IRIS AperTO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Documentare: un processo metodologico oltre l'archiviazione. La documentazione come molteplicità di testi

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available http://hdl.handle.net/2318/1565638 since 2016-06-14T15:02:29Z

Publisher:

Franco Angeli

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

03 May 2024

La documentazione come molteplicità di testi
(Alberto Parola)

La documentazione a scuola è stata sempre concepita come un "di più" rispetto alla pratica professionale dell'insegnante. Per l'insegnante documentare è invece rilevante, poiché tenere traccia delle proprie attività (e pensieri) è utile in funzione dell'evoluzione di sé, della relazione con i propri allievi, del loro apprendimento e dello sviluppo delle loro competenze. In ambito mediaeducativo, in special modo, la documentazione è elemento fondamentale nel processo didattico, dato che la valutazione delle competenze mediali non può prescindere dalla rilevazione di atteggiamenti, dichiarazioni, comportamenti, opinioni derivanti da un'osservazione accurata che pone in evidenza soprattutto l'acquisizione delle capacità critiche dei bambini e dei ragazzi. Tutti questi elementi ora citati possono essere raccolti da strumenti di documentazione cartacea, ma anche da video girati in classe. In questo contributo proveremo a raccogliere alcuni concetti provenienti dalla videoricerca, pratica molto interessante che sta emergendo gradatamente negli ambienti educativi e apprenditivi, cercando di rinforzare l'idea che la documentazione video, al di là di tutte le resistenze e le problematiche che essa comporta, possa essere davvero utile e funzionale per valutare meglio e per contribuire a un clima di classe maggiormente collaborativo.

1.1. Perché documentare con il video

Non possiamo non riconoscere alle immagini di occupare un ruolo importante nei processi apprenditivi. Esse rappresentano una *guida per l'attenzione*, innescando processi cognitivi e meta-cognitivi complessi, anche se non ancora non del tutto chiari e definiti. Infatti, occorre mostrare prudenza nel ritenere le immagini sempre funzionali all'apprendimento. La media education (da ora in poi ME) utilizza le immagini in molti modi differenti, ma qui ne richiameremo sostanzialmente due: come strumento per imparare e come oggetto di studio e analisi. La doppia pista ha un significato determinante per la video-documentazione: non si devono confondere i due ruoli e occorre sempre sapere che cosa stiamo facendo con le immagini, sia quando le produciamo sia quando ne fruiamo. All'interno di un percorso mediaeducativo dovrebbe essere naturale progettare e realizzare una video-documentazione: essa non può e non deve essere obbligatoria, tuttavia sappiamo quanto una corretta formulazione e osservazione del processo rappresenti un buon viatico per il successo dell'attività, in termini di raggiungibilità degli obiettivi. La videocamera (come strumento a sé o come funzione di uno smart phone) si trasforma in strumento osservato (se il percorso verte su medium come la fotografia, la Tv, il cinema etc.) e contemporaneamente in strumento osservante (se si pensa di mettere a punto un documento "di processo").
Per chi progetta o fa ME la documentazione video dovrebbe essere (o dovrebbe diventare) del tutto naturale. Introdurre una videocamera in classe oppure, semplicemente, far utilizzare lo smartphone nella scuola secondaria per documentare esperienze, potrebbe divenire pratica consolidata negli anni a venire. Inoltre, questi

strumenti possono affinare le capacità di osservazione da parte dei ragazzi e dei comportamenti della classe da parte dell'insegnante. Dobbiamo distinguere tra un'osservazione *intrusiva* e un'osservazione *naturale*. La prima è frutto di un uso acritico della videocamera: il primo giorno in cui uno strumento osservativo compare in classe, se non viene spiegata la sua presenza e il processo educativo che ne consegue, i ragazzi si sentiranno valutati e adotteranno comportamenti innaturali e poco funzionali alla lezione; la seconda, invece, con il tempo consentirà un uso responsabile del mezzo, con una motivazione adeguata da parte dei ragazzi e una capacità di controllo del processo da parte del docente. Egli dovrà percepire dunque il passaggio tra il primo impatto e una pratica osservativa e documentaria nella quale gli stessi allievi si sentiranno partecipi.
Poniamo che il percorso di ME sia di 20 ore, sottoposto a una classe II di un liceo scientifico, che si svolga per metà in classe e per metà in un laboratorio. Ciò significa osservare il gruppo in due contesti differenti e, quindi, per ciascun contesto l'insegnante dovrà avere ben chiare la logistica e la prossemica degli ambienti in cui avverrà la documentazione. A seconda del tipo di documentazione, che vedremo in elenco più avanti, egli dovrà considerare tipologia del girato e quantità in termini di tempo della registrazione. Cominciamo con l'affermare che non potremo certo fare affidamento su 20 ore di filmato: ma allora che cosa conviene fare? È il progetto stesso che detta le condizioni: esso sarà suddiviso in fasi (rif.) e dichiarerà se e a quali prodotti dovrà condurre. Immaginiamo che la classe stia lavorando a un video di comunicazione sociale, uno spot contro la violenza sulle donne: a questo punto i prodotti potrebbero essere:

- un *diatape* sul tema;
- un video girato per rivedere e riassistere al processo (ad uso dell'insegnante);
- un video di *backstage* da sottoporre alle famiglie;
- un video formativo da sottoporre ai ragazzi.

Il primo è il focus del progetto; il secondo è di documentazione "pura", utile per comparare il progetto alle attività effettivamente realizzate, ma anche di supporto per poter valutare le competenze dei ragazzi; il terzo una breve sequenza di 3-4 minuti in cui emerge il saper fare della classe, il senso dell'operazione e gli aspetti più significativi che spieghino i principali assunti della ME; il quarto un video di circa 10 minuti suddiviso in "capitoli" in cui compaiono i comportamenti della classe, le dinamiche relazionali, il "non detto" formativo e gli atteggiamenti che indicano le motivazioni, il gradimento e le difficoltà insite nel processo di apprendimento.

Ciascun video di classe può fare emergere alcuni aspetti positivi ed altri negativi.
Tra i positivi:

- l'occasione di introdurre un formidabile veicolo di motivazione ed emozioni positive, ovvero l'*elemento narrativo* che consente ai ragazzi di fissare nella memoria alcuni passaggi fondamentali della loro carriera scolastica e alla scuola

di costruire gradualmente una vera e propria identità d'istituto ("la scuola crea la sua storia"), di poter condividere esperienze in un network di partner e di procedere gradualmente a sviluppare la cultura della ME;

- l'opportunità di far valere il *potere della risonanza emotiva* di un prodotto video costruito in modo collaborativo, condiviso con le famiglie, favorendo una maggior complicità con l'insegnante e un aumento del "sentire insieme" e "sentirsi insieme" nella direzione di un rinnovato atteggiamento empatico;
- la possibilità di offrire alla classe un'effettiva *immersione nel sapere* (si veda la fig.1), una maggior consapevolezza critica del processo creativo in un delicato equilibrio che [l'insegnante] deve mantenere tra l'immersione che porta alla comprensione e la distanza che consente una riflessione critica (Lemke in Goldman, 79);
- la possibilità di analizzare atteggiamenti e comportamenti in modo accurato ed *elementi molecolari* (dettagli del non verbale e relativi ai segnali vocali) che a prima vista possono sfuggire all'insegnante.

Una fase di un percorso mediaeducativo: gli allievi cercano e selezionano materiali reperiti dal web per la costruzione di uno storyboard in vista della produzione di un video.

Immagine tratta da una sequenza girata in aula dall'insegnante A.P. Buonafonte presso la scuola G. Salvemini di Torino.

Fig. 1 – Un fotogramma estratto da un video di documentazione di un'attività di media education
(Fonte: Parola A., Regia educativa, 2012, modificata)

Tra gli aspetti negativi:

- l'amplificazione degli atteggiamenti narcisistici che il sentirsi davanti a una videocamera può stimolare soprattutto negli adolescenti;

- gli “scimmiottamenti” che una videocamera può indurre in relazione all’emulazione di comportamenti, atteggiamenti e modi di dire di molti format televisivi;
- la caduta nell’errore che invece si intende contrastare, ovvero creare una situazione di finzione, di caduta dell’attenzione e della concentrazione dovuta alla presenza di un medium;
- la stanchezza che un costante lavoro di documentazione può indurre soprattutto nei momenti in cui “molto si è fatto e poco si è ottenuto”;
- l’archiviazione senza criterio di una quantità di materiali di cui non si riesce a fruire, quindi fine a se stessa, a causa di una mancata coordinazione tra il documentare e il visionare il materiale documentario.

Come si è visto sono numerosissime le implicazioni di una buona documentazione durante un’attività didattica. Per comprendere un po’ meglio ciò che andiamo proponendo chiediamo aiuto alla letteratura, concentrandoci in special modo sui temi della video-ricerca, elemento che troverà, come già detto, sempre maggior spazio nella scuola e nei contesti educativi in un prossimo futuro.

1.2. Un supporto teorico: video-ricerca vs. video-documentazione

Il concetto di video-ricerca è strettamente collegato a quello di documentazione: come a voler dire che senza un documento che attesti un processo, un prodotto o una traiettoria formativa non vi può essere un’osservazione sistematica utile alla ricerca educativa.
Proviamo a tracciare alcune coordinate in proposito, evidenziando lo stretto rapporto tra la pratica documentaria e una serie di concetti fondamentali all’interno di un percorso mediaeducativo.
L’impiego di un video, dunque, dovrebbe essere utile per:

- superare i limiti delle capacità umane di elaborare le informazioni in tempo reale (*integrazione delle informazioni*);
- rendere l’invisibile e l’impercettibile visibile e percepibile, incoraggiare nuove scoperte, sollecitare l’avvio di processi di analisi e descrizione e processi di codifica dei dati (si pensi a un *insegnante-osservatore*);
- rendere possibile l’aggregazione di molteplici “punti di osservazione” nell’attività di ricerca sull’apprendimento (ivi, 71);
- migliorare l’approssimazione possibile alla *completezza* (cognitiva ed emotiva di sé e degli allievi, ma anche nel senso della valutazione);
- aprire lo sguardo (*trasformazione*);
- intrecciare differenti punti di vista, alimentando il pensiero divergente;
- aprire alle discussioni, a diverse comunità di apprendimento, alla scoperta dell’inatteso e ai processi di ricostruzione delle esperienze;
- affrontare la questione etica della produzione mediale;

- favorire l'osservazione dell'allievo, alimentando le capacità e il desiderio di raccontarsi;
- realizzare una valutazione formativa e valorizzante.

A questo punto, l'insegnante può essere visto (e può riconoscersi) come:

a) soggetto in continua auto-formazione (nella ME questo aspetto risulta fondamentale);
b) figura strategica, in grado di operare una "mediazione educativa" (Felisatti in Felisatti e Rizzo, 2007, 135-136)
c) soggetto che lavora in continua trasformazione interna ed esterna in un movimento continuo (Parola, 2012, 204).

Il video invece può essere considerato come:

- *strumento di documentazione e ricerca*: la documentazione dovrebbe basarsi su un insieme di strumenti che vengono utilizzati secondo obiettivi chiari e concreti. Non è certo una novità usare il video per documentare, si pensi all'uso che ne fa l'etnografia e alle varie esperienze con il *microteaching*. L'apprendimento costruttivo avviene attraverso la ricerca e la documentazione (Lemke, 88) e lo si può realizzare attraverso una modalità circolare. L'editing di un video è un processo di indagine (ibidem) che può essere narrativo, ma anche ricostruttivo, e dipende dalle finalità indicate in una progettazione. Purtroppo, nei contesti educativi, la tendenza è spesso di oggettivare, dimenticando l'aspetto sociale e individuale della costruzione/fruizione del video. L'insegnante stesso dovrebbe gradualmente spostarsi da una visione *emica*, riferibile al punto di vista degli attori sociali, alle loro credenze e ai loro valori (ottica del nativo) a una visione e*tica*, la quale si riferisce invece alla rappresentazione dei medesimi fenomeni ad opera del ricercatore (ottica "scientifica", o dell'osservatore). Essi rappresentano due approcci con valori differenti, non in alternativa, ma sempre compresenti negli ambienti dell'educazione. Entrambi devono rappresentare "sguardi" del docente in equilibrio fra loro. Egli cercherà di produrre video originali, distanziandosi talvolta dall'idea di format televisivo, creati spesso con testi standardizzati;
- *elemento che attiva processi di creazione di senso* che avvengono durante l'esperienza di fruizione del video stesso (ivi, 64). In tal senso, è possibile attivare diversi processi mentali negli allievi, anche attraverso analisi dettagliate di specifici comportamenti, senza eccedere, ritrovando nuovamente un equilibrio dinamico tra un approccio molare e uno molecolare, attraverso la creazione di "spazi attentivi multipli" (ibidem), il ricordo del passato, un'elicitazione (nel senso di individuare, estrarre, evidenziare) cognitiva e meta-cognitiva nel presente, una riflessione condivisa sul futuro proteggendo così un senso di identità e coesione. Questa interessante opportunità, dalla quale emergono significati in costruzione e sentimenti, ci indica che ogni fruizione è un avanzamento, retrospettivo e prospettico, verso il futuro (Goldman e Mc

Dermott, in Goldman et al., 165), uno spostamento continuo, grazie al quale il video diviene spazio di attività dinamica visibile e udibile. Sappiamo bene quanto un video sia seducente, in particolar modo quando si pone in regime di verosimiglianza (Lemke, 74) e rischia di confondere la realtà e la sua rappresentazione, occasione mediaeducativa di notevole riflessione. In sostanza, non si tratta solo di fruire dell'immagine, ma anche di integrarla in una pratica condivisa, luogo dello scambio e della condivisione;

- *medium che suggerisce differenti approcci all'uso della video-documentazione*: ciascuno di noi può decidere più o meno consapevolmente di approcciare alla fruizione di un video in modi differenti. È possibile osservare i dettagli di un ambiente (analitico), le dinamiche tra i personaggi e le emozioni che ne scaturiscono (psicologico/empatico/relazionale), cercare di imparare e ricordare i dialoghi e riflettervi sopra (cognitivo, meta-cognitivo, apprenditivo). Si possono analizzare la struttura della storia che si va dipanando (narrativo), le parti che ci possono essere utili per condividere il video e ricostruirlo con altri durante un momento formativo (restituivo). Sia nella veste di fruitore che di produttore, l'insegnante dovrà a avere ben chiara la funzione che un video sta svolgendo: per questo motivo occorre prestare attenzione ad un uso "riduzionista" dello stesso, quindi proporlo agli allievi conoscendone le qualità e indicando ai ragazzi di fruirlo utilizzando un approccio consapevole. Se egli, pronto a visionare un video che gli serve per monitorare le sue attività (si veda più sotto nel paragrafo successivo), dovesse scegliere uno strumento di osservazione del video stesso, se interessato ai comportamenti potrà preparare una griglia di osservazione o *check-list* (rif.); invece, se concentrato maggiormente su opinioni e atteggiamenti, potrebbe virare su un diario di bordo (rif.).
- *ambiente di apprendimento e documentazione che può condurre al cambiamento*: un video permette di cogliere schemi di coinvolgimento e di impegno non visibili a un osservatore disattento, può mettere in evidenza competenze sociali e far emergere le specificità del contesto, poiché siamo noi che costruiamo ciò che vediamo in una totalità coerente; ogni lettore interpreta i testi che "legge" facendosi guidare dalle proprie esperienze, dai ricordi e dalle comunità di pratica interpretativa (Erickson in Golmdan et al., 209) con un approccio costruttivista, visto che un video non parla mai da solo, ma ha appunto bisogno di un lettore. Le modalità di visione degli insegnanti sono sempre influenzate dalla concezione delle proprie responsabilità pedagogiche, un filtro che agisce in modo più o meno consapevole. Per questo motivo non si dovrà mai fantasticare su un video di documentazione ideale e perfetto, ma è auspicabile che compaiano luci e ombre, nel bene e nel male tecnico, estetico, contenutistico e soprattutto gli errori, anche in virtù del fatto che tra documentazione e valutazione (rif.) vi è un rapporto molto stretto, essendo l'una funzionale all'altra.

1.3. Per una documentazione utile, etica e sostenibile

Paola è appassionata di cinema e le piacerebbe imparare le basi dell'arte del filmmaker*. Negli ultimi anni si è un po' impratichita con il pc, la produzione di fotografie e brevi video durante le vacanze e ha già costruito un* diatape *alla fine dell'estate. Le è venuto molto bene, ha costruito una sequenza di fotografie in sequenza usando* Movie Maker *e un paio di colonne sonore per connotare le sue esperienze relative ai vissuti con il marito e i figli. Per quest'anno ha progettato un ambizioso percorso che culminerà con un video allo scopo di partecipare a un bando del MIUR. Paola ha già proposto l'attività alla classe che si è dimostrata entusiasta. "Però mi dovrete dare una mano" ha detto, "perché anche voi sarete diretti protagonisti del vostro apprendimento". Ha anche spiegato che il video dovranno produrlo loro stessi attraverso un lavoro di gruppo, saranno coinvolte le famiglie e, alla fine, verrà loro sottoposto un video formativo che lei preparerà, dopo aver girato e "coperto" gran parte dei lavori della classe (e anche per questo avrà bisogno della loro disponibilità).*

Un documentazione utile e sostenibile deve essere libera, felice e non stressante. Meglio impegnarsi in questa avventura solo se è progettata e se è parte integrante di un processo di apprendimento, a meno che non si voglia partire da tentativi esplorativi iniziali. I vantaggi devono superare i limiti e i problemi e, nel breve periodo, risulta importante riconoscerne il valore aggiunto. Inoltre, come già affermato, occorre porsi in principio le seguenti domande, le quali condurranno l'educatore e realizzare riprese consapevoli: *Che cosa riprendo*? *Per quale motivo*? *Quali strumenti uso*? *Come utilizzerò le immagini*? Tali domande possono essere di aiuto per leggere la tabella 1.
Solitamente nelle scuole la documentazione può avvenire o delegando un terzo, esperto o tirocinante (modalità deresponsabilizzante), o puntando una videocamera verso la zona in cui i gruppi lavorano (modalità basica), oppure consegnando lo strumento, a turno, a differenti allievi che riprendono le fasi del percorso da più punti vista (modalità mediaeducativa): quest'ultima è quella consigliata. Le prime due si portano appresso più limiti che pregi: nel primo caso delegare altri fa sì che il girato diventi impersonale (l'insegnante non lo "progetta", mentre gli allievi lo vivono come "cornice"), mentre la modalità *basica* risolve la questione della responsabilità, ma non quella relativa al controllo, producendo una sequenza di scene difficili da gestire successivamente (l'insegnante dovrà farsi carico di una grande mole di girato limitato a un punto di vista e anche molto noioso da fruire).
In sostanza, data per scontata la terza scelta, si potranno produrre video[1]:

1. ad integrazione di un lavoro di *monitoraggio* (rif.): una serie molto ampia di sequenze che illustrano tutte le fasi del processo mediaeducativo in modo non sistematico, per far emergere il "senso" delle attività, il gradimento dei ragazzi, le dinamiche relazionali e il clima di classe;

[1] Per approfondimenti, si veda Parola, "Osservazione e video-ricerca", in Parola, 2012, 163-199.

2. di documentazione rivolta alla *trasferibilità* dell'esperienza: un video progettato con cura che fa risultare tutte le fasi del percorso e la struttura completa del progetto, allo scopo di comunicare ad altri contesti simili le attività per come sono state ideate, ma anche le scelte in itinere dell'insegnante per aggiustare il tiro rispetto all'idea originale;

3. di sviluppo di una *competenza* di lettura e scrittura audio-visiva: il video, in questo caso, è creato per concentrare l'attenzione sul confronto tra sequenze girate istintivamente e sequenze "pensate" a priori e tra una lettura ingenua e una analisi dettagliata del testo audio-visivo, in integrazione al percorso medaeducativo orientato alla creazione di uno storyboard e alla costruzione di un clip multimediale;

4. di creazione di uno spirito di *comunione* all'interno del contesto educativo centrato sull'alleanza scuola-famiglia: in questo caso il video è dichiaratamente indirizzato alla restituzione dell'esperienza mediaeducativa alle famiglie dei ragazzi, le quali entrano in modo immersivo dentro modalità didattiche poco conosciute e talvolta anche vissute negativamente, potendo così partecipare a momenti di particolare presenza di stimoli motivazionali e comprendere l'importanza della documentazione a fini formativi (dialogo con i figli, triangolazione positiva tra insegnante, genitore e allievo, partecipazione alla costruzione di un'identità della scuola);

5. di costruzione di un portfolio della classe a scopo *formativo* e *valutativo* (rif.): una serie di docu-video ben archiviati e consapevolmente realizzati potranno davvero essere di aiuto all'insegnante per ricostruire la storia di un gruppo-classe. Dunque, utilizzabili in diversi momenti dell'anno in circostanze differenti, potranno essere utili per ragionare in termini di verticalità. Ciascun video potrà poi essere utilizzato successivamente con altre classi, ponendo in evidenza pregi e limiti di un'attività, attivando riflessioni ricorsive su comportamenti e atteggiamenti, sia in riferimento alle competenze relazionali che a quelle mediali. Infine, ciascun video potrà essere visibile all'interno di archivi digitali protetti da codici e fruibili dalla comunità scolastica a scopi didattici;

6. *orientato alla comunicazione sociale fuori dalle mura scolastiche*: una buona scuola è una scuola aperta al quartiere, alle collaborazioni con altre scuole, al territorio, alla partecipazione di bandi ed eventi. È una scuola che comunica, che si trasforma in una "casa editrice" e in una "redazione giornalistica", che condivide ciò che fa, informa la cittadinanza e con questa discute di problemi passati, presenti e futuri, a partire dalle questioni locali per poi provare a confrontarsi su quelle globali. Un video girato in classe può essere un ottimo veicolo per sensibilizzare famiglie, politici e privati.

Di seguito proponiamo una tabella riassuntiva che indica concretamente come un video di documentazione possa assumere diversi ruoli, porsi obiettivi sulla base di una progettualità consapevole, di scelte tecniche sostenibili e funzionali e, infine, di una durata orientata a una fruizione in relazione ai destinatari e a un risultato efficace.

Tipologie	**Obiettivi**	**Video-progetto**	**Modalità tecnica**	**Durata**
Monitoraggio	Focus sulle dinamiche relazionali e sulla congruenza del percorso Impostazione valutativa	Bozza di storyboard Maggior numero di informazioni possibili su atteggiamenti e comportamenti Montaggio di base	Uso di una videocamera con cavalletto Montaggio con software free (es. Movie maker) Audio originale Assenza di coperture o materiali formativi	20-30 min. a sessione
Trasferibilità	Focus sulla struttura del percorso per condividerlo con altri colleghi Impostazione didattica e narrativa	Presenza di storyboard Sequenza di fasi dell'attività come da progettazione Montaggio di base ma rigido	Uso di fotografie o sequenze video Diatape o video con frequenti stacchi e con spiegazioni da voce fuori campo Presenza di coperture o materiali formativi	Durata max 10-12 min.
Competenze mediali	Focus sulla riflessione dello sviluppo delle competenze di lettura e scrittura audio-visiva Formativo per insegnante e allievi Impostazione didattica e apprenditiva	Bozza di storyboard Sequenza di concetti formativi individuati dall'insegnante	Uso di sequenze video ad hoc per illustrare errori o complessità dell'analisi e della scrittura Presenza di materiali formativi	4-5 min. per video formativo (gli n video saranno prodotti in base alle necessità)
Comunità	Focus sugli aspetti emozionali dell'esperienza Impostazione narrativo-animativa	Assenza di storyboard (verifica della completezza degli aspetti da trattare) Sequenza di fasi	Diatape o video con colonna sonora e frequente titolazione Presenza di coperture o materiali formativi	5-7 min.

		che illustrano le fasi del percorso sotto forma di backstage		
Portfolio	Focus sugli elementi critici e formativi dell'esperienza Impostazione didattica e valutativa	Bozza di storyboard Sequenza di video all'interno di un progetto di documentazione continuativa	Video con montaggio di base Scelta di volta in volta di elementi significativi Presenza di materiali formativi	10 min. per video
Comunicazione sociale	Focus sul racconto dell'esperienza Impostazione narrativa, biografica e auto-biografica	Presenza di storyboard Sequenza di fasi che illustrano in modo completo ed efficace l'esperienza.	Video curato dal punto di vista etico ed estetico Immagine e audio ottimali. Montaggio complesso. Presenza di coperture o materiali formativi	5-7 min.

Tab. 1 – Le tipologie di video-documentazione commentate in base agli obiettivi, al video-progetto alla modalità tecnica e a un'ipotetica durata.

Come si può notare, la maggior parte delle volte è sufficiente un montaggio minimale: l'insegnante deve poter percepire il momento documentativo come una risorsa e non come uno sforzo sovrumano. Se egli osserva e si convince che il senso di partecipazione e la collaborazione[2] sono centrali in queste fasi, vedrà anche che il video modifica le dinamiche di classe a favore di una riconfigurazione delle abilità e delle competenze dei ragazzi. Inoltre, non è sempre detto che un video debba per forza essere completamente ambientato in una classe: esistono molti casi di riprese in esterno (visite, uscite mirate) che rendono il video di documentazione più ricco e interessante. Ciò dipenderà molto dagli obiettivi prefissati, poiché le riprese in ambiente esterno saranno probabilmente più presenti in un video progettato per la *trasferibilità* di un percorso (riprese ad hoc degli esterni della scuola, del quartiere, della città), focalizzato sulla valorizzazione della *comunità* (per far emergere aspetti del contesto allargato dall'ambiente scolastico a un network di partner) od orientato alla *comunicazione sociale* (presenza di sequenze funzionali alla narrazione delle attività).

[2] Un video può essere concepito come una rappresentazione dell'apprendimento e dell'insegnamento uniti alle capacità di commento e comunicazione, orientato a una ricerca collaborativa distribuita (Goldman, prefazione, 4).

Di seguito uno specchietto interamente dedicato all'insegnante.

Destinatario / *Tipologia*	Me	Noi	Tu/Voi	Loro
Processo	Osservazione Autoosservazione	Dinamiche relazionali	Riflessione metacognitiva	Coinvolgimento dell'altro
Prodotto	Archiviazione (microteaching)	Concorso	Portfolio Valutazione	Alleanza Condivisione
Esperienza	Progettualità didattica	Ricostruzione a posteriori Confronto	Animazione Motivazione	Comunità Partenariato
Strumento formativo	Trasformazione	Clima	Partecipazione	Facilitazione Comprensione

Le tipologie indicate nella tabella 1 possono essere anche illustrate pensando al punto di vista di chi progetta il percorso, la documentazione e l'eventuale prodotto. In questo caso il video (e l'esperienza che presume e contiene l'idea di "video") può essere visto come testimone di un *processo*, finalizzato ad essere e restare un *oggetto-prodotto*, un'*esperienza* che lascia traccia nella carriera scolastica dei ragazzi, ma anche nelle loro scelte di studio e professionali future, come *strumento formativo* finalizzato allo sviluppo di apprendimenti e competenze. Gli assi che incrociano queste quattro categorie fanno riferimento allo "sguardo" del docente che, di volta in volta, può concentrare l'attenzione, più o meno consapevolmente, su se stesso (Me), sul gruppo classe nel quale egli si identifica e si sente parte e con cui apprende egli stesso (Noi), sui singoli allievi in veste di educatore che prepara il contesto per creare una situazione di apprendimento ideale dal punto di vista della crescita personale (Tu/Voi) e, infine, sulla comunità allargata (Loro), cioè altre classi, la sua scuola, altre scuole, il territorio, i riferimenti istituzionali, la comunità cittadina, regionale, la comunità europea etc., per dare respiro alle proprie idee e, a sua volta, consentire agli allievi di vedere oltre le mura della loro scuola, sviluppando interesse per le questioni locali, ma aprendosi anche alle opportunità e a i problemi del mondo.

1.4. Riferimenti on-line

Rivista MED - http://riviste.erickson.it/med
MELA - www.edu.unibo.it/it/ricerca/mela-media-education-e-learning-laboratorio
Didattica ER - www.didatticaer.it/rete_centri/default.aspx
Sito INDIRE - www.indire.it
Archivio Zaffiria - www.zaffiria.it/tag/media-education-archivi-patrimonio-didattica-museale

Centro di documentazione Steadycam - www.aslcn2.it/servizi-sul-territorio/servizio-dipendenze-patologiche/centro-di-documentazione-steadycam
UOC Dipendenze patologiche - www.dipendenzepatologichepalermo.it/biblioteca-2
Sito Erickson - www.ericksonlive.it/category/catalogo/tecnologie-e-media/media-education
Quaderni di documentazione (Istituto pedagogico di Bolzano)
https://openuni.wikispaces.com/file/view/cittadinanza_digitale.pdf
Centro Alberto Manzi - www.centroalbertomanzi.it
Centro Ferrari - www.centroferrari.it

Bibliografia

- Di Mele L., Rosa A., Cappello G., *La video education: guida teorico-pratica per la produzione di video in ambito educativo*, Trento, Erickson, 2008.
- Felisatti E., Rizzo U., *Progettare e condurre interventi didattici*, Lecce, Pensa Multimedia, 2007.
- Goldman R., a cura di, *Videoricerca nei contesti di apprendimento: teorie e metodi*, Milano, Cortina, 2009.
- Parmeggiani P., a cura di, *Identità e analisi visuali: fotografia e video nella ricerca*, Milano, Lampi di stampa, 2010.
- Parola A., Rosa A., Giannatelli R. *Media, Linguaggi, Creatività: un curricolo di media education per la scuola secondaria di primo grado*, Trento, Erickson, 2013.
- Rosa A., Vitiello S, "3, 2, 1… Cinema!", in Parola A., Rosa A., Giannatelli R. *Media, Linguaggi, Creatività: un curricolo di media education per la scuola secondaria di primo grado*, Trento, Erickson, 2013
- Tarsia T., *Educare lo sguardo: esperienze e proposte formative sull'osservazione nelle scienze sociali*, Roma, Aracne, 2009.
- Trinchero R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2002.