optato per la registrazione di audio sotto forma di podcasting, altri ancora hanno scelto di realizzare presentazioni multimediali con immagini,

⁴ S. Papert, I. Harel, *Constructionism*, Ablex Publishing Corporation, New York City 1991.

⁵ B.G. Wilson, *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*, N.J. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs 1996.

⁶ D.H. Jonassen, *Thinking technology: Towards a constructivist design model*, in «Educational Technology», vol 34, n. 4, 1994, pp. 3437; D.H. Jonassen, *Technology as Cognitive Tools: Learners as Designers*, Instructional Technology Forum Paper, #1, 1994.

inserti multimediali e riflessioni testuali, altri ancora hanno privilegiato la stesura di diari sotto forma di testo scritto. Per la maggior parte dei partecipanti la disconnessione, anche se di sole ventiquattro ore, è stata esperienza inedita e spiazzante. Molti hanno raccontato di aver dovuto cambiare abitudini quotidiane radicate, e di aver dovuto fare ricorso a dispositivi e attività dimenticate da tempo (vinili, libri cartacei, manuali di ricette per cucinare, canali televisivi generalisti). Scrive Miriam nel suo diario:

Ore 08:00 - 1 ORA OFFLINE

Colazione: tv accesa su Skytg24. Primo problema: solitamente con lo smartphone accedo direttamente ad una serie di notizie per me interessanti, grazie a Flipboard, e una letta veloce su App Ansa o sulle pagine sociali di giornali su Fb (principalmente Repubblica, Il Sole24ore e Skytg24), ma con la TV sono “costretta” ad ascoltare tutti gli interventi o comunque le notizie, anche quelle che non mi interessano.

Non vado a farmi una corsetta causa ultimi strascichi della bronchite avuta, quindi non avrò l'ansia di non poter usare l'app Nike Run che uso solitamente per andare a correre.

L'assenza dello smartphone inizia a farsi sentire: ASSENZA LIEVE.

Ore 11:00 - 4 ORA OFFLINE

Questa mattina ho ri-provato l'ebbrezza di mandare un SMS. Non mi ricordavo nemmeno dove fosse ubicata l'icona per gli SMS sullo smartphone...e soprattutto mi sono accorta di quanto i messaggi che adesso si scrivono su wa o Telegram ti permettano di essere prolissa. Ho dovuto cancellare almeno 2 o 3 periodi nel testo scritto, poiché erano divisi in 3 SMS.

Mio padre mi chiama per chiedermi se sto bene... “non mi hai risposto su wa! Pensavo avessi dei problemi al telefono!”. Riflessione: mio padre comunica con me ormai su wa...la telefonata ormai è obsoleta anche per un settantenne.

Il disagio di essere offline cresce: L'ASSENZA DI WA MI FA SENTIRE UN POCO ASOCIALE!

Serenella, studiosa di lingue e aspirante traduttrice, scrive invece nel suo diario:

Ore 21.15, 8 ore e 15 minuti offline

Una delle cose che più mi ha messo alla prova: mi sono imbattuta in una parola inglese che non conoscevo e di cui non sapevo la pronuncia.

Solitamente avrei cercato online non solo traduzione e pronuncia ma avrei guardato anche la pronuncia in ogni accento inglese esistente, il non poterlo fare mi ha messo in seria difficoltà. Ma a parte questo procede bene, mi aspettavo di rendermi conto di usare Internet molto di più.

Serenella tieni botta, puoi essere linguista anche senza il dizionario online.

Ore 23.50, 10 ore e 50 minuti

Ok, sapevo che il peggio sarebbe arrivato.

Non poter passare la serata a vedere serie tv per una series addicted è dura da reggere.

Ho passato circa 20 minuti a cercare di capire cosa fare. Leggo? Vedo la tv? Sento la musica? Chiamo qualcuno?

Ok, faccio una telefonata.

Credo sia stata la prima volta dopo tanto tempo in cui ho usato i minuti gratis, sia santificata la Tim. L'abitudine alle videochiamate mi ha fatto quasi dimenticare come si facesse.

50 minuti al telefono, la telefonata finisce...e ora?

Ripartono le domande

Leggo? Vedo la tv? Sento la musica? Chiamo qualcuno?

Se richiamo mi prendono per scema.

Guardo la tv, ok.

Che vedo? Come si vede cosa offrono i vari canali? Dove si trova il catalogo? Come si sceglie!?!?!?

In alcuni resoconti sono emerse sensazioni legate al concetto di astinenza e una terminologia che rimanda alla dipendenza. Lo stesso concetto di dipendenza, nella sua complessità, è stato al centro delle riflessioni successivamente condivise in aula: dipendenza dall'infrastruttura, dipendenza dalle relazioni amicali e sociali, dipendenza dai dispositivi, etc. Le telefonate ricevute da amici e familiari preoccupati per le mancate risposte sulle app di messaggistica, dopo solo qualche ora di assenza, sono state interpretate come segnale e conferma della dimensione *always online* che caratterizza la vita onlife: i dispositivi tecnologici sono emersi dalle rappresentazioni come *tecnologie abilitanti* e non come ciò che determina la dipendenza dalle comunicazioni e dagli scambi relazionali con i propri contatti. Più nello specifico, proprio la natura sociale delle comunicazioni quotidiane è stata identificata dai partecipanti come variabile fondamentale sia nei processi di connessione permanente che

in quello più breve di disconnessione temporanea. La ricezione di centinaia di messaggi alla riconnessione – tra Whatsapp, Telegram, Instagram, etc. – è stata elemento utile per quantificare gli scambi giornalieri nella vita di ogni partecipante: quasi tutti si sono accorti che tendevano a sottostimare la quantità di messaggi scambiati quotidianamente, perché diluiti e gestiti nel corso dell'intera giornata, mentre la ricezione immediata dei messaggi dopo la disconnessione di ventiquattro ore ha consentito di prendere coscienza di un dato numerico tangibile, e del complesso sistema che di quei dati si fa carico e si nutre costantemente. Più che la discussione astratta sui *big data*, qui è incoraggiata la dimensione dell'apprendimento: gli studenti discutono su quanto e come le loro azioni siano tracciate, per quali motivi e da quali soggetti (aziende, istituzioni, etc.), su quanto e come le loro stesse vite siano trasformate in dati spesso invisibili ai più, sulla decostruzione di idee come quelle del *quantified self*, e così via.

L'esperienza ha consentito quindi di poter riflettere concretamente sulla realtà dei contesti sociali digitalmente saturati, così come sulla relazione tra pratiche quotidiane, forme comunicative, relazionali e di produzione della conoscenza e logiche di *datafication* e *platformization*. Negli ultimi anni diversi studiosi hanno sottolineato la necessità di riflettere sulla cosiddetta piattaformaizzazione, spesso sul piano del diritto o su quello dei processi culturali e comunicativi. Meno frequentemente, però, l'argomento è stato sollevato da chi si occupa di educazione e formazione, e questo nonostante i riferimenti ai *framework* europei sulle competenze digitali e i legami evidenti con il più ampio tema della cittadinanza digitale. Le tecnologie di rete e le infrastrutture rispondono con tutta evidenza a bisogni sociali latenti, ma molte delle nostre pratiche culturali sono condizionate dai processi di automazione delle piattaforme, che si sovrappongono a elementi noti e più tradizionali come retroterra sociale e culturale, classe di appartenenza, esperienze. Software, algoritmi e piattaforme non si limitano a rispondere ai nostri gusti e alle nostre esigenze ma contribuiscono concretamente a modellarli e a influenzarli. Per ragionare di formazione, cittadinanza, *Media and Information Literacy* occorre dunque costruire percorsi che consentano una più profonda comprensione dei fenomeni che caratterizza-

no e danno forma alle nostre vite, e questo vale per le persone come per le istituzioni, le aziende, i sistemi educativi. L'autoetnografia condivisa delle proprie vite online si offre pertanto come momento privilegiato per l'analisi, l'interpretazione e la rappresentazione condivisa del dato e dei dati non unicamente come oggetti ma come realtà concreta da concettualizzare con strumenti adeguati. Con le parole di Annette Markham:

*Defining and delimiting our relationship to and with the material we work with in the course of a study, from start to finish is not just a matter of resisting data-oriented mindsets. It is a proactive effort to build critical data literacy skills for the public, who, by understanding more qualitative orientations, push back against popular and simplistic definitions of what data is as well as simplistic formulas about how computation works*⁷.

⁷ A.N. Markham (2018), *Critical Pedagogy*, cit., p. 8.