

Video-educar(si)

Dal Digital Video Sharing (DVS) alla meducazione

Filippo Ceretti
Università di Bolzano

Abstract

La dimensione visuale della Rete costituisce forse l'aspetto determinante della cultura digitale partecipativa. Anche se nei social network la comunicazione verbale resta centrale, i *codici iconici* che essa incorpora ne trasformano radicalmente i significati cognitivi e soprattutto gli effetti (a livello della percezione estetica e della reazione emotiva): è questo il senso proprio della *scrittura secondaria*. In particolare, in questo processo di mutazione espressiva, l'evoluzione tecnica dei formati digitali (sempre più "leggeri" e interconnessi) permette oggi di utilizzare anche il *video* come elemento condiviso nei post. In tal modo, il video – nato nel mondo del cinema ed esploso nella mediasfera televisiva – rappresenta oggi una delle possibili alternative a disposizione dell'utente comune che partecipa alla cultura dei social network.

La Media Education ci ha da tempo dimostrato che la *competenza mediale* non è una qualità "naturale" posseduta dagli utenti dei media, ma un obiettivo formativo che è possibile raggiungere attraverso percorsi educativi strutturati. Tuttavia, il nuovo quadro offerto dal DVS – elemento portante dei social media – pone all'educazione mediale nuove sfide: le dinamiche comunicative del mondo digitale (nel quale "i media siamo noi") spostano l'accento dalla lettura critica dei messaggi alla loro scrittura, dalla ricezione alla condivisione, dalla decodifica alla partecipazione, *dal testo all'atto*. Questo significa che la stessa educazione mediale deve essere profondamente ripensata: l'enfasi posta sulla testualità (alfabetizzazione, linguaggi, analisi, semiosi...) va ricollocata sull'*agire comunicativo del soggetto* (creatività, partecipazione, condivisione, intenzionalità comunicativa).

La nuova *meducazione* impone di affiancare alle capacità critiche dell'alfabeta mediale una attenta riflessione sulle nuove pratiche di comunicazione video, che indicano come centrale lo sviluppo dell'auto-nomia personale, della responsabilità civile, della espressività consapevole. Insomma, si tratta di "tornare" ad *educarsi alla virtù* del buon cittadino.

Key Words: video sharing, competenza mediale, cittadinanza digitale, umanità mediale, educazione

Introduzione

Il *Digital Video Sharing* (DVS) fa parte delle nostre esperienze quotidiane: potrebbe essere un imbarazzante messaggio di auguri da parte di un lontano conoscente tramite Whatsapp (<https://youtu.be/dXnlyH2NVQE>); oppure il resoconto di una giornata in città, raccontato da due ragazzi in gita, archiviato su Vimeo (https://youtu.be/Ssdw1_0EGNI); oppure una parodia di Batman in sei secondi, prodotta utilizzando Vine (<https://youtu.be/F10c8j3Q38o>); o anche una sorta di lungometraggio, pubblicato su YouTube, ossia un *gameplay* il cui contenuto è una sessione di gioco ad un videogame (<https://youtu.be/wK3uH7tkmil>)... sono cinque esempi, ma potrebbero essere cinque milioni, o forse anche cinque miliardi (<https://youtu.be/iSn2W7gGJPA>).

Che senso ha questa disomogenea ma esplosiva proliferazione di contenuti audiovisivi digitali, che attraversa i social media e produce un effetto di duplicazione-ricostruzione-condivisione della realtà (pubblica e privata)? In che modo il fenomeno del DVS provoca l'universo dell'educazione?

Questa riflessione su video-condivisione ed educazione – che costituisce una prima ricognizione teorica su un tema ancora poco frequentato – prende avvio da una ricerca empirica condotta sul Web, non ancora pubblicata, che ha applicato un modello metodologico ibrido (text analysis + netnography), per cogliere le peculiarità sia della *testualità audiovisiva digitale* sia delle *pratiche di condivisione* tipiche dei *social media*. Ci collochiamo pertanto all'interno del panorama aperto dai processi culturali messi in atto quotidianamente dall'*umanità mediale* (così riteniamo si debba denominare la costellazione di azioni, logiche, relazioni e sentimenti che gli individui proiettano sul Web sociale; Ceretti & Padula, in stampa). In questo contesto, tra gli altri fenomeni emergenti, la crescente importanza della *dimensione visuale della Rete* provoca la ricerca antropologica ed educativa e ne richiede uno sforzo di comprensione e definizione. In particolare, il DVS va annoverato tra le nuove e interessanti pratiche di produzione e negoziazione di significati che hanno luogo sul Web: qualora si prendano sul serio queste inedite dinamiche socio-comunicative, un'attenta lettura multiprospettica – che metta in campo strumenti di ricerca e di analisi sofisticati – può certamente condurre a riconoscere la presenza di una densità antropologica che richiede tra l'altro un'interpretazione pedagogica non scontata.

Il fenomeno DVS: definizione ed elementi-chiave

Ad oggi – sia per la novità, sia per la natura sfuggente e complessa del DVS, che pertanto rappresenta anzitutto una *sfida concettuale* – in letteratura non esiste ancora alcuna convergenza terminologica e critica presso gli studiosi (ma neppure nel dibattito pubblico) a proposito di questa area fenomenica (Ceretti, 2014).

Possiamo quindi proporre questa definizione: la condivisione di video digitali è *una pratica comunicativa*, strettamente legata ai caratteri peculiari del Web 2.0 – inteso come scenario comunicativo aperto ai contenuti prodotti dagli utenti (user generated content) e disponibile alla creazione di relazioni sociali (social network) – *costituita dal pubblicare frammenti audiovisivi sulla rete Internet, da parte di comuni utenti*.

Questa prima sintetica definizione del nostro oggetto di ricerca implica una serie di elementi-chiave:

1. *natura* – il DVS presenta una duplice natura: da una parte si tratta di una serie di *testi*, di contenuti e di significati; dall'altra parte di una *pratica*, una serie di comportamenti e di atti comunicativi. Testi e pratiche si manifestano all'interno di un *quadro tecno-logico digitale*, che costituisce sia l'ambiente mediale che li ospita, sia lo sfondo storico-culturale di riferimento. La compresenza di queste *tre dimensioni* (testualità, attività pratica e tecnologia), all'interno del medesimo fenomeno, determina la complessità – ma anche l'interesse – del DVS;

2. *soggetto* – la pratica del DVS ha un attore particolare, il “comune utente” della Rete (in lingua inglese è *user*, ma il termine assume colorazioni specifiche sempre nuove: *vlogger, youtuber, viner...*). La circolazione di video sul Web dipende ancora in gran parte dai “centri comunicativi” istituzionali e professionali – i cosiddetti *commercial*, il cui ruolo (economico e culturale) è tuttora dominante, non solo in relazione allo strapotere dei colossi Google e Facebook. Tuttavia, è indubbio che, rispetto a solo qualche anno fa, le dinamiche “bottom-up” producono oggi su Internet un'enorme e multiforme azione comunicativa collettiva. Il DVS appare proprio come l'estrema frontiera di questo processo centrato sugli *User Generated Content (UGC)*. Resta l'interrogativo se si tratti più di una narrazione retorica che di una realtà verificabile, se si tratti di un apporto creativo o di una pura ripetizione automatica, esista una vera “libertà creativa” per i semplici utenti della Rete; infatti, per il discorso pedagogico sarà decisivo verificare – ma sarà un compito distribuito nel tempo – l'effettiva “capacità di azione” dei soggetti sulla Rete: solo in questo caso, ha senso parlare di una loro “educazione digitale”;

3. *dinamica comunicativa* – il DVS appartiene alla classe di tutti quei fenomeni comunicativi in Rete caratterizzati dalla *condivisione di contenuti digitali*. Il concetto di condivisione – e la relativa pratica sociale – conosce attualmente un'attenzione crescente, tanto da rappresentare forse una sorta di *koinè* culturale. Esso trova applicazione oggi all'interno di ambiti differenti: non soltanto si parla di *digital sharing*, ma anche di società della condivisione, di economie dei beni comuni e “Commons” (Rifkin, 2014), di consumo collaborativo (Botsman & Rogers, 2010), di condivisione del sapere come bene comune (Hess & Ostrom, 2009), ecc. La logica stessa del DVS si colloca proprio all'interno delle pratiche della condivisione di significati: il video è pensato non tanto come oggetto estetico da possedere e fruire, quanto come proiezione, espressione di sé, destinata a “perdersi” nella relazione con gli altri, in una tipica *dinamica ricorsiva di produzione-proiezione-consumo-riproduzione*. Rispetto al semplice *file sharing* (ossia lo scambio di contenuti peer-to-peer su piattaforme dedicate o con sistemi “cloud”, in cui la finalità è mettere a disposizione degli altri utenti un materiale digitale di mia proprietà), nel DVS il processo si svolge interamente con una *precisa finalità espressivo-comunicativa*. Nel primo caso il video è un oggetto, nel secondo caso esso è un elemento relazionale;

4. *forma* – per quanto riguarda l'aspetto testuale del video condiviso, non è possibile proporre né una descrizione univoca dei formati né un'esauritiva tipologia. Da una parte, secondo un classico approccio semiotico, essi si riconoscono – all'interno della grande varietà di contenuti digitali online – per la loro *forma audio-visiva*, ossia per l'*uso di segni e codici acustico-iconici peculiari*. Dall'altra parte, essi possiedono *strutture formali estremamente varie e con-fuse*, tanto che risulta impossibile ricostruirne una classificazione tipologica “rigida”. Come accade per altre forme espressive del postmoderno – soprattutto legate al mondo della comunicazione mediale, ma anche relative alla sperimentazione estetico-artistica e letteraria – anche il variegato mondo dell'iconografia digitale sulla Rete si presenta con i caratteri della molteplicità tipologica, della

contaminazione e dell'ibridazione (Jameson, 1989). Per questo, un loro carattere trasversale è appunto la *mutevolezza delle forme*, nel gioco libero e articolato dei codici testuali audio-visivi.

Forzando un po' l'analisi, potremmo riconoscere la tendenza ad avere una *breve durata*; essa è molto evidente nei processi di condivisione sui social network attraverso *dispositivi mobili* e app dedicate (es. Vine). Certamente la situazione è molto più complessa e variegata se consideriamo i grandi siti di *video hosting* (come YouTube, Dailymotion, Vimeo, ecc.), che costituiscono per così dire l'*archivio* dell'immaginario audiovisivo online, e che contengono non soltanto lunghi testi prodotti dall'utenza, ma un'enorme quantità di materiale proveniente dal *mainstream* cinematografico e televisivo.

D'altra parte tutto ciò è naturalmente in via di trasformazione: la brevità dei video online è un elemento legato anche a *limiti di tipo tecnologico*, al fine di facilitare il processo "tecnico" di condivisione del testo da terminali mobili (smartphone, tablet). La memoria e il processore del dispositivo, la banda di rete, i costi di connessione ecc. hanno inciso e incidono sulle scelte che prendono i produttori e i consumatori della varie forme di testualità online. L'evoluzione degli apparati tecnologici degli ultimi mesi sta "sfondando" questa sorta di vincolo tecnologico che è stato finora uno dei motivi per cui i video condivisi presentano perlopiù *strutture narrative molto semplici e lineari* (al fine di esprimere immediatamente il messaggio) e giocano spesso su *effetti di sollecitazione emotiva ed empatica* (con lo scopo di "catturare" immediatamente l'attenzione dell'audience).

Tuttavia, la possibilità di parlare di un "genere" audiovisivo a se stante ("il" DVS) non si radica certamente nella forma testuale – data la sua estrema variabilità –, quanto nella sua logica comunicativa, legata alle dinamiche dei social media. Questo carattere mette in crisi le strategie educative della Media Education classica basate sull'analisi del testo, del quale si assume implicitamente la riconoscibilità: ora, nel caso del DVS, i limiti semiotici del testo sono assai più sfumati, e ciò richiede nuovi approcci a questi oggetti s-confinati;

5. *genesì del testo* – i video condivisi possono avere una duplice origine:

a. sono testi *prodotti dagli utenti stessi* (UGC), attraverso l'uso di una videocamera oppure, sempre più spesso, del proprio smartphone (che costituisce quindi contemporaneamente sia uno strumento di rappresentazione sia un veicolo di comunicazione: nello stesso dispositivo sono presenti ambedue le logiche, sommate alla dimensione della mobilità);

b. sono testi *riprodotti dagli utenti ma generati originariamente dal mainstream mediale*; in questo caso l'utente può fungere da semplice "ripetitore" del contenuto "originale" (ad esempio pubblicando il frammento di un programma televisivo o di un film), oppure agire tecnicamente sulla struttura del testo, manipolandolo e modificandolo in alcuni dei suoi aspetti semiotici (ad esempio montando insieme sequenze provenienti da testi differenti, o sovrapponendo una diversa banda sonora, ecc.), attraverso una serie di attività di ri-scrittura mediale (Dusi & Spaziante, 2006).

La duplice origine del DVS determina una serie di problemi interpretativi legati alla definizione dell'*autore* del video digitale condiviso (e di conseguenza anche relativi al concetto di *originalità* del testo, la cui discussione è da tempo al centro delle "teorie del simulacro", cfr. Baudrillard e, in Italia: Perniola, 1980). La nozione stessa di autorialità – come succede per una gran parte dei testi digitali – rappresenta un complesso problema concettuale (e non solo: ad esempio, anche dal punto di vista delle politiche del diritto d'autore) che ha sollecitato e tuttora investe anche la stessa attenzione educativa;

6. "*localizzazione*" *semiotica del fenomeno* - infine, un'ultima nota per quanto riguarda gli *scenari comunicativi* entro cui ha luogo il fenomeno del DVS. Non è semplice definire il "dove"

avvengano le condivisioni dei video digitali, il “luogo” esatto in cui si verificano gli atti comunicativi relativi al DVS e in cui si “trovano” i videotesti digitali condivisi. Potremmo partire da una sorta di “censimento” dei *siti Internet* in cui compaiono i video digitali; ma ciò taglierebbe fuori dalla nostra attenzione tutto ciò che accade nella *dimensione M2M* (machine-to-machine), cioè quella che si svolge senza passare da siti Internet (come Whatsapp), ma che su di essi in certo modo si “riverbera”; non solo, sarebbe riduttivo limitarsi ai siti di *video hosting* (come YouTube), dal momento che anche sulle piattaforme dei *social network* avvengono dinamiche di scambio audiovisivo. Infine, le possibilità tecniche offerte dai dispositivi online e offline sono in *continuo mutamento*, e quindi una scelta definitoria adottata ora potrebbe rivelarsi abbondantemente inadeguata nel giro di poco tempo. Pertanto, individueremo il “luogo” del DVS a partire da una definizione non tanto empirica, quanto “teorica”. Infatti, vista l'impraticabilità di una scelta basata sull'osservazione (il campo risulta essere troppo ampio e variegato per poter operare delle delimitazioni giustificate), non rimane che adottare una prospettiva semiotica: consideriamo infatti il DVS come un fenomeno che appartiene al *campo pragmatico* (o *scenario d'azione*) della *comunicazione online*, ossia si colloca nella rete comunicativa digitale in cui si esprime l'*azione comunicativa umana in Rete* (secondo la fondamentale teorizzazione di Rivoltella, 2003).

Elementi-chiave del DVS (come oggetto di indagine educativa)	
natura	duplice: testo-pratica (nel contesto digitale)
attore	utente comune
dinamica comunicativa	condivisione (produzione-ostensione-consumo-riproduzione)
forma	segni e codici audio-visivi (integrati) estrema varietà tipologica
genesi del testo	produzione / riproduzione (manipolazione)
localizzazione	scena pragmatica online

Come si vede, fin da una prima ricognizione generale, il DVS si presenta di fronte alla ricerca con una composizione di elementi molto interessanti, che spaziano dalla dimensione semiotica dei testi a quella etico-sociale dei comportamenti relativi alla condivisione, da quella tecno-logica dei media digitali a quella antropologica dei nuovi attori della comunicazione neomediale.

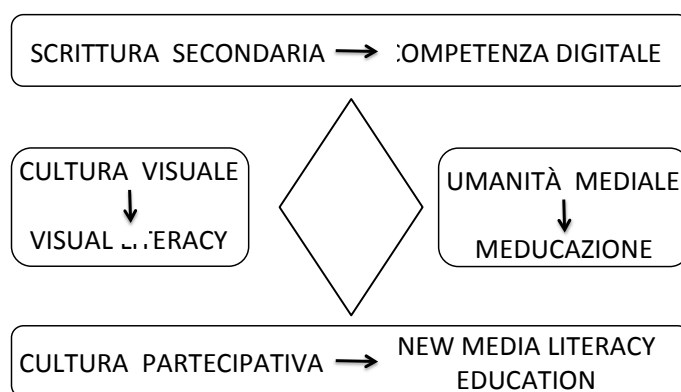
A partire da queste basi, il compito analitico-interpretativo è tutt'altro che semplice: d'altra parte, la sfida posta dal DVS appare molto stimolante, anche nell'ottica di una più vasta comprensione della nostra quotidiana “vita tecnologica”, del nostro ormai abituale – e forse per questo mai del tutto consapevole – “essere digitali” (Negroponte, 1995). Ne discende l'urgenza di affrontare tutto questo insieme di fenomeni con un'attenta e consapevole analisi pedagogica – intesa come interpretazione della realtà *sub specie educationis* (Scurati) – in modo che esso possa costituire un elemento costitutivo del processo di formazione armonica degli individui e della loro autonomia personale.

La competenza mediale alla prova: il DVS come provocazione educativa

In che modo il DVS provoca la riflessione pedagogica? Quali approcci formativi sono da ipotizzare, per fare in modo che questa complessità sia occasione di crescita e non di disorientamento?

Affrontiamo la questione attraverso una rilettura del concetto di *competenza mediale*. La tradizione della Media Education ci ha da tempo dimostrato che essa non è una abilità “naturale” posseduta dagli utenti dei media (come taluni teorici dei “nativi digitali” sembrano suggerire), ma un obiettivo formativo che è possibile raggiungere attraverso percorsi educativi strutturati. D’altra parte, a fronte della complessità dei media – come abbiamo potuto osservare nel caso specifico del DVS –, anche il profilo del “competente mediale” può assumere contorni di volta in volta differenti. In particolare, vogliamo sottolineare in che modo il DVS metta in discussione svariati approcci educativi relativi al mondo dei media e del digitale.

Proviamo a raccogliere una serie di provocazioni a partire da un prisma interpretativo composto da quattro prospettive: l’idea di *scrittura secondaria* (che discende dalla celebre lettura di Ong, 1986); il concetto di *visual culture* (con particolare riferimento a Mirzoeff, 2002); la linea delle *culture partecipative* (ampiamente esplorata da Jenkins, 2010) e l’ipotesi antropologica dell’*umanità mediale* (che trova un primo abbozzo in Ceretti & Padula, in stampa).



Come elemento della scrittura secondaria, il DVS scuote il dibattito sulla *competenza digitale*; come pratica della significazione visuale quotidiana, il DVS è oggetto problematico all’interno della *visual literacy*; come forma peculiare della cultura partecipativa, il DVS stimola i più recenti approcci della *Media Education*; infine, e in modo decisivo, sono i soggetti stessi che si proiettano (anche) nel DVS a suggerirci un cambio di prospettiva sui temi dell’educazione mediale, in direzione di quella che vorremmo chiamare *meducazione*.

Il DVS e i limiti della competenza digitale

L’ipotesi che il digital turn possa essere letto nei termini di scrittura secondaria si intreccia con il dibattito intorno alla *competenza digitale*: si tratta di un elemento centrale dell’idea stessa di educazione contemporanea, non foss’altro perché esso compare come uno degli otto ambiti di competenza-chiave dell’Unione Europea (es. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, relativa alle Competenze Chiave per l’apprendimento permanente, 2006/962/ce) e

quindi ispira direttamente le politiche educative dei singoli stati. Malgrado le interessanti proposte di sovrapporre tout court il concetto di *digital literacy* a quello di competenza mediale (Calvani, Fini & Ranieri, 2010), tuttavia, a livello delle comuni pratiche educative, soprattutto nella scuola europea, la competenza digitale resta legata all'idea di *capacità di utilizzo* delle tecnologie digitali, anche relativamente ai contesti dei social media e quindi relazionali, ma secondo un approccio decisamente tecnocentrico, orientato sulle ICT (basti pensare al modello della ECDL o Patente Europea). Saper compiere determinate procedure relative al DVS – ossia saper fare una ripresa audiovisiva, saperla editare e infine saperla pubblicare sulle piattaforme disponibili – è certamente essenziale: si tratta del processo di *alfabetizzazione multimediale*, una priorità (lo si diceva già più di vent'anni fa: è accaduto?) per i sistemi formativi che hanno il compito di prendersi carico di chi non ha la possibilità di fare questa esperienza e costruirsi il proprio know how, magari con gli amici esperti. Tuttavia, questo approccio appare legato ad un riduttivo concetto di media come *strumento* e limita l'intervento educativo ad un processo di *addestramento procedurale*: non è solo di questo che ha bisogno l'utente che si proietta nel Web. Ma neppure appare sufficiente – ancorché fondamentale – l'operazione di allargare, per così dire, il campo d'azione della competenza digitale dalla dimensione tecnologica a quelle *cognitiva* ed *etica*, aprendo ai temi della flessibilità, della valutazione critica, della responsabilità e della costruzione collaborativa della conoscenza (Calvani, Fini & Ranieri, 2009). Il DVS ci indica che sempre più l'agire comunicativo digitale lavora sui processi di *rappresentazione della realtà*, non tanto nella direzione della *cognizione responsabile*, quanto della *immaginazione emotiva e irrazionale*. La "riflessione" che avviene nel contesto della scrittura secondaria non richiama tanto le dinamiche di elaborazione critica, astratta, distaccata (riflettere = razionalizzare), quanto logiche emozionali, istintive, di adesione al dato esperienziale (riflettere = rispecchiare). Il richiamo alle teorie dell'intelligenza emotiva (Goleman) o delle intelligenze multiple (Gardner), in questo caso, non è solo superficiale e retorico – come spesso accade: "non comprende il ragionamento, avrà un'intelligenza emotiva!", oppure: "non ce la fa, probabilmente ha un'intelligenza musicale" – ma una necessità operativa. Queste dinamiche faticano a rientrare nel concetto di "competenza digitale", quando si voglia comprendere le aperture educative del DVS;

Il DVS e i limiti della visual literacy

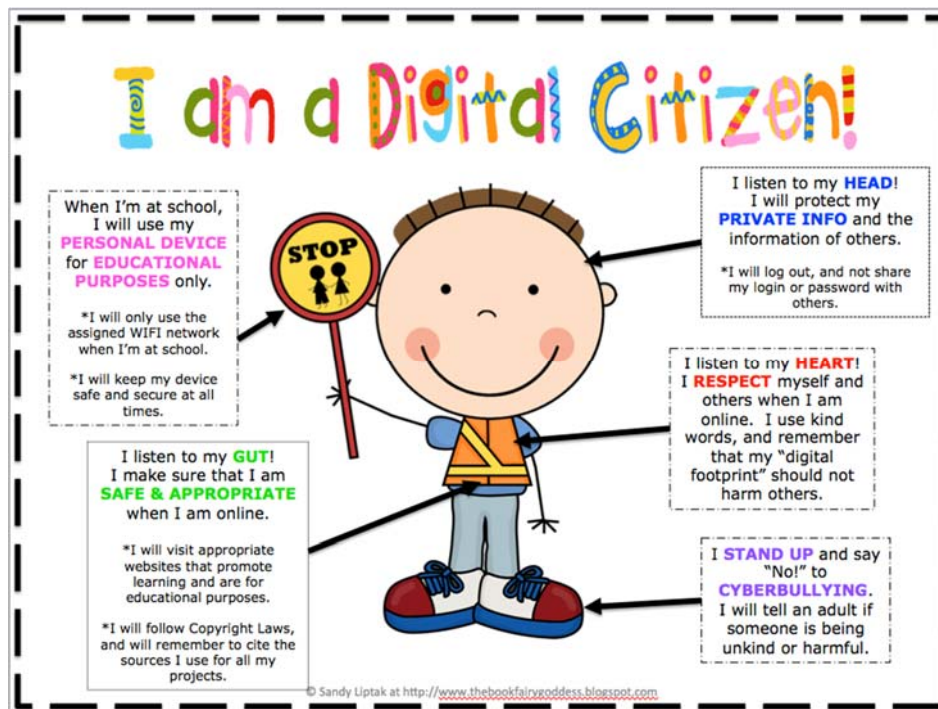
L'intreccio tra immagini ed educazione è da sempre molto stretto e suggestivo, ma essenzialmente legato alla *fruizione* delle immagini come apparato rappresentativo, e quindi in sostanza inessenziale rispetto alla "vera" educazione, tradizionalmente consegnata al verbale (Farné, 2006). Cosa succede se il discente non è più solo un *consumatore*, ma un *produttore*, e meglio ancora un "condivisoro" di *immagini*? La prospettiva della *visual culture* affronta proprio questa evenienza, ricostruendo il quadro dei significati – perlopiù estetico-formali – del *pictorial turn*, ossia delle conseguenze relative ad una sorta di inversione gerarchica tra parola e immagine: in questo modo sembrerebbe promuovere l'opportuna formazione di una *visual literacy*. Ma quando si vada ad esplorare da vicino le concrete proposte di quest'area della ricerca pedagogica (ad esempio le pagine del *Journal of Visual Literacy*, i manifesti programmatici, come quello sponsorizzato dal colosso di software Adobe (Bamford, 2003) o le svariate pubblicazioni monografiche) è evidente che si tratti della proposta di percorsi di "lettura profonda" dell'immagine, in cerca dei significati estetico-culturali dei testi fotografici, cinematografici e audiovisivi; solo in modo marginale e conseguente si parla di abilità di "scrittura" visuale.

Certamente la capacità di *lettura critica* è fondamentale – ed è anche una delle finalità centrali di tutta la Media Education – ed è strategico, per la formazione del cittadino che abita nel "mondo

delle immagini del mondo”, riuscire a importare nella prassi formativa lo stile e l’approccio della sensibilità estetica e dello smascheramento critico dei testi multimediali, in modo che l’esperienza visuale risulti la più ricca possibile. Tuttavia, ancora una volta, di fronte alla realtà dei fenomeni culturali come il DVS, questo approccio non è più sufficiente. La dinamica del DVS ha da fare certamente con *testi*, ma il focus educativo *non è più soltanto la comprensione testuale*: il nuovo oggetto della riflessione pedagogica è *l’agire comunicativo complesso e le pratiche della condivisione visuale*. Lo spostamento è apparentemente minimo; in realtà è rivoluzionario: la sensibilità della valutazione estetica passa dall’uomo “immaginato” (rappresentato nelle immagini), all’uomo “immaginate” (che gestisce il mondo delle immagini, di sé e della realtà). È possibile allora forse recuperare l’idea di una *educazione estetica* – non nel significato oggi semplificato di “educazione artistica” o di “educazione all’immagine” – quanto nella connotazione originaria di Bildung del giudizio estetico (Schiller, 1998) ossia della prodigiosa capacità umana di cogliere appieno, attraverso il rapporto emotivo-sensoriale con la realtà e con le sue rappresentazioni, la collocazione armonica del proprio agire etico nel cosmo. In quanto espressione analogica del veder(si) nel mondo, il DVS apre dunque all’ipotesi che sia in gioco molto di più che la capacità di produrre e interpretare testi audiovisivi, richiamando invece il tema del *gusto estetico*, sia come capacità di apprezzamento radicale della propria esistenza e delle qualità propriamente umane (secondo la linea kantiana), sia come rivalutazione dell’*esperienza sensoriale* come via d’accesso alla comprensione e alla verità (secondo la suggestione gadameriana);

Il DVS e i limiti della media education

Quando ci si avventura nella zona di intersezione tra media ed educazione, si entra nel territorio proprio della Media Education, i cui significati, approcci e pratiche si sono variamente articolati nel corso degli ultimi decenni (Rivoltella, 2001). Eppure esiste uno sfondo programmatico che incornicia le diverse tradizioni mediaeducative: la costruzione della competenza mediale si realizza quando il soggetto acquisisce una serie di raffinate capacità (skills) nella *gestione critica del proprio rapporto con un oggetto d’esperienza* particolare, ossia *i media*, intesi sia come *dispositivo* (e quindi come oggetto materiale e prodotto industriale), sia come *contenuto* (quindi come oggetto testuale e culturale), sia come *ambiente* (quindi come spazio di relazione in cui partecipare alle dinamiche sociali). Esistono molti modelli che articolano questo ambizioso obiettivo, a partire da quello “storico” di Len Masterman (1985), fino a quelli più recenti e legati al *digital turn* (tra le molte proposte operative in tutto il mondo, Hobbs, 2010): sono tutti rivolti verso la formazione istituzionale di un cittadino responsabile delle proprie azioni all’interno di un universo tecnologico in rapida evoluzione, capace di muoversi con consapevolezza evitando i rischi dell’ambiente digitale. La tendenza più marcata della media education contemporanea è dunque la profilazione della competenza *mediale* come intreccio di quella *digitale* e quella *sociale-civica* (tra le “otto competenze chiave per la cittadinanza e l’apprendimento permanente” dell’UE): ed ecco il “cittadino digitale”.



Si tratta di un soggetto che *utilizza* le tecnologie con “senso critico”, è capace di proteggere i propri dati sensibili, sa comunicare con delicatezza e con moderazione, sa navigare in modo responsabile. Sono certamente queste le basi per la “partecipazione” alla cultura digitale, come indica Jenkins (2010). È in atto una radicale revisione teorica della media education. Partendo dall’idea forte che i media non siano solo un mezzo, né soltanto un messaggio, bensì un ambiente, uno spazio relazionale, gli obiettivi formativi dell’educazione mediale si spostano dalle capacità d’utilizzo (mezzo) e dall’alfabetizzazione (messaggio) alla cittadinanza responsabile.

Tuttavia, la diffusione del DVS è per noi occasione di riflettere ulteriormente su questa “new media literacy education”. C’è ancora qualcosa che non adegua pienamente la tendenza degli utenti a *riflettersi e proiettarsi* nella rappresentazione audiovisiva condivisa.

Anche se tutti i più recenti contributi alla media education rivelano la tensione ad un cambiamento di prospettiva, tuttavia – forzando un po’ i termini della questione – sembrano comunque rimanere legati ad un’idea “oggettuale” dei media: l’universo digitale (centro focale dell’attenzione pedagogica contemporanea) viene pensato come un ente a sé, come *un oggetto di apprendimento (o per apprendere, o dove apprendere)*, in sostanza “separato” dai soggetti che apprendono. La riflessione rimane implicitamente concentrata sull’analisi dei modi in cui i media digitali trasformino i processi di apprendimento – o come i soggetti debbano “reagire” di fronte al digital turn e comportarsi di conseguenza. I media sono cambiati, e quindi anche l’educazione deve cambiare (si pensi a Jenkins, che sembra quasi “estrarre” dai tipici consumi digitali le competenze da formare nei ragazzi, e non viceversa!).

Anche se poco per volta coinvolge sempre più da vicino gli utenti (appunto, i “cittadini digitali”), l’attenzione della new media education non focalizza la realtà comunicativa del web sociale, ossia che in questo contesto *i media non sono oggetti di apprendimento, bensì i media sono soggetti che apprendono*: le dinamiche comunicative della rappresentazione e della condivisione digitale (nel quale “i media siamo noi”) spostano l’accento dalla lettura critica dei messaggi alla loro manipolazione, dalla ricezione alla condivisione, dalla decodifica all’emozione, *dal (con)testo all’atto*. Nel Web sociale gli utenti (ragazzi e adulti) non “fanno” qualcosa, ma “sono” qualcosa.

Questo significa che la stessa educazione mediale deve essere profondamente ripensata: l'enfasi posta sulla testualità (alfabetizzazione, linguaggi, analisi, semiosi...) va ricollocata sull'essere *comunicativo del soggetto* (creatività, emotività, condivisione, intenzionalità comunicativa).

Il DVS va letto non come una procedura di azioni comunicative, ma come espressione di un'esistenza, di un pensiero, di un gusto, di una volontà. In questa direzione sembra già indicare Rivoltella quando propone una rifondazione radicale dell'educazione mediale sulle basi della riflessione etica "classica" (Rivoltella 2015); le competenze dell'utente digitale tornano ad essere *qualità dell'uomo*. Solo in questo modo la Media Education può superare i limiti che la legano ad un'idea di media come elemento "esterno" all'intenzionalità umana.

Video-educar(si): umanità mediale e educazione

Come oggetto dell'attenzione pedagogica, il DVS può aprire dunque almeno tre direzioni di ricerca; esso sia provoca il dibattito sulla competenza digitale, sia chiama in causa un rinnovamento dell'educazione estetica, sia ancora mette in discussione la prospettiva della Media Education. Provando ad evidenziare alcuni snodi critici del dibattito pedagogico relativo al digital turn e alla competenza mediale, il nostro sguardo si è potuto spostare decisamente da un panorama "tradizionale" e persistente di educazione con/ai/nei media (secondo la "classica" tipologia di Galliani, 2002), ad una posizione che discute il concetto stesso di *media* e propone di oltrepassare l'idea che essi siano una realtà autonoma che agisce "al di fuori" dell'intenzionalità degli uomini: è questa la base del concetto di *umanità mediale*.

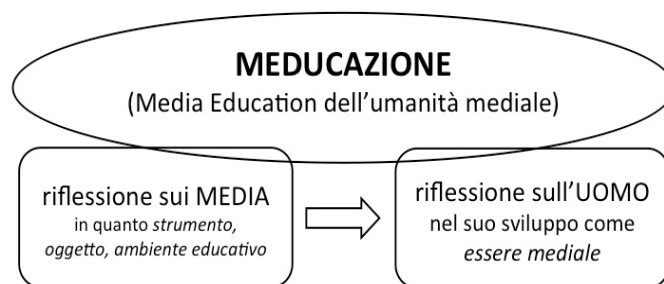
C'è infatti qualcosa che sembra sfuggire, un elemento di novità assoluta insito nelle pratiche del DVS. Non si tratta solo dell'attività di scrittura (secondaria); né solo della centralità dell'immagine nella vita quotidiana; né solo delle pratiche partecipative; ma di un significato ulteriore e radicale generato dall'intreccio di questi fenomeni. Il DVS rivela la presenza di un'umanità che non percepisce i media come "strumento tecnologico" o come ambiente dedicato alla comunicazione, ma che *pensa se stessa come medium* – e quindi gestisce l'universo degli oggetti mediali (device, contenuti, dinamiche comunicative) esattamente come *proprie proiezioni*.

Una attenta analisi ontologica del digital turn (che si chieda "che cosa siano oggi i media") non può che prendere molto sul serio lo slogan – presente nei discorsi sociali e confermato dalla nostra ricerca sul DVS – il quale afferma che "i media siamo noi" (Gillmor 2004), non tanto per osservare come i media digitali e il Web sociale diano la possibilità tecnica di "partecipare" con il proprio contributo all'immenso dialogo comunicativo planetario e di "essere in contatto" costante con la "società estroflessa", ma soprattutto per *ridefinire il profilo antropologico* dei soggetti coinvolti nei processi socio-educativi, giovani e adulti. C'è oggi una crescente parte dell'umanità che non "usa" i media (come fossero strumenti adatti per fare certe cose specifiche), né che "è usata" dai media (come se essi fossero un'entità a se stante, un soggetto capace di "agire" in autonomia, produrre effetti nella storia, provocare modifiche nell'assetto psico-sociale degli uomini ecc.), ma che "è" i media, che "proietta" i media, come proprio pro-getto, emanazione, riflessione. L'analisi del DVS è l'occasione per riconcettualizzare i media stessi appunto come *proiezione antropologica*, rilevandone così la *provenienza* dall'umano, la completa *dipendenza* dall'uomo, frutto della sua progettualità nella storia, delle sue scelte, della sua gestione dell'esistenza e del contesto antropico. Si apre così un inedito paesaggio: i soggetti non sono più "fuori" o "dentro" i media, ma "sono" i media stessi. Uomini e donne compiono con naturalezza una serie complessa di riflessioni, scelte e azioni: riproducono la (propria) realtà, espongono stati emotivi, raccontano storie, inviano messaggi, immaginano e condividono simboli, nel gioco eterno della rappresentazione, della relazione e del dono di sé. Lo hanno sempre fatto. Ma la modalità

comunicativa propria dei mass media aveva in qualche modo "oscurato" questa realtà, espropriando l'uomo, per così dire, di una delle sue proprietà costitutive; i media digitali e in particolare le ultime fasi della loro evoluzione (Web sociale, dispositivi mobili, video sharing) hanno "risvegliato" questa struttura originaria, offrendo l'occasione per un processo di riappropriazione.

In particolare, il DVS – nella sua complessità semiotica e pragmatica – ci ha per così dire rivelato più chiaramente questo stato di cose, relativo non tanto alla tecnologia quanto al tessuto umano che si proietta nel digitale.

In questa ottica, la questione pedagogica non è più tanto *chiederci in che modo possiamo essere educati DAI media (come strumento, oggetto o ambiente)*, quanto piuttosto *domandarci in quale modo sia possibile "educare I media" (quando "i media siamo noi")*. La proposta di una *meducazione* nasce proprio da questa pressione a tratteggiare un approccio "capovolto" alla questione del rapporto tra sviluppo umano e tecnologie mediali.



La complessità del DVS ci invita a prendere atto che la produzione video digitale sulla Rete non è fine a se stessa (come processo di esecuzione di un oggetto testuale), ma è funzionale alla condivisione, ossia ha valore non tanto come oggetto estetico-simbolico, ma come occasione per attivare un processo ostensivo che intreccia tra loro la dimensione informativa con quella relazionale, la comunicazione con la rappresentazione di sé, la scrittura con l'esistenza. In quanto *dono di sé*, il video condiviso ci spinge a rivedere il significato stesso della grande massa di *atti partecipativi* che danno anima al Web 2.0. Nella immensa trama di messaggi audiovisivi non è in gioco tanto un *nuovo stile comunicativo* (che andrebbe quindi affrontato, in prospettiva educativa, come un ulteriore linguaggio da imparare, o un ulteriore rischio da affrontare criticamente, o un ulteriore ambiente simbolico da abitare responsabilmente). È in gioco piuttosto un nuovo *stile esistenziale*, un nuovo modo di "essere umani", ossia centro dinamico – tra consapevolezza e inconscio, tra razionalità e istinto – di pensieri, relazioni, desideri, emozioni, esperienze e, infine, di *insegnamenti* che sono proiettati nel Web, come (paradossale) dono di sé. Nella prospettiva capovolta della meducazione, ciò che propriamente va educato – e quindi va studiato, modellato e guidato – sono *i media stessi, ossia gli uomini in quanto media che si pro-gettano nel digitale*.

Che idea di educazione – o di m(edia)educazione – ne risulta?

Anzitutto, come prima conseguenza della nuova prospettiva, si produce una sorta di "effetto riflessivo": non si tratta più tanto di educare (con, ai, nei media), quanto di *educarSI*. Se i media siamo noi, l'azione media-educativa si rivolge propriamente verso noi stessi. Il focus non sono più i

media – o meglio l'uomo *in quanto utente dei media* – ma l'intera umanità mediale, impegnata – come sempre – nello sviluppo di attitudini e qualità, al fine di portare a compimento il proprio profilo esistenziale, affrontando le sfide e cogliendo le occasioni che lo caratterizzano *oggi*, nella “condizione postmediale” (Eugeni, 2015). Qualora sia in gioco proprio la nostra diretta esperienza del comunicare mediale, l'intervento educativo non si risolverà mai soltanto come itinerario di addestramento o in-formazione progressiva dei soggetti (tramite agenzie educative istituzionalizzate come la scuola), né solo come sviluppo di capacità critiche nella gestione di contenuti mediali, quanto piuttosto *come sviluppo di progressivi gradi di autonomia personale nell'agire comunicativo complesso* (essere-in-comunicazione), ed infine come *formazione integrale della persona, come beneducazione*. Il valore euristico dello slogan “*essere i media*” consiste nella possibilità di “sganciare” le competenze dal riferimento alla tecnologia e centrarle sui soggetti: in questo modo, non parliamo più di conoscenze, abilità e attitudini relative all'uso di strumenti della comunicazione, ma di *disposizioni vitali (life skills)* e di *modalità dell'esistenza* di soggetti mediali.

In secondo luogo, la prospettiva meducativa incide sui significati pedagogici del DVS, mettendo rapidamente a fuoco tre significati del video-educar(si):

1. *educar(si) CON il video* – in questo caso, l'obiettivo centrale è sviluppare il potenziale espressivo e creativo dei soggetti. L'enfasi sul visivo dei media digitali (centrati sulla scrittura secondaria) induce i soggetti a riscoprire di essere essenzialmente caratterizzati da una naturale “vis repraesentativa”, che però va opportunamente valorizzata e guidata. Essere mediali – ed educare la medialità umana – in questo caso significa riflettere su se stessi al fine di raggiungere gradi sempre più elevati di *competenza espressiva di sé* (affrontando con responsabilità i limiti e le possibilità del digital turn). *L'uomo mediale si rappresenta CON il video*: ciò significa che può riappropriarsi della propria essenziale capacità di proiettarsi e di ricrearsi continuamente, comunicando CON i media. La meducazione interviene per accompagnare questo percorso di crescita richiamando l'area esperienziale del *pulchrum*, della bellezza come tonalità esistenziale, come giustezza del segno, come armonia tra il sé e la propria rappresentazione.

2. *educar(si) AL video* – l'obiettivo è sviluppare nei soggetti l'abitudine alla *risposta* di fronte ad un archivio di contenuti visuali caratterizzato da *molteplicità, complessità e provvisorietà*, ma che per la loro natura condivisa sono elementi di un continuo *dialogo* che sempre attende di essere sviluppato. All'analisi dei testi si sostituisce la formazione di soggetti capaci di:

- *rapportarsi* Al media (altri soggetti come noi), stabilire relazioni costruttive e significative con chi produce e condivide rappresentazioni di sé e della realtà;
- *riconoscere* Al media (altri soggetti come noi) la loro forza comunicativa e la loro efficacia nel dialogo digitale, al fine di condurlo e di non esserne trascinati;
- *rispondere in autonomia* alle “video-domande” di interlocuzione, di essere parte attiva dei processi di rappresentazione culturale, anche di opporsi ai punti di vista totalizzanti, parziali e devianti, attraverso l'abitudine al rapporto costruttivo e critico con le fonti, arrivando infine a costituire una polarità dialettica nella costruzione della società.

Educar(si) al video significa quindi attingere alla tradizione umanistica che da sempre allena i soggetti al gusto della ricerca del *verum*, della conoscenza dentro le relazioni e dentro le differenti Weltanschauungen;

3 *educar(si) NEL video* – l'obiettivo è sviluppare nei soggetti le competenze necessarie per portare a termine il compito più difficile che è consegnato all'uomo, ossia *la propria realizzazione* nei termini dell'intelligenza e del sentimento che caratterizzano la specie umana. Ancora una volta,

si tratta forse di riattualizzare il progetto umanistico della Bildung di fronte a nuove coordinate di rappresentazione visuale della realtà: *progettarsi* NEL video implica la capacità di “gettarsi” all’interno della rete comunicativa avendo definito uno scopo, un chiaro percorso di senso adeguato al proprio profilo esistenziale. Ancora una volta, l’oggetto dell’attenzione pedagogica non è tanto il video (come testo) ma i soggetti che si *proiettano* nel Web, in cerca dello spazio simbolico per la propria personalità. La crescita armonica delle qualità superiori dell’uomo significa senza dubbio richiamare il concetto millenario di *bonum*, che evoca l’orizzonte etico-morale della cura di sé e degli altri (Mortari, 2013), in una “convivenza” – interpersonale e intrapersonale – che caratterizza la civiltà dell’uomo al suo grado più alto.

Affrontare il tema del video-educar(si) secondo la prospettiva del DVS ci ha condotti a rileggere la video-education spostando il focus dai media (secondo un’impostazione “tecnocentrica”) all’uomo, alla sua natura e ai suoi bisogni, che il pensiero occidentale ha da sempre raccolto intorno ai tre nuclei essenziali: il vero, il buono, il bello (Gardner, 2011). Conoscere (gnoseologia), agire (etica) e rappresentare (estetica): sono questi, secondo la lettura antropologica della educazione i veri significati dell’educare CON / AL / NEL video.

Le indicazioni qui appena accennate sono *tracce di lavoro*, suggestioni per la ricerca. In particolare andranno articolate meglio le differenti dinamiche implicate nelle pratiche di video sharing, soprattutto quelle legate alla comunicazione mobile. Questa prima riflessione teorica ha l’obiettivo di sollevare la questione di cosa accada qualora il fulcro della riflessione media-educativa sia costituito dall’uomo mediale (con le sue qualità esistenziali e i suoi bisogni) e non dal sistema mediale come attore autonomo nella storia e nei processi educativi. La “riappropriazione” del comunicare da parte dell’umanità comporta un viraggio completo dei concetti da mettere in gioco quando si parla di educazione della persona: vanno sfumati termini come “strumento” (i media sono strumenti per l’educazione), “effetto” (i media hanno effetti dis/educativi), “ambiente” (i media sono un’ambiente di apprendimento) ecc. e vanno recuperati vocaboli come “espressione” (l’uomo si esprime con i media), “rapporto dialettico” o “dialogo” (l’uomo risponde ai media), “progettazione” (l’uomo si realizza nei media).

La sostituzione del *soggetto educativo* (dai media all’uomo) imprime alla riflessione una interessante traiettoria inedita, capace di ridare significati “eterni” al discorso pedagogico. Non si tratta di stravolgere il quadro delle attività formative: di fatto non occorre abbandonare i percorsi (e neppure gli approcci) che la Media Education ha elaborato e proposto nel corso degli anni; occorre *riequilibrare completamente l’enfasi e riabilitare i significati educativi*.

In fondo, l’esito della ricerca sul DVS (come tipica proiezione dell’uomo mediale) è quindi in estrema sintesi un “ritornare all’uomo” e alle sue qualità fondamentali: il fenomeno del DVS ci mostra che è già all’opera una nuova *umanità mediale*, che presenta qualità (e limiti) legati alla *natura mediata* delle sue relazioni, delle sue esperienze, dei suoi vissuti e delle sue conoscenze. Si tratta di una mediazione particolare, differente rispetto a quella del sistema massmediale, poiché i soggetti si percepiscono come attori, come origine di effetti socio-culturali, come centro di interrelazioni. Per loro, Internet significa prevalentemente *agire, fare: comunic-azione*. È appunto questa nuova umanità che la pedagogia deve prima comprendere (come abbiamo provato a fare in questo lavoro) e poi accompagnare verso un compimento il più possibile armonico e positivo.

Nota biografica

Filippo Carlo Ceretti. PhD in Pedagogia e didattica, insegna Tecnologie Didattiche presso la Libera Università di Bolzano e Teoria dei media digitali presso la Pontificia Università Lateranense. Si occupa di teoria, analisi e critica dei media in chiave educativa (Media Education), con particolare attenzione agli aspetti pedagogici del cinema e dell'audiovisivo nell'età digitale.

Contact: filippocarlo.ceretti@unibz.it

Bibliografia

- Bamford, A. (2003). *The Visual Literacy White Paper*. Preso da: <http://www.images.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf>
- Bolter, J.D., & Grusin, R. (1999). *Remediation. Understanding new media*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Botsman, R., & Rogers, R. (2010). Beyond zipcar: Collaborative consumption. *Harvard Business Review*, 88(10), 30.
- Burgess, J., & Green, J. (2009). *YouTube*. Milano: EGEA.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48, pp. 39-46.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola*. Trento: Edizioni Erickson.
- Casetti, F. (2015). *The Lumière Galaxy. Seven Key Words for the Cinema to Come*. New York: Columbia University Press.
- Ceretti, F. (2014). Il Digital Video Sharing come pratica educativa. *Formazione&Insegnamento*, XII, 4, 225-232.
- Ceretti, F., & Padula, M. (2016). *Umanità mediale. Cultura ed educazione*. Pisa: ETS.
- Dusi, N., & Spaziant, L. (a cura di). (2006). *Remix-Remake. Pratiche di replicabilità*. Roma: Meltemi.
- Farné, R. (2006). *Diletto e gioventù. Le immagini e l'educazione*. Torino: Utet.
- Gadamer, H-G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani. (ed. or. 1960).
- Galliani, L. (2002). Note introduttive. Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media. *Studium educationis*, 3, pp. 563-76.
- Gardner, H. (2011). *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Milano: Feltrinelli.
- Gillmor, D. (2004). *We the Media. Grassroots Journalism by the People, for the People*. Sebastopol, CA : O'Reilly Media, Inc.
- Hess, C., & Ostrom, E. (2009). *La conoscenza come bene comune*. Milano: Bruno Mondadori.
- Hoobs, R. (2010). *Digital and media literacy: a plan of action*. Washington DC: The Aspen Institute.
- Jameson, F. (1989). *Il postmoderno, o la logica culturale del tardo capitalismo*. Milano: Garzanti.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Kant, I. (2004). *Critica del giudizio*. Milano: Bompiani (ed. or. 1790).
- Locatelli, E. (2014). *The Blog Up. Storia sociale del blog in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Maldonado, T. (2005). *Memoria e conoscenza. Sulle sorti del sapere nella prospettiva digitale*. Milano: Feltrinelli.
- Maragliano, R. (1994). *Manuale di didattica multimediale*. Roma-Bari: Laterza.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*, London: MK Media Press.

- Mirzoeff, N. (2002). *Introduzione alla cultura visuale*. Roma: Meltemi.
- Mitchell, W.J.T. (2008). *Pictorial turn. Saggi di cultura visuale*. Palermo: duepunti edizioni.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita e della mente*. Roma: Carocci.
- Ong, W. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino. (ed. or. 1982).
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. Preso da: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Perniola, M. (1980). *La società dei simulacri*. Bologna: Cappelli.
- Rifkin, J. (2014). *La società a costo marginale zero. L'Internet delle cose, l'ascesa del "Commons" collaborativo e l'eclissi del capitalismo*. Milano: Mondadori.
- Rivoltella, P.C. (2001). *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online*. Trento: Edizioni Erickson.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Roncaglia, G. (2014). Prefazione. In W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Schiller, F. (1998). *L'educazione estetica dell'uomo*. Milano: Rusconi. (ed. or. 1795).
- Thompson, J.B. (1998). *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*. Bologna: il Mulino. (ed. or. 1995).