

Audiovisivi e storia

di Loris Navari

La riflessione

Questo nostro tempo è in larga parte dominato dal 'linguaggio iconico' nei cui confronti riesce difficile, come massa e come singolo, tenere un rapporto di equilibrio e di misura.

Per i pessimisti l' 'immagine' oggi è più prevaricazione che sussidio; ammicca dai muri, 'convince' a tesi poco 'convincenti' nelle sale cinematografiche; sollecita curiosità, crea urgenze nel segreto delle case.

Per gli ottimisti: disponiamo finalmente di un efficace rimedio contro la vecchia 'civiltà della chiacchiera'; il molto teorizzare è quindi bilanciato da fattualità ed oggettualità a livelli precedentemente inimmaginabili.

La scuola, comunque, non poteva restare indifferente di fronte al fenomeno 'audiovisivi'; essendo essa uno dei tanti codici di interpretazione della vita, non il meno qualificato, le spettava l'obbligo di gestire i media con realismo; era suo dovere elaborare un'etica d'uso secondo (o contro) le indicazioni che con tanto vigore furono di Marshall McLuhan; doveva acquisire consapevolezza teorica e pratica del fenomeno.

Consideriamo ora tale problematica nell'ambito della didattica con riferimento alla storia, materia che si avvale particolarmente del sussidio audiovisivo.

L'insegnamento storico può convogliare tutta la ricchezza dello scibile umano; può porre in risalto interazioni e/o transfert di docenti in passaggi particolarmente ideologizzati; può evidenziare la loro provenienza da questa o quella corrente storiografica: di M. Bloch, di L. Febvre, di E. Le Roy Ladurie, di F. Braudel, di J. Le Goff (Les Annales, per intenderci), oppure di L. Stone¹, di E.J. Hobsbawm² o dei nostri G. Galasso, C. Ginzburg o addirittura di G. Spini, che dopo tanto peregrinare della storiografia a sostegno della storia «come racconto, anzi come narrativa vera e propria» ha spezzato una lancia in favore di una storia eminentemen-

te politica contro quella «storia oscura di tutti verso la quale in modi diversi tutta la storiografia tende oggi» (la definizione è di F. Braudel); può mostrare fede marxista intatta, evidentemente in lotta o in contrasto con la 'nuova storia'...

Queste brevi citazioni per un veloce assaggio del tormentato universo della storiografia attuale³.

Quando il docente offre oralmente la sua scienza storica ha occasione di spaziare, argomentando, secondo i codici interiori della sua formazione e gestire il manuale storico in modo personale. Ma se usa il mezzo audiovisivo disporrà ancora di altrettanta libertà? La sua azione pedagogica ne patirà? Poniamoci perciò due quesiti:

1. Educare ad una certa 'mens' storica l'allievo anche per mezzo degli audiovisivi, risponde a realtà pedagogica?
2. Gli audiovisivi sono, inoltre, mezzi e tecniche idonee per comunicare storia?

La messa a fuoco

«È sempre spettata alla storia una grande funzione sociale nel senso più ampio: e nella nostra epoca, se le si danno i mezzi di ricerca, di insegnamento (a tutti i livelli scolastici) e di diffusione dei quali ha bisogno, la nuova storia è in grado di svolgere questa funzione più che mai necessaria»⁴.

In poche parole la storia penetra i media con tutta normalità essendo 'norma' l'uso del 'linguaggio' del tempo.

Ogni epoca ha posseduto particolari linguaggi per educare: «il teatro e la scultura espressero la vita dei greci, l'architettura la società romana e la mistica medioevale, la pittura la civiltà del XIV e del XV secolo in Toscana»⁵.

Ora, poiché il linguaggio iconico rappresenta la maggiore espressione dell'identità del nostro tempo, può essere ritenuto, a pieno diritto, pedagogico.

Ci fu un tempo in cui gli stessi studiosi (pedagogisti, sociologi, psicologi...) nei confronti dei mezzi audiovisivi si divisero in 'apocalittici' ed 'integrati'.

I primi vedevano, in questi strumenti, i segni della decadenza e della corruzione dell'alta dignità dell'educatore, insidiata dal mezzo meccanico. I secondi attribuivano invece, ai nuovi mezzi, il carisma della cultura; come l'invenzione della stampa aveva allargato smisuratamente il sapere, i mezzi della comunicazione di massa (novelli universali) avrebbero raggiunto masse diseredate... di cultura: da qui (si disse) il fatto sociale divenuto genuinamente pedagogico.

Attualmente le tesi degli 'integrati' si è ammorbidita.

«In realtà, oggi, la maggior parte degli studiosi (...) si attesta su posizioni di maggior prudenza nei confronti di acculturazione e di inculturazione dei mezzi di comunicazione di massa»⁶.

Prudenza tuttavia non può dire rifiuto, specialmente nel 'dopo McLuhan', ma significa dare all'uomo quel che è dell'uomo e al mezzo quel che è del mezzo.

Rispondere al secondo punto è alquanto più complesso.

Gli audiovisivi sono mezzi e tecniche idonee per comunicare storia proporzionalmente all'*opportunità* che offrono di fare storia (scusate il bisticcio).

Prendiamo, è un esempio qualsiasi, una diapositiva. Essa, qualunque soggetto rappresenti, è documento/monumento nel senso della staticità (anche avesse fissato un gesto dinamicamente drammatico).

Ciò che rappresenta è comunque un *tema* che può e deve essere sviluppato dall'intervento del docente. La spazialità è, qui, indeterminata: collima con il molto e con il poco della comunicazione didattica; comunicazione che non può mancare.

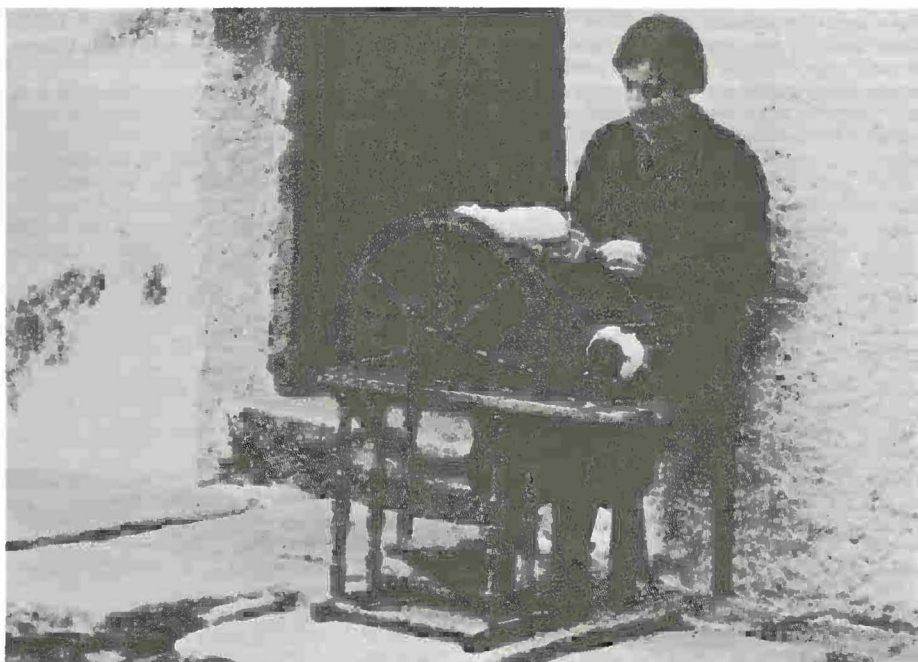
Ma quando il mezzo audiovisivo sostiene tesi, si inerpica in particolari concettualità (vedi il documentario o il film), in cui tutto è finalizzato a tesi di chiara matrice ideologica sia in negativo che in positivo e l'intervento personale del docente è impossibile, viene meno l'*opportunità* della quale si parlava. L'audiovisivo diviene un 'coibente' e vietando l'interazione docente-allievo denota certi suoi limiti.

Questo modo di fare storia, inoltre, è meno educativo perché manca di personale attiva partecipazione del ragazzo, il quale resta spesso soffocato dall'enorme quantità di informazioni visive e auditive. Fare storia, perciò, col mezzo audiovisivo non va esente da rischi.

I rischi

Il primo: lo sminuimento, talora, del docente che viene defilato nei confronti del mezzo meccanico. Il non intervento del docente denuncia distacco, forse imprudenza, ma soprattutto personale disagio quando è attinta concettualità tale da richiedere assolutamente l'apporto e il ritocco umano. Se poi, come potrebbe accadere, per strana malia, il mezzo audiovisivo venisse innalzato a feticcio tecnico della scuola o a garanzia didattica del nostro tempo e, per tentazione, vi si ricorresse fiduciosamente e indiscriminatamente, in tal caso si potrebbe parlare di prevaricazione: prevaricazione del mezzo sull'uomo a discapito di mediazione razionale, parziale o totale.

Filatrice di Bosco Gurin, 1945. (Foto Museo Valmaggese)



Gli stessi allievi così poco dediti allo 'sport' qualificante dell'attrazione avrebbero buon gioco ad assistere passivi soprattutto all'ammannimento di documentari i quali riportano più 'fatti' che 'perché'.

Inoltre: dato che la storia si muove spesso sul crinale di razionalità ed irrazionalità, da una posizione di così incerto equilibrio può toglierla (o almeno tentare di farlo) l'interpretazione del docente consapevole di filosofia della storia, di tecnica storiografica, al di là, al di sopra, dei fatti.

La conclusione

Il mezzo audiovisivo è oggi sussidio indispensabile. Le tecniche audiovisive hanno un valore; sono come un nuovo fatto linguistico; sono come 'la vita spirituale del nostro tempo'... pur ricordando tuttavia che «le tesi del rinnovamento pedagogico attraverso i mezzi audiovisivi restano sovente prigioniere dei grandi miti del mondo moderno e soprattutto di quello della strana finestra aperta (...) sul mondo, mondo che ormai si dichiara «a portata di mano». Il mondo abbondante e multicolore delle immagini visive e sonore (sempre) pronto a fare irruzione a volontà nella classe». Per esemplificare: «gli insegnanti possono evocare a loro piacere i razzi e le amebe, il volo degli insetti e la crescita delle piante, Pablo Casals e Picasso, Hitler e Paul Valéry, il cuore della foresta vergine e il fondo dell'alto forno, le contrazioni del piloro e la faccia sconosciuta della luna»⁷¹.

Quanto materiale, quante possibilità! Ammesso che i mezzi audiovisivi, espressione di un vastissimo 'concreto' vengano gestiti nel sommo rispetto della cultura personale del docente e delle capacità astrattive dell'allievo.

Per quanto concerne la storia, nonostante la bontà degli audiovisivi, dobbiamo profondamente ritenere che essa non ha tanto bisogno di immagini quanto piuttosto di riflessioni, di meditazioni e mediazioni delle quali unico artefice sarà sempre, in primo piano, l'uomo!

Note

¹ Stone ha parlato di declino della storiografia «scientifica» che si preoccupa soprattutto di rispondere ai «perché» del passato, di analizzare i processi economico-sociali di lunga durata e di un ritorno più o meno generalizzato alla storia come racconto, anzi come narrativa vera e propria.

² Per Hobsbawm decidere di vedere il mondo attraverso un microscopio anziché attraverso un telescopio non significa tornare alla narrativa e abbandonare il progetto di una storia scientifica. Significa (...) utilizzare la cosiddetta microstoria per andare più a fondo nell'analisi di alcuni problemi altrimenti difficilmente sondabili e procedere in seguito a più soddisfacenti generalizzazioni. (Le due note di: Nicola Tranfaglia).

³ - J. LE GOFF (a cura di), *La nuova storia*, Milano, 1980.

- J. TOPOLSKJ, *La storiografia contemporanea*, Roma, 1981.

- J. LE GOFF - P. NORA (a cura di) *Fare storia*, Torino, 1981.

- S. GUARRACINO - D. RAGAZZINI, *Storia e insegnamento della storia - Problemi e metodi*, Milano, 1980.

- C. GINZBURG, *Il formaggio e i vermi*, Torino, 1981.

⁴ J. LE GOFF, op. cit., p. 39.

⁵ P. BALDELLI - E. TARRONI, *Educazione e cinema*, Torino, 1970, p. 77.

⁶ P. BALDELLI - E. TARRONI, op. cit., p. 71.

⁷ H. DIEUZEIDE, *Le tecniche audiovisive nell'insegnamento*, Roma, 1976, p. 44.

Note sull'uso didattico di videocassette

di Gianfranco Pescia

Nel 1979 uno dei responsabili della «Bundeszentrale für politische Bildung» di Bonn dichiarava: «con l'ausilio del mezzo televisivo viene messo in discussione tra milioni di cittadini un determinato problema, ciò che sarebbe possibile conseguire soltanto presso un numero esiguo di cittadini operando unicamente con gli strumenti della politische Bildung»¹.

Tilman Ernst, il responsabile di cui sopra, si riferiva alla Germania e al filmato *Holocaust*, «sceneggiato mediocre tratto da un brutto libro», come lo ha definito lo storico Enzo Collotti².

Decine di milioni di spettatori in tutto il mondo, un avvenimento come la «soluzione finale»³ presentato e spiegato, anche se in forma alquanto schematizzata e rozza, non sono però risultati da sottovalutare, come non è da sottovalutare l'impatto tout court di ogni trasmissione di immagini (film, diapositive, lucido) di uso soprattutto didattico.

Vediamo il problema concreto riferendoci al programma di storia di IV^a.

Il periodo 1900-1950 è particolarmente seguito perché le lezioni 'tradizionali', con libro di testo e documenti vari (statistiche, grafici, discorsi, lettere e così via) possono essere integrate da una serie di immagini contenute soprattutto nelle serie di videocassette «trent'anni di storia».

Di seguito abbozziamo (e solo questo) qualche ipotesi di lavoro circa l'uso di questi filmati:

1. È evidente che bisognerà fornire all'allievo un bagaglio minimo di conoscenze tecniche per la lettura delle immagini. Pensiamo al tipo di riprese: e qui il discorso potrebbe spostarsi sui vari tipi di censura che entrano in gioco nella realizzazione e nella trasmissione delle immagini⁴. Pensiamo ancora al sonoro (spari, esplosioni, rumori della folla, canti, musiche varie) quasi sempre aggiunto e non originale⁵;

2. una seconda lettura ci permette di entrare nel vivo dell'argomento. Una grande quantità di immagini della serie è consacrata, e non poteva essere altrimenti, alle battaglie. Si potrà allora utilizzare, come integrazione, la serie (o qualche cassetta sparsa) «le grandi battaglie». Questo per tentare di vedere i cambiamenti strutturali avvenuti (politici, tecnici, sociali) e costruire così una tipologia, anche schematica, delle costanti e delle variabili di un periodo o di una serie di periodi⁶;

3. è utile — parliamo per esperienza personale — che gli allievi prendano qualche appunto durante la visione del filmato: questo per abituarli a un lavoro di ricerca e selezione di informazione in un materiale effimero come le immagini filmate (si può a questo proposito fermare il film o l'immagine)⁷.

4. Qualche parola infine sull'uso tecnico di queste videocassette: qualche volta si ha a che fare con filmati rovinati nell'audio e nell'immagine (o in tutt'e due). Sarebbe auspicabile, a questo proposito, da parte di tutti i fruitori, una maggior cura di questo patrimonio di immagini⁸.

A parte la cura 'normale', qualche altro suggerimento: duplicare subito le cassette registrate, stabilire (da parte del settore di educazione ai mass media del Centro didattico cantonale) contatti proficui con la TSI onde poter registrare qualche trasmissione eventualmente sfuggita ai responsabili di sede o cantonali degli audiovisivi; e, perché no?, tentare di accrescere questo patrimonio con registrazioni di filmati che pochi, pochissimi, hanno visto (pensiamo ad es. al *Cinegiornale svizzero*, o a documenti di grande valore storico come *Hitler, eine Karriere, La batalla de Chile, La hora de los hornos*).

Così si potrebbe realizzare globalmente quel che H. Trevor - Roper si proponeva per il nazismo:

«Ebbene io vorrei che chi pensa al nazismo possa vederlo e sentirlo arrivare. A costui mostreli con fotografie e film la documentazione della sua crescita e del suo trionfo, la volontaria resa ad esso di una nazione, inclusi molti cittadini che non erano certo tra i più egoisti e stolti. A costui farei ascoltare la registrazione della voce di Hitler: quei suoi accenti striduli e violenti, che agli stranieri parvero dapprima così ridicoli, ma che affascinarono e ispirarono il suo uditorio tedesco e tennero più tardi l'Europa impaurita e col fiato sospeso»⁹.

Note

¹ Citato da ENZO COLLOTTI, *Holocaust, il privato e la storia*, in «Italia contemporanea / Rassegna dell'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione». XXXI, 137, 1979, p. 89.

² COLLOTTI, art. cit., p. 84.

³ Cfr. sull'argomento la sintesi rigorosa di LÉON POLIAKOV, *Bréviaire de la Haine. Le III Reich et les Juifs*, Paris, 1951.

⁴ Cfr. *Rivista di storia e critica della fotografia*, I, 1, 1980, numero monografico su *La guerra rappresentata*.

⁵ Cfr. GEORGES SADOUL, *Témoignages photographiques et cinématographiques* in CHARLES SAMARAN (a cura di), *L'histoire et ses méthodes*, Paris, 1961, 1067², p. 1395-96 e 1411-17.

⁶ Un utile studio sull'argomento è quello di JOHN KEEGAN, *Il volto della battaglia*, Milano, 1978.

⁷ Cfr. MARC FERRO, *Cinéma et histoire*, Paris, 1978.

⁸ Il problema della conservazione delle immagini è vasto e complesso; v. per una prima informazione, GEORGES SADOUL, *Cinéma et photothèques*, in SAMARAN, op. cit., p. 1167-1178.

⁹ Prefazione a FREDERICK GRUNFELD, *Il caso Hitler. Storia sociale della Germania e del nazismo*, Milano, 1975, p. 1 (opera molto importante da un punto di vista didattico: contiene infatti centinaia di illustrazioni di grande interesse documentario; da integrare, per un discorso critico sull'immagine, con ANDO GILARDI, *Storia sociale della fotografia*, Milano, 1976, in part. le p. 249-50 e 297-99).