

La valenza educativa della cultura *mainstream*: media, rappresentazioni, immaginari

Valentina Domenici

Partendo dalla lettura critica di un testo di recente pubblicazione intitolato Popular Culture as Pedagogy, questo articolo intende analizzare le possibili funzioni educative e pedagogiche di quella che viene comunemente definita la cultura mainstream. In questo senso, e in linea con la metodologia di analisi offerta dall'area degli Studi Culturali, sia i prodotti che il consumo culturale possono diventare degli indicatori dei valori dominanti in una data società, di cui contribuiscono a costruire, nello stesso tempo, l'immaginario collettivo.

Starting from the analysis of a recent work entitled Popular Culture as Pedagogy, this article intends to examine the educational and pedagogical functions of what is generally called mainstream culture. In this sense, and in line with the analysis methodology offered by the area of Cultural Studies, both cultural products and cultural consumption can become indicators of the dominant values in a specific society, and they contribute to creating its collective imagination.

Parole chiave: educazione, cultura pop, pedagogia, immaginario, media

Keywords: education, pop culture, pedagogy, imagination, media

1. Considerazioni preliminari

Partendo dalla consapevolezza, ormai diffusa, che i media abbiano un peso e un impatto considerevoli all'interno dei processi e dei sistemi educativi informali, è anche ormai noto che il loro consumo e la loro fruizione non avvengono mai in modo totalmente passivo secondo rigidi determinismi, in quanto il pubblico ricostruisce di volta in volta i significati offerti dalle rappresentazioni culturali che ha davanti attraverso pratiche di rilettura e in molti casi di resistenza, sfidandone continuamente il senso.

Concetti come quello di educazione permanente (*Permanent Education*) proposto da Raymond Williams¹, per esempio, avevano già messo in evidenza il potere educativo e formativo di ogni tipo di esperienza non solo scolastica ma anche sociale e culturale, insistendo sulle implicazioni politiche presenti sia nei processi di produzione che in quelli di ricezione mediali e culturali, in quanto entrambi avvengono in spazi e contesti che sono continuamente attraversati da dinamiche e relazioni di potere². Potremmo dire, più precisamente, che vi è un vero e proprio sistema di influenze reciproche che investono a più livelli la produzione e il consumo culturali, che fanno sì che la cultura di massa generalmente definita *mainstream* (i cui prodotti sono innumerevoli e vanno dai libri ai dischi, dai film ai fumetti, dalle serie televisive ai videogiochi, solo per citarne alcuni) si confermi, ormai da molto tempo, un territorio di analisi particolarmente fecondo e utile per studiare i principali cambiamenti sociali, economici e culturali che investono una società in un dato momento storico.

In un lavoro di recente pubblicazione dall'eloquente titolo *Popular Culture as Pedagogy*³, alcuni studiosi provenienti dal Canada e l'Australia si sono interrogati proprio sulla portata formativo-educativa di alcuni media e dei prodotti culturali di massa, insistendo in particolare sui testi filmici e televisivi, considerati non solo come oggetti di studio circoscritti ma anche come insiemi aperti di pratiche sociali e culturali più ampie, in grado nello stesso tempo di rispecchiare e creare immaginari, ovvero stili di vita e desideri sociali.

I media, in linea con questo approccio che fu già inaugurato dai Cultural Studies a partire dalla fine degli anni Sessanta, sono concepiti come dei sistemi complessi che godono di un doppio statuto che li vede da un lato, evidentemente, come dei mezzi di comunicazione di massa, e dall'altro come principale accesso al piano simbolico dei contenuti culturali all'interno di una società.

¹ Cfr. R. Williams, *Preface to Second Edition, Communications*, New York, Barnes and Noble, 1967.

² H. A. Giroux, *Cultural Studies, Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals*, in "Communication and Critical/Cultural Studies", vol. 1, 2004, pp. 59-79.

³ Cfr. K. Jubas, N. Taber, T. Brown, *Popular Culture as Pedagogy. Research in the Field of Adult Education*, Rotterdam, Senses Publishers, 2015.

2. Culture e immaginari

Questo secondo aspetto apre diverse piste di riflessione in quanto rinvia soprattutto alla capacità dei media di produrre nuovi immaginari visuali e culturali, di decostruire o rafforzare quelli già esistenti, contribuendo in questo modo a cambiare oppure confermare lo status quo.

La questione dell'immaginario visivo ricopre un ruolo ovviamente centrale quando si parla di processi formativi indiretti, in quanto è proprio lì che entra in gioco la portata educativa dei media e che si rivela il loro impatto a livello culturale e sociale. Se, infatti, l'immaginario “è ciò che istituisce l'ordine del possibile e quello del probabile, strutturando materialmente i confini di ciò che siamo o non siamo in grado di pensare”⁴, risulta evidente che esso possa anche funzionare, in molti casi, come base di legittimazione sociale delle discriminazioni, laddove le immagini medialie sono da sempre in grado di “far apparire come naturali disuguaglianze che sono invece politicamente e culturalmente determinate”⁵.

A partire da questo quadro di riferimento e dalla consapevolezza, quindi, della non neutralità della cultura visuale che ci circonda, l'orizzonte culturale appare come un campo di lotta permanente in cui le culture dominanti (o per meglio dire, seguendo le riflessioni di Gramsci, egemoniche⁶) cercano di confermare il proprio potere e il proprio impatto nella costruzione di immaginari collettivi, e le culture subalterne mettono in moto pratiche di cambiamento e di resistenza. La cultura egemonica delle classi dominanti tende a creare un certo consenso culturale che le culture *altre* cercano invece di decostruire, denunciandone le principali e invisibili dinamiche di funzionamento e di potere.

Nello stesso tempo, tuttavia, la cultura non rappresenta solo un terreno di lotta e di conflitti permanenti tra le diverse forze in campo, ma anche di circolarità costante, per cui entrambe le parti (sia la cultura egemonica che le culture subalterne) si scambiano costantemente motivi, immagini, rappresentazioni, nel tentativo di riappropriarsi e riconfigurarne ogni volta il senso.

⁴ A. L. Tota (a cura di), *Gender e media. Verso un immaginario sostenibile*, Roma, Meltemi, 2008, pp. 19-20.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Cfr. A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975.

La cultura *mainstream* e il consumo culturale funzionano, di conseguenza, in modo estremamente complesso e dialettico, in quanto fanno eco, da un lato, alle idee e agli interessi egemonici ma, dall'altro, aprono al cambiamento e alle sfide promosse dal pubblico, dalla sua capacità di reinventare nuovi significati.

Cercare di far emergere questo campo di battaglia e di scambio reciproco che si cela dietro ogni rappresentazione culturale è l'obiettivo implicito delle analisi di stampo culturalista, il punto teorico di partenza che rivela come il cinema e i media possano essere anche dei potenti strumenti formativi, il cui impatto assume ovviamente caratteristiche diverse a seconda dei diversi fattori legati all'audience di riferimento, alle pratiche e abitudini di vita, a quelle di consumo e così via. Pur non rappresentando una disciplina omogenea, tutte le correnti di matrice culturalista sono accomunate da due elementi importanti, che consistono innanzi tutto nello spostamento dell'asse d'interesse, come si è detto, dai testi ai contesti di produzione e ricezione, e, soprattutto, nell'oggetto stesso di analisi, ovvero l'attenzione inedita per l'elemento *popolare* della cultura, che le porta a studiare le pratiche culturali della società.

Produzione culturale, consumo, stili di vita e immaginario sono i vari elementi-chiave che compongono l'ampio panorama di riflessione e di analisi degli Studi Culturali, in cui la teoria e lo studio empirico si intrecciano dando luogo a risultati ogni volta inediti.

3. *Cultura, media e identità*

Un altro aspetto rilevante legato alla questione dell'immaginario su cui da tempo si insiste molto, è quello relativo alla costruzione delle identità: ogni esperienza culturale, infatti, sia essa visiva e spettatoriale o di fruizione musicale⁷, si traduce sempre anche in un'esperienza di (ri)costruzione dell'identità; come ha evidenziato lo studioso Douglas Kellner, i film come ogni altro prodotto culturale di massa offrono del materiale attraverso il quale forgiamo continuamente e quotidianamente le nostre identità individuali e pubbliche, indicandoci per

⁷ Tra coloro che si sono occupati di musica pop e identità segnaliamo Simon Frith. Cfr. S. Frith, *Performing Rites: On the Value of Popular Music*, Harvard, University Press, 1998.

esempio cosa significhi essere un uomo o una donna, i nostri concetti di femminile e di maschile, il senso dell'appartenenza a una data cultura o a una nazione, in poche parole il nostro modo di essere al mondo e di averne esperienza⁸. La funzione pedagogica dei media (e dei testi mediali) risiede proprio nella capacità che essi hanno di costruire identità, mobilitare desideri e dare forma a valori morali; si tratta, quindi, di una funzione estremamente politica, in primis per la sua forte ricaduta a livello sociale. È l'elemento visuale dei media (che ha segnato la rottura con la tradizione del testuale inteso come il simbolo di antichi valori legati al mondo dell'educazione e della formazione), in particolare, a giocare un ruolo decisivo nella costruzione dell'identità e del senso della comunità rispetto al modo in cui la conoscenza è assunta e vissuta. Come ha ricordato Brian Goldfarb in un interessante lavoro dedicato alla pedagogia della cultura visuale, tutti noi ci identifichiamo, oggi, con e attraverso il visuale; esso non è semplicemente il mezzo privilegiato di rappresentazione della conoscenza e di diffusione del sapere, è anche un modo di pensare, un modo di organizzare la vita, e dunque anche il senso di ogni identità individuale e collettiva⁹.

È per questo che una delle questioni poste dai Cultural Studies e da tutte le analisi che abbracciano un'ottica culturalista non è tanto come i prodotti culturali riflettano l'immaginario collettivo o i valori dominanti in una data società, quanto in che modo le persone, attraverso il consumo culturale, costruiscano, modifichino o rafforzino la propria identità sociale, culturale, di genere. L'identità è di conseguenza considerata non come una categoria statica, chiusa o a-storica, ma al contrario come un procedimento *in fieri*, sempre aperto e in continua evoluzione, mai del tutto impermeabile ai contesti storico-politici, sociali, economici e culturali di cui fa parte, ma neanche esclusivamente dipendente da essi.

Il cambio di paradigma inaugurato dall'area degli Studi Culturali ha quindi permesso di rivedere anche la questione della posizione del soggetto rispetto, per esempio, ai testi filmici, e di comprendere meglio come essi non siano fruiti allo stesso modo da tutti gli spettatori, indistintamente.

⁸ Cfr. D. Kellner, *Cultural Studies, Multiculturalism and Media Culture*, in G. Dines, J. M. Humez, *Gender, Race and Class in Media: a Critical Reader*, New York, Sage, 2011.

⁹ B. Goldfarb, *Visual Pedagogy. Media Cultures in and beyond the classroom*, Durham and London, Duke University Press, 2002, pp. 20, 21.

Per gli Studi Culturali, infatti, lo spettatore non è mai completamente influenzato dal testo filmico ma ha sempre un margine di libertà di lettura, e nonostante ci sia un'ideologia egemone, esso può comunque opporre un certo grado di "resistenza" ai messaggi di cui è destinatario. Da questi presupposti sono nati e si sono sviluppati, per esempio, gli studi specifici sulle *audiences* e sul consumo culturale, per i quali lo spettatore non rappresenta un soggetto astratto ma, al contrario, va studiato empiricamente, attraverso un'analisi che prenda in considerazione numerosi fattori tra cui gli stili di vita, il background culturale, l'identità di classe e di genere.

4. *Un approccio di ricerca interdisciplinare*

Appaiono evidenti, a questo punto, la necessità e l'utilità di un approccio interdisciplinare che è del resto alla base dei Cultural Studies, la cui metodologia permette di considerare aspetti e prendere in causa discipline molto diverse tra loro, nell'ottica di uno studio che comprenda nello stesso tempo i prodotti culturali, il consumo e la cultura visuale nella quale i prodotti sono realizzati e diffusi. Come ha osservato Henry A. Giroux, l'enfasi messa dagli Studi Culturali sull'aspetto interdisciplinare è rilevante perché, superando i confini tradizionalmente e accademicamente stabiliti tra le diverse discipline, consente anche di svelare il modo in cui la conoscenza è stata storicamente prodotta, ordinata e utilizzata gerarchicamente, e di sollevare questioni importanti su quella che egli chiama una politica delle rappresentazioni.

È anche per questo che al centro dell'interesse di ogni indagine di stampo culturalista c'è l'articolazione tra la produzione culturale (quindi l'industria culturale) e il suo pubblico e, nel caso di un'analisi di prodotti audiovisivi, le dinamiche che si instaurano tra spettatore e testo, con lo scopo di indagare la dialettica esistente tra il potere che un'immagine ha di significare qualcosa e la capacità dello spettatore di interpretarla. Tra i numerosi studiosi internazionali che si sono interrogati sul ruolo educativo dei media con una particolare attenzione al cinema concepito come macchina in grado di costruire soggettività e desideri necessari anche, in parte, al funzionamento e alla legittimazione delle attuali società neoliberali, vi sono Stuart Hall, Toby Miller,

bell hooks¹⁰, e il già citato Henry A. Giroux, che ha accostato lo studio dei media e dei loro messaggi alla cosiddetta *Public Pedagogy*. Insistendo sul termine *public* riferito alla pedagogia e quindi al suo aspetto pubblico e politico, lo studioso ha ribadito che l'apprendimento entra in atto attraverso un ampio spettro di pratiche sociali e culturali che possono far parte della vita quotidiana e che coinvolgono in modo privilegiato media di massa come il cinema, la televisione e ovviamente internet. Focalizzandosi sulla funzione formativa del mezzo cinematografico, Giroux ha ripreso molte delle riflessioni proposte dalla studiosa afroamericana bell hooks secondo cui i film hanno per definizione una funzione pedagogica più o meno esplicita, non solo perché riescono sempre a far emergere discorsi rilevanti sulla società, la cultura, il genere, le classi sociali, ma soprattutto in quanto offrono un'esperienza emozionale e condivisa in cui spettatori diversi (e provenienti da background differenti) possono rispecchiarsi e identificarsi¹¹.

Considerare i film come dei testi complessi e dai significati spesso contraddittori ma con un valore formativo rilevante implica, secondo Giroux, innanzi tutto avere chiara consapevolezza del loro impatto e della loro influenza a livello sociale e culturale. Di fronte all'attuale inarrestabile proliferazione di immagini, lo studioso porta l'attenzione sul peso diverso che alcuni significati hanno rispetto ad altri, ricordando che i film, come ogni altro prodotto culturale di massa, si collocano sempre all'interno di circuiti di potere nascosto ma determinante. In altri termini, al di là di tutte le possibili e valide interpretazioni di ogni testo mediale e audiovisivo, ciò che appare innanzi tutto rilevante per lo studioso è il perché alcuni significati e alcune immagini ottengano, più di altri, una maggiore legittimazione o un particolare peso sociale contribuendo, con il tempo, a creare nuovi immaginari visuali e culturali.

Il fatto che le immagini diffuse dai media siano “sature di potere”, e che questo agisca in modo invisibile proprio perché, come aveva già suggerito Michel Foucault¹², non localizzato solo in alcuni settori, luoghi o istituzioni facilmente riconoscibili, conferma ulteriormente

¹⁰ Il nome bell hooks (volutamente in minuscolo) è lo pseudonimo di Gloria Jean Watkins, studiosa e attivista femminista statunitense.

¹¹ Cfr. b. hooks, *Reel to Real. Race, class and sex at the movies*, New York and London, Routledge, 1996.

¹² Il concetto di potere attraversa quasi interamente il pensiero e le opere del filosofo, in particolare *La volonté de savoir*, Parigi, Gallimard, 1976.

quanto i contesti di apprendimento informali siano diventati, oggi, incredibilmente complessi e sofisticati¹³, e che per questo richiedano analisi e metodologie di studio che tengano conto di questa complessità. Del resto, l'apprendimento stesso è sempre un processo multiforme che implica una continua decostruzione e una rimessa in questione del sapere, e prevede il dover confrontarsi con un mosaico fatto di contraddizioni, di verità molteplici e dalle numerose sfaccettature.

Prendere in considerazione i prodotti culturali di massa, i loro modi di sviluppo e di consumo in una data società si rivela, perciò, una strategia complessa ma utile soprattutto per indagare i più importanti cambiamenti economici, sociali e culturali in atto: per esempio, come i processi legati alla globalizzazione abbiano influenzato in modo preponderante la produzione culturale (nonostante il concetto di cultura nazionale persista), e di come questo abbia inevitabilmente condizionato la diffusione e la percezione stessa che oggi si ha di alcuni prodotti culturali.

Ne risulta un quadro di studi ricco e stimolante che ha come principale obiettivo quello di dimostrare la portata educativa dei media e della cultura cosiddetta *mainstream* che si rivela essere non solo una cartina di tornasole dei contesti in cui è prodotta, diffusa e fruita, ma anche una potente macchina in grado di produrre immaginari visuali e culturali, la cui ricaduta sociale non è mai del tutto prevedibile e riguarda il quotidiano di ciascuno di noi.

Bibliografia di riferimento

Bennett T., Mercer C., Woollacott J., *Popular Culture and social relations*, Milton Keynes, Open University Press, 1986.

Bocci F., *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*, Roma, Monolite, 2005.

Dines G., Humez J. M., *Gender, Race and Class in Media: a Critical Reader*, New York, Sage, 2011.

Foucault M., *La volontà de savoir*, Parigi, Gallimard, 1976.

Goldfarb B., *Visual Pedagogy. Media Cultures in and beyond the classroom*, Durham and London, Duke University Press, 2002.

Genz N., Kramer S., *Globalization, Cultural identities and media representations*, New York, State University of New York Press, 2006.

¹³ Cfr. E. R. Hayes, J. P. Gee, *Language and Learning in the Digital Age*, Abingdon, Routledge, 2011.

Gramsci A., *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975.

Jubas K., Taber N., Brown T., *Popular Culture as Pedagogy. Research in the Field of Adult Education*, Rotterdam, Senses Publishers, 2015.

Hayes E. R., Gee J. P., *Language and Learning in the Digital Age*, Abingdon, Routledge, 2011.

hooks b., *Reel to Real. Race, class and sex at the movies*, New York and London, Routledge, 1996.

Lutter C., Reisenleitner M., Cometa M., *Cultural Studies: Un'introduzione*, Milano, Bruno Mondadori, 2004.

Silverman-Keller D., Bekerman Z., Giroux H. A., Burbules N. C., *Mirror Images. Popular Culture and Education*, New York, Peter Lang, 2008.

Tota A. L. (a cura di), *Gender e media. Verso un immaginario sostenibile*, Roma, Meltemi, 2008.

Williams R., *Preface to Second Edition, Communications*, New York, Barnes and Noble, 1967.