AUDIOVISIVI E SCUOLA

Un approccio semiotico (*)

di SALVATORE DIAZ

Queste note sono stralciate da una più ampia ricerca, in fase di elaborazione, sulle « tecnologie educative » come fattori della sperimentazione e innovazione educativa promosse dalla Legge 30 luglio 1973, n. 477, di delega al governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale della scuola di Stato.

Si tratta di note che prendono il loro pieno significato nel quadro della ricerca da cui sono derivate e che esprimono l'opinione dell'équipe dei ricercatori sul problema nel suo complesso. Sono semplici « opinioni » (1), anche se maturate in un quinquennio di riflessione teorica, nel contesto di una ricerca sul campo, in presa diretta con i fatti, corredate più da « titoli » argomentativi che da argomentazioni vere e proprie. Il proposito è di contribuire, con una sorta di « reattivo mentale », alla riflessione sul problema anche al di fuori della cerchia degli « addetti ai lavori ». Proposito che si connette, tra l'altro, con le elezioni, ormai imminenti, dei Consigli scolastici distrettuali e provinciali (2).

1. Definizione di audiovisivo.

Intendiamo per « audiovisivo » (in quanto strumento) non tanto il terminale di una rete distributiva (come televisori, proiettori e mangianastri, fossero pure dotati di accumulatori di programmi, qual è un video-registratore a cassetta per un televisore), ma un sistema strutturale completo che consenta sia di diffondere un programma sia di costruirlo.

(*) Una delle possibili definizioni di *semiotica*, come disciplina scientifica, e la più adatta in questa sede, è: « scienza della cultura (intesa nel suo senso antropologico, come " sistema della vita ") in quanto fenomeno di comunicazione ». La decisione di chiamare questa scienza « semiotica » è stata presa, all'atto della sua costituzione (Parigi, gennaio 1969), dalla « International Association for Semiotic Studies », seguita anche dalla « Associazione Italiana di Semiotica » (cfr. U. Eco, *Le forme del contenuto*, Bompiani, Milano 1971, pp. 7 e 19-24).

(1) Cfr. G. MYRDAL, *L'obiettività delle scienze sociali*, Einaudi, Torino 1973, pp. 31-52.

(2) Sul tema dei distretti scolastici, si veda M. REGUZZONI, *La funzione primaria del distretto scolastico*, in « Aggiornamenti Sociali », (novembre) 1974, pp. 637-648, rubr. 310.

Un audiovisivo, in altre parole, se vogliamo rifarci a quanto sta scritto sui comandi del più semplice registratore audio, deve essere dotato sia del tasto *Play* sia del tasto *Record*. In campo fotografico, di conseguenza, l'unità strumentale audiovisiva è costituita da proiettore per diapositive più macchina fotografica; e così, in campo televisivo, da televisione più telecamera, e in campo cinematografico, da proiettore più cinepresa. Proiettori e televisori, dal nostro punto di vista, non sono altro — considerati a sé stanti — che audiovisivi dimezzati: « *semiaudiovisivi* ».

Le ragioni di questa fondamentale presa di posizione, prima ancora che sul piano strettamente scolastico, si collocano su quello più generale di una **politica della comunicazione sociale**. E non sembrerà certo un indebito sconfinamento a chi tenga presente (per citare il caso più macroscopico) che ciò che non era riuscito a cento anni di scuola dell'obbligo è stato conseguito in soli vent'anni di RAI-TV: da quando la televisione è in ogni casa, tutti gli italiani capiscono l'italiano.

Questo risultato, e altri analoghi che si potrebbero citare, sembrano da ascrivere all'attivo della politica delle comunicazioni sociali che è stata attuata nel nostro Paese. All'attivo, vogliamo dire, in funzione della « promozione culturale » del cittadino. E vi è chi parla dei grandi strumenti della comunicazione di massa come di una « **scuola parallela** ». A vantaggio della quale, rispetto alla « scuola ufficiale », si può citare il fatto che mentre per imparare a leggere un libro — strumento tradizionale, e ancor oggi il più corrente, della scuola — è indispensabile la mediazione di un maestro, per imparare a « leggere » uno schermo (televisivo o fotocinematografico), non c'è bisogno di mediazione alcuna: in un mondo — qual è il nostro — densamente occupato da schermi, basta stare davanti a uno schermo (3).

In termini più tecnici, si direbbe: una capillarizzazione spinta delle reti audiovisuali che distribuiscono programmi audiovisivi è sufficiente a indurre nella popolazione, per semplice esposizione ai terminali, la capacità di leggere i messaggi. Non è, si badi, una tesi da dimostrare: è un fatto di cui prendere atto. Per espandere il consumo dei prodotti cinematografici, non è stata necessaria nessuna educazione previa del pubblico al « linguaggio del film »: è bastato moltiplicare le sale di proiezione.

Nonostante l'economicità dei suoi processi di apprendimento, tuttavia, il bilancio è molto meno positivo se, da una valutazione superficialmente quantitativa, si passa ad analizzare la **qualità** di questo « alfabetismo » originato dai mezzi di comunicazione di massa (« **mass-media** »).

Ad evitare equivoci, sarà meglio — innanzitutto — precisare che

(3) Attraverso lo schermo (e i suoi analoghi cartellonistici), il processo di apprendimento linguistico senza « maestri » si va estendendo anche all'alfabeto: gli insegnanti delle prime classi elementari vanno scoprendo, in questi ultimi anni, casi sempre meno infrequenti di bambini che, dai nomi dei prodotti della pubblicità (televisiva soprattutto), hanno quasi imparato a leggere.

« alfabeto » (e derivati e contrari) è inteso qui in senso generalizzato: non specificamente come possesso di quel particolare strumento di comunicazione che è l'alfabeto, ma in generale come **possesso di un qualsiasi strumento di comunicazione**, dalla parola orale alla telecamera.

Chiarito così il senso del termine, è indubbio che i **grossi « media » della comunicazione contemporanea** (quali sono la televisione, il cinema, la fotografia e, in particolare, la fotografia della stampa settimanale illustrata, di cui gli italiani sono i più forti consumatori « pro capite » del mondo) **alfabetizzano il grande pubblico** (4). Si tratta, per ciascun « medium », di una alfabetizzazione non solo specifica (la televisione insegna a leggere la televisione, il cinema il cinema, e così via), ma anche incrociata. Il cinema, per esempio, ha insegnato alla nostra generazione a leggere il teleschermo, e la TV insegna ai bambini a leggere i fumetti e, persino — ne accennavamo in nota (5) —, insegna loro anche lo stesso alfabeto.

E tuttavia, qui sta il punto, tutti questi « media » **alfabetizzano in una direzione soltanto: insegnano a « leggere », ma non a « scrivere ».**

Non c'è italiano che non sia in grado di decifrare i messaggi che gli giungono dal teleschermo, ma quasi nessuno sa usare una telecamera per rivolgersi agli altri (l'« accesso » agli studi della RAI-TV non ne è che una conferma). Anche la cinematografia amatoriale dell'8 mm — abbastanza diffusa — non fa altro che « impressionare pellicola »: i « film delle vacanze » non sono fenomeni di comunicazione, ma gesti autoriflessivi, narcisismo (audio)visivo.

Dalla capillarizzazione spinta delle reti distributive, dunque (che è la politica corrente — non solo in Italia — in fatto di comunicazione sociale), deriva sì un alfabetismo, ma un alfabetismo a metà.

Così, fra le tradizionali categorie di « alfabeto » e « analfabeto » si inserisce una terza categoria: quella del « semianalfabeto ». Tra 0 e 1, se vogliamo esprimerci in cifre (cioè tra l'analfabeto che non sa né leggere né scrivere — totalmente sprovveduto nei confronti dello strumento — e l'alfabeto che sa leggere e scrivere), quanto vale l'attrezzatura del semianalfabeto? Se dovessimo rispondere 1/2, l'analisi che andiamo conducendo si risolverebbe semplicemente in pignoleria classificatoria. Il fatto è, invece, che la risposta da dare a questa domanda non è 1/2, ma — 1.

Il **semialfabetismo** è, per chi ne è portatore, un'attrezzatura culturale di segno negativo. Chi sa leggere senza saper scrivere (o, più in generale, chi nei confronti di un dato strumento del comunicare è dotato di capacità esclusivamente ricettive) non è che uno **spazio culturale aperto e indifeso**, colonizzabile da chiunque sappia anche scrivere. Il semialfabetismo (quinta colonna degli alfabeti tra gli analfabeti) è

(4) « Gli italiani che leggono settimanali e periodici sono 48 su 100, record assoluto mondiale per abbondanza » (G. P. CESARANI, *I persuasori disarmati*, Laterza, Bari 1975, p. 81).

(5) Vedi sopra, nota 3.

la posizione più perdente di tutte; l'analfabeta, per lo meno, è impermeabile alla « aggressione segnica ».

Così, una politica delle comunicazioni sociali che a) promuovesse massicciamente la ricezione, saturando il territorio e il mercato di terminali distributivi, e b) concentrasse l'emittenza, rendendo impervio l'accesso alle poche infrastrutture di produzione e ostacolandone la moltiplicazione, non farebbe che produrre e ribadire il semialfabetismo di massa rispetto ai più caratteristici strumenti della comunicazione contemporanea: audiovisivi in particolare.

Per combattere questa forma di esproprio generalizzato dei più fondamentali strumenti della partecipazione e del lavoro culturale (esproprio non per riferimento a una più felice condizione precedente, ma in rapporto al diritto — non fosse altro che costituzionale — alla partecipazione democratica), occorre far entrare nella scuola audiovisivi interi (« Record » + « Play »), unici possibili strumenti di alfabetizzazione. Chi si occupa e/o si preoccupa di problemi educativi dovrebbe sempre tener presente, secondo noi, che dai semiaudiovisivi non si ottiene altro che semialfabetizzazione.

Due precisazioni sono necessarie per non essere fraintesi.

1) Come tanti sono gli strumenti del comunicare, tanti sono i relativi alfabetismi (analfabetismi e semialfabetismi): si può essere analfabeti rispetto a un certo strumento, alfabeti rispetto a certi altri e semialfabeti rispetto ad altri ancora. Sta di fatto, tuttavia, che rispetto ai « mass-media » siamo — quasi tutti — semialfabeti. (E' proprio per questo, tra l'altro, che sono, appunto, « media » di massa: non per nulla la pubblicità — né solo quella commerciale — è prevalentemente e sempre più audiovisiva).

2) E' vero che c'è leggere e leggere (da un lato lettura acritica e, dall'altro, lettura critica, quella che tante programmazioni scolastiche si propongono di far apprendere agli alunni). Ma, appunto, la lettura critica è quel tipo di lettura di cui è capace solo chi sa « scrivere », nel senso comunicativo, e non semplicemente manuale, del termine. E non ci si lasci trarre in inganno, per esempio, dall'aspirazione a « educare alla lettura critica del film » coltivata dal cineforum. Encomiabile sotto altri aspetti, il dibattito cineforense lascia i partecipanti semialfabeti nei confronti del « medium ». La cura sintomatologica del cineforum non cancella questo semialfabetismo: si limita a « rimuoverlo » (nel senso psicoanalitico del termine) attraverso un intenso esercizio di alfabetismo verbale.

2. Audiovisivo e comunicazione.

Perché l'audiovisivo nella scuola produca risultati educativamente positivi occorre inoltre, a nostro avviso, che l'impiego degli strumenti avvenga sempre in un contesto di comunicazione.

La scuola, peraltro, abbonda di situazioni comunicative fittizie. Per questo ci sembra necessario precisare che a) un contesto comunicativo è reale nella misura in cui il messaggio messo in gioco istituisce un

rapporto tra due interlocutori, e che b) questo rapporto si può considerare concluso — almeno provvisoriamente — solo quando allo stimolo dell'emittente sul ricevente segue, attraverso lo scambio delle parti — quello scambio che il « mass-medium » non consente mai —, **la risposta del ricevente all'emittente.**

A queste condizioni, l'introduzione dell'audiovisivo condurrà inevitabilmente alla rottura del diaframma che separa la scuola dal mondo esterno, per dar luogo ad uno spazio aperto disponibile a un reale lavoro culturale: **interlocuzione con un universo ambientale** (da parlanti a parlanti), e **analisi del discorso.**

Da un punto di vista formale, una volta sgombrato il terreno dall'equivoco dei semiaudiovisivi, le ragioni di questa proposta si potrebbero dare per ovvie: che gli strumenti del comunicare presuppongano (o, più precisamente, istituiscano) un contesto comunicativo, è chiaro per definizione. Ma sul piano concreto dei fatti scolastici ancor oggi correnti, questa ovvietà è tutt'altro che scontata.

Il **modello tradizionale di scuola** (deprecato dai testi contemporanei di pedagogia, ma ancora vigente nella media dei casi, anche in certe situazioni scolastiche che si proclamano « sperimentali ») è infatti un modello **fondamentalmente « trasmissivo »** (6). E nei sistemi trasmissivi lo scambio delle parti è soltanto apparente: non è che pseudo-comunicazione. Lo studente, a scuola, non « prende la parola », ma « parla » in funzione di apparato di autoregolazione del processo: apparato controllato dall'emittente (l'insegnante). Meno ancora, poi, la scuola è in comunicazione con il mondo esterno: il discorso scolastico non esce dall'aula.

Introdurre l'audiovisivo in questo modello di scuola non potrà che significare: **o la riduzione dell'audiovisivo a semiaudiovisivo** (conferma pedagogica di una politica delle comunicazioni sociali da cui deriva quel semialfabetismo che proprio in questo modello di scuola ha le sue più solide radici culturali), **o la messa in questione e la trasformazione di questo modello.**

Le vere ragioni per cui si propone l'introduzione degli audiovisivi nella scuola (e se ne riconosce nella comunicazione la fondamentale condizione di pertinenza) stanno proprio nella potenzialità di trasformazione che questi strumenti sono in grado di esprimere se si riesce a **difenderli dalle pressioni riduttive** cui sono sottoposti dal modello scolastico del lavoro culturale. Una volta assicurata la permabilità della

(6) Fra « trasmissione » e « comunicazione », in termini semiotici, c'è questa differenza: nella trasmissione (tipica del rapporto uomo-macchina), a) il messaggio, a meno di un guasto dell'impianto, ottiene sempre risposta, b) la risposta è univoca e predeterminabile, c) il ricevente non mette mai in questione il codice; nella comunicazione (caratteristica del rapporto interumano), a) il messaggio può non ottenere risposta, b) la risposta non è né univoca né predeterminabile, c) il ricevente può mettere in questione il codice. Su tale questione, cfr. U. Eco, *La struttura assente*, Bompiani, Milano 1968, pp. 30 e 59.

scuola al mondo esterno, molte cose — in senso evolutivo — verranno da sé.

A voler essere meno sommari, si può anche precisare che non tutto, nel lavoro culturale, è comunicazione. Accanto all'interlocuzione diretta o mediata tra parlanti, esiste anche un rapporto col testo in quanto tale: la lettura e la scrittura nel senso letterario dei termini. Ma poiché la scuola è così impregnata di « letterarietà », anche quando si occupa di fisica o di storia, da ignorare qualsiasi forma di rapporto che non sia con un testo, i buoni diritti del lavoro testuale non hanno certo bisogno (meno che mai nel mondo scolastico italiano) di particolari apologie. Bisognava tuttavia accennare alla questione, perché la messa a fuoco del rapporto tra audiovisivi e comunicazione non sembrasse una radicalizzazione grossolana del problema.

3. Audiovisivo e linguaggio.

In scuola (nei consigli di classe, o dei docenti, o d'istituto, e ancor più nei corsi di aggiornamento per insegnanti), quando si affronta il problema delle tecnologie, ci si trova sempre, prima o poi, a discutere di « **linguaggio audiovisivo** ».

Irrimediabilmente ambigua, ma inestirpabilmente radicata nel lessico pedagogico (forse perché a scuola si parla di audiovisivi molto di più di quanto li si adoperi), questa espressione costituisce una trappola sempre tesa sulla strada dell'innovazione tecnologica. Si tratta perciò di chiarirla.

Per « **linguaggio audiovisivo** », si può intendere una particolare « **specie** » di **linguaggio**, all'interno di quella classificazione che divide i linguaggi in « verbale » e « non verbali », e questi a loro volta in « gestuale », « oggettuale », « audiovisivo », e così via. Si finisce allora — per necessaria conseguenza — con il postulare, in contrapposizione ai **significati** verbali (veicolati dal linguaggio verbale), **significati non-verbali** veicolati da linguaggi non-verbali.

Per « **linguaggio audiovisivo** », si può, invece, intendere una particolare **qualificazione del linguaggio sul piano dei significanti**. Il piano dei significanti è quello fisico dei materiali (la semiotica dice « sostanze ») e delle relative « forme » di cui ci si serve per comunicare, quali sono i suoni, i colori, i gesti, gli oggetti, ecc. In tal caso, l'universo dei significati, e, di conseguenza, il linguaggio, non si moltiplicano: si impiegano materiali sonori o visivi, è sempre con il linguaggio che si ha a che fare, e non con più linguaggi.

Tra queste due accezioni (sebbene la prima sia molto cara — purtroppo — a insegnanti di educazione artistica e musicale e ad animatori di libere attività espressive, che credono di ritrovarvi buoni argomenti per sostenere l'autonomia delle proprie discipline, ridotte spesso a una situazione subalterna dall'egemonia degli insegnanti di lettere), solo la

seconda — quella **qualificativa** — è, a nostro giudizio, **scientificamente corretta**: infatti « non c'è senso che non sia nominato, e il mondo dei significati non è altro che quello del linguaggio [verbale] » (7).

La rivoluzione audiovisiva, cioè, è analoga a quella determinata dall'invenzione della scrittura: anche se ne è derivata una progressiva differenziazione tra lingua scritta e lingua parlata (ed è questo fenomeno a fare così impressione da far parlare ingenuamente — o in senso figurato — di due linguaggi), il linguaggio è rimasto uno solo. Ad essere precisi, bisognerebbe dire che questo tipo di rivoluzioni linguistico-semiotiche cominciano sul piano dei « media » (la carta, la pellicola, il tubo catodico, ecc.), si sviluppano su quello dei significanti, e finiscono in evoluzioni — più o meno rapide — dei codici della comunicazione.

Abbiamo introdotto queste precisazioni scopertamente teoriche (e apparentemente lontane dal piano concreto dei problemi dell'educazione) perché le riteniamo necessarie per mostrare l'**inconsistenza scientifica delle due più correnti posizioni scolastiche** circa il « linguaggio audiovisivo ». Sebbene apparentemente contrapposte, tanto che le chiameremo rispettivamente « primitivistica » e « fantascientifica », entrambe queste posizioni **presuppongono tacitamente che l'audiovisualità moltiplichi il linguaggio piuttosto che qualificarlo**. E' da questo presupposto, infatti, che derivano sia l'audiovisivo come « sussidio » e/o come « contorno », sia le « grammatiche iconiche » (cioè dell'immagine) come propedeutica ai « media »; che sono poi le due più radicali antistrategie in campo di audiovisivi per l'educazione.

La posizione « **primitivistica** » (magari in regresso, ma ancora largamente attestata nella scuola) vede nell'audiovisualità un ritorno alla pittura rupestre: un'involuzione verso uno stato « primitivo », prelinguistico in quanto prelogico. A furia di televisione, fumetti e cinema, — secondo costoro — si disimpara l'italiano e, ciò che è più grave, si decade dal piano delle risposte razionali a quello delle risposte istintive agli stimoli. **L'audiovisivo è sentito come un linguaggio « non-linguistico »**: potrà anche essere l'unico mezzo adatto per rivolgersi alle moltitudini (che, sotto una sottile scorza di acculturazione, sono rimaste sostanzialmente incivili e analfabete) o servire, nelle mani dell'insegnante, come « zolletta di zucchero » (allettamento e ricompensa per lo scolaro sottoposto al necessario — ancorché duro — esercizio del sapere), ma rimane l'emblema di quel neo-medioevo barbarico (sociale questa volta, invece che etnico) contro le cui tenebre la scuola dovrebbe, appunto, tenere accesa la fiaccola della civiltà, della razionalità, della lingua.

Per la concezione « **fantascientifica** », al contrario, **l'audiovisivo è il superamento del linguaggio verbale**: l'età della parola è al tramonto, e l'età dell'immagine ne prende il posto. Economico, istantaneo, univer-

(7) R. BARTHES, *Elementi di semiologia*, Einaudi, Torino 1966, p. 14.

sale, concreto, pluridimensionale, disponibile all'espressività e altamente informativo, il linguaggio del futuro sarà un linguaggio iconico. Il declino della verbalità, per di più, sarebbe lo stesso declino dell'Occidente: in senso antropologico piuttosto che politico. Con Heidegger, Merleau-Ponty, Lévi-Strauss, Lacan, Foucault, si chiude il ciclo aperto da Socrate: l'imperialismo della « razionalità » europea.

Per quanto contrapposte nella valutazione dell'audiovisualità, queste due concezioni, come abbiamo già accennato, si rifanno tacitamente allo stesso presupposto teorico: che l'immagine costituisca un codice di comunicazione autonomo, distinto e alternativo, rispetto a quello verbale. Ma questo presupposto, che risale alla mitologia della « civiltà dell'immagine » cara alla divulgazione di seconda mano, è **destituito di ogni fondamento scientifico.**

L'immagine, nell'economia comunicativa, sta più dalla parte del « medium » che del « significato ». **L'audiovisivo, perciò, va posto in un'unica categoria con penna, carta, voce e gesto,** anche se si contraddistingue in quanto macchina. Ed è proprio l'industrializzazione dei suoi processi produttivi a caratterizzare lo stato attuale della strumentazione comunicativa: a) massiccia e crescente presenza della macchina; b) prevalenza delle reti unidirezionali su quelle reversibili; c) rapido abbassarsi dei costi di moltiplicazione dell'immagine.

E' chiaro — vi abbiamo già accennato — che fenomeni di tale portata non possono non influire anche sui codici della comunicazione: il progressivo affermarsi della coordinazione sulla subordinazione, e il sempre più frequente ricorso alla significazione virtuale, ingigantiscono le potenzialità connotative del discorso (fino a fare del linguaggio l'arma incruenta della persuasione occulta); e simultaneamente — sul versante opposto — rendono finalmente possibile un uso referenziale del linguaggio (il sogno di Swift e dell'Encyclopédie). Ma, nonostante l'enorme portata di queste trasformazioni, si rimane ad aver a che fare con *il* linguaggio e non con *dei* linguaggi.

4. Usi dell'audiovisivo.

Se l'audiovisualità è una qualità del linguaggio e non un linguaggio a parte, la prima cosa da dire circa i suoi usi è che l'audiovisivo non può essere considerato una nuova materia di insegnamento da introdurre nei curricula di studio: **l'audiovisivo è uno strumento del comunicare,** lo strumento sempre più dominante della comunicazione contemporanea, e anche la sua collocazione scolastica deve essere sul piano dei « media »: accanto alla viva voce, al foglio e penna, al gesso e lavagna, alla macchina per scrivere e ciclostile; a disposizione dell'insegnante, e soprattutto dello studente, oltre che — com'è la stampa per i libri — all'origine di materiali per il lavoro culturale prodotti da autori professionisti.

Entrando a far parte degli strumenti del lavoro educativo, elemento nuovo in un sistema antico e ormai sclerotico, l'audiovisivo vi troverà **una sua collocazione specifica** (concorrenziale, piuttosto che alternativa) e, istituendo rapporti nuovi con e tra gli altri strumenti, finirà per modificare anche i rapporti e gli strumenti tradizionali: determinerà, cioè, una crisi e una trasformazione dell'intero sistema della comunicazione scolastica.

Questa strumentalità specifica dell'audiovisivo si può articolare nei tre seguenti usi:

1) **avvicinamento** di realtà distanti o comunque difficilmente accessibili (è il classico uso documentario);

2) **concretizzazione** dell'astratto (che, se il dibattito sulla funzione dei modelli non è passato invano per la scuola, significa tutt'altro che banalizzazione del sapere a uso dei tanti inadatti incautamente convogliati verso la scuola);

3) **invenzione** narrativa o lirica (in una mediazione strumentale e in un approccio al reale e all'interlocuzione, diversi rispetto alla letteratura verbale).

Di questi tre usi, ci sembra di dover raccomandare prima di tutto quello **inventivo**, che (anche se la scuola sembra quasi ignorarlo, o forse proprio per questo) è insieme il **più facilmente praticabile e il più necessario per la promozione culturale**. E' nel gioco creativo, infatti, nella dimensione dello spettacolo, libera da vincoli documentari o sistematici, che lo strumento (in mano agli studenti, con l'insegnante in funzione di sostegno) diventa il punto di appoggio per il superamento del semialfabetismo: appropriazione del « mass-medium » alla comunicazione interumana.

Il secondo uso (che richiede una qualche maturità sia nel controllo degli strumenti sia — in quanto mediazione culturale consapevole — nei confronti dei contenuti del discorso e delle strategie della comunicazione) è più direttamente adatto ad équipes di insegnanti. Agli studenti, tuttavia, devono rimanere aperte sia la partecipazione al lavoro di produzione degli insegnanti, sia la possibilità di lavorare in proprio anche su questo piano per mettere a disposizione di eventuali bisogni altrui il sapere appreso: tentare di spendere quanto si è acquisito, infatti, è — sebbene non l'unica — la più credibile **procedura di verifica dell'apprendimento**.

Quanto al primo uso, quello della tradizione documentaristica, è chiaro che per venire in contatto con realtà lontane e inaccessibili ci si servirà di materiale prodotto da altri. Ma è altrettanto chiaro che nemmeno questo uso dell'audiovisivo esclude studenti e insegnanti dal rapporto produttivo con gli strumenti: **produrre del materiale su ciò che è qui vicino per offrirlo a situazioni scolastiche lontane** (oltre alla

utilità di chi fruirà del prodotto) è un'esperienza culturalmente assai produttiva.

Per gli usi 1 e 2 («avvicinamento» e «concretizzazione dell'astratto»), inoltre, ci si può utilmente valere di materiale prodotto da editorie specializzate, senza per questo venir meno al principio della comunicazione reale: sia perché, come abbiamo fatto osservare, il lavoro testuale è pur sempre un autentico lavoro culturale; sia perché anche con un autore professionale si possono stabilire rapporti di comunicazione. Ciò che invece non potrà mai essere supplito dal ricorso alla produzione editoriale è l'uso creativo degli strumenti: l'unico assolutamente indispensabile. Anche solo per leggere il discorso altrui in un rapporto paritario, da alfabeto a alfabeto, infatti, bisogna saper scrivere. Il semialfabeto, che non sa impugnare gli strumenti dalla parte del manico, non legge: consuma.

Per qualsiasi uso produttivo degli audiovisivi, infine, occorre tener presente che i tempi di lavoro sono tanto più redditizi (sia in vista della produzione, sia in vista della promozione culturale di chi è coinvolto nel lavoro) quanto più sono concentrati: meglio tre giorni consecutivi al mese (in cui a scuola non si fa altro, ma con l'impegno di portare a termine il prodotto) che tre ore di audiovisivi alla settimana.

Per la scuola quale la conosciamo, derogare al principio dell'«orario settimanale» fisso potrà anche essere traumatico (soprattutto se questa deroga è per far spazio a mezzi di comunicazione nuovi che minacciano di sovvertire il suo intero sistema strumentale), ma per poter lavorare con gli audiovisivi è semplicemente indispensabile: la natura dei «media», i modi di produzione del discorso, le esigenze di una comunicazione reale, l'economia dei processi di apprendimento, e persino i meccanismi psicologici legati alla motivazione, convergono a imporne il superamento.

Tutte le esperienze che siamo venuti conducendo in questi anni ce lo confermano a tal punto da farci concludere che: a) senza tempi continui di lavoro, l'uso produttivo degli audiovisivi si dimostra largamente velleitario; b) senza un reale uso produttivo degli strumenti, non si supera la soglia del semialfabetismo da contaminazione «massmediatica»; per cui, c) se non si riuscirà a introdurre un certo grado di elasticità nell'organizzazione dell'orario settimanale delle lezioni, l'audiovisivo scolastico seguirà la sorte che sta toccando alla scuola: ridotto a semplice parente povero dei grandi mezzi di comunicazione di massa, e incapace di sostenerne la concorrenza, finirà nell'armadio delle cose inutili.

Di fronte a questa proposta sugli usi dell'audiovisivo, ce ne rendiamo conto, è tutto un «modo di produzione del sapere» (il modo «scolastico», appunto) ad essere messo in questione; ma, come dicevamo, i casi sono due: o il modello di scuola si trasforma, o qualsiasi innovazione educativa non sarà che uno sterile palliativo alla progressiva atrofizzazione della scuola stessa.