



UNICA

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI CAGLIARI

DOTTORATO DI RICERCA IN

Storia, Beni Culturali e Studi Internazionali
Ciclo XXXVII

TITOLO TESI

Educazione al cinema e linguaggi del reale in Sardegna

Settore/i scientifico-disciplinare/i di afferenza
L-ART/06

Presentata da:

Francesco Andreotti

Supervisore:

Antioco Floris

Esame finale anno accademico 2023/2024

Tesi discussa nella sessione d'esame di ottobre 2025

Introduzione	3
Capitolo I Educazione al cinema: la lunga genesi di una disciplina	7
1.1 «Lettera aperta al ministro»	7
1.2 Tentativi di periodizzazione	17
1.3 Cinema delle origini e film didattico	21
1.4 Il contesto storico del dopoguerra	29
1.5 Educazione al cinema dal dopoguerra agli anni Settanta	33
1.5.1 Teorie del cinema	33
1.5.2 Pedagogie	36
1.6 L'UNESCO, l'Europa e i grandi convegni internazionali	48
1.7 Uno sguardo verso la contemporaneità	57
1.8 Film education e linguaggi del reale: una prospettiva storico-metodologica	64
Capitolo II Il profilo storico-culturale sardo e il documentario	84
2.1 Inquadrare la Sardegna come caso di studio	84
2.2 Campo lungo: il contesto storico sardo tra autonomia e rinascita	85
2.3 Campo medio: cultura e identità	97
2.4 Piano ravvicinato: documentario e identità	105
2.5 Primo piano: la Cineteca Sarda e il Centro Servizi Culturali di Cagliari	113
Capitolo III Linguaggi del reale e contesti educativi in Sardegna	122
3.1 Il CSC di Carbonia e la film education nei contesti scolastici	123
3.2 Il Concorso AVISA dell'ISRE	127
3.3 Tonino Casula: il patto col reale	147
3.4 Conclusioni: verso la doc education	164
APPENDICE 1 Intervista a Marino Canzoneri	172
APPENDICE 2 Intervista a Tonino Casula	182
APPENDICE 3 Intervista a Antioco Floris	195
APPENDICE 4 Un ricordo di Gabriella Lanero	207
APPENDICE 5 Intervista a Giuseppe Pilleri	209
APPENDICE 6 Intervista a Paolo Serra	218
APPENDICE 7: Tabelle AViSa	230
Bibliografia	235
Volumi	235
Articoli in volume o in rivista	244
Atti di convegno	247
Tesi di dottorato e Tesi di laurea magistrale	248
Fonti telematiche	249

Introduzione

Col presente progetto ho inteso compiere una indagine su quello che è lo stato dell'arte della film education nella scuola e indagare all'interno di questo vasto contesto quali sono gli spazi dedicati al film documentario. In questo periodo di immani cambiamenti negli orizzonti teorico-pratici del fare scuola, da documentarista e insegnante, ho voluto approfondire lo studio della media e della film education, considerate nei loro aspetti storici, politico-istituzionali, metodologici, con riferimento al contesto nazionale e internazionale e all'interno di tali percorsi valutare se e in che misura esiste uno spazio dedicato ai linguaggi della realtà e al cinema documentario.

La Sardegna si inserisce in questa ricerca come caso di studio essenzialmente per due motivi. Il primo è dato dal fatto che la film education e il documentario sono argomenti di studio molto frequentati presso gli insegnamenti di cinema dell'Università di Cagliari, cosa che, nel mare magnum degli approcci e delle teorie della media e film education, ha garantito alla mia ricerca un costante e ricco confronto. L'altro motivo è dovuto a un mio interesse nei confronti del documentario sardo che ha costituito negli anni quasi una cartografia in pellicola (poi in video) delle grandi trasformazioni che l'isola ha vissuto dal dopoguerra a oggi. Il corpus di documentari prodotti in Sardegna fino ai giorni nostri, salvo rare eccezioni, ha la caratteristica di mantenere il proprio punto di interesse nei confronti della realtà sarda e per questo, restituisce uno sguardo interessante, quasi da laboratorio, su quel processo globale che nel corso del Novecento ha visto in Occidente la scomparsa della millenaria civiltà contadina, rimpiazzata dalla potente avanzata della civiltà industriale con la sua propaganda modernista e le sue irrimediabili contraddizioni. L'affascinante cultura ancestrale della Sardegna legata alle tradizioni della pastorizia e dell'agricoltura, sullo sfondo del lontanissimo passato della civiltà nuragica, nell'impatto con la modernità ha assistito impotente alla propria fine. I documentari che testimoniano di questo cambiamento lungi dal presentare una uniformità tematica e stilistica, si differenziano soprattutto per gli intenti produttivi soggiacenti alla loro realizzazione. Gli studi di Salvatore Pinna, Gianni Olla, Antonello Zanda, Antioco Floris, mi sono stati di aiuto per ricostruire il quadro complesso della storia del documentario sardo, che pare guadagnare negli anni una sempre maggiore coscienza di sé e del proprio ruolo, abbandonando la mera funzione propagandistica che gli era stata attribuita nei primi decenni del dopoguerra e andando verso il cinema del reale, diventando strumento di indagine della

realtà, facendosi discorso soggettivo e autocosciente, portatore di una visione del mondo. Documentaristi come Fiorenzo Serra, Vittorio De Seta, David MacDougall, hanno indicato la strada di questo percorso che oggi molti documentaristi sardi stanno seguendo con esiti sempre più convincenti. Il cinema documentario e il cinema del reale in Sardegna costituiscono un ambito di indagine vasto e molto ricco di spunti per una potenziale utilizzo scolastico e questo è accaduto in passato e continua ad accadere oggi, dopo la cosiddetta “rinascita del documentario” a partire dagli anni Duemila. A proposito del documentario sardo dal dopoguerra agli anni Novanta, Gianni Olla afferma che «è nel repertorio documentario che si può compiutamente trovare una sorta di serialità cinematografica sarda - ovvero la costruzione di un mondo - quasi del tutto assente nel cinema di finzione».¹ Nel 2024 Antioco Floris, sulla base dei risultati del progetto di ricerca Mados sulla mappatura della produzione del documentario in Sardegna dagli inizi del nuovo millennio, porta l'attenzione sul fatto che dal 2000 al 2024 sono stati prodotti in Sardegna quasi 700 documentari con una media annua di trenta film, e attribuisce questa vitalità a diversi concomitanti fattori come l'approvazione nel 2006 della Legge regionale cinema, l'azione di stimolo dell'Università di Cagliari e dell'Accademia e l'Università di Sassari, della Cineteca Sarda e dell'ISRE (Istituto superiore regionale etnografico) tutte istituzioni particolarmente sensibili nei confronti del documentario e dei linguaggi del reale. Questo attivismo nei confronti del documentario da parte di quelle istituzioni (alle quali aggiungerei il Centro Servizi Culturali di Iglesias/Carbonia che nella sua attività cinquantennale ha promosso la documentazione socio-culturale nelle scuole e attraverso tutta una serie di autoproduzioni e attività di divulgazione) si associa ad altri fattori come l'abbattimento dei costi di produzione dovuto alle nuove tecnologie digitali che hanno favorito lo sviluppo della documentaristica e non ultimo l'influsso del sentire identitario, in espansione (non solo in Sardegna) in un periodo di globalizzazione e di cancellazione delle specificità culturali. Tutto ciò converge verso un necessario incremento delle produzioni documentaristiche e dell'interesse nei confronti dei linguaggi della realtà. Che il documentario, da provincia del Cinema sia diventato *mainstream*,² è un fenomeno globale, ma probabilmente in Sardegna lo è da tempo, ed è per questo motivo che volendo studiare i modi di applicazione dei linguaggi del reale alla film education scolastica, confrontarmi con lo scenario sardo è stato inevitabile. Tuttavia dalle ricerche che

¹ Gianni Olla, *Dai Lumière a Sonetàula. 109 anni di film, documentari, fiction e inchieste televisive sulla Sardegna*, Cagliari, CUEC Editrice, Cagliari, 2008, p.76.

² Nora Stone, *How Documentaries Went Mainstream: A History, 1960-2022*, New York, Oxford University Press, 2023.

ho svolto ho avuto indicazioni nette sul fatto che i documentari sardi sono stati poco visti nelle scuole e uno dei propositi da cui questa ricerca scaturisce è proprio quello di costruire occasioni perché tale ricchezza possa emergere e favorire nuovi percorsi di educazione all'immagine orientati verso il documentario e i linguaggi del reale. Lo scopo di questa ricerca è quello trasmettere alla scuola il desiderio di «guardarsi cambiare»³ - per usare la suggestiva immagine di Salvatore Pinna - attraverso lo strumento del documentario.

Per avere un quadro il più possibile chiaro sulla definizione di quello che nelle conclusioni del presente lavoro ho chiamato la *doc education*, ho affrontato una prima fase di studi multidisciplinari di inquadramento teorico durante i quali ho ripercorso la storia della film education e di quel lungo processo che la ha portata a superare la soglia epistemologica e farsi disciplina tra le discipline. Nella parte finale del primo capitolo mi sono soffermato sulla considerazione dello spazio che storicamente i linguaggi del reale hanno avuto all'interno della film education. In questa fase ho dovuto considerare la duplice natura della educazione al cinema che sicuramente dipende dalle teorie del cinema ma che irriducibilmente resta pur sempre educazione. Nel secondo capitolo ho ristretto lo sguardo sulla Sardegna, sul suo profilo storico-culturale e sulla storia del documentario sardo visto come risposta a quello che Pinna chiama il desiderio di autocoscienza del popolo sardo.⁴ Nel terzo capitolo ho poi concentrato l'attenzione su tre casi di studio che ho trovato particolarmente rilevanti per la loro riflessione sui linguaggi del reale in ambito educativo-formativo in Sardegna: il CSC di Iglesias/Carbonia, con la sua cinquantennale attività nelle scuole rivolta allo studio del paesaggio socio-culturale del Sulcis; il concorso AViSa, bandito annualmente da vent'anni dall'Istituto regionale etnografico, che pur non riguardando le scuole, costituisce una delle occasioni più interessanti di autoformazione per i giovani sardi interessati a sviluppare propri progetti di documentario etnografico; l'esperienza pionieristica di Tonino Casula maestro elementare e pittore transazionalista che addestra i giovani all'incontro con la realtà che è sempre una mediazione, una transazione appunto tra la realtà e ciò che di quella realtà ciascuno di noi percepisce, nel preciso momento i cui viene in contatto con lei. Per questa seconda fase della ricerca di raccolta dati ho realizzato una serie di interviste ai protagonisti della formazione al cinema sull'isola mancando una letteratura specifica su molti argomenti che non hanno lasciato memoria scritta (le più strutturate di queste sono presenti in

³ Salvatore Pinna, *Guardarsi cambiare. I sardi e la modernità in 60 anni di cinema documentario*, Cagliari, CUEC, 2010.

⁴ Salvatore Pinna, *op. cit.*, 2010, p.12.

Appendice, le altre che di volta in volta cito ma che non ho inserito in appendice significa che sono ancora in fieri e devono essere completate con successivi incontri, allo scopo di realizzare un web doc dal titolo *Doc education in Sardegna*). Sempre per l'elaborazione di questa seconda fase ho frequentato: gli archivi del Centro Servizi Culturali di Iglesias/Carbonia (2 giornate nel febbraio 2022); la mediateca e la biblioteca dell'ISRE (un mese tra febbraio e marzo del 2024); in varie occasioni l'archivio privato di Tonino Casula (circa dieci giornate). Dall'11 al 13 luglio 2023 Ho partecipato alla XXXII Summer School dell'Associazione italiana media education (MED) per approfondire alcuni aspetti del rapporto tra documentario e nuove tecnologie; dal 11 al 12 giugno 2024 ho partecipato alla settimana Scottish International Film Education Conference, per verificare la possibilità della creazione di una rete internazionale per un progetto di doc education che parta dalla considerazione delle realtà locali e che attraverso gli strumenti del cinema documentario sappia trovare punti di contatto con altre realtà con caratteristiche più o meno simili. In Appendice come detto vi è l'elenco in ordine alfabetico di alcune delle interviste realizzate. L'ultima appendice riporta le due tabelle da me elaborate sulle edizioni e le produzioni del Concorso AViSa (2004-2025) dell'Istituto Superiore Regionale Etnografico, che risultano ancora incomplete perché l'archivio dell'ente risulta ancora in fase di catalogazione e i dati da me raccolti sono frutto di ricerche incrociate tra i documenti in rete disponibili sul sito dell'ISRE, altri sul sito della regione, altri disponibili sui cataloghi della Rassegna del cinema etnografico, altri ancora riportati su altre riviste e altri siti di cultura cinematografica.

Capitolo I Educazione al cinema: la lunga genesi di una disciplina

1.1 «Lettera aperta al ministro»

Il nuovo millennio è appena iniziato quando sul periodico della Scuola Nazionale di Cinema compare una lettera aperta al ministro della pubblica istruzione. La lettera è firmata da Lino Micciché, il ministro è Tullio De Mauro. Il primo lega il suo nome a un'attività di storico, critico e promotore culturale in ambito cinematografico, l'altro a un'attività di linguista e filosofo del linguaggio. In queste righe concise e ispirate, lo storico del cinema rivendica presso il Ministro, professore della lingua, l'urgente necessità che i film entrino nella scuola con lo stesso diritto che hanno le parole, per abitarla quotidianamente e a tutti i livelli. Il cinema chiede di assumere in maniera consapevole il proprio ruolo nell'educazione. Cinema ed educazione, due galassie che disponendosi in asse ne prefigurano una terza: la film education.

Non è certo una sorpresa per il Ministro vedersi indirizzata quella lettera, tante sono state in passato le occasioni di incontro tra i due intellettuali e molti i momenti di condivisione e convergenza su delle posizioni comuni di progresso e messa in atto del dettato costituzionale. Nel saggio, pubblicato postumo, *Il sogno di una cosa*, Micciché accenna a come, a partire dal dopoguerra, l'azione di un agguerrito movimento di critici e studiosi appassionati, abbia portato alla conquista di sempre maggiori spazi all'interno dell'accademia fino alla vittoria definitiva della battaglia per il “cinema nell'università”, ufficializzata dall'istituzione del primo concorso a cattedre a fine anni Sessanta. Ma a quel punto l'attenzione si spostava verso «obiettivi più avanzati» e «contraddizioni più sottili»:

“Il cinema nella scuola” divenne il nuovo, semplice slogan. E non era una formula retorica: dicendo “il cinema nella scuola” intendevamo, letteralmente, proprio quello. Insomma, il “sogno di una cosa” nell'appena nato (da una scissione con il SNGCI, l'associazione dei giornalisti cinematografici) SNCCI (l'associazione di quei giornalisti che fossero anche critici), era proprio di una scuola superiore pre-universitaria dove si insegnasse la mitica “storia del cinema”: liceali e maturandi che, oltre a sapere di Leopardi, Napoleone, Hegel, Livio e Newton, sapessero, se non tutto, molto su Ejzenstejn

e Renoir, Dreyer e Chaplin, Rossellini e Visconti. [...] Credo che questo “sogno”, e la battaglia per l'obiettivo che ne conseguiva, siano durati, con alterne vicende, fino a tutti gli anni Ottanta. Eravamo guardati come dei simpatici folli, ma proseguivamo imperterriti, consolandoci dei pochi illuminati consensi (come una celebre, almeno fra noi, nota sul tema, firmata da Tullio De Mauro su “L'Espresso”).⁵

Il riferimento diretto a De Mauro non lascia spazio a equivoci sul loro ideale sodalizio intellettuale che dieci anni dopo si materializza su un piano gravido di possibili positivi sviluppi. Il sogno questa volta ha l'occasione di farsi realtà e infatti di lì a poco prende vita, dopo decenni di interventi dovuti all'iniziativa di singoli insegnanti o di singole realtà più o meno marginali, il primo ampio esperimento istituzionale per la didattica del linguaggio cinematografico, finanziato dallo Stato e rivolto alle studentesse e agli studenti di seicento scuole italiane, noto col nome di *Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola*.⁶

Nella lettera aperta al Ministro, Micciché passa in rassegna le quattro ragioni per l'inserimento del cinema a scuola, ovvero:

- 1) se non lo fa la scuola lo fa il mercato;
- 2) dal linguaggio filmico derivano tutti gli altri linguaggi audiovisivi;
- 3) lo spettatore è in piena mutazione e si rivolge sempre più verso i blockbusters;
- 4) il previsto aumento esponenziale delle produzioni richiede formazione qualificata.

Questo l'incipit della lettera:

Caro Ministro Tullio De Mauro, vi sono almeno tre ragioni (più una quarta) che

⁵ Lino Micciché, *Il sogno di una cosa*, in Manuela Costantino (a cura di), *Educare al film. Il Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola*, Milano, Franco Angeli, 2005, pp. 43-44.

⁶ «Promosso nel 1999, per impulso di Lino Micciché, dall'allora ministro della Pubblica Istruzione, dall'Irrsae del Lazio, dall'Università di Roma Tre – Dipartimento della Comunicazione Letteraria e dello Spettacolo, con il Gilas (Gruppo per l'Insegnamento del Linguaggio Audiovisivo nella Scuola) e realizzato a livello nazionale per due annualità sulle tre previste (2000-2001, 2001-2002), dal sistema degli Irre, con il coordinamento dell'Irre Lazio e con la collaborazione dell'Università e della Scuola Nazionale di Cinema, di Istituzioni e Associazioni di grande prestigio culturale. Nato dall'esigenza di sollecitare l'attenzione della scuola verso le forme espressive e comunicative che rappresentano il prodotto culturale più originale e caratterizzante la contemporaneità, il Piano è il primo progetto istituzionale ideato e realizzato con le finalità di promuovere a livello nazionale l'insegnamento e l'apprendimento del linguaggio e della cultura del cinema e degli audiovisivi in tutti i livelli di scolarità, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado» in Manuela Costantino, *Un progetto organico di formazione, ricerca e sperimentazione*, in Manuela Costantino (a cura di), *Educare al film, op.cit.*, p.25.

prescrivono urgentemente l'ingresso, nella scuola preuniversitaria, della Didattica del Linguaggio Cinematografico e Audiovisivo. La prima è che la mancata alfabetizzazione a questo linguaggio, se non fatta dalla scuola pubblica, è “de facto” portata avanti dal mercato, il cui fine fisiologico non è creare consapevolezza ma consumo. Il risultato inevitabile - e già attualmente constatabile – è che i ragazzi, così addottorati dal mercato, saranno, in un domani che è già oggi, non dei fruitori criticamente consapevoli dell'iconosfera che li circonda, bensì soltanto dei consumatori passivi dell'esistente audiovisivo: politico, informativo, pubblicitario, culturale e spettacolare.⁷

Collocandosi entro la tradizione di una vastissima letteratura, lo storico e critico del cinema afferma che la volontà dell'inserimento del cinema nella scuola non ha a che fare con l'aggiunta di orpelli migliorativi del contesto formativo, bensì si pone come una valutazione generale dello stato dell'arte dell'intero sistema di istruzione, in proiezione sul più ampio contesto storico-sociale contemporaneo. Sia Miccichè che De Mauro, dalle rispettive posizioni, lavorano nella direzione di un rafforzamento dell'impegno economico e progettuale dello Stato per il potenziamento dell'offerta formativa della scuola pubblica, la quale deve essere messa in grado, dal loro punto di vista, di contrastare il mercato e mantenere, se non proprio il monopolio effettivo, almeno quello teorico, dell’“addottoramento” delle giovani generazioni. E questo dovrebbe avvenire a maggior ragione nella nostra epoca in cui, per così dire, l'offerta formativa della cosiddetta “scuola parallela”⁸ è in aumento esponenziale, a causa della rivoluzione digitale e i relativi effetti di “atomizzazione” dei film su miriadi di piattaforme differenti e di “nomadizzazione” dei contenuti audiovisivi innescata dalla moltiplicazione dei dispositivi ricettivi.⁹

Proprio negli anni in cui De Mauro è Ministro dell'istruzione e Miccichè lancia il suo Piano Nazionale, entrano a regime la Legge Bassanini del 1997 sul decentramento amministrativo e il D.P.R. 275/1999 sull'autonomia scolastica che non tutti hanno letto come una innocua spinta modernizzatrice di un sistema vecchio che andava adeguato alla nuova realtà

⁷ Lino Miccichè, *Lettera aperta al Ministro della Pubblica Istruzione*, in “Insegnare il cinema”, inserto di *Snc Notizie*, periodico della Scuola Nazionale di Cinema, Roma SNC, Anno III, n.2, maggio-settembre 2000, pp.1-4.

⁸ La definizione è di Louis Porcher e fa riferimento all'offerta mediale extra scolastica che fa proseliti tra i giovani in alternativa all'offerta formativa della scuola; i due ambiti mantengono tradizionalmente un rapporto se non conflittuale almeno di reciproca indifferenza (in Louis Porcher, *L'école parallèle*, Paris, Larousse, 1974; tr. it. *La scuola parallela*, Brescia, La Scuola, 1976).

⁹ Le definizioni di “atomizzazione” e “nomadizzazione” sono utilizzate da Alain Bergala nell'intervista realizzata da Alejandro Bachmann e originariamente pubblicata in Alain Bergala, *The Cinema Hypothesis. Teaching Cinema in the Classroom and Beyond*, Vienna, Filmmuseum Synema Publikationen, 2016 (edizione italiana: Alain Bergala, *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*, Edizioni Cineteca di Bologna, 2023, p.136).

contemporanea.¹⁰ La seconda delle ragioni per le quali è necessario inserire con urgenza lo studio del linguaggio cinematografico nella scuola risiede nella propria storia. In cento anni di sperimentazioni, la nuova arte delle immagini (e suoni) in movimento ha spinto i suoi esiti formali a delle vette di eloquenza e di espressività tali da potersi proporre come una sorta di matrice di tutte le altre forme che usano materiali espressivi simili. Per la vastità e profondità del suo impatto sul mondo moderno, Micciché assimila il cinema a una sorta di protolingua (*Ursprache*),¹¹ generatrice di tutti i successivi media audiovisivi e quindi tanto più degno di essere portato alle giovani generazioni immerse nella società delle immagini. Anche questa seconda motivazione rimanda a un certo atteggiamento pedagogico che definirei “protettivo” nei confronti degli studenti che, da un lato, vanno salvaguardati dalle soverchianti forze del mercato e dall'altro vanno fatti familiarizzare con gli aspetti linguistici dell'arte cinematografica madre di tutte le arti visive in movimento. Per quanto l'analisi della situazione sia condivisa (fatto salvo per la fazione liberomercatista che pure esiste) da un'infinita serie di interventi a livello non solo italiano ma globale, è sui modi della prassi pedagogico-didattica che spesso cessa la condivisione e si procede in ordine sparso con tentativi talvolta inefficaci se non addirittura controproducenti. Nel nostro caso la risposta che si propone è quella di portare ai giovani il cinema come fatto linguistico (comunicativo ed espressivo) capace di raccontare storie appassionanti e suscitare grandi emozioni. Lo studio del cinema come linguaggio è per Micciché e per gran parte della teoria a lui contemporanea, il modo migliore per favorire l'incontro dei giovani col mezzo, e questo sul piano teorico dovrebbe favorire appunto la maturazione della capacità di lettura critica, lo sviluppo del gusto estetico e quindi l'automatica difesa dalla subalternità al mercato.

Negli stessi anni in cui Micciché sogna “la cosa”, in Francia Alain Bergala sta sognando altri sogni.

Forse occorrerebbe cominciare a pensare – ma, in termini pedagogici, non è la cosa più semplice – il film non come oggetto, ma come traccia finale di un processo creativo, e il cinema come arte. Pensare il film come la traccia di un gesto di creazione. Non come oggetto di lettura, decodificabile, ma ciascuna inquadratura come il tocco del pittore, attraverso il quale è possibile capire il suo processo creativo. Si tratta di due prospettive

¹⁰ Massimo Bontempelli, *L'agonia della scuola italiana*, CRT Editrice, Pistoia, 2000. La visione pessimistica di Bontempelli rispetto alla legge sull'autonomia si inseriva nel dibattito di quegli anni denunciando il rischio di una metamorfosi verso un modello sempre più distante da quello di scuola pubblica prospettato nel dettato costituzionale.

¹¹ Lino Micciché, *Lettera aperta al Ministro della Pubblica Istruzione*, op. cit..

piuttosto diverse.¹²

Questo tipo di sogno veniva sognato più o meno nello stesso periodo in cui Micciché e altri stavano progettando un piano per l'ingresso del cinema a scuola, e propone l'idea del film come figlio del processo creativo e del cinema come arte. Nel brano proposto si fa esplicito riferimento all'approccio standard al cinema nella scuola francese, ovvero la visione del film come oggetto di lettura da decodificare con l'aiuto dell'esperto. Bergala già nei primi anni Novanta avanza l'ipotesi di una pedagogia che favorisca l'incontro dei giovani coi film senza mediazioni. La forza del cinema risiede nel suo essere un fatto artistico che fa appello alle emozioni e al pensiero degli spettatori, creando mondi altri e infinite occasioni di riflessione, di intuizione e di crescita umana. Ma come portare l'arte a scuola? Bergala e Micciché si pongono entrambi il problema, ma le soluzioni che propongono differiscono in base al contesto culturale entro il quale si manifestano. La proposta e la successiva attuazione alla fine degli anni Novanta in Italia del piano per l'ingresso del cinema a scuola è stata un evento già di per sé estremamente innovativo, erede di una spinta che veniva da lontano e che avrebbe ampliato ulteriormente la prospettiva di sviluppo del settore, tuttavia dato il contesto nel quale andava a impattare i suoi fautori potevano sognare, ma sempre sogni diremmo realistici, che avessero chance di oggettivarsi. E così il "sogno di una cosa" di Micciché è il sogno di una nuova materia che si va ad aggiungere alle altre, sebbene con modalità didattiche che, come vedremo, cercavano di intercettare con ogni mezzo l'attenzione e la partecipazione in prima persona degli alunni.

Nei primi anni Duemila, il ministro dell'istruzione francese Jack Lang, al culmine di una lunga carriera di promotore culturale nella politica nazionale ed europea, è stato il principale ideatore del progetto di introdurre l'arte nella scuola pubblica in tutta la sua dirompente portata. Così ricorda Bergala:

La grande ipotesi di Jack Lang sulla questione dell'arte nella scuola è stata quella dell'incontro con l'alterità. Abbiamo assistito a questa curiosa situazione: un ministro dell'Education nationale che propone di far entrare l'arte nelle scuole come qualcosa di radicalmente altro, tale da costituire una naturale rottura con le norme dell'insegnamento e della pedagogia classica, istituzionale. Questa ipotesi ha avuto il coraggio di distinguere

¹² Alain Bergala, *Quelque chose de flamant neuf*, in *Les colloques de Cinémémoire 1991 et 1992*, éditions de la Cinémathèque de Toulouse, in Alain Bergala, *L'ipotesi cinema*, op. cit., pp.25-26.

tra educazione all'arte e insegnamento dell'arte – cosa che non ha mancato di turbare gli insegnanti delle tradizionali discipline artistiche – e di affermare quanto segue: l'arte, pur senza essere amputata della propria dimensione specifica, non deve dipendere dal solo insegnamento, in senso tradizionale di una disciplina prevista dai programmi e dagli orari scolastici e affidata a un insegnante specializzato e reclutato tramite concorso. L'arte trae la sua forza e la sua novità dall'idea che ogni forma di chiusura all'interno di questa logica disciplinare ne ridurrebbe la portata simbolica e la forza rivelatrice, nel senso fotografico del termine. L'arte se vuole restare arte, deve continuare a essere fermento d'anarchia, di scandalo, di disordine. L'arte, per definizione, semina tempesta nell'istituzione. Non la si può pensare senza che per gli allievi sia prevista l'esperienza del “fare” e il contatto con l'artista, l'uomo del mestiere, come “corpo estraneo” alla scuola, come elemento felicemente perturbatore del suo sistema di valori, dei suoi comportamenti e delle norme relazionali.¹³

L'uso di termini come anarchia, scandalo, disordine, tempesta rivela come nell'istituzione francese all'inizio del secolo fosse sentita l'esigenza di un radicale rinnovamento per rispondere a quel gigantesco e fulmineo processo di accelerazione e trasmutazione tecnologica che stava riorientando la vita delle persone. Poco più avanti Bergala prosegue così:

[...] l'arte non si insegna, si incontra, si sperimenta, si trasmette per vie diverse rispetto ai discorsi del sapere, e talora senza alcun discorso. L'insegnamento è la regola, l'arte deve guadagnarsi un posto di eccezione. Jack Lang si è mantenuto in equilibrio tra il suo ruolo di ministro (garante dell'istituzione e del suo ordine), e la sua convinzione che l'arte debba rimanere un'esperienza “a parte” nella scuola, attraverso la quale gli studenti si confrontano con una radicale alterità. Lang si è sforzato di mantenere tesa questa contraddizione tra istituzione e alterità, anche se, inevitabilmente, essa rende più fragile la realizzazione e la diffusione del progetto, nella misura in cui la sola legittimazione di una disciplina o di un campo del sapere nell'Education nationale, restano i programmi e i concorsi.¹⁴

E ancora:

la sola domanda di fondo che vale veramente la pena di porsi è la seguente: un'istituzione

¹³ Alain Bergala, *L'ipotesi cinema*, op. cit., pp. 29-30.

¹⁴ *Ivi.*, p. 30.

come l'Education nationale può prendere in considerazione l'arte (e il cinema) come blocco d'alterità? Non parlo qui, evidentemente, delle pesantezze amministrative di un apparato di tali dimensioni e tradizioni, ma dell'autentica aporia che questo progetto rappresenta per l'istituzione. Tocca alla scuola svolgere questo compito? È la scuola il posto giusto? Una risposta si impone: la scuola, per il suo stesso funzionamento, non è il luogo adatto a questo lavoro, ma allo stesso tempo, oggi, per la grandissima maggioranza dei bambini, è il solo posto nel quale questo incontro con l'arte può avere luogo. Dunque, la scuola ha il dovere di affrontare l'impresa, a costo di scuotere un poco le proprie abitudini e mentalità. Alla maggior parte dei bambini, la società civile non propone altro che merci culturali a rapido consumo e ad alta deperibilità, e socialmente "obbligatorie". [...] Se l'incontro con il cinema come arte non avviene nella scuola, per molti bambini rischia di non avvenire mai.¹⁵

Il discorso qui si mostra in tutta la sua concretezza e le prospettive di intervento per quanto di difficile attuazione, devono arrivare a quell'utenza svantaggiata che non ha altre possibilità se non la scuola, di esprimere la propria creatività. È proprio pensando a quei bambini, alla cui schiera il critico francese afferma di essere appartenuto (e di essere stato salvato due volte, dalla scuola e dal cinema), che propone il proprio modello di educazione al cinema come arte e di "pedagogia della creazione", laddove creare è prerogativa dello spettatore ma solo se lasciato libero di godere dell'opera d'arte nel pieno dispiegamento della sua alterità. La questione del mercato torna qui in tutta la sua problematicità e, come dicevamo, si avverte una perfetta condivisione con l'analisi di Micciché anche se poi, abbiamo visto, i due si dividono sulle strade educative da intraprendere.

Non che Bergala rifiuti a priori l'idea del cinema come linguaggio e quindi l'analisi proposta alla classe secondo schemi più o meno strutturati. Egli stesso afferma di essere stato promotore di:

una pedagogia di tipo linguistico, mantenendo però sempre una diffidenza estrema verso gli approcci che, in nome di uno sviluppo dello spirito critico, puntano soprattutto alla famosa "risposta ideologica", a detrimento della specificità del cinema.¹⁶

Ma torniamo alla lettera aperta al Ministro che dà il titolo al presente paragrafo. La terza ragione per l'urgenza dell'inserimento dello studio del linguaggio cinematografico e

¹⁵ *Ivi.*, p. 31.

¹⁶ *Ivi.*, p.32.

audiovisivo a scuola:

investe il cittadino in quanto spettatore (di cinema, di TV, di comunicazioni audiovisive in genere). Noi stiamo da qualche anno assistendo ad una vera e propria mutazione genetica delle tendenze spettatoriali: in tutto il mondo i prodotti cinematografici nazionali sono in crisi, universalmente schiacciati dal postmoderno cinema americano della sensazione e dell'impressione, il quale – come nella legge di Gresham - “caccia” dalle sale di tutto il nostro continente il poco che resta dell'europeo cinema della riflessione e della meditazione. [...] È una situazione senza uscita e a poco valgono le leggi protezionistiche, gli aiuti alla produzione, gli incentivi alla distribuzione e alla circolazione dei prodotti europei: sono tutte cose importanti, ma, da sole, non bastano. Educato sin dall'infanzia, sul grande come sul piccolo schermo, all'audiovisivo americano, il pubblico, giovanile e adulto, snobba sempre di più l'audiovisivo non americano. Una sola linea politica appare destinata a mutare radicalmente, almeno in prospettiva, tale stato di cose: quella che, educando i ragazzi – dalle elementari alla scuola superiore – alla piena padronanza del linguaggio audiovisivo può favorire la formazione di una coscienza spettatoriale autonoma rispetto alla merceologia dominante.¹⁷

Ritornano le similitudini dell'analisi con Bergala e la condivisione dell'idea che solo l'educazione possa in prospettiva invertire la preoccupante tendenza del trionfo totale del mercato. Il cinema europeo e quello postmoderno americano sono qui contrapposti. Sensazione e impressione contro riflessione e meditazione. Per Micciché il cinema europeo «della riflessione e della meditazione» va portato nella scuola per salvaguardarne l'esistenza, formando un giovane pubblico capace di apprezzarlo e di sostenerlo anche in futuro. Le statistiche alle quali Micciché fa riferimento confermano come questo tipo di cinema trovi sempre meno spazi distributivi, a tutto vantaggio del modello industriale hollywoodiano, il quale satura il mercato di film che anziché sollecitare le capacità critiche e intellettive dello spettatore fanno appello alle sue emozioni più superficiali. La visione di Micciché si rispecchia in quella del semiologo del cinema Roger Odin il quale sostiene che il mezzo televisivo abbia contribuito alla mutazione delle aspettative del moderno spettatore sempre più alla ricerca di visioni adrenaliniche e coinvolgenti.¹⁸

¹⁷ Lino Micciché, *Lettera aperta al Ministro della Pubblica Istruzione*, op. cit..

¹⁸ Per Odin i nuovi media e i nuovi modi di lettura degli audiovisivi ad essi connessi - in particolare quelle che lui definisce “lettura energetica”, tipica del videoclip, e “lettura secondo l'autenticità”, tipica della televisione dei

Per caratterizzare tali film “dinamici più che drammatici” gli americani hanno creato la categoria dei *Dynamovies*. Dal canto suo Jullier parla di “cinema di fuochi d'artificio”, sottolineando così che questi film tentano di “mandare in corto circuito l'intelletto dello spettatore per sollecitare ‘direttamente’ il suo sistema sensoriale”. Si noterà che la formula “cinema pirotecnico” si trovava già in un articolo di Jean-François Lyotard che data 1973, *L'acinéma*, ma essa serviva allora a designare produzioni del cinema sperimentale. La novità oggi è che le produzioni pirotecniche, appartengono al cinema più commerciale e per il grande pubblico. Jullier data la nascita di questo tipo di cinema all'uscita di *Star Wars* (*Guerre Stellari*, George Lucas, 1977). Benché la datazione che cerca l'inizio di un fenomeno sia sempre molto aleatoria, è facile verificare che da una ventina di anni sempre più film sono stati concepiti per funzionare attivando questo modo. Il fatto che molti di questi film si siano sviluppati in serie (*Star Wars*, *Rambo*, *RoboCop* ecc.) e che interi canali televisivi siano consacrati al video-clip, testimonia il posto occupato ormai da tale modo di lettura nel nostro spazio sociale.

Si può allora avanzare l'ipotesi di una nuova economia spettatoriale. Certi registi ne sono coscienti: “I miei film” scrive George Lucas “sono più vicini a una divertente passeggiata a cavallo [*amusement park ride*] che a una pièce di teatro o a un romanzo”. Il “nuovo spettatore” non desidera tanto essere “commosso” (*stired*) quanto essere “scosso” (*shaken*). Ciò accade talvolta nel senso letterale del termine, poiché accade che la propria poltrona si muova come al maneggio. Il successo della Géode, delle proiezioni tridimensionali, del Futuroscope, delle attrazioni audiovisive di Disneyland e di una moltitudine di manifestazioni multimediali è la prova concreta di questa trasformazione.¹⁹

La quarta e ultima motivazione per l'inserimento del cinema a scuola consiste in una valutazione di tipo pratico. Tutte le statistiche prevedono un incremento delle produzioni audiovisive globali (questo Micciché lo diceva nel 1999, cosa che si è verificata puntualmente) tanto da richiedere presto un incremento di maestranze specializzate sul territorio nazionale.

Poco dopo la pubblicazione della Lettera, il Piano Nazionale per la Promozione della Didattica del Linguaggio Cinematografico e Audiovisivo nella Scuola, che nasceva da lontano e che era stato anticipato da tutta una serie di iniziative che avevano coinvolto studiosi,

reality - hanno contribuito a modificare il panorama della fruizione e dei consumi (cfr. Roger Odin, *De la fiction*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000; tr. it. *Della finzione*, Milano, Vita e Pensiero, 2004).

¹⁹ *Ivi*, pp. 244-245.

educatori, associazioni ed enti, in un reticolo di riunioni, proposte e scambi da un capo all'altro della penisola, venne attivato.²⁰ Nelle intenzioni del ministero era prevista una durata triennale, ma il cambio di governo nel 2001 ha portato di fatto alla sua interruzione alla seconda annualità. Resta però molta letteratura su di un intervento che ha riguardato quasi tutte le regioni italiane, che ha prodotto un mastodontico lavoro di attivazione di energie e interazioni tra centro e periferie, che è stato monitorato a livello regionale e che ha costituito un concreto esperimento, punto di partenza e necessario riferimento per i successivi progetti di attivazione di processi simili.²¹ Ci riferiamo alla creazione, a seguito della riforma dei licei del 2010, nell'ambito dell'istruzione artistica, dell'indirizzo audiovisivo e multimediale e al tuttora attivo Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola (CIPS) inaugurato nel 2018 e giunto nel gennaio 2025 alla sua sesta edizione.

Per uno studio approfondito del Piano si rimanda al volume citato di Manuela Costantino, ci basti qui dire che l'impostazione metodologica del Piano si basava sulla promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo a scuola, secondo un andamento triennale che coinvolgeva, con modulazioni relative alle età evolutive, tutti gli alunni dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado. L'approccio teorico e metodologico del Piano che, come detto precedentemente, tende alla centralità dell'analisi linguistica, dal punto di vista della presente ricerca conferma la sostanziale assenza del documentario e dei linguaggi del reale nella proposta didattica per le scuole. Nelle varie sezioni del progetto di didattica del linguaggio cinematografico non si tratta mai il film documentario, neppure

²⁰ Una ricostruzione della nascita del Piano si trova nell'intervista ad Alessandra Guarino realizzata da Claudia Martino per la sua tesi di laurea magistrale: *Incontro tra scuola e cinema. Le tappe principali dell'evoluzione della film education nell'apparato normativo nazionale*, (a.a. 2023-2024), disponibile sulla piattaforma Cinema e Immagini per la Scuola del MIM: <http://cinemaperlasuola.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/06/Incontro-tra-scuola-e-cinema.Le-tappe-principali-dell'evoluzione-della-film-education-nell'apparato-normativo-nazionale-TESI-MAGISTRALE-CLAUDIA-MARTINO.pdf> (ultima consultazione 6/04/2025)

²¹ Tra le pubblicazioni che rendono conto dell'esperienza nelle varie realtà regionali si vedano: A. Califano, R. Trivigno (a cura di), *Cinema...che passione! Piano nazionale per la promozione del linguaggio cinematografico e audiovisivo nelle scuole*, Irre Basilicata, Napoli, Luciano Editore, 2001; F. Cicardi (a cura di), *Cinema: uno sguardo sull'esperienza, Proposte curriculari e pratiche didattiche*, Milano, Franco Angeli, Collana Irrsae Lombardia, 2001; M. Costantino, *Il Piano Nazionale Cinema degli Irre. Quale modello di formazione?*, in *Innovazione educativa*, Irre Emilia Romagna, Anno XXII, n. 1, Gen-Feb, 2002; M. Costantino (a cura di), *Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola, Monitoraggio della I annualità*, Roma, Irre del Lazio, 2002; C. M. Gino (a cura di), *Scuola e cinema*, Genova, Irre Liguria, 2001; G. Lanero, C. Vernaleone (a cura di), *Piano per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola. Quaderno della I annualità*, Cagliari, Irre Sardegna, 2001; M. D. Mezzetti (a cura di), *L'albero della luce. Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola*, Città di Castello, Irre Umbria, GESP., 2003; S. Vannini, L. Marini (a cura di) *Educazione al cinema e attraverso il cinema. Strumenti per la didattica*, Firenze, Irre Toscana, 2001; M. Vinella (a cura di), *Il cinema racconta. Pedagogia e didattica del linguaggio cinematografico*, Roma, Irre Puglia, Luca Sossella editore, 2001.

incidentalmente, anche se la questione del realismo e del rapporto del cinema con la realtà è spesso tematizzato.²² È presto per formulare delle ipotesi, ci limiteremo nel nostro excursus storico sull'educazione al cinema dalle origini ai giorni nostri, a mettere in rilievo lo spazio che di volta in volta è dato alla riflessione sui linguaggi del reale a scuola e nelle realtà dove si progetta e si sperimenta.

1.2 Tentativi di periodizzazione

Secondo le periodizzazioni di teorici di area sia francofona che anglosassone, che prenderemo in esame più sotto, per i primi cinquant'anni della sua storia, in linea generale, il cinema è percepito dal mondo educativo come un problema dal quale difendersi: vi sono molti detrattori che erigono alte barriere ma vi sono anche fautori, seppur pochi, che influenzati dai detrattori immaginano l'insegnamento del cinema in una versione "riadattata" al contesto scolastico, come un ausilio. Cinema e scuola, dunque, o rimanevano ambiti assolutamente separati, oppure il cinema doveva conformarsi ai dettami del contesto formativo e, senza poter aspirare a farsi oggetto di studio autonomo (didattica del cinema), doveva diventare cinema scolastico, film didattico, documentario educativo e servire altre materie disciplinari o farsi "reattivo psicologico" ovvero fornire contenuti etici e morali (didattica col cinema). Molta strada si dovrà percorrere prima di arrivare alla concezione del cinema come oggetto di studio in sé, alla stregua delle altre discipline umanistiche o scientifiche e quando si può affermare che questo processo è arrivato a maturazione, non sarà comunque una conquista né definitiva, né totale;²³ tuttora, come vedremo, il processo è in corso ed è attualmente influenzato, se non stravolto, dalla cosiddetta rivoluzione digitale e dai recentissimi sviluppi dell'intelligenza artificiale le cui ricadute sono talmente recenti da non poter essere valutate in una prospettiva diversa da quella previsionale.

Michele Marangi cita Noëlle Ardouin e il suo tentativo di sistematizzare l'evoluzione del rapporto scuola-cinema, sostenendo che, sebbene la ricercatrice francese prenda in esame il contesto del proprio paese, il suo discorso può essere rappresentativo di una dimensione più

²² Si veda ad esempio l'intervento di Antonio Medici, *L'inquadratura e la realtà*, in Manuela Costantino (a cura di), *Educare al film*, op. cit., pp. 62-71.

²³ Magari non meramente in termini di tempo, ma sicuramente di difficoltà di penetrazione (non di nicchia) del cinema a scuola. Alain Bergala a questo proposito parla di un avvenuto sbilanciamento dello status quo a livello del simbolico, grazie al quale il nuovo sapere ottiene le chiavi di accesso nel sistema dell'educazione nazionale francese a partire dal 2000 (in Alain Bergala, op. cit., pp. 24-25).

globale.²⁴ Ardouin, suddivide la reazione della scuola nell'incontro col cinema in quattro fasi:

- 1) dalla nascita del cinema alla Seconda guerra mondiale si registra una totale chiusura nei confronti del cinema ritenuto non un'arte ma un divertimento per le masse, quindi senza diritto di cittadinanza nella scuola;
- 2) dal secondo dopoguerra fino agli anni Sessanta, c'è una inevitabile presa d'atto della presenza nella società del cinema, fenomeno talmente dirompente da essere divenuto una vera e propria "scuola parallela". Ma a questa presa d'atto, generalmente segue una reazione del mondo della scuola sempre di segno difensivo, che spinge il cinema ai margini delle attività ricreative, fuori dai programmi e dall'orario scolastico.
- 3) In questi stessi anni (Cinquanta/Sessanta) sotto la duplice spinta e dell'evoluzione tecnologica, che permette supporti più leggeri e flessibili, e della modernizzazione e democratizzazione della società, la scuola comincia ad aprirsi all'ingresso del cinema, ma per lo più come sostegno, come strumento illustrativo, ancillare rispetto alle altre materie.
- 4) «Solo più recentemente, a partire dalla metà degli anni Sessanta a livello teorico e dagli anni Settanta a livello pratico, si è sviluppato un altro tipo di attenzione, in cui il cinema e l'audiovisivo diventano effettivamente oggetto di studio in sé».²⁵

Slittando qui sul versante più ampio della media education²⁶ si può notare come, negli anni Novanta, Len Masterman proponga alla comunità scientifica una periodizzazione ripresa poi da vari studiosi e che ha molti punti in comune con quella della Ardouin.²⁷ È Damiano Felini

²⁴ Michele Marangi, *Insegnare cinema. Lezioni di didattica multimediale*, Torino, Utet, 2004, p. 29. Questo volume è ancora oggi una lettura imprescindibile per attingere a una visione complessiva dello stato dell'arte sull'argomento, sia nelle sue dimensioni diacroniche che sincroniche (cfr. Noëlle Ardouin, *L'école du cinéma. Enseignement du cinéma et expérience pédagogique*, Thèse de doctorat de troisième cycle, Paris VIII, 1986).

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Il concetto di film education si rende autonomo solo in tempi piuttosto recenti da quello di media education, e quest'ultimo si pone come risposta onnicomprensiva rispetto al crescente peso dei media nella società moderna. Nei documenti ufficiali spesso si parla anche di media literacy e di film literacy, che indicano il risultato al quale le azioni politiche messe in atto devono condurre. Ma per una ricerca che guarda alla pratica educativa è importante porre attenzione ai processi pedagogici e didattici che a quel risultato devono tendere. "Education" quindi come dispiegamento di tutta una serie di passaggi sedimentati dall'interazione circolare tra riflessione teorica e pratica operativa, che ha come orizzonte ultimo la literacy.

²⁷ Len Masterman, *A scuola di media: educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, Brescia, La

che la descrive ma al tempo stesso ne mette in risalto i punti critici.²⁸ Per Masterman l'evoluzione dell'educazione ai media ha visto tre fasi:

- 1) Anni Trenta/Cinquanta: approccio inoculatorio, noto anche come dell'ago ipodermico; i media sono visti dalla scuola come corruttori della vera cultura e l'educazione ha il compito di intervenire in senso difensivo. I messaggi nocivi dei media penetrano le giovani menti come virus e l'educazione deve reagire penetrando a sua volta sottopelle, per iniettare il vaccino.
- 2) Anni Sessanta/Settanta: paradigma delle arti popolari; esiste una produzione artistica e culturale degna di essere proposta dagli educatori agli studenti e una produzione di infimo livello da emarginare.
- 3) Dagli anni Settanta in poi: paradigma dei media come sistemi simbolici e rappresentazionali: «grazie ai contributi della semiotica e della linguistica, la media education si accosta a tutti i media, in quanto veicoli di linguaggi e culture che dovevano essere apprese come ogni altro linguaggio e cultura umani».²⁹

Felini, come dicevo, mette in evidenza i limiti di una periodizzazione vecchia di venti anni al momento in cui scrive (ormai gli anni sono trenta) che, intanto, per ovvi motivi, non può prendere in considerazione le modificazioni in ambito media-educativo portate dalla rivoluzione digitale. Inoltre, lo studioso italiano, pur consapevole del valore d'uso del lavoro di Masterman, ne individua l'eccessivo schematismo che porta a delle vere storture cronologiche, e ne approfitta per una considerazione di carattere generale, che merita di essere qui riportata, perché foriera di interessanti risvolti anche ai fini della presente ricerca. La proposta di associare le diverse concezioni della media education a dei precisi periodi storici, e solo a quelli, è concettualmente debole:

In particolare se si pensa all'atteggiamento inoculatorio come caratteristico della prima fase

Scuola, 1997, pp. 35-70.

²⁸ Damiano Felini, *Introduzione. Il passato della media education: status quaestionis, domande aperte, piste di ricerca*, in Damiano Felini (a cura di), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2015, pp.16-17.

²⁹ Cfr. Len Masterman, *op. cit.*.

della Media Education, non ci si può non domandare come tutt'oggi questo atteggiamento sia così diffuso, o se l'atteggiamento “protezionista” di certa Media Education contemporanea sia così diverso da quello degli anni Cinquanta. La verità è che più atteggiamenti – che sono poi differenti finalità che educatori e pedagogisti, consapevolmente o no, attribuiscono all'educazione ai media – convivono tranquillamente nei medesimi contesti e nei medesimi periodi, anche per via di quelle disposizioni pre-razionali dell'animo che la tecnologia e il futuro suscitano in noi. [...] Soprattutto, però, credo che il problema principale della periodizzazione di Masterman e di quelle che vi si sono di fatto ispirate sia quello di vedere l'evoluzione della media education solo in riferimento allo sviluppo delle scienze della comunicazione e, quindi, trovando gli snodi storici via via nella *politique des auteurs*, nell'avvento della semiotica o dei Cultural Studies, o negli influssi del concetto di audience o così via. In tal modo, la ricostruzione storica dell'educazione ai media trascura il suo essere (primariamente mi verrebbe da aggiungere) *educazione*, e quindi l'evoluzione della pedagogia, della scuola e delle altre agenzie formative, che non può non aver costituito un influsso sul mutare della media education, tanto nelle sue teorie, quanto soprattutto nelle pratiche, pari almeno a quello determinato dal progresso delle tecnologie della comunicazione e delle teorie che sono state elaborate su di esse.³⁰

Emerge qui il punto di vista del pedagogista, che nell'educazione ai media, rivendica un ruolo preminente della pedagogia sulle scienze della comunicazione, annosa querelle che grazie all'impellente media-educativa delle società digitali pare destinata a trasformarsi in cooperazione, pur se l'accento è talora su *media*, talaltra su *education*.³¹ Tuttavia anche la considerazione che «l'evoluzione della pedagogia, della scuola e delle altre agenzie formative» non può non influenzare pratiche e teorie della media education è da accogliere con attenzione e, nel caso di questa ricerca, da utilizzare per indagare se e in che termini i contesti educativi abbiano proposto e proponano ai soggetti in formazione la riflessione sul binomio realtà/rappresentazione e di conseguenza sui linguaggi del reale.

Prendendo dunque con cautela le periodizzazioni proposte e tenendo presenti le considerazioni di Felini sulla compresenza in ogni periodo storico di posizioni anche fortemente divergenti, si può comunque affermare che è nel secondo dopoguerra che la film education inizia a compiere i primi veri passi verso l'emancipazione teoretica, in seguito,

³⁰ *Ibid*, p. 20.

³¹ Cfr. Pier Cesare Rivoltella, *Media education. Idea, metodo, ricerca*, Brescia, Editrice Morcelliana, 2017, pp. 63-66.

potremmo dire, all'emancipazione della teoria generale del cinema che, contemporaneamente, acquisisce dignità epistemologica e si trasforma in settore disciplinare approdando nelle università.³²

Il percorso della film education nella scuola però è reso più complesso dalla considerazione del fatto che ci si rivolge ai fanciulli, che necessitano cautele e attenzioni specifiche. Per definire meglio questi primi passi dell'emancipazione della film education è utile provare a meglio delineare il quadro storico nel quale tali passi vengono compiuti sempre con un'attenzione particolare alle declinazioni eventuali sul versante dei linguaggi del reale.

1.3 Cinema delle origini e film didattico

La battaglia per l'affermazione del valore culturale del cinema viene da lontano. Come accennato nel precedente paragrafo, non è stato facile per la settima arte farsi riconoscere dinanzi alle ben più strutturate arti di nobilissima e antichissima tradizione. Ancor più difficile l'accesso al mondo della scuola dall'ingresso istituzionale. Il pregiudizio verso un apparato tecnologico dalla mera capacità riproduttiva che gravava sulla fotografia, si abbattava inesorabile anche sul cinema, con la sua meccanica e acritica capacità di duplicare frammenti spazio-temporali. Però il film attrae, cattura, esprime, significa. E allora sono in molti, a partire dallo stesso Thomas Alva Edison, sin dai primordi della nuova tecnica cinematografica a vagheggiarne un utilizzo scolastico per attrarre e catturare gli allievi e favorire giovamento dispensando quel diletto di cui il cinema è portatore, favorendo così il progresso della società tutta.³³ Come affermato anche da Masterman, molti educatori sognano di farne lo strumento principe dell'educazione, mentre altri, proprio per le stesse sue caratteristiche, lo temono e desiderano tenerlo lontano dalle labili menti dei giovani.³⁴ Michele Marangi, nel primo capitolo del suo libro sulla didattica del cinema, compie un excursus storico partendo dall'analisi dei primi interventi sul cinema educativo nelle riviste italiane di cinema di inizio Novecento affermando che:

Il dibattito sulle funzioni pedagogiche del cinema e sul suo possibile utilizzo didattico si è

³² Cfr. David Bruni, Antioco Floris, Massimo Locatelli, Simone Venturini (a cura di), *Dallo schermo alla cattedra. La nascita dell'insegnamento universitario del cinema e dell'audiovisivo in Italia*, Roma, Carocci, 2016.

³³ Thomas Alva Edison in *La vita cinematografica*, n. IV, 12, 30 giugno 1913, in Michele Marangi, *op. cit.*, p.9.

³⁴ Len Masterman, *op. cit.*, p.36.

inizialmente sviluppato esclusivamente sul piano della liceità morale e degli effetti indotti sui giovani spettatori, non considerando viceversa il livello della riflessione inerente le caratteristiche del nuovo mezzo di riproduzione e di rappresentazione del reale: per decenni la scuola non ha mostrato alcuna traccia di elaborazioni critiche e teoriche sul linguaggio e sulla narrazione cinematografica, sui suoi codici di rappresentazione.

Può sembrare un paradosso porsi delle domande sull'utilizzo di uno strumento prima ancora di interrogarsi sulle sue caratteristiche costitutive, ma nel caso del cinema tale paradosso appare indicativo di un atteggiamento mistificatorio che ancora oggi non è del tutto scomparso e che rende bene una diffusa preoccupazione: a prescindere dall'effettiva conoscenza dell'oggetto film bisogna innanzitutto preoccuparsi delle conseguenze indotte dalla visione, creando un articolato sistema di controllo in cui i film vengono divisi per categorie, pubblici di riferimento, situazioni di utilizzo.³⁵

Individuata questa ansia di controllo sul nuovo potente mezzo cinematografico, come condizione o limite di partenza che distoglie dalle analisi sul mezzo e spinge ad approcci regolativi, è tuttavia in questo periodo che si delineano le prime coordinate teoriche della “didattica del cinema”, nel cui quadro spesso ancora oggi la comunità scientifica dibatte, ed è per questo che vale la pena di soffermarci. Quelle proposte sia istituzionali che provenienti dall'iniziativa benefica privata, si articolano in un reticolo, ben illustrato da Silvio Alovio nella sua ricerca sul tema, di relazioni, scambi, contenziosi, tra intellettuali italiani ed internazionali, a vario titolo coinvolti nella questione del cinema educativo.³⁶ Tale comunità, nella sua fondamentale eterogeneità ideologica e professionale, presenta però dei tratti comuni che Alovio individua in tre aspetti: il primo è il manifestarsi di un tipo di sguardo elitario, da parte di tutti i formatori, sul pubblico cinematografico destinatario delle azioni educative.

Le voci di coloro che riflettono sul destino delle proiezioni educative nella scuola e nella società – scrive Alovio – sono legate a contesti ideologici non solo diversi ma spesso anche in conflitto. Malgrado l'età giolittiana sia segnata dalla controversa ricerca di un'intesa, anche culturale, tra certi settori del liberalismo e del cattolicesimo, e anche se le differenti posizioni sul cinema non sempre corrispondono a determinate e distinte posizioni ideologiche, tagliando invece obliquamente il panorama ideologico-politico dell'epoca, resta innegabile che l'Italia laica e anticlericale a cui aderisce il massone

³⁵ Michele Marangi, *op. cit.*, p. 4.

³⁶ Silvio Alovio, *La scuola dove si vede: cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento; con una antologia di testi d'epoca*, Torino, Kaplan, 2016.

Orano non è quella cattolica di Costetti e dei Gesuiti, così come l'Italia popolare e anticapitalista di Fabietti non è quella liberale e borghese di Orlando. In tutti i casi, però, è sempre in gioco solo il punto di vista di un'élite, ben distinta da più ampie fasce della popolazione. La questione morale, così legata alla questione educativa, non coinvolge infatti lo spettatore borghese, adulto, colto, capace di discernere il bene dal male, la realtà dall'illusione: gli spettatori a rischio sono piuttosto i bambini e i proletari (per non parlare delle donne e dei nevrotici). Che siano, metaforicamente, «un vaso da riempire» o un «focolare da accendere», [...] gli scolari, i garzoni di bottega, gli operai, i disoccupati non beneficiano, in larga parte dei discorsi pedagogici sul cinema, di una piena, matura autonomia cognitiva, morale o estetica, né sono in grado di recepire in modo consapevole ciò che vedono al cinema. Sono spettatori reattivi, ingenui, eccitabili.³⁷

Il secondo aspetto unificante la ricerca sul cinema educativo da parte di quella comunità di pionieri è dato dall'idea stessa di appartenere appunto a una comunità che, per quanto eterogenea e frammentata al suo interno, si pone come un'avanguardia spesso impegnata direttamente nel promuovere il cambiamento, facendo pressione, ciascuno dalla propria differente posizione e competenza, sulla politica e sulle istituzioni per promuovere l'impellente necessità di portare il cinema nelle scuole. Il terzo aspetto che unifica quella comunità è dato invece dal fatto che in ogni intervento di quelli presenti nella ricca antologia proposta da Alovisio, il discorso ricada sulla messa a punto di un “metodo” pedagogico-didattico funzionale allo scopo di sfruttare al meglio le potenzialità del mezzo filmico per la formazione.

Se tutti i contributi che alimentano il dibattito sono quindi uniti dalla certezza che si debba costruire un metodo (ulteriore indizio della loro dimensione comunitaria), in essi non si propone tuttavia una sola soluzione, perfettamente univoca. Le differenze metodologiche, anzi, paiono a volte incommensurabili. [...] Al di là delle diverse posizioni, tuttavia, nei vari interventi si coglie sempre una sorta di afflato comune, di convinzione unanime: sottoporre il cinema a un metodo significa metterlo al servizio di una pedagogia delle sensazioni visive capace di tradurre in esperienza le nozioni sempre confinate nell'orizzonte delle teorie; affermazioni, queste, pienamente coerenti con le diffuse teorie del «metodo oggettivo» (da Pestalozzi, a Fröbel, a Herbart) che ponevano al centro dell'apprendimento l'esperienza diretta delle cose. Appare evidente, allora, come la più profonda matrice culturale del primo dibattito italiano sul cinema educativo sia

³⁷ *Ibid.*, p. 31.

rappresentata da quel positivismo pedagogico che sin dal secondo Ottocento, e poi ancora nell'Italia giolittiana, aveva individuato proprio nella necessità di un metodo rigoroso e nella centralità dell'educazione sensoriale i fondamenti della sua azione intellettuale.³⁸

Ai fini della presente ricerca, che indaga lo statuto e la fortuna teorico-pratica della didattica dei linguaggi della realtà all'interno del generale percorso evolutivo della film education, è interessante notare come sin dall'inizio della storia del cinema una parte consistente del mondo educativo, sia laico che cattolico, abbia inteso il film come oggetto immateriale da utilizzare per fini esteriori al film stesso. Quindi film come strumento, come mezzo per raggiungere determinati fini. Uno di questi è coadiuvare l'insegnamento delle materie curricolari e per questo fine il documentario è lo strumento più adeguato (non solo nella scuola, ma nell'educazione popolare). Altro utilizzo del film è quello di dispensatore di contenuti morali o dottrinari e per questa tipologia può essere utilizzato sia il documentario che il film di invenzione. Ma anche nel secondo caso gli educatori che intervengono in proposito, sono risolti nel richiedere ai film una grossa aderenza alla realtà, per quanto siano frutto di rappresentazione. Quindi il film come sussidio didattico presenta sempre un grosso ingaggio, almeno ideale, nei confronti dei contenuti realistici e grazie a questa sua patente di realismo, è il primo oggetto che gli educatori intendono introdurre a scuola. In questo modo si dà più efficacia alla didattica, rendendo più partecipi e più "intuitivi" i propri alunni, proponendo loro visioni e riflessioni legate alla "realtà", che poi quasi sempre finisce per coincidere con la "verità", svelando un principio di autoritarismo che spesso contraddistingue gli approcci pedagogici della scuola, non solo italiana.³⁹ Il documentario, ben progettato e sontuosamente realizzato, in questa fase è l'oggetto del desiderio di singoli educatori e associazioni di settore impegnati in questo percorso, che definirei di media-attivismo *ante litteram*, che spesso li spinge, tra le altre cose, ad azioni di interpello del potere politico, affinché sostenga le case di produzione, col fine di creare film utili per la scuola e incentivare la nascita di un mercato dedicato.

Nel 1913 il discorso per la relazione annuale dell'Istituto Nazionale Minerva,⁴⁰ tenuto dal

³⁸ *Ibid.*, p. 37.

³⁹ «Il realismo ontologico del cinema su cui avrebbe disquisito André Bazin nel suo famoso saggio, appare fin dagli albori la qualità chiave del nuovo medium, a rischio di confondere la nozione fisica di "realtà" con quella morale di "verità", in un cortocircuito tra il livello della riproduzione e quello della rappresentazione che ancora oggi causa incomprensioni critiche e teoriche», in Michele Marangi, *op. cit.*, p. 7.

⁴⁰ L'Istituto Nazionale Minerva (INM) nasce come ente istituzionale (con il patrocinio di due direzioni ministeriali, la Direzione generale delle Belle Arti e quella dell'Istruzione Primaria e Popolare), struttura pubblica deputata alla produzione e alla diffusione delle proiezioni fisse e animate a carattere educativo; nato a Roma nel 1912 (ma con un'importante sezione anche a Milano) come emanazione delle politiche governative

filosofo e pedagogista Francesco Orestano,⁴¹ è una summa della prospettiva pedagogica positivista sull'utilizzo del cinema nella scuola e ne esalta l'incomparabile potenzialità educativa:

La cinematografia scolastica completa ed eleva al più alto grado di efficacia e di fecondità quel metodo positivo che, invocato e prescritto per più secoli dai grandi educatori, era rimasto sino ad oggi una timida e impacciata aspirazione didattica. La scuola, infatti, malgrado si riconoscesse teoricamente da tutti la necessità di quel metodo, si è trovata ancora nella condizione di dover impartire, come nel passato, la quasi totalità (non è una esagerazione) delle sue nozioni *verbalmente*, senza il sussidio di alcun adeguato materiale dimostrativo. Poche e scolorite tavole murali; sparute e presto invecchiate collezioni nei cosiddetti musei scolastici; rudimentali e imperfetti, quando non mancano del tutto, gli apparecchi per gli esperimenti; a questo si è limitato tutto il bagaglio dei sussidi didattici del pomposo metodo positivo moderno.

Ora questo metodo vuole che fondamento della conoscenza, e quindi anche dell'insegnamento, siano:

1. - *l'intuizione*, rapporto diretto e immediato fra soggetto e oggetto;
2. - *l'osservazione e l'esperimento*, che hanno per condizione la possibilità di ripetere le esperienze, sia nelle identiche circostanze, e sia, ove possibile, colla variazione di queste;
3. - *l'indagine genetico-evolutiva* dei processi.

A questi tre postulati del metodo la cinematografia corrisponde pienamente, esaurientemente, e non pure a scopo didattico, ma ben anco a scopo scientifico. Si pensi ad esempio che, mentre i fenomeni non si ripetono mai in modo identico, se sorpresi invece dalla cinematografia nel loro effettivo prodursi, rimangono acquisiti stabilmente

giolittiane, protese alla modernizzazione della società e alla sperimentazione di nuovi equilibri, entrerà in crisi irreversibile nel primo dopoguerra con la fine del sistema politico che lo aveva sostenuto.

⁴¹ Francesco Orestano (Palermo 1873 – Roma 1945) laureato in giurisprudenza a Palermo e in filosofia a Lipsia, ordinario di filosofia a Palermo e poi a Roma. Accademico d'Italia nel 1929 e Presidente della Società Filosofica Italiana nel 1931. Studioso di pedagogia (nel 1905 è incaricato di redigere i regolamenti della riforma scolastica nel ministero Orlando), interviene frequentemente sulla Rivista di Pedagogia, diretta da Luigi Credaro, nella quale sostiene le ragioni di una pedagogia fondata sulle acquisizioni della psicologia moderna. Di orientamento positivista, sarà uno dei principali esponenti del realismo, corrente filosofica che negli anni Trenta si legherà alle sorti del fascismo, vincendo la battaglia contro l'idealismo gentiliano. La disputa ideologica e accademica con Gentile durerà oltre un trentennio. Si veda la voce su Orestano curata da Alessandra Tarquini nel dizionario biografico degli italiani su Treccani Volume 79, 2013.

alla nostra analisi per tutto il numero desiderabile di ripetizioni.

Ma, lasciando per ora da parte gli aiuti considerevoli che la cinematografia può dare all'indagine scientifica, financo col mettere alla portata della osservazione e del controllo di qualsiasi scienziato i risultati ottenuti o le esperienze tentate non importa in quale laboratorio del mondo; e femandoci solo alla funzione didattica che le si può assegnare, si rifletta che non c'è più oggetto o fatto o fenomeno, comunque e dovunque visibile da occhio umano, che non si possa riprodurre per l'intuizione diretta e immediata di qualunque altro uomo; che non c'è osservazione od esperimento che, una volta fatti, non si possono ripetere a volontà innumerevoli volte in qualsiasi circostanza di tempo e di luogo; e che infine per mezzo della cinematografia non si hanno più soltanto immagini frammentarie, isolate e immobili della realtà, ma si possono riprodurre, ove occorra, i fenomeni nelle loro fasi successive, in tutto il loro svolgimento dall'inizio alla fine.⁴²

Trapela da ogni parola la fiducia del filosofo positivista nei confronti della tecnica documentaristica, che se inserita in un piano didattico funzionale e ben strutturato, può cambiare le viete abitudini di una scuola povera sia di attrezzature, sia di serie progettualità, che la mettano al passo con i progressi delle moderne società. Più avanti, andando a descrivere le metodologie didattiche da attuare per la diffusione dei film scolastici, Orestano si sofferma su un punto che mi pare interessante sottolineare, ovvero la sua concezione di filmato scolastico il cui status specifico è quello di essere rappresentazione realistica.

Ogni proiezione deve contenere esattamente, senza superfluità né lacune, la serie delle immagini pertinenti all'argomento, nel loro ordine naturale, logico e causale. Nulla dev'essere esibito di capriccioso, di saltuario, di arbitrario, di assurdo, ma tutto deve svolgersi con naturalezza, con una perfetta concatenazione di deduzioni da premessa a conseguenza, di successione da causa ad effetto. I requisiti immancabili di una buona cinematografia scolastica debbono essere, dal lato psicologico la verisimiglianza, dal lato logico la coerenza, dal lato scientifico l'evidenza del nesso causale fra i fenomeni descritti. Guai a rappresentare la vita sotto aspetti ingannevoli o bugiardi, guai a peccare di illogicità, guai a insinuare false nozioni del reale, in una rappresentazione eminentemente realistica quale è quella cinematografica.⁴³

Nel momento in cui Orestano scrive siamo ancora agli esordi dell'evoluzione del linguaggio

⁴² Francesco Orestano, *Il cinematografo nelle scuole*, 1913, in Silvio Alovio, *op. cit.*, pp. 229-246.

⁴³ *Ibid.*.

cinematografico e, ricorda Alovio, l'entusiasmo per i film "dal vero" ancora non ha completamente ceduto il passo al lungometraggio narrativo (accadrà nel primo dopoguerra), per cui il dibattito sul cinema scolastico ha come focus, come abbiamo visto, la ricerca di una definizione, di un metodo didattico e le prospettive di sviluppo di cataloghi filmici che possano affiancare l'azione dei docenti nello svolgimento dei programmi ministeriali. L'approccio realistico alla realizzazione di filmati è dato per scontato e neppure si prende in considerazione l'idea di utilizzare a scuola i film prodotti per il mercato.

Tuttavia, per varie e complesse ragioni, come afferma ancora Alovio, tale tentativo non decolla. La mancanza cronica di fondi della scuola pubblica e quindi la scarsa richiesta da parte delle scuole di attrezzature per le proiezioni e di film da un lato, la mancanza di una industria per la realizzazione di film scolastici dall'altro, portano alla stagnazione. Del resto, le politiche governative non sembrano neppure troppo decise nel portare avanti un'azione che passa in secondo piano di fronte ad esigenze ben più impellenti (si pensi alla drammatica crisi che vive il paese nella seconda fase del conflitto mondiale).

Nel primo dopoguerra la crisi del quadro politico del liberalismo riformista di Giolitti è contestuale a quella del sistema filosofico positivista che quel quadro aveva legittimato. Il cinema nella scuola appare però ancora una priorità fino ai primi anni del regime mussoliniano (in pieno idealismo), ma i tempi appaiono irriducibilmente cambiati e i rinnovati appelli al metodo intuitivo e positivo, cedono pian piano il passo a delle teorie dal ben diverso tenore e senz'altro funzionali all'immensa operazione propagandistica che la macchina del fascismo andava allestendo. Con questo non intendo sostenere che non esista una complessità nelle dinamiche della teoria del cinema educativo durante il ventennio e che ogni intervento teorico o metodologico si riduca a mero slogan. La fondazione dell'Istituto Luce (L'Unione Cinematografica Educativa) nel 1924 a Roma, la creazione quattro anni più tardi dell'Istituto Internazionale per la Cinematografia Educativa (assegnata all'Italia dalla Società delle Nazioni), sono avvenimenti di tale complessità e ricchezza di spunti per la valutazione dei quali è necessario riferirsi a studi specifici.⁴⁴ Basti qui citarli proprio per ricordare questa complessità, le cui dinamiche vanno comunque a collocarsi entro il quadro politico della costruzione di un regime totalitario per il quale educazione e cinema erano settori strategici. Questo processo esordisce con la riforma del sistema educativo di Giovanni Gentile nel 1923

⁴⁴ Sulla questione si vedano anche: Roberto Farné, *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, Torino, Utet, 2006 (cap. VI, *Il cinema educatore*, p. 205 e segg.); Christel Taillibert, *L'Istituto internazionale per la cinematografia educativa: il ruolo del cinema educativo nella politica internazionale del fascismo italiano*, Roma, Anicia, 2019 [traduzione e cura di M.A.D'Arcangeli, dall'originale del 1999].

definita da Mussolini “la più fascista di tutte le riforme” ed evolve come sappiamo, attraverso la grande capacità del regime e del suo capo di sfruttare ogni occasione propizia per meglio stabilizzare il proprio potere: famosa la dichiarazione di Lenin trasformata in slogan proprio da Mussolini per l'inaugurazione nel 1937 degli stabilimenti di Cinecittà, ovvero, «la cinematografia è l'arma più forte».

Nel suo studio *Educare al cinema*, la cui uscita avviene a seguito del Seminario del 2014 dell'Università di Parma *Le origini dell'educazione cinematografica in Italia*, Damiano Felini pare non tenere in sufficiente considerazione la fase storica di cui stiamo trattando e non credo che a giustificare tale lacunosità basti il fatto che la prospettiva di indagine, sia del seminario che del volume, sia orientata verso l'educazione “allo” schermo e non “con” lo schermo.⁴⁵ Come sopra abbiamo intravisto, nell'ancora indefinito panorama teorico di inizio Novecento, è facile individuare un circolo di confusione tra le due prospettive, giustificato proprio dalla precocità del dibattito, che però delinea le prime coordinate entro le quali si muoverà la teoria dell'insegnamento del cinema fino ai giorni nostri. Tuttavia, proprio per il loro orientamento di ricerca rivolto verso l'educazione “allo” schermo, i saggi contenuti nel volume di Felini prendono in considerazione teoriche ed esperienze didattiche situate a partire dal secondo dopoguerra. In questo periodo si assiste a due fenomeni spartiacque per due settori disciplinari attigui e sicuramente correlati: il superamento della soglia di epistemologizzazione degli studi cinematografici sul versante della teoria del cinema e la contestuale acquisizione della dignità del cinema, come oggetto di studio in sé, nei contesti educativi.

Di cinema nella scuola si parlava in Italia anche prima della Seconda guerra mondiale: con grande dispiego di mezzi, il fascismo aveva fondato l'Istituto Luce col fine di produrre documentari e film didattici per bambini e adulti. Studiando anche le modalità ottimali per un loro impiego nel lavoro quotidiano delle scuole e dei centri di dopolavoro. Queste iniziative che, nell'ottica del regime, avevano anche un'ovvia funzione di propaganda, avevano riscosso apprezzamenti pure all'estero, tanto che all'Italia la Società delle Nazioni aveva affidato la creazione dell'Istituto Internazionale per la Cinematografia Educativa (ICE) [...] In seno all'ICE, tra il 1929 e il 1935, prese vita la “Rivista Internazionale del Cinema Educatore” (RICE), una pubblicazione mensile edita contemporaneamente in cinque lingue, autentica fucina di studi, ricerche, scambi internazionali interdisciplinari, nell'ottica dell'allora nascente filmologia. Su questa rivista

⁴⁵ Damiano Felini (a cura di), *Educare al cinema*, op. cit..

comparvero interventi dei migliori studiosi di pedagogia e cinematografia didattica dell'epoca, quali Adolphe Ferrière, Rudolf Arnheim, Louis Angé, G.-Michel Coissac, nonché di eminenti personalità della vita culturale e sociale, per esempio Pierre de Coubertin. In quel contesto, però, non risulta – allo stato attuale delle ricerche – che i pedagogisti italiani parlassero di educazione allo schermo cinematografico, sebbene l'esistenza di cineclub già negli anni Venti, anche in seno ad alcuni Guf, sia da tempo nota. L'ipotesi più scontata è che la media education in senso moderno, quindi contemplante l'idea dello sviluppare senso critico di fronte ai messaggi dei mass media, non fosse compatibile con le politiche educative di un regime totalitario. Questa tuttavia, è al momento una semplice ipotesi che solo un'indagine più approfondita potrebbe verificare.⁴⁶

Scontata o meno, l'ipotesi a cui fa cenno Felini (e che nel citato saggio Roberto Farné conferma indirettamente parlando dell'ICE e del rapporto del regime con la Società delle Nazioni come di una “copertura culturale”)⁴⁷ va sicuramente approfondita, ma è certo una pista di ricerca piuttosto sicura e foriera di altri interessanti filoni di indagine, come potrebbe rivelarsi l'ipotesi di una sostanziale continuità nelle politiche educative dei media che, a partire dal primo dopoguerra, abbandonano lo sperimentalismo positivista e virano decisamente in direzione di un forte orientamento propagandistico. Procedendo per ipotesi successive, con l'arrivo del secondo dopoguerra e l'avvio del processo di integrazione europea, ci aspettiamo un periodo di rinnovata apertura (come nel primo decennio del Novecento) verso la ricerca nell'educazione ai media e al film, e le testimonianze che porteremo a breve ce lo confermano, senza tuttavia poter eludere il ritratto di una realtà ancora assai frastagliata, divisa in una moltitudine di posizioni contrastanti, tra le quali gli approcci propagandistici, magari più sottili e mascherati, sono tutt'altro che scomparsi.

1.4 Il contesto storico del dopoguerra

Per tracciare i principali indirizzi delle politiche europee nei confronti della media e film education è utile richiamarsi alla considerazione di Lino Micciché, vista nel primo paragrafo, il quale contrappone il “cinema americano della sensazione e dell'impressione” al cinema europeo “della riflessione e della meditazione”. Tuttavia sarebbe ingenuo accogliere questa

⁴⁶ Damiano Felini, *Analisi critica e filmmaking a scuola*, in Damiano Felini, *op. cit.*, p. 86.

⁴⁷ Roberto Farné, *op. cit.*, p. 217.

schematizzazione in maniera eccessivamente rigida, dal momento che, come ovvio, il cinema europeo al di là della difficoltà a darne una definizione univoca, presenta al proprio interno anche produzioni meramente commerciali, mentre da parte sua il cinema americano ha fornito nella sua storia emergenze autoriali ed esperienze produttive che hanno avuto un'enorme influenza sul cinema tout court. Tuttavia è altrettanto pacifico che il modello cinematografico degli studios hollywoodiani ha sin dai suoi esordi condizionato le sorti del cinema globale, nella sua triplice natura, descritta da Christian Metz, di macchina industriale, psicologica e discorsiva.⁴⁸ Dopo la catastrofe della Seconda guerra mondiale il vantaggio a favore di Hollywood va ancora allargandosi e sebbene le filmografie nazionali europee mostrino in generale una grande vitalità, di fatto non si può parlare di un mercato europeo, diviso al proprio interno per motivi politici e linguistici. La questione è assai complessa, del resto l'idea di un'Europa unita economicamente e politicamente è, fin dai suoi esordi, sostenuta dagli Stati Uniti che intendono favorire la nascita di un'entità politica e al contempo di un vasto mercato, gravitanti nella loro sfera di influenza. L'Europa, sin dal momento in cui comincia a muovere i primi passi, cerca di rendersi autonoma e di dotarsi di una propria identità quindi, se sul fronte internazionale lega la propria genesi e il proprio sviluppo all'alleato USA che ne finanzia la ricostruzione, sul fronte interno può affermarsi solo attraverso un processo di integrazione tra paesi fino a ieri ferocemente rivali. Il primo passo verso la costruzione dell'Europa unita, come noto, corrisponde al trattato per la creazione della Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio (CECA, Trattato di Parigi del 1951) con l'interconnessione delle industrie del carbone e dell'acciaio, che tanta parte avevano avuto nelle tensioni e nelle prove di forza (principalmente tra Francia e Germania), sfociate poi nelle carneficine dei due conflitti mondiali. Ma per costruire un'entità, o meglio un'unità che non ha mai avuto luogo, che è unità di popoli, gli aspetti economici sono importanti, ma lo sono altrettanto quelli simbolici ed è per questo che l'industria dei media, ai fini della riuscita di quel processo, è altrettanto importante di quella pesante. Ecco che si cominciano così a muovere i primi passi di un lungo percorso che porta fino a noi, secondo la duplice prospettiva di promuovere sia l'industria dei media (film), sia la formazione del pubblico che possa sostenere quell'industria (education).

In ambito audiovisivo la nascita di festival come Cannes (1946) o Berlino (1951), l'incentivo alla creazione di cineteche per la conservazione e la valorizzazione degli archivi nazionali (e

⁴⁸ Christian Metz, *Cinema e psicanalisi*, Venezia, Marsilio, 2002.

quindi europei) da un lato, l'organizzazione di conferenze e convegni internazionali sulle questioni dell'educazione allo schermo dall'altro, costituiscono altrettanti momenti di un processo articolato e complesso che giunge fino ai giorni nostri e che si incardina nel più ampio scenario della formazione dell'Europa unita che secondo i decisori politici doveva essere favorito proprio da un oculato utilizzo del cinema e della sua innegabile forza di persuasione. La formazione di un pubblico, che evolvendosi verso una sempre maggiore competenza artistica e capacità di discernimento morale facesse progredire il tessuto sociale europeo e allo stesso tempo ne sostenesse il mercato cinematografico, nell'era delle grandi speranze, cominciava a stabilirsi come obiettivo ambizioso ma non irrealistico.

Nell'articolo "Televisione senza frontiere in Europa", apparso su *La Civiltà Cattolica* nel 1986, il padre gesuita Antonio Stefanizzi (una delle figure chiave dello sviluppo tecnico delle telecomunicazioni di Città del Vaticano), ripercorre le tappe tecniche e le relative problematiche politiche delle prime trasmissioni satellitari in Europa. Egli ricorda come la "Convenzione europea dei diritti dell'uomo" sia il punto di riferimento normativo per la libertà di espressione e comunicazione sul continente:⁴⁹

per la quasi totalità degli Stati europei punto specifico di riferimento per una libera comunicazione è la «Convenzione europea per la tutela dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali», firmata in Roma il 4 novembre 1950 ed entrata in vigore il 3 settembre 1953. Secondo l'articolo 10:

«Ogni individuo ha diritto alla libertà di espressione. Tale diritto include la libertà di opinione e la libertà di ricevere o di comunicare informazioni o idee senza ingerenza alcuna da parte delle autorità pubbliche e senza considerazione di frontiera»,

Vi vengono affermati il diritto alla libertà di informazione e il diritto alla libera circolazione dell'informazione [...] nessun accenno quindi a limitazioni di frontiere quando si tratta della diffusione.⁵⁰

⁴⁹ Aggiungerei la considerazione che tale Convenzione si ispira necessariamente alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo di due anni precedente, nella quale si dichiara espressamente che la libertà d'espressione non deve avere vincoli legati alle frontiere. Cfr. Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (1948): Articolo 19: ogni individuo ha diritto alla libertà di opinione e di espressione incluso il diritto di non essere molestato per la propria opinione e quello di cercare, ricevere e diffondere informazioni e idee attraverso ogni mezzo e senza riguardo a frontiere (<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/italian?LangID=itn>).

⁵⁰ Antonio Stefanizzi, "Televisione senza frontiere in Europa", in *La Civiltà Cattolica*, anno 137, Volume Terzo, quaderni 3265-3270, 1986, p. 19.

Comincia così a diffondersi l'idea che per creare l'Europa e per dare all'Europa una sua identità, sia i prodotti industriali sia le idee debbano circolare liberamente (la politica del *free flow of information* come vedremo caratterizzerà l'azione dell'Unesco durante la guerra fredda),⁵¹ come anche debba essere incentivata la condivisione di valori culturali dei quali il cinema può essere tra i principali ambasciatori. E il cinema si sta affermando non solo come prodotto di intrattenimento ma anche come bene culturale. Gli studi sul cinema cominciano ad imporsi e a guadagnare spazi all'interno delle università e di conseguenza, come vedremo nel prossimo paragrafo, si sta preparando anche l'affermazione della educazione al film all'interno del contesto pedagogico e culturale in genere.

In Italia la situazione ha ovviamente la sua specificità che vale la pena di tratteggiare. Con la sconfitta delle sinistre nelle elezioni del 1948 e la salda presa del potere da parte della Democrazia Cristiana si assiste, nell'ambito delle politiche scolastiche, al di là di un dettato costituzionale orientato verso una scuola democratica, laica e inclusiva, ad un forte conservatorismo di impianto classista, ereditato dal ventennio fascista, impianto che sarà stigmatizzato, tra gli altri, dagli interventi di Don Lorenzo Milani alla fine degli anni Sessanta. L'impianto dottrinario che influenza la maggioranza degli operatori cattolici della scuola è ancora quello dell'enciclica *Divini illius magistri* promulgata dal Pio XI nel 1929, che riaffermava la preminenza della chiesa cattolica nell'educazione e attribuiva allo Stato un ruolo idealmente subordinato rispetto alla famiglia.⁵² L'indirizzo pedagogico ancora di gran lunga più influente nella scuola degli anni Cinquanta, la cui onda lunga è tutt'oggi ben viva, è quello centrato sul rapporto prioritario insegnante/alunno fissato dalla tradizione dell'idealismo di impostazione gentiliana e dalla sua riforma. In questo contesto domina un atteggiamento da parte degli insegnanti generalmente tradizionalista e poco aperto alla sperimentazione, alla cultura scientifica, alla didattica sperimentale. È a livello accademico che avvengono le maggiori spinte verso la sperimentazione di nuovi modelli educativi che come vedremo interessano anche l'educazione al cinema nella scuola.

⁵¹ Herbert Irving Schiller, "Genesis of the Free Flow of Information Principles: The Imposition of Communications Domination", in *Instant Research on Peace and Violence*, University of Tampere, vol. 5, n. 2, 1975, pp. 75-86.

⁵² Franco Cambi, *op. cit.*, p. 316.

1.5 Educazione al cinema dal dopoguerra agli anni Settanta

Per poter valutare con precisione i mutamenti di statuto dell'educazione al cinema è necessario considerare l'evoluzione di tre ambiti con cui questa ha necessariamente a che fare ovvero le teorie del cinema e le tecnologie comunicative sul versante delle scienze della comunicazione e la pedagogia sul versante delle scienze dell'educazione. La didattica del cinema cambia infatti in funzione dei cambiamenti che avvengono nelle teorie audiovisive, nelle tecnologie comunicative e nelle pedagogie che investono la scuola.⁵³ In questa trattazione mi concentrerò in particolare sulla svolta nelle teorie cinematografiche del dopoguerra e ancor più sullo sviluppo delle scienze educative, vero focus della presente ricerca. Per quanto riguarda gli aspetti legati alle tecnologie comunicative, essi influenzano continuamente non soltanto il cinema ma anche la sensibilità degli educatori in riferimento al rapporto cinema-scuola. L'immane sviluppo delle scienze e della tecnologia che si registra dal secondo dopoguerra coinvolge ovviamente anche le comunicazioni: si tratta di un mutamento che è favorito dalla ripresa dell'industria postbellica e che rendeva il cinema un fenomeno sempre più accessibile, spingendo anche l'affermazione del nuovo medium televisivo e la diffusione di contenuti audiovisivi in quantità esponenziali direttamente dentro le case. Di fronte al dilagare dell'offerta audiovisiva, e quindi dell'offerta formativa da parte della scuola parallela a cui abbiamo fatto cenno, per gli educatori e le istituzioni più sensibili al problema si tratta senza indugio di reagire, per non rischiare la marginalità della loro azione didattica e che la storia sfugga di mano.

1.5.1 Teorie del cinema

Sul fronte delle teorie del cinema, a partire dal secondo dopoguerra, lo statuto teorico dell'analisi filmica acquisisce nuovo vigore e finalmente si emancipa dal pregiudizio nel quale era stato relegato principalmente dalla scuola idealista. Il cinema si è ormai affermato nella sua versione spettacolare e sonora come uno dei più potenti strumenti di modellazione della società e non ci si può più sottrarre dal suo studio a tutti i livelli. Nascono in questo periodo teorie del cinema, anche molto diverse tra loro, ma tutte consapevoli di aprire nuove strade in

⁵³ Damiano Felini, *Introduzione. Il passato della media education, op. cit.*, in Damiano Felini (a cura di), *Educare al cinema, op. cit.*, p. 20.

un settore del sapere che non era ancora stato indagato in modo sistematico. Come detto, il dibattito sul cinema, prima di essere fagocitato dagli imperativi della propaganda fascista, aveva sofferto il pregiudizio della filosofia idealista (dominante almeno fino ai primi anni Trenta) che collocava il film tra quelle attività meccaniche di servizio, all'ombra delle superiori facoltà dello spirito, generatrici di “vera” arte o “vera” filosofia. Nel dopoguerra (parliamo qui della situazione italiana ma riferendoci a un processo che sostanzialmente riguarda l'intero blocco occidentale), nel quadro di un generale e quasi scontato mutamento di prospettiva, spiegabile anche come reazione all'abisso di disumanità scavato dagli eventi più drammatici del conflitto, si assiste al tentativo di rovesciare il segno delle ideologie che avevano dominato il passato e che si ritenevano responsabili del deserto presente. A quel punto la spinta propagandistica⁵⁴ verso un nuovo umanesimo democratico, in opposizione alle ideologie totalitarie, coinvolge ogni aspetto della vita, e il rinnovato *zeitgeist* liberal-democratico (formazione di compromesso di due ideologie a lungo rivali) impone una rivalutazione dei concetti strutturanti le società occidentali moderne; inizia ad affermarsi l'idea che ogni aspetto dell'esistenza umana ha la propria dignità e quindi merita di essere conosciuto e studiato. La scienza, in questo contesto, gode di un generale processo di sacralizzazione (gli investimenti degli stati nei capitoli della ricerca scientifica sono in enorme aumento) e insieme alle scienze dure, anche le scienze sociali vedono una crescita esponenziale del loro peso specifico. Lo statuto di scientificità torna ad imporsi come necessario e, da parte loro, le teorie del cinema abbandonano l'eclettismo specializzandosi sempre più.

Secondo Francesco Casetti in questo periodo sono due i quadri teorici generali in campo i quali reagiscono a loro modo al suddetto pregiudizio e gettano quei semi che porteranno alla piena affermazione del cinema come fatto culturale determinante nel paradigma della modernità.⁵⁵ Nel primo quadro teorico si collocano le teorie ontologiche che, reagendo

⁵⁴ Uso questo termine per sottolineare come l'etica della ricostruzione, in Italia come nell'Europa occidentale, abbia coinvolto trasversalmente tutte le ideologie che avevano combattuto il fascismo internazionale e adesso erano impegnate nella ricostruzione; le forze popolari e progressiste dopo una prima breve fase di progettazione rivoluzionaria (solo in alcuni paesi), si adeguano perlopiù al progetto, che le spinge verso una dominante visione morale “di sacrificio” condivisa con le forze liberali e cattoliche. Per quanto riguarda l'educazione al cinema delle masse popolari è possibile azzardare una trasposizione del fenomeno appena osservato di slittamento dal piano politico a quello morale. Seppure c'è una forte competizione tra il blocco cristiano e quello comunista per la leadership nel ruolo di formatori al cinema delle masse popolari, al di là della preponderanza dei primi, si può notare come i secondi abbiano per lo più intrapreso la via del cambiamento dall'interno delle istituzioni, con un'azione di tipo culturale a lunga prospettiva, stigmatizzata dall'ala rivoluzionaria minoritaria. Su questo tema cfr. Romano Luperini, *Gli intellettuali di sinistra e l'ideologia della ricostruzione nel dopoguerra*, Roma, Edizioni di «Ideologie», 1971.

⁵⁵ Francesco Casetti, *Teorie del cinema 1945-1990*, Milano, Bompiani, 1993.

all'accusa di un cinema come mero duplicato della realtà (quasi privo di anima) rintracciano l'essenza del medium proprio nel suo privilegiato rapporto con la realtà ed è questo che si propongono di indagare. Appartengono a questo gruppo teorici come André Bazin, Siegfried Kracauer, Edgar Morin, Jean Mitry, Galvano Della Volpe che proprio a partire dalla supposta incarnazione del cinema nella realtà, gli assegnano un ruolo fondamentale per la crescita umana e il progresso sociale, con forti ricadute sulla didattica e la formazione dell'"uomo nuovo". Ma è il secondo quadro teorico, a carattere metodologico e che va sostituendosi al quadro ontologico, a rivendicare con maggior forza uno statuto autonomo della ricerca sul cinema e sul suo uso didattico. Chi ancora nega la possibilità del dispiegarsi di un'autonoma teoria del cinema è cieco di fronte all'importanza che questo medium ha acquisito a tutti i livelli dell'esistenza umana ed è necessario perciò fare appello alle scienze umane e sociali perché ne valorizzino la portata da differenti punti di vista, è necessario che le università si aprano alla lettura del cinema da diverse prospettive e che gli educatori superino l'idea della "cinedidattica" per cominciare a riflettere sul valore formativo e di crescita del lavoro sul film in quanto linguaggio espressivo e artistico e fenomeno sociale complesso.

Nasce in questo periodo in Francia, a partire dalle intuizioni di Gilbert Cohen-Seat, la filmologia, che rivendica per il cinema la dignità di oggetto da studiare secondo i metodi e le prospettive dei vari settori scientifici come la filosofia, la linguistica, la sociologia, la psicologia, la psicanalisi, l'estetica. Nasce quindi una scienza dall'approccio interdisciplinare che non avrà una lunga vita proprio per i suoi limiti intrinseci, come nota Alberto Farassino quando dice che si tratta di una «scienza centrifuga, capace di diffondere le nozioni in essa prodotte alle discipline vicine, di far crescere quelle più che se stessa, ma incapace di trasformare il proprio campo d'azione – il cinema – in oggetto di scienza specifico»;⁵⁶ Casetti la riconosce invece come anticipatrice della svolta semiologica degli anni Sessanta e le rende il merito di aver tentato per prima un approccio metodologico e scientifico al cinema.⁵⁷ In Italia si faranno interpreti di questa nuova disciplina principalmente gli psicologi e i pedagogisti Enrico Fulchignoni ed Evelina Tarroni, ma il dibattito filmologico, promosso dai congressi internazionali e dalla *Rivista Internazionale di Filmologia*, coinvolgerà gran parte degli esperti che si occupano di didattica del cinema secondo differenti prospettive.

⁵⁶ Alberto Farassino, *Cinefilia/Filmologia/Semiologia. Tre modi di approccio al messaggio cinematografico*, in "Quaderni di IKON", n. 16, 4° trimestre, 1971, p. 7.

⁵⁷ Francesco Casetti, *op. cit.* pp. 99-101.

1.5.2 *Pedagogie*

I due blocchi antagonisti della guerra fredda si oppongono sul piano politico ed economico ma su quello filosofico condividono l'appartenenza alla modernità, ovvero entrambe le loro *weltanschauung* si sono programmaticamente lasciate alle spalle l'idea *ancien régime* di un mondo immutabile creato da Dio. Sia il liberalismo che il marxismo si nutrono dell'idea moderna che la realtà sta nel suo farsi e che l'uomo ha la facoltà di trasformare la realtà. Educare gli uomini oltre che possibile è anche indispensabile per innescare il processo trasformativo. È in questa prospettiva che nel mondo contemporaneo la pedagogia è andata legandosi sempre più saldamente all'ideologia, facendosi più politica e assumendo sempre più il ruolo di interpretare e promuovere le prospettive e i valori della società dalla quale si dirama. Ma nel suo essere influenzata dall'ideologia, la pedagogia non si limita solo a interpretare e replicare le istanze di un modello socio-politico-economico, essa interviene costantemente a revisionare quel modello con una funzione autoriflessiva. Questa doppia funzione della pedagogia nelle società contemporanee è centrale per poter inquadrare l'intera questione dell'educazione al cinema entro una salda cornice epistemologica e sostenere lo sviluppo della presente ricerca e la lettura delle fenomenologie di tale questione. Così Franco Cambi:

Il doppio processo di ideologizzazione subito dalla pedagogia ha avuto come effetto di porre al centro della riflessione sull'educazione il rapporto complesso, ma anche ambiguo e tensionale, dismorfico e dialettico, tra educazione e società, tra pedagogia e società, tra scuola e società, che ha attraversato in modo centrale, come aspetto tipizzante, tutta la teorizzazione pedagogica degli ultimi tre secoli, affermandosi in particolare col marxismo, con lo strumentalismo pragmatico deweyano, con le riflessioni sociologiche sull'educazione e il suo sapere (da Durkheim a Weber a Luhmann). Si è posta in luce la stretta dipendenza di ogni teorizzazione pedagogica, di ogni progettazione educativa, di ogni sistema scolastico da un tipo di società, dai suoi fini e dai suoi modelli di valori e di azione sociale, che vengono decantati e diffusi proprio attraverso la pedagogia. Questa però, vincolandosi a tali modelli, li riesamina, li ricostruisce, li riorganizza, mutandoli, sfumandoli, combinandone in modo nuovo gli elementi e, soprattutto, tenendo viva, nel momento della trasmissione, una loro rilettura teorica, come si esprime tanto nella ricerca pedagogica quanto nella istituzione-scuola, per il ruolo che in essa è assegnata alla

cultura.⁵⁸

Cambi individua nel nesso pedagogia-società «uno dei grandi temi/problemi strutturali della pedagogia contemporanea» che ancora oggi oscilla tra «modelli tecnocratici e modelli emancipativi», ovvero tra i due poli di una visione funzionalistica (la pedagogia e la scuola devono essere funzionali alla società e replicarne le strutture) e di una visione critica, trasformativa «che è propria della pedagogia, come sapere guidato dal criterio della liberazione dell'uomo».⁵⁹

Nel suo saggio già citato, Damiano Felini propone i frutti della sua vasta ricerca, alla quale ci appoggiamo per definire il quadro pedagogico europeo e nazionale dal dopoguerra agli anni Settanta.⁶⁰ Intanto egli muove dalla citazione di un rapporto dell'Unesco del 1961 nel quale l'«anonimo funzionario»⁶¹ Marie Lambert Peters che lo ha redatto, propone un'«ottima sintesi della riflessione più avanzata e delle migliori esperienze internazionali», che nell'affermare la necessità che il cinema faccia parte del bagaglio culturale delle giovani generazioni, individuano quattro tipologie di metodi per l'alfabetizzazione audiovisiva nella scuola: 1) lezioni di storia e tecnica del cinema; 2) discussione 3) produzione 4) analisi. Interessante è notare come già all'inizio degli anni Sessanta si prevedesse anche un approccio pratico che in realtà era ancora assai raro. Riportando il discorso al presente, Felini si appoggia sulla bipartizione di Len Masterman,⁶² riducendo a due quelle quattro tipologie operative, ovvero l'analisi critica e la pratica filmica. Su questa bipartizione che in ultima analisi rappresenta il grande discrimine degli approcci metodologici alla film education, Felini articola il proprio contributo che indaga il trentennio 1948-1978.

Analizzando tutti i volumi pubblicati tra il 1945 e il 1959, più le riviste maggiori di pedagogia e di cinema, emerge come i pedagogisti italiani che si occupano del rapporto tra film e educazione nell'immediato dopoguerra [...] distinguessero nettamente il film spettacolare da quello documentario: solo quest'ultimo era ritenuto degno di aver posto all'interno di un'azione educativa, per via della sua in qualche modo connaturata

⁵⁸ Franco Cambi, *op. cit.*, pp. 172-173.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ Damiano Felini, *op. cit.*.

⁶¹ Peculiare la definizione di «anonimo funzionario» da parte di Felini nei confronti di uno studioso di tutto rispetto che tra l'altro ha pubblicato per Unesco uno dei testi più diffusi a livello internazionale sulla film education negli anni Sessanta ovvero J. M. L. Peters, *L'éducation cinématographique*, Paris, Unesco, 1961 [tr. it. *L'educazione al cinema*, Roma, Edizioni Paoline, 1967].

⁶² Len Masterman, *op. cit.*.

educatività; l'altro invece, era concepito come un passatempo, e per di più un passatempo pericoloso perché spersonalizzante e foriero di concezioni immorali della vita e dei rapporti umani. In quanto tale, il film spettacolare non era nemmeno pensabile all'interno dei processi formativi. Se la presenza di contenuti sconvenienti conduceva i pedagogisti a sostenere la necessità di una produzione cinematografica specifica per i ragazzi, che avrebbe potuto risolvere il problema fornendo pellicole di positivo impatto sulla gioventù, sostanziali riserve rimanevano nel momento in cui i pedagogisti andavano a studiare il carattere proprio del linguaggio filmico e lo individuavano nella "paticità" (neologismo coniato proprio da Luigi Volpicelli), ovvero nella essenziale irrazionalità del film, che si muove secondo schemi a-logici, drammatici, suggestionanti e dettati dall'emotività, ragion per cui l'esperienza della visione cinematografica viene fatta assomigliare alla trance dei riti religiosi delle popolazioni primitive.⁶³

Come riportato nelle periodizzazioni proposte sia da Ardouin che da Masterman, nel dopoguerra predomina ancora un approccio che intende proteggere il pubblico, specie se giovane, dai rischi dell'esposizione ai messaggi audiovisivi. È l'approccio del cosiddetto ago ipodermico, o della pallottola magica, di derivazione comportamentista. I teorici che lo professano, e che sono la maggioranza, ritengono che a ogni stimolo audiovisivo corrisponda una determinata reazione, un riflesso condizionato di tipo pavloviano, che non lascia scampo al pubblico il quale non può che reagire secondo quanto lo stimolo prevede. Ecco perché Ardouin può affermare che per i primi cinquant'anni di storia del cinema il problema principale per gli educatori è quello di richiedere produzioni *ad hoc* per gli studenti, ovvero filmati cosiddetti didattici (preferibilmente documentari ma anche film di finzione prodotti appositamente) per un'attività definita di "cinedidattica". Stando sempre a Felini, anche nel dopoguerra la produzione di un cinema di intrattenimento specifico per bambini e ragazzi è uno dei temi principali del dibattito psico-pedagogico-mediale, ed è in questo periodo che, per la prima volta, il cinema pensato per la sala comincia ad affacciarsi, almeno sul piano della riflessione teorica, sulla soglia delle scuole, come oggetto culturale e linguistico degno di essere studiato senza "protezioni". È Evelina Tarroni, secondo Felini, la prima voce pedagogica in Italia a proporre una visione più aperta della questione. Il suo insegnante e

⁶³ Damiano Felini, *Analisi critica e filmmaking a scuola*, op. cit., p. 87. In realtà il termine "paticità", come spiegato dallo stesso Volpicelli, è un prestito: «Per questo oltre che di emotività bisogna parlare di *paticità*. Prendo la parola dal Buytendijk, che la spiega con una frase incisiva di Erwin Straus: anziché percepire, l'attitudine patica ci fa essere percepiti» (si tratta di due psicologi di approccio fenomenologico contemporanei di Volpicelli, olandese il primo, tedesco naturalizzato statunitense il secondo). Cfr. Luigi Volpicelli, "Pregiudiziali sul cinema e l'educazione", in *Bianco e Nero*, n°9, 1946, p. 56.

successivamente collaboratore Luigi Volpicelli, che come tutti i suoi colleghi parte da posizioni di totale chiusura nei confronti del film di lungometraggio narrativo come strumento didattico (non verso il documentario), in pochi anni rivede le proprie posizioni proprio sulla scorta – sostiene Felini – degli studi compiuti da Tarroni e da altri teorici di nuova generazione. Nel 1949 Volpicelli proponeva il termine di “paticità” con l'idea di una visione dell'espressione filmica che non fa appello alla razionalità dello spettatore, specie se giovane, quanto piuttosto alla sua emotività, condizionandone proditoriamente la coscienza e portandolo ad accettare acriticamente visioni del mondo imposte e a emulare comportamenti devianti. Con questo non si vuole stigmatizzare il percorso scientifico di uno dei riferimenti della pedagogia idealistica, le cui capacità di aggiornamento lo hanno visto attraversare tutte le fasi del dibattito educativo in Italia, dalla riforma Gentile passando per la riforma Bottai del 1940, di cui è stato attivo compilatore, fino agli anni della contestazione.⁶⁴ Nel 1950 Tarroni, sulla scorta di ricerche sul campo assai rare a quel tempo e di raccolte di dati quantitativi attraverso questionari dispensati ai giovani studenti, può affermare che:

le reazioni di cento bambini davanti a un film sono tutte diverse, segno che gli effetti dell'immagine filmica non sono deterministicamente prevedibili, che gli effetti dell'audiovisivo sono generati da una molteplicità di fattori e che la mente umana non è mai una tabula rasa, pronta ad assumere passivamente e inevitabilmente qualunque carattere le venga suggerito dalla proiezione.⁶⁵

Questa ricerca sociologica, promossa da Tarroni e Paderni, è uno dei due contributi di natura extrapedagogica che Felini pone a fondamento della pedagogia del cinema allora in formazione, insieme al contributo proveniente dalla psicologia dell'età evolutiva della scuola belga di Henri Wallon e dei suoi allievi René e Bianca Zazzo, riguardante la comprensione del film da parte dei bambini:

In questo ambito ciò che si verificava sperimentalmente era il fatto che la comprensione

⁶⁴ Nell'intervento citato, “Pregiudiziali sul cinema e l'educazione”, si nota questo suo atteggiamento inquieto da ricercatore sul campo che nello stesso testo intende spogliare il cinema «nelle coscienze, da quel suo pericoloso e ossessionante senso di realtà» salvo poi ammettere nelle conclusioni l'apparente contraddittorietà del proprio discorso e ridimensionare il cinema al livello degli effetti (e non più delle cause) dettati dal piano generale della vita moderna, edonistica, dilettantistica, superficiale. Non è il cinema a causare l'edonismo della vita moderna ma è la vita moderna a richiedere un cinema edonistico. Si nota *in nuce* in questa oscillazione il percorso della pedagogia europea del dopoguerra che si sta aprendo a concezioni meno rigide e più «in ascolto» dei cambiamenti della società.

⁶⁵ Damiano Felini, *Analisi critica e filmmaking a scuola*, in Damiano Felini (a cura di), *op. cit.*, p. 88-89.

del film si accresce secondo lo stesso percorso dello sviluppo cognitivo generale (carattere sincretico della percezione, conservazione della materia, superamento dell'egocentrismo) e pertanto, si può suddividere in due stadi: dai 3 ai 6/7 anni e da qui ai 12 (prima dei tre anni, si riteneva che il bambino non potesse comprendere nulla dell'audiovisivo per una questione di immaturità del sistema percettivo). Secondo questi, studi lo scatto evolutivo che si verificava nella comprensione del film attorno ai 6/7 anni era legato al possesso della *funzione integratrice*, ovvero alla capacità di cogliere col pensiero lo svolgimento temporale e i nessi logici che le immagini non mostrano, poiché le scelte registiche e di montaggio si basano frequentemente su ellissi. Inoltre se il pensiero del bambino è sincretico, non gli è possibile, se non dopo i 6 anni, compiere operazioni di analisi del testo.⁶⁶

Anche Raffaele Laporta, come Tarroni, si oppone alla teoria della passività intrinseca del fanciullo che fino a quel momento aveva dominato il campo. Dietro al lavoro di Laporta c'è l'influsso degli studi psicologici dell'età evolutiva e la sua posizione, in linea con la visione internazionale dell'attivismo pedagogico di derivazione deweyana e montessoriana (che a partire dagli anni Cinquanta inizia ad avere in Italia una certa fortuna, in polemica con l'idealismo gentiliano), rappresenta un importante momento di passaggio da una concezione del fanciullo come adulto incompleto, contenitore vuoto da colmare con le giuste nozioni e valori, ad una nella quale i bambini hanno una psiche affatto diversa da quella degli adulti, che necessita di essere conosciuta ed educata attraverso strumenti adatti alla loro età evolutiva e che favoriscano il loro sviluppo autonomo e armonico. Nel suo libro *Cinema ed età evolutiva* la nozione di "paticità" è superata.⁶⁷ Il bambino, seppur vulnerabile di fronte alla proiezione, non lo è per intrinseca passività psicologica; la coscienza, secondo la lezione di Dewey,⁶⁸ è sempre dinamica e reagisce a seconda degli stimoli in modi differenti; l'intelligenza, del resto, è un abito operativo che nasce dall'esperienza, è uno strumento per rispondere agli stimoli esterni che anche «l'immaturo» sviluppa nell'interazione col mondo. Semmai quello del bambino è un difetto di volontà dovuto alla sua intelligenza non ancora matura, ma siamo comunque nell'ambito dell'educabilità e quindi la scuola può e deve intervenire. Il concetto di "paticità" attribuiva al film una forza esogena capace di annichilire la mente del ragazzo in formazione, ma la psicologia dell'età evolutiva proprio in quegli anni

⁶⁶ Ivi, pp.89-90.

⁶⁷ Raffaele Laporta, *Cinema ed età evolutiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1957.

⁶⁸ John Dewey, *Logic, the theory of inquiry*, New York, Henry Holt and company, 1938 [tr. it. *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1974].

dimostra che non è così, che la questione è più complessa e che la mente umana ha molte più risorse di quante gliene vengano spesso attribuite. L'educazione al cinema «si fonda tutta sulla utilizzazione di un *elemento positivo* essenziale, che è la *comunicazione filmica in se stessa*».⁶⁹ Tornando a Volpicelli, egli abbandona le sue posizioni di chiusura e apre alla visione di Laporta e Tarroni, tanto da dichiarare nel 1953: «non si capisce perché dovrebbero essere insegnamento la distillazione dell'alcol, la vita delle api, le epoche geologiche e non già anche il problema della giustizia, che sta a fondamento di *Giustizia è fatta*, o il problema sociale, che anima *Ladri di biciclette*».⁷⁰

Per Federico Pierotti i fautori di una vera svolta teorica verso la fondazione di una pedagogia degli audiovisivi sono invece Giuseppe Flores D'Arcais e Alberto Marzi.⁷¹ Lo studioso concentra il proprio intervento sul periodo che va dal secondo dopoguerra ai primi anni Sessanta, anni di intenso dibattito pedagogico, e conferma come l'affermarsi della nuova prospettiva metodologica, di derivazione filmologica, sull'allora dominante paradigma ontologico, abbia visto la pedagogia italiana aggiornarsi e aprirsi ai più avanzati filoni di ricerca internazionali. Si è passati dal discorso sul film scolastico di tipo essenzialista e classificatorio, alla riflessione scientifica sugli effetti psicologici del cinema, «in riferimento principalmente a due aspetti: la dimensione emotiva dell'immagine cinematografica e l'intelligibilità delle strutture narrative e linguistiche».⁷² Pierotti afferma che sia Volpicelli che Laporta, seppur con diversi accenti, affrontano la questione dell'emotività dell'immagine, intendendo disinnescarla del suo potenziale emotivo, incanalandola entro il tradizionale alveo educativo razionalizzante. Nell'avvicinamento di Volpicelli a Laporta, sul film spettacolare, si può leggere un aggiornamento verso posizioni più fiduciose nelle possibilità della mente fanciulla, ma resta saldo un atteggiamento di fondo difensivo. Volpicelli, che pochi anni prima suggeriva agli educatori di «non adagiarsi sul valore visivo e intuitivo del film» trattando la cinematografia «al pari di tutti gli altri strumenti didattici»,⁷³ pur orientando il suo pensiero alla luce dei movimenti del dibattito pedagogico internazionale, resta fedele al principio della supremazia del discorso educativo rispetto all'immagine, della parola sulla visione. E Laporta, seppure proponga di aprire la didattica del cinema ai film di finzione

⁶⁹ Raffaele Laporta, *op.cit.*, p. 126.

⁷⁰ Luigi Volpicelli, *Cinema e educazione*, in Id. (a cura di), *Il film e i problemi dell'educazione*, Roma-Milano, Bocca, 1953, p. 11.

⁷¹ Federico Pierotti, "Film didattico e pedagogia del cinema in Italia nel secondo dopoguerra", in *Quaderni di Italianistica, Official Journal of the Canadian Society for Italian Studies*, Vol. 34 No. 2, 2013, Toronto, Iter press, pp. 65-84.

⁷² *Ivi*, p. 66.

⁷³ Luigi Volpicelli, "Cinema didattico e pedagogia", in *Bianco e Nero*, vol. 12, 1949, p. 38.

anche spettacolari, lo fa pur sempre per «formare nell'individuo una mentalità critica» e in ultima istanza con finalità protezionistiche.

È con lo psicologo Alberto Marzi e col pedagogista Giuseppe Flores D'Arcais, che, secondo Pierotti, si propone per la prima volta in Italia un approccio didattico che accetta e valorizza le sfide della componente emotiva del cinema.

Per tutti quegli studiosi che tendevano a valutare negativamente questo forte investimento emotivo e subcosciente, il cinema si poneva come strumento educativo complesso e fortemente problematico. Il suo uso didattico sarebbe stato ammissibile entro determinati limiti, definiti dalla razionalizzazione. Altri psicologi e pedagogisti come Alberto Marzi e Giuseppe Flores D'Arcais, erano invece più propensi a considerare la componente emotiva del cinema come uno strumento funzionale ai compiti di una pedagogia in grado di confrontarsi con i nuovi mezzi di comunicazione della modernità. Un maggiore coinvolgimento emotivo poteva allora diventare la base indispensabile per stimolare l'interesse necessario all'apprendimento e agevolare nel bambino nuovi modi di strutturare il mondo circostante. In questo modo il cinema poteva offrire alle istituzioni educative possibilità non altrimenti realizzabili attraverso i mezzi di insegnamento più tradizionali. Flores D'Arcais, sostenitore della pedagogia attivistica, invitava a superare un'impostazione eccessivamente razionalistica, auspicando un metodo disposto a confrontarsi con il mondo emozionale e affettivo, nella cui piena realizzazione risiederebbe “la suprema istanza dell'opera educativa”. Solo stimolando l'interesse dell'alunno si sarebbe potuta realizzare una didattica attiva, non meramente precettistica e dogmatica, più rispondente alle esigenze del mondo contemporaneo.⁷⁴

Marzi da parte sua propone un'indagine basata sulle prospettive della psicologia della percezione. Forte della lezione della filmologia francese, afferma che l'attrazione esercitata sui

⁷⁴ Federico Pierotti, *op. cit.*, pp. 71-72. Di Marzi si veda: Alberto Marzi, Renzo Canestrari, *La funzione psicologica del cinema nella educazione delle masse*, in *Il film e i problemi dell'educazione*, Ed. Luigi Volpicelli, Roma-Milano, Bocca, 1953, pp.17-27, print; Alberto Marzi, *Presupposti psicologici che postulano l'uso dei mezzi audiovisivi per i fini dell'educazione*, in *I problemi della pedagogia*, 4 giugno 1958, pp.920-931, print. Per quanto riguarda Flores D'Arcais e il suo impegno in direzione di un approccio pedagogico-didattico ai media di tipo sperimentale (si pensi all'allestimento fin dal 1967 di una televisione a circuito chiuso - Cctv - presso la facoltà di Magistero a Padova) si vedano: Manlio Piva, *L'affermarsi della scuola padovana*, in David Bruni, Antioco Floris, Massimo Locatelli, Simone Venturini (a cura di), *Il cinema come disciplina*, *op. cit.*, p. 107 e segg.; e Luciano Galliani, “Note introduttive – Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media”, in *Educazione ai media*, coordinamento di Luciano Galliani e Roberto Maragliano, Studium Educationis: rivista per la formazione nelle professioni educative, 3/2002 VII, Padova, CEDAM, 2002, pp. 563-576.

bambini dalle immagini in movimento, dipende dall'intimo legame che questi mantengono con la visibilità. L'illusione di realtà, uno dei fenomeni più studiati e dibattuti dalla psicologia della percezione, è qui chiamata in causa per definire il posizionamento del bambino di fronte al film. Non si tratta di una condizione di sudditanza psicologica nei confronti del film che, come stregone o illusionista, ruba la mente al piccolo spettatore e lo riduce a schiavo, preda di fantasmagorie oniriche. La coscienza e l'integrità mentale non soccombono durante la proiezione, ma stabiliscono un patto col film le cui immagini in movimento, certamente "ingannano" il bambino, ma lo ingannano a livello percettivo e non della coscienza che, pur con i suoi limiti legati allo stadio evolutivo, resta integra e rispondente; il bambino è "catturato" nel gioco percettivo e sensoriale ma non è sotto ipnosi; vive certamente un'esperienza profonda, che in contesto scolastico, quindi adeguata alle sue capacità di comprensione, è profondamente educativa.

Anche altri ricercatori a noi contemporanei affrontano l'argomento e, al di là delle differenti sfumature, concordano sulla vitalità di una stagione che ha visto la pedagogia moderna forgiare i propri strumenti per affrontare l'immenso problema di quello che è considerato un vero e proprio salto evolutivo della specie umana ovvero il passaggio alla società delle immagini.⁷⁵ Costoro descrivono un dibattito sicuramente ricco, che ha avuto il merito di sottrarre la pedagogia del cinema all'intervento estemporaneo, di buon senso e spesso ammantato di moralismo, per trasformarla in una disciplina aperta ai contributi metodologici di ambiti disciplinari scientifici consolidati. Pierotti chiude il suo intervento con la notazione che questa folata di entusiasmo nel mondo della ricerca non ha a suo avviso avuto un grande seguito.

Nei decenni successivi, infatti, la pedagogia del cinema tenderà a diventare un campo poco praticato, oggetto quasi esclusivo di una produzione manualistica divisa tra approcci contenutistici e linguistici, ugualmente limitati sul piano delle aperture metodologiche e delle proposte teoriche.⁷⁶

Roberto Farné valutando la complessità del dibattito appena esposto afferma che

la differenza fra chi sostiene a oltranza il valore del cinema come strumento per lo

⁷⁵ Dibattono sul tema tra gli altri: Roberto Farné (2006), Pier Cesare Rivoltella (2017), Michele Marangi (2004), Giovanni Rizzo (2014).

⁷⁶ Federico Pierotti, *op. cit.*, p. 78.

sviluppo delle conoscenze e dell'apprendimento, e chi teme la sua “potenza devastante” sul piano educativo non è tanto legata a modelli ideologici che pregiudicano gli orientamenti in un senso o nell'altro, quanto piuttosto al fatto che si parla di due diverse cinematografie.⁷⁷

Nel primo caso si fa riferimento principalmente al cinema scientifico e documentaristico, quello che nasce come didattico, rappresentazione e spiegazione di un oggetto/argomento. Conta il contenuto della rappresentazione, il film è il supporto materiale e visivo, sussidio all'insegnamento alla stregua di un'enciclopedia o un microscopio. Nel secondo caso si pone il problema della globalità e dell'autenticità dell'esperienza cinematografica, spettacolo extrascolastico dalla forte suggestione psicologica e dalla straordinaria forza emotiva, che non può essere reso “didattico”. Il film reso didattico, dice Volpicelli,⁷⁸ è come un leone in gabbia, vantaggioso per apprendere contenuti ma didatticizzato per essere reso inoffensivo. Su questo punto Farné avanza la seguente riflessione:

Nell'assoluta mancanza di una cultura didattica sul film, la scuola per un verso non venne incentivata ad un sistematico impiego della cinematografia scientifica e documentaristica, ritenuta di fatto una sorta di non-cinema, di mero sussidio ad un sapere per lo più di tipo scientifico già a sua volta condannato ad una subalternità rispetto al sapere umanistico-letterario. Per un altro, essa maturò una sorta di diffidenza pedagogica nei confronti del cinema, la cui forte presa emotiva era ritenuta fuorviante se non addirittura controproducente nei confronti dello studio e dell'impegno nelle attività curricolari.⁷⁹

Ma ci sono educatori e produttori che hanno puntato sul film che fa appello all'emotività, mantenendo le sue prerogative patiche per educare i giovani al bello e al buono. Nei film di carattere edificante le emozioni vengono per lo più irreggimentate entro alvei morali prestabiliti.

La conseguenza inevitabile di questo impianto è che esistono, dal punto di vista pedagogico, film “buoni” e “cattivi” su cui esprimere assoluzioni e condanne sulla base di criteri in cui il linguaggio del cinema è posto sempre al servizio del messaggio.

⁷⁷ Roberto Farné, *op. cit.*, p. 236.

⁷⁸ *Ivi*, pp. 237-238.

⁷⁹ *Ibid.*.

La dimensione pedagogica del film, “epurata” da tutti gli aspetti più propriamente didattici legati alle funzioni e ai processi dell'apprendimento, assume inevitabilmente i criteri di tipo ideologico, morale e religioso come propri indici di valutazione. Anche se verrà da più parti auspicato che la scuola dovrebbe cercare di valorizzare l'interesse e l'esperienza cinematografica dei ragazzi ricavandone spunti e suggestioni per la propria attività educativa, il cinema subirà un processo da una parte di marginalizzazione didattica, dall'altra di forte ideologizzazione e di censura educativa.⁸⁰

Anche Farné sottolinea il ruolo di Evelina Tarroni che sulla scia del cognitivismo psicopedagogico internazionale si pone come figura chiave nel dare «una autentica credibilità educativa al cinema, cercando di dare alla pedagogia in questo campo il respiro di una positiva progettualità scientifica».⁸¹ Nel corso di più di vent'anni di contributi Tarroni ribadisce la necessità di valutare sempre con attenzione le età evolutive degli studenti, mettendo a punto percorsi di ricerca sperimentale sempre a partire dall'osservazione sistematica delle reazioni dei giovani spettatori di fronte allo schermo. È lei a mettere in dubbio quella idea preconcepita di origine idealistica, condivisa da tutta la comunità scientifica del dopoguerra, della passività dello spettatore. Nel finale del suo saggio del 1949 su *Bianco e Nero*, Tarroni, in anticipo sugli altri studiosi italiani, rivendicava l'autonomia del rapporto di ogni bambino con lo schermo e definiva quest'ultimo come «un immenso specchio in cui [il bambino] impara a conoscere il proprio viso interiore».⁸² Questa formula suggestiva ci tornerà utile in più occasioni poiché nel lavoro sui linguaggi del reale acquista un senso particolarmente pregnante e denso di sviluppi. Farné sostiene che la strada aperta da Tarroni in Italia, per l'approccio sperimentale alla comprensione effettiva dei bambini rispetto alla loro età evolutiva, è stata poi percorsa da altre studiose e altri studiosi:

Da alcuni importanti contributi di Carmela Metelli di Lallo (1956, 1957) sulla sperimentazione filmologica in campo scolastico alle ricerche di Lucia Lumbelli (1974) sui problemi di comprensibilità del messaggio nell'esperienza filmica, alla rivista «Ikon», dell'Istituto Agostino Gemelli di Milano, che dal 1962 è in continuità con la «Revue

⁸⁰ *Ivi*, p. 240.

⁸¹ *Ivi*, p. 241.

⁸² Evelina Tarroni, “Sul cinema ricreativo per ragazzi”, in *Bianco e Nero*, Roma, CSC, Edizioni dell'Ateneo, anno X, Numero X, ottobre 1949, p. 50.

Internationale de Filmologie» è un punto di riferimento scientificamente tra i più accreditati nelle ricerche sulla comunicazione audiovisiva, l'ambito psicopedagogico usciva dai binari della sola speculazione teorica. All'interno di queste ricerche prendeva consistenza anche una diversa identità dello spettatore di fronte alla proiezione filmica, dove dalla condizione di passività onirica o ipnotica si poteva passare a quella di un soggetto intellettualmente attivo, teso a seguire e comprendere lo svolgimento del film, a rielaborarlo sulla base di una propria lettura di senso.

Solo all'inizio degli anni Sessanta una nuova impostazione pedagogica comincia a profilarsi in Italia in merito al rapporto tra cinema e scuola, senza peraltro determinare una reale inversione di tendenza nella pratica scolastica. Grazie ai contributi di Raffaele Laporta, di Pio Baldelli, Enrico Fulchignoni oltre che della stessa Tarroni, si inizia a parlare del cinema nella scuola nei termini positivi di uno strumento e di un linguaggio in grado di rivitalizzare e attualizzare la didattica.⁸³

Ma Tarroni andrà ancora oltre queste acquisizioni mettendo in discussione anche l'esclusività dell'approccio psicologico sperimentale, aprendo allo studio del contesto nel quale avviene la ricezione dei media e la formazione dello spettatore storicamente determinato. Nel libro che può essere considerato la sua summa teorica ovvero *Educazione e cinema* (scritto con Pio Baldelli)⁸⁴ ricorda che i dati raccolti dalle ricerche psicologiche e le conclusioni da esse raggiunte, alla lunga non hanno prodotto risultati scientifici di rilievo applicabili universalmente. L'indagine psicologica si appiattisce troppo per Tarroni sul momento della visione e non tiene conto del prima e del dopo, delle particolarità dello spettatore o della situazione percettiva.

Siamo ormai negli anni Sessanta e l'approccio cognitivista si è affermato su quello comportamentista fino allora dominante. La parola pedagogia comincia a essere sostituita dalla locuzione “scienze dell'educazione”. Gli studi di Piaget, di Vygotskij, di Bruner hanno imposto un'altra agenda alla pedagogia che non lascia più spazio per teorie generali prive del riscontro sperimentale, basate spesso su convinzioni moralistiche prive di oggettività. L'approccio critico rivendica il proprio ruolo nella società industriale avanzata e così certa pedagogia si orienta verso l'elaborazione di curricula e programmi tralasciando le valutazioni socioculturali dei contesti nei quali si trova a operare. È anche il periodo delle rivolte

⁸³ Roberto Farné, *op. cit.*, p. 242.

⁸⁴ Pio Baldelli e Evelina Tarroni, *Educazione e cinema*, Loescher, Torino, 1970.

giovanili e delle rivoluzioni culturali del Sessantotto che rimettono in discussione l'intero paradigma culturale dell'Occidente e anche la pedagogia subisce un processo di profonda revisione in senso antiautoritario, antiborghese, anticapitalistico. Quello che ne emerge è un quadro complesso, la cui complessità comincia ad essere percepita oltre che come irriducibile anche come una ricchezza connaturata a un patrimonio disciplinare in continua evoluzione.

Attraverso, però, tutte queste ricerche si è venuta delineando una nuova immagine della pedagogia: come sapere complesso, che può essere interpretato attraverso diversi paradigmi (o modelli) teorici, che deve confrontarsi in forma articolata e dialettica (non-lineare e plurale), come costituito di elementi diversi che solo un meta-controllo (una epistemologia, una meta-teoria) permette di fissare, di riconoscere e di non eliminare, cadendo nell'errore di voler ridurre la complessità/ricchezza/varietà e anche il pluralismo/conflittualità della pedagogia. La rigorizzazione della pedagogia deve avvenire per molte vie e «salvare» proprio il carattere disomorfico (articolato) di questo sapere. Tutto ciò significa, anche, che il lavoro epistemologico non è compiuto mai una volta per tutte, ma va costantemente ripreso, rivisitato, considerando ogni approdo come provvisorio e sempre *sub judice*.⁸⁵

In questo nuovo contesto la didattica del cinema vive due modifiche sostanziali: da un lato si passa dal “film didattico” all'uso didattico del film, ovvero alla considerazione del fatto che non è lo strumento “film” a essere didattico ma è il processo comunicativo in cui è inserito ad esserlo, per cui ogni audiovisivo può essere analizzato come oggetto didatticamente rilevante; secondo fondamentale cambiamento del periodo è nella nascita del *filmmaking* scolastico, attività che si afferma grazie all'avvento - negli anni Sessanta - delle tecnologie leggere, ma anche grazie all'influsso della scuola attiva, del *learning by doing*, e che nel rovesciare il tradizionale rapporto coi media ad alto grado di tecnologia (ispirandosi all'esempio di Célestin Freinet) permette di desacralizzarli e di renderli disponibili come creativi strumenti di espressione per gli studenti.

Può essere considerata questa, l'ultima fase di una evoluzione della pedagogia del cinema che nell'arco di circa trent'anni è passata dalla radicale condanna del film spettacolare al riconoscimento pieno delle sue potenzialità formative, da cui emergono differenti modelli e strategie educative nella scuola e nell'extrascuola: dal cineforum al filmmaking,

⁸⁵ Franco Cambi, *op. cit.* p. 373.

dall'analisi del linguaggio cinematografico all'educazione estetica, dal sussidio didattico alla comprensione del “testo filmico”.

Il cinema è stato il banco di prova su cui la pedagogia (insieme alla psicologia e alla sociologia dell'educazione), ha costruito il proprio apparato critico e didattico nel campo dei mass-media, che l'avvento e la diffusione della tv non ha reso obsoleti. I “segnali di allarme” ripetutamente lanciati e amplificati in merito alla tv sono per molti versi simili a quelli che solo pochi decenni fa echeggiavano a proposito del cinema. Nessuna “Verità oggettiva” è scientificamente possibile in campo educativo, ma solo il confronto aperto con le “verità possibili” della ricerca in un campo che, da una parte, sembra ripetersi nei temi di fondo che riguardano le scienze dell'educazione, dall'altra sembra assecondare la grande varietà di aspetti nuovi che emergono nel panorama continuamente mutevole dei mezzi di comunicazione.⁸⁶

1.6 L'UNESCO, l'Europa e i grandi convegni internazionali

Dopo avere descritto nelle grandi linee il campo di studi della pedagogia del cinema nel dopoguerra e dopo aver suggerito attraverso le parole di Farné le più recenti tendenze teoriche e metodologiche della nostra disciplina che sempre vibra in base ai mutamenti delle teorie del cinema, delle tecnologie e delle pedagogie, torniamo adesso a dare uno sguardo al contesto culturale e politico nel quale quegli studi sono stati proposti, per meglio valutarne l'evoluzione.

Se a livello internazionale domina lo scontro ideologico tra democrazie liberali e socialismo, tale scontro trova poi nelle singole realtà continentali e nazionali peculiari declinazioni. In Europa è la stagione dei grandi convegni internazionali sui media, promossi da enti di vario genere, associazioni e governi spesso con il patrocinio dell'UNESCO⁸⁷ che a partire dalla sua fondazione nel 1945 intraprende la sua azione internazionale sui tre fronti specifici dell'educazione, della scienza, della cultura. Lo studio dei media e il tentativo di orientarne le tendenze erano parte integrante delle politiche della Società delle Nazioni, che fin dalla sua nascita nell'immediato primo dopoguerra, intende utilizzarne il grande potenziale al fine di promuovere i suoi ideali statutari verso la pace e la collaborazione tra i popoli. Già nella sua

⁸⁶ Roberto Farné, *op. cit.*, pp. 243-244.

⁸⁷ Di assoluto rilievo è l'attività dell'Unesco che dal dopoguerra a oggi ha messo in campo una serie enorme di iniziative di ricerca e di diffusione dei risultati attraverso pubblicazioni e convegni che mi pare debba essere ancora indagata a fondo.

prima seduta nel novembre 1920 si discusse della necessità di creare un organismo che promuovesse le relazioni culturali tra i popoli come antidoto all'uso della forza e della violenza. È l'inizio del lungo e complesso percorso che sfocerà nel secondo dopoguerra nella fondazione dell'UNESCO.

«Poiché le guerre nascono nello spirito degli uomini, è nello spirito degli uomini che devono essere poste le difese della pace» così si apre la Costituzione dell'UNESCO che subito nell'articolo 1, comma 2 si riferisce ai mezzi di comunicazione di massa e ai mezzi visivi (cinema) come importante strumento per il raggiungimento dei propri scopi statuari: «a tali fini l'Organizzazione favorisce la conoscenza e la comprensione mutua delle nazioni prestando il suo concorso agli organismi d'informazione delle masse; raccomanda gli accordi internazionali che giudica utili per facilitare la libera circolazione delle idee col mezzo della parola e dell'immagine».⁸⁸ La *libera circolazione delle idee (free flow of information)*, come abbiamo visto nel paragrafo 1.4, è il discusso concetto che informa di sé la Costituzione dell'UNESCO come la di poco successiva Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (1948) o la Convenzione europea per la tutela dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (1950), ed emerge dal medesimo humus ideologico-culturale che impregna anche lo spirito della nascente Comunità Economica Europea. A partire dalla *Dichiarazione Schuman* (1950), e dalla fondazione della CECA (1951), passando per il fondativo Congresso di Roma con la nascita della CEE (1957), l'idea della creazione di una unione politica tra i vari paesi europei, dipendeva dalla capacità di creare uno spazio culturale comune che ancora non esisteva. Il processo, che abbiamo descritto, di integrazione globale, portato avanti dalle istituzioni transnazionali come l'ONU e l'UNESCO, si intreccia dunque in Europa col processo di integrazione continentale e questa doppia spinta crea dinamiche del tutto particolari, spesso di non facile lettura. In questa fase gli USA dominano le politiche sovranazionali e, come abbiamo visto, sono parte attiva anche nella promozione del processo di integrazione europea attraverso il Piano Marshall. L'Europa fatica nel trovare una propria strada verso la creazione di una unione ricavata dalla somma delle specificità dei vari paesi e questo *bias* originario ha da sempre contraddistinto questo processo fino ad oggi.

In quegli anni la politica del *free flow of information*, che fa parte della Costituzione dell'UNESCO, è fortemente sostenuta dagli USA, e dietro quella formula apparentemente

⁸⁸ Costituzione della Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, le Scienze e la Cultura (<https://www.mim.gov.it/documents/20182/4394634/2.%20Costituzione-UNESCO.pdf>).

neutrale e garante della libertà, si manifesta una monodirezionalità del flusso informativo dai paesi del nord ai paesi del sud, dalla città verso la campagna, dai contesti egemoni e proprietari dei mezzi di comunicazione verso contesti deboli che ne sono privi.⁸⁹ Siamo agli esordi della guerra fredda che va a sostituire gli armamenti tradizionali che comunque restano ben presenti come deterrenza e *ultima ratio* per le resistenze troppo ostinate. È il periodo in cui gli USA lanciano quell'offensiva che Schiller chiama “l'imposizione del dominio comunicativo”,⁹⁰ fenomeno che garantisce a livello globale non solo l'esportazione dei modelli socio-culturali dell'*american way of life*, ma anche la penetrazione dei prodotti industriali e quindi il flusso di risorse questa volta in direzione opposta rispetto al flusso dell'informazione. È noto come questo modello di economia applicata, sia stato elaborato a partire dai tardi anni Venti e perfezionato nel secondo dopoguerra dal noto scienziato politico Harold Lasswell con la sua teoria dell'ago ipodermico.⁹¹ Tale modello si basava sull'assunto che la modernità aveva offerto agli uomini la libertà dai loro stretti vincoli sociali tipici delle vecchie società pre-industriali e quindi aveva la “responsabilità” di orientare le attitudini e le opinioni nella nuova realtà urbana e industriale. Quello che Marshall MacLuhan nei primi anni Sessanta, con un fortunato ossimoro chiamerà “il villaggio globale”,⁹² era stato formalizzato da Lasswell secondo un modello “necessario” al funzionamento del mondo moderno, società di massa costituita da individui atomizzati, agenti per il loro interesse personale senza motivazioni esterne. A livello globale, dal “fardello dell'uomo bianco” era necessario che uscisse la capacità di governare questo immane processo di sostituzione e i media col loro enorme potere di persuasione avevano un ruolo centrale in quanto strumenti adatti a funzionare come un ago ipodermico, che inietta contenuti nella coscienza collettiva e ne dirige percezioni e azioni. Nella visione del liberismo moderno *there is no alternative* a questo stato di cose.

Ovviamente Lasswell, benché influenzato, per certi aspetti dalle sue elaborazioni, anche dal materialismo di ascendenza marxiana, non si sofferma sui risvolti negativi del suo modello come la dipendenza, l'omologazione, lo sfruttamento delle comunità riceventi, e pragmaticamente lo sostiene come positivo e portatore, in ultima istanza, di progresso umano

⁸⁹ Herbert Irving Schiller, *Mass communication and American empire*, Boston, Beacon Press, 1992

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ Harold D. Lasswell, *The structure and function of communication in society*, in L. Bryson (edited by), *The communication of ideas*, New York, Institute for Religious and Social Studies, 1948, pp. 84-99.

⁹² Marshall MacLuhan, *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, Toronto, MacGraw-Hill, 1962 (tr. it. *La galassia Gutenberg: nascita dell'uomo tipografico*, Roma, Armando editore, 1976); *Understanding Media: The Extensions of Man*, 1964 (tr. it. *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il saggiatore, 1967).

e sociale; da positivista ne esalta il funzionamento fortemente basato sulle moderne tecnologie e sulle acquisizioni della scienza moderna e lo promuove come quintessenza dello spirito ottimista della nuova società americana che dopo aver sconfitto la barbarie si era assunta una missione civilizzatrice universale. Tuttavia questo modello, per quanto efficacissimo nella penetrazione internazionale e all'origine di quel vasto fenomeno che prende il nome di globalizzazione, trova anche delle resistenze nella “vecchia” Europa come delle vere e proprie opposizioni nei paesi del sud globale impegnati in varia misura nel processo di decolonizzazione e intenzionati a liberarsi oltre che dal giogo politico-militare delle potenze occidentali, anche dalle dipendenze economiche e tecnologiche che nulla portavano loro in termini di sviluppo verso l'autosufficienza.

Nell'ambito del settore che più riguarda questa ricerca ovvero quello educativo, abbiamo già visto come la corrente filosofica del neo-idealismo già da inizio secolo avesse combattuto contro la didatticizzazione della scuola e la tecnicizzazione del processo pedagogico e adesso, nel secondo dopoguerra, esso continua a esercitare la sua influenza sugli indirizzi pedagogici nazionali. L'innegabile penetrazione ipodermica di contenuti “negativi” proposti dai media andava perciò combattuta con gli stessi mezzi ma con contenuti cambiati di segno. È per questo motivo che si è insistito molto sulla produzione di film per ragazzi dalla funzione educativa, percorso però pieno di ostacoli di ordine produttivo, visto che comunque i giovani continuavano ad essere grandi consumatori di cinema “vero” nelle sale, mentre la controproposta di film edificanti proiettati al doposcuola arrivava in subordine.⁹³

Figli di queste risposte incrociate sono una quantità immensa di congressi internazionali e nazionali, riunioni, pubblicazioni che sono di difficile sistematizzazione perché afferenti ai contesti più disparati e che necessiterebbero ricerche assai più approfondite di quelle che possiamo in questa sede proporre. Cercheremo però di fare qui riferimento ad alcuni momenti salienti del dibattito internazionale che hanno avuto ricadute anche a livello italiano. L'Italia pur non essendo leader nella elaborazione teorica, resta comunque aggiornata e spesso è responsabile delle proposte di incontro e studio internazionale. Il fatto che i ricercatori italiani di punta nei settori della psicopedagogia e delle scienze umane abbiano mostrato interesse nei confronti della neonata filmologia garantisce una certa vitalità alla scena nazionale della film

⁹³ «Nel discorso inaugurale, come in quello di chiusura [al II Congresso di psicologia del 1955 a Parigi] il prof. Laugier notava che l'infanzia di oggi è formata quanto alla conoscenza del mondo e della società, quanto al suo carattere ed al suo comportamento di fronte alle strutture sociali non più dalla scuola e dalla famiglia ma dai grandi mezzi di comunicazione di massa». Luigi Volpicelli, *Il cinema come fatto di cultura*, in Evelina Tarroni (a cura di), *Giovani e cinema nella società contemporanea*, Roma, Centro Nazionale film per la gioventù, 1967, p.13.

education. Uno sguardo meritano i congressi promossi dal Centro Nazionale di Difesa Sociale (CNPDS) di Milano sotto l'alto patronato dell'Unesco negli anni Cinquanta, nei quali si discute l'influsso del cinema sulle giovani generazioni: Congresso internazionale sulla stampa periodica, cinematografia e radio per ragazzi (1952); Convegno nazionale di studio sulla televisione per ragazzi (1955); Convegno internazionale su Film e integrazione psicologica nei rapporti sociali. Problemi e metodi di ricerca scientifica (1957).⁹⁴

Tra i relatori molti dei pedagogisti e degli psicologi, dei critici e dei docenti che abbiamo incontrato nelle pagine precedenti. Da notare in questo caso la mancanza tra i relatori dei registi cinematografici, si preferisce dare la parola ai produttori di film per l'infanzia e ad esperti di vario genere, ma non a chi i film li fa. Nei cataloghi si fa riferimento a delle proiezioni ma non sono presenti i titoli, altra particolarità che ci fa pensare come ancora sia lontana l'idea di curare i film alla stregua di altri oggetti culturali quali il libro, del quale a nessuno verrebbe mai in mente di non citare l'autore. Ma bisognerebbe approfondire la questione altrimenti. Per quanto riguarda il primo convegno le sezioni scientifiche sono: sezione psicopedagogica (Luigi Volpicelli, René Zazzo, Cesare Musatti, Alberto Marzi, Agostino Gemelli, Ernesto Codignola, Giovanni Calò...); sezione sociologica e criminologica (Antonio Banfi, Riccardo Bauer vicepresidente della Società Umanitaria...); sezione giornalismo; sezione cinema (Guido Aristarco, Luigi Chiarini, Enrico Fulchignoni della Division du film et de l'information visuelle dell'Unesco, Mario Verdone, G. M. L. Peters dell'istituto olandese Film en Jeugd); sezione radiofonica. Le relazioni sull'audiovisivo vertono sui seguenti argomenti: film educativi e per l'infanzia; problemi tecnici artistici del film educativo, aspetto sociale del cinema come spettacolo; inchiesta dell'influenza del film sui ragazzi; cinema e igiene mentale; età evolutiva e film (rel. G. M. L. Peters); comprensione del film in relazione al livello di evoluzione del ragazzo (rel. René Zazzo); processi psichici attivati dal film, (rel. Cesare Musatti); cinema e educazione intellettuale (rel. Giovanni Calò); cinema e educazione morale; cinema e educazione estetica (rel. Luigi Chiarini); regolamentazione giuridica cinematografia per bambini; influsso della radio e della tv sulla personalità dell'età evolutiva (rel. Alberto Marzi). Si nota che nelle preoccupazioni degli organizzatori comincia a comparire anche il mezzo televisivo che negli anni a venire scalzerà

⁹⁴ Per un approfondimento cfr.: *Atti del congresso internazionale sulla stampa periodica, cinematografia e radio per ragazzi*. Milano, 19-23 marzo 1952, Milano, Giuffrè, 1953; *Atti del convegno nazionale di studio sulla televisione per ragazzi*, Milano, Giuffrè 5-7 giugno 1955; *Atti del convegno internazionale "Film e integrazione psicologica nei rapporti sociali. Problemi e metodi di ricerca scientifica"*, Milano, Istituto di psicologia dell'Università Cattolica, 17-20 gennaio 1957, Vita e Pensiero, Milano 1958.

il cinema dalla posizione di osservato speciale (del resto la RAI è tra gli organizzatori del convegno). Come si evince da tutta una serie di indicatori (a partire dalle caratteristiche dell'ente proponente) il congresso del 1952 è organizzato all'insegna dell'approccio protezionistico, sebbene come abbiamo visto le posizioni degli psicologi e dei pedagogisti comincino a portare dati in controtendenza rispetto alle accuse che venivano mosse al cinema. L'approccio genetico e cognitivista muove i suoi primi passi in pedagogia così come la teoria del film si lega sempre più all'approccio metodologico della filmologia. Tutto questo lavoro preparatorio che ha Milano come suo centro, porterà nel 1960 alla fondazione dell'Istituto "Agostino Gemelli" per lo Studio sperimentale di Problemi Sociali dell'Informazione Visiva (ISPSIV) che si porrà al centro della sperimentazione psicologica italiana sui rapporti tra visione e psiche e il cui organo ufficiale, la rivista "IKON", nascerà nel 1961 (ereditando competenze e parte del comitato scientifico tra cui lo stesso Cohen-Seat) in continuità con la *Revue internationale de filmologie* fondata da Cohen-Séat nel 1947.

Nel 1957, stesso anno del terzo convegno organizzato dal Centro Nazionale di Difesa Sociale (e per inciso stesso anno del Trattato di Roma che istituisce la Comunità Economica Europea), come ricorda Michele Marangi si svolge la Prima Conferenza Internazionale di Amsterdam sull'educazione cinematografica della gioventù.⁹⁵ Marangi non fa cenno all'associazione organizzatrice, ovvero il movimento civico privato transnazionale "Fraternité Mondiale" (insieme con l'istituto olandese "Film en Jeugd") che nato a Parigi nel 1950 è diretta emanazione dell'associazione statunitense National Conference of Christians and Jews fondata nel 1927. Non è il caso in questa sede di soffermarci troppo sull'organigramma e gli scopi dell'associazione, ma basta solo ricordare come le sue iniziative siano espressione di una politica filantropica piuttosto decisa sul fronte della propaganda atlantista e come molti dei suoi quadri mantengano saldi rapporti o provengano direttamente dagli uffici di informazione del governo degli Stati Uniti. Questo per sottolineare come la guerra fredda delle idee (e delle economie) passi sempre di più attraverso i media e come sia fondamentale per i decisori politici del dopoguerra sfruttare anche le scuole per rinsaldare nei giovani il senso di appartenenza, in maniera da metterli in grado di distinguere tra i "veri" valori della democrazia e della libertà, dai disvalori del consumismo e della propaganda nemica.

La conferenza, che vede la partecipazione di esperti provenienti da dieci paesi europei, rivela, secondo Marangi, come ormai a livello internazionale si stia procedendo dalla "cinedidattica"

⁹⁵ Michele Marangi, *op. cit.*, p. 19.

all'educazione cinematografica vera e propria:

Il mutato clima dei tempi può essere riassunto in una inversione di termini che produce uno slittamento di senso e apre nuove prospettive di intervento: dal cinema educativo pedagogico si passa all'educazione cinematografica. Nel 1957 tale evoluzione viene ben rappresentata dalla prima Conferenza internazionale di Amsterdam sull'educazione cinematografica della gioventù [...]. Dal programma della conferenza emergono i tre obiettivi prioritari cui mira questa educazione diretta ai più giovani: assicurare una migliore comprensione del linguaggio cinematografico; permettere un pieno apprezzamento estetico del film; sviluppare un senso critico che permetta di situare i valori e le attitudini proposte dal cinema.

Tuttavia:

Nel congresso di Amsterdam citato in precedenza, alcuni insegnanti lamentano i danni provocati dal cinema sulla gioventù e auspicano una maggiore competenza dei giovani spettatori proprio per renderli meno «vulnerabili» alla potenza del medium cinematografico:

«Sempre più consapevoli della potenza dell'immagine filmica e dei suoi pericoli, noi avvertiamo la necessità di insegnare ai bambini ad analizzarla perché diventino meno vulnerabili di fronte al suo potere di impregnare le menti».

Il panorama appare quindi molto frastagliato, con diverse tendenze che, pur accomunate da una maggior attenzione verso il film inteso come oggetto linguistico autonomo, danno vita a percorsi didattici ed esiti di ricerca assolutamente eterogenei.⁹⁶

Nel 1962 si svolge ad Oslo una riunione internazionale sulla «educazione allo schermo», (nuova denominazione proposta dagli inglesi - *screen education* - per definire insieme l'educazione al cinema e alla TV), organizzata dal Centro Norvegese del Film per la Gioventù in collaborazione con L'UNESCO:

Gli scopi che il meeting si proponeva erano quelli di sottolineare l'importanza dell'educazione al cinema e alla televisione, e in conseguenza di affermare la necessità dell'introduzione di tale aspetto dell'educazione nei programmi scolastici ufficiali dei vari

⁹⁶ *Ibid.*, p. 21.

Paesi. Il meeting di Oslo rappresenta quindi il passo più avanzato che sia stato compiuto finora sulla strada della diffusione dell'educazione al cinema e alla televisione. I tentativi sporadici fin qui compiuti, le iniziative che sono sorte un po' dappertutto dentro e soprattutto fuori dalla scuola, hanno trovato nelle raccomandazioni finali della riunione di Oslo l'autorevole conferma della loro validità e necessità. La scuola è stata chiamata direttamente in causa, e richiamata a una sua precisa responsabilità, all'impegno cioè di non considerare al di fuori del panorama culturale che costituisce il suo campo di attività, il cinema e la televisione, fattori fondamentali della vita culturale moderna.⁹⁷

Con queste parole Evelina Tarroni, introduce la descrizione della riunione, nella quale spicca la presenza del nuovo mezzo televisivo che nel convegno milanese di dieci anni prima compariva in una sola relazione, tenuta dallo psicologo Alberto Marzi, sulla diversa efficacia della radio e della televisione nell'età evolutiva.⁹⁸ Il mezzo televisivo si sta diffondendo con incredibile velocità e quindi psicologi, sociologi, pedagogisti ed educatori in genere, come del resto politici e amministratori ripropongono quello schema che sempre si verifica allorché uno scarto tecnologico importante va a modificare in qualche modo lo scenario umano abituale. Dal canto suo Tarroni, ricorda come il tentativo di definire le differenze tra il vecchio cinema e la nuova televisione con la prospettiva di adattare le proposte didattiche, sia stato al centro della riunione di Oslo, tentativo che ricorda la ben nota «ricerca dello specifico» che Casetti attribuiva alle teorie cinematografiche di tipo ontologico.⁹⁹ La ricercatrice italiana, incaricata di redigere una delle quattro relazioni di base della riunione, si è occupata di estetica della televisione mentre le altre tre vertevano su: tv come forma d'arte (rel. J. Koblewska-Wroblowa); approcci educativi alla tv (rel. A. P. Higgins); ricerca internazionale sui materiali didattici prodotti in vari paesi (rel. Sigfried Morhof). Emergono relativamente alla riunione una serie di considerazioni. Intanto la grande varietà di approcci teorici alla didattica del cinema e della televisione spesso in contrasto tra di loro (dato che veniva rilevato già nel congresso milanese e che rimarrà una costante di ogni sguardo panoramico sulla film education fino ai giorni nostri), ma uniti dalla convinzione che non sia più rimandabile il momento di dotare tutte le scuole di percorsi dedicati e di tentare di uniformare le molte differenze tra paese e paese sollecitando le autorità scolastiche come i responsabili dei

⁹⁷ Evelina Tarroni, *Il convegno di Oslo sulla educazione allo schermo*, in *Ead.* (a cura di), *Giovani e cinema nella società contemporanea*, Roma, Centro nazionale film per la gioventù, 1967, pp.201-202.

⁹⁸ Atti del convegno internazionale *Film e integrazione psicologica nei rapporti sociali. Problemi e metodi di ricerca scientifica*, *op. cit.*.

⁹⁹ Francesco Casetti, *op. cit.*.

programmi televisivi. Il sondaggio di Morhof sulla situazione dei vari paesi rende l'idea di un quadro assai complesso sul quale intervenire in futuro per proporre soluzioni verso una metodologia di educazione allo schermo più integrata se non unitaria. Le teorie psicologico-percettive, tecnico-artistiche, dei mezzi di informazione, economico-produttive, del pubblico, didattiche, ideologico-propagandistiche, sono altrettanti punti di vista che si riflettono sulla grande varietà di principi metodologici e proposte per la realizzazione di materiali didattici.

Sulle differenze tra cinema e tv, Tarroni individua due posizioni: una più mercatista che sostiene la forte continuità tra i due media e porta la tv ad attingere dal cinema per confezionare prodotti e produrre ricchezza; l'altra, da lei stessa caldeggiata, che intende sfruttare l'unicità dello specifico televisivo come "flusso" di realtà per predisporre un medium che è anche forma d'arte e che potrebbe svilupparsi secondo prospettive fortemente etiche di solidarietà umana.¹⁰⁰

La riunione di Oslo che Tarroni ritiene essere uno snodo fondamentale per la definizione dell'ambito di ricerca sull'educazione allo schermo e delle sue applicazioni, presenta una molteplicità di approcci che vanno da quelli al limite del reazionario (Higgins per resistere al dominio dei mezzi di comunicazione di massa sostiene il necessario – ancorché sleale – «indottrinamento» delle menti in formazione) ad altri più aperti ma comunque sempre orientati verso una acquisizione del senso critico da parte dei giovani, che appare piuttosto come un adeguamento ai valori degli insegnanti.

Tarroni riflettendo sul convegno diversi anni dopo così ne riassumeva i risultati:

le conclusioni del Convegno di Oslo insistevano sui seguenti punti: a) valore positivo dell'educazione allo schermo b) ricerca di una metodologia adeguata alle diverse età e alle diverse esigenze educative c) inserimento dell'educazione allo schermo nei programmi ufficiali della scuola. Tali conclusioni, pur segnando un notevole progresso sulle posizioni precedenti, in quanto riassumevano i risultati di numerose esperienze nei diversi paesi (22 per la precisione) che avevano partecipato al convegno, suscitavano in realtà più problemi di quanti non ne risolvessero. Soprattutto il terzo punto [...] era cosa assai più facile a dirsi che a farsi, come dimostra il fatto che ancora a distanza di parecchi anni dalla riunione di Oslo, siamo ben lontani dall'aver trovato ad esso soluzioni chiare e

¹⁰⁰ Secondo il relatore inglese Higgins, il cinema ci coinvolge nel sogno mentre la tv ci rende indifferenti alla realtà; la tv trasforma lo spettatore in un passivo e freddo occhio che guarda dalla finestra. Tarroni si oppone a questa idea, portando l'esempio delle cosiddette "catene della fraternità" che nella televisione italiana in occasione di grandi sventure collettive hanno, secondo lei, «funzionato benissimo», ponendosi come *exempla* per la modellazione di un medium eticamente e umanisticamente orientato.

soddisfacenti. Malgrado i tanti problemi aperti e lasciati ancora senza soluzione, bisogna riconoscere che l'aspetto positivo dell'educazione allo schermo risulta assai chiaramente definito dopo la riunione di Oslo. Uno spettatore che non abbia mai assunto, fin dai primi anni della sua esperienza filmica, un'adeguata preparazione, non sarà mai uno spettatore libero [...] l'educazione allo schermo non deve portare soltanto a una demistificazione, alla liberazione da un incantesimo, ma a qualche cosa di più: alla necessaria conquista di un linguaggio che esprime la vita spirituale del nostro tempo, come il teatro e la scultura hanno espresso la vita dei Greci, l'architettura la società romana e la mistica medievale, la pittura la civiltà del XIV e del XV secolo in Toscana.¹⁰¹

Il cinema è per la società contemporanea quello che il teatro e la scultura sono stati per la civiltà della Grecia antica. Ecco un'affermazione che una moltitudine di studiosi dei più disparati settori hanno condiviso e propagandato, secondo sfumature differenti e anche contrastanti ma sempre muovendo dal presupposto dell'enorme impatto del cinema sull'ecumene moderno.

1.7 Uno sguardo verso la contemporaneità

Negli anni Sessanta la scienza e la tecnica si stanno sviluppando oltre ogni immaginazione, la tv si è ormai affermata in tutti i paesi avanzati e si sta affermando anche nei paesi in via di sviluppo e per la sua diffusione si inizia a utilizzare la tecnologia satellitare, per cui sono ipotizzabili scenari in cui la singola trasmissione, il singolo evento, venga raccolto nel medesimo istante da tutti gli abitanti del pianeta. L'affacciarsi sulla scena del calcolatore elettronico già dalla fine degli anni Trenta e il suo immane sviluppo nei decenni successivi lascia presagire radicali cambiamenti nel modo di vivere e di comunicare degli esseri umani, quei cambiamenti di scenario della società convergente tra i cui flutti oggi navighiamo con grandi preoccupazioni e qualche speranza.

Le teorie del cinema, nella costruzione di Francesco Casetti, si presentano secondo tre macroquadri di ricerca che seppure vivano momenti di sovrapposizione, hanno una evoluzione storica.¹⁰² Abbiamo già parlato delle teorie ontologiche che, pur manifestandosi secondo varianti nettamente distinte l'una dall'altra (Casetti ne isola tre tipologie che definiscono il

¹⁰¹ Pio Baldelli, Evelina Tarroni, *op. cit.*, pp. 76-77.

¹⁰² Francesco Casetti, *op. cit.*.

cinema rispettivamente come: realistico, immaginario, linguaggio), manifestano un forte ascendente filosofico e tendono a definire il cinema nella sua essenza operando le proprie riflessioni principalmente attorno al film delle origini e di epoca classica. Queste teorie declinano già a partire dal dopoguerra e, dopo la sfortunata contesa degli anni Cinquanta contro le teorie metodologiche, tendono ad affievolire la loro portata e a scomparire. Delle teorie metodologiche (filmologia, sociologia, semiologia, psicanalisi) Casetti dice che non si domandano che cosa sia il cinema, ma quali discorsi occorranza per categorizzarlo, ponendo l'accento appunto sul metodo col quale approcciare in maniera pertinente il fatto filmico e cinematografico insieme. E queste teorie si sono affinate sul cinema moderno del dopoguerra, il cinema nuovo, delle *nouvelle vague*, dei neorealismi, delle nuove visioni inquiete che andavano aprendo nuovi sentieri del visibile e dell'immaginabile. La filmologia, come abbiamo visto, esordisce a fine anni Quaranta e lega ogni proposizione agli specifici settori di ricerca di discipline ben strutturate e assai attive, tanto da proporre un nuovo approccio al film, più scientifico, quantitativo, vincolato allo sperimentalismo e alla misurabilità dei dati. In rapporto all'educazione al film abbiamo visto come la filmologia, partendo da dei forti preconcetti nei confronti del "grande corruttore" cinema, si sia sempre più orientata a studiarne, attraverso il metodo sperimentale, gli effetti sullo spettatore (principalmente il bambino) perdendo via via di vista il film. Gli stessi sperimentatori, appartenuti alla corrente di quella nuova "scienza centrifuga" come Evelina Tarroni, si rendono presto conto che tutta quell'ansia di rigore scientifico non è stata in grado di portare risultati stabili dai quali derivare delle metodologie didattiche condivise:

La psicologia ha dato e continua a darci informazioni precise e utili su aspetti parziali del rapporto schermo-ragazzi; essa, tuttavia, proprio per la parzialità e frammentarietà delle sue indagini non riesce a darci un contributo esauriente sul carattere che tale rapporto di volta in volta assume nel suo evolversi attraverso i tempi e le società. La difficoltà maggiore sta proprio qui; i due termini del rapporto, cinema da un lato e ragazzi dall'altro, mutano di anno in anno, di luogo in luogo. È come lavorare sulle onde: i fatti, i dati, le certezze ci sfuggono continuamente dalle mani.

[...] ogni epoca e ogni civiltà hanno modi particolari di comunicare e di rappresentare la realtà attraverso tipiche deformazioni a cui agevolmente gli uomini di quelle epoche e di quelle civiltà si adeguano, senza per questo perdere il senso della realtà e la presa su di essa, come, tra gli altri, R. Arnheim ha efficacemente dimostrato nel suo volume *Arte e*

percezione visiva. Ci sono modi di raffigurare che sono tipici delle diverse civiltà ed oggi, con l'intensificarsi e il diffondersi degli studi di antropologia culturale, non ci riesce difficile avanzare l'ipotesi che gli individui delle varie civiltà accomodano per così dire le loro facoltà percettive ai sistemi e alle tecniche di comunicazione visiva proprie delle rispettive culture.¹⁰³

Quindi si è lavorato sull'acqua, e sebbene si siano fatti passi avanti sulla via del rigore metodologico rispetto ai precedenti approcci nei quali l'acqua veniva irreggimentata per alimentare le macine dei vari mulini ideologici, gli studiosi si rendono conto dei limiti dell'impostazione esclusivamente psicologica nella definizione della disciplina. Ma l'esigenza di scientificità e di superamento della soglia epistemologica (vera e propria ossessione di ogni disciplina che abbia come oggetto l'umano) rimane e la svolta semiologico-strutturalista pare l'occasione giusta.

Agganciare il problema dell'insegnamento del cinema a scuola alla disciplina che si impone come la massima autorità nello studio sistematico dei segni è, fin dalla metà degli anni Sessanta, una tentazione irresistibile a partire dalla pubblicazione del saggio metziano sul cinema come linguaggio nel 1964.¹⁰⁴ Se vincolare una prospettiva didattica del cinema assecondando le proposte della psico-pedagogia sperimentale si era rivelato illusorio, ecco che una nuova occasione si presentava. Con l'ausilio della semiologia si pensava di poter domare una materia che da sempre poneva grossi problemi alla scuola la quale, come sintetizza Tarroni, ha sempre agito nella duplice direzione della "gradualità" degli insegnamenti dispensati a seconda delle età evolutive e del "filtraggio" di valori culturali e morali "autentici".¹⁰⁵ Il cinema, nella sua caleidoscopica e sincronica profusione di contenuti quasi sempre moralmente irricevibili nell'ottica stretta degli educatori, poteva finalmente essere ordinato attraverso schemi e griglie interpretative, alle quali la materia pulsante dei film doveva adeguarsi, rendendosi disponibile al sezionamento, alla parcellizzazione, alla classificazione. Anche il film spettacolare dal quale si era fuggiti come grande perturbatore della normale vita scolastica, adesso poteva essere fatto a brani adatti a inserirsi negli scomparti dei manuali didattici, nelle *timetables* scolastiche, nelle formalizzazioni linguistiche certe, replicabili, mnemoniche ed eventualmente valutabili. Ma anche la semiologia ben presto mostrerà la propria inadeguatezza rispetto al compito che le era stato affidato. A dire il

¹⁰³ Pio Baldelli e Evelina Tarroni, *op. cit.*, p. 34 e p. 38.

¹⁰⁴ Christian Metz, "Cinéma: langue ou langage?", in *Communications*, n. 4, Paris, Editions du Seuil, 1964, pp.52-90.

¹⁰⁵ Pio Baldelli e Evelina Tarroni, *op. cit.*, p. 19.

vero molti educatori, il cui fine pedagogico rimaneva pur sempre la formazione dello spirito critico degli alunni, continueranno ad affidarsi alla semiologia per proporre il cinema nella scuola come ancora di salvezza in quelle acque turbolente indicate da Tarroni e quindi ancora oggi l'approccio "linguistico" è piuttosto frequentato e ne abbiamo fatto esperienza nelle pagine inaugurali di questo scritto, mi riferisco all'impostazione generale del "Piano Miccichè".

La semiologia come disciplina appartenente all'area delle teorie cinematografiche metodologiche ha una sua stagione di gloria e una sua fase recessiva proprio in coincidenza della fine degli anni Settanta con l'avanzare del paradigma delle "teorie di campo" come le definisce Casetti.¹⁰⁶ I tre macro-quadri teorici da lui descritti sono legati a tre generazioni diverse di studiosi e a tre paradigmi cinematografici successivi. Ultime in ordine cronologico, le teorie di campo si impongono non come un movimento unitario ma piuttosto come un sentire comune che porta gli studiosi a rifiutare sia le verità ontologiche delle teorie essenzialiste, come anche le ansie metodologiche della filmologia e della semiologia. La ricerca che si deve confrontare col cinema contemporaneo, sempre più specchio sfaccettato e complesso di una società globale riflessa in un loop infinito che Debord definisce un immenso «accumulo di spettacoli»,¹⁰⁷ si concentra sui problemi che il cinema suscita, su come li illumina e come ne è illuminato. Gli studiosi procedono disponendosi con atteggiamento ermeneutico sui molteplici campi fenomenologici di osservazione che il cinema mette a disposizione, generando campi di questioni correlate al proprio oggetto filmico e procedendo nella ricerca con lo spirito avventuroso e talvolta anarchico di chi ha accettato la sfida di mettersi sullo stesso piano del film, senza pretendere di sviscerarne l'essenza, né di squaderne i tessuti sul tavolo chirurgico. Si tratta qui del sapere di gruppi di ricercatori, circoscritti e localizzati, che indagano questioni generali, le quali ne chiamano altre, allargandosi verso una conoscenza non globale né prospettica ma trasversale, una conoscenza che scaturisce dalla qualità delle domande e dalla densità delle risposte ottenute.

I mutamenti nelle teorie del cinema influenzano come detto i mutamenti d'area della film education e del resto sono a loro volta influenzate dai mutamenti delle tecniche di produzione e diffusione delle immagini. L'insorgenza del fenomeno televisivo aveva ben presto messo il cinema ai margini in termini di capacità di condizionamento delle giovani menti in

¹⁰⁶ Francesco Casetti, *op. cit.*.

¹⁰⁷ Guy Debord, *La Société du spectacle*, Paris, Buchet-Chastel, 1967 [tr. it. *La società dello spettacolo*, Milano, Baldini Castoldi, 2021].

formazione. Si assiste negli anni Sessanta e Settanta alla sostituzione del “cattivo” di turno, che non è più il cinema ma la TV, con la sua insidiosissima penetrazione “in diretta” dentro le case secondo tempi di diffusione ormai fuori controllo. È da sottolineare come il cinema a questo punto venga addirittura rivalutato come possibile alleato da parte del mondo educativo nei sempre più impellenti interventi di media education, rivalutato come mezzo per lavorare su immagini lente e riflessive rispetto a quelle della giovane sorella:

La televisione è la nuova priorità nell'educazione, poiché appare come il nuovo pericolo, la nuova burattinaia. Il cinema sembra invece diventare un'occasione per l'educazione, l'opportunità di esercitare un'analisi critica dell'esperienza reale dal punto di vista estetico, etico, politico, economico, proprio attraverso le sue rappresentazioni filmiche (Volpicelli, Baldelli, Laporta). Il cinema comincia a essere considerato come fatto di cultura e le sue immagini come la possibilità di apprendere il proprio tempo con lo sguardo. Come scrive Lucia Lumbelli: «Il mezzo cinematografico può favorire una ristrutturazione percettiva della realtà quotidiana, smembrando le schematizzazioni concettuali attraverso le quali essa viene banalizzata e ripetitivizzata...».¹⁰⁸

Quindi ecco affacciarsi alla ribalta un nuovo nemico nelle mani del mercato, che la scuola, gli educatori e chiunque abbia un'ideologia alternativa alle alienanti leggi della domanda e dell'offerta non possono non voler contrastare. Come visto, in teoria ogni scuola pedagogica intende operare per sviluppare il senso critico dei giovani, poi però sulla prassi gli educatori si sono divisi in passato e continuano a dividersi principalmente nei due grandi filoni delle scienze pedagogiche dello spirito (idealismo) e le scienze pedagogiche della natura (positivismo). In forme differenti e con diverse gradazioni lo scontro che abbiamo già individuato alle origini del cinema tra i tecnofobici apocalittici e i tecnoentusiasti integrati prosegue e il campo di battaglia è ancora e sempre la scuola.

A partire dai primordi il desiderio di parlare col cinema è stato un desiderio di molti se non di tutti; già dai primi anni Venti le macchine da presa si sono fatte più economiche e maneggevoli. Nel 1921 Kodak lancia sul mercato il 16mm dedicato alle produzioni a basso budget; due anni dopo è la volta della Pathé Baby, col formato della pellicola di 9,5 mm dedicata ai cineamatori che finalmente possono effettuare riprese del loro quotidiano. Dieci anni dopo è la volta del formato 8mm che nel 1965 sarà affiancato dal super8 che ben presto

¹⁰⁸ Giovanni Rizzo, *Le forme del cinema per l'educazione. Il panorama italiano dagli anni '50 ad oggi*, Milano, Franco Angeli, 2014.

avrà anche la possibilità di registrare il sonoro. Ma anche la tecnologia elettronica evolve rapidamente e dall'affermazione della televisione su larga scala negli anni Cinquanta al rilascio sul mercato delle prime videocamere e dei sistemi di registrazione video dedicati alle famiglie non passano che due decenni. Questo processo di miniaturizzazione e di accessibilità dei mezzi di produzione e di riproduzione ovviamente ha influito grandemente anche sul mondo scolastico e della formazione in genere ed è andato a semplificare i percorsi di educazione al cinema sia come visione critica che come filmmaking scolastico. Con la successiva svolta digitale (videocamere digitali e DVD negli anni Novanta ne sono stati l'emblema) e la cultura della convergenza l'intervento del *media educator* si fa ancora più necessario. Dispositivi hardware sempre più disponibili e miniaturizzati fanno parte integrante della vita delle giovani generazioni e potenziano enormemente l'offerta formativa della scuola parallela. Smartphone e sviluppo di applicazioni di ogni genere per la fruizione, la produzione, la modifica e la diffusione delle immagini hanno trasformato i vecchi consumatori nei nuovi *prosumer*¹⁰⁹ che in tasca non hanno solo telecamere ma anche sistemi raffinati di editing audio-video, di coloring e postproduzione e addirittura di distribuzione world wide. Con lo smartphone si ha in tasca potenzialmente l'intero ciclo della produzione e distribuzione di contenuti mediali. Gaming, vlogging, realtà virtuale, realtà aumentata, visori 3D, intelligenza artificiale, tecnologie BCI (Brain Computer Interfaces) rappresentano poi il nuovo scenario mediale hardware e software, affascinante o inquietante (o entrambe le cose), in costante e rapidissima evoluzione, che non consente ai pedagogisti lente meditazioni e progettualità a lunga scadenza.

La scuola deve lottare, resistere, rigenerarsi, ma come? Che fare? Quali proposte avanzare? Come sopravvivere nell'iconosfera¹¹⁰ con l'aggravante che l'immagine e la tecnica per diffonderla in classe non sono mai state viste di buon occhio in ambiente didattico? Le due opposte visioni di cui sopra, una anti-tecnicista che potremmo indicare come erede dell'onda lunga gentiliana e l'altra scienziata e tecnicista di salda derivazione positivista, al di là dei più o meno rigidi posizionamenti e della qualità delle singole prese di coscienza, sono in costante contrapposizione, salvo rari casi e comunque tornano poi a separarsi in una routine fatta di azioni didattiche più o meno spinte in una direzione o nell'altra. Questa schematizzazione, che non rende giustizia della ricchezza di sfumature dell'intero panorama pedagogico

¹⁰⁹ Alvin Toffler, *The Third Wave*, New York, William Morrow & Company Inc, 1980.

¹¹⁰ Gilbert Cohen-Séat, *Problèmes du cinéma et de l'information visuelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1961.

contemporaneo, intende fornire però un'idea empirica del clima culturale nelle istituzioni scolastiche pubbliche nelle quali evolve l'odierna didattica dei media e del cinema.

Il paradigma cognitivista e istruttivista (dominanti in pedagogia e quindi nella scuola, quarant'anni fa come oggi) ha fatto immediatamente sue scienze come la semiologia, la narratologia, la linguistica. [...] Con il tecnicismo e il didatticismo degli anni Sessanta e Settanta è cominciata l'opera di sgretolamento dell' "antico principio secondo il quale l'acquisizione del sapere tecnico e strumentale, cioè del sapere connesso all'inserimento nelle attività produttive, è inscindibilmente legato alla formazione dello 'spirito' e della personalità". Ha vinto l'idea di una "scuola attrezzata", la cui didattica doveva mettersi in pari con le conquiste del progresso scientifico e tecnologico.¹¹¹

Ecco qual è l'aspetto preoccupante che anche Micciché rilevava nel suo intervento riportato all'inizio di questo percorso, ovvero la caduta delle prospettive umanistiche da parte della pedagogia che si rassegna all'esistente e delega i tecnocrati e il mercato a teorizzare al posto suo. Le due irriducibili opposte visioni di cui sopra, nell'attuale contesto rischiano paradossalmente di spingere entrambe nella medesima direzione del potenziamento di una tecnologia sempre più efficiente, sempre più abile a penetrare spazi di intimità, a condizionare le persone rendendole dipendenti dal consumo, rendendosi indispensabili, cancellando le tracce di un mondo, sia passato che futuro, non dominato come il nostro dalla razionalità della tecnica. Eppure, c'è stato un mondo senza tecnica e magari tornerà in futuro. Posizioni filosofiche come quelle del Galimberti di *Psiche e techne*, che si richiama alle idee di Heidegger sulla tecnica, seppure si dichiarino razionaliste e antimetafisiche, pongono l'orizzonte contemporaneo della razionalità della tecnica come insuperabile, cadendo di fatto nell'errore di creare una nuova metafisica¹¹². Ecco il cambiamento antropologico nella sua compiutezza, quando non si può più pensare di poter fare a meno di qualcosa perché quella cosa è parte sostanziale di noi e noi della cosa. Sia il partito antiscientista, che per forza di cose vive immerso nella tecnologia e la utilizza in previsione di un'egemonia futura, che i «positivisti obsoleti», come ebbe a definirli Bowen¹¹³ che, come mosche cocchiere

¹¹¹ Giovanni Rizzo, *op. cit.*, pp. 87-88.

¹¹² Su questi argomenti faccio riferimento ai seguenti scritti: Emanuele Severino, *Capitalismo senza futuro*, Milano, Rizzoli, 2012; Umberto Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Milano Feltrinelli, 1999; Massimo Bontempelli, *Un esempio di pensiero nichilista contemporaneo. Lettura critica del libro di Umberto Galimberti, Psiche e techne*, in *Filosofia e realtà. Saggio sul concetto di realtà in Hegel e sul nichilismo contemporaneo*, Pistoia, Petite Plaisance, 2000.

¹¹³ James Bowen, *Storia dell'educazione occidentale*, 3 voll., Milano, Mondadori, 1979-1983.

immaginano di guidare il processo di “formazione della persona” spingendo i giovani nelle braccia della tecnologia, hanno visioni che rafforzano lo status quo, quindi il tecnicismo e il capitalismo.

È questo il complesso scenario nel quale ci troviamo ad operare, lo spaesamento lo si avverte a tutti i livelli e la cautela è d’obbligo. Come abbiamo visto la pedagogia e il cinema avendo per oggetti di studio materiali vivi e proteiformi in quanto umani, vivono oggi le stesse inquietudini di tutti gli altri settori, moltiplicate dalla loro connaturata instabilità. I pedagogisti, che portando il cinema a scuola intendevano salvaguardare l'autonomia di pensiero e il senso critico dei giovani per prepararli al confronto coi grandi persuasori medialità e metterli al riparo dal mercato, hanno visto il mercato crescere a dismisura tanto da minacciare oggi l'idea stessa di scuola pubblica, sempre più permeabile, per precise scelte politiche, all'iniziativa privata. Di fatto la battaglia tra una visione della scuola come ambito di formazione laica, gratuita, di qualità e per tutti secondo il dettato costituzionale è di fatto fortemente minacciata da un immane processo di mutazione genetica delle società odierne; gli stessi Stati si trovano a fronteggiare il potere di giganteschi conglomerati economici sovranazionali, come i GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft), sviluppatasi grazie alla connettività del *world wide web* e di precise scelte politico economiche dell'Occidente liberista. L'idea di sostenere la concezione della scuola come bene comune, contro quello che da più parti viene definito come un neofeudalesimo *high tech*, ha guidato questo mio studio e le riflessioni sull'attuale valenza del lavorare col cinema in classe, un cinema che riferendosi principalmente ai linguaggi del reale possa aiutare i giovani a orientarsi in questo scenario così complesso anche per i più saggi e i più forti.

1.8 Film education e linguaggi del reale: una prospettiva storico-metodologica

Alla fine di questa lunga ricognizione sulla nascita e sullo sviluppo dell'educazione al cinema, nella quale mi sono misurato con la vastità della letteratura sull'argomento, con la molteplicità dei punti di vista e la complessità dei quadri epistemologici che contraddistinguono le teorie del cinema e della pedagogia, cercherò di fornire una rapida sintesi del percorso fatto e agganciarla alla riflessione che muove da questa ricerca ovvero l'uso dei linguaggi del reale a scuola. Il documentario, come abbiamo visto nei paragrafi iniziali, è stato per molto tempo

l'unico tipo di cinema abilitato all'ingresso nelle scuole nella forma del “cinesussidio” (che Raffaele Laporta definisce così in opposizione al film narrativamente e linguisticamente sviluppato che chiama “cinetesto”)¹¹⁴ e questo già dai primi anni della nascita del cinema, sostenuto dalle visioni del positivismo che immaginavano la scuola trasformarsi in un luogo di apprendimento efficiente e divertente per l'intervento della scienza e della tecnica. Ma quelle aspettative rimasero tali nello scontro con i nuovi indirizzi pedagogici del positivismo antididatticista prima e della propaganda poi.

Nel dopoguerra, con l'immane sviluppo del medium cinematografico (recepito sia come svago popolare ma ormai anche come autonoma istituzione culturale) e il relativo consolidarsi della scuola parallela, si assiste allo scontro tra due correnti che finiranno poi per ibridarsi e dare adito a nuove prospettive mai pacificate però e sempre intente nel pedinamento di una realtà in continua metamorfosi: da un lato le pedagogie tradizionali influenzate dallo spiritualismo cattolico e dalle chiare direttive politiche del Vaticano che condannavano il cinema come corruttore; dall'altro il partito degli entusiasti del medium e delle sue possibilità espressive e culturali che mai nessuna arte umana aveva reso possibile con queste intensità. Contestualmente all'allargarsi a livello accademico di sempre maggiori spazi dedicati allo studio del film, molte voci si levarono a chiedere il cinema a scuola. Si cercò con gran fatica di muovere la macchina economica del cinema per produrre “film didattici” e ciò non ebbe molto successo nelle aule scolastiche, principalmente per lo sbilanciamento del rapporto costi/benefici. E poi comunque il cinema era da quasi tutti considerato “ipnoide” e “patico”,¹¹⁵ per cui il problema era nel mezzo, non nel messaggio (nell'articolo citato Volpicelli pare anticipare MacLuhan di quindici anni quando afferma «quel che conta è proprio codesto mezzo, la sua emotività e irrazionalità, come il suo più vero e proprio contenuto»).¹¹⁶ La paticità del film, il suo intrinseco imporsi alle menti passive degli spettatori specie se immaturi (bambini, donne, analfabeti, matti...) rimase un problema insormontabile finché non arrivarono la filmologia e le scienze umane, soprattutto la psicologia sperimentale a rendere

¹¹⁴ «Crediamo di aver dimostrato altrove come quello che comunemente, con un'espressione impropria, ma resistente nell'uso, si nomina «film didattico», e che noi preferiamo indicare come *cinesussidio*, ha in genere le caratteristiche della semplice riproduzione meccanica: e come questo - lungi dall'essere un male - sia l'unico modo in cui anche il film-linguaggio si può efficacemente impiegare come sussidio didattico. Qui a noi interessa invece il film-linguaggio vero e proprio, quello che va sotto il nome comune di *film spettacolare-ricreativo*, e che noi crediamo meglio definire con il termine di *cinetesto*, in quanto lo si impieghi come materia di un rapporto educativo di una *lezione*, inserita organicamente in un “corso”, comprendente lezioni di ogni altro genere». Raffaele Laporta, “Esempio di lezione sul film spettacolare”, in *Rivista del cinema italiano*, anno II, nn. 10-11, Roma-Milano, Bocca, ottobre-novembre 1953, p. 92.

¹¹⁵ Luigi Volpicelli, “Cinema didattico e pedagogia”, *op. cit.*, p.56.

¹¹⁶ *Ivi*, p.57.

consapevole la comunità scientifica che qualsiasi cervello umano è in un continuo rapporto dinamico con la realtà, mai totalmente passivo, mai totalmente plagiabile. Si trattava allora di studiare la questione da parte della nascente educazione al cinema e muovere delle proposte conformi alle prerogative intellettive dei pubblici ai quali ci si rivolgeva (età evolutive, condizioni ricettive). Ma la scuola nel suo complesso restava chiusa a queste ipotesi. Il problema era, per dirla con Jacquinet, il contrasto tra la pedagogia tradizionale (statica, strutturale, trasmissiva) e la pedagogia attorno alle immagini (aperta, dinamica, generativa).¹¹⁷ Per l'istituzione scolastica aprire all'istituzione cinema avrebbe significato rivoluzionare la propria struttura e concedere i suoi spazi (spiritualisti, rivolti al passato, informati alla logica razionalista e al contenuto stabile e oggettivo) a un fenomeno in via di definizione ma fortemente sospettato di spirito edonista, rivolto all'attualità, informato alla logica dell'impatto emotivo e dai contenuti effimeri e soggettivi. Siamo alla fine degli anni Cinquanta e la tensione tra le due spinte è forte e certamente rispecchia una tensione tra movimenti assai più ampi della cultura, della politica e della tecnologia a livello globale. Ben presto il livello dello scontro tra spinte conservatrici e spinte progressiste si intensificherà ulteriormente e molti saperi tradizionali entreranno in una crisi irreversibile, come ad esempio proprio la pedagogia che con gli anni della contestazione perderà il suo statuto di sapere unitario e regolativo per rinascere come scienza dell'educazione, declinandosi in una molteplicità di saperi specialistici legati alle necessità di una società complessa e iper tecnicizzata. Quindi, per quanto riguarda l'educazione al cinema, gli anni Sessanta sono il momento della piena affermazione; il partito del cinema a scuola, contestualmente a quello del cinema all'università (che guadagna nel decennio le sue prime cattedre negli atenei italiani)¹¹⁸ conquista grandi spazi anche se mai ufficializzati da interventi legislativi generali. Anche a livello globale, come abbiamo visto, il dibattito si è intensificato, soprattutto per l'azione dell'Unesco e dei grandi momenti di dibattito e scambio di cui l'agenzia si era fatta promotrice, insieme a un fitto tessuto di realtà nazionali e internazionali. Nella società delle immagini, le scuole e le altre agenzie formative non potevano sottrarsi ai nuovi imperativi e come avevano lottato (e lottavano) contro l'analfabetismo così dovevano alfabetizzare ai nuovi linguaggi audiovisivi che tra l'altro stavano inesorabilmente imponendosi come potentissima scuola parallela (governata dal mercato) che, con l'arrivo della televisione generalista, incrementava ulteriormente la vastità

¹¹⁷ Geneviève Jacquinet, *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1977.

¹¹⁸ Cfr. David Bruni, Antioco Floris, Massimo Locatelli, Simone Venturini (a cura di), *Dallo schermo alla cattedra. op. cit.*.

della sua offerta formativa come la sua capacità di penetrazione nelle vite delle persone. Addirittura, l'irruenza della "cattiva maestra",¹¹⁹ che rapiva i bambini per troppe ore al giorno, trasformava il vecchio nemico cinematografo in un prezioso alleato che comunque aveva negli anni dimostrato di saper produrre arte e cultura e per mezzo del quale era possibile costruire percorsi formativi volti alla formazione del famigerato spirito critico. Sono anche gli anni degli avanzamenti tecnologici nella miniaturizzazione delle attrezzature per la riproduzione e per la produzione cinematografica e video (Super-8 anche nella versione sonora, registratore audio a bobine e dalla metà degli anni Settanta telecamere e videoregistratori) che consentono con un basso budget la diffusione capillare nella scuola di proiettori, pellicole per la visione e cineprese per la realizzazione. Per molti giovani insegnanti formati nel dopoguerra col cinema e con la nuova trasgressiva idea che non esistessero una cultura alta e una cultura bassa (Roland Barthes lo aveva affermato nel 1957 con il suo testo fondativo della moderna semiologia, *Mythologies*)¹²⁰ è quello il momento di introdurre il film spettacolare a scuola e metterlo al centro di un processo di rinnovamento dell'intero sistema educativo. Si impone così, almeno a livello della sensibilità del mondo educativo e trainata dalla dedizione degli educatori più motivati, l'educazione al cinema nella scuola (ma non solo a scuola) e lo fa sui due versanti complementari dell'analisi e della produzione (secondo la periodizzazione di Noëlle Ardouin, che abbiamo riportato nel paragrafo 1.2, il versante della lettura critica si afferma negli anni Sessanta mentre il filmmaking negli anni Settanta).

La scuola si apre così al cinema narrativo. Ma forse questa frase appare un po' troppo trionfalistica e sarebbe meglio aggiungere che in Italia questo accade più in teoria che nella pratica. Infatti come detto non ci sono stati interventi legislativi che abbiano stabilito l'ufficialità di questo ingresso e ciò ha avuto come risultato intanto la mancanza di occasioni formative per gli educatori¹²¹ e poi che l'iniziativa sia stata lasciata ai singoli insegnanti o dirigenti motivati, per cui non ci sono state ricadute significative sui grandi numeri. Il primo intervento legislativo in questo senso sarà quello del primo Piano nazionale nel 2000 ma anche in quel caso l'esperienza terminerà in anticipo sui tempi programmati, per motivi legati a questioni di cambio di governo e di priorità politiche. Nonostante ciò va detto che l'educazione al cinema ha comunque prodotto moltissime esperienze a scuola e moltissima

¹¹⁹ Il riferimento è all'omonimo saggio di Karl R. Popper e John C. Condry, *Television: A Bad Teacher*, 1994 (tr. it. *Cattiva maestra televisione*, Roma, Donzelli editore, 1996).

¹²⁰ Roland Barthes, *Mythologies*, Paris, Editions du Seuil, 1957 (tr. it. *Miti d'oggi*, Torino, Einaudi, 1989).

¹²¹ Raffaele Laporta, *op. cit.*, 1957, p. 7.

letteratura scientifica, anche se per lo più il film è stato utilizzato come veicolo di contenuti didatticamente affini a quelli della programmazione curricolare, senza contare le volte in cui è andato a colmare falle d'orario.¹²² Con questo intendo dire che, seppure nella dinamica della scuola italiana la presenza del cinema come oggetto culturale non ha ancora il crisma dell'ufficialità, è però un dato di fatto che si sia conquistato un suo spazio.

È il caso, a questo punto della trattazione, di chiederci che cosa accadeva al documentario mentre la scuola si apriva al film di finzione, e questa domanda richiede un inquadramento preciso della questione. Il documentario è un ambito vastissimo del cinema, che si è caratterizzato nei decenni attraverso una miriade di dibattiti, definizioni, visioni filosofiche, estetiche, etiche ed esiti realizzativi. Rimandando ai concetti di realtà, verità, verosimiglianza e implicando un rapporto ontologico con la realtà filmata, attorno al documentario si è sviluppato da sempre un dibattito di grande ricchezza e complessità.¹²³ Nel tentativo di dare ordine a questa complessità il teorico statunitense Bill Nichols, a tutt'oggi il più citato nella comunità scientifica, ha creato la nota tassonomia con sei modalità modellate sulla base di sei possibili differenti posture del film documentario nei confronti della realtà. Dietro a quelle modalità stanno altrettanti posizionamenti ontologici ed epistemologici che devono essere però letti in maniera aperta e non schematica, ovvero più categorie possono essere utilizzate per descrivere un singolo film e questa è più la regola che non l'eccezione. Le modalità sono: poetica, espositiva, osservativa, partecipativa, riflessiva, performativa.¹²⁴ Per portare il discorso verso la logica della presente trattazione è interessante applicare le categorie di Nichols alla lettura dei film documentari utilizzati a scuola. Dal dibattito che ho ricostruito nel paragrafo sulle pedagogie emerge che negli anni Cinquanta, sulla base degli studi della psicologia e della sociologia, si inizia a superare il timore di esporre i fanciulli alla «paticità» del film.¹²⁵ Ma prima di quel momento l'unico tipo di film che veniva proposto alle scolaresche era il documentario didattico o propagandistico, tipologie che possono essere fatte ricadere dentro la modalità espositiva, la quale si articola attorno a un'argomentazione chiara e

¹²² Cfr. Appendice 4, intervista ad Antioco Floris.

¹²³ Per uno studio approfondito della questione la letteratura è veramente vasta per cui mi limito qui a suggerire la lettura della voce "documentario" dell'enciclopedia Treccani online redatta da Adriano Aprà con la relativa essenziale bibliografia (cfr. Adriano Aprà, voce *Documentario*, Enciclopedia Treccani online [ultima consultazione 10 luglio 2025, [https://www.treccani.it/enciclopedia/documentario_\(Enciclopedia-del-Cinema\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/documentario_(Enciclopedia-del-Cinema)/)]) e la recente ricostruzione delle principali teorie del cinema documentario proposta da Oliver Fahle in *Theorien des Dokumentarfilms zur Einführung*, Junius Verlag GmbH, 2020 (tr. it. *Teorie del film documentario*, Torino, Einaudi, 2023).

¹²⁴ Bill Nichols, *Introduzione al documentario*, Milano, Il Castoro, 2014.

¹²⁵ Ricordo come l'espressione sia stata utilizzata da Volpicelli per definire le capacità del film spettacolare di agire da forte stimolo emotivo. Vedi nota 59.

logica, guidata da una voce narrante, e facente spesso ricorso a interviste con esperti, interventi grafici e una struttura che guida lo spettatore verso una tesi specifica attraverso un percorso stabilito. Vi è sottesa quella visione positivista che abbiamo visto promuovere il rinnovamento della scuola su principi scientifici a inizio secolo e subire una battuta d'arresto di fronte al trionfo del positivismo gentiliano. Superato questo vincolo, la scuola degli anni Cinquanta si apre al cinema come oggetto culturale, esperienza del mondo, specchio del sé.¹²⁶ Abbiamo visto come Volpicelli si domandasse il perché gli studenti dovevano sapere tutto sulle api e non potevano vedere a scuola *Ladri di biciclette* di Vittorio De Sica e Cesare Zavattini (1948).¹²⁷ A ben vedere, ad eccezione della modalità espositiva, tutte le altre modalità individuate da Nichols implicano un certo grado di coinvolgimento emotivo dello spettatore. La modalità poetica si intuisce che possa far leva sui sentimenti, che troviamo per esempio in un film come *Pioggia* di Joris Ivens (1927) che non ha contenuti informativi ma si appella direttamente alla sensibilità dello spettatore. La modalità osservativa, con la sua fiducia (talvolta ingenua) nelle capacità del mezzo di restituzione ontologica del reale, rigettando atteggiamenti empatici da parte dell'apparato filmico, lascia però la paticità scaturire dal profilmico. In *Titicut follies* di Frederick Wiseman (1967) l'emozione è amplificata dalle scelte estetiche della ripresa e dell'editing ma è in primo luogo la scelta dell'oggetto a determinarla. La modalità partecipativa, è stata una delle caratteristiche essenziali per l'evoluzione del cinema del reale. Essa è determinante nell'impostazione del lavoro di autori quali Robert Flaherty, Jean Rouch, Vittorio De Seta, Cecilia Mangini, David MacDougall, Agnes Varda che hanno aperto la strada a una delle avventure umanamente più intense che il cinema abbia prodotto. A ben guardare sono tutti autori molto legati alla rappresentazione dell'infanzia e delle giovani persone in formazione e questo ha a che fare con l'atteggiamento partecipativo e la condivisione di esperienze umane. Sul set documentario come a scuola la de-gerarchizzazione del rapporto tra osservatore/osservato o insegnante/alunno ha aperto strade insondate e risultati inattesi. Con la modalità riflessiva il film mette in scena se stesso e il proprio farsi, arrivando anche a mettere in dubbio la possibilità stessa della rappresentazione del reale. Decostruire il proprio stesso discorso da parte del film potrebbe essere associato a un raffreddamento dell'emotività, tuttavia in un film come *Grizzly Man* di Werner Herzog (2005) la messa in scena del dispositivo è funzionale a un incremento del patetismo generale della rappresentazione. L'ultima modalità, quella

¹²⁶ Evelina Tarroni, *op. cit.*, 1949, p. 54.

¹²⁷ Vedi nota 66.

performativa, amplificando il coinvolgimento soggettivo del regista, enfatizza l'impatto emotivo sullo spettatore. Questa valutazione delle categorie tassonomiche di Nichols ci ricorda come anche il film documentario sia veicolo di emozione, soggettività, "passione" per dirla con Daniele Dottorini.¹²⁸ Il documentario al pari del film di finzione può essere per lo studente «un immenso specchio nel quale impara a conoscere il proprio viso interiore».¹²⁹

Possiamo ora tornare alla nostra domanda: che cosa accade al documentario quando il cinema spettacolare negli anni Sessanta entra a scuola? Nei volumi e negli articoli che ho consultato per questa ricerca, quando i teorici dell'educazione al cinema in questo periodo parlano di documentario si riferiscono esclusivamente a quello didattico e quasi sempre lo mettono in opposizione al film spettacolare. Raffaele Laporta alla fine degli anni Cinquanta, studiando la questione della "cinedidattica" dal punto di vista della psicologia evolutiva, opera la distinzione tra cinesussidio e cinetesto,¹³⁰ di fatto contrapponendo documentario espositivo e film spettacolare. Tarroni nel volume *Educazione e cinema* del 1970 si sofferma molto a dare una definizione del film didattico e suggerisce delle strategie realizzative perché possa avere effettiva efficacia come sussidio. Poi afferma che «il film didattico costituisce uno degli aspetti del rapporto film-scuola. Vi è un altro aspetto, non meno importante, per cui il film costituisce da un lato un ponte tra scuola e società e dall'altro uno dei linguaggi fondamentali alla cui migliore fruizione il ragazzo ha diritto di essere preparato».¹³¹ Pio Baldelli, nello stesso volume, mette in guardia nei confronti della sopravvalutazione del documentario didattico:

c'è, più grave di quanto non si creda, il pericolo di esagerare circa l'importanza del film didattico-documentario. L'infatuazione penetra ora nella scuola; si parla, per la scuola secondaria, di un nuovo insegnamento e di una nuova materia: la cinematografia, a fianco della letteratura, della storia dell'arte ecc. Tuttavia la descrizione dell'uso pedagogico del film è ampia quanto generica. Si apre, più o meno, col solito prologo: esaltazione del cinema per il suo linguaggio «universale», perché risponde al bisogno di abbreviare le distanze [...] perché agevola la conoscenza dei popoli, avvicina le loro costumanze, sollecita [...] è in grado di mostrare ogni cosa [...] [ma] dei documentari non bisognerebbe abusare, perché danno sovente del sapere un concetto enciclopedistico, quantitativo, che

¹²⁸ Daniele Dottorini, *La passione del reale. Il documentario o la creazione del mondo*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2018.

¹²⁹ E. Tarroni, *op. cit.*, 1949, p. 55.

¹³⁰ Vedi nota 110.

¹³¹ P. Baldelli, E. Tarroni, *op. cit.*, 1970, p. 59.

forma poco o male; uno ne può vedere tanti e poi? La scuola deve dare un'altra idea del sapere, come cosa che si fa da noi, e con sforzo, e per un interesse dominante.¹³²

La prospettiva si allarga con Filippo Maria De Sanctis che, nel suo volume del 1979 *I ragazzi inventano il cinema*, propone un contributo sistematico per orientare l'analisi e il lavoro creativo sul cinema da parte degli alunni. Il libro, che intende fornire uno schema orientativo per alunni e insegnanti paritariamente coinvolti nel processo, contiene settantasei schede molte delle quali sono appunto dedicate alla questione realtà/rappresentazione e tre di queste sono specificatamente dedicate all'analisi e alla realizzazione di immagini documentarie. In questo caso siamo per la prima volta di fronte a un testo teorico-metodologico che mette sullo stesso piano l'espressività del film di finzione e quella del film documentario, entrambe forme di rappresentazione.¹³³ Ma il libro di De Sanctis, come conferma Raffaele Laporta nell'introduzione, «è una novità nel campo della letteratura sull'educazione al cinema e col cinema»,¹³⁴ come del resto De Sanctis è una figura assai avanzata di teorico nel panorama nazionale, che, come vedremo nel prossimo capitolo, ha elaborato una personale visione globale della pedagogia dei media.¹³⁵ De Sanctis inizia a collaborare con le scuole medie della Società Umanitaria di Milano e negli anni elabora un metodo di didattica del cinema che vada nella direzione di favorire per i giovani studenti l'acquisizione di una consapevolezza dei meccanismi di funzionamento della rappresentazione. Il documentario, il film di finzione, la fotografia, sono tutti discorsi sul mondo, rappresentazioni del mondo, ma che senza una

¹³² Ivi, 1970, p. 133-34. Lunga è la lista delle lamentele nei confronti della gestione da parte degli apparati statali dei film didattici destinati alle scuole, cfr. Gianpaolo Bernagozzi, *Realtà e ipotesi per il cinema della e nella scuola*, in Francesco Casetti, Mimmo Lombezzi, Tatti Sanguineti (a cura di), *Cinema e scuola. Film videonastri e audiovisivi autoprodotti nelle scuole italiane*, Venezia, Marsilio, 1978, p. 34; Raffaele Laporta, in prefazione al libro di Filippo Maria De Sanctis, *I ragazzi inventano il cinema*, Cagliari, EDES, 1979, p. 6; cfr anche: G. Grasso, *op. cit.*, 2024.

¹³³ F. M. De Sanctis, *op. cit.*.

¹³⁴ R. Laporta, *Prefazione*, in F.M. De Sanctis, *op. cit.*, p. 11.

¹³⁵ Felini descrive l'attività di De Sanctis in questi termini: «Si trattava di una vera e propria progettazione curricolare nel settore dell'educazione allo schermo, per la cui collocazione si indicava la "città educativa", dove agivano sì la scuola (ma nella logica dei tempi pieni), ma anche agenzie extrascolastiche comunque ricomprendibili nella realtà territoriale del distretto scolastico. Le coordinate pedagogiche di questa proposta mediaeducativa erano molto chiare. In primo luogo, De Sanctis partiva dall'assunto che non ci fosse più motivo di mantenere la separazione esistente tra la scuola (definita col termine "logosfera") e i mass media ("iconosfera"): l'educazione allo schermo, infatti, grazie alle acquisizioni della semiotica, della pragmatica e dello strutturalismo, poteva essere definita, progettata e attuata come una "semplice" espansione dell'alfabetizzazione tradizionale, cosicché assumeva i caratteri di qualcosa che rientrava tra i compiti specifici dell'istituzione scolastica» (Damiano Felini, *Filippo Maria De Sanctis e l'educazione cinematografica nei Circoli del Cinema*, Diari di Cineclub. Periodico indipendente di cultura e informazione cinematografica, anno XIII, n. 129, Luglio 2024).

capacità di lettura critica e senza presa di coscienza collettiva, possono essere confusi col mondo. Per evitare questa confusione è necessario che i giovani “inventino” il cinema nella prospettiva superiore di inventare un nuovo mondo libero e giusto. Questa è la prospettiva ideologica di De Sanctis che si muove entro l’alveo del marxismo ma con una tendenza antiautoritaria, riconosciuta dallo stesso Felini, che si muove con coerenza entro il quadro di una pedagogia non direttiva e attiva.¹³⁶

Per provare a questo punto a rispondere alla domanda sopra formulata sulle sorti del documentario, è possibile ipotizzare che dagli anni Sessanta in poi, mentre il film spettacolare aveva guadagnato l’accesso nelle scuole come oggetto culturale, il documentario continuava ad essere considerato nell’ottica sussidiaria (ma non da tutti come il caso di De Sanctis ci dimostra). Il documentario “espressivo”,¹³⁷ che al pari del film di narrazione può farsi esperienza didattica e opportunità di crescita emotiva e razionale per i giovani, prima di avere accesso a scuola dovrà attendere fino ai giorni nostri.¹³⁸ Per capire quali siano le dinamiche che in Italia hanno tenuto lontano dalla scuola il film documentario espressivo, mentre il film di invenzione viveva finalmente la propria consacrazione, è necessario considerare che a un certo punto i documentari sono in qualche modo scomparsi dall’orizzonte del pubblico. Se a partire dalla nascita dell’Istituto LUCE in Italia il documentario si moltiplica con la sua missione educativa e propagandistica, nel dopoguerra la sua presenza e la sua funzione vanno man mano riducendosi fino a quella che Bertozzi non esita a definire «un’apocalisse», ovvero l’annichilimento di un’idea possibile di un cinema “altro”.¹³⁹ Così scriveva Francesco Pasinetti nel 1948:

Lo spettatore che volesse seguire i documentari - e non è uno spettatore isolato, si badi bene - si trova assolutamente disorientato: dove vedere il documentario tale o il documentario tal altro? Nessun manifesto lo annuncia, nessuna indicazione sui giornali:

¹³⁶ *Ibid.*.

¹³⁷ Uso il termine “documentario espressivo” perché mi consente in questo contesto di riferirmi a quel tipo di film che, utilizzando i codici del documentario, compie un atto espressivo col quale si appella alla razionalità e all’emotività dello spettatore.

¹³⁸ Penso per esempio a “Doc a scuola” progetto nato nel 2006 (e ancora attivo) su iniziativa dell’Assemblea Legislativa della Regione Emilia-Romagna e dell’Associazione D.E-R / Documentaristi Emilia-Romagna che mette a disposizione delle scuole del proprio territorio oltre duecento documentari, organizzando proiezioni e laboratori di produzione audiovisiva. E penso anche ad alcune realtà italiane che grazie al contributo ministeriale del Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola hanno scelto di lavorare sui linguaggi della realtà con bambini e ragazzi, ad esempio il progetto “Nuovo Cinema Coraggioso, racconti sul reale per capire il presente” dell’associazione culturale Zalab, il progetto “Racconta la realtà – Laboratorio nazionale di Cinema Documentario” di Doc/it, il progetto “DIVE – Diversity in Visual-Essays” del Festival dei Popoli.

¹³⁹ Marco Bertozzi, *Storia del documentario italiano*, Venezia, Marsilio, 2008, p.12.

la critica tace, salvo casi eccezionali.»¹⁴⁰

A partire dal 1945 si avvia la legge “Andreotti”, con lo scopo di incentivare la produzione di documentari: ogni spettacolo in sala prevede che la proiezione del film sia preceduta da un cortometraggio, il quale poteva essere un documentario, una piccola fiction o un cinegiornale. L'intervento ministeriale sancisce che il 3% dell'incasso lordo degli spettacoli venga riservato ai documentari. Nasce la cosiddetta “Formula 10” con cui si indica la nuova produzione documentaristica nazionale caratterizzata da documentari della durata di dieci minuti appunto, spesso girati in maniera frettolosa e molto standardizzata, che venivano proiettati obbligatoriamente prima del film.¹⁴¹ In breve tempo Formula 10 diventa sinonimo di documentari, ma di un particolare tipo di documentari: gli spettatori si abituano all'idea che il documentario sia breve per definizione, cominciano a percepirlo come una specie di “dovere di visione” prima del film che si è scelto di andare a vedere e lo associano a prodotti per lo più di qualità scarsa. Come ricostruito da Bertozzi, i documentari cominciano presto a stancare il pubblico e «per un tacito accordo fra produttori, distributori ed esercenti - e nell'apparente rispetto delle leggi - vengono eliminati dalla programmazione. La pratica viene regolarizzata con la compilazione di fittizi borderò di sala, nei quali l'esercente attesta - dichiarando il falso - l'avvenuta proiezione del film».¹⁴² L'avvento della televisione, dal canto suo, porterà in auge un nuovo genere, quello dell'inchiesta televisiva, ma nonostante negli anni Cinquanta, Sessanta e Settanta trovi spazio nei festival nazionali e internazionali una generazione di autori di documentari come De Seta, Piavoli, Pasolini, Grifi, Mangini, Baldi, agli spettatori italiani non viene data la possibilità di vedere questi film finché, nota ancora Bertozzi, «Negli anni Novanta la parola “documentario” non si pronuncia quasi più e i televisivi sono pronti a snocciolare tutta una serie di “docu-qualcos'altro” ben più alla moda».¹⁴³ È alla soglia degli anni Duemila che si colloca invece la cosiddetta “rinascita” del cinema documentario italiano,¹⁴⁴ una rinascita tra luci e ombre che ancora oggi ci restituisce un quadro in cui il

¹⁴⁰ Francesco Pasinetti, “Il documentario in Italia”, in *Bianco e Nero*, n.3, 1948, p.4.

¹⁴¹ Marco Bertozzi, *op. cit.*, p.124 e seguenti.

¹⁴² *Ivi*, p. 125.

¹⁴³ *Ivi*, p. 13.

¹⁴⁴ Su questa rinascita cfr. in ordine di pubblicazione: Marco Bertozzi (a cura di), con la collaborazione di Gianfranco Pannone, *L'idea documentaria. Altri sguardi dal cinema italiano*, Torino, Lindau, 2003; Marco Bertozzi, *Storia del documentario italiano*, *op. cit.*, 2008; Giovanni Spagnoletti (a cura di), *Il reale allo specchio. Il documentario italiano contemporaneo*, Venezia, Marsilio, 2012; Daniele Dottorini (a cura di), *Per un cinema del reale. Forme e pratiche del documentario italiano contemporaneo*, Udine Film Forum, 2013; Dario Zonta, *L'invenzione del reale. Conversazioni su un altro cinema*, Roma, Contrasto, 2017. La rinascita del cinema documentario è un fenomeno vasto che non riguarda soltanto il nostro paese, cfr. Nora Stone, *op. cit.*, 2023.

sentimento prevalente nei confronti del documentario è di ambivalenza, nonostante la moltiplicazione di film, di festival e rassegne dedicati, di canali tematici e piattaforme specializzate. Questo è il quadro ricostruito da Bertozzi. Più fiduciosa appare la visione di Moraldi:

la rivoluzione digitale ha avuto come effetto l'abbassamento tendenziale dei costi minimi della produzione audiovisiva e la conseguente democratizzazione dell'accesso ai mezzi di produzione. Tale fenomeno si è inserito in un generale movimento di rinascita del cinema documentario indipendente che ha riscontrato un aumento della produzione, una crescente diffusione nelle sale cinematografiche, un incremento di attività di promozione e una crescente attenzione da parte dei mezzi di informazione e del pubblico. In Italia la "rinascita del documentario" ha avuto come effetto un fatto fuori dal comune: l'assegnazione del Leone d'Oro all'edizione del 2013 della Mostra internazionale d'arte cinematografica di Venezia a un film documentario, *Sacro Gra*, (Gianfranco Rosi, 2013). Questo contesto ha favorito, inoltre, l'insorgere di pratiche in cui l'audiovisivo è stato riconosciuto come uno strumento in grado di innescare processi di auto-rappresentazione all'interno di gruppi sociali, in particolar modo in attività condotte nell'ambito dell'imprenditoria sociale. Ciò ha dato luogo a un bacino di sperimentazione di modelli produttivi di natura collaborativa e partecipativa basati su approcci metodologici di creatività condivisa che derivano dalle teorie demo-etno-antropologiche e dalla storia del cinema di non fiction.¹⁴⁵

Quella che sia Bertozzi che Moraldi chiamano la "rinascita del documentario" ha per quel tipo di cinema delle conseguenze di positiva diffusione e crescita in vari settori della società. Anche nelle agenzie formative si cominciano ad avvertire i primi sintomi di questo grande risveglio ed è così che si verifica un inedito approdo (e qui non si può parlare di rinascita) del documentario, del cinema di non-fiction, del cinema del reale, del cinema partecipativo, dell'antropologia visuale, in una parola dei linguaggi del reale a scuola.¹⁴⁶

¹⁴⁵ Simone Moraldi, *Questioni di campo. La relazione osservatore/osservato nella forma documentaria*, Roma, Bulzoni Editore, 2015, pp. 10-11.

¹⁴⁶ Penso per esempio a "Doc a scuola" progetto nato nel 2006 (e ancora attivo) su iniziativa dell'Assemblea Legislativa della Regione Emilia-Romagna e dell'Associazione D.E-R / Documentaristi Emilia-Romagna che mette a disposizione delle scuole del proprio territorio oltre duecento documentari, organizzando proiezioni e laboratori di produzione audiovisiva di tipo documentario. E penso anche ad alcune realtà italiane che grazie al contributo ministeriale del Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola hanno scelto di lavorare sui linguaggi della realtà a scuola con bambini e ragazzi, ad esempio il progetto "Nuovo Cinema Coraggioso, racconti sul reale per capire il presente" dell'associazione culturale Zalab, il progetto "Racconta la realtà –

Dopo aver cercato di ricostruire lo scenario storico-culturale entro il quale si afferma l'educazione all'immagine dietro la spinta di differenti concezioni pedagogiche e dopo aver cercato di individuare, entro quello scenario, la collocazione dei discorsi sul documentario, è necessario stabilire adesso verso quali finalità quelle pedagogie si sono mosse. Damiano Felini nel passare in rassegna i primi tre decenni dal dopoguerra, periodo chiave nel quale si manifestano molte delle istanze tuttora attive nel dibattito sull'educazione al cinema, individua quattro specifiche finalità che differenti pedagogie, anche molto diverse tra loro, hanno perseguito in quegli anni.¹⁴⁷ Proviamo qui a ripercorrere questo fondamentale passaggio riferendoci anche all'eventuale ruolo che è stato attribuito ai linguaggi del reale per il raggiungimento di questi obiettivi educativi. Per queste pedagogie si è trattato di sviluppare nei giovani:

- 1) la socialità
- 2) il senso estetico
- 3) le capacità cognitive e linguistiche
- 4) le capacità critiche e demistificatorie

Il primo tipo di approccio non intende formare cineasti ma è più orientato a sviluppare le competenze relazionali e la sicurezza di sé, fornendo ai partecipanti l'occasione per sentirsi parte attiva di un contesto sociale informato dall'etica democratica. C'è ovviamente l'attivismo di Dewey dietro a questa progettualità che si colloca nell'alveo delle pedagogie laico-progressiste che in Italia ebbero il loro fulcro principale intorno alla Scuola-Città Pestalozzi fondata a Firenze nel 1945 da Ernesto Codignola. Si avverte tuttavia anche l'influenza dell'attivismo di Célestin Freinet per il quale le attività come il giornale scolastico non erano finalizzate al prodotto ma al processo e all'opportunità di ricalibrare su di esso l'intera azione didattica, liberando le energie degli studenti. Inserita a pieno titolo in questo primo paradigma vi è quella che Felini identifica come la prima esperienza documentata di filmmaking scolastico, attuata alla fine degli anni Trenta in alcuni licei di Denver in Colorado.¹⁴⁸ Si trattava di un progetto non isolato (il volume citato parla di circa quattrocento esperienze di

Laboratorio nazionale di Cinema Documentario” di Doc/it, il progetto “DIVE – Diversity in Visual-Essays” del Festival dei Popoli.

¹⁴⁷ D. Felini, *op. cit.*, 2015, p. 86.

¹⁴⁸ F. E. Brooker e E. H. Herrington, *Students Make Motion Pictures. A report on film production in Denver schools*, Washington D.C., American Council on Education, 1941.

cinema scolastico già svolte negli Stati Uniti in quel decennio ma meno documentate) il cui scopo era la realizzazione di brevi documentari tematici fatti dagli studenti e rivolti ai loro pari, sulla vita della comunità. Il genere scelto è quello del film didattico (*instructional film*), che probabilmente appariva agli educatori come il più adatto a raggiungere lo scopo di motivare sia i giovani realizzatori dei vari documentari, sia il pubblico di studenti che negli anni avrebbero fruito dei lavori prodotti. La film education rimaneva appunto in secondo piano rispetto all'intento principale di favorire l'adesione di autori e pubblico ai valori sociali, oltre che di produrre dichiaratamente dei filmati di grande qualità utilizzabili dalle generazioni di studenti a venire. Uno dei film prodotti, *Dollars and progress*, spiega in termini celebrativi il funzionamento del sistema creditizio ed è co-finanziato dall'associazione degli istituti di credito locali.

Nel recente volume digitale *100 Years of New Media Pedagogies*,¹⁴⁹ Jason Palmeri e Ben McCorkle si soffermano sull'esperienza di Denver. Nel loro studio che attraverso la lettura di 100 anni di pubblicazioni della rivista *English Journal* indaga sull'utilizzo didattico della tecnologia da parte degli insegnanti di inglese nelle scuole secondarie degli USA, i due ricercatori individuano verso la fine degli anni Trenta un momento di grande sviluppo del filmmaking scolastico:

La fine degli anni '30 ha presentato un momento di possibilità (quasi dimenticato), un momento in cui la produzione cinematografica collaborativa degli studenti aveva il potenziale per riconfigurare radicalmente i modelli tradizionali di istruzione. Oggi viviamo un momento simile, in cui la proliferazione dei video online offre nuove opportunità per insegnanti e studenti di collaborare nel reinventare l'istruzione e promuovere i cambiamenti sociali nelle loro comunità. Se vogliamo sostenere questo momento, tuttavia, sarebbe saggio prestare attenzione all'insegnamento di questi esperimenti passati di produzione cinematografica studentesca.¹⁵⁰

In questo periodo il filmmaking scolastico è orientato principalmente alla realizzazione di fiction che rimettono in scena testi facenti parte dei programmi ufficiali di letteratura. Vi sono però anche tentativi di far produrre agli studenti film didattici e cinegiornali su argomenti di attualità. L'esperienza di Denver fa parte di questo tipo di produzioni. Palmeri e McCorkle

¹⁴⁹ Jason Palmeri, Ben McCorkle, *100 Years of New Media Pedagogy*, University of Michigan Press, 2021, DOI: <https://doi.org/10.3998/mpub.11762143>. (Online book) Ultima consultazione 25.05.2025.

¹⁵⁰ *Ibid.* [trad mia].

benché individuino molti aspetti positivi in questo tipo di produzioni che attraverso i linguaggi della realtà intendono favorire negli studenti lo sviluppo del senso di appartenenza alle loro comunità, ne rilevano altresì i limiti dovuti a una concezione pedagogica teleologica che intende promuovere nella scuola i valori del liberalismo e del capitalismo senza lasciare spazio ad analisi più approfondite e posizioni critiche nei confronti delle diseguaglianze che caratterizzano la società americana. Queste considerazioni che prendono spunto da delle produzioni di un lontano periodo storico sono ricondotte dai due studiosi di media education entro una cornice contemporanea e mettono in guardia, per gli sviluppi di questa ricerca, dal ritenere che il ricorso ai linguaggi del reale nell'educazione al cinema sia garanzia di interventi didattici ontologicamente di pregio. Scegliere di studiare in classe i linguaggi della realtà o di utilizzarli per il filmmaking non è di per sé un viatico contro le mistificazioni e i pessimi intendimenti che possono celarsi dietro a certe pedagogie che ammantate di tecnologia e di modernismo intendono promuovere nella scuola visioni conservatrici e svuotare l'istituzione delle sue potenzialità trasformative e di contrasto alle leggi del mercato. Il secondo tipo di approccio vede nell'apertura della scuola al cinema l'occasione di sviluppare l'espressività del fanciullo e il suo senso estetico. Una teoria dell'educazione che promuove questo approccio è quella personalista-cattolica della scuola padovana di Luigi Stefanini e Giuseppe Flores D'Arcais (debitrice del pensiero di Croce, secondo Felini)¹⁵¹ la quale è orientata verso un'educazione morale del giovane attraverso il bello. Ma espressività e creatività sono prerogative anche dell'agire didattico laico dello Studio di Monte Olimpino che attraverso il cinema offre ai bambini l'occasione dell'espressione del sé e della comunicazione audiovisiva del loro pensiero.¹⁵² Nella dialettica interna tra la pedagogia procedurale di Bruno Munari e quella libertaria di Marcello Piccardo, i bambini si avvicinavano al cinema restando bambini, giocando in maniera serissima con le immagini.¹⁵³ Come si nota questo *modus operandi* ha delle forti somiglianze anche col primo metodo preso in analisi e questo ci conferma nell'idea già espressa di una frequente sana erraticità delle teorie educative più aperte e sperimentali. Il documentario e i linguaggi del reale, tuttavia, sono in genere poco utilizzati come strumento per favorire l'espressività e la creatività dei giovani, poiché persiste nei loro confronti il pregiudizio di non essere in grado di veicolare soggettività, espressività e bellezza.

¹⁵¹ Damiano Felini, *Educare al cinema*, op. cit., p. 115.

¹⁵² Marcello Piccardo, *Il cinema fatto dai bambini*, Roma, Gruppo editoriale Tab, 2025.

¹⁵³ *Ivi*, p.116.

Nel terzo orientamento caratterizzato da finalità di alfabetizzazione, che Felini afferma essere quello di maggior successo fino ai giorni nostri per l'affermazione della media education nei contesti educativi, è rilevabile una sterilizzazione dei connotati politici e un adeguamento dell'approccio didattico ai fini dell'inserimento curricolare nella scuola. Attraverso il ricorso alla semiotica, la materia cinematografica assomiglia molto alle materie linguistiche tradizionalmente inserite nell'offerta formativa scolastica. Felini fa riferimento all'esperienza delle Scuole cattoliche francesi, del Centro Studi Cinematografici di Milano, all'insegnamento di Padre Nazareno Taddei e ad alcuni cineforum che, sostiene lo studioso, promuovono un'alfabetizzazione ben diversa da quella teorizzata da Paulo Freire (o da quella di Don Milani, aggiungerei) volta alla liberazione sociale e politica delle masse oppresse.¹⁵⁴ Anche in queste realtà il documentario e i linguaggi del reale sono molto trascurati rispetto al film narrativo, probabilmente proprio per la suddetta problematicità e difficoltà di collocazione all'interno di programmi educativi precisamente strutturabili e valutabili.

La quarta finalità dell'educazione al cinema ha come promotrice la pedagogia neomarxista che intende formare i giovani alla comprensione e allo smascheramento dei meccanismi che si celano dietro i messaggi unidirezionali provenienti dai media. Capire chi c'è dietro al lancio di determinati contenuti attraverso determinate forme, capirne il senso e saperlo demistificare, per poi riutilizzarlo secondo significati nuovi, invertiti di segno e tesi all'emancipazione laddove erano stati fabbricati per opprimere e vincolare. Questa finalità si espleta attraverso una doppia modalità: 1) con la guerriglia semiologica (termine proposto da Umberto Eco)¹⁵⁵ ovvero la lettura dal valore interpretativo e decostruttivo; 2) con l'appropriazione dei codici linguistici e il loro riuso nel rovesciamento del significato originario attraverso il filmmaking. È dentro questa prospettiva (che si afferma negli anni Settanta con l'esperienza di cinema scolastico a Torino condotta da Virginio Pevato e Paolo Quaregna)¹⁵⁶ che decostruzione critica dei messaggi audiovisivi e filmmaking cominciano a viaggiare di pari passo, mentre fino ad allora erano pratiche separate (molto più diffusa la prima ovviamente). Oggi appaiono proposte che si chiamano a vicenda nella grande maggioranza dei casi. L'esperienza di animazione condotta dai due operatori del comune di Torino nelle scuole del Piemonte è ben descritta, anche da un punto di vista teorico, nel loro volume e si avvicina al filmmaking

¹⁵⁴ Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, manoscritto, 1968 (trad. it. di Linda Bimbi e Cristina Alziati, *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele Edizioni, 2018).

¹⁵⁵ Umberto Eco, *Il costume di casa. Evidenze e misteri dell'ideologia italiana*, Milano, Bompiani, 1973, pp. 290-298.

¹⁵⁶ Virginio Pevato, Paolo Quaregna, *Il bambino con la macchina da presa: un'esperienza di animazione cinematografica nella scuola dell'obbligo*, Milano, Feltrinelli, 1978.

scolastico partendo da un preliminare lavoro di alfabetizzazione al linguaggio filmico. L'intento come detto è quello controinformativo e di destrutturazione dei messaggi e delle narrazioni filmiche mainstream per il disvelamento delle intenzioni propagandistiche e degli interessi economici ad esse sottese. Ma, nota Felini (e se ne sorprende dato il contesto), anche qui il documentario non è contemplato né come oggetto d'analisi né come soggetto per il filmmaking. Ci si volge invece verso la fiction ritenuta programmaticamente più adatta a far esperire ai giovani l'opacità del mezzo cinematografico che essendo sempre rappresentazione ha la capacità di camuffare a piacimento significati e valori. La stessa lacuna attorno al documentario Felini la nota in un successivo contributo a proposito del filmmaking presso le scuole del progetto Villaggio di Corea a Livorno¹⁵⁷ negli stessi anni in cui Pevato e Quaregna promuovono le loro attività in Piemonte e del resto anche le esperienze di cinema scolastico promosse nel decennio precedente dalla pionieristiche esperienze del Centro Studi Cinematografici di Milano e dalla già citata Cooperativa di Monte Olimpino non utilizzano i linguaggi del reale nelle loro proposte didattiche se non marginalmente.

Questi quattro orientamenti, nota ancora Felini, dichiarano tutti di promuovere l'acquisizione del senso critico nei giovani. Ovviamente il concetto di senso critico si carica di una grande quantità di sfumature e possibili letture e si riferisce a capacità anche piuttosto diverse tra loro:

- capacità di analizzare le scelte del regista (livello linguistico)
- capacità di individuare concezioni valoriali (livello contenutistico-etico)
- capacità di distinguere trama e personaggi (livello percettivo-emotivo)
- comprensione dei meccanismi di riproduzione sociale (livello contenutistico-sociale).

Come abbiamo già avuto modo di sostenere con Felini, le varie categorie della pedagogia dei media non si organizzano diacronicamente sulla linea del tempo, semmai sono le loro espansioni e contrazioni a farlo. La loro maggiore o minore compresenza in un dato periodo ha probabilmente delle motivazioni di tipo storico che possono essere indagate. L'orientamento protezionistico, ad esempio, non scompare con gli anni Sessanta/Settanta e

¹⁵⁷ Per una succinta descrizione della poco nota ma fondativa esperienza labronica si rimanda al saggio: Damiano Felini, "Esperienze pionieristiche di film making scolastico al Villaggio di Corea (Livorno, 1976-'77). Storie, verifiche, riflessioni", in *Studi sulla Formazione*, Open Journal of Education, Anno XXII, 2-2019, ISSN 2036-6981 (online); per un ulteriore approfondimento cfr. G. Della Maggiore, Rocco Pompeo (a cura di), *Il Villaggio scolastico di Corea. Un'esperienza di eccellenza socio-educativa a Livorno*, Sarzana (Sp), Agorà & Co., 2013.

anzi lo troviamo spesso a influenzare progettualità di intervento anche ai giorni nostri. Quello che in quegli anni è accaduto e che per certi versi si mantiene anche nel mutato panorama tecnologico e sociale contemporaneo, è stato il verificarsi di una serie di spinte emancipative dell'educazione al cinema verso l'alfabetizzazione, le finalità critico-espressive, l'educazione-sociale, la lettura ecologica, l'educazione alla fruizione.

Questo è lo scenario nel quale si trova a operare la film education che nei primi anni Ottanta, col dilagare della televisione, si eclissa all'interno della onnicomprensiva media education,¹⁵⁸ per poi ritrovare una nuova autonomia a livello terminologico in tempi recentissimi.¹⁵⁹ La nostra ricerca a questo punto entra nel vivo del suo proposito ovvero cercare di capire all'interno di questo lungo processo descritto nelle pagine precedenti, quale sia stato, quale sia e quale potrebbe essere il peso dei linguaggi del reale nella film education. Come abbiamo visto il filmato documentario, che cattura, fissa e ordina vedute prese dal vero (vero che può anche essere apparecchiato appositamente per la ripresa), in Italia come all'estero, ha sin dall'inizio del cinema suscitato un grande interesse da parte degli educatori che hanno visto in esso un potenziale formidabile strumento per migliorare la didattica e la stessa scuola, quindi la società tutta. Per molti anni il documentario è stato l'unico tipo di cinema ammesso a scuola poiché il cinema spettacolare fino al dopoguerra era visto (salvo sporadiche eccezioni) come il grande corruttore delle giovani menti. La definizione di “paticità” del cinema, che Volpicelli riprende dalla psicologia fenomenologica europea degli anni Quaranta, ha tenuto lontano dalle aule scolastiche per molto tempo il film di finzione, imponendo di fatto il documentario come unico strumento didattico. Proprio in virtù di questa sua esclusività nel rappresentare un medium che per i fanciulli aveva tutt'altra valenza emotiva, il documentario, spesso concepito proprio come film didattico epurato di ogni possibile elemento che potesse distogliere l'attenzione dalla sua rigida funzione strumentale, non poteva risultare amato dagli studenti e men che meno favorire il costituirsi di un giovane pubblico affezionato che una volta cresciuto avrebbe continuato a coltivare quella passione. I documentari continueranno ad essere utilizzati a scuola (o più spesso a languire inerti, ammassati nei polverosi archivi dei centri audiovisivi provinciali), sempre come corredo illustrativo funzionale alle materie

¹⁵⁸ Sull'argomento cfr. i testi seminali di Len Masterman, *Teaching the Media*, London, Comedia, 1985; *A Rationale for Media Education in Media Education in 1990 in Europe*, Council of Europe 1994 ([trad. it. *A scuola di media: educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, op. cit.).

¹⁵⁹ Per una panoramica sui recenti sviluppi delle iniziative europee per la valorizzazione della film education cfr. Simone Moraldi, *Film education in Italia e in Europa. Un decennio vissuto pericolosamente*, in *Rapporto Cinema 2018 - Spettatori, strumenti, scenari*, Fondazione Ente dello Spettacolo/MIBACT-Direzione Generale Cinema.

curricolari e non come territorio del cinema dalla valenza culturale e artistica autonome. Nel recente dibattito sulla media e film education che ha visto un'impennata negli ultimi venti anni a livello globale a causa della spinta digitale e della relativa convergenza delle culture, lo spazio per una riflessione sui linguaggi della realtà appare assolutamente minoritario. Uno dei primi spunti da cui questa mia ricerca ha avuto origine nasceva da questa constatazione. Mentre il documentario per la prima volta nella storia del cinema diventava *mainstream*¹⁶⁰ (e di battaglie per la sua emancipazione dal tradizionale ruolo ancillare ne erano state fatte molte e importanti, ma tutte con esiti modesti a livello del grande pubblico) nella considerazione degli educatori continuava a latitare e questo, come detto più sopra, meritava una indagine approfondita.

Intanto sarà necessario fornire una definizione di ciò che si intende quando si parla di linguaggi del reale e senza volerci spingere troppo lontano in un ambito che tiene occupati i teorici del cinema sin dagli esordi della teoria cinematografica, proveremo a fissare alcuni punti che ci appaiono fondamentali lasciando la parola a dei teorici che anche se in maniera indiretta e secondo prospettive differenti, si sono confrontati con l'idea di una didattica del cinema del reale. «Il reale è l'immaginario» intitolava Alessandro Stellino il suo intervento sul catalogo del primo festival di cinema del reale IsReal svoltosi a Nuoro nel 2016:

Al cinema il reale è l'immaginario, territorio di esplorazione, viaggio e scoperta che si offre allo sguardo dello spettatore disposto a concedere credibilità a ciò che vede. Intorno a questo patto si gioca la riuscita di ogni opera cinematografica, poiché quello che conta non è la realtà ma la verità di una messa in scena, rappresentazione che si serve di un proprio linguaggio e che sussiste solo nell'accettazione condivisa di senso tra chi ha filmato le immagini e chi le guarda. “Il cinema è la mia verità” (“ciné ma vérité”), sosteneva Chris Marker, in opposizione a un concetto ambiguo come quello di “cinema verità” in voga negli anni '60, sottolineando la soggettività di ogni opera artistica, anche la più aderente alla realtà. Da allora sono passati decenni, radicali in termini di trasfigurazioni sociali e tecnologiche: il cinema è cambiato tanto quanto il mondo che racconta e nell'epoca dei blockbuster in 3D, della smaterializzazione del supporto cinematografico e della virtualizzazione dei rapporti umani, il documentario ha rinnovato e radicalizzato la propria identità. Anestetizzati dal bombardamento delle immagini e da un'invasiva mediatizzazione culturale, abbiamo sete di realtà e il miglior cinema

¹⁶⁰ Nora Stone, *op. cit.*.

contemporaneo risponde a tale necessità.”¹⁶¹

Anche Daniele Dottorini parla del cinema del reale in termini molto simili:

Ma cosa significa familiarizzare il cinema? Cosa c'è di familiare nel dispositivo cinematografico, nel rapporto tra filmante e filmato, nei suoi riti e nei suoi codici? Una prima definizione è quella che riguarda la vicinanza dei corpi di chi filma e di chi è filmato, la durata dei gesti, lo spazio e il tempo della parola. In questo senso riappropriarsi della familiarità del cinema significa accogliere di nuovo la sfida di un reale che non cessa di porsi come luogo sfuggente e opaco, e insieme misterioso ed aperto. Le tante forme di cinema diretto non restituiscono una “verità” del reale, che sarebbe un'affermazione ingenua e naïf, ma mostrano la capacità del cinema di muoversi “insieme” ai corpi, alle situazioni, alle vite che sta filmando. Certo, lo si è detto, il cinema documentario moderno cambia radicalmente la forma e l'idea stessa del filmare, grazie anche alle nuove tecnologie leggere. Ma la disponibilità di nuovi strumenti non “crea” automaticamente un nuovo sguardo. Muoversi insieme, accompagnare, vivere con. È questo che rende familiare il cinema. [...] Il cinema non dispone il mondo dunque, ma si rende disponibile al mondo, accettando la sua duplice incertezza, quella della vita che scorre dinanzi e quella dell'immagine cinematografica, non più costretta a prevedere in anticipo gli spazi in cui collocare la macchina da presa e i tempi delle parole.¹⁶²

Qui invece alcuni passi della riflessione di Ivelise Perniola sulle scuole di documentario in Italia e sulle difficoltà di una didattica di quel tipo di cinema:

Non basta (più) scendere in strada con la videocamera di turno per fare un buon documentario e forse non è mai bastato, come ci insegna la difficoltà che Zavattini ha sempre incontrato per realizzare in maniera soddisfacente l'utopia di cinema che aveva in mente. Lacunoso e lasciato in mano a pochi volenterosi è anche l'insegnamento della storia e della critica del documentario all'interno delle università, i pochi moduli didattici dedicati al settore vengono svolti in pochissime ore, lasciando agli studenti nulla di più che una semplice infarinatura storico-concettuale e, nel migliore dei casi, qualche sana e inevasa curiosità. [...] Le nuove scuole di cinema documentario, a nostro parere, devono cavalcare l'onda di questo rinnovato interesse nei confronti della realtà [...] promuovendo

¹⁶¹ Alessandro Stellino, *Il reale è l'immaginario*, Catalogo IsReal, Festival di cinema del reale, Nuoro, ISRE, 2016, p. 8.

¹⁶² Daniele Dottorini, *La passione del reale*, Milano-Udine, Mimesis, 2018, pp. 18-19.

però non una didattica dello sguardo su di un reale che si fa sempre più opaco e nebuloso, oltre che adulterabile, ma piuttosto una didattica dell'interpretazione del reale a livello simbolico, quello che davvero manca in molta nonfiction contemporanea, ancora ingenuamente illusa che basti scendere in strada con una telecamera digitale per realizzare un documentario.¹⁶³

Sarebbe interessante sviluppare un capitolo solo di interventi recenti (ma anche più antichi) sull'argomento e metterli a confronto. Si potrebbero qui utilizzare gli interventi di Marco Bertozzi, Dario Zonta, Giovanni Spagnoletti, David MacDougall, Bill Nichols, Stella Bruzzi e molti altri ma è rilevante per adesso, più che estendere una lista di *visions* differenti, sottolineare i tratti comuni di un pensiero che per dirla alla Casetti “è nell'aria” ovvero l'idea che il cinema del reale abbia oggi la grande responsabilità di liberare tutte le energie di cui dispone proprio in virtù della sua inevitabile relazione con la realtà. Sicuramente la definizione di Dottorini, di un cinema che non “dispone” il mondo ma che si rende disponibile ad esso, è in ambito scolastico un'ottima metafora di una postura anche didattica a mio avviso assolutamente necessaria nella scuola di oggi, nella quale c'è un forte bisogno di momenti di rovesciamento dell'autorità epistemica e di attivazione di processi di partecipazione umana prima che culturale o creativa (momenti comunque anch'essi necessari).

Film documentario, film etnografico, video partecipativo insieme con i metodi della autobiografia in classe, dell'attivazione dei processi partecipati di indagine sul vissuto della propria famiglia e del proprio contesto sociale, sono altrettanti strumenti che propongono una idea di formazione per mezzo dell'audiovisivo, che mentre si riaggancia alle antiche teorizzazioni della scuola attiva (recuperando parte di quell'atteggiamento olistico che decenni di affannosa rincorsa verso l'efficienza scientifica hanno marginalizzato) propone approcci funzionali ad affrontare il complesso contesto contemporaneo, aiutando studenti e docenti verso la presa di coscienza dei possibili ruoli che possono essi possono e devono assumere nella multiforme e ipermediata realtà contemporanea.

¹⁶³ Ivelise Perniola, *L'era postdocumentaria*, Milano-Udine, Mimesis, 2014, pp. 154 e 156.

Capitolo II Il profilo storico-culturale sardo e il documentario

2.1 Inquadrare la Sardegna come caso di studio

Il focus di questo secondo capitolo si concentrerà sull'ambito socio-economico-culturale della Sardegna che presenta delle peculiarità tali da rendere la ricerca sull'educazione al cinema in rapporto al documentario e ai linguaggi del reale di grande interesse. Una volta indagato il peso del documentario e dei linguaggi del reale all'interno del cinema sardo cercherò di capire se esiste una corrispondenza di questo rapporto anche sul piano educativo. Per iniziare a studiare le complesse relazioni tra gli avvenimenti storico-sociali della Sardegna, le varie posizioni culturali, le innumerevoli proposte mediatiche, comunicative e artistiche (filmiche) e infine passare in rassegna le progettualità pedagogico-educative è necessario delineare i confini del campo di indagine. Per definire tale complesso ambito di indagine e proporre uno schema che agevoli la lettura prenderò a prestito la scala dei campi e dei piani cinematografici secondo una prospettiva di progressivo avvicinamento: 1) il campo lungo inquadra il processo politico-economico di modernizzazione dell'isola a partire dal dopoguerra e nelle sue grandi linee fotografa le spinte che l'arcaica società sarda riceve dall'esterno e si dà dal proprio interno; 2) restringendo l'angolo al campo medio osserverò la reazione della cultura sarda all'azione modernizzatrice e il concentrarsi del dibattito regionale sui concetti di autonomia, identità e rinascita, ancora oggi centrali; 3) da qui si passa al piano ravvicinato per inquadrare il ruolo del cinema documentario che più del cinema di narrazione, e vedremo perché, conserva la memoria storica collettiva della Sardegna nel suo passaggio dalla preistoria alla contemporaneità;¹⁶⁴ con l'affermarsi di questo generale interesse verso le questioni identitarie si impone la necessità per gli intellettuali e gli artisti sardi di dire la loro; qualcuno proverà a farlo con il cinema documentario; 4) l'ultimo ingrandimento mette in primo piano una istituzione, la Cineteca sarda, che ha avuto e ha un ruolo fondativo nel settore della formazione al cinema (documentario) in Sardegna.

¹⁶⁴ Salvatore Pinna, *op. cit.*, 2010, p.12.

2.2 Campo lungo: il contesto storico sardo tra autonomia e rinascita

Il campo lungo, come anticipato, illustra la grande trasformazione della regione, in pochi decenni, da zona rurale a società moderna, globalizzata e mediatizzata (pur con annosi squilibri ancora all'ordine del giorno). Questo processo globale, non esclusivo della Sardegna e che riguarda ampie zone del Sud Europa e del mondo, qui, data anche l'insularità, si è svolto in una situazione potremmo dire semplificata, quasi da laboratorio, e proprio per questo presenta notevoli vantaggi per l'osservazione scientifica. Mi riferisco al fatto che in Sardegna l'obiettivo della modernizzazione è stato imposto dalle politiche del blocco occidentale e nazionali in sinergia con le classi dirigenti regionali ed è proceduto a tappe forzate dal dopoguerra a oggi attraverso l'azione congiunta di spinte esogene ed endogene con una situazione socio-economica di partenza assestata su schemi più o meno stabili da secoli. Le produzioni cinematografiche riguardanti la Sardegna in questa fase hanno radici continentali e non invertono il rapporto di distanza che l'isola ha intrattenuto con la settima arte fin dalle sue origini:

la produzione cinematografica legata all'isola non è particolarmente ricca, né particolarmente variegata. In cent'anni di storia del cinema i film interamente ambientati in Sardegna non raggiungono i cinquanta titoli, segno evidente di un disamore tra l'Isola e la principale forma di comunicazione di massa del ventesimo secolo. Alla scarsità di produzione si aggiunge la povertà di immaginario e modelli narrativi che completano un quadro certo non gradevole.¹⁶⁵

In questo paragrafo mi propongo dunque di richiamare brevemente i principali eventi che hanno caratterizzato la storia recente della Sardegna, nel tentativo di descrivere quel fulmineo passaggio dell'isola dalla preistoria alla civiltà moderna, per ricalcare una suggestiva immagine a cui hanno fatto ricorso anche molti commentatori sardi di storia e cultura della loro isola.¹⁶⁶ Una modernizzazione a tappe forzate che rappresenta un caso di estremo

¹⁶⁵ Antioco Floris, *La lingua e la cultura della Sardegna nella produzione cinematografica recente. Analisi della rappresentazione e prospettive di lavoro per l'insegnante e l'operatore culturale*, in Gabriella Lanero, Cesira Vernaleone (a cura di), *Radici e ali. Contenuti della formazione tra cultura locale e cultura globale*. Atti del convegno di Sassari - dicembre 2001, Cagliari, Cuec, 2003, p. 224.

¹⁶⁶ Leandro Muoni compie un interessante excursus sulla storia della cultura sarda dal secondo dopoguerra e presta particolare attenzione al dibattito che ha impegnato gli intellettuali sardi attorno ai concetti di identità e di

interesse per lo studio scientifico di quelli che sono stati gli effetti della rivoluzione tecnologica sulle società e le culture pre-industriali. In questo contesto la questione dell'autonomia dell'isola è stata ed è tra i principali argomenti che caratterizzano il dibattito politico e culturale ed è necessario inquadrarla entro i margini storici ma anche legislativi che ne hanno delineato il profilo.

La questione dell'autonomia ha radici lontane nella politica e nella percezione di sé dei sardi e si lega indissolubilmente ai discorsi sull'identità culturale dell'isola e ha a che fare con le manifestazioni dell'inconscio collettivo di junghiana memoria che nel caso di questa ricerca sono molto interessanti. A ben guardare si potrebbe immaginare una sorta di metaforico scavo stratigrafico delle rivendicazioni autonomistiche che affondano nel tempo della storia sarda: autonomia dalla nascente Repubblica italiana impostata su un rigido centralismo, autonomia dal regime di Mussolini, dai re di Sardegna, autonomia dall'Austria, dalla Spagna, dalle repubbliche marinare, dagli arabi, dai romani, dai fenici e così via fino a ritornare indietro ad una mitica età dell'oro nella quale l'isola si suppone fosse indipendente e prospera. Uscendo dal mito è possibile ricordare che già in epoca giudicale (XI-XV secolo), la Sardegna ha avuto forme di autogoverno che testimoniano una precoce consapevolezza di specificità, così come durante le successive dominazioni sono emerse istanze di riconoscimento delle peculiarità sarde, culminate nei moti antisabaudi di fine Settecento.

Ma le moderne rivendicazioni per l'autonomia giungono subito dopo la fine della prima guerra mondiale che per la Sardegna, principalmente per le azioni della Brigata Sassari,¹⁶⁷ è stata anche occasione di affermazione e riconoscimento internazionale.

Il dibattito sull'autonomismo negli anni che precedettero lo scoppio della prima guerra mondiale fu particolarmente vivace: al suo interno andarono maturando non solo ipotesi di soluzioni politico-istituzionali ma soprattutto una nuova consapevolezza del posto e della funzione che una cultura sarda avrebbero potuto avere nella soluzione dei problemi dell'isola. L'esperienza che però portò a coagulare tutte queste istanze e che diede unitarietà al diffuso "spirito" sardista fu quella maturata durante la prima guerra mondiale tra i combattenti, e in particolare nella Brigata "Sassari", composta quasi per

autonomia. Per definire la civiltà sarda molto spesso si fa ricorso ai concetti di arcaicità, astoricità, fissità millenaria riferendosi comunque a una temporalità preistorica e "altra" rispetto a quella europea. Cfr. Leandro Muoni, *Un ritratto culturale della Sardegna autonomistica*, in Aldo Accardo, Pietro Maurandi, Leandro Muoni (a cura di), *L'isola della rinascita: cinquant'anni di autonomia della Regione Sardegna*, Roma, Laterza, 1998, pp. 180-182.

¹⁶⁷ Voce: *Brigata Sassari*, in Francesco Floris (a cura di), *La grande enciclopedia della Sardegna*, Sassari, Editoriale La Nuova Sardegna, 2007, vol. 2, p. 98.

intero da soldati sardi. L'esperienza militare di una vita comune unì tra loro uomini provenienti da esperienze culturali e sociali differenti, fece superare preconcetti e diffidenze e pose le basi perché al ritorno nella vita civile si trovassero le condizioni per un'azione innovatrice autonoma. Il sardismo finì quindi per essere, ancor prima che una dimensione politica, una dimensione culturale, che fu in grado di permeare dei suoi valori tutte le manifestazioni della vita sarda nei primi decenni del secolo XX. Dallo sviluppo della coscienza sardista nacque, attraverso il movimento degli ex combattenti, il Partito Sardo d'Azione (1921), che fu una prima risposta politica alla prospettiva aperta dal movimento; accanto alla nuova formazione politica nacquero anche altre esperienze culturali e soprattutto l'autonomismo regionalista la cui tensione politica e civile è tutt'altro che esaurita.¹⁶⁸

Messo al bando come gli altri partiti nel 1926, il Partito sardo d'azione che si era battuto duramente contro il regime fascista per la sua fede autonomista e federalista, sarà rifondato nel dopoguerra e, su incarico di tutte le forze politiche afferenti alla Consulta regionale (istituita con Decreto luogotenenziale nel 1944), sarà il principale redattore dello Statuto speciale per la Sardegna. Con la legge costituzionale 26 febbraio 1948 n. 3 l'Assemblea costituente approva lo Statuto che fornisce all'isola personalità giuridica entro l'unità politica della Repubblica Italiana e le conferisce potestà legislativa su una vasta area di competenze che vanno dallo stesso ordinamento degli enti amministrativi, ai lavori pubblici, ai trasporti regionali, all'artigianato, al turismo, alle biblioteche e ai musei regionali. Rispetto alla proposta fatta dalla Consulta della Sardegna lo Statuto venne ampiamente modificato in senso restrittivo da parte dello Stato centrale. Una modifica sostanziale che vincolava lo Stato e la Regione a un percorso comune di progettazione della rinascita dell'isola era stata l'inclusione dell'articolo 13: «Lo Stato col concorso della Regione dispone un piano organico per favorire la rinascita economica e sociale dell'Isola».¹⁶⁹ L'inclusione di questo articolo all'interno dello Statuto speciale è stata motivata da una serie di fattori storici, economici e sociali come la situazione di svantaggio della Sardegna rispetto al resto del Paese. Secolari problemi di isolamento, infrastrutture carenti, un'economia prevalentemente agricola e arretrata e un tasso di sviluppo inferiore alla media nazionale avevano creato profonde disuguaglianze e portavano alla necessità di interventi straordinari e mirati, che andassero oltre le normali politiche di sviluppo. L'articolo 13 riconosceva la specificità della situazione sarda e la

¹⁶⁸ Voce: *Sardismo*, *ivi*, vol. 8, p. 379.

¹⁶⁹ Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 58 del 9 marzo 1948.

necessità di adottare misure *ad hoc* per favorire la crescita e allo stesso tempo si inseriva in un più ampio disegno di integrazione della Sardegna nel contesto nazionale, attraverso la collaborazione tra lo Stato e la Regione. Questa azione congiunta doveva condurre all'elaborazione di un piano di ampio respiro, che tenesse conto di tutti gli aspetti dello sviluppo dell'isola, dall'economia all'infrastruttura, dalla cultura al sociale. In attuazione dell'articolo 13 dello Statuto si giungerà così alla legge 11 giugno 1962, n.588 conosciuta come “Piano straordinario per favorire la rinascita economica e sociale della Sardegna”¹⁷⁰ o più semplicemente come “Piano di Rinascita”, dalla durata dodecennale, con l'obiettivo di promuovere una rinascita complessiva dell'isola, migliorando le condizioni di vita dei sardi e favorendo lo sviluppo di un'economia diversificata e dinamica.

L'anno successivo all'ottenimento dell'autonomia, l'8 maggio 1949 si tengono le prime elezioni regionali dell'isola e a fine mese vi è il primo insediamento del Consiglio regionale dominato dalla DC alleata nelle funzioni di governo con il Partito Sardo d'Azione (che verrà estromesso di lì a poco). È nel decennio 1949-1958 ovvero la stagione del “centrismo” a livello nazionale, che secondo la lettura di Girolamo Sotgiu,¹⁷¹ si definiscono gli orientamenti dei partiti nei confronti dell'istituto autonomistico in un periodo di grave crisi sia del settore minerario che in quello agro-pastorale. Mentre la DC interpretava l'autonomia come moderata devoluzione dei poteri dello stato, il partito sardista aveva una posizione più radicale orientata alla realizzazione di uno stato federato. Dopo una prima fase di netta opposizione anche il PC sardo, rileggendo tramite Togliatti la lezione gramsciana, fa dell'autonomia, con alterne vicende, uno dei suoi cavalli di battaglia. Ovviamente all'autonomia sono contrarie le destre nazionaliste. Questo il quadro generale dell'orientamento partitico che si è conservato nei decenni, almeno fino alla caduta della prima Repubblica dopo la quale le spinte autonomistiche e identitarie hanno dilagato (e dilagano) un po' ovunque nel mondo in dialettica tra globale e locale.

Con l'insediamento del [primo, nda] Consiglio regionale (il 28 maggio del 1949), per la Sardegna ebbe inizio un nuovo periodo della sua storia. Con enfasi forse eccessiva, ma che rifletteva sentimenti molto diffusi, il presidente provvisorio dell'assemblea, l'on. Amicarelli, democristiano proveniente dal vecchio Partito Popolare, si fece portatore delle speranze che si erano accese. «La Sardegna ha sofferto di un abbandono secolare»,

¹⁷⁰ Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 166 del 3 luglio 1962.

¹⁷¹ Girolamo Sotgiu, *La Sardegna negli anni della repubblica. Storia critica dell'autonomia*, Bari, Laterza, 1996, p. 35 e segg.

disse Amicarelli, «promesse e lusinghe mai mantenute o soddisfatte in minima parte, sempre inadeguate e insufficienti alle reali, urgenti necessità del vivere civile hanno generato una sfiducia amara in tutte le classi sociali. Uno scetticismo profondo che si manifesta e traspare nelle parole, nel gesto e negli occhi dei sardi, fa meditare sulla sorte toccata a un popolo che dalla sua storia millenaria trae scintille di gloria e di fastigio luminoso. Il popolo sardo, sublime nell'eroismo in terra e sui mari, infaticato e paziente nell'industre e pesante lavoro delle miniere, nei campi e nella pastorizia, attende una giusta riparazione. Ridare la fiducia al popolo sardo è la precipua cosa che deve impegnare Consiglio e Giunta per promuovere ed attuare le provvidenze per la rinascita della Sardegna». ¹⁷²

Se si guarda al secondo dopoguerra, le battaglie per l'autonomia manifestano ragioni storiche identificabili in uno svantaggio palese rispetto ad altri territori o regioni. Come emerge chiaramente dal discorso di Amicarelli, nell'animo di molti sardi è presente l'idea di una doverosa azione di risarcimento da parte dello Stato, riferita all'abbandono, al sacrificio delle popolazioni sarde durante le due guerre mondiali, allo sfruttamento selvaggio delle risorse umane e materiali dell'isola che in cambio non aveva ricevuto niente altro che promesse non mantenute e nuovi cicli di sfruttamento. Quindi il clima di rinnovata fiducia che in questa fase coinvolge interi popoli e propone visioni politiche inedite come l'idea dell'integrazione europea, in Sardegna si carica di un surplus di aspettativa, di rivendicazione e di lotta, attorno al concetto attraente quanto problematico di autonomia. Attraente perché quel concetto porta con sé l'idea dell'autogoverno, l'idea del superamento con le proprie forze delle difficoltà, quindi il raggiungimento della maturità sociale, della capacità di risolvere problemi e avviare percorsi di progresso e di sviluppo che porteranno il popolo sardo a sedersi con orgoglio al tavolo dei popoli progrediti. Problematico perché naturalmente la strada verso quella luminosa visione è piena di ostacoli noti e sconosciuti, in un mondo sempre più interconnesso (almeno nel blocco occidentale) e nel quale l'autonomia rischia di divenire un ostacolo allo sviluppo più che una opportunità. E infatti l'autonomia è stata considerata dalla dirigenza democristiana quasi solo un mero strumento di un decentramento amministrativo, chiamato a sostituire la Regione allo Stato nei settori indicati dallo Statuto, esercitandone le funzioni secondo il modello statale caratterizzato dal centralismo. Lo Statuto all'art. 44 stabilisce che «la Regione esercita normalmente le sue funzioni amministrative delegandole agli enti locali

¹⁷² *Ivi*, p. 35.

o valendosi dei loro uffici», eppure, nota Sotgiu,¹⁷³ il senso di tale articolo, già dalle prime battute dell'autonomia, è stato stravolto dal modo in cui le forze politiche tutte (l'intero Consiglio vota a favore senza particolari proteste) affrontano il problema dell'ordinamento interno dell'amministrazione regionale: in deroga all'autonomia si ripropongono le medesime strutture accentrate dello Stato nazionale contro le quali le forze autonomistiche si erano battute e si ripropongono le stesse logiche clientelari che non lasciano spazio di azione autonoma ai comuni dell'isola. Tutto passa dalla regione e dagli assessorati. Sin dalle sue prime battute quindi, l'istituto dell'autonomia anziché generare quel processo virtuoso di attivazione delle risorse locali latenti si afferma come un ulteriore apparato burocratico che finisce per complicare ulteriormente la vita dei cittadini e soprattutto replicare logiche assistenziali e di corruzione che vanno a implementare quei dissesti che l'autonomia era nata per eliminare.

Dopo la prima fase costituente di collaborazione tra tutte le forze antifasciste si passa ben presto a una dura contrapposizione tra le forze governative della Democrazia Cristiana e le forze progressiste del Partito Comunista e Socialista; soprattutto i comunisti, nel clima della guerra fredda divengono il nemico pubblico numero uno e subiscono anche in Sardegna un ostracismo feroce da parte del blocco conservatore, di cui fa parte ovviamente anche la chiesa cattolica, dalla fortissima presa sulle popolazioni isolate. In questo contesto l'autonomia significa una cosa per una fazione e ne significa un'altra per l'altra. Ogni occasione diviene motivo di settarismo e la volontà di predominio incondizionato delle forze governative legate al blocco produttivo trasforma occasioni economico-politiche di crescita per tutti, in momenti di gestione ancora più esclusiva e clientelare del potere. Oltre l'approvazione dello Statuto e l'insediamento del primo Consiglio regionale, un altro episodio simbolo per la forte discontinuità col passato è stato, dal 1946 al 1950, il *Sardinia project* per l'eliminazione della malaria dall'isola, con la direzione del governo italiano e dell'Alto Commissario per la Sardegna e i fondi della Rockefeller Foundation e del Piano Marshall. Nel 1946 venne istituito l'Ente regionale per la lotta antianofelica in Sardegna (ERLAAS) e con una campagna che doveva servire anche come forte atto propagandistico delle forze alleate, attraverso l'uso intensivo del DDT e di operatori formati per l'occasione, in pochi anni la malaria venne eradicata dall'isola.

La Sardegna moderna ha inizio con la sconfitta del millenario flagello della malaria e la

¹⁷³ *Ivi*, pp. 42-43.

conquista dell'autonomia regionale. [...] La lotta antimalarica ebbe un carattere epocale al punto che Eugenia Tognotti divide la storia della Sardegna in prima e dopo la malaria: «Il debellamento della malaria ha aperto un capitolo nuovo nella storia della Sardegna contemporanea: per la prima volta grandi pianure, prima abbandonate a causa della malattia, sono state recuperate all'agricoltura e all'insediamento umano. Circondata fin dai tempi più remoti dalla triste fama di “isola pestilente”, luogo di esilio e di pena, la Sardegna è diventata vivibile.¹⁷⁴

Nel suo saggio Salvatore Pinna ci informa che la campagna antianofelica è stata documentata da alcune produzioni documentarie di ottima fattura¹⁷⁵ e in contemporanea al suo effettivo svolgimento. A proposito del processo di conquista dell'autonomia ci informa invece che non esiste una coeva documentazione cinematografica e ci offre la sua interpretazione:

La sconfitta della malaria e l'autonomia regionale, ottenuta con l'approvazione dello Statuto Speciale per la Sardegna, si realizzano nell'arco di pochi anni (1948-50). L'autonomia che ha posto fine a secoli di sfruttamento e di inerzia dei governi centrali sui problemi dell'Isola ha dato inizio ad un periodo di lotte, di speranze e di progetti. Eppure di questo evento fondante della storia moderna della Sardegna non fu mai realizzata una documentazione cinematografica ad esso coeva. Vale la pena di sottolineare tale lacuna che mette in evidenza la bassa frequenza emotiva di una conquista che non ha sviluppato tutte le sue potenzialità e intorno alla quale non è stata consolidata una coscienza collettiva.¹⁷⁶

Di questa supposta «bassa frequenza emotiva» da parte dei sardi rispetto alle possibilità offerte dall'apparato autonomistico si cerca di dare una lettura nel saggio introduttivo alla riedizione del 2008 della ricerca svolta da Anna Anfossi nel 1968 sul Progetto Pilota Sardegna dell'OECE (Organizzazione Europea per la Cooperazione Economica). Benedetto Meloni nel suo saggio¹⁷⁷ precisa i termini della questione, facendosi portatore di una visione fiduciosa nelle possibilità di progresso di qualsiasi comunità che venga coinvolta dalle istituzioni entro i giusti termini di partecipazione e di valorizzazione del capitale sociale. Le letture dell'antropologia classica sul mezzogiorno tendevano ad attribuire a quelle popolazioni

¹⁷⁴ S. Pinna, *op. cit.*, 2010, p. 19.

¹⁷⁵ *Ivi*, p. 18.

¹⁷⁶ *Ivi*, p. 19.

¹⁷⁷ Benedetto Meloni, *La costruzione sociale dello sviluppo territoriale. Dal Progetto Sardegna dell'Oece alla Progettazione Integrata*, in Anna Anfossi, *Socialità e organizzazione in Sardegna. Studio sulla zona di Oristano-Bosa-Macomer*, Cagliari, Cuccu, 2008, p. 10 (prima edizione: Milano, Franco Angeli, 1968).

una atavica e irrimediabile assenza di spirito pubblico e senso civico, atteggiamento definito da Banfield «familismo amorale».¹⁷⁸ Ma, osserva Meloni, attribuire la responsabilità di quello stato di cose all'ereditarietà storica è solo un modo per evitare di affrontare i problemi senza valutare le responsabilità politiche:

Niente si dice [...] sulla funzione delle politiche per il passato più recente, soprattutto nel Secondo Dopoguerra: se esse abbiano influito sulla manifestazione o consolidamento di certi tratti culturali o se siano state persino in grado di generarli o rafforzarli. [...] Quando alcuni gruppi manovrano la redistribuzione rendono incerti e solo particolaristici i diritti di accesso alle risorse pubbliche, al di fuori delle relazioni individuali, e generano fiducia istituzionale. Il familismo e l'assenza di spirito civico sono a questo punto dovuti in maniera assai maggiore al clientelismo politico che a culture ereditate.¹⁷⁹

In questo senso quella «bassa frequenza emotiva» nei confronti dell'autonomia da parte dei sardi di cui parla Pinna non deriverebbe da sfiducia ereditaria ma da cause politiche storicamente determinate e perciò sarebbe potenzialmente superabile. Proprio su questa doppia possibilità interpretativa, tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio dei Sessanta si scontrano a livello delle politiche per lo sviluppo economico due progettualità e due opposte visioni: da una parte il citato Progetto pilota dell'OECE, dall'altra il Piano di rinascita legato all'articolo 13 dello Statuto per l'autonomia.

Uno dei momenti più particolari della storia dell'Isola nel secondo dopoguerra e che si presenta come caso emblematico di tutte queste dinamiche è, appunto, il Progetto Pilota Sardegna dell'OECE, progetto attivo dal 1958 al 1962 e che aveva lo scopo di avviare un percorso di sviluppo delle economie locali nell'area Bosa-Oristano-Macomer, con il coinvolgimento della popolazione e la prospettiva, laddove se ne fossero valutati positivamente gli impatti, di estenderlo a tutta l'isola e in altre aree europee. L'OECE, ente internazionale, istituito nel 1948, dal canto suo era nato, con l'attiva partecipazione degli USA, per la gestione razionale degli aiuti economici del Piano Marshall da parte dei paesi europei che ne beneficiavano. L'obiettivo dell'organizzazione era quello di promuovere la cooperazione tra i paesi europei (prima della nascita delle istituzioni europee con le quali poi entrerà in conflitto e cambierà nome e ruolo divenendo l'OCSE), facilitando la ricostruzione e

¹⁷⁸ Edward Christie Banfield, *Le basi morali di una società arretrata*, con la collaborazione di Laura Fasano Banfield, Bologna, Il Mulino, 2010 (prima edizione: *Una comunità del Mezzogiorno*, a cura di Domenico De Masi, Bologna, Il Mulino, 1976).

¹⁷⁹ Benedetto Meloni, *op. cit.*, p. 11.

lo sviluppo secondo le prospettive della libera circolazione delle merci e dell'incentivo all'impresa privata. L'intervento dell'ente nelle zone depresse, dove non c'era traccia di infrastruttura industriale, si sviluppò secondo le direttive di una sezione dell'Agenzia Europea di Produttività (agenzia operativa dell'OECE) creata appositamente allo scopo, che dietro suggerimento del governo italiano scelse la suddetta area in Sardegna per dare avvio al piano sperimentale di sviluppo.

C'erano tutta una serie di considerazioni e di dinamiche dietro a questa scelta e in questa sede, per le ricadute che la cosa avrà anche nel settore culturale degli audiovisivi, è interessante sottolineare l'impostazione che venne data al progetto, che non si adagiava su una visione meramente efficientista e produttivista, ma con un occhio attento all'efficacia degli investimenti, teneva in considerazione anche i fattori di sviluppo umano e di progresso sociale. Le linee guida del Progetto, come suggerito dalla lettura che ne dà Paolo Terni nel suo intervento sul numero monografico dedicato al Progetto dalla rivista *Ichnusa*,¹⁸⁰ sono informate alla concezione sociale della politica economica condivisa da certo cristianesimo democratico e da ampie aree dell'arco costituyente (la stessa concezione che nell'articolo 41 della Costituzione italiana vincola la libertà d'impresa all'utilità sociale). Quindi il Progetto Pilota per favorire lo sviluppo delle aree di sperimentazione proponeva un approccio «globale» e non settoriale; prevedeva la partecipazione attiva della popolazione che doveva essere convinta di ciò che andava a fare e quindi doveva essere informata e formata.

Lo sviluppo di una regione non può essere imposto dall'esterno. Deve essere voluto e realizzato dalle popolazioni interessate. I servizi nazionali e internazionali che promuovono questo sviluppo non possono quindi accontentarsi di intervenire tecnicamente; debbono soprattutto tentare di mobilitare le energie anche se latenti delle popolazioni senza le quali qualsiasi progresso economico sarebbe illusorio. Questo lavoro richiede una collaborazione quotidiana tra tecnici nazionali ed internazionali, e modifica i rapporti ormai tradizionali che intercorrono tra l'esperto straniero e il responsabile nazionale.¹⁸¹

Benedetto Meloni sostiene che tale progetto, pur coi suoi limiti, ha avuto una funzione anticipatrice nel promuovere un modello di intervento su base territoriale. Oggigiorno ogni

¹⁸⁰ Paolo Terni, "Definizione, cenni storici e struttura organizzativa del Progetto" in *Ichnusa rivista della Sardegna*, 43, 1961 – IX – 4, p. 9.

¹⁸¹ *Ivi*, p. 14.

piano di sviluppo parte da questi presupposti, non può prescindere, ma allora la cosa era diversa e appunto per questo il Progetto Pilota appare oggi come avanguardistico:

All'epoca, tuttavia, questa esperienza fu abbandonata dal Piano di Rinascita della Sardegna a favore di una serie di pratiche per lo sviluppo calate dall'alto e basate sul massiccio trasferimento di risorse pubbliche, in previsione di una crescita economica fondata sull'industrializzazione per poli. Questa strategia ha avuto sull'isola un esito non sempre positivo, talvolta addirittura depressivo, e soprattutto ha bloccato la via dello sviluppo dal basso, attraverso la valorizzazione delle risorse endogene.¹⁸²

Siamo in presenza dunque di due modelli opposti che hanno diviso la popolazione sarda in due fazioni, quella maggioritaria e governativa che promuove il Piano di Rinascita (in attuazione dell'articolo 13 dello Statuto speciale) con disinvoltura e ottimismo poco giustificati alla luce dei successivi risultati e quella senza dubbio più variegata negli orientamenti ma più attenta a cercare di coniugare interventi strutturali e dinamiche sociali. Insistiamo su questo punto perché questa dinamica avrà delle importanti ricadute anche sugli eventi che riguardano più da vicino questa ricerca, ovvero la formazione culturale e cinematografica del popolo sardo e la nascita di istituzioni come la Cineteca sarda impegnate nella battaglia per il progresso attraverso lo strumento cinematografico. Uno degli enti partner del Progetto Pilota era la Società Umanitaria, istituzione simbolo del pensiero solidaristico positivista, ente morale fondato nel 1893 grazie al lascito testamentario di Prospero Moisè Loria, mecenate di origine mantovana, le cui convinzioni lo avevano condotto a promuovere iniziative di assistenza concreta, mediante lo studio, l'istruzione e il lavoro dei cosiddetti "diseredati" che per statuto venivano aiutati a "rilevarsi da sé medesimi".¹⁸³ L'ente milanese, che sempre per statuto intesseva relazioni con enti e istituzioni a carattere sia nazionale che

¹⁸² Benedetto Meloni, *op. cit.*, p. 10.

¹⁸³ Statuto della Società Umanitaria art. 2: «La Società Umanitaria agisce senza scopo di lucro e ha per finalità di mettere i diseredati, senza distinzione, in condizione di rilevarsi da sé medesimi, procurando loro appoggio, lavoro ed istruzione e più in generale di operare per il migliore sviluppo educativo, socio-culturale e giuridico in ogni settore della vita individuale e collettiva ed, in particolare, in quelli dell'assistenza sociale, della beneficenza, dell'istruzione e della formazione anche professionale. Rientra tra le attività dell'ente anche quella di mediazione e di formazione di mediatori di cui al decreto legislativo 4 marzo 2010 n. 28, al decreto del Ministero della Giustizia 18 ottobre 2010 n. 180 e al Decreto Interministeriale 6 luglio 2011 n. 145 e successive modifiche ed integrazioni. Rientrano, inoltre nell'attività dell'Ente la formazione e l'aggiornamento del personale docente della scuola così come portato dalla direttiva n. 170/2016 del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e dai relativi ambiti applicativi trasversali e specifici nell'allegato 1», <https://www.umanitaria.it/statuto> (ultima consultazione 05/01/2025)

internazionale, era stato coinvolto per la sua esperienza nell'educazione degli adulti e nella formazione dei formatori (si veda l'articolo 2 dello Statuto in nota) la quale si avvaleva della collaborazione di numerosi esperti provenienti dal mondo professionale e accademico italiano ed estero. Una delle figure che l'Umanitaria coinvolge nel Progetto Pilota proprio in qualità di esperto nell'educazione degli adulti, anche con mezzi aggiornati come il cinema, è Filippo Maria De Sanctis, il cui operato sull'isola è stato fondativo e ancora oggi se ne rilevano le importanti tracce in ambito socio-culturale. Parleremo più diffusamente di lui e del suo giovane e brillante assistente sardo Fabio Masala nei prossimi paragrafi.

Il Piano di Rinascita,¹⁸⁴ dopo una fase di discussione e di studio durata più di dieci anni che aveva coinvolto tutte le forze politiche dell'isola, diventa legge dello Stato nel 1962 e dopo i dodici anni previsti che avrebbero dovuto cambiare il volto dell'isola, nel 1974 si parla da più parti di fallimento. Al primo piano di rinascita ne segue un secondo di durata decennale (1974-1984) nel quale si prende atto dei problemi del precedente e si cerca di intervenire, ma sempre con scarso successo, sui principali problemi ovvero l'arretratezza delle campagne, la disoccupazione e l'emigrazione, ai quali si era aggiunto e aggravato anche quello dei sequestri di persona che così tanto danno recava all'immagine dell'isola a livello internazionale. L'impostazione del primo Piano di Rinascita era di tipo inoculativo, si pensava che una iniezione di industrializzazione dall'esterno avrebbe di per sé portato alla modernizzazione. In realtà quella prospettiva si rivelò poco realistica e mentre i grandi impianti non decollavano per la mancanza di una struttura industriale di contesto, dall'altra i territori perdevano quel poco di tessuto produttivo che il Progetto Pilota Sardegna aveva cercato di valorizzare.

Nello studio di Sotgiu l'autonomia è descritta come una scommessa persa da parte del popolo sardo che, partito con grandi entusiasmi e speranze, lotte sociali e forti rivendicazioni nei confronti del potere regionale e nazionale, si ritrova alle soglie del nuovo millennio con un istituto sclerotizzato su delle posizioni ideologiche svuotate del loro senso originario, che non ha saputo risolvere i problemi contro i quali era stato invocato, che ha replicato la burocratizzazione e il centralismo del governo nazionale contro cui intendeva battersi.¹⁸⁵ Il volume mostra bene come la Sardegna – inserita ovviamente in un paradigma di sommovimenti globali - sia cambiata dal dopoguerra a oggi, come siano cambiate le classi dirigenti e i gruppi economici egemoni che queste rappresentano, ma come i problemi

¹⁸⁴ Cfr. voce: *Piano di rinascita*, in Francesco Floris (a cura di), *La grande enciclopedia della Sardegna*, op. cit., vol. 7, p. 229.

¹⁸⁵ Girolamo Sotgiu, op.cit..

endemici della disoccupazione e della conseguente emigrazione siano tuttora ben vivi e senza prospettive di facile soluzione. Da un'economia agro-pastorale si è passati (attraversando una fase di industrializzazione a tappe forzate e che non ha innescato quel ciclo propulsivo sul quale si era sperato) ad una terziarizzazione che si è accompagnata allo spopolamento delle zone interne e ad un'urbanizzazione spesso problematica. L'avvento della televisione, della scolarizzazione di base, e dell'incremento dell'accesso all'università, hanno portato dal canto loro grandi cambiamenti a livello della cultura generale, parametro socio-economico tra i pochi che non presenta differenze con la media nazionale, fattore assai rilevante se confrontato ad esempio coi livelli di analfabetismo degli anni Quaranta. La classe operaia dal canto suo ha perso dal dopoguerra la sua compattezza (si pensi al settore minerario ormai l'ombra di ciò che era in passato) ma si è arricchita culturalmente e nello specializzarsi nei settori industriali ancora attivi ha espresso maggiori sollecitazioni corporative. I ceti subalterni hanno migliorato la loro condizione generale e Sotgiu sostiene che:

un processo generale di ammodernamento si è venuto realizzando in tutti i settori, sollecitato da molteplici fattori e dato contatti più frequenti con le realtà più evolute di altre parti del paese. E con conseguenze senza dubbio positive. Ma già a metà degli anni Settanta e con un incontenibile aumento negli anni successivi (e sino ad oggi in drammatica crescita) una figura ha finito col caratterizzare il mondo del lavoro: quella del disoccupato, una massa di senza lavoro che [...] rappresenta oggi il problema centrale dinanzi al quale si trova il potere pubblico.¹⁸⁶

Quello che Sotgiu nota a conclusione del suo libro, uscito nel 1993, è che la Regione è andata via via acquisendo sempre più competenze di tipo amministrativo, senza però avere la possibilità di intervenire sulle scelte economiche e di sviluppo globale e quindi di poter risolvere i propri problemi di forte squilibrio sociale. Le ragioni storiche della “questione sarda” ovvero della richiesta di autonomia stavano, come si è visto, nella convinzione che l'isola vantasse un credito nei confronti dello Stato centrale che da sempre l'aveva abbandonata (per non dire sfruttata), per cui all'abbandono doveva essere sostituita la solidarietà nazionale. Questa prospettiva si è rivelata col tempo una dolorosa utopia. Tuttavia Sotgiu al momento in cui scriveva mostrava una certa speranza nella riforma del titolo V della Costituzione e in una ripresa del dibattito su autonomia e solidarietà, inserito nel nuovo

¹⁸⁶ *Ivi*, pp. 219-220.

paradigma dell'integrazione europea e della globalizzazione. Oggi, a trent'anni dall'uscita del libro, è possibile valutare le recenti evoluzioni del concetto di autonomia (passate attraverso la riforma costituzionale del titolo V nel 2001 e l'attualissimo dibattito sulla proposta di legge della Lega Nord per l'autonomia differenziata) al quale non viene più associato quello di solidarietà e questo restituisce in parte la misura dello spirito dei nostri tempi nei quali latita al momento un'influente piattaforma meridionalista.

2.3 Campo medio: cultura e identità

Dopo aver passato in rivista il quadro generale della storia della Sardegna dal dopoguerra e aver descritto quel percorso di faticosa, e tutt'altro che lineare, uscita da una situazione di sottosviluppo socio-economico in direzione della cosiddetta "rinascita", e nel contesto della tanto dibattuta "autonomia", è adesso il momento di restringere il campo dell'analisi al contesto culturale e alle varie prese di posizione del mondo intellettuale nei confronti delle politiche modernizzatrici. Secondo Salvatore Pinna, animatore culturale e storico del documentario, è verificabile nelle manifestazioni culturali sarde «un tenace desiderio di non perdere il sentiero della memoria storica collettiva»¹⁸⁷ e la volontà di affidare al cinema (e alle arti in genere) il ruolo di guida. Proprio questo atteggiamento incarnerebbe una certa specifica tendenza della cultura sarda che negli ultimi anni è andata sempre più consolidandosi. Questa spinta all'autoriflessività, che si attesta come una peculiare postura ermeneutica da parte degli intellettuali isolani, si riflette anche negli aspetti produttivi e linguistici della cinematografia ed è indagata da una sempre più ricca letteratura critica.¹⁸⁸ C'è da dire che il cinema come strumento espressivo comincia ad attrarre l'intellettualità artistica e teorica sarda solo in tempi piuttosto recenti¹⁸⁹ e quando questo avviene, il dibattito culturale per definire lo specifico sardo è stato già ampiamente impostato in altri settori come la letteratura, il teatro e le arti

¹⁸⁷ Salvatore Pinna, *op. cit.*, p. 13.

¹⁸⁸ Oltre al citato volume di Pinna si vedano sull'argomento: Antioco Floris (a cura di), *Nuovo cinema in Sardegna*, Cagliari, ERSU, 2001; Antonello Zanda, "L'immagine dell'identità nel cinema sardo", in *Teorema - rivista sarda di cinema*, Cagliari, n°1 2006; Gianni Olla, *Dai Lumière a Sonetàula: 109 anni di film, documentari, fiction e inchieste televisive sulla Sardegna*, Cagliari, Cuccu, 2008; Marco Pitzalis, "Gli argonauti del Mediterraneo Occidentale. Spunti per una lettura sociologica del cinema di finzione in Sardegna", in *Studi Culturali*, anno IX, n° 2, Agosto 2012; Ignazio Figus (a cura di), *La Sardegna nel cinema del reale. Il cinema dell'Istituto Superiore Regionale Etnografico in 40 anni di produzione, formazione e promozione cinematografica*, Nuoro, Edizioni ISRE, 2023; David Bruni, Antioco Floris (a cura di), *Il documentario nella Sardegna del nuovo millennio*, Cagliari, UNICApress, 2024.

¹⁸⁹ Cfr. nota 1.

figurative.

Nel saggio *Un ritratto culturale della Sardegna autonomistica*¹⁹⁰ lo storico della letteratura Leandro Muoni propone un excursus, come si chiarisce già dal titolo, sul dibattito culturale relativo alle questioni dell'autonomia. È quello di Muoni un intervento assai articolato che ci consente di inquadrare meglio il contesto della presente ricerca e conoscere le principali proposte che gli intellettuali sardi hanno fatto per definire l'identità e il carattere isolani nell'incontro con la modernità. La questione dell'autonomia è per forza di cose centrale nel dibattito del dopoguerra quando per non rischiare di perdere la propria unità territoriale la neonata Repubblica italiana concede lo Statuto speciale a ben quattro regioni. In Sardegna è la politica, secondo Muoni, a disegnare l'agenda del dibattito in corso mentre gli intellettuali sono in netto ritardo:

In realtà però gli scrittori (e gli intellettuali in senso stretto) dell'isola restarono abbastanza estranei al dibattito preliminare di quegli anni sull'autonomia, il federalismo, il decentramento, la gestione commissariale, l'ordinamento a base regionale; che fu sostanzialmente appannaggio dei politici. A dimostrazione di quanto fosse certamente imperativo l'adempimento pratico di tale causa o idealità nella coscienza collettiva dei sardi, ma anche incerta e immatura (o in ritardo) la sua consapevolezza culturale.¹⁹¹

Questo ritardo degli intellettuali nell'immediato dopoguerra a farsi promotori del dibattito sull'autonomia, che avrebbe occupato i futuri decenni, significa che erano stati colti alla sprovvista dalla Storia, la quale rivendicava con urgenza l'assolvimento di quell'imperativo politico, mentre mancava una chiara visione di che cosa fosse la cultura sarda e in che termini avrebbe potuto contribuire a governare i processi di grande mutamento socio-culturale in corso. Gli strumenti culturali per poter definire il contesto sardo (l'analisi di Muoni prende in esame principalmente la letteratura e le arti figurative, ma come vedremo nel prossimo paragrafo anche il cinema e soprattutto il cinema del reale ha giocato un ruolo non secondario) non erano ancora stati messi a punto e le prime proposte teoriche per stabilire in che cosa dovesse consistere l'autonomia introducevano una dinamica tra sguardi rivolti al passato e sguardi verso il futuro che finirà per sfociare nella creazione di due opposte frontiere ideologiche tuttora vitali come quella identitaria e quella globalista, fortemente antagoniste

¹⁹⁰ Leandro Muoni, *op.cit.*.

¹⁹¹ *Ivi*, p. 146.

sul piano simbolico ma spesso accomunate dall'incapacità di incidere sui reali processi storici in atto.¹⁹² Passando in rassegna le principali riviste e i principali eventi letterari e artistici, Muoni riflette sul tentativo da parte dell'intellettualità sarda dell'immediato dopoguerra di colmare quel ritardo a cui si è fatto cenno e approfondire il dibattito sui concetti di autonomia, identità, rinascita.

Una delle esperienze culturali di maggior rilievo che, passando attraverso diverse fasi, va dalla fine degli anni Quaranta alla fine degli anni Ottanta, è quella della rivista sassarese *Ichnusa*. La rivista più importante del dopoguerra sardo è stata fondata e diretta da una figura di primo piano di intellettuale come il giurista Antonio Pigliaru che ha creato una vera e propria scuola. Il gruppo di *Ichnusa*, secondo Muoni, è divenuto culturalmente egemone sull'isola, ma in senso antiseparatista e unionista. La finalità dichiarata della rivista è quella di parlare il più possibile della Sardegna in ambito nazionale per evitarne l'isolamento. Pigliaru sosteneva che affinché l'isola non restasse quello «zatterone perso nel mare del sonno» era necessario «sprovvincializzare la cultura della provincia» opponendosi alla mitologia del localistico.¹⁹³ L'importante per Pigliaru (che come molti intellettuali della sua generazione si è formato nella temperie filosofica e morale dell'idealismo gentiliano) è l'inserimento totale in una prospettiva globale (quello che verrà poi definito “impegno”) e il ruolo dell'intellettuale è a suo avviso quello di promuovere l'inserimento della storia sarda nel mondo contemporaneo. Il suo studio sul codice della vendetta barbaricina¹⁹⁴ e la conseguente definizione della “conflittualità dei codici”, sebbene sia orientato nel senso della conoscenza di una realtà oggettiva per appunto favorirne il superamento nel rapporto costruttivo con la nuova realtà statuale, secondo Muoni però potrebbe aver contribuito alla costruzione simbolica di un'identità sarda chiusa e necessariamente antagonista a ogni processo di integrazione.

Ichnusa inizia le proprie pubblicazioni nel 1949, anno nel quale si svolgono le prime elezioni regionali. È un periodo fondativo nel quale si registrano tutta una serie di eventi di grande rilievo per la definizione della cultura sarda nel dibattito regionale, nazionale ed europeo, come ad esempio la prima pubblicazione de *I Quaderni del carcere* di Antonio Gramsci (1949)¹⁹⁵ o l'uscita della ricerca di Max Leopold Wagner, *La lingua sarda. Storia, spirito e forma* (1949).¹⁹⁶ La pubblicazione del libro di Wagner è un passaggio fondamentale per la

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ *Ivi*, p. 152.

¹⁹⁴ Antonio Pigliaru, *La vendetta barbaricina come ordinamento giuridico*, Milano, Giuffrè, 1959.

¹⁹⁵ Antonio Gramsci, *I quaderni del carcere*, Milano, Einaudi, 1975.

¹⁹⁶ Max Leopold Wagner, *La lingua sarda. Storia, spirito e forma*, Nuoro, Ilisso, 1997 (prima edizione 1950).

riflessione sullo specifico sardo a partire dalla lingua:

Libro importantissimo, perché col sostegno di un'indiscussa autorità scientifica di rango internazionale sanciva il riconoscimento della legittimità «costituzionale» di una lingua sarda in quanto realtà storica autonoma e distinta nel sistema delle lingue romanze. [...] l'esistenza della «questione della lingua» nell'ambito «questione sarda» ne moltiplicava il potenziale di denuncia e di protesta. Nel senso che un simile scenario avrebbe potuto anche agitarsi come segnale di una condizione storica nella quale riproporre in termini di scontro di classe il problema dei rapporti di potere e di egemonia all'interno della società regionale e dello Stato, oltre che come espressione del conflitto fra livelli o dislivelli di cultura: che era quanto, con evidente semplificazione e forzatura, si poteva ricavare dalle «tesi linguistiche» di Antonio Gramsci. Ora se mettiamo insieme e misceliamo la descrizione scientifica fornita dall'analisi glottologica di Wagner con la teoria ideologico-politica e socio-linguistica ricavabile dall'interpretazione di Antonio Gramsci, abbiamo costituito le «basi armate» di una coscienza rivendicativa che non si arresterà più fino a quando non avrà ottenuto soddisfazione.¹⁹⁷

L'immagine del duello si riferisce al fatto che nella questione linguistica, sia come in questo caso la corrente sardo-progressista, sia con altri riferimenti politici quella sardo-conservatrice, hanno visto uno strumento per dare corpo all'autonomia affermando l'identità.

Sempre in quegli anni, *Il Ponte*, la prestigiosa rivista italiana di politica e letteratura diretta da Piero Calamandrei, prendendo spunto dalla pubblicazione di Wagner, dedica un numero speciale alla Sardegna (1951) e per la prima volta pone all'attenzione della cultura nazionale la «questione sarda», come «problema in qualche misura prioritario da inquadrarsi e risolversi finalmente nella costituzione del nuovo stato repubblicano».¹⁹⁸ La rivista di Calamandrei di orientamento liberal-socialista, nella fase postbellica, pur debitrice come gran parte della cultura antifascista italiana della figura di Benedetto Croce, si poneva alla testa di quel movimento culturale nazionale che tendeva al superamento della lezione crociana e proponeva un ruolo più attivo della figura dell'intellettuale il quale doveva impegnarsi nell'analisi ma anche nella prassi. Una rivista dunque che con spirito mazziniano si inserisce nel dibattito nazionale sulla politica, l'economia e la cultura e che dà grande rilievo a tutti i

¹⁹⁷ Leandro Muoni, *op. cit.*, pp. 154-155.

¹⁹⁸ *Ivi*, p. 156.

fenomeni di cambiamento e di progresso della società italiana ed europea. È in quest'ottica che Calamandrei dà vita al numero speciale sulla Sardegna,¹⁹⁹ cercando di capire se la neonata autonomia favorirà o meno il processo di integrazione della regione nello Stato italiano. Con interventi anche molto diversi l'uno dall'altro, partecipano al numero politici e intellettuali come Palmiro Togliatti, Antonio Segni, Luigi Crespellani, Emilio Lussu, Giuseppe Dessì e altri. L'archeologo Giovanni Lilliu che già cominciava a divulgare i risultati delle sue campagne di scavo a Barumini inaugurate l'anno precedente, vi interviene col saggio *Preistoria sarda e civiltà nuragica*,²⁰⁰ nel quale si leggono in filigrana gli sviluppi delle sue future teorizzazioni²⁰¹ che costituiranno la base del filone culturale definito da Muoni del «nuragismo ideologico»,²⁰² visione tutta incentrata sulla riscoperta e valorizzazione di un passato glorioso in cui l'isola avrebbe goduto di libertà e benessere:

Sulla fine del VI secolo a.C., dopo lunghe lotte, Cartagine cacciò i Sardi indigeni sui monti del Centro isolano, nelle Barbagie come ebbero poi a chiamarle i Romani in senso antagonista e deteriore, e ve li rinchiuse come in una “riserva indiana”. Quella grande ritirata di intere popolazioni già libere e produttive culturalmente (ad esse si deve la grande civiltà dei nuraghi), che spaccò la Sardegna in due – quella dei maquis “resistenti” e quella “coloniale” – ha rappresentato e rappresenta il nodo storico dell’isola; e qui sono le autentiche origini della costante resistenziale sarda.²⁰³

Sempre nel numero speciale sulla Sardegna de *Il ponte* trovano ospitalità anche interventi di segno opposto rispetto a quello di Lilliu che sarà il principale teorico di quella che abbiamo più sopra definito la frontiera ideologica identitaria. Due tra le figure di maggior spicco anche a livello internazionale ovvero Emilio Lussu, il celeberrimo capitano della Brigata Sassari fondatore del Partito Sardo d'Azione e di una generazione più giovane Giuseppe Dessì «il raffinato scrittore della memoria e della realtà interiore»,²⁰⁴ entrambi schierati su posizioni progressiste e cosmopolite. Nel suo saggio *L'avvenire della Sardegna*,²⁰⁵ Lussu parte dalla constatazione dell'arretratezza strutturale dell'isola e del suo popolo e della necessità del

¹⁹⁹ *Il Ponte* rivista diretta da Piero Calamandrei, anno VII, n. 9-10, sett/ott 1951.

²⁰⁰ Giovanni Lilliu, “Preistoria sarda e civiltà nuragica”, in *Il Ponte*, op. cit., p. 983.

²⁰¹ Di Giovanni Lilliu si vedano in particolare: *La civiltà dei Sardi dal neolitico all'età dei nuraghi*, Torino, Eri, 1963; *La civiltà Nuragica*, Sassari, Carlo Delfino Editore, 1984; *La costante Resistenziale Sarda*, Nuoro, Ilisso, 2002.

²⁰² Leandro Muoni, op.cit. p. 157.

²⁰³ Giovanni Lilliu, *La costante Resistenziale Sarda*, op. cit., p. 226.

²⁰⁴ Leandro Muoni, op.cit. p. 158.

²⁰⁵ Emilio Lussu, “L'avvenire della Sardegna”, in *Il Ponte*, op. cit., p. 957.

progresso da realizzarsi attraverso la conquista, con le proprie forze, del diritto a sedere al tavolo della modernità, sfuggendo alle tentazioni nazionaliste sardo-independentiste e, in aperto contrasto con le teorizzazioni alla Lilliu, all'indulgenza verso un'idea irrazionale, utopica e salvifica di un glorioso passato al quale ricorrere per rinascere. Tuttavia quel passato non deve essere negato e lo stesso Lussu invita gli intellettuali sardi a rammentare sempre la loro discendenza dai contadini e dai pastori.²⁰⁶

Nel suo saggio *Le due facce della Sardegna*,²⁰⁷ Giuseppe Dessì tratteggia un ritratto del carattere dei sardi scisso tra la faccia visibile dell'orgoglio identitario e quella nascosta del risentimento per l'esclusione dalla cultura nazionale. Sono temi che Dessì metterà in rilievo anche nei documentari RAI sulla Sardegna, soprattutto nei tre episodi di *Un itinerario nel tempo* (1963), nei quali con un forte accento autobiografico paragona la nuova Sardegna modellata dall'incipiente piano di rinascita con quella del passato rappresentata dai paesi dell'interno. Questo sperimentalismo, questa capacità di appropriarsi dei nuovi linguaggi (è tra i primi scrittori a non disdegnare di lavorare per la TV) fa di Dessì una guida della compagine culturale fedele «ai valori politico-culturali ed etico-civili dell'Europa»²⁰⁸ che si sottrae alle tentazioni misticheggianti del “nuragismo ideologico” ma che condivide con quella visione l'idea di una temporalità preistorica della sua isola. Nella fase che precede l'attuazione del Piano di rinascita la quasi totalità dell'intellettualità, progressista o conservatrice, sardista o unionista, non si sottrae al tributo nei confronti della tradizione identitaria. Questo ossequio è interpretato da Muoni come il sintomo del sostanziale immobilismo della cultura isolana incapace di superare l'empasse tra antico e moderno, tra desiderio di autonomia e desiderio di integrazione e quindi destinata all'irrelevanza. E infatti il piano di rinascita verrà attivato tra polemiche e speranze e all'inizio degli anni Settanta da più parti se ne celebrerà il fallimento con nuove polemiche ma molte meno speranze:

Tutta questa miscela esplosiva di fallimenti, delusioni, frustrazioni, estremismi, cataclismi di carattere socioeconomico: come la crisi occupativa, l'emorragia emigratoria, lo stravolgimento delle tradizionali attività e visioni del mondo ad esse collegate, l'impressionante recrudescenza del banditismo, l'insicurezza del proprio destino, le risorgenti tentazioni separatistiche, indipendentistiche, terzomondistiche (anche nel contesto generale della destabilizzazione terroristica) e non ultimo il ritorno violento e

²⁰⁶ Leandro Muoni, *op.cit.* pp. 157-158.

²⁰⁷ Giuseppe Dessì, “Le due facce della Sardegna”, in *Il Ponte*, *op. cit.*, anno VII, n. 9-10, 1951, p. 965.

²⁰⁸ Leandro Muoni, *op.cit.*, p. 159.

aggressivo a forme di rifiuto della civiltà urbana e all'esaltazione della mentalità tradizionale anche nelle sue manifestazioni aberranti, aveva determinato l'impressione in alcuni osservatori qualificati della realtà storica isolana che fosse in atto una vera e propria «catastrofe antropologica del popolo sardo».²⁰⁹

Nella parte finale del suo saggio Muoni inizia a congedarsi dai lettori con queste altre riflessioni:

Eppure, anche attraverso queste contraddizioni, queste reali o apparenti incongruenze, antinomie, schizofrenie, il cammino dell'identità culturale isolana sembra andare avanti, a marce forzate. Forse pochi popoli come quello sardo hanno dovuto compiere quasi d'impeto e di furia (in maniera tanto accelerata e compressa) processi di aggiornamento e modernizzazione tali che richiederebbero tempi geologici. E superarli, senza distruggere la propria integrità non solo culturale ma anche psichica. E se il peggio non è forse accaduto, nonostante tutto, probabilmente lo si deve (magari per l'eterogenesi dei fini) anche in qualche misura a certa ostinazione dei «nazionalitari». Ma è doveroso stare in guardia, perché talune distorsioni o illusioni o farneticazioni culturali si pagano care alla lunga. Non solo quando si forza l'orologio della storia in avanti, ma anche peggio quando lo si forza all'indietro. Comunque, al fondo della memoria storica collettiva evidentemente perdura in Sardegna una volontà tenace di non smarrire il sentiero. [...] E di questa «tenuta» nonostante tutto va reso atto alla coscienza e al carattere dei sardi.²¹⁰

La mancanza di un'interfaccia tra passato e presente per poter contribuire a governare il cambiamento è come abbiamo visto per Muoni la causa della cronicità della crisi culturale sarda.

L'autonomia, che nel senso etimologico del termine significa la capacità di darsi da soli i propri regolamenti, prevede una relazione con l'altro da sé, prevede una dialettica col contesto più vasto entro il quale si vive e si opera. L'immobilismo di cui parla Muoni fotografa una situazione di stallo della Sardegna che, satellite dell'Italia, si trova in equilibrio tra forze

²⁰⁹ Ivi, p. 221. La frase citata tra sergenti da Muoni è di Manlio Brigaglia e si trova in *Banditismo e rinascita della Sardegna (a 10 anni dalla istituzione della Commissione parlamentare d'inchiesta sui fenomeni di criminalità in Sardegna; aggiornamenti e verifiche delle sue conclusioni)*, Atti del Convegno organizzato dall'Amministrazione provinciale di Nuoro in collaborazione dell'Unione province sarde, Cagliari, Edizioni Della Torre, 1980.

²¹⁰ Ivi, p. 261.

centrifughe-separatiste e forze centripete-unioniste. Subito nel dopoguerra l'autonomia era stata identificata come il prerequisito per la rinascita, per cui la percezione negli anni Settanta del fallimento del Piano (nonostante l'approvazione del rifinanziamento nel 1974)²¹¹ ha avuto forti ricadute anche sulla rivalutazione dello statuto dell'autonomia. Negli anni Ottanta si è verificata quindi una nuova impennata etnico-identitaria che assume negli anni Novanta una connotazione federalista in linea con le tendenze del dibattito politico nazionale ed europeo. Nel 1997 dopo quattro anni di braccio di ferro tra il Consiglio regionale sardo e lo Stato italiano viene ratificata la legge di tutela della «lingua e la cultura sarda», fatto che illustra chiaramente, come detto sopra, che il cammino dell'identità va avanti anche sul piano legislativo e su quello della teatralizzazione istituzionalizzata dell'autonomia (a questo proposito Muoni cita la legge regionale del 1993 che istituisce la festa de *Sa die de sa Sardigna*, figlia del clima di «orgoglio identitario ma anche di edonismo identitario, sul piano per così dire dell'immagine estetico-scenografico-pubblicitaria»).²¹²

Alla fine del saggio Muoni cita il filosofo Silvano Tagliagambe, profondo conoscitore della realtà culturale sarda e interessato al riequilibrio del rapporto tra cultura dell'autonomia e cultura scientifica e all'integrazione tra le moderne strutture di ricerca e il contesto territoriale:

L'autore esprimeva [...] un dubbio intinto di pessimismo, frutto della sua analisi della situazione isolana: «Vorrei sbagliarmi, ma temo che il crescente concentrarsi del dibattito politico in Sardegna su temi e schemi sempre più generali (l'identità, l'autonomia, la specialità considerati sempre in maniera astratta, con riferimenti sempre più scarsi ai problemi concreti) [...] stiano progressivamente acquistando un carattere sostitutivo del reale». Ora, non sapremmo dire se e fino a che punto quello che sembra oggi alla vigilia del Duemila l'ultimo e attuale cavallo di battaglia delle metafore culturali della Sardegna autonomistica, e cioè la «legalizzazione della lingua» e la valorizzazione di una non meglio specificata «cultura sarda», sia da considerarsi in qualche modo paradigmatico un «carattere sostitutivo del reale».²¹³

Proprio su questo concetto di «sostituzione del reale» con formalismi astratti legati alle necessità politiche della questione identitaria (che del resto travalicano oggi i confini della Sardegna e rimandano a una tendenza sovranista globale), torneremo, per mostrare come il

²¹¹ Cfr. voce: *Piano di rinascita*, in Francesco Floris (a cura di), *op. cit.*, vol. 7, p. 231.

²¹² Leandro Muoni, *op.cit.*, p. 261.

²¹³ *Ivi*, pp. 262-63.

cinema del reale e l'antropologia visuale anche in ambito formativo possano essere un ottimo strumento di riflessione e di demistificazione di costruzioni ingannevoli ma spesso date per acquisite.

2.4 Piano ravvicinato: documentario e identità

L'ostinazione identitaria del popolo sardo, per usare un'espressione di Salvatore Pinna,²¹⁴ attraverso la vasta rassegna di testimonianze che ci offre Muoni nel suo saggio, appare un dato di fatto incontrovertibile. La forte volontà dei sardi di non «perdere il sentiero della memoria storica»²¹⁵ di cui parla Pinna si manifesta nella saggistica storica, economica, antropologica, linguistica, nella letteratura, nel teatro, nelle arti figurative e nel cinema. Ciò non significa però che l'intellettualità isolana condivida una visione pacificata, anzi, come abbiamo visto, prevale una virulenta battaglia ideologica per la conquista dell'egemonia tra due correnti tradizionalmente in opposizione che di volta in volta sono state definite tradizionalista e modernista, sardista e universalista, identitaria e cosmopolita, conservatrice e progressista e così via. Questa opposizione così netta all'apparenza, nei fatti ha sempre presentato delle sovrapposizioni, scambi e ripensamenti, che hanno reso frastagliato e di non semplice lettura il quadrante delle politiche culturali mobili sugli assi conservatore/progressista e sardista/unitario. Quello che appare certo è che al cosiddetto fallimento della rinascita è seguito negli anni Ottanta e poi nei Novanta un rinnovato interesse verso le questioni dell'autonomia, e la valorizzazione della lingua e dell'identità sarde hanno acquisito sempre maggiori spazi a livello legislativo e una trasversalità nell'apprezzamento dell'opinione pubblica.²¹⁶

Lo stesso interesse è percepibile anche in ambito cinematografico e sempre negli stessi anni si

²¹⁴ Salvatore Pinna, *op. cit.*, 2010, p.14.

²¹⁵ *Ivi*, p.13.

²¹⁶ Cfr. l'impianto legislativo regionale a tutela della lingua e della cultura sarda: Legge Regionale 15 ottobre 1997, n. 26 "Promozione e valorizzazione della cultura e della lingua della Sardegna"; Legge Regionale n. 482 del 15 dicembre 1999, «Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche»; Legge Regionale 3 luglio 2018, n. 22 "Disciplina della politica linguistica regionale" e le Relazione di accompagnamento al disegno di legge "Norme per la tutela, valorizzazione e promozione della lingua sarda e delle altre varietà linguistiche della Sardegna"; o anche la relazione di accompagnamento del D.D.L. 15 ottobre 2007 con Deliberazione n. 73/22 del 20 dicembre 2008; e cfr. la ricerca pubblicata dall'Assessorato alla Pubblica istruzione, beni culturali, informazione, spettacolo e sport della Regione Sardegna: *Le lingue dei sardi. Una ricerca sociolinguistica*, a cura di Anna Oppo nel gennaio 2007. Documenti consultabili sul Sito della Regione Autonoma della Sardegna (ultima consultazione 6 giugno 2025).

assiste a quella che è stata salutata da molti studiosi²¹⁷ come una vera novità nel cinema sardo ovvero la nascita di produzioni filmiche di registi sardi che parlano di Sardegna,²¹⁸ che paiono compiere quel percorso descritto e auspicato da Michelangelo Pira nel suo *La rivolta dell'oggetto*,²¹⁹ dove rivendicava la maturità del suo popolo ormai in grado di far coincidere la battaglia per l'autonomia con la presa in carico della propria storia, parlando la propria lingua, secondo il proprio punto di vista interno.

Il binomio cinema/Sardegna, con l'eccezione del caso De Seta, non è stato mai particolarmente felice²²⁰ almeno fino all'avvento del nuovo millennio quando si afferma una nuova generazione di registi nati e vissuti prevalentemente in Sardegna, anche se formati cinematograficamente nelle scuole della penisola o all'estero, che racconta da un punto di vista interno il proprio mondo trasformando radicalmente i modi precedenti di rappresentazione dell'isola [...].²²¹

Qui Floris si riferisce al nuovo cinema sardo di narrazione che fa la propria comparsa alla fine degli anni Ottanta ed esplode come vero fenomeno, anche numerico, a cavallo del nuovo millennio. I film narrativi figli di questa ondata si caratterizzano per lo più per l'ambientazione sarda, per l'uso della lingua sarda, per l'utilizzo di interpreti locali oltre che per la presenza di registi che intendono governare questo processo di riscoperta della loro realtà regionale attraverso il mezzo cinematografico. Alla base di questo modo di procedere Floris individua la lezione del film *Banditi a Orgosolo* (1961) vero e proprio spartiacque della cinematografia isolana. Lo stile di regia di Vittorio De Seta utilizza la sceneggiatura come uno spunto da seguire o da modificare a seconda delle suggestioni che possono nascere appunto proprio dal fatto che si gira in luoghi reali con persone reali.²²² In un altro intervento, redatto in collaborazione con Ivan Girina, Floris afferma che sebbene non si possa attribuire a questo corpus di produzioni e di registi una poetica comune, di "scuola", è possibile però parlare di un'estetica del locale:

²¹⁷ Vedi nota 184.

²¹⁸ Cfr. in Appendice 2 l'intervista a Marino Canzoneri, operatore culturale della Società Umanitaria in Sardegna / CSC di Carbonia, in cui fa riferimento all'importanza del ruolo formativo della Cineteca Sarda per gli autori sardi.

²¹⁹ Michelangelo Pira, *La rivolta dell'oggetto. Antropologia della Sardegna*, Milano, Giuffrè, 1978.

²²⁰ Cfr. nota 1.

²²¹ Antioco Floris, *L'identità locale vs identità nazionale. Il caso Sardegna*, in Stefania Parigi, Christian Uva, Vito Zagarrò (a cura di), *Cinema e identità italiana. Cultura visuale e immaginario nazionale fra tradizione e contemporaneità*, Roma, Roma Tre Press, 2019, p. 573.

²²² *Ivi*, p. 574.

in cui si manifestano convenzioni sociali e caratteri antropologici espressione di un'identità culturale specifica. È come se questa nuova cinematografia volesse riappropriarsi del diritto di rappresentare il proprio mondo in prima persona dopo che, per decenni, era stato rappresentato da altri per una delega implicita e quasi scontata. E nel rappresentare il proprio mondo non si limita a raccogliere materiali locali da assemblare all'interno di un film — lingue, ambienti, volti, storie. . . — ma cerca di dar loro forma in modo che l'insieme sia armonico e rispettoso di un'identità culturale precisa.²²³

Ancora Floris:

A partire dagli anni Novanta la Sardegna vive una vita culturale molto ricca e vitale. La produzione letteraria, quella musicale e teatrale, il fumetto e il cinema attraversano un periodo di grande vitalità con rilevanti ricadute nel territorio. I fattori di maggior rilievo che hanno favorito, anche casualmente, questa condizione sono di natura politica e socio-culturale. Un ruolo importante è stato certamente giocato dall'indebolimento del potere centrale dello Stato in seguito alla cosiddetta “fine della Prima Repubblica” che ha favorito, sull'onda del dissenso espresso dalla Lega di Umberto Bossi, la rivendicazione delle culture locali contrapposte a quelle nazionali. Per quanto attiene la realtà della Sardegna, ciò ha permesso da un lato l'emergere di istanze di riscatto dell'identità del popolo sardo che da tempo covavano latenti o espresse da gruppi minoritari e dall'altro di riconsiderare con orgoglio il proprio patrimonio culturale come una risorsa da recuperare e valorizzare secondo lo spirito che qualche anno dopo Franco Cassano ben delinea nel suo studio sul pensiero meridiano.²²⁴

Anche il documentario negli stessi anni partecipa di quell'impulso e incrementa notevolmente la propria produzione anche se non si può dire che siano cambiate le condizioni del mercato che mantiene molte delle sue storiche criticità. Inoltre mentre per il cinema di finzione sardo si può parlare di un vero e proprio esordio, la stessa cosa non può dirsi per il documentario che comunque ha avuto in Sardegna una storia assai più vitale a partire dalle origini del cinema. In tempi recenti il documentario, almeno a livello quantitativo, vive una stagione di

²²³ Antioco Floris, Ivan Girina, *Il linguaggio del nuovo cinema sardo. Ipotesi di un'estetica del locale tra stili. Temi e paradigmi di produzione*, in M. Gargiulo (a cura di), *Lingue e linguaggi del cinema in Italia*, Atti del Convegno tenuto a Oslo nel 2014, Ariccia, Aracne, 2016, p. 240.

²²⁴ Antioco Floris, “Cinema, televisione e culture ‘minoritarie’. Esperienze in Sardegna”, in *Studi e Ricerche*, Vol. IX, Cagliari, Dipartimento di Storia, Beni Culturali e Territorio dell'Università di Cagliari, 2016, p. 178.

crescita documentata dai risultati diffusi durante il convegno tenutosi a Cagliari nell'ottobre del 2024 sulla produzione documentaristica sarda del nuovo millennio:²²⁵

Il tessuto positivo che ha permesso lo sviluppo del documentario si regge su alcune circostanze che hanno favorito la crescita individuale e collettiva e che possiamo sintetizzare nell'azione di soggetti che nel proprio ambito di competenza hanno seminato positivamente. La Regione Sardegna con la legge cinema approvata nel 2006 ha svolto un ruolo fondamentale nello sviluppo del comparto cinematografico e quindi anche del genere documentario. Le università di Cagliari e Sassari e l'Accademia di Belle Arti di Sassari sono intervenute in ambito formativo e di ricerca, ma soprattutto hanno svolto, anche attraverso tesi di laurea multimediali, un ruolo di stimolo fondamentale verso i più giovani che numerosi si avvicinano al cinema proprio per il tramite del documentario. La Cineteca Sarda della Società Umanitaria oltre a sostenere economicamente diverse produzioni e aver promosso concorsi e iniziative come "Il cinema racconta il lavoro" o il Fiorenzo Serra Film Festival, è intervenuta nel recupero del patrimonio audiovisivo regionale, ma soprattutto ha raccolto ore e ore di film di famiglia diventando il principale bacino di *found footage*, materia prima di numerosissimi prodotti.²²⁶ Ma forse la circostanza più rilevante è stata l'istituzione nel 2004 del premio AViSa (acronimo di Antropologia Visiva in Sardegna) da parte dell'Istituto Superiore Regionale Etnografico con lo scopo, è detto nel bando, di promuovere «la pratica dell'antropologia visuale tra registi e/o antropologi nati o residenti in Sardegna». Il concorso premia, finanziandone la produzione, progetti di documentari o brevi fiction riguardanti la vita sociale e culturale della Sardegna con particolare attenzione alla realtà contemporanea ed è rivolto inizialmente a giovani che non abbiano superato i trent'anni e poi esteso fino ai quarantenni. L'idea, secondo chi ha pensato il premio, l'allora direttore dell'Istituto Paolo Piquerredù, è quella di portare i giovani a raccontare cinematograficamente l'isola con uno sguardo nuovo e contemporaneamente a sensibilizzare verso il racconto del reale con una attenzione antropologica. E per ottenere questo risultato l'approccio non deve essere per forza quello tradizionale del cinema d'osservazione magari fondato sull'osservazione

²²⁵ Il convegno cagliaritano, organizzato nell'ambito del progetto di ricerca "MADOS – Mappe del documentario in Sardegna", è stato finanziato dalla Regione Sardegna e ha coinvolto un gruppo di ricerca composto dal coordinatore Antioco Floris, David Bruni, Clementina Casula, Diego Cavallotti e Cinzia Dessi, con la collaborazione, in qualità di borsisti per la raccolta dei dati, di Massimo Atzori, Roberta D'Aprile e Lorenzo Sibiriu. Cfr. il volume che raccoglie i risultati della ricerca: Antioco Floris, David Bruni (a cura di), *Il documentario nella Sardegna del nuovo millennio*, op. cit..

²²⁶ Cfr. in Appendice 5 l'intervista a Giuseppe Pilleri, operatore culturale della Società Umanitaria in Sardegna e in particolare del CSC di Cagliari, in riferimento a "La Sardegna nello schermo", progetto di valorizzazione del cinema di famiglia.

partecipante, ma le possibilità sono molteplici aprendo anche a forme di ibridazione fra documentario e fiction e addirittura riconoscendo il potenziale antropologico del cinema di finzione. Inizia così un percorso che nell'arco di poco tempo si rivela una fucina di giovani autori che hanno così la possibilità di esordire alla regia. Ma l'ente non si limita al premio AViSa, infatti interviene anche con altre iniziative sia a sostegno della produzione in ambito documentario, sia di fusione attraverso festival, rassegne ed eventi, principalmente nella sede nuorese, giungendo a coinvolgere un pubblico che va ben oltre quello giovanile. Queste condizioni favorevoli unite al facile accesso agli strumenti di produzione hanno permesso di definire questo panorama.²²⁷

Questa lunga citazione ci permette di anticipare la descrizione di alcune delle realtà che prenderemo in esame nel prossimo capitolo e che si qualificano come le principali guide per la formazione al cinema sull'isola, con una particolare sensibilità nei confronti dei linguaggi del reale. A questo proposito merita un cenno anche l'attività del Centro Servizi Culturali di Iglesias-Carbonia, struttura che dal 1967 fa parte della Società Umanitaria insieme ai centri di Cagliari e di Alghero. Il CSC del Sulcis dai primi anni Ottanta, nel periodo in cui cominciavano a diffondersi le tecnologie video, inaugura una stagione operativa di educazione al cinema, secondo l'impostazione pedagogica dell'attivismo, che oltre alla formazione teorica di insegnanti e studenti, realizza nelle scuole un numero molto consistente di progetti e quindi di produzioni video spesso legate alla narrazione del territorio.²²⁸

Nel recente convegno cagliaritano si è letto nell'andamento generale delle nuove realizzazioni un deciso incremento, oltre che della quantità (circa 700 nell'ultimo ventennio) anche della qualità media dei prodotti, della loro cura formale e ricerca espressiva; dalle interviste realizzate con i professionisti del settore emerge inoltre una grande consapevolezza sia dei processi comunicativi che di quelli produttivi e una visione pragmatica e disincantata delle criticità del sistema.²²⁹ Anche il campo espressivo e tematico del documentario sardo si è molto espanso e i film contemporanei spaziano per modalità di approccio e risultati artistici.²³⁰ Questa maturazione artistica ed espressiva dovuta principalmente alla crescita generale dell'offerta formativa in regione, oltre che al fenomeno globale della maggiore disponibilità di

²²⁷ Antioco Floris, *Il documentario in Sardegna oggi: pratiche ed estetiche*, in Antioco Floris, David Bruni (a cura di), *Il documentario nella Sardegna del nuovo millennio*, op. cit., p. 32.

²²⁸ Cfr. in Appendice 3 l'intervista a Paolo Serra, direttore regionale della Società Umanitaria in Sardegna, in riferimento alle attività specifiche del CSC Carbonia-Iglesias.

²²⁹ Clementina Casula, Roberta D'Aprile, *Professionisti e professioniste del documentario in Sardegna*, in Antioco Floris, David Bruni (a cura di), *Il documentario nella Sardegna del nuovo millennio*, op. cit..

²³⁰ *Ivi*, p. 30-31.

tecnologie professionali a costi accessibili, giunge a coronamento di un processo di lunga durata. Il documentario sardo è evoluto nel tempo e attraverso i decenni ha raccontato la storia dei sardi che grazie a quei film si sono “guardati cambiare”, per richiamare il titolo del saggio di Pinna.²³¹ Già dal titolo quel contributo promette un approccio che non si limita alla semplice rassegna diacronica di produzioni documentaristiche, ma propone uno sguardo d'insieme e una riflessione complessa che recupera gran parte di quel dibattito sulla specificità sarda che abbiamo cercato di ricostruire nel precedente capitolo. Pinna in quel volume ricostruisce il passaggio dell'isola «dalla preistoria alla modernità» mettendo in relazione gli elementi dell'analisi filmica con quelli socio-politici e attraverso questa metodologia riflette su quella tendenza all'autoriflessività del popolo sardo più volte evocata.

Non si rileva tale tendenza nei documentari del periodo fascista, prodotti dall'Istituto Luce con maestranze tecniche e creative provenienti dal continente, realizzati col preciso intento di celebrare l'opera modernizzatrice del regime intesa a risvegliare energie umane sopite da millenni per dirigerla verso l'obiettivo della grandezza della Nazione. Nei documentari del ventennio non trova spazio la rappresentazione del folklore locale che la politica, impegnata in un'opera di capillare fascistizzazione delle comunità, tendeva a occultare o a connotare in termini di arretratezza e di ostacolo allo sviluppo. Quindi celebrazioni, pose di prime pietre, solenni discorsi che con l'arrivo del sonoro, in maniera ancora più perentoria celebrano i fasti del regime compiendo un'opera di rimozione di ciò che confligge col progetto modernista. La dinamite, l'aratro, la motorizzazione modellano un paesaggio arido e malsano per portarlo nella modernità. A proposito di due documentari tra i più noti prodotti dall'Istituto Luce sulla Sardegna, *Mussolinia* (1937) e *Carbonia* (1940), Gianni Olla riflette su come il fascismo abbia inteso usare il mito fondativo per definire la propria azione espansiva e come questo abbia contribuito a caratterizzare anche l'immaginario a venire nei confronti di quelle due città e dell'isola tout court:

Strutture e simbologie visive dei due documentari diventeranno quasi dei modelli in grado di superare la contingenza storica per proporsi, con i necessari aggiustamenti culturali, nel dopoguerra: da una parte le linee orizzontali della vecchia cultura (o coltura) arretrata, sorta di estensione desertica e malsana, dall'altra la verticalità degli edifici civili e industriali, delle chiese e dei monumenti, l'ascesa al cielo delle fantasie utopiche in

²³¹ Salvatore Pinna, *op. cit.*, 2010.

Nota Olla come il nuovo immaginario modernista vada ad aggiungersi all'altro stereotipo che la letteratura, ma anche il primo cinema a soggetto, avevano contribuito a costruire, ovvero quello di una regione «immota e immutabile, decadente, arcaica e banditesca». E così il documentario muovendosi entro i confini idealtipici di un passato preistorico e di un futuro che già bussa alle porte, andrà a creare dal dopoguerra a oggi, un vastissimo campionario di proposte estetiche e ideologiche per definire l'identità della Sardegna e collocarla sullo scacchiere della contemporaneità.

Nell'immediato dopoguerra come abbiamo visto gli intellettuali sardi si trovano in netto ritardo rispetto alla politica che ha "conquistato" l'autonomia ed è impegnata nel costruirla. Studiosi, letterati, artisti, si trovano a dover proporre una definizione di ciò che intendono per autonomia e di come vogliono che si strutturi. Ma nel mondo del cinema il ritardo è cronico. Come visto sono in pochissimi a occuparsi di Sardegna e non esistono autori sardi impegnati nel cinema di finzione. Ci sono solo i documentaristi Fiorenzo Serra, Antonio Cara ed Enrico Costa ma la costruzione dell'immagine della Sardegna nel cinema continua ad essere appannaggio dei non sardi. E infatti i film di finzione si muovono principalmente nel filone deleddiano che rimanda a storie di banditismo, vendette, amori infelici, mentre il documentario ha il compito principale di pubblicizzare le politiche regionali muovendosi, come sottolinea Pinna, tra etnografia e propaganda. Il vero soggetto enunciatore è infatti la Regione e l'intento, non dissimile da quello del regime fascista, è quello di promuovere l'avvento della modernità. Ma mentre il fascismo doveva rimuovere ogni traccia arcaica, il modernismo repubblicano non poteva permettersi di lasciare indietro il popolo con le sue tradizioni ancestrali portatrici di valori spendibili sul mercato comunicativo quali la misteriosa arcaicità, la dignità, l'amore per la propria terra. L'attributo antropologico serve alla propaganda ed è allo stesso tempo un buon soggetto per la filmabilità. A partire dal roboante commento sonoro di cui le immagini diventano mera illustrazione (si pensi alle mistificazioni presenti nella trilogia di Ugo Fasano dei primi anni Cinquanta o ai veri e propri inganni del film di Antonio Cara *La Sardegna e l'industria* del 1959),²³³ i film di questo periodo si rivolgono principalmente alla borghesia continentale con l'intento di edulcorare lo stereotipo

²³² Gianni Olla, *Dai Lumière a Sonetàula*, op. cit., p.43.

²³³ *Ivi*, pp. 20-23.

di “isola del malessere” rimuovendone gli aspetti problematici e prospettando ottimi investimenti economici. Un rimando alla lettura di Michelangelo Pira è qui necessario, poiché è in questi anni, che a livello politico si prendono le decisioni che cambieranno per sempre i connotati sociali e culturali all’isola che non ha voce, che è oggetto di attenzioni e scelte di altri e mentre dibatte sull’autonomia appena conquistata ma che non governa, quel poco cinema che viene prodotto non fa che chiuderla dentro immagini stereotipate, dalle quali gli stessi sardi faranno fatica a liberarsi.

Come reazione al ventennio fascista e alla tentata cancellazione di ogni tratto regionalistico si assiste sul piano generale alla scoperta del Sud e del suo popolo. L'antropologo napoletano Ernesto de Martino, di formazione crociana, si era avvicinato al marxismo e all’idea gramsciana dell’«irruzione delle masse nella storia».²³⁴ Il suo incontro con l’antropologo visuale Francesco Cagnetta e con l’etnomusicologo Diego Carpitella, nel 1954, diede vita al Centro etnologico italiano, dove si avviarono le prime ricerche etnologiche interdisciplinari con l’uso di registrazioni sonore, fotografie e riprese cinematografiche. La Sardegna fu teatro di tutta una serie di incontri e di scambi che la misero al centro di un movimento culturale di avanguardia che favorì la rifondazione dell’etnologia italiana e la nascita di un nuovo modo di concepire il documentario e i linguaggi della realtà. Le inchieste che Cagnetta ha iniziato nel 1952 sul banditismo orgolese sono diventate la base del film di De Seta *Banditi a Orgosolo* vincitore del Premio opera prima al Festival di Venezia nel 1961. Le ricerche di Carpitella sulla musica tradizionale popolare andranno a costituire un archivio sconfinato di dati sulla cultura in via di estinzione. La documentazione audiovisiva del giovane etnomusicologo danese Andreas Fridolin Weis Bentzon sulla cultura delle launeddas sulla base delle quali Fiorenzo Serra nel 1998 realizzerà il documentario *Is launeddas, la musica dei sardi*. L’arrivo di De Martino all’Università di Cagliari e le ricerche con Clara Gallini e Carpitella sull’argia sarda dalle quali nel 1962 Giuseppe Ferrara ricaverà *Il ballo delle vedove* a Lula. Mentre il documentario di propaganda replicava stilemi e cliché si assisteva alla nascita di un movimento che insieme al neorealismo cinematografico, avrebbe riallineato l’Italia agli esiti più avanzati della cultura filmica occidentale, al documentario etnografico di Jean Rouch, ai movimenti del *cinéma vérité* e del *direct cinema*.

Occorrerà attendere gli anni Settanta perché si assista alla scomparsa dei documentari istituzionali come li si era conosciuti nel ventennio precedente. Lo stesso documentario

²³⁴ Ernesto De Martino, “Intorno a una storia del mondo popolare subalterno”, in *Società*, Vol. 5, n. 3, 1949.

afferma Pinna:

perde d'importanza come genere, finendo col dissolversi nelle varie forme dell'informazione televisiva. Il quadro della vita regionale è fornito dalle varie televisioni private e, soprattutto, dalla struttura di produzione regionale della Rai, istituita nel 1979, che occupa lo spazio della comunicazione pubblica con filmati e inchieste di buona qualità sino alla chiusura avvenuta nel 1992. Sino alla fine degli anni Ottanta non si verifica un'estesa attività di produzione al di fuori di queste strutture televisive, ma vengono avviate iniziative che preparano la consistente attività di produzione audiovisiva sarda dell'ultimo ventennio. Ne sono promotori la Cineteca Sarda di Cagliari, che con il progetto "La Sardegna nello schermo", avviato nel 1986, ha consentito il recupero e la riproposta dei documentari prodotti negli anni precedenti e l'Istituto Superiore Regionale Etnografico di Nuoro che ha dato un notevole impulso al cinema sardo con la "Rassegna del film etnografico" iniziata nel 1982. L'aspetto fondamentale che differenzia questo periodo dai precedenti è dato dal fatto che, salvo rarissime eccezioni, la produzione è opera di filmmaker sardi.²³⁵

Siamo così tornati in questo breve excursus al punto da cui siamo mossi ovvero dalla svolta contemporanea nella quale si assiste all'exploit del documentario sardo sia come quantità che come qualità. Ma era importante dare una dimostrazione della grande ricchezza dell'esperienza documentaristica sarda e del grande lascito a disposizione delle nuove generazioni e di chiunque voglia conoscere meglio la costruzione dell'immagine identitaria della Sardegna attraverso i film documentari.

2.5 Primo piano: la Cineteca Sarda e il Centro Servizi Culturali di Cagliari

Diverse sono le istituzioni e molte le intuizioni di alcuni pionieri che hanno operato in Sardegna nella direzione del progresso culturale, oltre che politico ed economico (indicati come obiettivi chiave dalla Legge Costituzionale sull'Autonomia del 26 febbraio 1948); in questo processo il cinema *tout court*, e il cinema documentario in particolare, è stato uno dei protagonisti assieme a letteratura, musica e fumetto. Negli ultimi quarant'anni si è assistito a una grande inversione di tendenza che ha portato il cinema e i film sulla Sardegna, dall'essere

²³⁵ Salvatore Pinna, *op. cit.*, 2010, p. 87.

pensati e prodotti fuori dall'isola, all'avere oggi una forte vocazione all'auto-rappresentazione, a diventare film “della” Sardegna, attraverso maestranze e progettualità che da qui prendono le mosse. Verrebbe quasi da sostenere che la visione di Michelangelo Pira, espressa nel citato volume *La rivolta dell'oggetto*, al momento della sua consapevole e radicale adesione allo spirito oppositivo dell'autonomia sarda avesse intuito con chiarezza le direttrici che la vita culturale dell'isola andava seguendo e gli esiti che avrebbe di lì a qualche anno raggiunto.²³⁶ A questo proposito è indispensabile soffermarsi su un progetto che tra i tanti attivati sull'isola ha avuto un valore più che simbolico e ha avuto il merito di mostrare la possibile positiva saldatura tra istanze interne ed esterne, capace di favorire il liberarsi delle energie migliori di quella terra che per secoli era stata l'emblema di un luogo refrattario all'attrito della modernità.

Tra il 1958 e il 1962 l'Organizzazione per la Cooperazione Economica Europea – OECE (nata nel 1948 con lo scopo di coordinare i paesi europei nell'utilizzo equo e razionale degli aiuti del Piano Marshall), dà l'avvio sull'isola al Progetto Pilota Sardegna, per la lotta al sottosviluppo e all'analfabetismo. Tra i capisaldi del progetto OECE vi era l'educazione degli adulti, che portò, o riportò, a scuola artigiani, contadini e casalinghe, mentre la biblioteca e il cinematografo mobile, come vedremo, contribuivano alla lotta contro l'analfabetismo e alla crescita culturale delle popolazioni. È in questo progetto (descritto nel citato studio di Anna Anfossi)²³⁷ che agisce una figura chiave per la cultura cinematografica dell'isola ovvero Filippo Maria De Sanctis, esperto di educazione degli adulti e teorico della formazione al cinema di grande spessore, anche se oggi quasi completamente dimenticato. La sua collaborazione con Fabio Masala è all'origine della nascita della Cineteca Sarda e delle linee di indirizzo dei futuri Centri Servizi Culturali in regione. La filosofia del Progetto Pilota che abbiamo analizzato in dettaglio nei precedenti paragrafi, ovvero quella dell'attivazione di energie endogene per un reale progresso umano da progettare insieme allo sviluppo economico, sta anche alla base delle profonde convinzioni di queste due figure di maestro e di allievo che in maniera straordinariamente precoce diviene maestro a sua volta. De Sanctis e Masala credono nell'attivazione del popolo, nella sua formazione, nella creazione di occasioni per l'elevazione culturale (ma cultura è anche conoscere i propri diritti e saper muoversi nel mondo con spirito non rinunciatario ma attivo) e in questo senso la Società Umanitaria di Milano ha garantito la fecondità del loro incontro fornendo i mezzi per il prosieguo del loro

²³⁶ Michelangelo Pira, *op. cit.*.

²³⁷ Anna Anfossi, *op. cit.*.

lavoro anche dopo la chiusura del progetto dell'OECE e l'arrembaggio, come abbiamo visto, del Piano di Rinascita. Senza dubbio sono state due colonne portanti per la cultura sarda in generale e per la film education in particolare. Il focus che propongo nelle prossime pagine sulla loro attività tenta di illustrare in breve l'approccio e le motivazioni di queste due figure di "credenti" nella possibilità dell'educare ragazzi e adulti rivolgendosi a loro in un modo nuovo, laico, rispettoso, operativo, attivo, credenti nelle possibilità del lavoro di gruppo e dell'emancipazione dall'ignoranza e dall'asservimento (anche asservimento economico).

Damiano Felini²³⁸ afferma come la figura e l'opera di De Sanctis (accademico, pioniere in Italia dell'educazione degli adulti e dell'educazione al cinema dei ragazzi, presidente della Federazione Italiana Circoli del Cinema dal 1963 al 1972) così centrale nel dibattito sulla pedagogia del cinema in passato, sia oggi quasi del tutto dimenticata, nonostante sia stato tra i pochi teorici ad aver sviluppato una teoria globale dell'educazione permanente,²³⁹ ponendo al centro l'idea che l'educazione debba essere uno strumento di affrancamento e non di mero adattamento al sistema capitalistico. Il cinema, in particolare, era da lui considerato uno strumento potente sia di controllo sociale che di emancipazione ed è per questo che teorizzava un'educazione cinematografica fatta attraverso i cineclub e le discussioni post-film come strumento per sviluppare il pensiero critico e promuovere la crescita individuale e collettiva. De Sanctis aveva sviluppato una metodologia precisa per condurre i dibattiti dopo la visione dei film basata sul metodo scientifico per cui partendo dall'osservazione (si osserva un film come un fenomeno naturale) si giunge poi alla formulazione di un'ipotesi (durante la visione del film gli spettatori postulano delle ipotesi), per passare successivamente alla fase di verifica (durante la discussione collettiva si verificano le ipotesi formulate) e infine approdare alla definizione in cui il gruppo elabora una sintesi che non si dà però come verità assoluta ma come punto di arrivo provvisorio dell'analisi.²⁴⁰ Felini mette in luce la "contrastività" e la "libertà" come principali caratteristiche della pedagogia di De Sanctis: con il primo termine si intende l'elaborazione di un approccio critico ai media che li considera come strumenti di controllo sociale e quindi individua nell'azione di "equipaggiare" gli individui con gli strumenti utili per decostruire i messaggi e promuovere un pensiero autonomo la principale

²³⁸ Damiano Felini, *Filippo Maria De Sanctis e l'educazione cinematografica. Marxismo, educazione permanente, contrastività*, Firenze University Press, 2017.

²³⁹ Per l'approfondimento delle teorie di questo autore, che ebbero ampia eco in Sardegna, cfr. Filippo Maria De Sanctis, *Il pubblico come autore: l'analisi del film nelle discussioni di gruppo*, Firenze, La nuova Italia, 1970; Filippo Maria De Sanctis, *I ragazzi inventano il cinema*, Cagliari, EDES, 1979.

²⁴⁰ Filippo Maria De Sanctis, *I ragazzi inventano il cinema*, op. cit.. Marino Canzoneri afferma che l'approccio di De Sanctis e Masala forniva il metodo per analizzare un film in maniera collettiva allo scopo di mettere in relazione gli spettatori tra loro (cfr. Appendice 2, intervista a Marino Canzoneri).

strategia formativa; il secondo termine si riferisce invece alla necessità di salvaguardare la libertà di pensiero e l'autonomia degli individui evitando approcci direttivi e impositivi nell'educazione.²⁴¹

De Sanctis arriva in Sardegna come esperto formatore collaboratore della Società Umanitaria di Milano, uno dei partner dell'OECE, che l'organizzazione aveva incaricato della realizzazione di piani di formazione degli adulti progettati secondo le sue linee guida che, come visto nell'articolo 2 dello Statuto,²⁴² cercavano di rendere indipendenti le persone che formavano in maniera che attraverso un breve percorso di assistenza e di formazione sarebbero state capaci di «rilevarsi da se medesime». De Sanctis che aveva grande esperienza di educazione attraverso il cinema, secondo proposte modulate a seconda delle età e delle condizioni socio-economiche dell'utenza alla quale si rivolgeva, coordinava il progetto di educazione degli adulti e formava i formatori che a loro volta avrebbero dovuto operare nel triangolo Oristano-Bosa-Macomer. Grazie al Progetto Sardegna vengono quindi formati centinaia di quadri locali attraverso lo strumento fondamentale del Cinemobile che portava i film dove non erano mai arrivati come «fattore di socializzazione, di stimolo alla discussione e all'analisi dei problemi, di messa in comunicazione col vasto mondo che grazie al cinema, diventava afferrabile».²⁴³ Nel suo intervento sulla rivista *Ichnusa*,²⁴⁴ nonostante la brevità dello scritto, si avverte l'intensità dell'esperienza dall'alto valore scientifico e umano, che in parte è reso dal già citato studio della Anfossi, ma che varrebbe la pena di indagare ulteriormente proprio per ricavare dati più precisi sugli incontri dei formatori con le popolazioni locali attraverso lo strumento del cinema.

Nessun altro strumento gli [ai formatori, nda] avrebbe permesso di entrare così incisivamente e così direttamente negli argomenti che desiderava trattare e nella psicologia. Se nel caso di cui si è parlato, ci si proponeva uno scopo pratico ed immediato, in altre occasioni e per altre esigenze, il cinema soccorre per accelerare, da parte dell'operatore, la conoscenza delle persone con le quali deve venire in contatto, lavorare. Così, ad esempio, - poiché è sempre difficile interrogare chiunque sui problemi più intimi della vita familiare - si è pensato che la proiezione di alcuni film avrebbe

²⁴¹ Damiano Felini, *op. cit.*.

²⁴² Cfr. capitolo 2.2.

²⁴³ Salvatore Figus e Salvatore Pinna, *Una storia sarda*, in Marco Asunis, Franco Caruso, Elisabetta Randaccio (a cura di), *Fabio Masala. Una vita per il nuovo pubblico*, FICC con il contributo di Società Umanitaria - Cineteca Sarda, Dicembre 2005, p.17.

²⁴⁴ Filippo Maria De Sanctis, "Gli audiovisivi in un lavoro di sviluppo", in *Ichnusa*, 43, 1961, IX - 4, pp. 56-62.

facilitato un'apertura psicologica. E, infatti, sempre attraverso l'uso della scheda e della discussione guidata, i gruppi di persone che assistevano ad un ciclo di film sul tema « la famiglia » e parteciparono alle discussioni, parlarono liberamente, e spesso con accenti di drammatica confessione, dei loro problemi familiari e personali: l'educazione dei figli, i doveri dei genitori, la funzione della madre, i rapporti tra genitori e figli. Il fatto è che essi trasferivano nella storia appena vista se stessi e le loro vicende, e, parlando in libertà e con passione di persone e avvenimenti fantastici, raccontavano la loro autobiografia. Una simile esperienza fu molto utile, perché, quando in altra occasione si trattò di svolgere un'azione contro l'analfabetismo, si poté contare su una precisa conoscenza d'un costume e d'un metodo di lavoro per poter intervenire sui genitori affinché divenissero più consci dell'importanza dell'istruzione e d'un rapporto più stretto tra scuola e famiglia. Altre volte, si è trattato di accelerare e drammatizzare un processo formativo nel campo dell'educazione degli adulti, sia in generale, sia in relazione a gruppi di agricoltori o di madri di famiglia interessate all'allevamento dei polli, ad esempio: spiegare cosa vuol dire uno studio pedologico per avere la collaborazione degli agricoltori e prepararli al futuro impianto di canali per l'irrigazione oppure stimolare le donne di un villaggio ad unirsi per un vantaggioso acquisto all'ingrosso di mangime. Gli operatori dei Servizi dell'Educazione degli Adulti, della Divulgazione Agricola e dell'Economia Domestica Rurale si sono serviti a questo fine di cortometraggi sia ai fini didattici, come di motivazione e di stimolo.²⁴⁵

Nel suo intervento De Sanctis ci racconta un'esperienza affascinante e innovativa nell'ambito dello sviluppo comunitario. L'autore ci trasporta in un piccolo villaggio sardo dove, grazie all'utilizzo del Cinemobile, si è riusciti a stimolare un'inedita partecipazione e a innescare un processo di cambiamento profondo. La chiave di volta di questo successo risiede nell'idea di utilizzare il cinema come strumento non solo di intrattenimento, ma anche di educazione e sensibilizzazione. Proiettando film e organizzando dibattiti successivi, si è creato uno spazio di confronto e di riflessione dove i membri della comunità potevano esprimere le proprie opinioni, condividere le proprie esperienze e confrontarsi con nuove prospettive. De Sanctis sottolinea come il cinema abbia agito come un catalizzatore, accelerando processi che altrimenti avrebbero richiesto molto più tempo. Grazie alle immagini e alle storie raccontate sul grande schermo, è stato possibile affrontare temi complessi e stimolare la discussione su

²⁴⁵ *Ivi*, pp. 59-60. Tra il 1963 e il 1968 vengono realizzati sessantasette corsi su vari temi - sempre con l'uso del film come metodo didattico - cui partecipano 1700 persone; sono anni pionieristici in cui si forma una scuola di operatori culturali sardi - una figura del tutto nuova in Sardegna - profondamente radicati nel territorio. Cfr. le interviste a Marino Canzoneri e Giuseppe Pilleri rispettivamente in Appendice 2 e Appendice 5.

questioni cruciali come la cooperazione, l'educazione, lo sviluppo economico e il ruolo della donna nella società. L'autore evidenzia come questa metodologia abbia portato a risultati concreti, come la nascita di biblioteche, la formazione di cooperative e un maggiore coinvolgimento dei cittadini nella vita della comunità. Tuttavia, riconosce anche i limiti e le sfide di questo approccio, sottolineando la necessità di una formazione specifica degli operatori e la difficoltà di reperire materiali adatti. Inoltre De Sanctis nel Rapporto Ichnusa chiedeva alla regione di fondare un Centro per i mezzi di comunicazione di massa e sussidi audiovisivi, soluzione talmente nuova da sembrare assurda.²⁴⁶ Ma l'invito restò inascoltato e il Piano di Rinascita, come detto, diede poco spazio al sociale e alla cultura.²⁴⁷

Alla fine del 1961 era stata fondata l'Associazione Sarda di Educazione degli Adulti (ASEA) di cui era stato promotore Fabio Masala insieme ad altri due studenti e al loro maestro Filippo Maria De Sanctis con l'intento che «tutti i sardi [...] potessero acquisire la competenza e il controllo sui destini sociali ed economici che si andavano preparando per loro».²⁴⁸ L'incontro di De Sanctis col giovane Fabio Masala (1940-1994) è di quelli che segnano in profondità non solo gli interessati ma le comunità nelle quali tali individui si trovano ad operare. Al loro incontro si può attribuire la gran mole e qualità del lavoro che l'Umanitaria saprà svolgere in Sardegna, attestandosi come una realtà di eccellenza a livello nazionale. Dopo un'esperienza come presidente del Centro Universitario Cinematografico di Cagliari, Fabio Masala è quindi tra i giovani operatori culturali formati da De Sanctis e scelti per il lavoro nel progetto dell'OECE. Dopo l'esperienza dell'ASEA, Masala si dedica all'educazione degli adulti e a ventidue anni (nel 1963) diventa coordinatore del primo ufficio sardo dell'Umanitaria, dando vita ad un'intensa attività di animazione culturale sul territorio regionale (rivolta agli adulti) accompagnata a ricerche sulle condizioni socio-economiche dell'isola, che porranno le condizioni per la nascita della Cineteca Sarda.²⁴⁹

Il 15 marzo 1966 - una data simbolica in cui si concretizza, con l'acquisto del primo film,²⁵⁰ la grande intuizione di De Sanctis e la sua capacità di anticipare i tempi - viene creata la prima

²⁴⁶ Salvatore Figus e Salvatore Pinna, *op. cit.*, p.23.

²⁴⁷ Il Progetto Pilota Sardegna aveva comunque dato dei frutti a livello locale, quello che mancava era un'istituzione di coordinamento che avrebbe potuto essere la regione o il provveditorato o un consorzio di enti locali, invece fu la Società Umanitaria.

²⁴⁸ Salvatore Figus e Salvatore Pinna, *op. cit.*, p.20.

²⁴⁹ *Ivi*. Salvatore Figus e Salvatore Pinna affermano che Masala riesce a fare l'innesto sul ceppo sardo dell'esperienza milanese, che viene da lui riadattata alla situazione sarda: si lega molto di più all'associazionismo, tende a offrire servizi gratuiti, introduce il cinema come strumento di formazione, mentre l'Umanitaria di Milano preferiva la diffusione di pacchetti formativi di qualità ma inadatti alla realtà sarda.

²⁵⁰ Antonello Zanda, "Cenni di 50 anni di Società Umanitaria - Cineteca Sarda in Sardegna", in *Diari di cineclub - periodico indipendente di cultura cinematografica*, anno IV, n. 24, gennaio 2015.

cineteca regionale pubblica, l'unica costruita da processi di autoeducazione delle comunità e al servizio dei suoi motivi di sviluppo. Nasce dall'esigenza delle associazioni di avere un punto di riferimento stabile e il primo film che viene acquistato è *Il sale della terra* di Herbert J. Biberman, del 1954. Seguiranno altri 5 acquisti: *Paisà* di Roberto Rossellini (1946), *Sciuscìà* di Vittorio De Sica (1946), *Bellissima* di Luchino Visconti (1951), *Cristo tra i muratori* di Edward Dmytryk (1949) e *Tempeste sull'Asia* di Vsevolod Pudovkin (1928), che andranno a completare quella «grande cineteca con sei film»²⁵¹ che figura come vero e proprio atto innovativo e rivoluzionario, in grado di far acquisire una capacità di parola attraverso la discussione di qualsiasi film a «un popolo che non ha ancora parlato»²⁵² e che grazie agli audiovisivi potrà «superare la barriera dell'analfabetismo e della diffidenza verso il libro».²⁵³ Come sottolineato da Figus e Pinna, la Cineteca ebbe subito effetti culturali ed economici, la costituzione di una distribuzione cinematografica stabile permetteva infatti di risparmiare soldi rispetto al noleggio commerciale e di utilizzare i film per molte proiezioni e per molti anni, era insomma «una risorsa locale» di indubbia economicità e di sicura produttività sociale, ma la sua esistenza incontrò svariate «insidie», come spiegano gli autori, allo scopo di sminuire il suo ruolo e di «controllarne l'azione».²⁵⁴

Nel 1967 la Cassa del Mezzogiorno (CASMEZ) crea i Centri di Servizi Culturali (94 in tutto il Sud Italia e isole, in base alla Legge 26 giugno 1965, n. 717), e li dà in gestione a vari enti nazionali di comprovata esperienza nel settore della formazione permanente; la Cineteca Sarda viene così inglobata nella nuova struttura del CSC di Cagliari e nonostante questo nuovo assetto (tendente ad un associazionismo «di qualità» che implica maggiori risorse ma anche più controlli, burocrazia e limitazioni al lavoro volontario che tanto aveva contato fino a quel momento) riesce a continuare la propria attività grazie alla solidità dell'Umanitaria e della rete associativa che si era creata attorno al progetto.²⁵⁵ I CSC, quali luoghi di animazione territoriale e di crescita del fattore umano, si diffondono in tutto il territorio meridionale con competenze generali per quanto riguarda la promozione culturale (loro competenze specifiche sono la collaborazione con gli enti locali, il sostegno dell'associazionismo e la sinergia con le agenzie formative). Nella relazione con la scuola pubblica i CSC programmano l'attività didattica degli insegnanti, la promozione di corsi di aggiornamento per animatori e operatori

²⁵¹ Ivi, p.28.

²⁵² Ivi, p.31. La citazione è di Ross Waller; alla stessa pagina anche Raffaele Laporta a distanza di vent'anni ebbe a dichiarare che «Col lavoro dell'Umanitaria col cinema si imparava a dar la parola alla gente».

²⁵³ Ivi, p.29.

²⁵⁴ Ivi, p.32.

²⁵⁵ Ivi, p.33.

culturali. Per rendere il senso del carattere fortemente innovativo dell'intervento, basti pensare al valore dell'apertura di moderne biblioteche e centri di animazione in paesi sprovvisti di ogni possibilità di crescita culturale per le popolazioni. A partire dal 1972 anno in cui, ci ricordano Figus e Pinna, i CSC furono «abbandonati a se stessi»,²⁵⁶ la Cineteca consolida invece il suo progetto culturale adeguandosi ancor più alle esigenze del territorio. Le iniziative si moltiplicano e le sue attività decollano, basti pensare che iniziano richieste di prestiti dalla scuola che fino a quell'anno risultavano inesistenti. Questa necessaria, anzi doverosa, apertura alla scuola implicò però un restringimento dei servizi formativi rivolti all'associazionismo.²⁵⁷ Anche nei momenti di maggiore difficoltà la Cineteca riuscì quindi a svolgere un'azione formativa capillare coinvolgendo migliaia di persone (insegnanti, sindacalisti, animatori di circoli, ecc.) per «orientare il cambiamento» e favorire «una solida crescita culturale» al riparo da «condizionamenti autoritari».²⁵⁸ Dal 1986 al 1990 iniziative come “Cinemacittà” e “Sardegna nello schermo” portarono film e dibattiti nelle circoscrizioni e originali produzioni audiovisive nei quartieri; si registrò anche «un rinnovato interesse per i filmati sulla realtà sarda».²⁵⁹ Nel triennio 1988-1991, l'Umanitaria sperimentò in ambito formativo la preparazione di nuove e più estese professionalità nel settore socio-culturale: corsi per bibliotecari, ludotecari, archivisti, operatori socio-assistenziali, ecc.. Ma fu in particolare l'esperienza di “Cinemacittà” a creare uno spazio di progettazione partecipata che rese poi possibile avviare tempo dopo il “Coordinamento per il cinema in Sardegna”.

Per concludere mi sembra importante fare riferimento a una delle attività più importanti di Fabio Masala e cioè la battaglia per i diritti del pubblico che ha avuto un importante coronamento con la creazione della Carta dei Diritti del Pubblico, redatta a Tabor (nell'attuale Repubblica Ceca) nel 1987 durante il 26° Congresso della FICC/IFFS e votata all'unanimità dai rappresentanti dei 75 paesi aderenti alla Federazione Internazionale dei Circoli del Cinema del cui comitato esecutivo ha fatto parte dal 1989. In un contesto storico di profondi cambiamenti nel sistema audiovisivo (e per diversi aspetti di “disumanizzazione” complessiva del mondo della comunicazione) è interessante dare uno sguardo alla Carta dei Diritti del Pubblico, cosiddetta Carta di Tabor, troppo poco nota al di fuori dei circoli ristretti dei

²⁵⁶ *Ivi*, p.34.

²⁵⁷ Sempre Figus e Pinna in riferimento alla scuola parlano di «fortino chiuso e sospettoso verso gli audiovisivi» e di come fosse «giusto rispondere, a tempo pieno, alle richieste della scuola [...] nel momento in cui si apriva a sperimentazioni in grado di accrescere la competenza e il potere comunicativo di migliaia di giovani su tutto quanto il territorio». *Ivi*, p.35.

²⁵⁸ *Ivi*, p.36.

²⁵⁹ *Ivi*, p.37.

cinefili; la Carta rappresenta infatti una battaglia di cui nel mondo della cultura convergente c'è impellente bisogno. Basterà qui ricordare l'articolo 2 della Carta, che Masala amava molto, tanto da proporre di stamparlo sulle magliette della Cineteca:

2. Il diritto all'arte, all'arricchimento culturale, alla capacità di comunicazione, fonte di ogni mutazione culturale e sociale, è un diritto imprescrittibile. Esso è garante di una vera comprensione tra i popoli, solo mezzo di evitare le guerre.²⁶⁰

Come si può vedere, il pensiero di Filippo De Sanctis rappresenta un contributo fondamentale alla pedagogia del cinema e dei media innanzitutto per la commistione di approccio teorico e approccio pratico ma anche perché offre una testimonianza preziosa del potenziale dei mezzi audiovisivi come strumenti di sviluppo comunitario: il cinema, infatti, ha dimostrato di essere in grado di superare le barriere culturali, di stimolare la creatività e di favorire l'empowerment delle persone. La sua visione, incentrata sulla critica sociale e sull'emancipazione dell'individuo e del gruppo, continua a essere rilevante ancora oggi, in un contesto mediatico sempre più complesso e influente. Ancora oggi sembra più che mai necessario perseverare nelle politiche di formazione degli adulti in una realtà ipertecnologica in cui si trasmettono informazioni senza realmente comunicare e in cui la marginalità continua a interessare ampie fasce di popolazione.²⁶¹ Masala la chiamava la «democrazia divertente», uno spazio di crescita collettivo e personale in cui agire sulla propria educazione, creatività e sul senso di sé di ogni persona.²⁶²

²⁶⁰ Art. 2 *Carta dei diritti del pubblico* – Tabor, 18 settembre 1987 - 26° Congresso della FICC/IFFS.

²⁶¹ Cfr. Salvatore Figus e Salvatore Pinna, *op. cit.*, p.38.

²⁶² *Ibid.*.

Capitolo III Linguaggi del reale e contesti educativi in Sardegna

Nel presente capitolo mi propongo di esplorare il ruolo e l'evoluzione del cinema del reale all'interno dei contesti educativi in Sardegna, analizzando alcune esperienze significative dal dopoguerra a oggi. La ricerca si concentra sull'impiego del documentario e dei linguaggi del reale come strumenti pedagogici, in un panorama culturale e formativo che, sebbene ricco di iniziative, ha visto una scarsa produzione di letteratura specifica. Il percorso compiuto dall'educazione al cinema in Sardegna rispecchia, con qualche peculiarità, le linee generali descritte nel primo capitolo e dopo una prima lunga fase di utilizzo del film come sussidio didattico (ma soltanto in poche scuole dotate dei mezzi tecnici)²⁶³ ha cominciato a configurarsi come disciplina avente per oggetto di studio il cinema come medium e i film come testi mediali con il loro linguaggio da conoscere e approfondire.

Dalle ricerche da me svolte non è emersa nelle scuole sarde una particolare predisposizione nei confronti dello studio e della realizzazione delle forme documentarie e dei linguaggi del reale rispetto al cinema nella totalità delle sue manifestazioni. La preponderanza del documentario nella produzione cinematografica sarda rispetto al film di narrazione, dovuta a tutta una serie di fattori messi a fuoco dagli studi di Salvatore Pinna e Gianni Olla, non sembra trovare un corrispettivo nel rapporto tra documentario e film narrativo in ambito di educazione al cinema. L'azione della Cineteca, sebbene con un catalogo limitato, ha costituito un importante vettore di sensibilizzazione nei confronti del cinema documentario e del suo utilizzo nei contesti formativi sia scolastici che nell'educazione degli adulti, con l'attenzione sempre rivolta alla formazione del pubblico. Non è questione di cinefilia o di crescita culturale fine a se stessa, l'azione della Cineteca è sempre stata rivolta alla formazione dei cittadini che devono acquisire la capacità di leggere il mondo che li circonda, imparare a prendere la parola, trovare il coraggio e le parole per esprimere la propria visione di classe e lottare per il cambiamento. A questa esperienza se ne possono associare altre che negli anni si

²⁶³ Come dichiarato dagli operatori della Cineteca Sarda, Nora Racugno (intervistata il 15 giugno 2025) e Giuseppe Pilleri (intervistato il 26 maggio 2024), i quali fino alla fine degli anni Settanta portavano nelle scuole della provincia di Cagliari sia le pellicole che il proiettore 16mm (cfr. Appendice 5). Per un inquadramento generale della diffusione delle tecnologie per le proiezioni cinematografiche nella scuola italiana cfr. Giovanni Grasso, *Schermi di classe. Il progetto della cinematografia scolastica di Stato dall'Istituto Luce (1926) alla Cineteca Scolastica Italiana (1960)*, Torino, Kaplan, 2024; Davide Boero, *All'ombra del proiettore. Il cinema per ragazzi nell'Italia del dopoguerra*, Macerata, Eum Edizioni, 2013.

sono avvalse dei linguaggi del reale considerati come momento formativo e di crescita culturale. Ci sono stati degli insegnanti e delle insegnanti che hanno usato il documentario nelle loro lezioni, come si desume dalle notizie statistiche offerte da Elisabetta Randaccio nel suo intervento sul volume *Cinema e insegnamento della storia*²⁶⁴ e come confermato dalle testimonianze da me raccolte. Un'esperienza di grande rilievo educativo, contigua a quella della Cineteca Sarda, è stata sviluppata dal Centro Servizi Culturali - Società Umanitaria di Carbonia-Iglesias che, dato il suo legame con l'attività mineraria della regione e la necessità di riconversione socio-culturale, si è focalizzata sul Centro Audiovisivi e negli anni ha portato l'educazione al cinema nelle scuole di ogni ordine e grado, realizzando una grande quantità di progetti anche produttivi, spesso legati al documentario e alla documentazione sociale. L'altra realtà che ho voluto indagare è l'ISRE (Istituto Superiore Regionale Etnografico) che ha una storia cinquantennale legata all'antropologia visuale e ai linguaggi del reale, la cui attività formativa si sviluppa principalmente fuori dai contesti formali (anche se l'ente collabora con le scuole per progetti di vario genere, che coinvolgono anche la formazione al cinema etnografico). Tra le varie esperienze sull'isola che hanno avvicinato in qualche forma il macrogenere documentario c'è anche quella proposta da un pioniere dell'educazione al cinema, Tonino Casula, pittore, filmmaker e maestro elementare che, tra i primi in Europa, dagli anni Cinquanta ha introdotto nelle sue classi le cineprese 8mm e poi super8, attivando gli alunni in impegnativi percorsi di produzione di film dal grande valore estetico e didattico. Sono prospettive diverse, indipendenti ed eterogenee ma che testimoniano una grande sensibilità delle realtà educative sarde nei confronti del cinema documentario e rimandano a quella ostinazione identitaria che Pinna attribuisce ai sardi, ricordando la vasta produzione documentaristica isolana.²⁶⁵

3.1 Il CSC di Carbonia e la film education nei contesti scolastici

Un'esperienza di rilievo nell'ambito dell'educazione al cinema attraverso l'uso del documentario e dei linguaggi del reale è stata sviluppata dal Centro Servizi Culturali (CSC) - Società Umanitaria di Carbonia-Iglesias. Il Centro del Sulcis, attivo dal 1967, anno in cui viene aperta la prima sede nella cittadina di Iglesias, si è contraddistinto fin da subito per la

²⁶⁴ Elisabetta Randaccio, *La "storia" e il pubblico della Cineteca Sarda*, in Fabio Masala (a cura di), *Cinema e insegnamento della storia*, Cagliari, Editrice Dattena, 1988, pp. 133-137.

²⁶⁵ Salvatore Pinna, *Guardarsi cambiare. I sardi e la modernità in 60 anni di cinema documentario*, Cagliari, CUEC, 2010, p.14.

creazione, in tutto il territorio, di una rete capillare di circoli del cinema formata da studenti e giovani lavoratori. Questi formatori, a loro volta formati nei corsi organizzati dalla Cineteca sarda, utilizzavano la modalità del dibattito post film con lo scopo di attivare il pubblico e renderlo consapevole dei processi comunicativi sottesi al film e al sistema cinema. Più che favorire lo spirito critico, questo metodo intendeva portare il pubblico, ovvero ogni singolo spettatore a partecipare alla discussione, trovando il coraggio e la forza di intervenire di fronte agli altri. In questo modo ognuno acquisiva sicurezza e diveniva “autore” del film che aveva visto, poiché portava a tutti la sua irripetibile esperienza e le reazioni che il film stesso aveva provocato su di lui e sui propri quadri mentali. Gli interventi seguivano un preciso programma scientifico elaborato da De Sanctis²⁶⁶ in anni di esperienza nell'educazione degli adulti, che prevedeva l'introduzione al film da parte dell'animatore, la visione e la discussione dopo la visione. La discussione si articolava in fasi: l'osservazione scientifica del film, l'ipotesi interpretativa aperta, la verifica collegiale, la definizione di sintesi col giudizio motivato sul film. Non si doveva scadere nello specialismo, nell'estetismo, nel moralismo contenutistico, ed erano da evitare tutte quelle posture che fornivano verità rivelate e quindi autoritarie, che rispondevano al potere persuasivo del film con una persuasione di altro segno. Non si trattava di una discussione sulle teorie del cinema, quanto piuttosto di una valutazione del film nel qui e ora di quella sala e con quegli spettatori. Tutta l'attività doveva andare nella direzione della liberazione del pubblico, per la costruzione di una società democratica nella quale il dettato costituzionale delle pari opportunità e dignità, anche per le classi sociali più svantaggiate, non rimanesse sulla carta ma diventasse una realtà concreta. Gli stessi principi informano anche i progetti di film education nelle scuole, nelle quali l'ingresso del cinema deve servire a garantire a tutti la propria crescita umana e culturale. La scuola, nella visione desanctisiana, doveva essere l'ambiente ideale in cui gli alunni sarebbero dovuti crescere come cittadini, proprio in virtù delle reti che la scuola stessa doveva essere in grado di stabilire con la realtà esterna. Su questo semplice principio si basa il grande lavoro di educazione all'immagine e di documentazione sociale che l'Umanitaria del Sulcis ha realizzato negli anni con le alunne e gli alunni delle scuole dell'obbligo. Parte dei filmati realizzati sono visibili sul sito del CSC Iglesias-Carbonia, ma la maggior parte sono in fase di restauro e di digitalizzazione.²⁶⁷

All'inizio degli anni Ottanta l'acquisto di una prima unità di produzione video consente di

²⁶⁶ Filippo Maria De Sanctis, *Il pubblico come autore: l'analisi del film nelle discussioni di gruppo*, Firenze, La nuova Italia, 1970.

²⁶⁷ https://www.youtube.com/playlist?list=PLTi2UX9hO_52J8anKhDmg-ffg7YUA-Cit (ultima consultazione 10 luglio 2025).

iniziare una sperimentazione per fare film a scuola con i ragazzi delle scuole del territorio. Spesso dietro l'iniziativa di insegnanti motivati che si rivolgevano all'Umanitaria, attraverso un fitto calendario di proiezioni e numerose attività laboratoriali basate sulla metodologia del "fare per capire", ampie schiere di giovanissimi hanno potuto confrontarsi con gli audiovisivi, come fruitori e come creatori. Risale all'anno scolastico 1981/1982 il primo di questi progetti che vide coinvolta la classe 1a della scuola media di Perdaxius. Con l'aiuto degli operatori e dei montatori del Centro audiovisivi Carbonia, gli alunni della classe realizzarono un filmato di inchiesta sul proprio paese. Dopo una prima fase di ricerche i giovani coadiuvati dagli operatori della Centro audiovisivi hanno realizzato una serie di interviste alle persone del paese, successivamente montate in un cortometraggio della durata di 39 minuti. Vengono intervistati nell'ordine: un vecchio minatore in pensione, un vecchio contadino, una anziana contadina, il parroco, un rappresentante dell'opposizione, alcuni professori della scuola media e infine il sindaco del Comune di Perdaxius. Come racconta Marino Canzoneri nell'intervista in Appendice, l'intervista di apertura del filmato, col bambino che conversa in sardo col vecchio minatore, sorprese tutto il gruppo degli educatori, per il ritmo, la qualità delle domande del ragazzo e l'esposizione brillante dell'anziano. Il vecchio e il bambino dotato di microfono portano avanti una lunga conversazione sui temi del lavoro, della fatica, della miseria e del rapporto tra i tempi passati e i tempi attuali che per quanto difficili e spesso privi di occupazione per i giovani non sono minimamente paragonabili alle sofferenze di un tempo. Notevoli in quel lavoro sono anche le riprese di contesto del paese suggerite dai ragazzi e alternate in montaggio alle interviste. Si tratta di un esordio di esperienza di filmmaking scolastico estremamente promettente, che seppure non prevede ancora la realizzazione tecnica delle riprese e del montaggio da parte degli studenti, implica un importante lavoro sul documentario e sui linguaggi della realtà.

Anche gli altri lavori che ho potuto visionare nella mia breve permanenza presso il CSC di Iglesias/Carbonia, sono per lo più documentari di tipo espositivo che basano la loro struttura su un'inchiesta a tema svolta in classe. Successivamente i ragazzi vengono chiamati a fare le domande agli intervistati, mentre le riprese sono a cura degli operatori del Centro audiovisivi. Anche il montaggio è a cura degli operatori. Marino Canzoneri, ricorda come il CSC abbia sempre curato l'aggiornamento dei propri operatori attraverso strette relazioni con l'Università di Cagliari e altri atenei. Oltre al citato De Sanctis, il CSC di Carbonia ha avuto rapporti con pedagogisti come Raffaele Laporta, Francesco De Bartolomeis, Elisa Nivola Spanu. Il tipo di

impostazione padagogico-metodologica del CSC di Iglesias/Carbonia che proponeva alle scuole percorsi di film education coi linguaggi del reale, era informata alle teorie di Dewey, Freinet, Montessori, del “fare per capire”. Dei circa cento lavori che sono stati fatti nelle scuole Canzoneri dice che la maggior parte sono inchieste sui territori, con qualche lavoro di riflessione sul linguaggio cinematografico e qualche filmato che utilizza il linguaggio della pubblicità.

Come per gli altri Centri di Servizi Culturali, anche nel Sulcis una delle attività principali è quella di supporto all'associazionismo e agli istituti scolastici di vario ordine e grado attraverso la condivisione di progetti culturali e il servizio di prestito e consultazione in loco di materiali audiovisivi inerenti la storia del territorio, oltretutto di film e libri.²⁶⁸ Dal 1984, in stretta collaborazione con l'Università di Cagliari, il CSC del Sulcis si impegna in una serie di Convegni internazionali, finalizzati alla costituzione di un Ecomuseo del Sulcis e nella produzione di materiali audiovisivi sulla storia del territorio, con l'obiettivo di garantire lo sviluppo crescente dell'interesse delle popolazioni locali al progetto di recupero della memoria storica del Sud-Ovest sardo e alla valorizzazione e riuso dell'imponente patrimonio di archeologia industriale mineraria.

A partire dal 1981 il Centro si mette in rete con altre esperienze che, a livello nazionale, si occupavano di produrre e far vedere il cinema fatto dai ragazzi, con i ragazzi e per i ragazzi, come la Biennale del cinema dei ragazzi di Pisa, finché nel 1986 si inaugura anche a Carbonia la Biennale Cineragazzi che si svolge in alternanza a quella pisana. La Biennale inizia a circuitare nell'ambito di una rete nazionale impegnata nella promozione dell'Educazione all'Immagine nella Scuola Italiana formata da Università, Associazioni e singoli docenti di ogni ordine e grado riuniti nel C.I.A.S. - Comitato Italiano Audiovisivi e Scuola. La prima “Biennale Sarda Cineragazzi” dal titolo “Immagini, Tecnologie Mentali e Produzione” ha luogo dal 12 al 14 Dicembre 1986 presso il Salone Velio Spano di Carbonia. Dal 1986 al 2003 si svolgono sei edizioni che accrescono progressivamente l'entità della rete coinvolta e si aprono alle cinematografie del Mediterraneo, coinvolgendo, fra gli altri, il mondo accademico e il Centro Sperimentale di Cinematografia.

Oltre ai progetti di film education scolastica il Centro ha inoltre sviluppato negli anni un ricco archivio di autoproduzioni, con lo scopo di valorizzare la storia e le iniziative culturali del

²⁶⁸ La Fabbrica del Cinema dispone di una sala proiezioni e di uno spazio espositivo. Tra gli innumerevoli progetti culturali si distinguono per la capacità di stringere reti anche a carattere nazionale ed europeo: la Biennale Cineragazzi; la rassegna itinerante Mare e Miniere; la mostra-concorso di fumetto, satira, cinema d'animazione Nuvole Parlanti; il Carbonia Film Festival.

territorio, parte delle quali disponibili online sul canale Youtube dell'Umanitaria. Non è disponibile al momento una vasta letteratura scientifica sulle attività del centro per cui oltre a visionare l'archivio video online e una serie di filmati che l'ente mi ha messo gentilmente a disposizione, ho deciso di intervistare due dei protagonisti storici di quella realtà, Marino Canzoneri e Paolo Serra.²⁶⁹ Nel lavoro di film education promosso dal Centro di Carbonia (per il quale la produzione audiovisiva è un dato caratterizzante rispetto agli altri CSC regionali), si ravvisa il forte interesse nei confronti del territorio, della sua memoria e del suo presente; i filmati si collocano in una zona di intersezione tra documentazione, antropologia visuale e proposta di intervento creativo sulle comunità. Dietro alla fervente attività di documentazione sociale del Centro si avverte l'influsso dell'impostazione pedagogica di De Sanctis, informata all'attivismo e al cooperativismo, quindi con un'idea forte di comunità e con la convinzione che i mezzi della didattica non possano mai diventare dei fini. È prioritario, specie in un contesto di crisi come quello dell'ex bacino minerario del Sulcis, impiegare strumenti ed energie per mantenere e sviluppare il tessuto sociale, chiamando a raccolta tutte le realtà del territorio. È stato interessante visionare e analizzare alcune delle produzioni audiovisive che il CSC del Sulcis ha realizzato per decenni nelle scuole dell'area. Da questo studio emerge l'importanza del lavoro sulla realtà con i giovani attraverso i mezzi del cinema, un tipo di lavoro da condurre in maniera sistematica lungo un arco temporale ampio e secondo solidi principi pedagogici. Con la dirigenza del Centro ho preso accordi per tornare presso la loro sede non appena il lavoro di digitalizzazione dell'archivio sarà completato per visionare i lavori prodotti negli anni e provare a progettare nuove occasioni di visione collettiva con i protagonisti di allora.

3.2 Il Concorso AVISA dell'ISRE

L'Istituto Superiore Regionale Etnografico nasce con la Legge regionale 5 luglio 1972, n. 26, e diventa operativo due anni dopo, acquisendo tra le sue funzioni la gestione del Museo del costume di Nuoro attivo già dal 1960 nella prestigiosa sede di via Mereu, realizzata appositamente su progetto dell'architetto Antoni Simon Mossa. L'articolo 1 dello Statuto dell'ISRE recita:

Ai fini dello studio e della documentazione della vita sociale e culturale della Sardegna

²⁶⁹ Le interviste a Marino Canzoneri e a Paolo Serra sono presenti in Appendice.

nelle sue manifestazioni tradizionali e nelle sue trasformazioni, l'Amministrazione regionale istituisce, con sede in Nuoro, l'Istituto superiore regionale etnografico, nell'anno centenario della nascita della scrittrice sarda Grazia Deledda.²⁷⁰

Principale ispiratore dell'Istituto è stato Giovanni Lilliu,²⁷¹ archeologo di fama internazionale che ha rivestito cariche politiche di rilievo regionale nelle file della sinistra democristiana e i cui studi seminali sulla civiltà nuragica, già dalla fine degli anni Quaranta, avevano raggiunto una grande notorietà.²⁷² Le sue pubblicazioni scientifiche e i suoi interventi politici sono stati un forte catalizzatore di istanze regionaliste e soprattutto la sua idea di una «costante resistenziale»²⁷³ sarda che avrebbe attraversato le epoche e certificato la capacità dei sardi di sopravvivere alle numerose dominazioni straniere (oggi si parlerebbe di resilienza), ha fornito gli strumenti culturali a quei settori della politica interessati di volta in volta a intercettare le sensibilità autonomiste e identitarie. Come visto nella ricostruzione storica che ho fatto nel precedente capitolo, la cultura isolana, in ritardo sulle scelte della politica, si è trovata a dover governare il concetto di autonomia. La visione resistenziale di Lilliu, stigmatizzata da molta parte della politica sia di sinistra che nazionalista,²⁷⁴ ha trovato però terreno fertile anche tra molta intellettualità apertamente progressista che, come nel caso di Pigliaru, ben prima di Lilliu (e Pira pochi anni dopo), aveva elaborato il concetto di «conflittualità dei codici»²⁷⁵ come caratteristica tipica della cultura sarda. Muoni, riprendendo una fortunata espressione

²⁷⁰ Al momento non si può accedere al riferimento di legge sul sito dell'regione, per tanto fornisco qui uno dei siti che lo mette a disposizione insieme ad altri non ufficiali: https://www.ful-ras.org/documenti/enti_normative/isre-legge_regionale.pdf (ultima consultazione 21 giugno 2025)

²⁷¹ Vedi l'intervento all'assemblea regionale del 25 maggio 1972: "Un centro di cultura alternativa. L'Istituto Superiore Regionale Etnografico di Nuoro", in Giovanni Lilliu, *Questioni di Sardegna*, Cagliari, Editrice sarda Fossataro, 1975, pp. 29-39.

²⁷² Alberto Moravetti (a cura di), *Sardegna e Mediterraneo negli scritti di Giovanni Lilliu*, Sassari, Carlo Delfino Editore, 2008, p. 12.

²⁷³ Giovanni Lilliu, *La costante resistenziale sarda*, a cura di Antonello Mattone, Nuoro, Ilisso, 2002.

²⁷⁴ Girolamo Sotgiu dichiara che sebbene sia legato da stima e amicizia nei confronti di Lilliu rifiuta così tale definizione: «non è possibile ricostruire la storia dell'isola in funzione di una ipotetica tendenza a resistere (se a questo termine fosse possibile attribuire un valore storiografico) a tutte le invasioni che nei secoli si sono succedute, ma si dovrebbe ritenere piuttosto che la caratteristica è invece quella di accettare la subalternità; il che si può dire anche per l'epoca oggi più esaltata, quella dei Giudicati, piccoli regni infeudati o a Pisa o a Genova [...] ritrovatisi sotto il dominio aragonese, si può dire per propria scelta e volontà. Ma, senza andare tanto lontano nel tempo, proprio le vicende esaltanti della lotta per l'autonomia nel loro esito stavano a dimostrare che alla resistenza avevano fatto seguito l'obbedienza e la rassegnazione». In Girolamo Sotgiu, *La Sardegna negli anni della repubblica. Storia critica dell'autonomia*, Bari, Laterza, 1996, p. 175. Un'altra lettura critica del concetto di «costante resistenziale» di Lilliu, definito "normativo", è proposta da Luca Vargiu, Roberto Sirigu, *Sardegna anticlassica: cenni storici e critici in dialogo con un mito*, in Deiana Micaela, Giusti Lorenzo, Manca Emanuela (a cura di), *Arte contemporanea in Sardegna (1957-2017)*, Arezzo, Magonza, 2017, pp. 272 e segg..

²⁷⁵ Antonio Pigliaru, *La vendetta barbaricina come ordinamento giuridico*, Milano, Giuffrè, 1959.

conciata proprio in ambito di compromesso storico, parla di «convergenze parallele»²⁷⁶ che però in questo caso avrebbero avuto, secondo lo studioso, una funzione regressiva poiché nel momento in cui c'era da promuovere sviluppo e progresso, tali convergenze su atteggiamenti oppositivi hanno favorito contrapposizioni sterili e lo stallo che ha contribuito ai vari “fallimenti” di cui abbiamo detto. Su questa «convergenza parallela», sebbene su di un piano culturalmente propulsivo e creativo, è nato l'ISRE, essendo Lilliu riuscito a creare una concertazione di interessi di tutte le forze politiche dell'epoca nei confronti dell'ente.²⁷⁷ Un compromesso storico culturalmente avanzato, dal quale si è andata sviluppando un'istituzione piuttosto articolata, incardinata nella struttura regionale e perciò con notevoli risorse a disposizione e tuttavia esempio virtuoso che partendo da una forte vocazione verso lo studio delle cose sarde (vocazione non regressiva per statuto), ha evitato i rischi di chiudere i propri orizzonti e anzi ha saputo negli anni promuovere e allargare la sua azione a livello internazionale. Ai fini della presente ricerca mi interessa mettere in rilievo come l'ISRE, che ha superato il mezzo secolo di vita, oltre alla collaterale attività museale, sia stato attivo nel settore cinematografico come promotore di rassegne e festival, come produttore di documentazione audiovisiva e di film etnografici e come istituzione addetta alla formazione e all'educazione al cinema. La film education dell'ente non è da intendersi nel senso classico della formazione al cinema dei giovani in età scolare, ma si articola piuttosto su livelli diversificati e in ambiti non formali: *l'audience education* con le rassegne e l'organizzazione di proiezioni ed eventi cinematografici; la formazione professionale, mediante workshop e masterclass, per studenti di antropologia visuale; la promozione della pratica cinematografica attraverso il finanziamento diretto ai giovani autori e alle maestranze attive sul territorio. In questo paragrafo toccherò tutti questi aspetti concentrandomi maggiormente sull'ultimo e quindi sull'esperienza del Concorso AViSa attraverso il cui finanziamento dal 2004 sono state prodotte decine di cortometraggi a tematica etnografica.

L'ISRE nasce in un periodo di generale ripensamento del cinema etnografico. Sono gli anni che la critica fa coincidere con la fine dell'esperienza del cinema demartiniano.²⁷⁸ Quella compagine di registi, musicisti, etnomusicologi, fotografi, letterati che tra gli anni Cinquanta e i Sessanta avevano gravitato attorno alla figura di De Martino, avevano realizzato un corpus

²⁷⁶ Leandro Muoni, *op. cit.*, p. 188.

²⁷⁷ Sostiene questa tesi Paolo Piquereddu nell'intervista che mi ha concesso, realizzata il giorno 11/03/2024 a Nuoro.

²⁷⁸ Francesco Marano, *Il film etnografico in Italia*, Bari, Pagina, 2007, p. 54.

di documentari di «ispirazione antropologica»,²⁷⁹ che non ha costituito una “scuola” per l’eterogeneità delle singole esperienze autoriali, ma che presenta al suo interno quelle dinamiche che hanno caratterizzato il dibattito sul cinema etnografico a livello globale. Oggetto della ricerca di De Martino è il meridione come condizione non solo storica ma esistenziale, e così anche questi film posano i loro sguardi sul meridione. Ma lo fanno nei dieci minuti consentiti perché un documentario possa accedere alla sala e beneficiare dei contributi ministeriali, secondo la Legge 29 dicembre 1949, n. 958²⁸⁰ e quindi non possono aspirare alla ripresa lunga, al montaggio dall’ampio respiro, a uno sguardo antropologico nell’atto del ricercare. Non c’è vera ricerca in quei film, semmai illustrazione dello studio precedentemente sviluppato dall’etnologo, di cui si selezionano i momenti più espressivi, spesso chiedendo ai soggetti ripresi (i contadini del sud) di interpretare loro stessi. Il commento sonoro è perentorio e invadente. Serve ai giovani registi demartiniani per sottolineare quella rottura storica rivendicata dal loro maestro antropologo, ossia la prima apparizione assoluta delle masse popolari vissute nell’anonimato dei secoli. Ma dopo oltre un decennio la sensibilità del pubblico è cambiata e non apprezza più quella voce, come del resto gli stessi contadini che si vedono nei filmati non si riconoscono in quei ritratti che li legano a una miseria assoluta e irrimediabile.²⁸¹ Non ci sono solo figure senza parola e senza pensiero, ma collettività che vogliono esprimersi e individui che rivendicano il loro essere nel mondo. Si tratta di quello stesso processo descritto da Michelangelo Pira in quegli stessi anni, nel quale l’oggetto si rivolta e vuole farsi soggetto, prendendo la parola, autodeterminandosi, autorappresentandosi.²⁸² Vittorio De Seta aveva già mosso passi decisi in quella direzione (si pensi anche solo al lavoro sul sonoro preso dal vero dei suoi documentari degli anni Cinquanta), ma è con Jean Rouch che il cinema etnografico aveva abbandonato la pretesa etnocentrica dell’oggettività e della totale fiducia nella neutralità delle immagini e si era mosso in una direzione inedita, quella del contatto tra osservante e osservato,²⁸³ quella dell’antropologia visuale partecipata, col sonoro in presa diretta e senza vincoli di durata.

È la strada che porta Jean Rouch a identificare nella modalità del «contatto» il paradigma fondativo della sua ricerca cine antropologica: un percorso assurto, nel corso degli anni, a

²⁷⁹ Marco Bertozzi, *op. cit.*, p. 147.

²⁸⁰ F. Marano, *op. cit.*, 2007, p. 24.

²⁸¹ *Ivi*, p. 39.

²⁸² Michelangelo Pira, *La rivolta dell’oggetto. Antropologia della Sardegna*, Milano, Lefebvre Giuffrè, 1978.

²⁸³ Raul Grisolia (a cura di), *Jean Rouch. Il cinema del contatto*, Roma, Bulzoni, 1988.

modello disciplinare, nonché estetico, per le influenze sull'intera vicenda della Nouvelle Vague. Per Rouch il cinema è un canale di comunicazione interculturale e la presenza della camera costituisce l'atto di relazione attorno al quale l'unica «verità» riproducibile, cioè il film stesso, si coagula nello scambio tra osservatore e osservato. La sua voce narrante non è più accademica o scientificamente autorevole, bensì dubitativa, in grado di evocare i mondi della mitologia e dell'atto cinematografico nel suo farsi: un'improvvisazione filmica sui temi della migrazione che lo accompagnerà nei suoi film rovesciando i paradigmi dell'eurocentrismo e dell'antropologia scientifica.²⁸⁴

Nell'ottobre del 1977 si tiene a Nuoro il convegno nazionale “Cinema, fotografia e videotape nella ricerca etnografica in Italia”²⁸⁵ e in questa occasione nasce l'idea della Rassegna Internazionale di Cinema Etnografico, la cui prima edizione, “Il pastore e la sua immagine”, dedicata al pastoralismo, avrà luogo nel 1982, per poi proseguire per oltre un trentennio.²⁸⁶ Nel clima culturale dei primi anni della rassegna si afferma, anche come reazione ai limiti del filone demartiniano,²⁸⁷ la linea cosiddetta «oggettivista» del cinema etnografico, che intende salvaguardare la valenza epistemologica del documento filmico da realizzare secondo precisi canoni (punto di vista unico, ripresa lunga, no al montaggio elaborato) per poter documentare la situazione oggettiva e senza artifici mettere i materiali a disposizione della comunità scientifica. Questo approccio, che risentiva dell'influsso internazionale dell'IWF (Institut für den Wissenschaftlichen Film) di Gottinga, era promosso da Diego Carpitella, fondatore in

²⁸⁴ Marco Bertozzi, *op. cit.*, pp. 149-150.

²⁸⁵ Ignazio Figus (a cura di), *La Sardegna nel cinema del reale. Il cinema dell'Istituto Superiore Regionale Etnografico in 40 anni di produzione, formazione e promozione cinematografica*, Nuoro, Edizioni ISRE, 2023, p. 49. Presero parte a questo convegno numerosi studiosi e registi di spicco nell'etnoantropologia e nel documentario italiano tra cui Diego Carpitella, Annabella Rossi, Michele Gandin, Virgilio Tosi, Clara Gallini, Tullio Seppilli, Fiorenzo Serra, Roberto Leydi, Pietro Sassu, e autorevoli intellettuali sardi come Michelangelo Pira, Antonio Sanna, Raffaello Marchi e Leonardo Sole. Il programma delle giornate nuoresi è disponibile sul sito dell'ISRE all'indirizzo: <https://www.isresardegna.it/index.php?xsl=528&s=68660&v=2&c=4255> (ultima consultazione 20-06-2025).

²⁸⁶ Dal 1982 al 2004 la rassegna ha avuto una strutturazione tematica e biennale e ogni edizione si legava ad un argomento di interesse antropologico, mentre dal 2006 la rassegna cambia veste e diventa un festival non tematico, il SIEFF (Sardinia International ethnographic film festival) di cui si terranno quattro edizioni biennali fino al 2012 (l'edizione del 2014 verrà annullata per questioni legate al bilancio). Nel 2016 nasce il festival IsReal, progetto annuale dell'ISRE, che rispetto al SIEFF, sposta il proprio ambito di interesse dall'antropologia visuale al più vasto settore del cinema del reale. Le rassegne in ordine cronologico sono state: pastoralismo (1982, 1a ed.), carnevale e devianza ritualizzata (1984, 2a ed.), le nozze (1986, 3a ed.), donne e lavoro (1988, 4a ed.), isole (1990, 5a ed.), montagne (1992, 6a ed.), il fiume (1994, 7a ed.), magia e medicina (1996, 8a ed.), musica e riti (1998, 9a ed.), bambini (2000, 10a ed.), cibo (2002, 11a ed.), turismi (2004, 12a ed.). Per approfondimenti cfr. Paolo Piquereddu, in Ignazio Figus (a cura di), *op. cit.*.

²⁸⁷ Cfr. Diego Carpitella, “Giornate del film etnografico (1950-1976)”, in *Bollettino dell'Associazione Italiana di Cinematografia Scientifica*, 1977, pp. 18-32.

Italia dell'etnomusicologia, figura chiave alla base della nascita e dei primi sviluppi dell'ISRE che gli affiderà la responsabilità scientifica della rassegna internazionale del cinema etnografico fino al 1990, anno della sua scomparsa. Dal catalogo della rassegna del 1982, è possibile risalire all'organigramma della manifestazione che si svolgeva in collaborazione con l'Associazione Italiana del cinema scientifico di cui era presidente Virgilio Tosi. Il comitato organizzatore vedeva come componenti principali, insieme a Paolo Piquerdu che è stato, fin dagli esordi, una delle figure di riferimento della politica culturale dell'ente, Diego Carpitella, Virgilio Tosi e Fiorenzo Serra. La collaborazione tra i due massimi promotori del cinema etnografico e scientifico in Italia (Carpitella e Tosi) con Serra, il principale documentarista sardo che aveva documentato in numerosissimi film i mestieri e le attività tradizionali della Sardegna, testimonia degli orientamenti della manifestazione:

Così nel 1945, con una laurea in scienze naturali, l'ex studente [presso l'Università di Firenze, n.d.a] appassionato di cinema, torna definitivamente in Sardegna con il progetto di costruire una sorta di antologia visiva dell'isola. Significativamente, la sua prima serie di documentari si chiamerà *Aspetti della Sardegna*. Anche questo progetto di fissare una sorta di ultimo stadio di una civiltà prevalentemente contadina e pastorale lo si potrebbe mettere a confronto sia con l'idea demartiniana di un'enciclopedia cinematografica demologica, sia con i più celebri progetti di Cesare Zavattini - al quale Serra chiederà una collaborazione per il suo film più noto, *L'ultimo pugno di terra*, premiato nel 1966 al Festival dei Popoli - riguardante un viaggio cinematografico nell'Italia del dopoguerra. [...] la sua filmografia è forse oggi il più grande patrimonio di memoria storica audiovisiva che riguarda la Sardegna e un caso unico di documentazione filmica continua e omogenea, capace di restituirci città, paesi e campagne, costumi, modi di vita, tradizioni, visivamente "estinte" e presenti, nell'immaginario tradizionale, spesso solamente come mito.²⁸⁸

A questa idea enciclopedica del giovane scienziato/cineasta, fatti i dovuti distinguo, oltre ai progetti di Zavattini e De Martino si può associare anche quello di *Enciclopedia*

²⁸⁸ Gianni Olla, *Dai Lumière a Sonetàula: 109 anni di film, documentari, fiction e inchieste televisive sulla Sardegna*, Cagliari, CUEC, 2008, pp. 77-78.

cinematografica realizzato da Gotthard Wolf con l'IWF.²⁸⁹ Per tutti gli anni Ottanta l'impostazione della scuola di Gottinga è predominante a livello europeo,²⁹⁰ ma la tendenza partecipativa teorizzata da Rouch agiva sottotraccia, anche nella rassegna nuorese. Come ricorda Piquereddu:

I film dell'IWF, che costituivano una percentuale rilevante dei documentari delle prime edizioni della Rassegna, furono peraltro oggetto di forti critiche da parte di alcuni partecipanti. Ricordo che proprio durante la rassegna "Le Nozze", l'etnologa tedesca Gisela Völger ebbe un duro scontro con Hans-Karl Galle, direttore dell'Istituto di Gottinga. Sostanzialmente la Völger accusò l'IWF e i suoi registi di realizzare dei film etnografici con un metodo e un'impostazione più pertinenti al lavoro degli entomologi piuttosto che degli scienziati sociali. Bisogna peraltro tenere presente che, sebbene fin dal 1982 la Rassegna avesse ospitato Jean Rouch, portatore di un'idea di cinema etnografico lontanissima da quella dell'IWF e dell'AICS, in quegli anni la manifestazione dell'ISRE privilegiava le produzioni audiovisive al servizio e a supporto della vera attività scientifica rappresentata dalla scrittura.²⁹¹

Nel suo saggio Piquereddu delinea il percorso della rassegna²⁹² che, assecondando la tendenza internazionale, a partire dagli anni Novanta si stacca sempre più dal modello osservativo dell'IWF e va verso un'idea di cinema etnografico più vicina alle istanze partecipative proposte da Jean Rouch nei suoi film africani del dopoguerra. Il cineasta francese è ancora molto attivo nel panorama etnografico internazionale e incrementa la sua frequentazione dell'ISRE e della sua rassegna,²⁹³ sempre di più crocevia globale dell'antropologia visuale. Già all'atto della sua fondazione l'ISRE era orientata verso la produzione di film etnografici.

²⁸⁹ Sul sito ildocumentario.it curato da Stefano Missio nella sezione "La rubrica di Virgilio" si può leggere l'articolo di Virgilio Tosi, *La chiusura dell'istituzione tedesca IWF, centro di eccellenza mondiale del cinema scientifico*, http://www.ildocumentario.it/Virgilio_Tosi/Virgilio_Tosi_17.10.htm, (ultima consultazione 20-06-2025).

²⁹⁰ Francesco Marano, *op. cit.*, p. 97.

²⁹¹ Paolo Piquereddu, *L'ISRE e l'antropologia visuale*, in Ignazio Figus (a cura di), *La Sardegna nel cinema del reale*, Nuoro, Edizioni ISRE, 2023, p. 52.

²⁹² Da lui diretta a partire dall'edizione del 1990, anno dell'improvvisa scomparsa di Carpitella.

²⁹³ Sempre nel catalogo del 2004 si dà conto delle sue partecipazioni alla rassegna: nel 1994 nell'ambito della rassegna dal titolo "Fiumi", vengono proiettati due dei suoi primi film: *Au pays des mages noirs* (1947) e *Bataille sur le grand fleuve* (1952) e c'è anche un suo intervento nel catalogo di quell'anno. Nell'edizione del 1996 nella rassegna dal titolo "Magia e medicina", ha partecipato di persona per presentare alcuni suoi lavori su possessione e trance (non vengono però specificati e non ne è traccia nel catalogo); in quell'occasione tiene un discorso a tutto campo sul cinema etnografico, conservato negli archivi ISRE e non pubblicato.

Un'anteprima del film commissionato dall'ente a Fiorenzo Serra e uscito nel 1985, su una delle grandi feste nuoresi, San Francesco di Lula, era stata proiettata nel citato convegno del 1977.²⁹⁴ Con l'arrivo delle telecamere e dei registratori video portatili che consente l'abbattimento dei costi rispetto alla pellicola e quindi la realizzazione di riprese senza limiti di durata (sebbene di minore qualità fotografica), a partire dal 1985²⁹⁵ l'ente inizia un'attività di documentazione audiovisiva di eventi ed esistenti di interesse antropologico in Sardegna rispondendo a una sollecitazione comune al mondo dell'antropologia contemporanea, come ricordava Virgilio Tosi nel catalogo della prima rassegna nuorese:

la rassegna vorrebbe anche servire da stimolo per ulteriori iniziative di documentazione scientifica audiovisiva degli aspetti più significativi ed anche quelli più ordinari e quotidiani della vita, della cultura materiale, della produzione e dei problemi del mondo della pastorizia, uno dei tanti casi per cui si deve parlare di «urgent visual anthropology», dato che ormai gli elementi tradizionali scompaiono, si trasformano di anno in anno. Solo una tempestiva documentazione realizzata coi metodi della cinematografia scientifica può realizzare e conservare la memoria storica di questo mondo tanto antico e forse senza domani, almeno nelle forme ancor oggi esistenti. È un contributo importante che le nostre attuali generazioni possono dare, proiettandosi nel futuro, all'approfondimento e allo sviluppo della cultura dell'uomo.²⁹⁶

L'attività produttiva dell'ente quindi, si sviluppa negli anni secondo la doppia prospettiva delle realizzazioni interne e quelle affidate a registi esterni. Per un approfondimento delle varie iniziative ed attività si rimanda al volume di recente pubblicazione sui cinquant'anni dalla fondazione. Basti qui ricordare che l'attività di documentazione prodotta dal personale interno è proseguita negli anni, sotto la supervisione di Paolo Piquerdu e grazie all'iniziativa di Ignazio Figus (che negli anni ha sviluppato un proprio percorso anche autoriale), mentre l'affidamento di produzioni di cinema etnografico a personalità esterne, che prosegue tutt'oggi, ha visto il suo spartiacque con la commissione a David MacDougall del film *Tempus de baristas* (1993), della cui genesi e realizzazione si trova una dettagliata

²⁹⁴ Così sul sito dell'Isre: «proiezione di materiali filmici: *La festa di S. Francesco di Lula* di F. Serra a cura dell'Istituto Superiore Etnografico di Nuoro». Cfr il sito dell'ente: <https://www.isresardegnait/index.php?xsl=528&s=68660&v=2&c=4255> (ultima consultazione 20-06-2025).

²⁹⁵ Ne parla Ignazio Figus in Ignazio Figus (a cura di), *La Sardegna nel cinema del reale*, op. cit., p. 20.

²⁹⁶ Virgilio Tosi, «Una memoria audiovisiva per il mondo pastorale», in *Il pastore e la sua immagine. Catalogo della 1a Rassegna internazionale di documentari cinematografici e televisivi*, Nuoro, ISRE, 1982, p. 11.

relazione nel medesimo volume.²⁹⁷ La realizzazione di questo film, sulla vita di una famiglia di pastori in tempi di modernizzazione e di sviluppo turistico, da parte di uno dei protagonisti del cinema etnografico mondiale, coprodotto dalla BBC e con una distribuzione internazionale (per la versione italiana con sottotitoli in italiano si dovrà attendere qualche anno) è un'attestazione dell'importanza del lavoro svolto dall'ISRE nei suoi primi venti anni di vita e di conquista di una dimensione internazionale. La relazione con i MacDougall, David e la moglie Judith (co-regista di molti suoi film), prosegue negli anni in ambito formativo attraverso una serie di workshop dedicati agli aspiranti antropologi visuali.²⁹⁸ La formazione dei giovani al cinema etnografico promossa dall'ISRE si avvale così dell'opera di due educatori d'eccezione, che propongono un metodo messo a punto in anni di riflessioni teoriche e pedagogiche, che trovano fondamento su di un'attività trentennale di realizzazione di film in vari continenti. Paul Henley, nel suo recente studio sull'autorialità nel cinema etnografico,²⁹⁹ illustra bene il carattere sperimentale dell'opera dell'etnografo statunitense, i cui assunti teorici sono sempre verificati sul campo realizzativo con un continuo e metodico scambio tra le due attività. Il suo cinema solitamente inquadrato nell'ambito *observational*, nato dalle nuove possibilità offerte dall'arrivo del sincronismo audio e delle attrezzature leggere, non si è limitato solamente ad «osservare» e anzi negli anni è andato sempre più nella direzione di una discreta partecipazione e prossimità con i soggetti filmati (quella via che abbiamo visto essere indicata da Rouch). Il suo bersaglio polemico sin dai primi scritti teorici è la mutazione del documentario dovuta alla TV e al mercato, che hanno operato una riduzione e standardizzazione degli stili a detrimento della vera risorsa che esso può offrire, ovvero la scoperta sempre unica e irripetibile della relazione col mondo.³⁰⁰

Uno dei temi di interesse della produzione audiovisiva di MacDougall è lo studio sistematico del bambino e dell'ambiente scolastico nel quale si forma la sua capacità di stabilire la relazione col mondo. Mi riferisco in particolare alla serie di lavori che ha realizzato in India in oltre un decennio, nel quale ha documentato i cambiamenti della società indiana attraverso lo

²⁹⁷ Cfr. Ignazio Figus (a cura di), *op. cit.*.

²⁹⁸ I workshop si sono svolti a Nuoro con cadenza biennale, legati alle quattro edizioni del SIEFF: 2006, 2008, 2010, 2012. Un ultimo workshop si è svolto nel 2017, legato alla seconda edizione del festival del cinema del reale IsReal. In quell'occasione è stata inoltre presentata la traduzione a cura dell'ISRE del libro di MacDougall, *Transcultural cinema*, Princeton University Press, 1988; *Cinema transculturale*, Nuoro, Edizioni ISRE, 2015 (traduzione italiana a cura di Rossella Ragazzi).

²⁹⁹ Per un approfondimento sull'opera cinematografica recente di David e Judith MacDougall cfr. Paul Henley, *Beyond observation. A history of authorship in ethnographic film*, Manchester, Manchester University press, 2020. Sull'esperienza indiana cfr. anche gli atti del workshop del 2017: Ignazio Figus e Felice Tiragallo (a cura di), *Il cinema transculturale di David MacDougall. Atti del workshop*, Nuoro, Edizioni ISRE, 2019.

³⁰⁰ David MacDougall, *op. cit.*, p. 236.

sguardo dei fanciulli di diverse condizioni sociali, provenienti dai contesti sociali e scolastici più vari. Il lavoro è proseguito anche per tutti gli anni Dieci del Duemila e continua tuttora con un continuo affinamento dei propri mezzi per un'indagine delle trame di una dimensione transculturale della vita contemporanea. Nel workshop che ha tenuto all'ISRE nel 2017, MacDougall parla di un progetto dal titolo *Childhood and modernity* nel quale ha fatto una serie di seminari in varie zone dell'India, con gruppi di bambini di diversa condizione. Ai bambini, dopo un periodo di formazione tecnica che li metteva in grado di compiere le funzioni base della ripresa con la videocamera e del montaggio, era chiesto di realizzare dei film su loro stessi e sul loro ambiente, di diventare ricercatori autonomi di loro stessi. I film prodotti erano totalmente realizzati da loro e lo scopo non era terapeutico, ma l'intenzione dichiarata dal regista era quella di creare delle situazioni e di vedere la realizzazione di film che avrebbero insegnato qualcosa agli adulti, regista compreso. L'impegno in questa ricerca è nato da anni di frequentazione dei bambini indiani e dalla sopraggiunta convinzione che i bambini e l'infanzia-adolescenza siano la nuova frontiera degli studi antropologici, perché è giunto il momento che la società rifletta sull'importanza di questa età e sul contributo che i bambini possono dare se presi sul serio e considerati non come adulti incompleti ma come persone con il loro preciso, competente e appassionato punto di vista sul mondo. MacDougall invita poi i docenti nuoresi a provare a cimentarsi con un progetto di questo genere che ha grandi possibilità formative soprattutto per gli adulti che vogliono promuovere un nuovo tipo di scuola con i bambini realmente al centro. Chiunque conosca la scuola si rende conto di quanto questa prospettiva sia lontana dalla quotidianità, di quanto sia complesso promuovere momenti formativi in cui i giovani siano realmente liberi di operare le loro scelte dall'inizio alla fine del processo e quanto si viva piuttosto ancora oggi nell'emergenza del terminare i programmi, nello sforzo di far combaciare le oggettive valutazioni dei singoli alunni con le necessità burocratiche e amministrative, nel problema della disciplina e così via. L'antropologia visuale a scuola, come quella proposta da David MacDougall, potrebbe aprire la porta a quei percorsi di scuola attiva di cui ho parlato nel primo capitolo. Nel suo percorso MacDougall, in maniera sicuramente autonoma ma con molte consonanze peraltro da lui stesso riconosciute, si è messo sulla via indicata da Jean Rouch il quale aveva trasformato la cinepresa sonora in uno strumento di indagine della realtà, di creazione di nuove realtà condivise, di superamento dell'etnocentrismo, di «de-gerarchizzazione del rapporto

osservatore-osservato».³⁰¹ E MacDougall su questo percorso a un certo punto incontra i giovani, i bambini e gli adolescenti e avverte subito come quello sia un territorio inesplorato dall'antropologia, che ha sempre visto i bambini nel loro ruolo di passaggio, di iniziazione verso l'età adulta. Marc Piault parla di come la posizione dominante dell'etnologo consideri «i bambini essenzialmente come dei futuri adulti», visione che:

coincide quasi perfettamente con l'evoluzionismo che caratterizza il pensiero occidentale moderno e permette di passare facilmente dalla visione di un'infanzia in marcia verso l'età adulta a quella delle società, anch'esse ancora in uno stadio di immaturità, che occorre portare ai livelli superiori. Occorre che la cinepresa cessi di guardare dalla supponenza del suo sapere referente, per mettersi al livello degli avvenimenti e dei loro attori, in maniera tale che si possano cogliere i bambini nell'autonomia del loro comportamento e delle loro azioni.³⁰²

Per oltre vent'anni MacDougall vive nelle scuole indiane per studiare questo mondo ancora tutto da esplorare con i mezzi del cinema di ricerca antropologica e in questo percorso compie una rivoluzione copernicana: spingendo fino in fondo il principio dell'autorappresentazione che proprio l'antropologia visuale aveva contribuito ad alimentare, fornisce ai bambini gli strumenti per autorappresentare se stessi e il proprio mondo. Ritengo che il metodo formativo elaborato da MacDougall, che ho qui brevemente illustrato, abbia un grande valore non solo per la preparazione degli antropologi visuali ma credo che possa fornire degli elementi molto importanti anche per sviluppare il lavoro di film education nelle scuole e di formazione degli insegnanti, ma su questo aspetto tornerò più avanti.

Non è un caso che questo approccio sia stato intercettato dalle politiche culturali dell'ISRE, interessate a coinvolgere attivamente le nuove generazioni nella riflessione e nel dibattito sulla Sardegna attraverso l'antropologia visuale e i linguaggi del reale. L'incontro con MacDougall è stato determinante per lo sviluppo di questa prospettiva, proprio per la sua capacità di interpretare le necessità formative di un contesto come quello sardo. L'ISRE ha accolto la sua lezione e negli anni ha continuato a svilupparla affiancandole tutta una serie di altre attività e progettualità, come gli altri workshop o la collaborazione con l'Università di

³⁰¹ Simone Moraldi, *Questioni di campo. La relazione osservatore/osservato nella forma documentaria*, Roma, Bulzoni Editore, 2015, p. 47.

³⁰² Marc Henri Piault, "La verità esce dalla bocca dei bambini", in *Catalogo della X Rassegna internazionale di film etnografici*, Nuoro, Edizioni ISRE, 2000, p. 18.

Cagliari, in sinergia con la quale nel 2018 è stato attivato il corso di laurea magistrale in Produzione multimediale, nel cui percorso formativo è previsto l'insegnamento di Antropologia visuale e i laboratori di etnografia visiva tenuti da Ignazio Figus.³⁰³ Il percorso che ho illustrato ha visto l'ISRE muovere da una concezione normativa del cinema etnografico, verso posizioni più aperte alla sperimentazione dei linguaggi, accogliendo in primis la lezione di Jean Rouch e affidando poi la propria attività formativa a David e Judith MacDougall (ma su questo piano si collocano anche i recenti workshop e masterclass proposti nell'ambito del festival IsReal e che testimoniano la costante volontà di aggiornamento dell'istituto sulla strada intrapresa più di cinquant'anni fa).³⁰⁴ Senza voler azzardare sintesi fuori dalla mia portata mi pare però di poter affermare che lo stesso percorso verso il superamento di certi steccati del passato e di generale tendenza alla contaminazione degli stili e dei linguaggi (l'idea di MacDougall della «transculturalità»³⁰⁵ ci viene in soccorso) sia un aspetto del nostro mondo contemporaneo iperconnesso, nel quale il film etnografico prosegue il suo percorso tra nuove insidie e nuove opportunità, e come afferma Marano alla fine del saggio citato:

Se il film vorrà competere con le potenzialità dell'ipertesto multimediale, del WEB e del CD, potrà farlo soltanto se oserà sperimentare nuove forme di narrazione, di intertestualità e integrazione fra i codici (visivi, scritturali, verbali, teatrali, narrativi, ecc.); se volgerà lo sguardo agli insegnamenti di Jean Rouch per riprendere la lezione sull'etnofinzione e l'antropologia condivisa, e se saprà essere, come auspica Jay Ruby, riflessivo senza sottrarre allo spettatore il piacere della verosimiglianza o, forse, se rinuncerà a essere protagonista assoluto e vorrà “collaborare” con altri media alla costruzione di *performances*, installazioni, esposizioni multimediali. In un tale quadro, assai dinamico e tendente alla sperimentazione, potremmo dichiarare, assieme ad altri, che il film etnografico e la sperimentazione sulla rappresentazione etnografica sono vivi e promettenti.³⁰⁶

Uno dei progetti dell'ISRE informato a questo spirito di sperimentazione e di stimolo per lo

³⁰³ Antioco Floris, *Imparare facendo. La formazione al cinema del reale fra ISRE e Università di Cagliari*, in Ignazio Figus (a cura di), *op. cit.*, 2023, p. 164.

³⁰⁴ Vedi la masterclass del 2018 con uno degli istituti all'avanguardia nella sperimentazione dei linguaggi tra scienza e *humanities* che è il Sensory ethnography lab di Harvard o il workshop con la novantatreenne Cecilia Mangini ancora in grado di proporre il suo punto di vista da «pioniera del cinema documentario italiano» come la definisce Daniela Persico nel catalogo IsReal del 2021.

³⁰⁵ David MacDougall, *op. cit.*.

³⁰⁶ F. Marano, *op. cit.*, 2007, p. 150.

sviluppo dell'antropologia visuale e la crescita del cinema in regione è il concorso AViSa, che dal 2004 mette a disposizione delle risorse economiche per la realizzazione di film a carattere etnografico sulla Sardegna, realizzati da giovani registi e registi sardi. Nella mente del suo ideatore Paolo Piquereddu, il concorso avrebbe dovuto «scommettere sulla presenza in Sardegna di giovani talenti interessati a sviluppare un proprio progetto filmico a tematica antropologica con un modesto finanziamento che avrebbe comunque garantito la possibilità di lavorare con maestranze e attrezzature professionali».³⁰⁷

L'idea di fondo è tanto semplice quanto efficace: un concorso di sceneggiatura il cui premio non è un trofeo o un semplice riconoscimento in danaro, ma il finanziamento alla produzione perché le sceneggiature vincenti diventino veri e propri film. Inizia così un percorso che in poco tempo si rivela una fucina di giovani autori, anche studenti universitari, che negli ultimi vent'anni attraverso il concorso hanno la possibilità di esordire alla regia vedendo concretizzare le proprie ambizioni creative.³⁰⁸

Lasciare l'esotico residuale di un certo tipo di documentazione che aveva contraddistinto l'azione dell'ISRE fino a quel momento (la documentazione delle feste e delle tradizioni della Sardegna, alla quale come abbiamo visto l'ente si è dedicato fin dalla metà degli anni Ottanta) per dedicarsi alla contemporaneità, mettendosi nel solco tracciato da MacDougall col suo film di dieci anni prima, era un preciso intento degli ideatori. Sostiene ancora Piquereddu,³⁰⁹ che l'idea di una Sardegna incontaminata che avrebbe mantenuto intatte nel tempo le proprie antichissime tradizioni è ingenua: tutto è cambiato anche in Sardegna e compito del cinema etnografico è raccontare questo cambiamento e semmai andare in cerca di quelle realtà in cui si è saputo coniugare l'eredità del passato con le esigenze del presente. La concezione del concorso AViSa è quindi molto aperta e libera, senza un forte approccio regolativo oltre una implicita linea di indirizzo desumibile dalla storia dell'istituto, e senza nessuna prescrizione sulle forme filmiche da utilizzare, tanto che l'ISRE si apre definitivamente alla produzione di fiction (dopo le prime esperienze di Salvatore Mereu).³¹⁰ Questa struttura leggera e poco burocratizzata ha consentito che si liberassero delle energie cinematografiche capaci di dare testimonianza del grande cambiamento della Sardegna e della attuale compresenza di istanze

³⁰⁷ Conversazione con Paolo Piquereddu (11/03/2024).

³⁰⁸ A. Floris, in Ignazio Figus (a cura di), *op. cit.*, 2023, p. 157.

³⁰⁹ Conversazione con Paolo Piquereddu (11/03/2024).

³¹⁰ Paolo Piquereddu, in Ignazio Figus, (a cura di), *op. cit.*, 2023, p. 70.

socio-culturali diverse e spesso anche in conflitto tra loro. La grande varietà degli stili e dei temi dei film prodotti, e la spinta propulsiva fornita dal desiderio di “parlare col cinema”, ha caratterizzato fin dalla prima edizione la manifestazione che è stata immediatamente recepita dalla comunità come un’occasione formativa unica. Formativa per le giovani maestranze che spesso con delle truppe ridotte all’osso si sono destreggiate in un vero lavoro di collaborazione e di frequentazione di differenti ruoli. Formativa per le comunità coinvolte, spesso chiamate a collaborare ai film ripensando una dimensione collettiva perduta e da ricostruire, anche solo per il periodo delle riprese. Formativa per il pubblico che partecipa di quella spinta iniziale e vi si riconosce (parlo qui della dimensione sarda, ma molti film realizzati hanno avuto ottimi riscontri anche fuori dai confini regionali). A pensarci bene c’è una certa somiglianza tra quella che poco sopra ho definito la «rivoluzione copernicana» di MacDougall, che fornisce la videocamera direttamente alle bambine e ai bambini delle scuole indiane, e il concorso AViSa, che chiama in causa i giovani adulti sardi e fornisce loro gli strumenti per fare del cinema etnografico, quindi di andare verso l’autorappresentazione.

Nel mio periodo di permanenza presso l’ISRE³¹¹ ho avuto modo di vedere tutte le produzioni realizzate finora dal concorso (eccetto quelle delle ultime due edizioni che non erano ancora state consegnate all’ente) e quindi di farmi un’idea sulla grande varietà di produzioni che sono state realizzate in oltre vent’anni. Nonostante la grande disponibilità dell’amministrazione dell’ISRE non ho avuto modo di accedere all’archivio amministrativo, all’epoca in attesa di inventario. Quindi, incrociando i dati desunti delle varie pubblicazioni, dai cataloghi delle rassegne, dal sito dell’ente, dagli articoli dei quotidiani, dalle riviste di settore, dalle delibere conservate sul sito della regione, dai titoli di testa e di coda dei film, dalle dichiarazioni degli autori sui loro canali social, ho elaborato una tabella che tenta di offrire un quadro il più possibile preciso di quello che è stato ed è questo concorso. Bandito annualmente a partire dal 2004 (con dei periodi di discontinuità soprattutto negli anni Dieci del Duemila) è giunto nel 2024 alla sua dodicesima edizione con una realizzazione di circa cinquanta film. La lista dei film da me elaborata è consultabile in Appendice 6. Essa presenta qualche lacuna specie sulle produzioni ancora in corso e su qualche film che non è stato realizzato o che ha cambiato nome e produzione e di cui non ho trovato traccia nei documenti consultati. Ho visto i film fino alla decima edizione del 2022 (e il corto di finzione *Fraaria* di Alberto Diana, prodotto col finanziamento dell’undicesima edizione del 2023). Nel mio soggiorno nuorese ho

³¹¹ Sono stato ospite presso l’istituto per circa un mese tra febbraio e marzo 2024.

visionato quaranta titoli (prodotti dal 2004 al 2021) così suddivisi: il 50 per cento sono documentari; il 33 per cento sono cortometraggi di finzione; l'11 per cento sono film d'animazione (non sono presenti animazioni scolastiche anche se è un genere spesso frequentato dalle scuole); il 6 per cento sono corti di video arte o comunque di sperimentazione visiva. Si nota che il linguaggio del documentario è nettamente prevalente rispetto al resto. Un altro dato interessante riguarda le durate medie che si attestano sui 40 minuti per il documentario, sui 20 per la fiction, sugli 8 minuti sia per il film sperimentale e che per l'animazione. Se ne desume che in percentuale le immagini documentarie prodotte in seno ad AViSa sono il 70 per cento del totale, il 24 per cento quelle di finzione, il 3,5 per cento quelle di animazione e il 2,5 per cento quelle sperimentali. Dai dati di cui dispongo si può osservare comunque come le commissioni giudicatrici abbiano avuto un occhio di riguardo nei confronti della fiction e dell'animazione, solitamente caratterizzate da un maggior costo al minuto rispetto al documentario e in questo senso si rivela qualcosa anche sulla competenza dei valutatori, tutti ben consapevoli di questioni produttive oltre che creative. Il fatto che un quarto del minutaggio totale sia dedicato alla fiction di taglio demotno-antropologico comunque può essere considerata una scommessa vinta da parte degli ideatori che, come visto, hanno inteso investire delle risorse pubbliche per andare a sperimentare nuovi approcci al cinema etnografico, approcci in grado di avanzare nuove proposte di rappresentazione, capaci di cogliere, con molteplici punti di vista e con i linguaggi più diversi, la ricchezza e la complessità della realtà sarda contemporanea.

Non è questa la sede per dare delle valutazioni di carattere generale sul valore dei lavori, che proprio per la natura del concorso hanno l'eterogeneità come dato comune. Posso ripetere quanto sostenuto dagli studiosi citati, Floris e Piquereddu, che sottolineano l'alto livello artistico e tecnico di molte opere, «e non a caso molti dei vincitori del concorso sono diventati autori di primo piano del cinema sardo, quali Paolo Zucca, Marco Antonio Pani, Bonifacio Angius, Mario Piredda».³¹² È però interessante ai fini della mia ricerca andare a muovere alcune considerazioni intorno alle questioni della formazione al cinema del reale e a certi possibili sviluppi di cui, grazie ad AViSa, potrebbero beneficiare le realtà formative sarde interessate alla doc education. Alcune produzioni del corpus di quaranta film che ho preso come riferimento, sono legate al mondo della scuola, come il documentario di Michele Mossa, *Cagliari Rock* (5', 2015), il film sperimentale di Maria Luisa Usai, *Il mondo salvato*

³¹² Paolo Piquereddu in Ignazio Figus (a cura di), *op. cit.*, p. 70.

dalle ragazze (21', 2021) e il corto di finzione di Elena Morando, *L'evidente armonia delle cose* (34', 2010).

È interessante in questo contesto tracciare un rapido profilo del lavoro di Michele Mossa, figura emergente nel documentarismo e dell'etnomusicologia in regione a partire dal primo decennio del duemila, proprio grazie al concorso AViSA e al rapporto con l'ISRE. Prima di *Cagliari rock*, Mossa aveva firmato in co-regia con Michele Trentini, *Furriadroxius*, documentario etno-antropologico vincitore del bando AViSa nel 2005 che si addentra in una delle tematiche importanti dell'antropologia contemporanea, ovvero l'incontro/scontro tra le culture tradizionali e la modernità rappresentata dal turismo, tema al quale la rassegna dell'Isre aveva dedicato l'edizione dell'anno precedente. Poi è di nuovo vincitore del bando nel 2007 con il film su temi etnomusicologici *Il canto scaltro* (64', 2007). Nello stesso anno in cui cura le riprese di *Cagliari Rock* esce anche *Asse mediano* (60', 2010), anch'esso prodotto dall'ISRE ma al di fuori del concorso AViSa. *Furriadroxus* (40', 2005), è il primo film di Mossa che sul set si occupa del suono in presa diretta mentre Trentini cura le riprese e la fotografia. Il documentario è ambientato presso Capo Malfatano, nella Sardegna meridionale, lungo un tratto di costa nel territorio di Teulada. "Furriadroxus" è un termine sardo che significa riparo e indica gli insediamenti rurali tradizionali, spesso temporanei o stagionali, legati all'attività agropastorale. Il film esplora la vita e le tradizioni di questi luoghi e delle persone che li abitano, in un contesto di selvaggia e intatta bellezza costiera. La narrazione si concentra sul rapporto tra gli abitanti e il loro ambiente, mostrando la resistenza di un certo stile di vita rurale in un'area che vede anche una crescente pressione turistica. È un'opera prima decisamente matura che con uno stile di racconto piano, rispettoso delle durate, del sonoro degli ambienti e delle parlate locali dei pastori e dei pescatori protagonisti. Un film dal grande valore didattico che può essere presentato nelle scuole primarie come nelle secondarie, proprio per la sua capacità di creare affezione nei confronti dei suoi gentili protagonisti.

Il canto scaltro (64' 2007) sempre in co-regia con Michele Trentini si occupa invece dell'esplorazione di un fenomeno culturale sardo molto particolare e complesso: la poesia improvvisata (a braccio), in particolare quella campidanese. Il documentario ci introduce nel mondo dei "cantadoris" professionisti, i poeti improvvisatori della Sardegna. La storia si snoda attraverso un'estate nell'hinterland cagliaritano, la stagione delle sagre e delle gare poetiche in lingua sarda. Il film mostra non solo le performance di questi poeti sul palco, ma

anche il loro contesto di vita, il processo creativo e il modo in cui il canto si propaga e si evolve nella società contemporanea. Vengono mostrate sia le figure più anziane, custodi della tradizione, sia i giovani, e come il loro rapporto con questa forma d'arte si sta trasformando. Il prologo e la chiusura rimandano alla figura di Giuseppe Casu, venditore ambulante di frutta e verdura che diffonde il repertorio dei cantadoris dal suo furgoncino, arrestato nel 2006 in una controversa operazione di polizia e deceduto pochi giorni dopo in una struttura psichiatrica. È ancora il rispetto degli interlocutori coi loro ritmi comunicativi e performativi a caratterizzare lo stile del documentario che non si limita a mostrare le performance, ma ne indaga a fondo il sistema poetico, le regole, la funzione sociale e il significato culturale. Il documentario affronta la poesia improvvisata come un sistema poetico complesso ed elaborato, mostrando la «scaltrezza» (astuzia, intelligenza) necessaria non solo per la creazione del canto, ma anche per la sua comprensione da parte del pubblico. Il titolo stesso, *Il canto scaltro*, si riferisce a questa acutezza, perché come afferma uno dei protagonisti, «bisogna essere molto scaltri per capire di cosa sta parlando» il poeta. Il film evidenzia il dialogo costante tra passato e presente. Mostra la persistenza di questa forma d'arte antica in un mondo moderno, con inquadrature che accostano case tradizionali campidanesi e grattacieli moderni. Si interroga su come le nuove generazioni si relazionano con questa tradizione. Il rimando alla vicenda di Giuseppe Casu sottolinea con una nota di amarezza che l'arrivo del nuovo spesso cancella le culture passate, specie se resistenti e scarsamente integrabili, con azioni repressive e violente. Il film mi ha ricordato la stessa amarezza manifestata da De Seta in molte delle sue riflessioni alcune delle quali ho personalmente raccolte in un'intervista che il maestro mi concesse nel lontano 1997 e dove affermava che si rendeva conto da vecchio che tutto il suo lavoro era consistito nel mostrare l'impatto della cosiddetta modernità sulle culture contadine di tutti i Sud del mondo con le loro civiltà millenarie e che in Italia questo processo aveva avuto un carattere particolarmente violento. Ciò che durava da millenni, come certi tipi di pesca ancora praticati negli anni Cinquanta, raffigurati identici sul vasellame fenicio, in tre o quattro anni erano spariti per sempre.³¹³

Un altro film di Mossa prodotto dall'ISRE, in collaborazione con il Centro per l'educazione ai linguaggi del cinema, dell'audiovisivo e multimediale (Celcam) dell'Università di Cagliari, realizzato nel 2010, è *Asse mediano* (60', 2010). Si tratta del film di backstage del progetto di

³¹³ Francesco Andreotti, *Il mondo ritrovato. Una conversazione in sala con De Seta e il racconto di un film mai realizzato*, in *Il documento, l'estetica, il tempo. Vittorio De Seta*, Quaderno del Cinemareale, anno I, n. 2, 2016, pp. 140-149.

formazione al cinema condotto da Antioco Floris e da Salvatore Mereu nel 2010 che porta alla realizzazione del film *Tajabone* (63', 2010), con la regia di Mereu, prodotto anch'esso dall'ISRE in coproduzione con Viacolvento, film che ha partecipato in concorso a Venezia nella sezione Panorama italiano nel 2010. *Tajabone* (63', 2010) nasce appunto da un progetto di formazione al cinema indirizzato sia agli studenti del corso di laurea in Scienze della comunicazione e del Celcam, sia agli alunni della secondaria di primo grado. Gli studenti universitari hanno la possibilità di formarsi su un set professionale, condotto da un regista con una sua definita impronta autoriale e di misurarsi con i vari mestieri del cinema. Gli alunni della secondaria sono invece protagonisti di un progetto annuale di educazione al cinema. Le due scuole coinvolte sono dislocate in zone periferiche della città, con una notevole percentuale di ragazzi con difficoltà linguistiche e di integrazione sociale. Il titolo del documentario di Mossa prende il nome dalla strada ad alto scorrimento che divide in due tronconi la parte est della periferia di Cagliari di fatto isolando quei quartieri. Le cose da descrivere e raccontare in questa situazione sono molte e il rischio di disperdersi è alto, ma Mossa sceglie di concentrarsi sul racconto della figura del regista, che con grande impegno e motivazione interiore si cala in quella situazione estremamente complessa. Questa è la chiave scelta da Mossa attorno alla quale si sviluppa un documentario estremamente interessante e di grande impatto emotivo, che si affida ad uno sguardo discreto e allo stesso tempo penetrante, eccezionalmente efficace nel ricavare da quelle situazioni particolari, visioni universali di film education. Il furore creativo di Mereu e la sua fiducia incrollabile nelle possibilità catartiche del mezzo cinematografico cozzano con l'inerzia uguale e contraria degli alunni che hanno altre storie e altre urgenze. Mereu a un certo punto cita ai suoi studenti una frase nella quale Rossellini proclama la propria determinazione nel portare in fondo ogni film, a tutti i costi. Da quel momento il backstage stringe sempre più su questa chiave e ci mostra la lotta di Mereu contro le difficoltà di un progetto di film education in quelle condizioni. Il regista del film scolastico esce da scuola e pedina i suoi giovani e renitenti alunni/personaggi, fino all'incontro spiazzante con una realtà che non domina e di fronte alla cui potenza irrazionale sembra naufragare il suo progetto scolastico e con lui tutto il gigantesco apparato di interpretazione e di sistematizzazione del mondo dell'antropologia occidentale. Bevendo forte e mangiando carni arrosto nel buio campo rom di una delle sue giovanissime protagoniste, che con tutta probabilità abbandonerà il film per sposarsi, Mereu è ritratto in tutto il suo umano spaesamento.

La vocazione didattica di Mossa (regista e etnomusicologo) informa anche il film *Cagliari Rock* (3', 2015). Il film nasce all'interno del progetto di educazione al cinema presso le scuole secondarie di primo grado "Don Milani" e "Alagon-Ciusa-Dessi" di Cagliari, curato da Antioco Floris e Salvatore Mereu. Le riprese sono state effettuate tra il 2009 e il 2010 e il lavoro è stato finalizzato con il contributo dell'ISRE nel 2015. È un lavoro costruito attorno al brano di Alberto Sanna *Alla scuola elementare di Sant'Avendrace*, un pezzo che parla coi toni duri dell'hard rock, ma in modo ironico e delicato, di stress scolastici, di fughe, di bambini aggressivi, tanto che agli adulti riuniti in consiglio di istituto viene voglia di «spellarli vivi». Le immagini girate dai bambini non si organizzano secondo una narrazione stringente e il montaggio rispetta questo andamento un po' casuale in un andirivieni di fuori e dentro, di gesti che mimano certe cattiverie della canzone. La chiusura finale mostra i bambini al mare finalmente liberi di fare i tuffi e divertirsi. È un piccolo film che pone l'attenzione più sul processo formativo che sulla riuscita cinematografica del risultato finale, più sul reale coinvolgimento creativo dei bambini, che non sulle procedure o sul rispetto dei linguaggi filmici. Coinvolgendo i bambini in un processo che parte dalla realtà del loro quotidiano e dalle loro idee su quella realtà, gli educatori favoriscono la loro partecipazione attiva e il liberarsi della loro creatività.

Il caso di Michele Mossa è esemplare di quanto certe condizioni di investimento culturale mirato e di concrete politiche di coinvolgimento del tessuto sociale possano favorire la nascita di esperienze e personalità che vanno ad arricchire il patrimonio culturale. L'educazione col e al cinema documentario in tutte le sue possibili forme e sfumature si dimostra uno strumento ancora poco utilizzato ma dalle grandi possibilità di sviluppo. I casi che ho preso in considerazione mi pare di poter dire che lo dimostrano in modo palese. Ho preso ad esempio il caso di Michele Mossa, ma avrei potuto soffermarmi sull'opera di molti altri documentaristi che hanno esordito o si sono affinati presso le strutture e grazie alle iniziative dell'ISRE o del concorso AViSa. Questa grande ricchezza di personalità artistiche, stimulate dal premio dovranno però essere ancora sostenute nel loro percorso e utilizzate in nuovi programmi di educazione al cinema etnografico nelle scuole, perché come credo che alcuni risvolti di questa ricerca abbiano dimostrato, è utile e sensato attivare percorsi di doc education nelle scuole contemporanee di ogni ordine e grado, così spesso in affanno nel tentativo di coniugare intenzioni pedagogiche e azioni didattiche.

Con la realizzazione dell'elenco ragionato delle produzioni AViSa si conclude un primo step

di una ricerca che è mia intenzione sviluppare in termini sia qualitativi che quantitativi, andando ad approfondire ad esempio il punto di vista degli autori, delle maestranze e delle popolazioni coinvolte sui vari set, per poter meglio valutare il tipo di ricaduta formativa che il concorso diffonde sul territorio regionale ed integrarla con nuove progettualità basate sull'utilizzo educativo dei film prodotti. Raccogliendo nuovi dati sarà possibile stilare per esempio statistiche e percentuali sulle tendenze della produzione documentaristica interna ad AViSa e confrontarle per esempio con quelle proposte da Olla, il quale su un corpus di 120 documentari da lui schedati, prodotti in Sardegna dal 1945 al 1960, afferma che il 40 per cento appartiene al settore «trasformazione della Sardegna», un altro 40 per cento al settore cosiddetto del «sardo in vetrina», repertorio di confine tra l'etnografia visiva e il folclore con prevalenza di quest'ultimo, e il restante 20 per cento diviso tra documentari storico-archeologici, paesaggistico-ecologici, le due opere flahertiane di De Seta - *Pastori di Orgosolo* /11', 1958) e *Un giorno in Barbagia* (10', 1958) - e un sottogenere che il critico chiama docu-fiction anch'essa non immune dall'approccio folclorico kitsch.³¹⁴ La statistica di Olla si ferma agli anni Sessanta per cui non valuta il cambiamento nei temi e nelle strutture del documentario del periodo della contestazione e della controinformazione e neppure le produzioni degli anni Ottanta in pieno riflusso culturale e, nel caso sardo, anche nel forte ritorno di sentimenti regionalisti in varie gradazioni. Tuttavia già con un primo rapido sguardo alla lista si nota come per la valutazione percentuale delle tematiche dei documentari di produzione AViSa sia necessario riformulare le categorie di Olla sulla base delle mutate condizioni storiche che hanno cambiato la realtà e quindi anche i film che la raccontano, sia nei loro contenuti che nelle forme della rappresentazione. C'è del resto anche da considerare le differenze produttive e l'imprinting altamente culturale che le giurie del concorso danno ai film selezionati. Come prima considerazione sugli aspetti della postura artistica dei documentaristi si può dire che oggi si avverte una maggiore libertà espressiva, un maggior desiderio di trasparenza e di parità con lo spettatore, che non deve essere convinto ma semmai emozionato e coinvolto in una proposta visiva dialogante. La lezione di Rouch, De Seta, MacDougall non sembra passata invano. La categoria «trasformazione della Sardegna» che nei film schedati da Olla era in fieri, potrebbe diventare oggi “post trasformazione” o “rimessa insieme dei cocci rotti” con molte produzioni ad esempio che descrivono i danni dell'arrivo dell'industria pesante (*Fango rosso*, 56', 2019), la questione delle servitù militari (*Musica e*

³¹⁴Gianni Olla, *op. cit.* 2008, pp. 66.

antimilitarismo in Sardegna, 37', 2007), i residui di una società agropastorale che fu (*Transumanze*, 10', 2015; *Nelide*, 40', 2009). Il «sardo in vetrina» nonostante sia duro a morire, tendenzialmente è divenuto un soggetto portatore di «pendolarismo culturale» secondo la definizione di Piquereddu,³¹⁵ come accade nelle molteplici produzioni sul carnevale, sul canto a tenores, sulle feste sarde (*Murrasarda*, 40', 2007). Una categoria musicale è necessaria per la grande quantità di produzioni sulla musica (non solo etnica), incentivate dalla formulazione dello stesso bando. Mi ripropongo di portare avanti questo lavoro quando avrò visto anche i film delle ultime edizioni.

AViSa non è certo il solo progetto che va nella direzione di allargare l'area di azione della macchina cinema in Sardegna, favorendo crescita economica e culturale. Quel sensibile cambio di passo tuttora in fieri che è cominciato con la fine degli anni Ottanta e che è andato sempre incrementandosi fino ai risultati attuali (visti nel precedente capitolo) è dovuto alla combinazione di vari fattori eterogenei come la Legge regionale sul cinema del 2006, lo sviluppo della formazione accademica, la presenza dei festival, l'azione della Cineteca Sarda e dell'associazionismo cinematografico e l'incremento delle occasioni di collaborazione tra le varie realtà.³¹⁶ In questo contesto che come visto lascia qualche ragionevole speranza sullo sviluppo del settore cinema in regione, tuttavia AViSa ha giocato e continua a giocare un importante ruolo.

3.3 Tonino Casula: il patto col reale

Nel suo intervento, pubblicato nel volume dell'IRRSAE Sardegna, sull'esperienza regionale del Piano nazionale per l'educazione ai linguaggi del cinema e dell'audiovisivo (descritto nel primo capitolo), Zanda illustra la cornice epistemica entro cui si sviluppa la concezione dell'educazione al cinema proposta dalla Cineteca Sarda. L'arrivo di un intervento organico dal carattere nazionale non può che essere salutato con favore dato il carattere «incontrollato, sporadico, contingente, improvvisato» dell'incontro dell'audiovisivo con le scuole sarde.

³¹⁵ Il pendolare culturale è quella figura contemporanea che, in varie forme, opera abitualmente dei passaggi di ruolo tra la dimensione moderna (lavoro, famiglia, ambienti tecnologicamente avanzati) e quella arcaica (feste, ricorrenze, mestieri tradizionali). Conversazione del giorno 11/03/2024 a Nuoro.

³¹⁶ Si veda ad esempio l'incremento delle collaborazioni tra ISRE, Università di Cagliari e Cineteca Sarda descritto da Floris nel suo contributo in Ignazio Figus (a cura di), *op. cit.*, 2023.

L'uso dell'audiovisivo dentro il contesto scolastico non è una novità degli ultimi anni. È semmai da ritenersi una novità il fatto di dare forma progettuale a un intervento programmato e consapevole. L'uso incontrollato, sporadico, contingente, improvvisato (e quindi inconsapevole della ricchezza di aperture, primariamente metodologiche, del mezzo) è stato costante e caratterizzato da un entusiasmo pragmatico che ha vissuto accelerazioni puntualizzate nei momenti di più intensa diffusione e fruizione dei mezzi. La comparsa del videoregistratore (come mezzo di registrazione e riproduzione) e della videocassetta VHS alla portata di una larga fascia di utenti, ha impresso una forte impennata all'introduzione del film come supporto didattico dentro la scuola. Un altro momento d'impulso si è vissuto con la videocamera a portata d'uso casalingo: la possibilità di vivere il momento della scrittura visiva costituisce un elemento amplificante del valore che ha acquisito il fattore audiovisivo in ambiente educativo. L'esperienza della Società Umanitaria in Sardegna - grazie alla consulenza e al supporto gratuito dei film e del proiettore 16 millimetri prima e del videoproiettore portatile dopo - ha costituito un punto di riferimento determinante per quegli operatori che cominciavano a porsi il problema di un'impostazione metodologica adeguata al momento educativo. [...] Questa formazione si è resa sempre più visibile nella pluriennale attività degli operatori della Cineteca Sarda, struttura che ha promosso un modello di educazione con gli audiovisivi inteso come «approccio innovativo alle discipline scolastiche e per un'analisi delle peculiarità dei linguaggi delle immagini in movimento». Questo significa che l'approccio audiovisivo è un'esperienza irriducibile alla meccanica dell'acquisizione dei saperi e delle tecniche linguistiche, ma è esperienza umana integrale, che coinvolge la totalità dell'essere perché abbraccia emozioni, sentimenti, intelligenza, conoscenza. Il film contiene già nella sua struttura multimediale i germi di una complessità che è la complessità stessa dell'esistenza. L'approccio innovativo consiste allora nel considerare l'audiovisivo non come supporto periferico, estraneo, isolabile, subordinato, ma come parte integrante della dinamica educativa. Questo significa pure che la dimensione scolastica non esaurisce la forza formativa che il mezzo audiovisivo riveste nella vita di un ragazzo. Infatti è da considerare come acquisito il fatto che «il rapporto ragazzi mezzi di comunicazione audiovisiva non può essere positivamente risolto nella classe scolastica ma all'interno di una dinamica sociale complessa, e contemporaneamente nell'avvio a soluzione di altri problemi».³¹⁷

³¹⁷ Antonello Zanda, *La Società Umanitaria Cineteca Sarda e la formazione degli insegnanti. Audiovisivi a scuola: la dimensione sociale del metodo*, in Gabriella Lanero e Cesira Vernaleone (a cura di), *Piano per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola : quaderno della prima annualità*, IRRE Sardegna, 2000, pp. 28-29.

Si avverte nelle parole del direttore della Cineteca, formatosi alla scuola di De Sanctis e Masala, la soddisfazione di veder finalmente riconosciuta la validità di un percorso, a quel tempo più che trentennale, che da sempre aveva investito sulla didattica del linguaggio cinematografico per la crescita culturale del pubblico e dell'intera società. Quella offerta dal piano nazionale era quindi l'occasione di uscire dall'isolamento dell'esperienza regionale e in un contesto più vasto far maturare i frutti di quel grande lavoro fatto in Sardegna e con l'obiettivo dell'educazione al cinema promuovere un cambiamento generale della scuola italiana, nel senso auspicato da Freinet della cooperazione e della democrazia.³¹⁸

Abbiamo visto come l'imprinting della Cineteca Sarda fosse stato originato dall'impegno nella lotta contro l'analfabetismo delle popolazioni rurali. Poco dopo la fondazione la Cineteca aveva iniziato a stabilire rapporti con le scuole soprattutto attraverso l'organizzazione di corsi di formazione al cinema per gli insegnanti e il prestito di materiali e pellicole, mantenendo però la sua vocazione originaria per l'educazione degli adulti.³¹⁹ Nel suo libro *I ragazzi inventano il cinema*, pubblicato in Sardegna e che trae origine dalla sua esperienza coi ragazzi nelle scuole dell'Umanitaria di Milano, De Sanctis, sul solco della visione di Freinet, faceva una proposta metodologica rivolta agli insegnanti e ai ragazzi della scuola dell'obbligo, ma prima ancora stabiliva come il contesto educativo nel quale avanzare tale proposta dovesse essere rivoluzionato e reso a misura di discente. Un ambiente sereno, aperto alla sperimentazione, al gioco, nel rispetto dei ruoli ma antiautoritario e ben inserito in un contesto sociale allargato che avesse la dimensione della «città educativa».³²⁰ Come sottolinea Felini, peculiarità del De Sanctis, che influenza fortemente la Cineteca Sarda, ma possiamo dire la Società Umanitaria nel suo complesso, non è quella di voler formare un lettore critico quanto piuttosto un «autore» preparato a costruire «nuovi valori nel campo della comunicazione audiovisiva, e quindi [capace] di contribuire alla trasformazione della società nella quale - per ragioni economiche, sociali, culturali - anche gli audiovisivi vengono usati contro le aspirazioni di liberazione».³²¹ Ma perché il pubblico diventi l'«autore del film» e i ragazzi gli «inventori del cinema», serve formazione e non basta, come ricorda Zanda, l'iniziativa di pochi illuminati. Serve una sinergia di istituzioni che tendano tutte in quella

³¹⁸ Filippo Maria De Sanctis, *I ragazzi inventano il cinema*, Cagliari, Edes, 1977, p. 52.

³¹⁹ Cfr. le testimonianze di Peppetto Pilleri (Appendice 5) e Marino Canzoneri (Appendice 2).

³²⁰ Damiano Felini, «Filippo Maria De Sanctis e l'educazione cinematografica nei Circoli del Cinema», *Diari di Cineclub. Periodico indipendente di cultura e informazione cinematografica*, anno XIII, n. 129, Luglio 2024.

³²¹ *Ibidem*.

direzione, dagli apparati della produzione e della distribuzione audiovisiva, alle regioni il cui compito è quello di programmare la formazione culturale e professionale, ai distretti scolastici, alle cineteche, alle associazioni.³²²

Ma prima che a livello sociale e politico maturino le condizioni per poter anche solo immaginare un progetto così avanzato (e come sappiamo queste erano le ambizioni del Progetto Pilota di cui abbiamo detto nel secondo capitolo) c'è l'iniziativa isolata e contingente, ma spesso non così inconsapevole, delle singole individualità. Tonino Casula³²³ è l'emblema di questi pionieri dell'educazione al cinema, figura poliedrica e atipica nel panorama culturale italiano. Quando Zanda ha scritto il suo intervento nel quale sottolinea la necessità per la film education di uscire dall'estemporaneità siamo nel Duemila; quando ne scrive De Sanctis siamo a fine anni Settanta. Quando Casula dal 1953 ha utilizzato nella scuola elementare di Buggerru (con intenti inequivocabilmente didattici) la macchina da presa 8mm, l'idea di piani strutturati tra scuole, distretti scolastici, Regione e Ministero per la formazione al cinema era di là da venire. Il cinema a scuola nell'immediato dopoguerra era una rarità anche nelle città più ricche del nord e i tentativi di riorganizzazione della Cineteca Scolastica (ente fondato nel 1938 con lo scopo di fornire filmati didattici e sistemi di proiezione alle scuole) stentavano a radicarsi per la diffidenza nei confronti del mezzo da parte della maggioranza degli insegnanti e per la cronica mancanza di pellicole e di proiettori aggravata dal conflitto.³²⁴ Inoltre nelle zone rurali del sud spesso mancavano le stesse scuole e in questo senso vanno lette le parole di De Sanctis per il quale l'incontro tra i giovani e i mezzi di comunicazione può avvenire positivamente solo «all'interno di una

³²² F. M. De Sanctis, *op. cit.*, 1977, p. 56.

³²³ Per un approfondimento sulla biografia di Casula rimando alla sua autobiografia e all'intervista realizzata da Carlo Maccioni: Tonino Casula, *Una festa per gli occhi. L'avventura di un artista che guardava nel buio*, Napoli, Liguori Editore, 2016; Carlo Maccioni, *Tonino Casula, «Le mie radici sono il presente». Il rovesciamento della metafora in Tonino Casula*, in Paolo Dal Molin (a cura di), *Creazioni identitarie. Arte, cinema e musica in Sardegna dal secondo dopoguerra a oggi. Studi e testimonianze*, Nuoro, Il Maestrale, 2022, pp. 141-150.

³²⁴ Nella sua tesi di dottorato, da cui ha recentemente tratto il volume citato, Giovanni Grasso ricostruisce la storia del cinema educativo nelle istituzioni italiane a partire dal ventennio fascista fino ad arrivare agli anni Sessanta. Nel tratteggiare il percorso politico-legislativo dalla fondazione della Cineteca Autonoma per la Cinematografia Scolastica alla trasformazione in Centro Nazionale per i Sussidi Audiovisivi, Grasso descrive la figura di Remo Branca, al cui ruolo nella promozione del cinema didattico aveva già dedicato il saggio: "Il ventennio del cinedidatta: Remo Branca e il cinema scolastico", in *Immagine. Note di storia del cinema*, n. 11, 2015, pp. 136-137. Remo Branca è stato una figura chiave per la diffusione del cinema educativo nelle scuole italiane, essendo stato direttore della Cineteca Didattica Nazionale trasformata nel Centro nazionale sussidi audiovisivi nel 1956. Intellettuale, incisore di fama internazionale, regista di importanti documentari sulla Sardegna, è nato a Sassari e ha vissuto molti anni a Iglesias durante il periodo fascista, per poi trasferirsi a Roma. Cfr. Giovanni Grasso, *Il cinema al servizio dell'educazione. Legislazione, discorsi, pratiche produttive e distributive della Cineteca Scolastica Italiana (1938-1960)*, tesi di dottorato presso l'Università degli Studi di Udine, ciclo XXXII, supervisor Francesco Pitassio, Maria Pia Comand, 2020, p. 30 e segg..

dinamica sociale complessa e nell'avvio a soluzione di altri problemi».³²⁵ Nell'attività del giovane e isolato maestro si può tuttavia osservare una consonanza con le teorie teorico-metodologiche proposte da De Sanctis, che dimostrano la medesima sensibilità nei confronti di suggestioni provenienti dal marxismo, dall'attivismo e dal cooperativismo. Ho voluto concentrare la mia attenzione su Casula come primo caso di studio di questa ricerca per diversi motivi. Le sue attività di filmmaking scolastico oltre ad essere tra le prime (se non le prime in assoluto),³²⁶ rappresentano uno degli esiti più avanzati nel panorama europeo del dopoguerra da un punto di vista pedagogico e didattico e sono del resto molto legate alle implicazioni teoriche derivanti dalla riflessione sui concetti di realismo, verosimiglianza, illusione, centrali nella presente ricerca. Non si tratta del resto di manifestare un pregiudizio nei confronti del cinema educativo o del sussidio didattico, che pure hanno svolto una funzione importante per lo svecchiamento delle strutture anche simboliche di una scuola «funzione d'autorità» - per usare un'espressione di Freinet³²⁷ - nella quale il pregiudizio della pedagogia gentiliana nei confronti della scienza e della tecnologia continuava a pesare. Ma Casula fa altro, fa educazione al cinema attraverso la realizzazione di immagini sia documentarie che di invenzione e va sottolineato che siamo nei primi anni Cinquanta. Senza pubbliche dichiarazioni di appartenenza (né nel suo archivio privato né nei suoi scritti pubblicati c'è traccia di riflessioni teoriche dedicate approfonditamente alla didattica del cinema, mentre come noto è ricchissima la sua produzione sull'educazione alle arti visive a scuola), nei primi anni Cinquanta, Casula appare in linea con le più avanzate teorie del cinema e dell'educazione al cinema che rivendicano per il film a scuola un ruolo non solo sussidiario di accompagnamento di altre materie, ma una nuova centralità nel processo educativo e formativo della persona nella sua globalità. Anzi a ben vedere mi pare che anche su questo aspetto Casula sia un anticipatore. Essendomi imbattuto nei suoi film scolastici, che lui stesso ha pubblicato sul suo canale Youtube,³²⁸ ho voluto intervistarne proprio su questo tema specifico e alla fine di febbraio del 2023 ho realizzato con lui un'intervista di tre ore di grande

³²⁵ F. M. De Sanctis, *op. cit.*, 1977, p. 55.

³²⁶ De Sanctis parla dell'Inghilterra di fine anni Cinquanta come la culla del filmmaking scolastico europeo: Federico Maria De Sanctis, *op. cit.*, 1977, p. 80. Felini individua l'esperienza di filmmaking scolastico condotta nel 1961-1962 dal Centro studi cinematografici di Milano, come la probabile prima esperienza di filmmaking scolastico in Italia: Damiano Felini, *Analisi critica e filmmaking a scuola (1948-1978). Pedagogie a confronto*, in Damiano Felini (a cura di), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2015, p. 86.

³²⁷ Elise Lagier-Bruno Freinet, Celestin Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

³²⁸ <https://www.youtube.com/user/toninocasula> (ultima consultazione 2 luglio 2025). I suoi lavori sono visibili anche presso la Cineteca Sarda che ha restaurato le pellicole e le ha acquisite in alta qualità.

spessore, sulle questioni della didattica dell'arte, del cinema e sulle teorie educative centrate sull'esperienza degli alunni.³²⁹ Il lavoro che intendevamo sviluppare in incontri successivi si è interrotto a causa della sua scomparsa. Grazie ai cordiali accordi stabiliti con i figli, ho avuto accesso all'archivio personale che è assai vasto e piuttosto ordinato per via dell'amore verso il proprio lavoro da parte di Casula che, secondo la definizione della figlia Livia, era un “grafomane” che accompagnava ogni sua attività con abbondanti note e riflessioni scritte. Come detto non ho trovato scritti specifici sull'attività di educatore al cinema ma i suoi fondamenti teorici e metodologici possono essere desunti dalla sua attività teoretica di educatore all'arte reperibile nelle monografie, nei manuali scolastici e nei numerosi interventi su riviste, quotidiani, cataloghi di mostre, radio, televisione e online.

La storia personale di Casula ha del fascino anche a prescindere dai risultati artistici o di studio che ha condiviso. Come lui stesso narra nelle sue due autobiografie, una edita e l'altra inedita,³³⁰ è nato con solo il quattro per cento del visus da entrambi gli occhi. I genitori, che avevano dieci figli, non hanno compreso la sua problematica, riconducendo i suoi strani comportamenti, come il leggere con il libro attaccato agli occhi, a stramberie ereditarie. A trentadue anni si opera e recupera completamente la vista, o come dice lui: « [sono] venuto alla luce una seconda volta».³³¹ Da quel punto inizia un periodo di riadattamento al mondo che fino ad allora aveva visto attraverso una fitta nebbia. Quando era bambino, il fatto di non poter dichiarare le proprie difficoltà senza rischiare di essere punito fisicamente dai genitori (spesso lui usa l'espressione «educazione dei calci in culo», contro la quale si è battuto anche da maestro, opponendo uno spontaneo e cosciente approccio della calma e della gentilezza), a suo dire, lo ha reso autonomo e in grado di vivere una vita apparentemente normale, addirittura da leader del gruppo di compagni per l'estro narrativo e l'intelligenza vivace e una certa incoscienza nel correre, andare in bicicletta, esplorare antri e grotte.³³² L'esperienza del mondo se la fa avvicinandosi agli oggetti, toccandoli, scrutandoli da vicinissimo. Le immagini dei libri gli sono molto utili per farsi delle idee sulle realtà che non ha sotto gli occhi. Nel 1952, a ventuno anni, è maestro elementare a Buggerru. Coi guadagni del primo anno di stipendio si compra a rate un magnetofono a filo. Con i guadagni del secondo anno di stipendio si compra, sempre a rate, una cinepresa 8mm e comincia a usarla per riprendere le

³²⁹ L'intervista si trova in Appendice 1.

³³⁰ Tonino Casula, *op.cit.*, 2016; Tonino Casula, *Io c'ero*, autobiografia inedita curata dall'autore fino al 2023, Cagliari, archivio Tonino Casula, per gentile concessione degli eredi.

³³¹ *Op. cit.*, p. 22.

³³² Vedi intervista in Appendice 1.

feste del paese di Buggerru, il brullo paesaggio minerario e per fare i primi esperimenti scolastici. Un quasi cieco che acquista una cinepresa è un caso più unico che raro. Se ne deduce, e i suoi racconti lo confermano, una grande passione per carpire i segreti della visione, attività che lo occuperà per tutta la vita di artista impegnato proprio sulle questioni della percezione. Il suo primo film scolastico, *La storia di Roma. I due gemelli* (4', 1956), nonostante lo stesso Casula abbia dichiarato nelle autobiografie e nell'intervista in appendice, che era lui a tenere la macchina da presa e a decidere gli elementi della ripresa, corrisponde comunque a un'attività di filmmaking scolastico e di educazione al cinema. Casula dichiara che ci sono due fasi nel suo utilizzo della cinepresa a scuola. Nella prima fase, negli anni Cinquanta, è lui a decidere ed eseguire le riprese; nella seconda fase dal 1964, sono gli alunni ad avere la responsabilità di ogni aspetto della realizzazione. La discontinuità della sua azione didattica nell'ambito della film education (dai primi film di Buggerru a quelli di Decimoputzu passano più di vent'anni) e il suo dedicarsi prioritariamente all'educazione artistica sia in classe che nei volumi pubblicati, non devono però costituire un limite allo studio del lavoro cinematografico a scuola di Casula, che per i meriti di precocità, chiarezza dell'azione pedagogica e suggestività dei risultati, chiede di essere conosciuto e valorizzato.

Nella prima fase Casula ha ancora poca dimestichezza con il mezzo che, come racconta, è una cinepresa Paillard a molle doppio 8, ovvero con bobina di pellicola 16 millimetri da invertire in modo da impressionare in tempi successivi le due metà del fotogramma. La procedura per invertire la bobina era piuttosto delicata e necessitava del buio per non rischiare di esporre di nuovo e quindi rovinare le riprese già effettuate. Tuttavia ai bambini insegna i primordi della tecnica e del linguaggio foto-cinematografico e li coinvolge nelle scelte di rappresentazione e ovviamente nella recitazione. Spiega agli alunni la tecnica fotografica e la questione dei materiali fotosensibili, cose che ha appreso fin da piccolo nei viaggi fotografici col padre fotografo. Lavora sul significato dell'inquadratura e su come comporla seguendo la scala dei piani e dei campi, spiega loro cosa significa un *ralenti* e come avviene tecnicamente quella «magia» nella quale i bambini che saltano sulle dune di sabbia, (qui mi riferisco a un lavoro in particolare che presenta immagini di alto valore estetico), sembra che volino. Spiega loro come si fa ad accelerare i movimenti e come si possono far camminare le persone all'indietro o farle apparire all'improvviso e scomparire. L'attenzione alla tecnica e alle pratiche del fare per capire è parte integrante del suo metodo di insegnamento e sin da questi primi esperimenti insiste sulla distinzione realtà/rappresentazione come importante momento formativo. Il

filmato citato, *La storia di Roma*, che per quanto io abbia potuto verificare può essere considerato al momento in cui scrivo il primo esempio di film scolastico completo (cioè con un inizio e una fine dichiarati dai titoli di testa e di coda) nell'Italia del dopoguerra,³³³ dura quattro minuti, che era la durata standard di una bobina 8mm da 7,5 centimetri. Questo significa che il montaggio veniva effettuato «in macchina» ovvero, come si evince anche da certe imperfezioni sugli attacchi, si stabiliva prima di iniziare la ripresa la durata dell'azione, il movimento dei personaggi, i movimenti della cinepresa e tutto doveva essere perfettamente calcolato con delle prove a vuoto. Nel film, che è muto e in bianco e nero, si ricostruisce per immagini sintetiche il mito della fondazione di Roma. Si parte dal titolo scritto alla lavagna da un alunno dalla bellissima calligrafia, per poi entrare nel vivo della storia con la comparsa del trono di Alba Longa in dettaglio, costituito probabilmente da una delle sedie più malconce della scuola, e la scena dell'usurpazione del trono di Numitore da parte del fratello Amulio. E poi a seguire, Rea Silvia e Marte, la nascita dei gemelli portati dentro una carrozzina giocattolo dell'epoca e poi il fiume, il ritorno, la vendetta e l'esito fatale del fratricidio. Ogni sequenza è curata con estrema precisione e i passaggi sono guidati dalla cartellonistica fatta in classe. L'accento è sui volti e le espressioni sorridenti delle bambine e dei bambini, mentre si sforzano di sostenere la drammaticità della situazione, sui quali si indugia volentieri per qualche fotogramma. Il tono ironico del filmato è una precisa scelta anti-mimetica con la quale Casula intende compiere un'opera di demistificazione del potere delle immagini di fronte ai suoi alunni. Questo è lo spirito che lo ha guidato nel suo percorso di insegnante e di teorico ma anche di artista. Quando a metà anni Sessanta sarà tra i fondatori del movimento transazionale, proporrà una concezione della visione come un «onorevole compromesso» tra ciò che il nostro sistema occhio-cervello vede e ciò che si aspetta di vedere. La visione, secondo la scuola americana di psicologia della percezione conosciuta come transazionalismo,³³⁴ non è un processo innato ma come altre abilità umane si forma in determinate condizioni ambientali e storiche per cui non è possibile parlare di oggettività della

³³³ Il film è con tutta probabilità dell'anno scolastico 1955/56 quando Cesare Di Palma che interpreta il dio Marte era in terza elementare. Ho intervistato Di Palma che ha ricostruito con molta precisione la datazione delle riprese di quel film. Presto avrò altre testimonianze degli allora giovani attori e attrici e incrociando i dati spero di arrivare a una datazione inequivocabile. Nell'intervista in Appendice 2, Marino Canzonieri dice di essersi messo sulle tracce di un film realizzato negli anni Trenta da Remo Branca con gli studenti del liceo di Iglesias, ma senza poterlo rintracciare. Particolare la coincidenza che il primo film prodotto in una scuola italiana, comunque sarebbe stato fatto nelle scuole del Sulcis. Branca stesso documenta la sua attività di "cinema educativo" nelle scuole dove ha insegnato e dove è stato preside nel volume: Remo Branca, *Il tuo cinema*, Torino, Sei editrice, 1941.

³³⁴ Franklin P. Kilpatrick, (a cura di), *La psicologia transazionale*, Milano, Bompiani, 1967.

visione ma sempre di un compromesso tra ciò che esiste e ciò che il singolo percepisce. Sebbene Casula avesse poco più di vent'anni e non si fosse ancora imbattuto in complesse teorie della percezione, è riconoscibile già in queste prime esperienze creative e didattiche (ma per lui i due termini si equivalgono)³³⁵, la sua determinazione di voler vedere e sapere,³³⁶ mi verrebbe da dire di voler avvicinare agli occhi la visione stessa per comprenderne l'essenza. In quel piccolo film scolastico, come nelle successive immagini documentarie girate sulle dune di sabbia con effetti sorprendenti di ralenti e inversioni, è ravvisabile una precisa impostazione pedagogica che intende attivare la partecipazione degli alunni al gioco della visione e della sua interpretazione, allenando i loro sguardi in formazione a non arrestarsi alle prime apparenze e a pretendere di sapere come le rappresentazioni mediate sono state costruite e perché. La frase degli alunni «maestro, sembra che voliamo» è l'occasione preziosa per ripensare che si è saltato sulle dune di sabbia, che non si è volato (soprattutto all'indietro), non si è scomparsi e non si è corso a cento all'ora. È l'occasione per riflettere insieme sull'idea che i media mediano, per dirla alla Masterman, che i linguaggi costruiscono nuove realtà che si mettono al posto della realtà. Questo è il primo passo, poi si cercherà di capire come fare perché quella sostituzione sia dichiarata e non occultata dietro gli elementi del montaggio, della musica, della narrazione, in una parola dell'illusione referenziale e della mimesi. Negli stessi anni Casula si dedica anche alla realizzazione di alcuni documentari, di cui uno sul villaggio dei pescatori di Giorgino a Cagliari e due ambientati a Buggerru. Sono tutti lavori nei quali si vede crescere anche la perizia tecnica dell'autore e si conferma la sua autonomia di sguardo sempre capace di far confliggere tutti gli elementi della rappresentazione filmica in maniera spesso spiazzante e sempre peculiare.

Una trattazione a sé merita Buggerru anni '50 (195-)³³⁷ del pittore Tonino Casula. Si tratta di

³³⁵ Vedi intervista in Appendice 1.

³³⁶ Questo è anche il titolo del manuale di educazione visiva per le scuole realizzato da Casula, la cui avventura editoriale è nell'intervista in Appendice 1: Tonino Casula, *Vedere e sapere. Corso di educazione artistica*, Milano, Elemond Editori Associati, 1991.

³³⁷ Pinna non è riuscito a definire l'anno preciso di realizzazione del documentario. Le date delle produzioni filmiche nel periodo di Buggerru sono talvolta incerte e sulla sua pagina Youtube, dove sono visibili in bassa qualità, Casula non sempre ha inserito le date e talvolta ha accorpato lavori di anni diversi nello stesso rullo come in *Buggerru a scuola nel 1953*. Alcuni documenti nell'archivio privato attestano che nel 1957 Casula aveva richiesto dei preventivi alla Ferrania per la pellicola e che aveva intenzione di utilizzarla per un film in 35mm sulla miniera. Nell'autobiografia inedita Casula afferma che il film sulla miniera di Nanni Frau è del 1956.

Quasi sicuramente il film incorpora immagini girate precedentemente al suo completamento: il bambino che piange al minuto 1'24" è l'alunno Cesare Di Palma (che ho intervistato) in prima elementare nel 1953, quando ancora era in classe con la maestra Rina Pittinati (futura moglie di Casula). L'anno successivo passerà nella classe di Casula e al terzo anno nel 1956 sarà il Dio Marte nel corto *La storia di Roma*.

un documentario girato verso la fine degli anni Cinquanta sulla storia e la vita del centro minerario di Buggerru, che ebbe una grande importanza storica e produttiva sino ai primi anni del Novecento. Un paesaggio che appare come l'alba della terra colloca nella storia dell'Universo questo paese, che fu l'epicentro della produzione mineraria e della storia sociale della Sardegna. Le macchine delle miniere, riprese in totali e dettagli ritmici, si muovono come astrazioni della fatica in ogni luogo e in ogni tempo. Buggerru anni '50 non ricorda nessuno dei documentari sulla Sardegna. Fa pensare piuttosto all'avanguardia cinematografica degli anni Venti-Trenta del secolo scorso. Un'avanguardia applicata al paesaggio umano e fisico della Sardegna e alla sua storia sociale.³³⁸

Le parole di Pinna confermano quanto detto a proposito dell'approccio di Casula alla realizzazione cinematografica, anche documentaristica. Le immagini (e i suoni)³³⁹ non rappresentano mai solamente se stesse ma vengono selezionate nel ritmo della visione per i loro valori formali che secondariamente divengono anche portatori di contenuto. Il tentativo di distaccarsi da una concezione referenziale dell'immagine è sostanziale di tutta la sua attività di artista, teorico, insegnante.

Dopo l'esperienza di Buggerru, durata dodici anni, Casula si trasferisce con la famiglia a Cagliari, città nella quale intensifica la sua attività di animatore culturale e di artista avanguardista e insieme ai compagni del Gruppo 58 prima e del Gruppo transazionale poi, contribuisce al processo di rinnovamento dei linguaggi artistici in Sardegna. Prosegue la sua attività di maestro in alcune scuole nei dintorni del capoluogo e si dedica intensamente

³³⁸ Salvatore Pinna, *op. cit.*, p. 37.

³³⁹ Casula ha anche portato molta attenzione al mondo del sonoro con l'acquisto di un magnetofono a filo che ha utilizzato insieme alla cinepresa anche per la didattica, ponendosi i problemi del sincronismo prima dell'arrivo della tecnologia per la registrazione audio-video sincrona alla fine degli anni Cinquanta. Queste le sue parole tratte dalla biografia inedita: «Io c'ero quando con i primi stipendi comprai, pagandoli a rate, un magnetofono a filo e la cinepresa a molle Paillard doppio 8 [...] Oltre che per girare filmati su *Buggerru a scuola* con i miei alunni, mi servirono per girarne uno sulla miniera, in forma di appunti da mostrare ai padroni della *Pertusola*, nella speranza che mi finanziassero un documentario da girare in 35 millimetri. Era intitolato *Miniera di Nanni Frau* del 1956. Dico subito che non se ne fece nulla. Eppure, cosa rara per la tecnologia di quei tempi (siamo nei primi anni '50), era un filmino con suoni e musiche e rumori, anche se il sonoro, che usciva dal magnetofono, viaggiava per conto suo, senza sincronizzarsi con le immagini: la pista magnetica per l'8 millimetri era ancora in fase sperimentale e io mi accontentavo di far partire contemporaneamente il proiettore e il magnetofono, schiacciando nello stesso momento i pulsanti che avviavano le due macchine». Sono anni in cui i molti documentari che escono in sala (1132 nel 1955) secondo lo standard del cosiddetto "formula 10", erano tutti sonorizzati a posteriori. De Seta è tra i primi a porsi il problema del sonoro ambiente, che registrava col pesantissimo registratore Majak, aggiungendolo successivamente al girato con un lavoro artigianale di messa in sincrono in moviola (cfr. Marco Bertozzi, *Storia del documentario italiano. Immagini e culture dell'altro cinema*, Venezia, Marsilio, 2008, p. 168). I primi documentari sonorizzati di De Seta sono del 1954 e del 1956. Si può dire che anche su questo aspetto Casula, confermi la sua attitudine pionieristica.

all'educazione all'immagine e al filmmaking scolastico a partire dagli anni Settanta quando arriva nella scuola di Decimoputzu. Questa scuola elementare, riconosciuta dal Ministero come facente parte del progetto nazionale di sperimentazione nelle scuole dell'obbligo (400 in Italia, 4 in Sardegna),³⁴⁰ era un luogo dove i docenti propugnavano la ricerca e la realizzazione di innovazioni sul piano delle metodologie didattiche procedendo anche a modificare gli ordinamenti, le strutture, l'organizzazione degli insegnamenti. In questo contesto le bambine e i bambini della scuola realizzano varie attività in un clima di autonomia, aiutati dagli insegnanti, come ad esempio la stampa del giornalino scolastico, dalla metodologia di chiara ascendenza freinetiana e informato, per la realizzazione dei contenuti, alle modalità che Don Milani aveva messo in atto alla scuola di Barbiana. Dal frontespizio del primo numero del giornale del gruppo sperimentale:

Noi Sperimentiamo

Noi ragazzi della scuola sperimentale abbiamo deciso di fare un nostro giornale che parli di noi. Dei nostri problemi, del nostro lavoro, dei nostri tentativi di fare una scuola diversa che non ci annoi e che ci aiuti di più a capire le cose. Il nostro giornale si chiamerà Noi Sperimentiamo. Perché questo titolo? Perché noi vogliamo provare un tipo di scuola nuova. Sperimentiamo vuol dire scoprire cose che non sappiamo, e può voler dire anche sbagliare, ma è attraverso questo esperimento che vogliamo trovare la via giusta. A noi questa esperienza e questo nuovo tipo di scuola piace molto perché quest'anno ci troviamo meglio degli altri anni [...] L'anno scorso volevamo conoscere cose della storia di Decimoputzu, però nei libri non c'era scritto niente del nostro paese. Adesso, se vogliamo sapere qualche cosa che non sappiamo, andiamo a vedere e osservare da vicino. Svolgiamo interviste, facciamo ricerche e relazioni...³⁴¹

Nella sede di Decimoputzu Casula, dopo le esperienze di Buggerru torna a dedicarsi, ma in maniera più sistematica, all'educazione al film e realizza con gli alunni i filmati: *Un incidente di gioco* (7', 1974), *I fatti di Buggerru* (10', 1974), *La scuola a casa di Salvatore* (13',

³⁴⁰ La legislazione delle scuole sperimentali si basava su svariati atti normativi tra cui la legge 820/1971 che istituiva il tempo pieno e il DPR 419/1974 che regolava la sperimentazione scolastica; cfr. Cristina Cocilovo, Patrizia Bortolini, (a cura di), *Fra sogno e realtà : la sperimentazione nelle scuole dell'obbligo a Milano negli anni '70*, Milano, Edizioni Biblioteca Comunale, 2017.

³⁴¹ Gruppo sperimentale scuola di Decimoputzu, *Noi Sperimentiamo*, Num. 1, Anno I, Decimoputzu, ciclostilato nel gennaio del 1974; per gentile concessione degli eredi Casula.

1976).³⁴² Con questi film siamo lontani dalla dimensione mitica dei primi lavori di Buggerru, da quell'isolamento dell'artista/maestro che viveva ancora nella nebbia profonda dei suoi occhi deficitari. Intanto, come ci racconta, all'inizio degli anni Sessanta ha sostenuto due operazioni agli occhi riguadagnando completamente il visus e dovendo perciò affrontare una fase di riassetto che, in alcune intense pagine della sua autobiografia, descrive nei termini di una sfida anche teorica.³⁴³

È durante l'intero Medioevo dell'infanzia, fino a una parte del tempo postmedievale trascorso a Buggerru come insegnante, che vissi immerso nel grigio di una cecità quasi totale. Posso dire di essere venuto alla luce una seconda volta all'età di 32 anni, a Genova dopo due operazioni.³⁴⁴

Il visus adesso è quello di un normodotato tuttavia si presentano ai suoi occhi, che finalmente possono vedere le foglie di un albero muoversi tutte insieme, anche delle aberrazioni visive che ricorderà nella sua sperimentazione astratta. In quel periodo riabilitativo inizia a frequentare un corso di formazione per la riabilitazione dei bambini ciechi che hanno recuperato la vista. Lui è appena uscito da quella situazione e partecipa con dedizione. Al corso incontra un'insegnante di psicologia di scuola gestaltica, le cui lezioni lo portano a sviluppare ulteriori riflessioni sulla percezione alle quali, come sua prassi, associa nuovi percorsi pittorici.³⁴⁵ Sono gli anni in cui si lega intellettualmente alla figura di Corrado Maltese docente di storia dell'arte all'Università di Cagliari dal 1957 al 1969, che sosterrà il Gruppo transazionale e farà acquisire dall'ateneo cagliaritano un consistente corpus di opere di Casula.³⁴⁶ Intanto, curiosamente, dopo aver riacquistato la vista e guadagnato la concretezza

³⁴² Sul canale Youtube curato da Casula le date di realizzazione sono differenti, si indica infatti l'anno scolastico 1971-72 come anno di realizzazione di tutti questi lavori. In realtà per quanto riguarda *Un incidente di gioco* e *La scuola a casa di Salvatore*, le date si evincono dai titoli di testa e sono rispettivamente il 1974 e il 1976. Per quanto riguarda *I fatti di Buggerru*, nell'intervista in Appendice 2, Marino Canzoneri parla del film dell'amico Casula e lo lega alle celebrazioni per i sessant'anni dai fatti di Buggerru del 1904, momento chiave per lo sviluppo del sindacalismo italiano. Però non è possibile che il film sia del 1964, anno dell'arrivo di Casula alla scuola di Assemini nella quale non ha praticato film education. Il film in super 8 a colori girato nella scuola sperimentale di Decimoputzu, come Casula ricorda nella sua autobiografia inedita, è probabilmente del 1974, anche se i titoli di testa non ce lo dicono.

³⁴³ Tonino Casula, *op. cit.*, 2016, pp. 4-9.

³⁴⁴ Tonino Casula, *Una festa per gli occhi*, *op. cit.*, p.22.

³⁴⁵ *Ivi*, pag. 25.

³⁴⁶ Per un approfondimento sul rapporto con Corrado Maltese cfr.: Carlo Maccioni, *Il catalogo digitale delle opere d'arte dell'Università degli Studi di Cagliari (XX - XXI secolo)*, tesi di dottorato XXXVII ciclo, docente tutor Prof.ssa Rita Ladogana, Cagliari, 2025, p. 59-66. Per un approfondimento delle concezioni di Maltese in relazione alle riflessioni svolte anche in ambito cagliaritano cfr.: Corrado Maltese, *Semiologia del messaggio*

della visione, andrà sempre più verso l'astrattismo che del resto, come ricorda Muoni, era sull'isola sinonimo di adesione ai valori della modernità, del cosmopolitismo (seppur lacerato tra integrazione e rivoluzione sociale) e del rifiuto del nuragismo ideologico.³⁴⁷

I filmati della scuola di Decimoputzu che sono stati girati con una cinepresa Super8 in dotazione alla scuola, si distinguono da quelli degli anni Cinquanta per una precisa intenzione di far sviluppare agli alunni tutte le fasi del lavoro, dal soggetto alle riprese, al reperimento del fabbisogno, alla realizzazione e registrazione delle canzoni. Nell'intervista che mi ha concesso, Casula ha descritto con precisione la realizzazione dei tre film e in maniera particolare *I fatti di Buggerru*, che è il più elaborato, l'unico sonorizzato, che rimette in scena, nella ricorrenza per i settant'anni, un episodio di rivolta degli operai della miniera di Buggerru avvenuto nel 1904.

Curai con più attenzione il cinema, portando i bambini a percorrere tutte le fasi della realizzazione del film, dalla stesura di un copione e di una sceneggiatura, alle riprese. L'Umanitaria ci dava in prestito un proiettore 16 millimetri, con cui potevamo visionare i film della Cineteca. Visionare significa che il film veniva visto e rivisto più volte, per coglierne prima di tutto la trama, cioè il cosa, e subito dopo, per quanto riguarda il come, la sceneggiatura e le riprese, compresi i movimenti di macchina. Poiché le dotazioni fornite alla scuola comprendevano una cinepresa super8, più un congruo numero di bobine Kodak, dopo avere visionato nel modo che ho detto numerosi film di grandi registi, realizzammo il nostro primo film (muto). Narra di un incidente di gioco nel cortile e mostra il maestro prestare soccorso a un bambino col viso pasticciato di sugo di pomodoro, come era giusto che avvenisse nei film dove c'era sangue da mostrare. Il secondo (muto anch'esso) documenta una delle lezioni extrascolastiche tenuta in casa di un alunno (lettura e analisi del quotidiano, mamma dell'alunno presente, caffè per tutti alla fine, e dolcini). Un altro film documentario, questa volta con musiche, canti, rumori e voce narrante, rievoca, nei Fatti di Buggerru, il massacro, da parte dell'esercito, di quattro operai scioperanti, che ai primi del '900 dette origine al primo sciopero generale in Italia. Questo film non fu realizzato secondo la prassi normale, da copione la sceneggiatura, riprese, montaggio, sonoro. Prima di tutto, fu realizzata una scrittura collettiva che descriveva l'evento, sulla scorta di documenti provenienti dagli archivi de L'Unione

oggettuale, Milano, Mursia, 1970.

³⁴⁷ Leandro Muoni, *Un ritratto culturale della Sardegna autonomistica*, in Aldo Accardo, Pietro Maurandi, Leandro Muoni (a cura di), *L'isola della rinascita: cinquant'anni di autonomia della Regione Sardegna*, Roma, Laterza, 1998, pp. 206-207.

sarda. Alcune bambine lessero tale descrizione come voci narranti, mentre altri bambini creavano rumori di fondo da mandare al momento opportuno, assieme a canti popolari dell'epoca e a quant'altro serviva per distribuire la vicenda lungo una linea narrativa, il tutto registrato col magnetofono. Utilizzammo quella linea sonora per mettere a punto una sceneggiatura e per calcolare con un cronometro i tempi e la durata di ogni ripresa. Ciò serviva a evitare il montaggio, che non potevamo effettuare, senza una moviola. Non esistevano ancora le telecamere e il sonoro veniva registrato a parte e montato in seguito sulla pista magnetica della pellicola. Quando iniziammo le riprese, la gran parte dei bambini agiva nel set per creare i movimenti di massa, mentre un gruppo di tre provvedeva alle riprese: il primo teneva la cinepresa, il secondo consultava la sceneggiatura e il terzo, cronometro alla mano, dava il via e l'alt di ogni ripresa. In tal modo, ognuna di esse si accodava cronologicamente all'altra senza soluzione di continuità, così che, quando trasferimmo il sonoro sulla pista magnetica, i sincronismi non risultarono buoni, ma a noi andarono bene lo stesso.³⁴⁸

Emerge dalla visione dei film e da queste descrizioni l'importante lavoro di media education portato avanti da Casula con le sue classi, nel quale egli guida i ragazzi soprattutto verso il "come", verso la soluzione dei problemi tecnici e artistici. Il "cosa" nel metodo di ricerca che applica anche in campo artistico, viene sempre in un secondo momento, o comunque è uno spunto di partenza la cui importanza deve essere ridimensionata. Si legge in questo atteggiamento una rivolta anti crociana che Casula condivide col gruppo dei Transazionalisti e con molta parte degli artisti isolani, impegnati nel tentativo di proporre un'arte meno legata ai dettami della tradizione. Casula ripete spesso nelle sue autobiografie che l'artista non deve esprimere e portar fuori, quanto piuttosto fare il contrario e portare le esperienze dentro di sé. Secondo un principio caro all'attivismo deweyano, egli lascia agli studenti la responsabilità delle scelte tecniche e artistiche, intervenendo e spiegando nel dettaglio a tutti, il funzionamento delle macchine, ma lasciando a loro piena autonomia decisionale, in modo che, motivati dal fatto di essere responsabili dell'intero processo creativo, imparino facendo. Come suggerito da De Sanctis nel suo volume *I ragazzi inventano il cinema*,³⁴⁹ quello che bisogna proporre ai giovani non è una via estetica al bello, che risulta poi essere

³⁴⁸ Tonino Casula, *op. cit.*, 2023, p. 41.

³⁴⁹ Filippo Maria De Sanctis, *I ragazzi inventano il cinema*, con la collaborazione di Cristiana De Sanctis et al., Cagliari, EDES, 1979.

«un'operazione addottrinante profondamente corruttrice e regressiva»³⁵⁰ che fa calare dall'alto giudizi di valore stabiliti a priori. Neppure bisogna formare a tutti i costi uno spirito critico contro la subdola propaganda dei media, sostituendola magari con propagande di altro segno altrettanto subdole. Neppure creare dei tecnici è lo scopo della film education, la tecnica è sempre un mezzo utile alla creazione di un mondo a misura umana nel quale promuovere i valori della cooperazione, del rispetto, dell'ascolto. Quello che c'è da fare (e qui De Sanctis e Casula si trovano sullo stesso piano sia teorico che metodologico), è creare per i giovani le situazioni e dare loro gli strumenti perché possano in autonomia esperire la loro creatività, la loro capacità di risolvere i problemi, la loro voglia di imparare e di farlo divertendosi, in un contesto che essi stessi contribuiscono a formare. Portare l'attenzione verso il come presuppone che una volta scelto il soggetto si decida come trattarlo, quale sia il modo migliore per realizzarlo. Questi tre lavori sono molto diversi l'uno dall'altro e presuppongono scelte di fondo assai diverse, ma non prevale né l'idea estetica né l'attenzione al contenuto. Il documentario, il reportage o la finzione (che sono gli stilemi che con qualche sovrapposizione possiamo attribuire ai tre lavori) vengono scelti in base alle esigenze espressive, sono strumenti che nel loro valore d'uso perdono parte delle rigidità classificatorie. Qui Casula coi suoi ragazzi torna a misurarsi con i documentari coi quali si era misurato negli anni Cinquanta, alla miniera di Nanni Frau o al Villaggio Pescatori, lavorando come abbiamo visto sulla sperimentazione delle possibilità del mezzo e ottenendo risultati assai preziosi nel panorama cinematografico regionale. Ma il suo impegno era in un altro settore artistico che lo assorbiva completamente, anche se dalla lettura dei suoi testi critici e didattici, nonché dalla visione delle sue opere e dalle letture che la critica ha dato della sua opera,³⁵¹ mi pare emerga chiaramente una convergenza tra il suo percorso nel campo dell'arte figurativa e quello del cineasta (escludo dalla valutazione i lavori del media educator che sono fatti dai ragazzi). Quello che per lui conta come artista, e questo aspetto lo ritroviamo anche nel Casula educatore, è che dal lavoro artistico emerga l'idea che dietro a ciò che si vede ci sono delle scelte di rappresentazione, quindi una precisa volontà di posizionamento nel mondo mai lasciata al caso. Interessante a questo proposito è il suo racconto delle prime sperimentazioni pittoriche astratte, laddove rifiutava di affidarsi alla casualità del *dripping* «come suggeriva il manuale del bravo pittore informale».³⁵² In questo senso non c'è differenza - in sé - tra una

³⁵⁰ *ivi*, p. 85.

³⁵¹ Vedi nota 33.

³⁵² Tonino Casula, *Una festa per gli occhi*, op. cit., p.29.

tecnica piuttosto che un'altra, tra un materiale piuttosto di un'altro, ciò che deve accadere accade se la scelta a monte ha una logica che parte dal dato di realtà e non dal furore creativo. I linguaggi della realtà che utilizza nelle sue produzioni, o che propone tra le varie opzioni agli alunni, sono anch'essi passati al vaglio di questa concezione, non sono la realtà ma la rappresentano, sono l'onorevole compromesso tra la realtà e ciò che si riesce a vedere di quella realtà. Questo è il principio della psicologia transazionalista, che il gruppo cagliaritano e Casula hanno sostenuto. La visione nasce dall'esperienza, si affina con la pratica, emerge dal compromesso, dalla transazione. Ci sono molte situazioni, ci dice Casula,³⁵³ che si ripetono sempre uguali. Ma a ben vedere le cose non si ripetono mai allo stesso modo.

Ci succede che, ogni volta che ci troviamo di fronte a qualche fatto, la nostra mente cerca di farlo coincidere con uno dei fatti già vissuti precedentemente, dei quali conserva una certa immagine. Bene, questo tipo di immagine - che, con parole vestite a festa si chiama «assunzione» - viene trasformata dal confronto con il fatto che stiamo vivendo, cioè - sempre con parole vestite a festa - subisce una *transazione*. Perché si tratta di un *compromesso*? Si tratta di un compromesso, perché l'interpretazione di un «fatto» sta a metà strada tra l'immagine che avevamo di quel fatto e il fatto come avviene in realtà.³⁵⁴

Un quadrato non perfetto - prosegue Casula - mostrato alla zia sarà un quadrato, ma non sarà letto così da un disegnatore tecnico che ha corretto quadrati zoppicanti milioni di volte, facendo materialmente fatica. Quella del transazionalismo è una concezione materialistica della visione, che Casula ha riportato anche nella sua attività di educatore, trasmettendo a centinaia di suoi alunni quei principi, che a suo dire non si sa in che modo si svilupperanno, ma anche questo, per sua stessa ammissione, non lo interessa. Quello che gli interessa è partire sempre da un dato di realtà e favorire nei propri alunni lo sviluppo delle capacità di osservazione. Del resto, sostiene ancora Casula, in questo senso ai bambini non c'è molto da insegnare poiché non hanno sovrastrutture portate dall'esperienza e quando disegnano, o filmano, o fanno arte, sono bravissimi perché affrontano e risolvono liberamente i problemi (che invece assillano gli artisti di professione), non avendo motivi per ricredersi delle scelte fatte.³⁵⁵ Nel filmato scolastico dal titolo *Sotto i ponti della Scaffa* (7', seconda metà anni

³⁵³ Tonino Casula, *Impara l'arte*, Torino, Einaudi, 1977, p.72.

³⁵⁴ *Ivi*, pp. 72-73.

³⁵⁵ Tonino Casula, *Una festa per gli occhi*, op. cit., pp.36-37.

Settanta), i bambini realizzano un documentario etnografico sul loro ambiente e sulle loro condizioni di vita al limite della sopravvivenza. Molte famiglie vivono in baracche fatiscenti che vengono mostrate nelle trentotto inquadrature del film che dura sette minuti. È un cortometraggio dal grande valore storico oltre che didattico poiché immortalava una situazione che contrasta nettamente con le promesse del Piano di rinascita avviatosi quindici anni prima. Le immagini di un angolo di Cagliari compresso tra il mare e le infrastrutture del porto e dell'aeroporto ricordano quelle dei film di Pasolini girate nelle borgate romane, o quelle di Cecilia Mangini, o quelle del De Seta di *Diario di un maestro* (1973), ma qui sono fatte dai bambini che vivono quella stessa situazione. Dopo i cartelli iniziali col titolo e l'indicazione che regia, sceneggiatura e soggetto sono collettive, c'è un primo gruppo di inquadrature di contestualizzazione dell'ambiente, che legano il villaggio fatiscente alle opere della modernità che lo delimitano. Il lavoro si apre con una prima lunga panoramica fatta da uno degli alunni, che Casula dice di aver apprezzato proprio per la perizia tecnica e la sintesi di racconto: la cinepresa segue un aereo nel cielo (simbolo di modernità, già protagonista di molti documentari turistici come quelli prodotti dall'Ente Sardo Industrie Turistiche) poi lo lascia per scendere sulla prima delle baracche che vediamo e di nuovo risale nel cielo a ritrovare l'aereo per lasciarlo di nuovo sfilare dietro il tetto di un'altra baracca.³⁵⁶ Questo è il testo introduttivo letto da uno dei bambini:

Sotto i ponti della Scaffa ci sono delle baracche dove abitano delle famiglie e dove i pescatori conservano gli attrezzi.

Sotto i ponti della Scaffa ci sono persone che bisogna aiutare.

Gli scolari del Villaggio Pescatori hanno fatto questo film per la gente che non sa... che non crede e che non sa che nella Scaffa ci sono famiglie che ci abitano.³⁵⁷

Una seconda serie di immagini descrivono gli ambienti più da vicino e poi le prime figure umane. Pescatori al lavoro, bambini che giocano in un situazione di degrado. L'intervista del figlio alla propria mamma sulla condizione abitativa della famiglia rappresenta un momento di grande intensità emotiva.

³⁵⁶ Cfr. intervista a Tonino Casula in Appendice 1.

³⁵⁷ Sito del film *Sotto i ponti della Scaffa*: <https://www.youtube.com/watch?v=DXAOMUv2Udg>.

Misi la cinepresa in mano agli alunni anche nella scuola del Villaggio Pescatori. Notevole la colonna sonora, realizzata da due fratelli, uno di terza e l'altro di quinta. Il primo canta, accompagnato alla chitarra dal secondo. Entrambi interpretano una canzone popolare inventata e insegnata ai figli dal loro padre pescatore. Notevole anche la ripresa di un aereo di linea.³⁵⁸

Questo film documentario attraverso una grande asciuttezza formale e chiarezza di intenti, porta in primo piano una realtà destinata altrimenti a rimanere sullo sfondo come residuale, come relitto della mutazione economica e antropologica della società moderna, sviluppatasi senza progredire dal punto di vista dell'umanità. Ma il valore esponenziale di questo lavoro (che insieme a tutti gli altri del maestro Casula, la Cineteca Sarda ha acquisito e restaurato), è dato dal fatto che siamo in presenza di un chiaro esempio di autorappresentazione di un gruppo minoritario - i bambini - provenienti da una realtà di forte emarginazione, ai piedi della città che investe in infrastrutture gigantesche e si propone, secondo il modello narrativo dominante, come una delle capitali del Mediterraneo. C'è in questo film tutta la potenza del cinema documentario moderno che fa appello all'intelligenza e al senso di giustizia. Penso che i film di Casula potrebbero essere un ottimo punto di partenza per un lavoro di educazione al cinema e ai linguaggi del reale nelle scuole italiane.

3.4 Conclusioni: verso la doc education

Il titolo di questo paragrafo conclusivo in realtà non conclude ma apre verso nuovi scenari. Esso richiama un'idea di movimento verso una forma educativa la cui esistenza attende di essere verificata. Alla fine di questo percorso, nel quale ho cercato di sondare le teorie e le pratiche della didattica filmica, ma con lo scopo di far risaltare in maniera plastica lo spazio dedicato al documentario e ai linguaggi del reale, mi accorgo di quanto la mia consapevolezza globale sia mutata. Nel mio studio ho attraversato territori della film education caratterizzati da una grande ricchezza di stimoli culturali e scientifici di cui alla partenza non sospettavo l'esistenza. Ecco perché considero questo momento non un punto di arrivo quanto piuttosto

³⁵⁸ Tonino Casula, *op. cit.*, 2023.

un passaggio verso nuovi sviluppi. La doc education esiste. Deve solo essere evocata. E sempre più spesso viene non solo evocata, ma anche promossa e messa in atto nella scuola dove, specie dopo l'aumento esponenziale della mediatizzazione delle relazioni, la necessità del contatto si fa impellente. E di cinema del contatto abbiamo visto teorizzare l'ingegnere Jean Rouch, costruttore di ponti e filmmaker in Africa, che procede in maniera empirica a determinare la stabilità sia delle strutture in pietra che costruisce, sia della cooperazione narrativa coi soggetti e con le comunità che filma. La de-gerarchizzazione del rapporto antropologo/soggetto filmato è quella rivoluzione copernicana che Jean Rouch compie negli anni Cinquanta (che attribuisce all'ispirazione dei suoi maestri Flaherty e Vertov) e che gli educatori, i pedagogisti, gli psicologi più avanzati, nello stesso periodo, propongono anche in ambito scolastico, nel tentativo di una coscientizzazione globale in un mondo in cui l'essere umano si è dotato contemporaneamente della forza di creare un immaginario globale attraverso i media e della possibilità dell'autodistruzione con l'atomica. Proprio perché la comunità educante ravvisa uno scarto tra la propria capacità di presa sui giovani e la potenza crescente della scuola parallela, la media education e la film education dagli anni Cinquanta divengono una priorità e lo sono a maggior ragione oggi in tempi di rivoluzione digitale e intelligenza artificiale. In questa disamina ho cercato di ricostruire il percorso di queste proposte mediaeducative, con uno sguardo attento sia alle sintesi elaborate nelle sedi istituzionali internazionali quali l'Unesco, l'OECE, l'Unione Europea, sia alle ricadute in ambito nazionale e locale. Si è vista così emergere la grande questione della dicotomia scuola/mondo e i tentativi da parte di una pedagogia in crisi di identità di fare il possibile per non cadere nell'irrelevanza. L'educazione ai media e al cinema si afferma così nella scuola (a partire dagli anni Cinquanta nei paesi anglosassoni e dagli anni Sessanta in area continentale), anche grazie alla svolta semiologica che offre nuovi strumenti analitici e nuove capacità "gestionali" di materiali spesso troppo vivaci (o "patici", abbiamo spesso detto sulla scorta dei primi interventi teorici di Volpicelli) per un'istituzione dal carattere intrinsecamente giansenista. La scuola si apre così ai linguaggi del cinema, della televisione, del fumetto, della canzone, del teatro, della pubblicità, ma in Italia se ciò accade è per l'iniziativa dei singoli e delle associazioni come il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)³⁵⁹ e al di fuori di interventi legislativi in merito. Vero è che sono anche gli anni della riforma della scuola media unica del 1962 e della scolarizzazione di massa, allo stesso tempo effetto e causa dei

³⁵⁹ Sito del Movimento di Cooperazione Educativa: <https://www.mce-fimem.it/>.

grandi cambiamenti della società. Negli anni Sessanta si assiste a un fiorire di iniziative capillari e approfondite di analisi dei linguaggi cinematografici e alla fine del decennio si inaugura la stagione del filmmaking scolastico, attività della quale il gruppo di Monte Olimpino può essere considerato l'iniziatore. Il documentario in questo contesto è stato per lo più recepito ancora in un'ottica sussidiaria, mentre nel filmmaking viene spesso scelto come linguaggio attraverso il quale realizzare percorsi didattici dalla sicura efficacia poiché in dialettica col mondo degli studenti. Abbiamo visto così nascere progetti mediaeducativi e di filmmaking che utilizzano i linguaggi della realtà e che si sviluppano attorno a tematiche ecologiche, storiche, sociali, etnografiche, nel contesto della produzione scolastica che cresce in maniera esponenziale negli anni Settanta e Ottanta (anche grazie alle tecnologie video). Il fenomeno è così rilevante per la quantità di produzioni, progettazioni, contributi teorici, che addirittura nascono delle rassegne e dei festival dedicati alla discussione e alla visione. La Biennale del cinema dei ragazzi di Pisa e poi quella di Carbonia, la rassegna italiana su Scuola e Cinema di Brera, sono altrettante realtà che nascono come risposta a questa nuova urgenza e dalla lettura dei cataloghi ho ricomposto un quadro nel quale si vede come i film che utilizzano i linguaggi della realtà sono molti e spesso dalla grande visione pedagogica e metodologica (a dire il vero il lavoro è agli inizi e merita necessari approfondimenti, soprattutto sulla visione e il recupero di documenti filmici preziosi ma spesso irreperibili). Di film documentario, di film del reale si è cominciato a parlare dagli anni della "rinascita del cinema documentario" come li definisce Bertozzi,³⁶⁰ ma il percorso per giungere fino a oggi è stato lungo e affascinante e quel particolare momento di elaborazione e di sperimentazione così ricco di esperienze che è stato il cinema scolastico va ancora sondato a fondo e potrebbe apportare dei notevoli spunti di riflessione. Dal punto di vista delle teorie della media e film education ho cercato di mettere in rilievo sul piano diacronico e sincronico l'opera estremamente interessante di molte figure di teorici, di storici e di operatori attivi nelle varie realtà educative nazionali e internazionali per ricreare un quadro generale che desse ragione della complessità e del dinamismo insiti per un ambito tutt'oggi dai confini assai labili e che assommano le complessità della pedagogia e della teoria del cinema. La critica a un'impostazione che pretenderebbe di muovere verso la doc education, andando a chiudere una materia giovane e in formazione, interessante perché libera, fuori dagli schemi, figlia di una pedagogia generativa che basa la propria concezione sul superamento degli steccati,

³⁶⁰ Bertozzi Marco, *Storia del documentario italiano*, Venezia, Marsilio, 2008.

soprattutto se di antica tradizione, arriverà senz'altro. Proverò a posizionarmi preventivamente rispetto a quella obiezione ricorrendo all'acume e alla grande spinta ideale di Jean Rouch che vedeva negli attacchi al film etnografico la dimostrazione stessa che quel tipo di cinema (e di concezione del mondo) godeva di buona salute e che aveva trovato il suo posto tra gli uomini.³⁶¹ La doc education non ha ancora trovato il suo posto tra gli uomini anche se dagli anni Duemila la sta cercando in maniera sempre più determinata e consapevole. Certamente muovere in direzione della doc education significa muovere nello stesso tempo verso i più vasti ambiti della film e della media education, coi loro specifici epistemologici e definitivi; tuttavia credo che la necessità di rivendicare un ruolo per l'educazione al film documentario espressivo, sia importante proprio perché, come ho cercato di mostrare nel corso di questa ricerca, esso offre delle prospettive di eccezionale portata nel lavoro con gli studenti, calibrato sulle differenti fasi della loro evoluzione come persone e come membri di una comunità.³⁶² La doc education si sintonizza perfettamente con molte delle impellenti esigenze della didattica contemporanea, rivolta alle nuove generazioni che non hanno bisogno di nozioni quanto piuttosto di metodologie per la selezione delle informazioni e di proposte pedagogiche capaci di favorire l'acquisizione di tali metodologie.³⁶³ La doc education avendo come suo focus elettivo la realtà, quella reale e non virtuale (del resto anche i visori VR possono essere efficacemente integrati nei laboratori di doc education), si propone ai bambini e agli adolescenti come preziosa occasione di presa di coscienza di sé e del loro ambiente di studio e di vita. L'incontro diretto con la realtà deve essere favorito dalla scuola in un periodo in cui si assiste all'esplosione dell'utilizzo dei linguaggi del reale, nelle forme amatoriali della rappresentazione del sé, dell'autobiografia, dell'autofiction. Tali linguaggi sono costantemente utilizzati dalle giovani generazioni con l'uso degli smartphone, che sono una presenza ormai

³⁶¹ Grisolia Raul (a cura di), *Jean Rouch. Il cinema del contatto*, Roma, Bulzoni, 1988, p. 50.

³⁶² Riconosco che in questa mia ricerca quel lavoro di calibratura sia stato piuttosto accennato che svolto. Quello di stabilire per la film education il “cosa” pedagogico e il “come” didattico a seconda del tipo di scuola, della fascia d'età, delle caratteristiche del territorio, delle peculiarità socio-culturali degli interlocutori è argomento denso, per il quale non esistono facili schemi o manuali di istruzioni. Intanto se degli schemi volessero essere progettati si dovrebbero tenere presenti i rapidi cambiamenti ai quali le nuove generazioni vanno incontro quotidianamente, nello sciame delle continue accelerazioni dei processi tecnologici e mediali. Probabilmente più che delle indicazioni classificatorie adattabili a una casistica così tanto varia e in costante dinamismo, servirebbe alla pedagogia del cinema (e anche alla pedagogia in generale) di tornare a confrontarsi in una dimensione olistica basata sull'esperienza diretta, lasciando la *comfort zone* degli approcci manualistici, contenutistici o linguistici che siano, ma pur sempre adattivi, per tornare a proporre delle idee di scuola che siano anche idee di mondo. Su questo punto cfr. il saggio di Federico Pierotti, “Film didattico e pedagogia del cinema in Italia nel secondo dopoguerra”, in *Quaderni di Italianistica, Official Journal of the Canadian Society for Italian Studies*, Vol. 34 No. 2, Toronto, Iter press, 2013.

³⁶³ Galliani Luciano, “Note introduttive – Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media”, in *Educazione ai media, Studium Educationis: rivista per la formazione nelle professioni educative*, 3/2002 VII, CEDAM, Padova, pp. 563-576.

normalizzata nelle classi (al netto delle iniziative politiche più o meno efficaci che intendono limitare o proibire il fenomeno). A fronte di un utilizzo costante e prolungato del dispositivo e della creazione iperbolica di contenuti che presuppongono un dato reale di partenza (per poi magari sfrangiarsi nelle mille vie della manipolazione e dell'autofiction che il digitale consente), la scuola deve riflettere e far riflettere sulle problematiche che si celano dietro l'apparente gratuità di certi servizi social, sempre più diffusi tra i ragazzi e sempre meno controllabili dalle istituzioni tradizionali³⁶⁴ Ma per fare ciò, e alla fine pare che il punto sia sempre quello, la scuola deve trasformarsi radicalmente. Quando il cinema spaventava perché rapiva le menti degli scolari c'era chi voleva creare un cinema emendato, ipodermico e curativo, immunizzante, ma c'era anche chi ne proponeva la liberalizzazione e lo studio come oggetto facente parte del mondo e perciò da studiare e conoscere. Poi è stata la volta della televisione, la cattiva maestra, che con la sola sua presenza, mentre lo spodestava gettandolo in una crisi irreversibile, riabilitava il cinema agli occhi degli educatori, e anche coloro che lo avevano avversato, lo riconoscevano a quel punto come un utile strumento didattico per illustrare brani culturali e tematici. Poi sono arrivati i computer e i videogames, i tablet e gli smartphones sempre più performanti e personali. Le nuove tendenze convergono verso gli impianti neurali di chip alimentati dal corpo umano. Proprio perché la fantascienza è alle porte con tutte le sue promesse di costruzione di mondi abitabili, piacevoli, sicuri - per quanto artificiali - compito degli educatori è quello di sviluppare la deontologia della realtà, e nella storia del documentario da Flaherty in poi è iscritto questo codice. La doc education intende riportare nelle scuole i film documentari (anzi, portare perché rare sono state le occasioni di accesso a scuola) e attivare progetti di filmmaking che comportino l'attivazione dei codici del cinema del reale, che mettono in gioco sentimenti e intelligenze e più delle narrazioni di invenzione permettono ai giovani di ristabilire un contatto con la realtà. Qui siamo nel fulcro del dibattito contemporaneo nel quale si procede per ipotesi ancora da verificare, poiché il contesto è in rapido mutamento e c'è anche di che preoccuparsi, da studiosi, educatori, genitori. Ma la preoccupazione non serve se non sfocia nell'azione, supportata dall'analisi e dalla comprensione dei fenomeni. Come abbiamo visto nel corso della trattazione, dopo la già evocata "rinascita del documentario" stiamo assistendo al risvegliarsi dell'attenzione per questo macrogenere anche nella scuola e nelle altre agenzie formative e culturali. Festival di documentari dedicati alla visione per bambini e ragazzi come la sezione Popoli for Kids and

³⁶⁴Éric Sadin, *Io tiranno: la società digitale e la fine del mondo comune*, Roma, Luiss University press, 2022.

Teen del Festival dei Popoli,³⁶⁵ il Mente Locale Young Film Festival,³⁶⁶ il Giffoni con la sua sezione Gex Doc nata nel 2014 e dedicata al cinema del reale,³⁶⁷ la rete Doc4Teens che riunisce 5 festival europei (tra cui l'italiano Festival dei Popoli) che vuole promuovere il genere documentario tra i più giovani.³⁶⁸ Ma anche piattaforme online che stimolano e agevolano insegnanti e studenti alla conoscenza e all'utilizzo del cinema del reale come l'italiana "Italiandoc Educational", sostenuta dal Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola e realizzata da Doc/it - Associazione Documentaristi Italiani nel 2023, che offre molteplici risorse per alfabetizzarsi alla storia, agli approcci e all'estetica del cinema documentario,³⁶⁹ o anche la piattaforma educativa europea "nextus", nata nel 2024, a cui hanno aderito sei festival di sei paesi europei (tra cui l'Italia con il Sottodiciotto Film Festival), che propone gratuitamente alle scuole un ampio catalogo di film documentari dall'alto valore artistico e pedagogico, sottotitolati in otto lingue diverse, insieme a percorsi didattici pensati ad hoc per favorire il dibattito, la conoscenza di sé, la creatività e il pensiero critico.³⁷⁰

Anche in Sardegna oggi si assiste al moltiplicarsi di iniziative inerenti la formazione al cinema documentario e ai linguaggi del reale. Le istituzioni che ho passato in rassegna nella trattazione, negli anni hanno tutte aperto ampi spazi di attenzione per il documentario e questa tendenza è in aumento (ovviamente per l'ISRE trattasi del suo specifico). L'Accademia di belle arti "Mario Sironi" di Sassari con il corso specialistico di documentario, il Centro per l'educazione ai linguaggi del cinema, dell'audiovisivo e multimediale (Celcam) dell'Università di Cagliari (di cui abbiamo trattato e del cui responsabile, Prof. Antioco Floris, è presente un'intervista in Appendice 4), il laboratorio di produzioni audiovisive OFFI_CINE dell'Università di Sassari, la Scuola Civica di cinema di Sassari, sono solo alcune delle realtà che promuovono sull'isola, anche se non in maniera esclusiva, la cultura del documentario e del cinema del reale.

³⁶⁵ <https://www.festivaldeipopoli.org/popoli-for-kids-and-teens/>.

³⁶⁶ <https://www.festivalmentelocale.it/mente-locale-young-2/>.

³⁶⁷ <https://www.giffonifilmfestival.it/en/sezioni-competitive/gex-doc.html>.

³⁶⁸ <https://www.festivaldeipopoli.org/doc4teens/>.

³⁶⁹ La piattaforma è gratuita ed è sufficiente registrarsi per accedere: <https://italiandoc-edu.net/>. È stata sviluppata da Doc/it – Associazione Documentaristi Italiani, in collaborazione con il Dipartimento di Filosofia, Comunicazione e Spettacolo dell'Università degli Studi Roma Tre. Il progetto prevede anche la proposta laboratoriale di filmmaking "Racconta la realtà" per le scuole secondarie di secondo grado, che ho citato in nota nel capitolo 1.8.

³⁷⁰ La piattaforma è gratuita ed è sufficiente registrarsi per accedere: <https://nextus.global/it>; ne fanno parte sei tra i maggiori festival di documentari europei che hanno particolare attenzione per il mondo della formazione: Thessaloniki Film Festival, Docs Barcelona, Torino Sottodiciotto Film Festival, IndieLisboa, MakeDox Festival, Dok.fest München.

Al momento della stesura del progetto di ricerca avevo avanzato l'ipotesi che anche in passato il documentario in Sardegna fosse visto e studiato a scuola, essendo un settore del cinema particolarmente caro ai sardi (Salvatore Pinna lo lega alla loro tendenza autoriflessiva,³⁷¹ mentre Gianni Olla³⁷² suggerisce che la finzione sia stata accettata dal senso comune solo in tempi recenti e che prima fosse considerata quasi un oltraggio alle verità intrinseche dello spirito sardo). In realtà ho trovato che come accaduto ovunque, nelle scuole sarde si è frequentato poco il documentario espressivo, per ragioni legate a problemi distributivi, irreperibilità delle pellicole, semplice disinteresse e che per gli stessi motivi si sono visti pochissimo ad esempio i documentari di Fiorenzo Serra o quelli prodotti dall'ISRE. Tuttavia quei percorsi che ho messo in rilievo nella trattazione (e molti altri meriterebbero di essere approfonditi), insieme a tutti i percorsi contemporanei elencati, mi confermano che l'attenzione per il documentario e i linguaggi del reale in Sardegna è alta. Per il futuro mi riservo di utilizzare questa ricerca per elaborare un progetto di doc education che utilizzi l'immensa ricchezza del patrimonio documentaristico sardo per poterla valorizzare nelle scuole italiane e delle realtà che riuscirò a coinvolgere. Il mio soggiorno a Edimburgo nell'ambito della settimana Scottish International Film Education Conference, dal 11 al 12 giugno 2024, al quale ho deciso di partecipare dopo una lunga frequentazione del lavoro della rivista³⁷³ mi ha ulteriormente confermato la necessità della divulgazione di quella ricchezza in una dimensione internazionale, da sempre frequentata dalle istituzioni formative e culturali sarde come ISRE e Cineteca Sarda. Si tratta oggi di elaborare un progetto di doc education che ponga al centro le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi della Sardegna perché tornino a fare domande e a pretendere risposte da un mondo adulto per il quale troppo spesso ancora oggi i giovani sono adulti incompiuti. La prospettiva per l'elaborazione di un progetto del genere è quella, come ho detto, della valorizzazione del patrimonio visivo (pensiamo ad esempio al progetto di catalogazione del patrimonio audiovisivo filmico relativo alla memoria storica audiovisiva della società sarda portato avanti dal 2003 dalla Cineteca Sarda, o ai 50 documentari del progetto AViSa dell'ISRE), insieme alla valorizzazione del patrimonio di esperienze, dibattiti, sperimentazioni pratiche nelle scuole e i tentativi di sintesi teorica il cui

³⁷¹ Salvatore Pinna, *Guardarsi cambiare. I sardi e la modernità in 60 anni di cinema documentario*, Cagliari, CUEC, 2010, p.14.

³⁷² Gianni Olla, *Dai Lumière a Sonetàula. 109 anni di film, documentari, fiction e inchieste televisive sulla Sardegna*, Cagliari, CUEC Editrice, p. 76.

³⁷³ Chambers, J. (2022) 'Our Cinema: exploring the development and proposal of a new programme of vernacular-based film education in Scotland'. *Film Education Journal*, 5 (2), 136–57.

DOI: <https://doi.org/10.14324/FEJ.05.2.06>.

quadro storico ho cercato di ricostruire in questa ricerca.

APPENDICE 1 Intervista a Marino Canzoneri³⁷⁴

D – Come ti sei avvicinato al cinema e all'educazione al cinema?

R – Partiamo dalla prima domanda. Come in tutte le storie tutto parte dalle relazioni e dagli incontri che si riescono a fare, spesso in maniera fortuita. Io ho sempre amato leggere, provengo da una famiglia povera di minatori e per pagarmi l'università davo una mano nell'unica biblioteca esistente a Iglesias, perché la biblioteca comunale era chiusa e rimase chiusa per quasi vent'anni e c'era solo la biblioteca della Società Umanitaria. E lì ho avuto l'occasione di incontrare persone come Fabio Masala, Tore Figus e Salvatore Pinna che già utilizzavano per le attività culturali generali il cinema e ho cominciato ad appassionarmi al cinema. Questo mi ha permesso di partecipare ai corsi di formazione per giovani che faceva l'Umanitaria che riguardavano soprattutto la lettura dei film. Questi corsi hanno impegnato centinaia, forse addirittura migliaia di insegnanti, i quali tornati poi al loro lavoro chiedevano di utilizzare la piccola cineteca che si stava formando a Cagliari per fare attività cinematografica con i bambini, soprattutto delle scuole medie e medie superiori. Questo è l'inizio del rapporto con la scuola. Quando poi sono stato assunto alla Società Umanitaria nel 1974, attraverso un concorso pubblico perché allora era un ente pubblico, mi occupavo di accogliere questi insegnanti che allora partecipavano ai nostri seminari e che volevano fare attività cinematografica con i bambini. Inizialmente le direzioni erano due: insegnanti che volevano utilizzare il cinema come supporto della loro materia, come supporto scolastico - soprattutto storia e lettere, ma anche matematica perché c'erano anche dei film che parlavano di matematica e di geometria; il secondo filone erano gli insegnanti che volevano proprio insegnare la lettura del cinema e lì c'era un collegamento stretto con le teorie di Filippo Maria De Santis e dello stesso Fabio Masala che davano un metodo scientifico per analizzare un film in maniera collettiva e raggiungere degli obiettivi di relazione fra coloro che vedevano il film. Per cui era obbligatorio - per così dire - che alla fine del film ci fosse il dibattito, come diceva il giovane Moretti. Questo è proprio il nucleo iniziale. Io e l'ufficio però non ci accontentavamo solo di questo perché nel rapporto con gli insegnanti era importante capire quali linee pedagogiche e didattiche potevamo applicare per poter fare questo ragionamento

³⁷⁴ Operatore culturale della Società Umanitaria in Sardegna - CSC di Cagliari e Presidente Arci Sardegna. L'intervista è stata realizzata il 23 febbraio 2023.

nelle classi insieme a loro. Ci legammo molto alla cosiddetta “scuola attiva” studiando personaggi come De Bartolomeis (che venne anche a Carbonia), Laporta e altri grandi pedagogisti italiani che affrontavano proprio l'insegnamento dal punto di vista della scuola attiva sull'esempio della tipografia di Freinet in Svizzera, e in Italia sull'esempio di Maria Montessori che metteva al centro il bambino e le sue esigenze, lo sviluppo del bambino e non della materia in sé. Avevamo anche un rapporto abbastanza stretto con l'Università di Cagliari attraverso Elisa Nivola Spanu che è stata un punto di riferimento per l'insegnamento della pedagogia. Ma anche dal punto di vista didattico ci occupavamo di come lavorare fisicamente ed effettivamente con veri insegnanti e veri discenti. Per cui stringiamo dei rapporti anche molto stretti con l'MCE (Movimento di Cooperazione Educativa), con i maestri cattolici della scuola elementare, con il CIDE (Centro Italiano Democratico per l'Educazione) e così via. Con gli insegnanti e queste associazioni e i loro esperti facevamo dei veri e propri corsi di formazione, per noi e per gli insegnanti. Rispetto alla situazione attuale era molto diverso nel senso che allora gli insegnanti avevano diciotto ore di insegnamento circa (variava a seconda dell'istituto e della materia) e non avevano un carico extra in maniera esorbitante, per cui era facile chiedere che venissero anche gratuitamente a partecipare ai nostri corsi. Invece oggi la situazione è molto diversa, gli insegnanti oltre l'orario di insegnamento hanno tutta una serie di procedure burocratiche che occupano loro tutta la sera e se tu chiedi oggi di fare un corso di formazione gratuito che non passa attraverso il ministero e il riconoscimento di punteggi o economico, non viene più nessuno. Allora regolarmente ai nostri corsi partecipavano 30/40 insegnanti e in ogni corso c'erano insegnanti diversi, quindi ci sono stati centinaia di insegnanti del Sulcis che sono passati attraverso questi corsi di formazione. Ecco come siamo arrivati alle scuole. Per sei/sette anni questa è stata l'attività prevalente; poi nel 1982 succede un fatto tecnologico nuovo: la Sony mette in produzione, e anche a prezzi accessibili, attrezzature semi-professionali (videocamere e videoregistratori), facilmente trasportabili, con una tecnologia interna abbastanza sviluppata per cui bastavano conoscenze anche piuttosto limitate dal punto di vista dell'utilizzo. Quindi potevano essere utilizzate sia da noi, sia dagli insegnanti ma anche dai ragazzi. Questo ci fece ipotizzare di far produrre ai ragazzi qualcosa con l'aiuto degli insegnanti, costruendo storyboard, soggetti e micro-sceneggiature, in maniera tale che si potesse insieme realizzare qualche prodotto. Con il primo che realizzammo con un insegnante di Carbonia, Nino Degliorsio che insegnava a Perdagus, nell'anno scolastico 1981/1982, decidemmo di fare un piccolo intervento antropologico: individuammo oltre al

parroco altri quattro o cinque anziani da intervistare e i bambini preparavano una scaletta. Successe anche una cosa che ci fece capire la forza didattica ed educativa dello strumento. All'interno della classe c'era un bambino che si addormentava regolarmente a tutte le lezioni; avevamo un po' sondato e io alla fine ero riuscito a scoprire che si alzava alle quattro del mattino e mungeva le pecore insieme al padre. Quindi andava malissimo e conosceva pochissimo l'italiano. Non dovevano essere solo i più bravi a fare la scaletta delle domande e quindi capitò anche a questo bambino. L'inizio fu un disastro perché il bambino si ostinava a voler parlare italiano ma l'anziano, che forse aveva capito il problema, impose in maniera simpatica di parlare in sardo e venne fuori una splendida intervista gestita da questo bambino che andava malissimo a scuola e parlava solo sardo ma fece spiegare al signore anziano, anche lui molto bravo, l'origine dello stazzo dove abitavano (così vengono chiamate le aree abitative molto piccole dove ci sono una o due famiglie nel Sulcis). La cosa fece così scalpore che fu addirittura ripresa da Videolina che mise per intero l'intervista al tg. L'anno successivo quindi aumentarono parecchio gli insegnanti che volevano fare la formazione. Arrivammo a fare circa quattordici progetti l'anno. Io di solito facevo il semplice coordinatore però ci siamo avvalsi della formazione di alcuni ragazzi – in particolare quelli della cooperativa S.c.i.l.a., Roberta Crepaldi, Francesca Magia, Carla Orsillo, Pia Martinez, Riccardo Podda – che in parte sono ancora qui e che una volta formati erano le persone che materialmente facevano l'attività nelle scuole. Credo che siano stati prodotti in tutto un centinaio di film. Alcuni molto interessanti, mi piace ricordare quello in cui tentavano di capire la comicità di Charlot rifacendo *La febbre dell'oro* (1925) in cui praticamente i bambini smontavano il meccanismo che sottintendeva la comicità di Chaplin rifacendo proprio alcune scene quasi in maniera filologica; ma anche il lavoro contro il bullismo (quello più guidato da noi che dai bambini). E poi soprattutto lo studio del territorio attraverso film sulla storia mineraria di Carbonia, sulle attività agricole, ecc..

D – Puoi parlarmi dell'importanza dei linguaggi della realtà per i ragazzi, il valore che aveva e che ha?

R – C'è una grande sottovalutazione, nel senso che nelle scuole spesso si predilige il manuale o l'antologia senza approfondire molto le questioni. In realtà la narrazione, sia essa scritta nei romanzi o nei saggi, ma soprattutto per ragazzi così giovani quando è visiva è un potente mezzo di conoscenza del mondo; però deve essere un mondo coerente altrimenti la narrazione

non si regge in piedi. Sia che tu inventi una storia sia che tu racconti la storia di un altro attraverso un'intervista o la creazione di un testo su cui poi basi la costruzione delle immagini, dà la possibilità di un punto di vista nuovo, completamente diverso, ti costringe a non essere un passante distratto. L'inquadratura è sempre una decisione intellettuale... certo non lo puoi dire ai bambini così però i bambini capiscono da subito – e forse meglio di noi perché vivono in una realtà in cui le immagini fluiscono dalla più tenera età – che è un atto intellettuale, cioè tu decidi cosa deve essere dentro il quadro che poi gli altri vedranno e cosa fuori e che non vedranno. Quindi tu devi decidere cosa mettere dentro il quadro che è per te la cosa più importante. E non è facile perché spesso passiamo come passanti distratti, come sul treno che tutto scorre. Se invece dobbiamo raccontarlo dobbiamo per forza fermarci a osservare: ti trasformi da spettatore passivo della realtà in un agente attivo della realtà. Un bambino magari non può cambiare la realtà ma magari conoscendola meglio può avere qualche spunto in più per essere agente del cambiamento. Io credo molto che la narrazione filmica, soprattutto quella documentaria, sia decisiva per comprendere la realtà. È uno strumento che solo da poco tempo abbiamo, da 100 anni, e fin dal precinema abbiamo capito che era una fonte di conoscenza fondamentale (pensiamo al galoppo del cavallo!). Ma oggi è decisivo e può anche essere una fonte di imbroglio colossale perché chi sta dietro la macchina da presa narra, e la narrazione è soggettiva. Ti dà un punto di vista che prima non avevi, prima dell'invenzione del cinema non ce l'avevi, prima dell'uso documentaristico non l'avevi. La reazione degli spettatori che escono urlando dal caffè dove si proiettava l'arrivo alla stazione del treno è significativo: perché quando sei ai binari del treno non te ne accorgi davvero di che cos'è un treno, è tutto codificato, hai i biglietti, l'orario, c'è il capotreno, sali e vai al tuo posto, sei già instradato. Vederti un treno che arriva invece ti dà la percezione che potrebbe anche ucciderti, quindi quelle urla erano vere: il cinema ha dato a quegli spettatori un punto di vista sul treno a cui non avevano mai pensato. È questa la funzione e la bellezza del cinema. È un grande strumento pedagogico, lo può diventare. Poi ovviamente è anche strumento di propaganda, penso ai film sul nazismo, bellissimi ma che raccontano il nazismo in un maniera molto lontana dalla realtà. Per questo dovremmo studiare di più il cinema per vedere questi meccanismi, capirli e cercare di difenderci. Questo non vuol dire censurarli. Io per esempio non volevo vedere *Il trionfo della volontà* di Leni Riefenstahl ma Antioco Floris mi disse di guardarlo perché la Riefenstahl era molto brava. E devo ammettere che è un film eccezionale, un grande film documentario. Quindi come c'è il film documentario che cerca di essere

aderente alla realtà e aderente in maniera progressiva, per cambiarla in maniera migliore o per raccontarla in maniera più obiettiva, c'è anche la possibilità di una narrazione tossica. Questo implica la necessità di una formazione degli spettatori, e la formazione non può che passare dalla scuola. Per parlare proprio della tossicità, della pericolosità che può essere insita in alcuni film di propaganda, Fabio Masala fece acquistare nel primo gruppo di film in 16mm della Cineteca, due film: uno di produzione statunitense (credo proprio dei servizi informativi statunitensi) in cui il Vietnam e il Laos che vengono attraversati dal Mekong – siamo in piena guerra col Vietnam – vengono presentati come dei posti fantastici in cui non succede nulla di strano, con varie etnie presenti, quasi appena usciti dalla preistoria; e l'altro invece era un film di produzione vietnamita che si chiamava *Il cielo e la terra* ed era in b/n e documentava i bombardamenti sul Vietnam del nord da parte degli aerei americani e allora quella foresta diventava il luogo dove nascondersi, una realtà molto diversa da quella che raccontavano gli americani. E poi la storia ha dimostrato che era molto più vicino alla realtà *Il cielo e la terra* piuttosto che quello di propaganda americano che raccontava che erano arrivati là ed erano stati accolti come grandi liberatori. Quindi la narrazione è un grande strumento di verità però la verità è sempre “soggettiva”, di chi la racconta, quindi sapere chi è che la racconta è molto importante. Possiamo continuare ad apprezzare le belle immagini ma sapere che la verità che raccontano è parziale e falsa, per esempio nel 1935/1936 era già stato aperto Dachau, iniziata la persecuzione dei tedeschi di opposizione, dei tedeschi non ariani, in particolare dei malati mentali, più che persecuzione... lo sterminio, e c'è l'artigianato dei camion dove caricavano i malati mentali che avevano lo scarico del diossido di carbonio non all'esterno ma all'interno (dentro il cassone dove erano i malati mentali tedeschi). E anche lì venne utilizzato il cinema perché per giustificare quella sparizione venne fatto un film sull'eutanasia in cui una bella ragazza tedesca ariana, che finisce in sedia a rotelle, chiede e ottiene naturalmente dal tribunale tedesco di essere soppressa perché non bisogna essere di peso al grande sforzo della Germania nazista di tornare al posto che la storia gli compete. Così diceva il film. Quindi accanto al godersi le immagini bisogna vedere anche chi le fa.

D – Con quanta consapevolezza è stata sviluppata l'educazione alle immagini in Sardegna rispetto alle concezioni sia pedagogiche che di cinema?

R – Il punto di riferimento pedagogico principale era la scuola attiva ma negli anni dal 1980 al 1990 circa (e anche oltre naturalmente) si venne a costituire una rete, italiana ma anche

internazionale, di associazioni e di enti che lavorava con gli audiovisivi nelle scuole ed erano in stretto contatto fra loro e facevano incontri. Iniziò prima Pisa con Mario Benvenuti che è stato un grande docente che organizzò la prima biennale del cinema di/con/per e dai ragazzi. Mi faceva ridere perché dicevo questa è una rassegna di cinema delle preposizioni semplici però era bello così! Poi Mondavio e poi anche noi facemmo regolarmente ogni due anni una specie di biennale del cinema. Quando non c'era Pisa c'eravamo noi. E c'erano anche associazioni nelle regioni più popolate, come Avisco di Brescia guidata da Elena Pasetti, l'Assessorato al lavoro della Lombardia guidato da Salvatore Lillo che era un pugliese, il Get di Bari guidato da Pino Guario. Erano tutte persone che facevano questo e poi ci si incontrava periodicamente per scambiarsi materiali, opinioni e fare formazione insieme. C'era anche una rete europea, in particolare in Francia e in Germania (in Germania pubblica, le "folk schule", scuole popolari che utilizzavano il cinema) e ci invitavano. Oggi queste associazioni ci sono ancora ma è difficile incontrarsi, prima c'era più attenzione da parte degli enti pubblici. Oggi i soldi sono pochi per tutti... ci si sente per telefono, è più difficile incontrarsi.

D – E le concezioni alla base di questo gruppo da dove nascevano?

R – Direi che c'era in tutte – parlo per gli italiani, gli stranieri sicuramente conoscevano Freinet e gli altri ma non so quali fossero i riferimenti principali – il riferimento di De Bartolomeis e poi anche Laporta (ma era più anziano e si muoveva molto meno). Per quanto riguarda la cosiddetta scuola attiva, tutti questi gruppi facevano più o meno riferimento a un tipo di attività non formale dove non c'era la cattedra e i banchi degli alunni ma gruppi di lavoro degli alunni guidati da noi adulti. Noi abbiamo una lunga tradizione, molto prima del cinema, che partiva dall'uso della tipografia, con i caratteri mobili si insegnava ai bambini a leggere e scrivere. Erano attività che ponevano al centro il bambino e le sue esigenze. Poi c'è stata la grande rivoluzione di *Lettera a una professoressa* di Don Milani che è stato quello che ci ha fatto capire che non dobbiamo riempire i ragazzi di nozioni e di cose astratte ma dobbiamo partire dalla loro realtà, per questo i nostri film erano interviste agli anziani, racconta il tuo quartiere per Carbonia, racconta il tuo paese, perché la loro realtà era quella. Se non parti dalla loro realtà non li puoi mai interessare, non cresci insieme a loro, tu rimani fermo convinto di farli crescere imbottendoli di nozioni. Invece non funziona, la formazione così non funziona e nemmeno la didattica funziona. All'epoca era rivoluzionario, cambiava completamente la prospettiva. Anche per il cinema è così, per esempio oggi sono convinto

che un'attività di questo genere debba partire dal fatto che i bambini usano lo smartphone, è la loro realtà e allora da lì devi partire, non puoi arrivare con cose tue. Cominciamo a utilizzare le cose semplici che usi tu e sicuramente mi sai insegnare perché sai fare le fotografie e allora vediamo perché questa tua fotografia è bella, perché è sbagliata e lo decidiamo insieme, non lo dice il maestro ma i tuoi compagni se è bella oppure no. Ricordo benissimo che nel 1964 un grande intellettuale sardo, Tonino Casula, che allora era maestro a Buggerru, nel sessantesimo anniversario della strage di Buggerru, appunto, in cui durante uno sciopero vennero uccise tre persone, con i bambini della sua scuola portò credo una 8mm e fecero una piccola drammatizzazione su quello scontro avvenuto sessanta anni prima. Credo che sia la prima cosa fatta nella scuola dell'obbligo, stiamo parlando di una scuola elementare. Mentre in un liceo ci fu un altro grande intellettuale, che si chiama Remo Branca, che a Iglesias negli anni Trenta produsse un film. Io ho provato a cercarlo negli archivi del liceo di Iglesias ma non l'hanno mai trovato. Ho parlato anche con il nipote di Branca ma lui non ne sapeva niente. Diciamo che nella nostra scuola anche in periodi lontani e anche con momenti educativi diversi il cinema ha avuto un'importanza inaspettata. D'altronde negli anni Trenta il presidente del consiglio sosteneva – anche quello dello stato sovietico – che il cinema è una fonte di civilizzazione e quindi finanziavano attività di questo tipo anche nelle scuole; la Biennale del cinema di Venezia nasce in quegli anni e le prime trasmissioni televisive sono non a caso alle Olimpiadi di Berlino. Quindi i regimi autoritari conoscono bene le potenzialità dello strumento ed è per quello che a maggior ragione dobbiamo lavorare perché quello strumento diventi nostro, non loro.

D – Salvatore Pinna ha scritto un libro bellissimo che si chiama *Guardarsi cambiare* che sicuramente conoscerai, sulla storia del documentario in Sardegna dal dopoguerra a oggi, e lui descrive proprio plasticamente questa presa in carico dei sardi della loro rappresentazione, anche con riferimenti a Michelangelo Pira, documentandolo col fatto che prima le produzioni venivano da fuori e adesso sono interne. Quanto ha influito il lavoro degli educatori sulla nascita di un cinema che parla il sardo?

R – Io penso molto. Noi oggi assistiamo a un grande fiorire della cinematografia in Sardegna, sia dal punto di vista documentaristico che narrativo. Io invito sempre a controllare i titoli di coda, Paolo Carboni, Peter Marcias, Marco Pani, Salvatore Mereu... c'è spesso la dicitura “Si ringrazia la Cineteca Sarda, la Società Umanitaria”. Gran parte di queste persone hanno

frequentato la Cineteca e hanno partecipato ai nostri corsi, probabilmente si erano già occupati del cinema in precedenza, non lo metto in dubbio, ma il fatto che sottolineino sempre la Cineteca e l'Umanitaria, a volte citando anche nome e cognome, significa che loro si sentono in qualche misura debitori, in senso buono, di questa realtà. Il fatto che citino spesso nei titoli di coda la nostra presenza significa che in qualche misura abbiamo influenzato la loro decisione di diventare registi sia nel documentario che nella fiction e credo che sia una grande soddisfazione. Ma la cosa importante è che hanno portato alla cultura sarda un punto di vista diverso rispetto ai saggi scritti precedenti; se penso a *Ballo a tre passi* di Salvatore Mereu (2003), che racconta la scoperta del mare da parte di bambini sardi provenienti dal centro della Sardegna, non ricordo sia stato mai raccontato in nessun saggio. Non solo, anche *Capo e croce* di Marco Antonio Pani e Paolo Carboni (2013) ha fatto conoscere al grande pubblico il punto di vista del mondo pastorale che era etnocentrico del centro Sardegna: con la loro attività è diventato un patrimonio di tutti i sardi. Nel libro di Pinna sulla storia del documentario si vede proprio questa crescita dal punto di vista professionale e al contempo questa crescita dal punto di vista dell'identità sarda, cioè quei documentari hanno fatto emergere un'identità della Sardegna più plurale; penso anche al grande lavoro *L'ultimo pugno di terra* di Fiorenzo Serra (1966), sei racconti che sembrano sei luoghi diversi, molto diversi (e dice infatti "Sardegna, quasi un continente"). Ha dato identità, è un grande racconto corale. Fiorenzo l'ha fatto conoscere l'Umanitaria ed è diventato la base del racconto di molti documentaristi sardi, è stato un faro che ha illuminato non solo il cinema sardo ma proprio la conoscenza della Sardegna. Il documentario è stato l'altra gamba della conoscenza. I saggi antropologici danno un quadro "da intellettuali", raccontano il lavoro più umile, il rapporto fra individuo, collettività e terra. Il cinema ce lo fa vedere, aggiunge un'empatia che non ci può essere nel saggio antropologico. Nel romanzo sì, ma non nel saggio. Quasi tutti gli autori sardi hanno cercato di raccontare un pezzo di Sardegna.

D – Pinna sulla questione dell'identità parla proprio di questo, la prende molto con le pinze e dice che si può parlare sicuramente di una grande attenzione in generale alle questioni della realtà sarda da parte degli intellettuali. Quindi la rivendicazione è dell'attenzione, di una specificità. Nel suo auspicio la questione dell'identità è legata al fatto che restino aperti certi luoghi della cultura, che restino aperti e accessibili a tutti. La vedi una possibilità che la Sardegna cinematografica possa portare qualche parola di

sveglia alla realtà nazionale?

R – Io penso della Sardegna una cosa: noi abbiamo poche cose che esportiamo e non ce ne rendiamo conto. I punti di forza veri della nostra economia, conosciuti in tutto il mondo, spesso noi sardi non sappiamo che cosa sono. Penso ad esempio al radio telescopio di San Basilio, uno dei più importanti al mondo, che occupa decine di scienziati isolani. Questo vale per tutta la cultura. Noi esportiamo moltissimo la musica (Fresu, Palmas, Ledda), a volte esportiamo in maniera strana letteratura (Fois sui suicidi, il ciclo di Carlotto ambientato in Sardegna), esportiamo cinema (*Padre padrone*, Mereu, *Su re* di Columbu che è più bello dei film hollywoodiani). C'è questa ambivalenza: siamo forti in questo e non lo riconosciamo. Io rimango esterrefatto quando parlando di occupazione non si pensa che l'occupazione nella cultura è numerosa e che ha bisogno di sostegno pubblico che non viene dato a meno che non sia un fatto eclatante. Anche la Legge sul cinema nella Film Commission sarda è per molti aspetti monca.

D – Puoi entrare nello specifico?

R – Sicuramente il finanziamento è monco: con 800 mila euro non si produce neanche un film a basso budget, a maggior ragione sostenere un'intera filiera cinematografica è impossibile, è una cifra ridicola. Non si pensa che la cultura è un lavoro, è questa la tragedia. Sembra che la cultura debba essere gratuita, che gli intellettuali rubino lo stipendio e non producano ricchezza per la nostra isola. È una concezione strana che non ha appiglio nella realtà. Tutti i politici si comportano così. Potrebbe essere un grande volano di sviluppo e invece è costretta ad arrancare e a fare con piccole cose grandi cose.

D – A che punto sta l'educazione all'immagine adesso e dove vorresti che fosse?

R – Oggi l'educazione all'immagine vive istituzionalmente un periodo apparentemente positivo, è entrata in maniera curricolare negli studi, ma attraverso questa formalizzazione e questa istituzionalizzazione si è perso un po' il radicamento territoriale. Diventa un capitoletto del libro della scuola elementare, con scala dei piani e dei campi che i ragazzi già conoscono nella pratica, ma non nel lessico. Però non si dà una mano per far emergere una ricchezza che è all'interno delle conoscenze dei bambini e dei ragazzi che vivono fin dai primi anni immersi in una cultura visiva. Io la prima tv l'ho vista a 14 anni! I ragazzi oggi nascono con tutta questa conoscenza e mi sembra che con questa istituzionalizzazione ci si fermi a questa

conoscenza e non facciamo emergere la loro miniera di conoscenze. Abbiamo la presunzione di imbottirli di nozioni, dovremmo invece tornare all'ascolto di quello che sanno. Come Don Milani che portava i bambini in campagna perché loro insegnassero a lui i nomi delle piante e la loro utilità, dobbiamo rimetterci in questa condizione. Cosa hanno imparato più di noi in questa cultura audiovisiva? Noi non riusciamo a capire minimamente. Il nostro è un approccio intellettuale, per loro è la loro vita e hanno quindi un approccio empatico. Serve ascolto. Oggi la confusione è tanta, gli stimoli sono tantissimi, insieme a loro potremmo imparare a discernere fra questi stimoli. Oggi mi sembra che la scuola sia lontana su questo tema.

D – Oggi con questi bandi ministeriali CIPS (Cinema e Immagini per la Scuola) ci sono discreti finanziamenti e anche momenti di produzione, come la vedi?

R – Nel 2022 il Centro di Carbonia ha realizzato nuovamente una rassegna del cinema con video fatti a scuola; la cosa che ho notato di più come giurato nella rassegna è stata la forte presenza di professionisti esterni alla scuola che probabilmente la scuola finanziava. La qualità – anche rispetto alle cose che facevamo noi – è molto superiore dal punto di vista visivo, e a volte anche narrativo. Avere professionisti dentro la scuola è importante. La cosa che potrebbe essere pericolosa è una eventuale sopravvalutazione dell'aspetto estetico finale, per cui dopo alla fine il peso del professionista è più alto del momento educativo. Questo è il pericolo in queste situazioni. Ma dipende dalle capacità del direttore didattico, del direttore scolastico e dalle capacità dell'insegnante, se sono validi allora il problema non si pone anzi è molto positivo che ci siano professionisti nella scuola. Molto meglio dei vari manuali. Se si adagia e lascia al professionista dell'immagine anche il compito di educare i ragazzi allora nasce un corto circuito che non è positivo dal punto di vista educativo.

D – Mi veniva in mente la competizione tra scuole e istituti, chi ha più numeri, ecc..

R – L'importante è che ci sia un nucleo educativo forte che sceglie pochi professionisti, pochi progetti e porta avanti quel progetto dal suo punto di vista, non dal punto di vista di chi è stato appaltato. Poi certo gran parte dei finanziamenti ministeriali dipende dai progetti e dai risultati che porta la scuola, c'è il Pof (Piano dell'offerta formativa) che ti fa affluire studenti e così via... quando si innescano i meccanismi di competizione, si rischia che il Pof sia un quaderno con mille cose da fare in elenco e corri il rischio di non farne bene nemmeno una e che il professionista esterno ti sostituisca nel momento educativo. Serve equilibrio e dirigenti e

insegnanti devono lavorarci. Questo è l'elemento più importante. Il rischio sono i meccanismi di finanziamento che premiano chi più fa. Anche perché non puoi entrare dentro la qualità delle cose. Chi più fa potrebbe essere a detrimento del momento educativo, non è un buon criterio secondo me.

APPENDICE 2 Intervista a Tonino Casula³⁷⁵

D – Come hai iniziato a fare l'insegnante e l'educazione all'immagine?

R – Ho iniziato a Buggerru nei primi anni Cinquanta. Sono stato un insegnante molto rivoluzionario, molto ribelle, avevo avuto una nomina per insegnare agli adulti. C'è stato un periodo, subito dopo la guerra, in cui si facevano le nomine per insegnamenti agli analfabeti, semianalfabeti e di ri-aggiornamento, duravano qualche mese. Io ho avuto la nomina per insegnare ai carabinieri e c'erano 150 allievi. Io mi sono presentato dal generale con questa nomina e lui mi disse che avrebbero diviso il gruppo in due, una parte l'avrei fatta io e una parte un collega. Ci siamo rivisti all'inizio dell'anno (eravamo a novembre) e il generale mi disse che avevano deciso di non sdoppiare più il corso e che si trovavano bene con l'insegnante dell'anno precedente. All'epoca era difficile trovare studenti di sinistra... io ero fresco di nomina ma il generale aveva scoperto che ero comunista e mi ha cacciato! Quindi avevo la nomina ma non potevo utilizzarla allora ho occupato la scuola, negli anni 1950/1951, insieme a dei ragazzi che avevo conosciuto quando gli americani avevano occupato l'isola. Io conoscevo un po' di americani e li accompagnavo ovunque e avevo conosciuto anche dei ragazzi più grandi di me (io avevo 14 anni, loro 18). Quando poi sono diventato maestro sono andato al mercato dove vivevano questi ragazzi e lavoravano. Li ho invitati a venire a scuola. L'indomani ci siamo trovati tutti quanti nel casamento femminile all'uscita delle alunne e abbiamo chiesto al bidello di farci entrare a fare il corso. Per tre mesi, o più, gli ho insegnato a sapere quanti anni ha il nonno che ne ha 84 però ne ha 2 più della zia, che ha il fratello che ne ha 30 meno..., insomma li ammalavo, gli insegnavo il francese, la filosofia... Questa cosa è andata bene se non che agli esami poi non mi sono presentato e sono stato considerato non classificato in quanto assente arbitrariamente agli esami. Da quel momento in poi sono stato massacrato dai direttori. Ho avuto un incarico provvisorio a Buggerru che faceva parte di un

³⁷⁵ Artista e maestro di scuola primaria. L'intervista è stata realizzata il 25 febbraio 2023.

plesso grandissimo; nessun direttore ci voleva stare quindi appena arrivava si faceva trasferire in qualche maniera e ne arrivava un altro. Tutti quanti appena arrivavano aprivano il fascicolo personale. Quindi volevano capire chi era questo qui che aveva occupato la scuola. Ogni volta che arrivavano o io non ero ancora arrivato a scuola oppure me ne ero già andato. Finché non arriva una di queste direttrici che però era una maestra e mi becca mentre stavo con i ragazzini filmando la storia di Roma; questa maestra è rimasta colpita da questo maestro che faceva questa attività. Naturalmente io lo facevo perché non avevo studiato nelle scuole normali, avevo studiato da solo e dai libri che avevo consultato risultava che il direttore era il *primus inter pares*, quindi non contava niente, quindi potevo fare quel che volevo. E io esercitavo la mia creatività liberamente pensando che questo fosse il lavoro del maestro. Non supposevo che non fosse quello. Quindi ogni volta arrivavano e naturalmente non andava bene, o perché non c'ero o perché ero uscito in ritardo e i bambini si muovevano in maniera disordinata... insomma ho rischiato il licenziamento. Finché un giorno è arrivata questa maestra che è rimasta affascinata; poi finito di girare le scene, i bambini si sono divisi in due bancate con i cinque posti e anche questo aveva interessato la maestra che aveva detto ai bambini: "Voglio proporvi un problema. La mamma va al mercato, compra 5 kg di pere, 6 kg di arance e 3 kg di mele. Quanto ha speso?". Si alza un bambino, va alla lavagna, disegna tre cestini, in uno sistema le mele, in uno le pere, in uno le arance, e la maestra è rimasta esterrefatta. Da quel momento mi sono salvato e non mi hanno più licenziato. Questo era il clima in cui mi muovevo. Il primo filmino è stato questo della storia di Roma, ma volevo mostrare ai bambini anche i trucchi, per esempio interrompere le riprese, far sparire le persone e farle riapparire... insegnargli i trucchi serviva per non farsi ingannare, ma non era ancora un uso proprio del cinema.

Il cinema ha cominciato ad avere un uso proprio quando mi sono spostato a Decimoputzu dove ho insegnato per due anni in una scuola speciale; ce n'erano quattro in Italia e dipendevano direttamente dal ministro. Era un momento in cui si chiedeva novità, creatività, quindi chi insegnava in queste scuole doveva inventarsene delle belle. E noi a Decimoputzu ne abbiamo pensate delle belle! La prima cosa che abbiamo fatto era quella di eliminare le classi, non c'era più terza/quarta/quinta, tutti i bambini stavano assieme a seconda degli interessi, piccoli coi grandi e così via. Poi facevamo, per esempio, l'indagine sui giornali, cioè la lettura quotidiana di tutti i quotidiani, dal Secolo d'Italia a L'Unità. Tutti i giorni c'era questa attività. E in più c'era un altro problema: noi volevamo che i genitori collaborassero

all'educazione dei figli e che intervenissero insegnando ai bambini quello che sapevano, per esempio se coltivavano i carciofi potevano raccontare come si coltivano i carciofi. Ma i genitori non avevano granché voglia. Allora noi andavamo da loro e c'è un filmino che è intitolato *Lezione a casa di Salvatore*, Salvatore era uno dei bambini che aveva chiesto alla mamma se potevamo andare a casa loro per fare la lezione. E la ripresa dei bambini è fatta dai bambini stessi con la cinepresa. Cinepresa, non telecamera, c'è una bella differenza perché la cinepresa la dovevi tenere bene sulla fronte in maniera che non ballasse. Avevano imparato a usarla da bravi operatori. Quindi arriviamo nel giardino di Salvatore, disponiamo tutte le sedie intorno e i bambini cominciano a fare questa analisi, ma il film è muto però. Questo a cosa serviva? Questo serviva a suggerire ai genitori che i loro bambini erano più intelligenti di quanto loro non credessero, e che cominciassero a pensare che i loro programmi educativi non dovevano essere quelli del calcio in culo, tipo “Stai zitto tu, vai a letto”, ecc. ma coinvolgerli tranquillamente. Per cui capivano per esempio che i bambini volevano vedere la televisione dopo Carosello perché volevano capire cos'era successo nel mondo e quelle cose poi le ritrovavano nei giornali che il giorno seguente avrebbero analizzato, no? Quindi convincerli che i bambini potevano essere trattati diversamente e lo vedevano dal maestro che non li pestava, non urlava, ma era tranquillo. Se è tranquillo il maestro perché non devo essere tranquillo anch'io con mio figlio? Quindi questo era un esperimento che funzionava. In più avevamo un rapporto strettissimo con l'Umanitaria di Cagliari che ci prestava un proiettore 16mm con cui proiettavamo in continuazione *La battaglia di Algeri* che abbiamo analizzato nel dettaglio, fotogramma per fotogramma, proprio nel millimetro, per insegnare loro il montaggio, come si fanno le cose e così via. Poi l'Umanitaria ci prestava anche un videoregistratore che era facilissimo da usare, bastava pigiare un bottone (la tv era ancora in b/n). Un gruppo ristretto di bambini, sette o otto, con un insegnante che li accompagnava, andavano in un'osteria e registravano interviste con la gente sui problemi della città. Registravano e poi andavano dal sindaco, piazzavano la spina nel suo televisore: “Guardi cosa dicono di lei”. Lui rispondeva e noi andavamo al bar a mostrarlo: “Ecco cosa dice il sindaco”. Cose folli! Per quanto riguarda l'uso del cinema andava costruito normalmente ma con i mezzi che avevamo: noi disponevamo di una cinepresa e tante bobine Kodak in dotazione (non so da dove venissero). Le storie avvenivano così, inizialmente io dicevo: “Dobbiamo fare delle riprese”, la cinepresa era ancora “vuota”; a quel tempo si fumava a scuola e il problema è: “Io ho finito le sigarette e vorrei chiedere a una collega se me ne presta una. Uno di voi va, cosa

facciamo?”. E loro rispondevano: “Io vado e le prendo”, e io dicevo “Sì sì, ma dove mettiamo la cinepresa?”, “La mettiamo qua”, “E cosa inquadrriamo?”. Si poneva quindi il problema delle entrate, uscite, del bussare, ecc.. Poi bisognava inventare le storie. Te ne racconto una che non siamo riusciti a finire ma il filmino è andato perduto. Naturalmente è una storia inventata dai bambini. Quindi inventiamo una storia e un bambino dice: “C'è una bambina felice e poi muore la mamma, e poi muore il babbo, e poi muore la nonna, e poi muore il nonno e rimane orfana”. Questo filmino è stato girato e a un certo punto arriva la bambina con un cartello con scritto “Orfana”; poi a un certo punto arriva un uomo a cavallo - e i bambini con un panno sopra simulano il cavallo - si innamora di lei, si sposano e poi muore anche lui. Non sapevamo come far morire questa bambina che portava iella, dovunque arrivava morivano tutti! Non abbiamo trovato una fine, abbiamo però iniziato a girare le scene pensando che prima o poi ci sarebbe venuta l'idea. Non è mai venuta e il filmino è andato perso. Poi abbiamo fatto un filmino straordinario che è intitolato *I fatti di Buggerru*, che riguardano la storia del primo sciopero generale in Italia; Buggerru è un paese minerario e c'è stato un momento in cui decidono di cambiare l'orario di lavoro, cioè ridurre l'orario di riposo. Gli operai si ribellano, il direttore della miniera chiama l'esercito, l'esercito spara e uccide quattro operai. Noi abbiamo narrato tutto questo e per farlo abbiamo utilizzato una tecnica narrativa diversa da un copione: abbiamo costruito l'evento sonoro, abbiamo registrato tutta la storia, la voce narrante dei bambini e i rumori. Poi abbiamo preso i luoghi dove avremmo dovuto fare le scene e abbiamo cronometrato e costruito uno storyboard a cavallo di questa colonna sonora. Abbiamo girato quelle scene e per girarle affinché ci fosse un minimo di sincronia – perché non potevamo fare montaggi, non avevamo la possibilità... c'era la pista magnetica che veniva fornita quando si sviluppava la pellicola, non potevamo fare tagli – volevamo che tutto il filmino durasse secondo l'andamento della colonna. Quindi arriva un cronometro che decideva da questo momento a questo, da questa ripresa a questa... un bambino aveva la cinepresa e inquadrava, un altro teneva il cronometro in mano e un dito sulla testa del bambino che riprendeva. L'avvio e la fine veniva dato da questo colpetto sulla testa. Era una cosa tremenda! Quindi i sincronismi sono tutti saltati... però il filmino è venuto benissimo. I bambini non potevano inventare la storia perché esisteva già, era stata raccontata, avevamo preso documenti dall'archivio de L'Unione Sarda, li avevamo letti insieme, avevamo fatto una ricerca sui canti del tempo e tutto ciò che riguardava l'ambiente del periodo. I bambini erano perfettamente informati. Quando lo abbiamo montato la cosa ha

funzionato in maniera egregia però è una storia di miniere e ci devono essere dei minatori. Come si vestono i minatori? Da minatori, cioè portano i caschi, hanno le lucerne, ci sono le miniere... a Decimoputzu non c'era niente di tutto questo. Abbiamo detto: non importa, noi ci teniamo il nostro grembiolino, il fiocchetto... e come simuliamo il lavoro? Decidiamo, con dei suggerimenti, che ci mettiamo tutti in fila e simuliamo il movimento come se stessi zappando (i minatori non zappano ma non ha importanza!). Ci siamo inventati tutte queste cose e uno dei momenti cruciali – che oggi mi manderebbero in galera! - è quello in cui avviene la ribellione. La ribellione avviene dopo che due bambini vanno dal direttore e lui dice che devono cambiare orario di lavoro e loro dicono che in questa maniera gli operai non possono riposarsi e discutono e allora si riuniscono e pensano di occupare la miniera e c'è un momento in cui gli operai si ribellano. Come si ribellano? Dicono “Basta!”. E come lo dicono? Tutti in fila e col pugno! Poi cantavano “L'Internazionale”... era evidentemente un film impegnato! La cosa interessante è che i tre operai uccisi – interpretati dai bambini – rimangono in piedi, mentre gli altri cadono, un sovvertimento interessante. Poi ci sono i bambini col pugno che dicono “Basta! Basta!”; poi i cartelli, tra i quali uno che dice “Vogliamo l'olio gratis”. Non volevano gratis l'olio per cucinare, per friggere, volevano l'olio gratis con cui accendere i lumi con cui illuminavano la galleria, quindi il padrone (si chiamava così), non gli dava neppure l'olio gratis per fare quel lavoro! C'era anche “Abbasso il greco turco!” che era un'offesa perché il direttore non era italiano e tanto meno sardo. Poi vediamo muovere i bambini in modo strano e sentiamo dei rumori che dovevano simulare il lavoro nella miniera... naturalmente non ha niente a che vedere con questi gesti ma è una metafora, sta al posto del lavoro in miniera. In questa scena una bambina canta *Mamma mia dammi cento lire che in America voglio andar*, una delle canzoni che si cantava all'epoca, era il tempo dell'emigrazione e questa era l'ambientazione. In un'altra scena il direttore (un bambino) sta dietro la cattedra e davanti appaiono due operai (un bambino e una bambina) che si inchinano e comunica loro il cambiamento d'orario che toglie agli operai un'ora di riposo. Poi c'è una canzone sarda, *Al mio ragazzo lo chiamano il generoso*... poi l'Internazionale... e alla fine la canzone della bambina – che è un inno siciliano delle zolfare - che ancora oggi mi fa venire il groppo in gola, è una meraviglia.

Questa esperienza poi l'ho continuata a Villaggio Pescatori che era un luogo dove sotto i ponti – il Ponte della Scafa si chiama – abitavano delle persone nelle baracche e in una di queste baracche abitava anche uno dei miei alunni. Abbiamo deciso di fare un film su queste cose,

quindi un documentario e non sapevamo che cosa sarebbe successo, sapevamo però che avremmo avuto una location dove decidere dove piazzare la macchina, dove e cosa riprendere, chi intervistare, ecc.. C'era anche lì il problema del sincronismo, avevo un magnetofono collegato a un microfono con le batterie per riprendere le parole, e c'erano i bambini che intervistavano delle persone. La cosa divertente è che ce n'è uno che intervista sua madre: “Come state in queste baracche? - “Male” - “Ma volete andare via?” - “Sissignore” diceva lei al suo bambino!

D – Quando hai iniziato il mestiere di educatore all'immagine e al cinema, quali erano i tuoi propositi anche in relazione agli aspetti sociali? Cosa ti aspettavi da questo lavoro?

R – Io ero politicamente impegnato quindi pensavo che l'educazione dei bambini dovesse avere una visione da subito del mondo. Per esempio, quando analizzavamo i giornali a Decimoputzu i bambini diventavano tutti politicizzati, però i figli dei comunisti erano tutti comunisti, i figli dei democristiani tutti democristiani. Cioè a scuola arrivavano già con un impianto che noi non distruggevamo naturalmente, rispettavamo tutto. E tutto si svolgeva affinché le cose non fossero una “simulazione” ma una visione della società per come era; ad esempio, un esperimento che abbiamo fatto che però è rimasto fallimentare era quello della giustizia: avevamo organizzato dei processi che riguardavano delle pene da infliggere ai bambini che commettevano degli errori; le pene potevano essere che tu non prendi la cinepresa, che tu non giochi a pallone, cose di questo tipo. C'era un avvocato, c'era il pubblico ministero, tutto organizzato; la cosa tremenda era che per qualunque cosa la pena richiesta era sempre la massima: non siamo riusciti a fargli capire che non è che fai una cosa e poi paghi senza remissione, e quindi l'avvocato deve difenderti, deve capire perché hai commesso questo errore... lì non siamo riusciti. Ma per tutto il resto, per esempio vicino a Decimoputzu c'era la base militare a Decimomannu e li abbiamo portati a vedere l'aeroporto, gli aeroplani, siamo entrati, cioè abbiamo – per quanto possibile - messo i bambini a contatto con quella che si chiamava “la realtà”. Lo facevamo con i filmati, lo facevamo con le canzoni, come ne *I fatti di Buggerru* con le canzoni che si cantavano al tempo, alcune sarde altre di vario tipo. Questa cosa non piaceva a tutti ovviamente, abbiamo avuto delle minacce, anonime naturalmente, e noi insegnanti viaggiavamo su due automobili, erano arrivati i carabinieri a portare la lettera di minacce e ci hanno detto di non viaggiare vicinissimi ma di lasciare una certa distanza cosicché se succedeva qualcosa a uno l'altro poteva tornare indietro (non

c'erano i telefonini al tempo!). Comunque poi non è successo niente. Questa cosa è durata due anni. La cosa interessante è questa: durante questo esperimento le cosiddette materie curricolari, il dettato, il tema... non si facevano, per cui i bambini da questo punto di vista non erano granché e quando sono arrivati alle scuole medie hanno sofferto. La scuola un po' ha fallito, non ha avuto il tempo o la capacità di fare “anche” questo, perché l'impegno ci assorbiva troppo, non so. Era una scuola troppo ribelle, molto di sinistra, diciamo così, però onesta. Anche dopo ho continuato a intendere la scuola così e ho continuato a usare il cinema. Per quanto riguarda l'educazione all'immagine in genere ho avuto un'esperienza straordinaria che mi ha cambiato la vita perché mi ha permesso di entrare da Einaudi e di pubblicare quattro libri sull'esperienza che ho fatto in una scuola di Assemini. Arrivato in questa scuola mi hanno assegnato una quinta di risulta, cioè ospitava tutti i bambini che negli anni precedenti erano stati bocciati più volte. Quindi in quinta erano molto grandi. Il primo giorno li ho trovati che facevano la lotta, si lanciavano i banchi e non sapevo come fermarli. A un certo punto uno studente sale sul davanzale di una finestra al secondo piano e canta e balla “Guarda come dondolo!”, io sono corso, l'ho preso e l'ho messo giù. E tutti a ridere. Sono rimasto lì a cercare di evitare i banchi, non ho saputo fare nulla. L'indomani stessa situazione e lo studente sul davanzale che grida “Mi butto! Mi butto” e io invece di fare come il giorno precedente gli ho detto “E buttati, coglione!”. Quando hanno sentito questa parola sono rimasti fulminati! Un maestro che dice una parolaccia ai bambini non s'era mai visto. Il bambino scende dalla finestra e io vado alla lavagna e mi metto a disegnare Paperino e il bambino mi fa “Come hai fatto?” e io gli dico “Se ti siedi te lo faccio vedere”. Tutti seduti. Io vado alla lavagna e disegno molto lentamente, l'ovulo, la struttura... ci sono stato una giornata, me lo portavano a far vedere, li correggevo e hanno imparato a fare l'ovulo. L'indomani l'ovulo lo tagliamo in due e sopra facciamo altri due ovuli che sono gli occhi di Paperino, il becco, ecc.. Imparano a fare Paperino. Poi Topolino. E poi mi viene in mente che posso insegnargli i trucchi del mestiere del pittore e ho iniziato col *frottage* che è quello più affascinante (monete, pareti, tavole, foglie...). Ogni cosa che insegnavo loro scrivevo una pagina che appariva sulla pagina dei ragazzi de L'Unione Sarda e tutti gli insegnanti sardi apprendevano questa tecnica. Quindi poi tutti gli insegnanti avevano imparato a definire le immagini astratte: “immagini aniconiche”! In quell'occasione incontrai Guido Davico Bonino, in casa di un amico, che insegnava Storia del teatro all'Università di Cagliari, gli racconto di questo lavoro coi bambini e dei disegni bellissimi che facciamo. Glieli porto a vedere e lui mi

propone di organizzare un libro strenna natalizia con questi bellissimi disegni e di farci una presentazione. Lui lavorava da Einaudi ma non c'era una collana di quel tipo e lui decise di cercarne altri. Nel frattempo se ne andò da Cagliari e tornò a Torino e mi mandava fotocopie delle lettere delle case editrici che rifiutavano la proposta e insomma nessuno lo voleva. Io avevo recuperato tutti gli scritti de L'Unione Sarda e li avevo messi insieme, li ho spediti a Davico e gli ho detto che poteva essere un'introduzione per le scuole elementari alla storia dell'arte. Molti mesi dopo vengo a sapere che Davico aveva proposto a Einaudi il mio *Impara l'arte* e la proposta era stata accettata: subito dieci mila copie. E poi altre edizioni subito dopo, è stato un grandissimo successo. Quindi questa storia di Assemini mi ha cambiato la vita, poi ho fatto altre pubblicazioni...

D – Quali concezioni pedagogiche e quali concezioni cinematografiche c'erano dietro il lavoro?

R – Su questo non so rispondere, perché io cerco di avere le informazioni minime su tutto, leggo quel tanto che mi basta e il resto cerco di farmelo da me. Avevo ricevuto da Boringhieri la proposta di un volume sull'educazione visiva per le scuole medie; qualunque persona assennata cosa farebbe? Va nelle librerie, si compra tutti i libri sull'educazione visiva per vedere come son fatti. E io non ho fatto così. Ho pensato che avrei dovuto fare il “mio” libro perché volevo capire come si fa un libro così. Se andavo a vedere come erano fatti gli altri mi avrebbero influenzato e li avrei fatti come li fanno loro ma io volevo fare il mio. Diversamente dai libri di Einaudi, questo libro ha avuto un editing tremendo e non lo volevo firmare. Era un libro spiritoso, molto illuminista (di sinistra ma illuminista) ma mi avevano cambiato alcune cose pensate proprio per i bambini, per farli ridere, sorridere e loro le rendevano noiose, erano incapaci di ridere del resto lavoravano a Segrate, un posto dove io non vivrei mai, con un laghetto artificiale con le carpe che mangiano le pizze degli impiegati... Comunque poi ci siamo confrontati e ho capito il lavoro che era stato fatto e che in realtà era stato fatto per favorirmi e il libro poi è uscito anche se non è stato un successo.

D – Come ti ho spiegato il mio progetto di ricerca si focalizza soprattutto sui linguaggi della realtà, sul documentario e il film etno-antropologico. Tu li hai utilizzati tutti i linguaggi, ma pensi che nella scuola ci sia una differenza tra l'utilizzo di un tipo di linguaggio o un altro?

R – Ci sono fortissime differenze, tutti i linguaggi non sono naturali, sono tutti inventati dall'uomo e l'uomo li inventa all'interno del clima culturale che lo circonda e il clima culturale è fatto non solo di parole ma anche di strumenti. Il cinema non è che nasce con un suo linguaggio, nasce con un linguaggio che poi si evolve e si trasforma, come con la lingua, normalmente. Noi in questo momento stiamo parlando in latino, il latino di adesso, l'italiano deriva dal latino. Alla stessa maniera si evolvono tutti i linguaggi. Il linguaggio dell'arte si evolve lungo i secoli quindi immagina il passaggio che va dalle immagini nelle caverne a Caravaggio, per dire; non si arriva con un salto grosso ma con salti intermedi e ogni salto è un cambiamento del linguaggio, e ciò è avvenuto anche nel cinema: c'è stato un periodo in cui le riprese erano tutte in campo lungo perché il piano americano era inaccettabile, perché la gente si domandava dove fossero i piedi. Adagio adagio il linguaggio si è trasformato: per esempio le differenze linguistiche tra il cinema americano che ha influenzato tutti e il giapponese che è fatto in un altro modo e all'inizio stupiva, poi i cambiamenti straordinari del Neorealismo italiano che porta il teatro nel cinema ma lo fa usando non attori, il modo in cui sono fatti i western americani e quelli italiani che invece fanno evolvere il linguaggio in un'altra direzione, ecc.. E tutto questo va insegnato. La verità delle cose la conoscono solo gli artisti perché usano con competenza i linguaggi, che significa avere consapevolezza che il linguaggio è un'invenzione umana. Il resto no: il cielo, la pioggia, i terremoti, non sono nostre invenzioni. Noi entriamo in contatto con queste cose. Come ci entriamo in contatto? Attraverso interfacce che sono gli occhi, le orecchie, il tatto, i sapori... quindi tutta la realtà non è altro che una riduzione o traduzione attraverso queste interfacce, ciò significa per esempio che gli occhi vedono una serie di frequenze che vanno dall'infrarosso all'ultravioletto e più in là non vanno. Alcuni animali invece vanno oltre e quale sarà la loro realtà? Diversa dalla nostra ma non possono spiegarcela e noi non possiamo capirla perché non vediamo gli ultravioletti. Per il suono uguale... uomo e animali sono diversi. La natura si esprime attraverso sensazioni e ogni specie ha le proprie. Una volta che siamo consapevoli di questo noi traduciamo la realtà con i nostri strumenti, la lingua, le immagini, le canzoni, ecc.. Chi governa bene la realtà? Chi sa usare i suoni, per esempio, i musicisti; i poeti che sanno usare le parole; i pittori che dipingono le immagini, ecc.. La verità quindi è quella ed è quella anche quando viene presa in mano dagli scienziati che hanno formule per capirla e descriverla: per loro quella è la realtà. Per cui tutto quello che noi chiamiamo realtà è un onorevole compromesso tra ciò che c'è (e chissà cosa c'è) e ciò che noi possiamo mettere dentro

attraverso parole, sapori, formule, suoni... Perché gli artisti hanno la verità? Perché giocano con i segni in maniera più disinvolta per cui non si limitano a riconoscere quello che percepiscono (un dito, un suono, un'immagine) ma usano i segni per produrre significati che non devono essere banali. Quindi è un incremento del linguaggio e un incremento della conoscenza. Se uno dice che lo strumento di conoscenza più potente è l'arte, più potente della scienza, non sbaglia perché sia l'artista che lo scienziato si muovono su due sentieri linguistici analoghi: tutto quello che noi possiamo conoscere, i problemi che ci fanno avanzare nella conoscenza, noi possiamo considerarli se rientrano dentro l'involucro del linguaggio. Altrimenti stanno fuori e sono incomprensibili. Gli artisti si muovono dentro questo territorio nella maniera più creativa. Gli artisti hanno sempre cercato negli interstizi, laddove le cose sono più fastidiose, meno comprensibili, dove non sono ordinabili secondo il senso comune, il buon senso, i buoni sentimenti. Non tutti i giorni inventiamo cose, non tutti i giorni facciamo scoperte, non tutti i giorni siamo creativi, e te la devi lottare con tutti coloro che sono convinti che ciò che vedono sia la realtà, che ciò che dicono è la realtà e non l'onorevole compromesso. Tutto preciso con sintassi, legami logici e consecutio temporum. Quella per loro è la realtà. Quando l'artista viene a sconvolgere l'ordine e a proporre altri, certamente mette in crisi tutti, prima di tutto se stesso. Ma per lui è un sobbalzo e per gli altri è incomprensibile.. L'artista deve proporti una cosa che ti sconvolge, non quello che sai già, deve smuovere le tue certezze e tu devi riflettere su questo, su cosa c'è di nuovo che mette in crisi il tuo ordine. L'artista fa questo: deve toglierti le certezze. Se non lo capisci e ti innervosisci è un problema tuo, non dell'artista. L'opera sta lì e tutto avviene nella tua mente. Tutto avviene dentro una "verifica dei linguaggi": ognuno verifica i linguaggi con le proprie competenze e a volte le cose non ci tornano e allora si tratta di evolversi, analizzare e andare oltre l'ordine che riconosciamo. Gli artisti sono abituati, lo fanno continuamente, per professione; gli altri si accontentano del luogo comune.

D – Hai citato Picasso...

R – Picasso ha dipinto *Guernica* che è la cittadina che è stata bombardata, e la leggenda dice che un ufficiale tedesco avesse chiesto davanti all'opera a Picasso: "Ah, questo l'avete fatto voi?" e lui "No, questo l'avete fatto voi". Ho citato Picasso come esempio di un artista che ha proposto linguaggi diversi. Nel momento in cui il buon senso dice che le cose vanno ordinate con un davanti, un dietro, sinistra e destra e lui invece te le propone contemporaneamente

secondo il suo modo di vedere che è difforme dal modo consueto, lui ti impone di utilizzare quel linguaggio in maniera diversa. Se ti arricchisce o meno non importa. Gli artisti non fanno carezze.

D – Quindi documentario o linguaggio della fiction nella scuola oggi? Per te sono indifferenti?

R – No, non sono indifferenti. Se io non fossi vecchio e avessi ancora voglia di lavorare a scuola e ne avessi le capacità (con i bambini che ho incontrato me la sono cavata ma con i bambini di oggi non saprei... hanno il telefonino, un'altra testa dove io non so entrare) metterei in ordine l'uso del telefonino e non lo userei così a caso: farei dei filmati e anche dei documentari in maniera che si vedano che vengono dal telefonino, dal suo linguaggio, ma nello stesso tempo che siano visibili perché il linguaggio del telefonino assomiglia a un linguaggio tradizionale del documentario che è quello della macchina a spalla che ti fa stare dentro gli eventi. Questo nuovo strumento è straordinario perché ti permette di fare sempre riprese anche con poca luce, non sbaglia mai quindi è uno strumento da utilizzare, ma come? Te lo devi inventare. Cinepresa, telecamera, telefonino sono strumenti diversi e ognuno ha la propria lingua. Io non possiedo il telefonino ma se lo dovessi usare a scuola mi occuperei di questo, mi occuperei del telefonino in funzione di ciò che si vede col telefonino in tv. Prima c'era "l'inviato" per gli eventi importanti, ma adesso c'è già il telefonino ovunque, c'è già tutto ripreso, c'è sempre qualcuno pronto già lì. E come si collegano tutte queste cose? Come si organizzano? Se fossi a scuola me ne occuperei e sarebbe di grande successo perché i ragazzini mi direbbero come si fa e io, con la mia esperienza di adulto, riuscirei a ordinare i loro casini! A usare meglio la potenza di questo strumento che è straordinaria. Per me la scuola è stata un luogo di indagine straordinaria perché quando parli con gli adulti parli con persone che sanno come stanno le cose e ti devi bisticciare, io la penso così... no, è così...! Con i bambini non è così, ai bambini puoi dare gli strumenti di indagine. Tu devi fargli fare le cose, cosa succede non lo sappiamo ma dentro di loro qualcosa succede e succede qualcosa di positivo perché non stai insegnando delle stupidaggini, insegna cose importanti (cos'è la musica, cos'è la poesia, cosa sono le immagini...).

D – C'è sempre bisogno di educazione all'immagine nella scuola di oggi in cui si parla anche di intelligenza artificiale?

R – Sì, c'è bisogno. Soltanto che si pensa che tutto si debba risolvere con le parole. La cosa migliore per parlare con le immagini sono le parole però le parole non sono immagini e le immagini non sono parole. Quindi non possiamo “parolare” le immagini. È giusto parlare perché il linguaggio verbale è molto più assestato degli altri linguaggi; per quanto si parli di civiltà delle immagini non si possiede questa civiltà, in realtà sono le parole che camminano ancora molto più in fretta. Impariamo a parlare sin dall'infanzia, non impariamo a usare le immagini sin dall'infanzia. Impariamo soltanto a “subirle” (quindi non a parlare ma a sentire quel che ci dicono): c'è una disparità. Insegnando le immagini a parole sappiamo descriverle ma non sappiamo farle, non sappiamo usarle. Bisogna usarle, farle. Ancora nei licei artistici c'è l'abitudine a usare i modelli e copiare i modelli: questa per me è un'emerita stupidaggine perché non è vero che io ho un cavalletto e un foglio e davanti un modello e lo copio. Io ho davanti un modello ma proietto su di lui ciò che già conosco quindi non sto copiando quel modello ma sto sovrapponendo a quel modello qualcosa che già conosco di quella forma. I primi a non capire questa cosa sono gli insegnanti, cioè loro sono convinti davvero che mi metto una cosa davanti e la rifaccio. Ma non è così! Nella storia dell'arte gli artisti hanno dipinto tutte le parti del corpo e si sono depredati a vicenda, si sono copiati l'un l'altro. Ciò avviene anche nella lingua ma c'è uno scambio fra parlanti. Per questo la lingua è tanto potente e per questo l'immagine non è altrettanto potente perché viene solo subita. “L'ho visto in tv”: non c'è un rapporto critico dell'immagine, nessuno si domanda come è venuta a me questa immagine, chi l'ha fatta, chi ha deciso? Non si fa questo tipo di ragionamento. L'immagine non la possediamo, non è vero che viviamo nella società dell'immagine: viviamo in maniera dispari, subendo ma non facendo. E quando facciamo, facciamo delle stupidaggini. A scuola: disegna la famiglia significa fai le figurine che conosciamo. Non è la famiglia! Nessuno può pretendere di fare diversamente perché nessuno te lo insegna. Se giochi con l'immagine capisci come avvengono le cose. Lo puoi fare anche col telefonino: devi entrare nel meccanismo! Al liceo lo puoi fare e allora cominci ad avere una padronanza del gioco. Se non si “risponde” non si può dire che siamo nella civiltà delle immagini. Nel rinascimento i pittori a bottega lavoravano con le immagini e le capivano, loro vivevano nella civiltà delle immagini, imitavano il maestro e poi creavano un loro linguaggio. Come si risolve questo problema? A scuola puoi arricchire il linguaggio verbale perché il bambino ha già imparato a parlare a casa; ma con le immagini non puoi, “l'ha detto la tv”, noi non le usiamo, non sappiamo perché la tv l'ha detto con quelle immagini, non le capiamo davvero, le subiamo. I

bambini devono fare, fare per capire, per governare le cose, altrimenti come fanno a governarle?

D – Ci descrivi com'è nata la canzone di *Sotto i ponti della Scaffa*?

R – Il bambino che canta è di terza elementare e canta una bellissima canzone che gli è stata insegnata dal padre pescatore accompagnato dal fratello maggiore che suona la chitarra, che gli ha insegnato a suonare il padre. La canzone narra di uno che va con una motoretta e stava per avere uno scontro e stava per cadere in una cunetta; la voce di questo bambino è bellissima, piena, non stonata. L'immagine dell'aereo in apertura è stata ripresa da un bambino che ha seguito la traiettoria dell'aereo con la cinepresa anche dopo che l'aereo era scomparso dalla vista, dietro una casa, lui ha continuato a riprendere e l'ha ritrovato. È una cosa visivamente molto interessante perché il movimento della cinepresa, mossa dal bambino, coincide con il movimento dell'aereo. E poi c'è un'altra ripresa meravigliosa dove in mezzo all'immondizia c'è un'automobile e un bambino che avrà avuto tre anni, nudo, che si arrampica dal motore, poi sale sul parabrezza, sul tetto e poi scende dall'altra parte. Meraviglioso! Sono molto soddisfatto non perché sia perfetto il documento, è imperfetto perché i bambini non sono professionisti ed è già tanto se riescono a tenere sulla fronte la cinepresa in maniera che non sobbalzi e che le immagini siano compatibilmente ferme. Perché sono loro che riprendono tutto, decidono che riprese fare e le fanno.

D – Parliamo dei salti sulle dune dei bambini a Buggerru. Com'è nata l'idea del film?

R – Questo film è dei primissimi anni Cinquanta e la cinepresa la tengo in mano io e tutti gli elementi li ho decisi io, come ad esempio il ralenty che poi ho spiegato ai bambini perché sembra che loro volino dato che l'immagine è stata rallentata. Diventa quindi una cosa magica. In alcuni momenti la velocità è normale, in altri è addirittura accelerata. Tutte queste cose servono a mostrare i giochi linguistici dell'immagine, per far capire che si possono trasformare le immagini: tu puoi usare le parole per parlare ma puoi anche usarle per cantare, o dirle lentamente o velocemente. Poi ci sono altri trucchi: apparizioni e scomparse. È bello insegnare ai bambini tutte queste piccole cose del cinema, quindi insegnare loro che l'immagine la vediamo perché permane nella retina per 1/10 di secondo quindi l'immagine che segue si somma all'immagine precedente, in modo che capiscano come funziona. È insegnargli a capire quello che poi vedono. La televisione non è una scatola magica, dietro ci

sono persone che usano questi strumenti e tu devi sapere che cosa usano e che cosa ti stanno proponendo, quali sono le bugie che ti vogliono raccontare, quali sono le bugie che tu non vuoi accettare. Con pazienza, esperimento dopo esperimento, se riesci a implicare la loro attenzione qualche cosa la capiranno.

APPENDICE 3 Intervista a Antioco Floris³⁷⁶

D – Mi può parlare della nascita della cattedra di cinema di Cagliari, delle caratteristiche del corso e le sue ricadute?

R – La cattedra di cinema all'Università di Cagliari è stata istituita nell'anno accademico 1963/1964 anche se le attività formative sono iniziate a febbraio del 1964 ed è considerata la seconda università che attiva un insegnamento di cinema dopo l'Università di Pisa. In realtà sappiamo che anche altri atenei a livello nazionale avevano attivato dei corsi di argomento cinematografico anche se proprio l'esame di cinema c'era soltanto a Pisa. L'insegnamento è molto voluto da due personalità assai importanti nella cultura italiana del periodo: Aldo Capitini, pedagogista e vittima delle persecuzioni del fascismo poiché aveva rifiutato di prestare giuramento alla patria, e poi Ernesto De Martino, antropologo che dalla metà degli Cinquanta insegnava all'Università di Cagliari e riteneva che il cinema fosse ormai una risorsa fondamentale per le ricerche antropologiche. Sappiamo che negli anni precedenti si era sviluppato il cosiddetto “documentario demartiniano” e quindi si è attivato notevolmente perché la Facoltà di Magistero, dove lui insegnava, avesse uno specifico insegnamento in quel settore. C'era anche l'associazionismo studentesco che premeva per questo insegnamento, infatti a Cagliari era attivo sin dal 1953 un CUC, cioè un Centro Universitario Cinematografico che coordinava le attività studentesche. Per tenere le lezioni è stato chiamato Pio Baldelli, all'epoca critico cinematografico militante che si trasferisce a Cagliari e tiene l'insegnamento fino al 1967 quando poi si trasferisce a insegnare all'Università di Firenze. Gli interessi di Baldelli uniscono la critica al rapporto tra cinema e letteratura. L'avvio delle attività formative è abbastanza semplice, c'è una risposta molto buona da parte degli studenti ma incontra delle difficoltà di ordine burocratico perché all'epoca per poter insegnare alle università dove non era ancora stata attivata una cattedra, quindi dove non c'erano stati dei concorsi, era necessario avere il titolo della libera docenza, una sorta di riconoscimento dato

³⁷⁶ Professore ordinario di cinema all'Università di Cagliari. L'intervista è stata realizzata il 21 ottobre 2022.

da una commissione a livello nazionale. Siccome in ambito cinematografico non erano mai stati fatti concorsi di libera docenza, di fatto non si poteva coprire l'insegnamento e quindi c'è stato un contenzioso tra Ministero, Senato accademico e Consiglio di facoltà sulla correttezza di questo insegnamento, ma - un po' "all'italiana" - man mano che ci si confrontava nel frattempo l'esame di libera docenza è stato fatto. Baldelli supera l'esame e quindi ricopre l'insegnamento correttamente. Quindi dal 1965 il problema del conflitto burocratico viene meno. Dopo Baldelli nel 1967 c'è un momento di vuoto didattico in cui l'insegnamento viene coperto da Gillo Dorfles (e anche gli esami vengono sostenuti con lui), docente di estetica dell'Università di Cagliari; in seguito sarà Antonio Cara, dopo che Dorfles si trasferisce, a tenere l'insegnamento fino al 1998, anno in cui va in pensione. L'insegnamento ha grande successo, ci sono moltissimi studenti che frequentano il corso e danno l'esame, è impartito al Magistero nel corso di laurea di materie letterarie ma è frequentato da studenti di tutto quello che all'epoca era il Polo umanistico (c'era anche dentro la Facoltà di Lettere e Filosofia). Era un corso molto apprezzato. Negli anni il corso si evolve e si passa dalle lezioni fatte con la pellicola 16mm alle videocassette con sempre maggiore attenzione verso una produzione cinematografica che alterna i classici con autori più contemporanei. I corsi tradizionalmente vedevano trattati i classici del cinema sovietico, dell'avanguardia tedesca, del cinema hollywoodiano accanto a monografie su autori come Bergman, Woody Allen, per citarne alcuni esempi. Con l'insegnamento di cinema all'università finalmente si può trattare un argomento che appassionava i giovani e lo si affronta da una prospettiva scientifica e questo comporta che la disciplina cinematografica entri nel curriculum formativo di chi poi andrà a insegnare. Ma contemporaneamente arricchisce anche il territorio perché gli studenti poi tornano nei paesi sardi portando la loro esperienza e favorendo quindi la nascita di circuiti di cinema. Ma è anche di stimolo per la città di Cagliari dove diventa possibile organizzare rassegne di cineclub con la partecipazione degli studenti universitari. Si creano anche scambi con alcuni soggetti che poi hanno un'importanza notevole nell'ambito cinematografico in Sardegna, per esempio la Cineteca Sarda con cui si instaura un rapporto di scambio costante che dura fino a oggi.

D – Parliamo del Celcam.

R – Quando nel 2002 entro di ruolo all'università – ero già docente a contratto negli anni precedenti – capisco che è possibile far tesoro delle nuove risorse tecnologiche per impostare

un'attività formativa che fosse diversa da quella che caratterizzava l'insegnamento di cinema nell'università italiana, ossia un passaggio dallo studio legato alla storia, alle teorie, alla critica, quindi essenzialmente un approccio legato alla visione dei film e allo studio dei testi canonici e portarlo in una prospettiva più legata al fare cinema. Quindi utilizzare le tecnologie digitali che cominciavano a essere già in qualche modo accessibili per costruire dei processi formativi in cui gli studenti non si limitassero a studiare film ma imparassero a scrivere col cinema. L'idea di fondo era che ci si potesse avvicinare al cinema non più come oggetto di studio storico-teorico ma in una prospettiva legata proprio al fare. Era un po' l'idea di Zavattini quando diceva che nel momento in cui potremo comprare la pellicola cinematografica nei tabacchini avremo fatto la rivoluzione. In realtà l'accesso alle tecnologie digitali rendeva molto semplice l'utilizzo della strumentazione e soprattutto permetteva all'università di acquisire la strumentazione necessaria per costruire dei laboratori. Quindi a partire da questa scommessa ho lavorato insieme ai colleghi per trovare delle risorse che permettessero di acquisire la strumentazione e di istituire un laboratorio. Nell'arco di pochi anni, già nel 2007, avevamo un patrimonio di conoscenze e di esperienze che ci ha permesso di convincere la Facoltà – all'epoca era la Facoltà di Scienze della formazione – a istituire un centro specificamente dedicato alla didattica del cinema: nasce così il Celcam istituito nel dicembre 2007. A partire da questo atto formale, che è importante perché è un riconoscimento ufficiale da parte dell'ateneo cagliaritano nei confronti di un modo di fare didattica con gli audiovisivi, si è cresciuti molto perché sono stati fatti dei Master (e quindi delle attività formative specifiche) che riguardavano dapprima la conservazione e il trattamento del film come bene culturale, poi un Master per filmmaker, ma soprattutto sono iniziate una serie di attività di formazione in cui all'interno dell'università entravano professionisti che portavano la loro esperienza agli studenti. Iniziano quindi una serie di attività laboratoriali in cui i vari professionisti (potevano essere registi, direttori della fotografia, esperti di montaggio) mettevano a disposizione le loro competenze per gli studenti. E progressivamente è nato un modello formativo, che negli anni si è consolidato, che prevedeva la realizzazione di cortometraggi in cui i professionisti di settore lavoravano insieme agli studenti che avevano quindi la possibilità di toccare con mano il processo di realizzazione dei film. Negli anni sono stati realizzati tantissimi cortometraggi che permettevano, a differenza delle esperienze di tirocinio sul set, di portare gli studenti a toccare le varie fasi di realizzazione di un prodotto audiovisivo con dei tecnici che sapevano di svolgere un'attività formativa e che quindi erano

disposti a spiegare il perché di determinate scelte; quindi lo studente nel partecipare al processo di realizzazione del film capiva anche i processi che ci stavano alla base, quindi le motivazioni e questo favoriva una forma di apprendimento più attiva. Essenzialmente il modello che John Dewey sintetizza nella frase *learning-by-doing* (apprendere facendo) diventava concreto nel campo della realizzazione degli audiovisivi. Negli anni abbiamo fatto diversi lavori, alcuni di questi lavori hanno avuto riconoscimenti e visibilità in ambito nazionale e internazionale. Quindi dal 2007, seguendo negli anni i vari adeguamenti normativi cui è soggetta l'università italiana, si è passati da un centro di facoltà a un centro dipartimentale per arrivare a un centro di ateneo, quindi riconosciuto dal consiglio d'amministrazione di ateneo.

D – Che sviluppi ci sono stati?

R – Le attività del Celcam, che sono sviluppate in maniera continuativa dal 2007 con almeno due o tre approfondimenti ogni anno, hanno coinvolto un numero consistente di giovani che a partire dalle esperienze fatte in ambito universitario si sono poi avvicinati alle professioni. La scelta di condurre delle attività formative coinvolgendo dei professionisti e quindi portando nelle aule delle università chi concretamente, per mestiere, fa i film ha favorito anche un'uscita degli studenti che dopo l'esperienza nelle attività laboratoriali andavano ad approfondire talvolta con percorsi formativi più mirati e più specializzati – per esempio al CSC di Roma – e talaltra avvicinandosi ai set e iniziando a lavorare proprio nel campo. Penso si possa dire senza tema di smentita che una parte consistente dei giovani che oggi operano nel cinema in Sardegna è passata dalle nostre attività formative, quindi ha avuto una formazione di base, che a volte è stata anche approfondita, che gli ha permesso di entrare poi nel mondo del lavoro. Questa è una ricaduta molto importante.

D – Ci sono state anche delle ricadute per l'insegnamento del cinema nelle scuole?

R – Chiaramente una parte di chi si è formato da noi è poi andato a lavorare nella scuola portando la propria esperienza nella propria attività didattica ma diversi studenti hanno avuto anche la possibilità di fare attività extra-curricolari a scuola come laboratori di educazione all'immagine e al cinema un po' in tutta la Sardegna.

D – Parliamo della Cineteca.

R – Il ruolo svolto dalla Cineteca Sarda per la formazione al cinema in Sardegna è un ruolo che definire fondamentale è riduttivo. La struttura nasce nel 1965 come supporto ai Centri di Servizi Culturali della Società Umanitaria, che a loro volta nascono a seguito del Progetto Sardegna dell'OECE, sostenuto dalla Comunità Europea per superare tutta una serie di carenze nella formazione scolastica delle zone interne della Sardegna (in particolare la zona di Bosa, Macomer, Oristano) dove c'erano livelli di analfabetismo davvero alti. Il progetto si sviluppa grazie al sostegno di molti giovani studenti universitari che erano stati reclutati in base all'esperienza del CUC e nel 1963 da questa esperienza nasce la Società Umanitaria che gestisce alcuni Centri di Servizi Culturali in Sardegna. All'interno del Centro di Cagliari viene istituita la Cineteca Sarda con l'obiettivo di raccogliere un certo quantitativo di film utili per le attività formative. Il lavoro che viene svolto dalla Cineteca è un lavoro pionieristico che porta gli operatori di diversi centri della Sardegna con il proiettore 16mm, la pellicola, la proiezione collettiva in centri culturali, sociali e biblioteche e la discussione che era occasione di confronto dopo la visione del film, perché la visione non fosse fine a se stessa ma desse l'occasione per ragionare sui problemi che il film affrontava ma anche sui livelli di comunicazione che il film metteva in atto. A partire dal 1965 l'attività è sempre stata più in crescita e ha coinvolto diversi centri della Sardegna, valorizzando molto l'esperienza formativa dell'università perché gli studenti che studiavano cinema poi ritornavano nei loro paesi e attraverso il supporto della Cineteca facevano sì che l'evento cinematografico fosse un'occasione di vita culturale per delle comunità in cui altrimenti non ci sarebbe stato molto da questo punto di vista. Queste occasioni di diffusione del cinema sul territorio con l'obiettivo di creare situazioni educative hanno effetti molto importanti, prima di tutto sono occasioni di crescita intellettuale della popolazione che vanno a formare non soltanto gli appassionati del cinema, ma si formano intorno – e con lo strumento cinematografico – le persone più varie: operai, sindacalisti, animatori di circoli e biblioteche, militanti dei partiti politici... Sono attività che coinvolgono ad ampio raggio la società sarda a partire dalla metà degli anni Sessanta; ancora oggi capita di incontrare persone del mondo politico e della cultura che ricordano che grazie ai circoli del cinema e all'attività della Cineteca Sarda hanno cominciato la loro attività culturale. È stata quindi un'attività capillare che ha lasciato un segno fondamentale nella cultura in generale della Sardegna. La Cineteca Sarda ha operato quindi con una funzione essenzialmente educativa fino almeno agli anni Ottanta, cominciando a sviluppare interessi più mirati alla conservazione del patrimonio cinematografico a partire

da quegli anni: infatti intorno a metà anni Ottanta si iniziano i lavori di raccolta del patrimonio audiovisivo della Sardegna, cioè la raccolta delle pellicole ambientate in Sardegna e che hanno la Sardegna come oggetto di interesse; questo lavoro di ricerca viene fatto prima negli archivi della Regione Sardegna (nelle strutture che hanno finanziato i documentari) ma anche nelle cineteche di tutto il mondo. Per esempio il film *Cainà* viene rintracciato alla Cineteca di Praga, è un film girato in Sardegna fra il 1920 e il 1921; poi viene restaurato *Cenere* tratto da Ledda, del 1916, restaurato in partnership con la Cineteca del Friuli e la Cineteca di Rochester (la George Eastman House), uno degli archivi di film più importanti a livello mondiale. Questo evidenzia un cambio di passo: il cinema rimane sempre strumento di attività formativa ma accanto nasce anche l'interesse per il patrimonio cinematografico e oggi infatti la Cineteca Sarda ha un forte patrimonio cinematografico ed è di fatto il principale centro di raccolta di materiale audiovisivo legato alla Sardegna, con opere anche internazionali. Nella diffusione sul territorio delle attività della Cineteca va sottolineato il ruolo particolare che ha il CSC di Carbonia della Società Umanitaria, un altro centro che fa capo all'Umanitaria; il CSC accanto all'esperienza del Centro cagliaritano (che sarebbe la Cineteca Sarda) sviluppa e si specializza nell'attività di formazione col cinema nella scuola e dagli anni Ottanta inizia un'attività di disseminazione nelle strutture scolastiche del cinema, da un lato come strumento di lettura - quindi del cinema come strumento culturale, tipico delle attività da cineclub - ma contemporaneamente comincia a utilizzare le tecnologie analogiche per realizzare film con bambini e ragazzi delle scuole. La struttura si specializza, viene costituita una cooperativa giovanile che va nelle scuole per realizzare cortometraggi con gli studenti. È un lavoro capillare e negli anni vengono fatti molti progetti, alcuni di questi partecipano poi a manifestazioni di settore a livello nazionale e internazionale, ci si avvicina all'ECFA (European Children Film Association) a cui ci si affilia e quindi si porta l'esperienza in un contesto internazionale ma soprattutto si consolida nel territorio del Sulcis un'attività di media education fra le prime a livello nazionale. Alla base di questa esperienza didattica c'è una riflessione che viene condotta all'interno del gruppo della Cineteca Sarda dove lavorava uno studioso come Filippo Maria De Sanctis, docente dell'educazione agli adulti all'Università di Firenze nonché storico del cinema e critico cinematografico che nel 1970 pubblica - a partire dall'esperienza dei primi anni della Cineteca Sarda - un volume che si intitola *I ragazzi inventano il cinema* che diventerà poi il punto di riferimento per tutte le attività formative di settore. Il testo è un manuale a uso dei formatori dove sono indicati i percorsi da

condurre in relazione agli obiettivi da raggiungere, con una struttura schematica “ a schede”, che dà indicazioni agli operatori per procedere in questo campo. Ci troviamo in un settore che è introduttivo a quella che poi negli anni diventerà la media education che viene condotta nelle scuole del Sulcis ma poi l'esperienza viene portata anche in altre realtà della Sardegna.

D – Parliamo dei rapporti tra l'Università e l'ISRE.

R – Dopo i primi anni in cui viene istituito l'Istituto Superiore Regionale Etnografico (ISRE) che ha sede a Nuoro, gli interessi etnografici vengono rivolti in buona parte verso l'antropologia visuale e il cinema etnografico, quindi ci si sposta verso un ambito di interesse che non è più quello tradizionale dei musei o della ricerca sul campo di tipo antropologico ma tocca l'approccio audiovisivo. Tant'è che iniziano nei primi anni Ottanta a essere proposte le rassegne di cinema etnografico a carattere biennale nella sede dell'ente a Nuoro. Le occasioni di contatto con l'università sono inizialmente e principalmente di natura antropologica, ossia coinvolgono essenzialmente i docenti di discipline antropologiche dell'università che si prestano quindi a collaborazione; ma le rassegne sono anche occasioni per gli studenti universitari di conoscere il patrimonio specifico del cinema antropologico. Sono quindi contatti che inizialmente non riguardano università e ISRE secondo la prospettiva cinematografica, c'è solo questo rapporto indiretto legato alla frequentazione degli studenti. Ma negli anni, col consolidarsi delle discipline cinematografiche all'Università di Cagliari e degli interessi cinematografici dell'ISRE, vanno a crearsi situazioni di scambio e di confronto (anche se va detto che l'ente negli anni sviluppa sempre più un interesse diretto per la formazione, cioè per una formazione che non è necessariamente mediata da istituzioni accademiche, d'altronde l'ISRE è un ente di ricerca quindi ha anche fra i suoi compiti quello di sviluppare ricerche e di trasmetterle anche attraverso processi formativi). Questo comunque non esclude una collaborazione con l'Università che porta all'approvazione di progetti comuni e quindi a delle iniziative che sono condivise. Però le iniziative che l'ente conduce a livello formativo, le più rilevanti, sono iniziative condotte direttamente dal centro dove la componente universitaria partecipa, o a livello formativo o semplicemente come partnership non sostanziale nei processi.

D - Parliamo adesso più approfonditamente delle attività dell'ISRE.

R – L'attività dell'ISRE assume un'importanza formativa a più livelli, da un lato in relazione alle iniziative che di volta in volta l'ente propone sia di carattere divulgativo sia di promozione del territorio attraverso seminari, momenti di approfondimento legati alla

proiezione di film antropologici; e questo ha una ricaduta per la formazione di chi ha interessi in questo campo. Le varie edizioni del Festival del cinema antropologico sono occasioni per incontri con registi, tavole rotonde, discussioni. Ma oltre a questo ci sono anche veri e propri corsi, penso per esempio alle scuole estive con David MacDougall che dedica seminari in più giornate in cui approfondisce gli aspetti della etnografia visiva in una prospettiva formativa. Gli allievi seguono il suo modo di lavorare ed è un'occasione per specializzarsi in questo settore. Ci sono poi attività dal valore formativo indiretto e una di queste è il premio AviSA (Antropologia Visiva in Sardegna) che consiste nell'assegnare dei finanziamenti sotto forma di premio a dei progetti inizialmente di documentario etnografico e poi anche di fiction con implicazioni di natura etnografica perché vengano realizzati. Quindi si partecipa a una selezione e c'è un budget, questo budget viene assegnato ai progetti più interessanti e il premio consiste proprio nella realizzazione della produzione, quindi del soggetto che è stato proposto. Ormai c'è una tradizione di una quindicina d'anni e molte opere importanti e molti giovani autori sono nati a partire da quell'esperienza ma anche semplicemente operatori culturali che hanno partecipato alla selezione e hanno avuto l'occasione di veder finanziato il proprio progetto e vederlo realizzato. È una palestra per giovani che vogliono avvicinarsi al cinema e soprattutto per chi voglia avvicinarsi all'antropologia visuale. Nei processi di formazione al cinema spiccano alcune personalità che hanno svolto dei ruoli fondamentali oltre che chiaramente chi gestiva l'insegnamento del cinema all'università, Antonio Caro, che faceva una formazione agli studenti universitari; all'esterno dell'università il ruolo fondamentale è stato svolto dal gruppo che gravitava intorno alla Cineteca Sarda-Società Umanitaria, in particolare Fabio Masala che è stato un giovane che nel 1963 ha istituito il CSC della Società Umanitaria a Cagliari ma accanto a lui Salvatore Pinna, che poi è diventato direttore della Cineteca Sarda, Peppetto Pilleri e giovani che intorno a quella esperienza si sono formati e hanno iniziato poi la loro attività formativa, e io fra questi. Sicuramente la figura di Fabio Masala è stata molto importante perché si è avvicinato al cinema mettendo in gioco competenze di ordine formativo – era un bravissimo operatore culturale – unite a un'ottima conoscenza del cinema; fra le altre cose era critico cinematografico e scriveva sulla stampa nazionale e su periodici specializzati ma mai con un approccio da cinefilo ma sempre attento al potenziale formativo-educativo dello strumento cinematografico. Alla scuola di Fabio Masala sono passati tutti quelli che si sono interessati di cinema come strumento culturale in Sardegna, dalla nascita del CSC di Cagliari fino al 1994 quando Fabio Masala è

morto improvvisamente in un incidente (aveva poco più di cinquant'anni). Fino a quel momento è stato un pilastro della formazione al cinema. Accanto a lui hanno lavorato gli operatori della Cineteca, Salvatore Pinna che poi ha preso il posto come direttore della Cineteca alla morte di Fabio, e Peppetto Pilleri. Sia Masala che Pinna conducevano un'attività intellettuale importante, entrambi autori di libri che sono oggi strumenti importanti per capire la cultura cinematografica e audiovisiva in Sardegna. Sono stati intellettuali capaci di organizzare lo standard formativo su un livello sicuramente alto e con ricadute a livello nazionale e internazionale. Negli ultimi anni Fabio Masala esercitava principalmente la sua attività a livello internazionale nell'ambito della Federazione internazionale dei circuiti del cinema e dell'ECFA. Accanto a queste figure se ne sono formate altre che hanno operato a livello decentrato, penso a Marino Canzoneri per quanto riguarda il CSC di Carbonia, quindi il centro che ha sviluppato le attività principalmente nelle scuole, penso a Gavino Sole e ad Alessandra Sento ad Alghero, ma poi anche gli operatori degli altri CSC che operavano per esempio a Oristano, come Antonio Bellizzas e Marcello Marras. Intorno a queste figure possiamo anche considerare alcuni critici cinematografici che univano il loro lavoro di collaborazione con le testate giornalistiche alle attività di formazione. Da questo punto di vista fondamentale è stato il contributo di Gianni Olla, critico cinematografico della Nuova Sardegna ma anche operatore culturale e formatore in tantissimi corsi di alfabetizzazione audiovisiva e di educazione al cinema, ma anche docente a contratto all'università; e poi Sergio Naizza, critico cinematografico de L'Unione Sard che, ugualmente come Olla, operava nelle attività di formazione ed educazione al cinema, sia per attività di circoli e associazioni sia nelle scuole. E poi c'è la generazione più recente, quella di cui faccio parte anch'io, e a partire dall'esperienza universitaria operiamo anche nel territorio. Attualmente la Cineteca Sarda prosegue nelle attività di formazione, Antonello Zanda è il direttore e formatore attivo, insieme allo staff della Cineteca. Da segnalare a partire dall'istituzione del Celcam, a livello universitario, anche il coinvolgimento di alcune personalità – i registi – che non nascono come formatori ma che a partire dell'esperienza del Celcam scoprono una vocazione nel campo della formazione e quindi svolgono attività dapprima all'università e poi indipendentemente nel territorio: figure come Salvatore Mereu, Paolo Zucca, Enrico Pau, Peter Marcias, Gianfranco Cabiddu, Daniele Atzeni, Antonello Carboni... numerosi registi che partono dalla realizzazione e poi entrano nel mondo della formazione. Nello staff dell'Università di Cagliari è importante anche il ruolo di Andrea Lotta da sempre attivo nei

processi di formazione e anche lo staff del corpo docente con David Bruni e Diego Cavallotti.

D – Quando nasce l'attività formativa nella scuola in Sardegna?

R - L'attività formativa nella scuola nasce in Sardegna a partire dall'esperienza della Cineteca Sarda quindi si regge su alcuni principi fondamentali di natura teorica che erano quelli proposti da Filippo Maria De Sanctis nei suoi libri, in particolare *Il pubblico come autore* pubblicato da La Nuova Italia nel 1970 in cui riflette sul ruolo - anche con approccio pionieristico - che può avere il pubblico nel processo di significazione del film, quindi il pubblico che diventa capace di elaborare un pensiero critico e dare un senso all'opera cinematografica in rapporto al proprio vissuto. Da questo punto di vista il pubblico è in qualche modo autore. È un anticipatore delle teorie dell'estetica della ricezione che si svilupperanno a partire dagli anni Ottanta a livello internazionale. L'idea di fondo è che attraverso i processi di partecipazione alla visione, che De Sanctis proponeva attraverso la discussione del film come momento di confronto collettivo intorno a un testo, il gruppo che partecipava alla discussione diventava padrone del processo di interpretazione e quindi del significato del film stesso a partire dalla propria esperienza di visione. Questo diventa un punto di riferimento fondamentale: cioè la creazione del prodotto audiovisivo e dell'educazione audiovisiva nella scuola è essenzialmente un'operazione di presa di coscienza critica e quindi di partecipazione attiva. La formazione di De Sanctis è di scuola marxista e queste idee si diffondono anche nel gruppo che con lui lavora. Questo è l'approccio dell'educazione al cinema nella scuola ma è un approccio che non viene sempre seguito in maniera pedissequa, infatti spesso capita che chi si avvicina a gestire l'attività parta dagli spunti delle riflessioni di De Sanctis – spesso recepiti in maniera indiretta tramite altri operatori – ma non li approfondisca. Nella prassi scolastica a volte capita che la gestione dei processi avvenga in maniera non del tutto consapevole e quindi casuale e quindi capita per esempio che il film venga usato anche solo per trascorrere un po' di tempo in maniera ludica, sottraendolo all'attività didattica-formativa, quindi non con un impegno mirato a un processo di formazione; oppure che un film venga utilizzato a scuola per i suoi contenuti perché la storia narrata si presta a trattare un argomento di storia, per esempio: magari faccio guardare *Il settimo sigillo* di Bergman non perché mi interessa la visione dell'autore del Medioevo come interpretazione della società contemporanea, ma perché Bergman è piuttosto fedele nella rappresentazione e quindi documenti l'epoca e attraverso la visione di quel film riesco ad

avere una conoscenza maggiore del periodo. In questo contesto il film non è più oggetto in quanto tale ma diventa strumento in funzione di qualcos'altro: un sussidio didattico che serve per apprendere qualcosa che non è il cinema stesso. All'interno di queste dinamiche chiaramente, com'è naturale che sia, ci sono tante gradazioni diverse però diciamo che gli operatori più consapevoli usano il modello De Sanctis con consapevolezza, appunto. Al di là del testo *Il pubblico come autore*, che ha una prospettiva teorica importante, esistono dei testi come *I ragazzi inventano il cinema* che sono più tarati su una prospettiva metodologico-operativa, quindi il testo dà indicazioni operative, delle schede a cui rifarsi per la gestione delle attività. Accanto a questo vanno ricordati i momenti di approfondimento - quindi di formazione dei formatori - che la Cineteca Sarda organizzava periodicamente, corsi residenziali in cui si stava in una struttura residenziale per alcuni giorni e gli operatori che erano insegnanti, ma anche operatori culturali e studenti (figure motivate per un lavoro culturale sul cinema), lavoravano attorno al film in maniera approfondita, da un lato attuando dei processi di partecipazione e dall'altro consolidando metodologie che poi potevano essere applicate nel lavoro sul territorio, sia per i circoli culturali sia nelle scuole attraverso processi formativi di disseminazione agli studenti dei diversi gradi scolastici, dalla primaria agli istituti superiori.

D – E oggi?

Negli anni più recenti gli approcci metodologici scolastici risentono di una maggiore apertura da parte del corpo insegnante che non si è formato più semplicemente all'esperienza della Cineteca Sarda della Società Umanitaria, come poteva essere fino a un decina d'anni fa, ma arriva per esempio da percorsi formativi anche nel continente, quindi con approcci diversi, e questo comporta modalità di intervento più variegate. Non è più possibile trovare un approccio metodologico ricorrente o principale, non sono più quelli che erano stabili nella Sardegna fino a fine anni Ottanta. L'altro aspetto che va considerato è la formazione universitaria che ha delle ricadute perché è rivolta principalmente ai futuri insegnanti, quindi una formazione che forma i formatori. In ambito accademico esistono almeno due approcci: da un lato quello più tradizionale dello studio della storia del cinema e dei linguaggi cinematografici, che parte dall'analisi del testo filmico e poi lo contestualizza nel quadro del periodo di produzione (teoria, analisi e storia); accanto a questo, in anni più recenti, si sono sviluppate delle metodologie di derivazione deweyana del *learning-by-doing* dove si comincia anche a lavorare sulla realizzazione dei film, e quindi non più semplicemente sullo studio

della teoria e della storia ma proprio sulla pratica. Questo approccio riguarda sia l'Università di Cagliari che quella di Sassari che hanno costituito delle strutture laboratoriali dove appunto gli studenti possono andare a formarsi. È un approccio di “didattica partecipata” più in linea con le teorie contemporanee delle forme di apprendimento e della media education: quindi alcune riflessioni di Jenkins, il percorso della cultura partecipata, il lavoro di gruppo nell'elaborazione del prodotto e l'uso delle tecnologie che non è più fine a se stesso, nel senso che apprendo l'uso delle tecnologie non perché mi interessa l'uso delle tecnologie, ma il loro uso è funzionale all'apprendimento dei linguaggi, nella consapevolezza che i media audiovisivi operano su due livelli, uno tecnologico e uno di linguaggio che non sono scindibili. Il solo apprendimento delle tecnologie non permette poi la capacità di esprimersi con la tecnologia di cui si è appreso l'uso, quindi è necessario conoscere ed essere consapevoli del processo culturale e di linguaggio che c'è dietro e che quindi permette poi ai processi di comunicazione di attuarsi. Nel quadro delle attività formative/educative del cinema, per quanto riguarda la Sardegna, vanno considerati una serie di eventi che si sono realizzati negli ultimi quindici/venti anni: da un lato l'approvazione della Legge Cinema della Regione Sardegna che prevede esplicitamente il sostegno per attività di formazione della scuola e dell'università, quindi la possibilità per i singoli istituti scolastici di presentare dei progetti per ottenere dei finanziamenti che poi permettono attività di educazione al cinema che possono essere di varia natura (legata all'alfabetizzazione audiovisiva oppure di produzione di audiovisivi con gli studenti); e poi, a livello nazionale, una serie di interventi che progressivamente nel tempo (consolidatisi a seguito dell'approvazione della Legge Franceschini che prevede esplicitamente interventi di educazione al cinema nella scuola) hanno portato una maggiore attenzione degli istituti scolastici ad attività specifiche, a volte curricolare, parallele ai corsi istituzionali. Parallelamente va considerato anche l'intervento comunitario che ha incentivato molto l'educazione al cinema, più in generale la media education, sia con un sostegno economico ai progetti ma soprattutto nella sensibilizzazione dell'importanza che i processi formativi al cinema e agli audiovisivi hanno oggi nella scuola, quindi non più come qualcosa che deve essere estemporaneo, legato a un progetto per favorire l'alleggerimento del peso didattico rispetto alle materie più specifiche, ma un'attenzione più mirata verso progetti più strutturati, organici e che quindi hanno una loro ricaduta nel processo formativo dei giovani. Da questo punto di vista sono importanti anche alcuni insegnamenti universitari mirati alla formazione di insegnanti che specificamente vanno a

insegnare nella scuola primari, come il corso di Linguaggi dell'immagine alla formazione primaria o i vari insegnamenti di media education che sono impartiti nel Polo umanistico in diversi corsi di laurea e che quindi danno una maggiore sensibilità ai formatori che poi vanno a lavorare nella scuola.

APPENDICE 4 Un ricordo di Gabriella Lanero³⁷⁷

Ho frequentato, da studentessa liceale e universitaria, negli anni 70, un “gruppo spontaneo” parrocchiale, che non rientrava nell’Azione cattolica, animato da laici cattolici di sinistra, che aveva una certa libertà di organizzazione e si interessava di temi sociali. La campagna referendaria del divorzio ci vide attivi in posizione divergente rispetto al mondo cattolico e parrocchiale e molti di noi si orientarono verso il PCI.

Nel ‘74, nell’intento di attivare un cineforum, ci rivolgemmo, per la prima volta, all’Umanitaria che si mise a nostra disposizione con il prestito dei film e aiutandoci a costruire un programma. Proiettammo film come *La strada* (1954), *Il bidone* (1955) di Fellini, *Il sale della terra* di Biberman (1953), tutti in bianco e nero. Frequentavano il cineforum alcuni universitari della Casa dello studente dove era il nucleo del Movimento studentesco, ma anche vari parrocchiani che intendevano certo tener d’occhio discussioni e proiezioni.

Certamente da questi fu sollevata la critica di variare il programma con inserimento di film di produzione più recente e ci fu assegnato dal Consiglio parrocchiale un piccolo finanziamento per noleggiare i film dalle suore della San Paolo Film, che era in regime di quasi monopolio e disponeva di molti più film in 16mm e più recenti rispetto a quelli della Cineteca. Ma la questione era anche di scelta di campo. Certo le piccole realtà di circoli del cinema che cominciavano a nascere, non potevano permettersi i costi del noleggio delle gentilissime ed esose suore paoline. Inoltre l’Umanitaria non ci metteva a disposizione solo film e proiettore 16 mm, ci offriva formazione sul cinema e sui metodi di discussione, con incontri periodici e stage che sono stati nella mia formazione molto importanti.

Per quanto riguarda l’esperienza “cinema a scuola”, che ho svolto dal 1980 al 1985 nei corsi di formazione dei lavoratori delle 150 ore della Provincia e dell’area metropolitana di Cagliari, la possibilità di noleggiare film dalla San Paolo era esclusa perché non si disponeva di fondi. Ho usato il film come strumento per l’approccio a temi di storia, prevalentemente, perché non erano adottati libri di testo e non si poteva ricorrere sempre a fotocopie, o tanto

³⁷⁷ Insegnante, educatrice di cinema, tecnico IRRSAE_IRRE, formatasi presso la Cineteca Sarda.

meno a lezioni frontali. Implicitamente era evidente che il film era considerato esperienza e linguaggio più immediato e coinvolgente rispetto al testo scritto. La visione del film di argomento storico consentiva la ricostruzione di costume, e, a partire da un periodo e evento particolare si apriva l'inquadratura nel contesto.

Ricordo il primo programma che Pepetto (Giuseppe Pilleri) mi aiutò ad impostare per il corso serale di Villasimius-Castiadas; per il periodo del Risorgimento comprendeva *Allonsanfan* dei Taviani (1974) e *Quant'è bello lu murire acciso* di Lorenzini (1975). C'era sicuramente in gioco anche la mia inesperienza didattica e la mia insufficiente riflessione sul linguaggio cinematografico. Però continuai con questo metodo per l'insegnamento della storia anche nei corsi seguenti, in collaborazione con le colleghe, se c'erano più classi. Era molto importante però il confronto e lo scambio di idee con il Collettivo di insegnanti guidato da Fabio Masala, che si riuniva settimanalmente all'Umanitaria. Pepetto ci aiutava a costruire i programmi, e in base a questo ci prestava i film e il proiettore che noi stesse portavamo a scuola. Avevo imparato a montare la pellicola e ad utilizzare il proiettore. C'era sempre il rischio che la lampada si bruciasse o che si rompesse la pellicola, ma la cosa funzionava. Il giorno dopo la proiezione il materiale doveva rientrare; Pepetto chiedeva come fosse andata e anche quella era un'occasione di riflessione interessante con un referente "amico critico" e attento.

Quando sono passata all'insegnamento nelle scuole superiori ho trovato più difficile utilizzare il film come strumento didattico, soprattutto perché l'orario frammentato limitava le possibilità di una proiezione completa ed era più difficile ricorrere ripetutamente al prestito del proiettore. Tuttavia si cercava di organizzare la proiezione in orario pomeridiano o riunendo le ore di più materie in collaborazione con altre/i colleghe/i. Un altro filone che si seguiva oltre quello di cinema e storia, dove il film fiction era utilizzato come aiuto per la ricostruzione storica, era quello di cinema e letteratura dove si tentava un confronto fra linguaggi. Ricordo per esempio un lavoro che presentava il ciclo bretone di Re Artù come trattato nel film *Excalibur* di J. Boorman (1981), oppure il romanzo *Il Giardino dei Finzi Contini* (1962) di Bassani analizzato accanto al film di De Sica (1970). Ma mi riferisco ormai agli anni Novanta e in questo periodo era diffuso il sistema VHS e ogni insegnante aveva un piccolo archivio di cassette (anche con film registrati dalla TV) che usavamo un po' abusivamente, un po' mettendo in campo le nostre risorse personali. Il noleggio era una pratica molto diffusa nei vari blockbuster.

A quel punto il film è diventato l'oggetto di studio e abbiamo cominciato a focalizzare la

specificità del linguaggio filmico e audiovisivo in sé. In una classe stabilimmo di vedere e discutere un film proposto da me ed uno scelto dalle alunne/i a turno. Loro mi fecero conoscere *Top Gun* di Tony Scott (1986) e *Ghost* di Jerry Zucker (1990).

All'ITF "Deledda" di Cagliari, istituto tecnico di indirizzo sperimentale in cui ho insegnato dal 1993 al 1998 era stato insediato un laboratorio audiovisivo dotato di una saletta per le proiezioni e varia strumentazione: televisori, video registratori e videoproiettore. Era assegnato un tecnico che supportava le insegnanti, come negli altri laboratori ed io avevo l'incarico di direzione. Non si era ancora in autonomia scolastica ma avevamo un budget e programmavamo per il Consiglio d'Istituto l'acquisto di materiali e attrezzature. Questo dimostra l'importanza che si dava in quegli anni, già prima del Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola del 2000. L'acquisto di videocassette di film, documentari poteva avvenire solo da ditte specializzate nell'offerta di materiali didattici che risultavano di prezzo spesso elevato. Non potevamo accedere al mercato normale, né alle offerte di quotidiani e riviste.

Il laboratorio era abbastanza utilizzato da me e Cesira Vernaleone, per proiezioni e dibattito, ma anche perché venivano registrate per noi delle trasmissioni televisive che potevamo rivedere con le alunne, non solo film, per es. dibattiti, servizi tematici.

APPENDICE 5 Intervista a Giuseppe Pilleri³⁷⁸

D – Come ti sei avvicinato al lavoro di operatore?

R – Ho cominciato a frequentare la Società Umanitaria di Cagliari quando sono entrato all'università, nel 1969, e li ho conosciuto Fabio Masala. Una delle prime volte che l'ho visto – era direttore generale della Società Umanitaria in Sardegna – è stato proprio nella Facoltà di Lettere e filosofia con cui lui collaborava (io ero iscritto a filosofia); in particolare collaborava con un docente di storia e portò un proiettore a passo ridotto, 16mm, e un film, montò il proiettore, proiettò il film e poi discusse con noi il film. Fu una cosa curiosa perché lo prendemmo per un bidello, anche per come era vestito, era molto "rustico" nel vestire; poi scoprimmo invece, quando cominciò a parlare dopo il film, che era il direttore della Cineteca Sarda. Poi ci fu un caso particolare: allora si potevano fare esami di gruppo in quindici/venti

³⁷⁸ Operatore culturale della Società Umanitaria in Sardegna. L'intervista è stata realizzata il 29 maggio 2024.

studenti e ci furono situazioni molto particolari nel senso che l'università in parte osteggiò e in parte favorì questi esperimenti che facevano parte della grande rivoluzione culturale di quegli anni. Ci fu anche chi, con spirito italico, si approfittò della situazione e si infilò in una serie di gruppi studiando un esame, o a volte neanche, e si laureò praticamente senza studiare niente. Naturalmente tutti dissero che era una barzelletta, che non era serio, invece Fabio che era un grande sostenitore del lavoro di gruppo, incaricò uno studente di formare un gruppo per fare un esame con un docente molto importante di pedagogia; il gruppo doveva occuparsi di educazione per gli adulti, educazione permanente. Era un settore della pedagogia ancora agli inizi, non c'era una cattedra. Io feci parte di questo gruppo e mi ricordo che fu un esame molto impegnativo che ci impegnò quasi per un anno, studiammo un numero incalcolabile di testi sull'argomento e l'Umanitaria organizzò e pagò tre corsi residenziali con la partecipazione dei maggiori esperti nazionali in quel campo. Quello fu il primo impatto con la Società Umanitaria; poi in seguito cominciai a collaborare con loro perché tutti coloro che avevano questo tipo di interesse collaboravano con loro. In seguito ebbi la possibilità di partecipare a un concorso (allora l'Umanitaria era controllata dalla Prefettura di Milano essendo un ente para-pubblico) e fui assunto all'inizio degli anni Settanta. Ho cominciato a lavorare alla Cineteca e abbiamo messo in piedi questa infrastruttura culturale che ancora lavora. La Sardegna è l'unica regione in cui i CSC sono rimasti, nelle altre regioni sono stati regionalizzati e quindi poi eliminati dopo un po' di tempo.

D – Questi CSC sardi adesso dipendono sempre dall'Umanitaria?

R – In Sardegna ci sono tre CSC gestiti dalla Società Umanitaria – Alghero, Cagliari e Iglesias - finanziati ormai dalla Regione (prima li finanziava lo Stato ma poi le competenze sono passate alle regioni) e poi ci sono dei centri dell'UNLA (Unione Nazionale Lotta all'Analfabetismo) che stanno a Oristano e Macomer.

D – Ma la Cineteca Sarda esisteva già?

R – Sì, la Cineteca Sarda fu creata nel 1966 dalla Società Umanitaria. Poi nel 1967 il Foromez della Cassa del Mezzogiorno dà vita ai tre CSC che cominciarono a lavorare in ambito regionale. Il Foromez voleva favorire l'acculturamento attraverso i libri e infatti tutti i CSC avevano la stessa dotazione libraria, stessi titoli e anche stessi arredi! Era tutto unificato. Invece Fabio Masala pensò di usare il cinema, i film, i documentari, i cortometraggi per favorire la crescita culturale del pubblico attraverso la discussione dei materiali audiovisivi.

Ci fu una battaglia per fare questo, naturalmente, e alla fine si riuscì a creare la Cineteca che diventò un punto di riferimento per tutta la regione.

D – Perché era così importante il cinema? Che prospettive c'erano?

R – Era importante perché il cinema rispetto alla letteratura si prestava per una visione e discussione collettiva; il libro era più difficile, era proposto più per un consumo individuale. Un po' come succede oggi con l'offerta audiovisiva che spinge per un consumo individuale, per evitare che ci sia una discussione, un confronto tra coloro che vedono i prodotti audiovisivi. La discussione è sempre un fatto pericoloso per un potere che vuole controllare la situazione. La discussione porta a una crescita culturale, a un aumento delle capacità critiche e quindi è un fatto pericoloso... mentre invece isolando ciascuno di noi, favorendo sì una crescita magari, ma individuale e individualistica, crea competizione. La visione e discussione collettiva del film invece tende a favorire la cooperazione, l'aggregazione e l'associazionismo.

D – Com'erano strutturati i corsi di formazione dell'Umanitaria e chi erano i docenti?

R – All'epoca, appena fatta questa esperienza con Masala io ho lasciato l'università e mi sono messo subito a lavorare all'Umanitaria, mi sono sposato, ho avuto una figlia, e poi ho avuto modo di partecipare ai corsi di formazione della Società Umanitaria, a Milano, per operatori culturali. I docenti erano tutti dell'ambito dell'educazione agli adulti, l'educazione permanente. C'era Alberto Conti che faceva corsi sull'uso della videocamera portatile e sul controllo del telegiornale, per esempio... Una delle esperienze più importanti che abbiamo fatto – prima dell'avvento delle tv private regionali – è stato l'uso della telecamera per la costruzione di momenti di discussione su temi particolari. Avevamo acquistato un'unità portatile (il videotape), mezzo pollice a bobina, in b/n, e facevamo interventi in vari paesi; per noi fu un'esperienza molto importante e anche per i sardi. Ricordo che in quel periodo hanno istituito la terza rete e alla terza rete si faceva la sperimentazione e in alcune occasioni fecero cose simili. Il nostro lavoro in Sardegna è sempre stato un lavoro condotto cercando di “sopravvivere” tra le spinte normalizzatrici che venivano in realtà anche dal nostro ente che gestiva i centri (non soltanto dal ministero che li finanziava) e la nostra necessità invece di fare anche attività eversive (in senso culturale, ovviamente), cioè dirompenti nei confronti della situazione in cui ci si trovava a lavorare e a vivere.

D – Ci sono state situazioni particolari in cui ti sei sentito anche te coinvolto in questa spinta

alla trasformazione? Ho letto anche di questo “controllo del telegiornale”... che cos'è?

R – In quegli anni c'era un'uniformazione – prima che arrivasse la terza rete – che era una forma di controllo di regime: molto più di oggi, l'informazione era asservita al potere, per cui si inventò questo controllo all'informazione puntando sull'informazione principale che era il TG1, fonte primaria dell'informazione degli italiani. Per cui organizzammo una rete di punti associativi (potevano essere circoli del cinema, associazioni culturali, sedi di partiti, a volte anche case private) dove si riuniva un gruppo di persone e si vedeva in diretta il TG1 e si schedava secondo dei parametri scientifici elaborati proprio da Alberto Conti che lavorava all'Umanitaria di Milano. E si produssero una serie di materiali, ancora conservati... ricordo una dispensa fatta da Maria Piera Mossa e Franco Caruso che si intitolava “21 giorni col TG1”, dove si raccontava il controllo di ventuno giorni del TG1 secondo questo metodo scientifico dei tempi, delle inquadrature e altri elementi significanti per dimostrare che l'informazione era truccata. Queste cose però le organizzavamo autonomamente... il metodo di lavoro dell'Umanitaria era sostanzialmente quello di formare gli operatori, noi non andavamo nei circoli, nelle associazioni, nelle scuole come esperti, l'Umanitaria faceva centinaia di corsi all'anno: corsi residenziali, corsi per genitori, corsi per adulti, per insegnanti, e formava gli operatori che poi a loro volta lavoravano nelle loro realtà. L'idea non era di mandare propri operatori che con metodo trasmissivo avrebbero trasmesso ad altri (anzi questo era proprio ciò che i CSC della Sardegna volevano contrastare); la metodologia era quella di costruire un sistema di comunicazione, un sistema di costruzione della crescita culturale attraverso la comunicazione, che avesse un'andata e un ritorno. Mentre la vecchia cultura era quella che si basava sulla trasmissione della cultura consolidata. Per esempio il vecchio modello del cineforum si basava sulla presentazione del film con l'esperto che introduce il film e ne dà una lettura secondo la propria idea ed esperienza (dato che l'ha visto molte volte e lo conosce bene): mette in luce le cose che secondo lui sono le più importanti, e tu poi devi vedere il film secondo le linee che ti ha consigliato l'esperto. L'esperto trasmette, appunto, al pubblico la sua cultura consolidata e immutabile. Quello che noi invece costruivamo era la visione insieme del film e la discussione con un organizzatore della discussione dove ognuno poteva dire quello che pensava del film secondo la sua intelligenza e costruire, in questo modo, un prodotto originale, nuovo, che era il frutto della discussione collettiva.

D – Le basi teoriche di questo metodo le aveva poste Masala?

R – Filippo Maria De Sanctis aveva teorizzato questa metodologia nel suo volume *Il pubblico come autore* che ha fatto la storia ed è stato pubblicato a metà anni Sessanta.

D – Come si sono conosciuti Masala e De Sanctis e come hanno cominciato a collaborare?

R – Filippo Maria De Sanctis era un docente universitario che lavorava a Roma e lavorava anche come esperto per l'Umanitaria di Milano. Quando ci fu il primo intervento del Progetto Pilota Sardegna dell'OECE per la rinascita delle aree depresse, De Sanctis fu mandato dalla Società Umanitaria a svolgere un intervento culturale prima dell'istituzione dei CSC. Il primo intervento riguardò un triangolo dell'oristanese (Oristano – Bosa - Macomer) e De Sanctis impostò il suo lavoro proiettando dei film, in genere all'aperto, aveva il suo proiettore 16mm e alcuni film, e proiettava nelle piazze della Sardegna all'interno di questo intervento culturale. Fu in questa occasione che incontrò Fabio Masala che era un giovane studente sassarese; quando l'Umanitaria ricevette l'incarico dalla Cassa del Mezzogiorno e dal Formez di gestire un centro culturale in Sardegna, la Società incaricò Filippo che incaricò Fabio come la persona più adatta per gestire e dirigere questo centro. Quindi Masala ebbe l'incarico di creare questo centro sardo e da lì poi i tre CSC sardi. Naturalmente cominciò un rapporto di collaborazione che durò sino a quando, prima Filippo e poi Fabio scomparvero prematuramente, e produsse una gran mole di iniziative e progetti originali. Il concetto di “pubblico come autore” fu una teoria innovativa, visionaria, utopica che ispirò e guidò tutta l'attività dell'associazionismo non solo regionale ma anche nazionale, attraverso la FICC (Federazione Italiana Circoli del Cinema), e internazionale con la creazione per esempio della Carta dei diritti del pubblico nel congresso internazionale. La cosiddetta Carta di Tabor è la carta dei diritti del pubblico che indirizza le attività dell'associazionismo culturale cinematografico.

D – Questa iniziativa è originale di De Sanctis o ha dei riferimenti in qualche teoria pedagogica?

R – No, è proprio un'elaborazione originale e innovativa di De Sanctis, che precorreva i tempi allora. Dal punto di vista culturale ribaltava la prospettiva perché poneva il pubblico al centro dell'interesse anziché mettere sempre al centro il film e gli autori.

D – Oggi si parla di *prosumer* e di disintermediazione, e cioè del fatto che non c'è più lo

spettatore e basta ma lo spettatore produce anche contenuti audiovisivi...

R – Sì, certo ma è una cosa diversa. Oggi ognuno di noi col telefonino può produrre un video, può diventare produttore audiovisivo, qualcuno pensa di diventare regista anche, ma non è così... In ogni caso si tratta comunque di un'attività individuale; quello che proponeva De Sanctis, invece, era che il pubblico vedendo un film e discutendolo entrasse nel meccanismo della cultura audiovisiva con una sua produzione originale intellettuale, che non era un audiovisivo, era un'elaborazione intellettuale.

D – Come riflessione teorica mi sembra importante recuperarla proprio oggi perché tutti individualmente producono video ma sembra un mondo di ciechi, tutti guardano, vedono, promuovono visioni...

R – In questo mondo globale ognuno di noi è isolato, è solo, magari può avere anche un certo numero di spettatori ma non ha mai contatto con questi spettatori, ce li ha e basta. Quando si lavorava in pellicola – 8mm, super8, raramente 16mm – erano produzioni collettive generalmente, fatte dai cineamatori ma sempre in maniera collettiva perché c'era bisogno dell'aiuto di tutti per fare un film in pellicola. Era una cosa complessa e piuttosto faticosa. Mi ricordo quando cominciarono le produzioni elettroniche e diventarono tanti quelli che realizzavano piccoli film in proprio; per esempio era buffo che nei titoli uno scriveva: da un'idea di Mario Bianchi, regia di Mario Bianchi, sceneggiatura di Mario Bianchi, riprese di Mario Bianchi, musiche di Mario Bianchi (per non pagare i diritti Siae)... Quando in Cineteca arrivavano questi film e ci chiedevano se ci era piaciuto, noi si diceva sì ci è piaciuto ma la prossima volta invece di tre minuti di titoli di testa con sempre il tuo nome scrivi semplicemente “Un film di Mario Bianchi” e si capisce che hai fatto tutto tu! Il film che è sempre stato un'opera collettiva, cioè l'unione del lavoro di tantissime persone che si mettevano insieme per fare una produzione cinematografica, con questi strumenti diventava un'opera esclusivamente individuale in moltissimi casi.

D – A un certo punto nei tardi anni Settanta, forse contestualmente all'arrivo del video, la funzione dell'educazione agli adulti della Cineteca viene meno e si potenzia invece il settore scolastico della formazione degli insegnanti per fare progettazione di film education a scuola. Ti ricordi?

R – Io in realtà non ho lavorato molto in questo settore. Quando la Cineteca era al massimo

della sua attività - negli anni Settanta, Ottanta e primi anni Novanta – noi facevamo ovviamente un grande lavoro di formazione degli insegnanti e di distribuzione dei film nelle scuole. Era un'attività di distribuzione massiccia e intensiva. Mentre non abbiamo mai lavorato nel settore della produzione in cui invece lavorava il CSC di Carbonia. Quando si cominciò a lavorare con le telecamere, il CSC di Carbonia si dotò di telecamere e faceva interventi nelle scuole realizzando film con loro. Io ho partecipato spesso al Festival di Pisa dove si presentavano queste produzioni. Ma a Cagliari non facevamo questo tipo di lavoro, noi più che altro facevamo un lavoro di formazione agli insegnanti che poi proiettavano e discutevano i film durante la loro attività curricolare.

D – Entriamo nello specifico sui linguaggi del reale che sono stati molto promossi dall'attività della Cineteca, e in Sardegna il documentario è un fiore all'occhiello della cinematografia sarda. Secondo te c'è una relazione, un influsso, una vocazione dei sardi a raccontare la loro realtà? Ci hai mai riflettuto su questo aspetto?

R – Io ci ho riflettuto eccome e c'è un mio scritto nel volume a cura di Antioco Floris, *Nuovo cinema in Sardegna*, in cui dico che secondo me c'è la vocazione in Sardegna per il documentario rispetto alla fiction, o almeno c'era quando iniziò la produzione del nuovo cinema sardo; e infatti ci sono state produzioni di documentari sardi di alto livello rispetto alla fiction, a mio parere. La vocazione c'è e lo dimostra la grande massa di produzioni; forse realizzare un documentario è più facile anche rispetto alla fiction...

D – Quindi è una questione di facilità o vi sono legate anche questioni identitarie?

R – Secondo me c'è una tendenza più verso il racconto della realtà; non so se sia dovuto alla specificità identitaria dei sardi, però c'è una maggiore tendenza alla realizzazione di buoni documentari.

D – Scendiamo un po' sul tuo punto di vista personale: i sardi come li racconteresti, qual è la caratteristica della “sarditudine”, ieri, oggi... si è completamente uniformata come società in questo grande processo di omologazione del mondo?

R – Non lo so... probabilmente non si è mai uniformata del tutto, non succederà mai che la Sardegna e i sardi si uniformino completamente. C'è una tendenza all'omologazione dovuta a vari fattori però rimane sempre un fondo di appartenenza, di caratteristiche specifiche, di

identità che non scomparirà mai probabilmente nonostante i processi di omologazione che in una società come oggi sono inevitabili.

D – Quanto c'entra l'attività della Cineteca con la Legge Cinema regionale? Ha avuto degli influssi?

R – Sì, attualmente ci sono dei rapporti anche perché la Cineteca da molti anni ormai – dalla morte di Fabio Masala, praticamente – ha cambiato il suo tipo di attività, ha interrotto per esempio l'attività dei corsi di formazione. L'attività è cambiata e si è rivolta più verso la realizzazione di programmi cinematografici, nell'organizzazione di festival del cinema e dà sostegno anche alle produzioni di autori sardi, ormai da molti anni. La Legge Cinema quindi ha finanziato in alcuni casi. La Società Umanitaria in Sardegna non può vivere soltanto col finanziamento normale, annuale, non è sufficiente anche perché poi per anni non è stata adeguata al costo della vita; servono quindi finanziamenti supplementari per svolgere le attività e la Legge Cinema consente di attingere a finanziamenti supplementari.

D – Quindi il film documentario, il film etnografico, la Cineteca lo valorizza anche a livello scolastico? Secondo te è importante che i ragazzi lavorino su questo tipo di film?

R – Certamente. Diciamo che l'attività principale della Cineteca, ormai da molti anni dopo che è finito il lavoro col 16mm, è diventata “La Sardegna nello schermo”. Io, per esempio, ho lavorato per vent'anni col passo ridotto distribuito nelle scuole e nell'associazionismo; gli altri vent'anni ho lavorato al progetto “La Sardegna nello schermo” che è poi il progetto che ci ha consentito di entrare nella federazione internazionale delle cineteche (Fiaf) proprio perché abbiamo un archivio di film sulla Sardegna. Siamo considerati sullo stesso livello della cineteca della Corsica, della cineteca della Catalogna, cineteche specifiche di realtà specifiche regionali. Abbiamo avuto un riconoscimento particolare per questo. Noi abbiamo un archivio imponente di materiali sulla Sardegna a cui si sono aggiunti negli ultimi anni film del cosiddetto “cinema di famiglia”: abbiamo spinto tutti a depositare in cineteca i filmini amatoriali, nei diversi formati, che sono di grandissimo interesse per la storia della Sardegna e sono materiali che concorrono a costruire un repertorio di tutto ciò che è stato fatto per il racconto della realtà in Sardegna. Per esempio ultimamente moltissimi autori che realizzano film di tipo antropologico o sociale sulla Sardegna partono proprio dall'uso di questi materiali di repertorio.

D – Tonino Casula l'hai conosciuto?

R – Sì, certo, era un nostro collaboratore storico, ho partecipato a diversi corsi di formazione per insegnanti insieme a lui (eravamo entrambi docenti). Lui era un insegnante alle elementari e poi è diventato un artista affermato e a scuola faceva anche film col Super8 e in Cineteca abbiamo i suoi film. Era un personaggio di grande spessore. Con lui ho lavorato molto negli anni Settanta e Ottanta.

D – Lui nel 1952 ha portato l'8mm a scuola... una cosa pionieristica a livello europeo.

R – Sì, lui aveva fatto un film su Buggerru ed è stato un precursore in molti campi. Fu uno dei primi che nel campo della pittura lavorò col computer.

D – Ci sono stati rapporti tra la Cineteca e l'ISRE?

R – Con l'ISRE i rapporti erano sporadici anche perché l'ISRE non vedeva di buon occhio l'attività dei CSC, soprattutto della Cineteca quando ha cominciato il lavoro sui film sardi che loro ritenevano fosse un lavoro che spettava a loro, che era un compito loro quello di raccogliere i film sulla Sardegna e quindi ha sempre ostacolato il lavoro della Cineteca. E quindi i rapporti erano proprio sporadici.

D – Quindi c'era una competizione...

R – Sì. Ricordo quando abbiamo cominciato questo lavoro di recupero di materiali sardi in pellicola che erano dispersi un po' dappertutto: era la metà degli anni Ottanta e all'inizio addirittura il fondo principale lo stavano mandando al macero, sarebbe stata una perdita storica irrimediabile di materiali di documentazione preziosissimi in 35mm e 16mm, che erano stati utilizzati per la propaganda internazionale della Presidenza della Regione. Erano documentari prodotti anche da Costa, Serra, fatti in varie lingue anche per l'estero. Noi li abbiamo recuperati e adesso sono depositati in Cineteca anche se rimangono di proprietà della regione. Da questo recupero è iniziato il lavoro di “Sardegna nello schermo”.

D – Si continuano a fare proiezioni con dibattiti?

R – Il dibattito si fa ancora nei circoli, soprattutto in Sardegna; anche ieri sera c'è stata la proiezione in un circolo con relativa discussione. È un'esigenza insopprimibile quella di

discutere insieme un film che si vede. La famosa gag di Moretti – No, il dibattito no! - è dovuta al fatto che Moretti il dibattito non l'ha mai fatto perché gli capitava sempre di fare l'intervista al regista, cioè lui era invitato a parlare del suo film dopo la visione e probabilmente non ne poteva più di rispondere alle domande dei cinefili. Anche perché un regista si esprime col film, non col pubblico discutendo di come ha fatto il film, non ha senso. Aveva ragione Moretti ma aveva sbagliato termine, perché le parole sono importanti, appunto! Doveva dire “No, l'intervista al regista no!” perché nel dibattito c'è scambio.

D – Quindi questa idea oggi di partecipazione come la vedi? Quali sono gli strumenti oggi per la partecipazione?

R – Secondo me la discussione, il dibattito, sono fenomeni insopprimibili, nonostante i tentativi di limitarli, in alcuni casi addirittura di vietarli. Quando vedi un film diventa spontaneo il fatto di confrontarsi con chi come te l'ha visto per sapere cosa ne pensa e cosa ne pensi tu. Spesso la discussione di un film è più interessante del film!

APPENDICE 6 Intervista a Paolo Serra³⁷⁹

D – Parlami del tuo avvicinamento al cinema e all'educazione all'immagine.

R – La passione per il cinema è quella che si coltiva da bambini. Io ero un accanito lettore giovanile e credo che il leggere porti a cercare di vedere “visivamente” i viaggi che si sono letti attraverso i libri. Questo mi ha avvicinato al mondo dell'avventura, della fantascienza, del fantastico e del fantasy. Andavo al cinema con gli amici, ma anche da solo, per il puro piacere di approfondire e vedere alcune trasposizioni dei romanzi letti. Il mio lavoro è stato poi di animatore e modellatore 3D in gioventù, tra le tante cose fatte, e oggi sono operatore culturale per il Centro Carbonia Servizi della Società Umanitaria. L'allora direttore nel 1995 mi chiamò per lavorare a un progetto che si chiamava “Anziani, cultura, formazione” che all'epoca aveva come scopo quello di avvicinare le generazioni cercando di condividere l'esperienza di chi è più grande con la curiosità di chi è invece decisamente più giovane anche per approfondire quelli che sono poi i temi storici che hanno caratterizzato la città, il territorio in particolare, l'epopea mineraria. Dopodiché la collaborazione che è andata avanti per due anni è sfociata in

³⁷⁹ Direttore regionale della Società Umanitaria in Sardegna. L'intervista è stata realizzata il 23 febbraio 2023.

una vera e propria assunzione e da lì è iniziato il lavoro più completo di operatore culturale in particolare attraverso gli interventi di educazione all'immagine nelle scuole. Quella è stata un'esperienza bellissima, mettere in pratica le conoscenze e le competenze acquisite dopo aver visto – possiamo dirlo – migliaia di film di qualsiasi genere, e provare a trasmettere questo piacere utilizzando anche altri strumenti come i fumetti, i videogiochi, i graphic novel, per incuriosire gli studenti ad approcciarsi nel modo più completo allo strumento audiovisivo. Quindi vedere insieme alcune cose, provare a capire insieme che tipo di inquadrature, che tipo di strumenti sono stati utilizzati, provarli insieme e poi capire sempre insieme ciò che era giusto da ciò che era un po' meno corretto, scrivere insieme la sceneggiatura, disegnare insieme lo storyboard, fino a realizzarlo completamente. In pratica ho potuto mettere in atto tutto quello che avevo appreso negli anni precedenti, quando le attività venivano condotte dal direttore Salvatore Figus, coadiuvato come operatore culturale da Marino Canzoneri, sempre utilizzando come tecnica di trasmissione delle competenze il fatto di “fare per capire”, quindi pochi frontalismi ma molta deduzione attraverso la visione, l'ascolto e la discussione condivisa. Così nasce il mio lavoro di operatore culturale all'Umanitaria che passa attraverso i progetti che storicamente venivano realizzati attraverso la collaborazione con il sistema bibliotecario interurbano del Sulcis e le tante scuole dei comuni afferenti al sistema che facevano richiesta dei nostri servizi, ma che hanno vissuto un momento di culmine, una vera acmé attraverso le Leggi 309 e 216, leggi nazionali votate da una parte a combattere la dispersione scolastica e dall'altra i fenomeni di microcriminalità che avvengono nella fascia d'età a cavallo tra scuola media inferiore e scuola media superiore. Tante attività non solo legate al mondo degli audiovisivi ma anche alla ceramica, alla musica, e tutto questo ha consentito di acquistare tante attrezzature che sono rimaste a favore delle scuole e hanno permesso di realizzare tanti progetti audiovisivi, sia documentari che fiction, ma anche animazione. Ci sono alcune attività bellissime, ad esempio utilizzando la sabbia e il tavolo luminoso, che mi hanno veramente segnato profondamente.

D – Quindi all'inizio cosa succede?

R – Al mio arrivo, viste le mie pregresse esperienze come coadiuvatore bibliotecario e pubblicista per La Nuova Sardegna, ritrovarmi proiettato all'interno di un mondo così diverso come la scuola, attraverso l'uso degli audiovisivi e del cinema, ha visto un po' stravolgersi la mia attività. Nei primi tempi c'è stata la fase di formazione e autoformazione che ho condotto

all'interno del Centro attraverso la visione di tanti classici che mi mancavano, e questo amore per il cinema poi è stato declinato in tanti modi con l'attività all'interno delle scuole ma anche l'attività di promozione della cultura cinematografica e audiovisiva attraverso l'organizzazione di tanti eventi, di rassegne durante la stagione estiva che abbiamo sempre però ricondotto a scelte di tipo autoriale, e anche rappresentazioni animate legate al mondo del fumetto all'interno di una manifestazione che abbiamo realizzato tra il 1995 e il 2000 che si chiamava “Nuvole parlanti – cinema, fumetto, satira e multimedialità”. Poi nel 1999 c'è stata la prima edizione del Mediterraneo Film Festival in cui ospitavamo prodotti cinematografici, opere prime e seconde di giovani registi appartenenti a quei paesi che si affacciano sul Mediterraneo, per cui abbiamo ospitato professionalità del mondo del cinema nazionale e internazionale; poi ci sono stati i congressi internazionali legati all'ecomuseo e ai musei della miniera (che era un'altra delle nostre grandi passioni, quella di trasformare la città di Carbonia in una sorta di museo a cielo aperto), tutto questo però preceduto dalla Biennale Cinemaragazzi, esattamente come quella di Pisa - e cioè il cinema fatto dai ragazzi, con i ragazzi e per i ragazzi - sostanzialmente esperienze di laboratorio audiovisive che spesso culminavano con alcune produzioni che venivano poste a confronto con opere simili provenienti da altre zone della Sardegna o d'Italia, spesso condivise con professionisti del CSC che venivano ospitati da noi. Carbonia in quegli anni è stata, con fare pionieristico, uno dei centri audiovisivi pubblici più importanti a livello nazionale. Questo mi è servito tantissimo per crescere da un punto di vista professionale. Dal 2006 a Carbonia esiste il CICC - Centro Italiano della Cultura del Carbone - che, attraverso visite nel soprasuolo ma anche nel sottosuolo, all'interno di una galleria didattica, ci porta a conoscere l'epopea mineraria. E poi abbiamo pensato a dare vita a una struttura che davvero potesse rappresentare un *upgrade* rispetto ai servizi che storicamente aveva fatto il Centro: una fabbrica del cinema - molto pomposo! - pensata come un luogo dove poter promuovere la cultura cinematografica e audiovisiva a 360°, e cioè la raccolta della memoria storica audiovisiva e cinematografica e anche la produzione di nuova memoria storica attraverso quelle persone che avevano fatto parte delle attività formative. Il Mediterraneo Film Festival nel 2016 è diventato il Carbonia Film Festival, all'interno del quale c'è un segmento dedicato ai giovani che si chiama Carbonia Cinema Giovani che ospita giovani provenienti da diversi atenei e altre realtà nazionali vicini al mondo del cinema e che si ritrovano qua a Carbonia e si confrontano con i professionisti coinvolti nelle varie giornate del festival. Con loro vivono momenti di visione

condivisa, momenti di discussione attraverso le masterclass ed è un momento veramente immersivo che ha dato vita nel 2022 al Carbonia Cinema Giovani Film Lab in cui, attraverso la guida di Daniele Gaglianone coadiuvato da Chicco Angius, i giovani hanno seguito una fase di formazione/produzione. I ragazzi, con i formatori, si incontravano e ragionavano attorno ad alcuni concetti cercando poi di estrapolare un percorso narrativo da restituire attraverso la forma cinematografica. Hanno scritto una sceneggiatura e prodotto un vero e proprio film che si intitola *Come scintille nel buio*, della durata di trenta minuti, in cui ragazzi che non conoscevano Carbonia hanno avuto modo di conoscerla attraverso dei personaggi un po' particolari che rappresentano tante stagioni della vita appartenenti alla città.

D – Hai fatto un riferimento con Pisa e la Biennale Cinema dei ragazzi di Pisa, c'erano degli scambi? Che tipo di rapporto c'era tra le due realtà?

R – In qualche misura la Biennale di Pisa, all'epoca già affermata, è stato un modello a cui ispirarsi per creare qualcosa di simile a livello regionale. La promozione della cultura audiovisiva all'interno delle scuole nasceva da un'esigenza sicuramente espressiva, dal desiderio di fornire ai ragazzi una serie di strumenti critici e conoscitivi che consentisse loro di collegarsi e di analizzare in modo più profondo quella che era la realtà che li circondava. Questo veniva mutuato dall'esperienza pisana. Gli organizzatori di Pisa sono venuti in Sardegna. A Carbonia io ho partecipato ad almeno due edizioni: tre giornate di approfondimenti, di visione di tanti prodotti, di un concorso che veniva sottoposto all'attenzione di una giuria che era formata oltre che da operatori culturali anche da professionisti; tra le professionalità del cinema che abbiamo ospitato ricordo Francesca Comencini, attori, attrici, sceneggiatori... che si sono prodigati a rispondere alle tante domande che venivano dai ragazzi. Un momento esperienziale che in realtà si è interrotto nella prima metà degli anni Duemila in coincidenza, più o meno, con la privatizzazione della scuola, cioè con la Legge Berlinguer che garantiva l'autonomia scolastica e che in qualche misura ha sancito il venir meno da parte dei dirigenti di quell'esigenza, che allora invece era piuttosto conclamata, del rapporto con il Centro di Servizi Culturali, affidato poi ad altri, ad esterni per la progettazione di altre attività. Ma è un'esigenza che in fondo è sempre stata viva e che ci ha consentito di recuperare il rapporto con la scuola negli anni successivi in modo diverso: se da una parte noi siamo i depositari di qualche centinaio di produzioni scolastiche a partire dal 1980/81 quando si poté acquistare la prima camera in formato U-matic (3/4 di

pollice) fino ai primi Duemila. Insomma ci si è riappropriati del mondo della scuola proponendo film legati alle giornate-simbolo del calendario istituzionale, a cui poi ha fatto seguito l'organizzazione di PTCO (alternanza scuola-lavoro)... insomma il percorso con la scuola non è mai venuto meno, negli ultimi anni si è intensificato attraverso la realizzazione di molti meno laboratori ma alcune cose decisamente più di spessore anche grazie al fatto che dal 2015 il Centro è ospitato all'interno della palazzina della ex Direzione Amministrativa presso la grande Miniera di Serbaniu e si è dato vita al progetto “Ex DA – memoria in movimento, la fabbrica del cinema”. Ha cioè trovato compimento quel progetto dei primi anni Duemila attraverso un protocollo d'intesa che ha visto coinvolte oltre alla Società Umanitaria e all'amministrazione comunale di Carbonia, quella di Iglesias, il Parco geominerario storico-ambientale della Sardegna, l'ex agenzia regionale per il lavoro Giaspal e l'ex provincia di Carbonia-Iglesias. L'obiettivo era di dar vita alla fabbrica del cinema e in particolare alla memoteca della memoria del Sulcis-Iglesiente, in parte ospitata presso il nostro centro, in parte ospitata presso la Casa del cinema dell'Archi di Iglesias. A dimostrazione di come il sodalizio tra il centro e le varie realtà associative e culturali (del cinema) nel corso degli anni si sia via via intensificato. Nel 2015 questo progetto segna uno spartiacque tra l'erogazione dei servizi e la realizzazione delle attività. A questo si aggiunge il finanziamento per le attività cineportuali voluto dalla Regione Sardegna, dall'assessorato regionale ai beni culturali che dal 2017 ci finanzia in modo particolare una serie di attività e ci ha consentito anche di arricchire il parco attrezzature.

D – Mi descrivi i tuoi propositi anche in relazione al contesto sociale del Sulcis quando sei entrato nel mondo della media education?

R – I primi approcci erano orientati a quella che era la divulgazione cinematografica e audiovisiva e alla trasmissione dei rudimenti di base del linguaggio audiovisivo. Per catturare l'attenzione dei ragazzi però era importante tematizzarli rispetto alle problematiche dell'epoca e infatti tra i tanti lavori realizzati ci sono attività di documentazione dedicate a temi relativi all'uso e all'abuso delle sostanze stupefacenti, al consumo d'alcol, alle difficoltà occupazionali, alla crisi dell'industria, ai primi segnali di difficoltà dell'attività estrattiva mineraria. Si faceva l'analisi dei giornali, un lavoro di educazione alla lettura, all'analisi del contesto (non solo il cinema) e questo contaminava la scelta degli argomenti proposti nei laboratori. Questi temi ci hanno sempre accompagnato, li abbiamo importati all'interno della

scuola e poi li abbiamo fatti nostri negli argomenti principali del Festival. Momenti di confronto e di pace tra i paesi invitati ai festival. Nel 2006 si introduce il concorso votato a due argomenti sempre a cuore: il lavoro e le immigrazioni (che siano fenomeni emigratori, vedi film di Fiorenzo Serra, o che siano immigratori, anche il Sulcis in particolare è meta di approdo di chi fugge dal Nord Africa). Questi temi hanno continuato negli anni ponendoci davanti a tanti momenti di confronto e di analisi. Avendo difficoltà a organizzare il festival sin dal 2017 avevamo pensato a una manifestazione che riempisse il vuoto negli anni dispari del Carbonia Film Festival e avevamo pensato a una soluzione un po' più ristretta che fosse però più votata all'attività di formazione; nasce quindi nel 2017 il “Carbonia Film Festival presenta: How to Film the World” in cui si mettono a confronto esperienze di professionisti del mondo del cinema - in particolare il cinema del reale - con giovani professionisti e le scuole del territorio in un momento di confronto per cercare di capire qual è il proprio punto di vista rispetto ai fatti che condizionano la nostra vita. Si sviluppa anche Carbonia Cinema Giovani con giovani che si alternano nelle varie edizioni e che vengono qui per conoscere la città, il territorio, la sua storia, ma soprattutto per confrontarsi con quella parte di cinema proposta dai professionisti ma anche per confrontarsi con quella parte di cinema storico che negli anni è stato raccolto attraverso un progetto per noi fondamentale che si chiama “La tua memoria – la nostra storia”. Questo progetto prevede la raccolta capillare del cinema nel formato non professionale - quindi 8mm, Super 8, 9,5mm, Pathé Baby (quello che si è potuto trovare su suolo sardo) – ed è stato condiviso tra tutte le sedi della Società Umanitaria presenti in Sardegna, e quindi Cagliari che ospita la Cineteca Sarda, Carbonia e Alghero (che ha raccolto quasi 11 mila pellicole!). Storie bellissime che iniziano negli anni Venti e arrivano fino a tutti gli anni Settanta e alcune cose anche dei primissimi anni Ottanta: scene di matrimonio, le vendemmie, le gite al mare, ma anche attività professionali interamente documentate o la realizzazione etno-antropologica dell'intero ciclo produttivo della scopa sarda, del sale documentato presso le saline di Sant'Antioco o di Carloforte, ma anche la passione per la lettura dei sardi, per gli eventi sportivi, le questioni politiche. Tanto materiale raccolto utilizzato anche da noi per le nostre produzioni; vantiamo almeno una decina di produzioni da quando sono state attivate le attività cineportuali ma anche tanto sostegno alle produzioni professionali che hanno potuto attingere a questo corpus di registrazioni di straordinario valore storico-sociale. Il concorso, con i suoi temi, è sempre stato un po' il fiore all'occhiello della manifestazione più generale, c'è stato un periodo però in cui il concorso era

un po' a sé stante rispetto al programma della manifestazione. Nell'edizione 2010 abbiamo coinvolto il documentarista Paolo Pisanelli che ha fatto un lavoro interessante a Carbonia ma quello è anche l'anno in cui siamo entrati a contatto con un figlio di Carbonia che però non ha mai vissuto lì ma a Milano, Stefano Bino. Con lui abbiamo realizzato un progetto importante che è la summa esperienziale di quanto realizzato fino a quel momento. L'epopea mineraria è sempre stata un po' al centro delle attenzioni e delle attività del centro stesso riproposte attraverso l'organizzazione di mostre fotografiche, di raccolte di materiali, e ad alcune delle figure più importanti di questa epopea. Tra queste il sindaco Pietro Cocco (il cosiddetto "sindaco minatore") che rappresentava il paradigma per quanto riguarda la parte politica cittadina negli anni più difficili, i Cinquanta: a lui è stato dedicato un film che si chiama *La terra dentro* che racconta quello che c'era sullo sfondo di quel periodo, quando nasce la città nel 1938, in pieno periodo fascista, il carbone e l'autarchia, il carbone minerario, fino ad arrivare alla Carbosarda (Pietro Cocco viene ricordato come il sindaco che toglie le case alla Carbosarda per restituirle in qualche modo ai cittadini). A lui abbiamo dedicato questo film per raccontare la storia mineraria del Sulcis chiedendo a tre professionisti (Bindi, Anselmino e D'Amore) l'organizzazione di un momento formativo che ha visto coinvolti diversi ragazzi del territorio. A tutta una fase di formazione sul linguaggio e sulla parte tecnica fa seguito poi la produzione del film, il primo realizzato grazie al finanziamento del centro. Nel 2010 abbiamo quindi realizzato questa straordinaria avventura che è culminata nel desiderio di vedere tradotta al cinema quella che è la storia mineraria perché di fatto - tolto appunto il film di Fernando Cerchio *Carbonia* del 1942 dell'Istituto Luce e un film a firma Camillo Mastrocinque (ma che in realtà era di Enrico Guazzoni) sempre del 1942, che si chiama *Oro nero* - non c'era un film che raccontasse tutta l'epopea mineraria e la grande importanza che ha avuto sul territorio, sulle genti, sugli aspetti economico-sociali e culturali del Sulcis-Iglesiente in generale. La storia produttiva del film è singolare e interessante perché Stefano Bino viene a Carbonia e insegna regia, insieme a lui altre due figure che si occupano una di direzione della fotografia e una di produzione, e insegnano a un gruppo di 15 giovani. Fanno tanta formazione che poi si traduce in una produzione vera e propria con maestranze e attori locali, un piccolo film tutto frutto del territorio tranne le tre professionalità esterne coinvolte. Nel 2012 e 2014 Stefano Bino diventa direttore artistico del Mediterraneo Film Festival e poi nel 2015 cambia tutto perché nasce il progetto Fabbrica del cinema, ci si trasferisce in miniera, inauguriamo il progetto e si sancisce una nuova collaborazione col direttore artistico

Francesco Giaivia, proveniente dal Torino Film Festival e da CinemAmbiente che ancora oggi è il direttore artistico del Carbonia Film Festival e di How to Film the World.

D – Mi interessa approfondire le concezioni didattiche che ci sono state dietro al lavoro che la CSC ha svolto e anche le concezioni di cinema.

R – Il lavoro all'interno delle scuole si svolgeva innanzitutto portando alcuni degli strumenti della ripresa audiovisiva senza grandi spiegazioni; metterle in mano ai ragazzi, fargli vedere più o meno come funzionavano e consentire loro di esprimersi liberamente. Una volta concluse le riprese, scaricare il tutto (stiamo parlando di momenti di attesa lunghi anche perché il montaggio all'epoca avveniva solo in forma lineare), vedere il risultato, commentarlo insieme e poi attraverso alcuni elementi di base provare a discernere ciò che di buono era stato fatto da ciò che poteva risultare errato o meno interessante. Questo momento esperienziale, svolto direttamente sul campo, trovava il suo momento più compiuto proprio all'interno delle attività laboratoriali. Non si trattava di altro che di mettere in pratica i principi di un famoso sociologo dell'epoca, ovvero Filippo Maria De Sanctis che in sintesi professava il fare per capire: niente lezioni frontali ma semplicemente il momento esperienziale per cercare di capire direttamente sul campo cosa poteva essere realizzato di buono o meno. E questo valeva per tutti i settori, non solo quello della ripresa, ma anche per quello della scrittura: scrivere una sceneggiatura, capire quali dovevano essere i vari momenti, le varie inquadrature, le scene, gli eventuali effetti speciali che si potevano realizzare con i ragazzi, i costumi... sicuramente la realizzazione dello storyboard per rendere molto più chiaro il lavoro preparatorio alla produzione vera e propria... Tutti questi lavori vengono realizzati a piccoli gruppi, ogni gruppo ha un insegnante e un operatore di riferimento, ci sono momenti di ricerca e momenti di approfondimento propedeutici alla produzione vera e propria.

D – Quale era la concezione pedagogica alla base di questo metodo?

R – La pedagogia era esperienziale, il fare per capire era l'espressione materiale del concetto, la possibilità, cioè, per ciascuno, di rendersi protagonista di un momento e di uno spazio dentro la scuola. Oggi sembra anacronistico. Ma se pensiamo agli anni Ottanta... oggi un qualsiasi cellulare svolge tranquillamente la funzione di camcorder e in qualche caso di altissima qualità; ma negli anni Ottanta presentarsi con un corpo macchina piuttosto pesante e ingombrante e una piccola videocamera rappresentava veramente un *hype* straordinario nei

confronti dei ragazzi. Mettergli in mano un microfono e provare insieme a loro a capire cosa poteva esserci di interessante, rappresentava veramente un'esperienza di straordinario interesse. Faccio un esempio pratico. Il primo lavoro realizzato s'intitola *Perdagius – il paese delle pietre* dell'a.s. 1980-1981: all'epoca le classi erano composte in modo piuttosto eterogeneo, tanti ragazzi figli di operai, di impiegati e anche di contadini e pastori (in qualche caso i ragazzi delle medie prima di entrare in classe aiutavano i genitori a governare le greggi, arrivavano a scuola e qualche volta si addormentavano per la stanchezza, gli insegnanti purtroppo li consideravano un po' fannulloni...). Il linguaggio audiovisivo consente loro di dispiegare strumenti che in realtà a quelli più meritevoli dal punto di vista dello studio non appartenevano, in primis l'aspetto idiomatologico. Nel realizzare le interviste con gli anziani del paese – nel caso di *Perdagius* - le domande vengono poste in italiano ma sia colui che pone la domanda sia l'interlocutore – colui che deve rispondere – ha difficoltà ad esprimersi in italiano, e nel momento in cui passano alla lingua sarda tutto diventa più straordinariamente semplice, spontaneo e anche molto (paradossalmente) più chiaro. L'importanza pedagogica dello strumento audiovisivo trova la sua massima espressione nel consentire a chiunque, anche a quelli che avevano meno attenzione all'interno dell'attività curricolare, di potersi esprimere e di giocare un ruolo, un protagonismo che in realtà diversamente non avrebbero avuto. Questo protagonismo però non si limita all'attività esperienziale condotta nel momento laboratoriale, ma li accompagnerà poi nel resto della loro carriera, perché molti nascono figli di servo-pastore ma poi hanno avuto la possibilità di studiare e di laurearsi affermandosi forse anche attraverso quelle attività laboratoriali.

D – Oggigiorno è sempre importante il lavoro a scuola? Anche con la presenza continua dei cellulari?

R – Il lavoro è fondamentale. Come dicevo l'esperienza ha in parte rallentato all'inizio degli anni Duemila a seguito dell'autonomia scolastica, poi l'attività è ripresa e si è concentrata - anzi è cresciuta di qualità - attraverso i percorsi di PCTO che hanno portato alla realizzazione di diversi prodotti. Negli ultimi anni le scuole ci coinvolgono proprio per la realizzazione di prodotti che in realtà hanno una qualità cinematografica importante; penso ad un lavoro realizzato l'anno scorso con la scuola media di Villamassargia-Domusnovas, insieme anche all'autore del libro *La guerra di Toni*, Fabrizio Lobianco: abbiamo estrapolato alcune scene (in particolare una) e l'abbiamo fatto diventare un micro-film della durata di circa mezz'ora

che ha visto coinvolti i ragazzi non solo davanti alla mdp ma anche dietro la mdp in tutti quegli istanti che hanno riguardato la produzione e la postproduzione del film. C'è poca attenzione rispetto a un consumo cinematografico nei luoghi deputati, ci sono sempre meno sale, è più facile consumarlo in forma individuale; noi invece cerchiamo di coinvolgere i ragazzi nella visione collettiva, nella discussione e nel renderli protagonisti di queste esperienze che sicuramente sono formative non solo per l'argomento che è stato scelto nell'ambito laboratoriale ma anche per cercare di approfondire alcuni aspetti legati a quelle tematiche.

D – E per quanto riguarda l'importanza dei linguaggi della realtà cui hai fatto cenno?

R – Tante delle attività che abbiamo realizzato direttamente e indirettamente si riferiscono alla contemporaneità sociale, economica, politica e produttiva. Tra le proposte avanzate dalla regione Sardegna – penso al bando “Tuttiscola” - diverse scuole del territorio sono state impegnate nella produzione di micro-documentari legati al tema del bullismo, del cyberbullismo ma anche ad altre tematiche che li riguardano direttamente: la fase adolescenziale, la scoperta, le conoscenze, il conoscersi, la parte musicale, i piaceri condivisi. Tutti questi argomenti sono poi diventati elementi da inserire nelle micro-produzioni che abbiamo realizzato con la scuola. E di questo ci siamo resi conto lo scorso anno quando abbiamo dato vita a uno spin-off di quella che era la manifestazione principale – ovvero la Biennale Cinema Ragazzi la cui ultima edizione risaliva al 2002. Dato che era il 2022, l'abbiamo voluta riproporre a vent'anni di distanza mettendo a confronto le esperienze laboratoriali realizzate nelle scuole, dall'oristanese in giù fino al basso Sulcis, e abbiamo avuto modo di verificare che tra i tanti prodotti che ci sono pervenuti (oltre 75 opere hanno partecipato al concorso che era articolato in tre giornate ciascuna dedicata a un ordine scolastico diverso) gli elementi della contemporaneità, cioè il vivere le esperienze, i fatti che accadono, vicino o lontani, sono diventati protagonisti dei film dei ragazzi. Quindi sì, l'analisi di quello che stiamo vivendo spesso e volentieri non coinvolge solo gli adulti ma anche i giovani che appaiono a volte un po' avulsi dal contesto ma in realtà si tratta solo di cercare e di trovare gli argomenti e i riferimenti corretti per potersi mettere in dialogo con loro e comprendere come siano piuttosto attenti rispetto alla realtà che li circonda.

D – Infatti il mio progetto di ricerca andrà anche a lambire il settore dell'etnografia

visiva, ma se ci si presta attenzione il discorso da portare nelle scuole e da attivare nei ragazzi sarebbe proprio questo, di farli riflettere sulla loro condizione, la famiglia, la loro realtà per poi mettergli in mano un'attrezzatura per potersi esprimere... Vedi differenze tra il passato e il presente?

R – La profonda differenza che intercorre tra le attività laboratoriali che hanno contraddistinto la fase pionieristica in cui il CSC con i suoi operatori interveniva all'interno della scuola – soprattutto dell'obbligo, le scuole elementari e le medie inferiori – e gli interventi laboratoriali che noi oggi realizziamo all'interno delle scuole che ce lo richiedono consiste soprattutto in un coinvolgimento quasi familiare. Spesso e volentieri in passato i ragazzi erano i primi a coinvolgere genitori o parenti per raccontare quella che era la realtà che li circondava; nella fase di produzione laboratoriale legata più alle attività tradizionali, si parla di attività legate all'agro-pastorale, sono i ragazzi che intervistano il nonno o lo zio che magari ha il gregge di pecore oppure la produzione del latte, oppure chi ha lavorato in miniera, chi è emigrato per trovare occupazione in Germania o in Belgio. Quindi mentre prima c'era un coinvolgimento più collettivo – non solo nella parte di produzione e di racconto ma anche di realizzazione – oggi diventa decisamente più complicato, a parte alcune realtà protette. È difficile perché c'è un profondo scollamento familiare, per evidenti necessità socio-economiche che portano entrambi i genitori a essere impegnati e quindi a non avere le dovute attenzioni nei confronti dei desideri e bisogni o delle possibilità di trasformazione in cui i figli vorrebbero coinvolgerli.

D – Lo imputi a una sorta di cambiamento antropologico e sociale...

R – Be', c'è stato un profondo mutamento che in qualche misura è frutto di quegli anni Ottanta in cui la solidarietà, il coinvolgimento, la coesione che erano fortemente presenti in città - ed erano maturate proprio a seguito dell'amalgama nata tra persone provenienti da regioni diverse (perché Carbonia rappresentava una sorta di melting-pot) - iniziano a venire meno e c'è il passaggio a un ventilato benessere che però è anche un riferimento negativo all'individualismo, la ricerca di un protagonismo più personale e meno condiviso, la difficoltà di coinvolgere i propri rami familiari anche a seguito delle evidenti necessità economiche che in qualche misura determinano tutta una serie di situazioni. C'è una povertà sempre più manifesta, un terziario che è in grande crisi, l'abbandono del centro cittadino a favore delle periferie, quindi viene meno quel principio solidaristico che noi avvertivamo attraverso le

varie attività, in particolare quelle laboratoriali a scuola. Oggi succede ma è molto più difficile e solo per realtà circoscritte. Dal punto di vista scientifico chiaramente De Sanctis è il paradigma ma potrei citare altri riferimenti come Paolo Federighi, che è in qualche misura l'allievo di Filippo Maria De Sanctis, che è un altro sociologo a cui noi dobbiamo molto e con cui io ho lavorato direttamente. Ci sono poi antropologi come Paolo Atzeni, Giulio Angioni, Felice Tiragallo, altrettanti riferimenti con cui noi abbiamo realizzato attività.

D – A che punto si trova – in generale, non solo a Carbonia – l'educazione all'immagine in Italia e dove vorresti che invece fosse?

R – Eh... dove si trova? Bella domanda. La nostra è sempre stata considerata un'esperienza almeno in parte di nicchia ma sicuramente privilegiata, vuoi perché godendo di finanziamenti pubblici abbiamo sempre avuto la possibilità di accedere a strumenti tecnologicamente evoluti nel tempo, quindi al passo con la tecnologia del momento e questo ci ha aiutato, soprattutto in passato, a rendere più interessante ed appetibile il coinvolgimento dei ragazzi. È altrettanto vero che ci ha consentito di poter realizzare veramente tanti prodotti interessanti e che non esito oggi a considerare come la base più solida per raccontare attraverso gli audiovisivi la storia della nostra città e del nostro territorio. Ci siamo spesso confrontati anche con professionisti del settore... ricordo una straordinaria ricerca condotta dall'università RomaTre sulla Film Literacy a cui noi abbiamo partecipato condividendo i materiali presenti nel nostro archivio... devo essere sincero, presenti un po' confusamente che finalmente grazie ai finanziamenti cineportuali stiamo cercando di riorganizzare anche attraverso l'ausilio di due archivisti professionisti che appartengono uno al territorio di San Giovanni Suergiu e l'altra invece è una laureata di Giba che già collaborano nella soprintendenza ai beni archivistici di Cagliari. Quando a metà anni Duemila c'è stata la promozione del Piano Nazionale per la cultura audiovisiva nelle scuole ci siamo resi conto dell'importanza del nostro ruolo che ci ha visto coinvolti come formatori degli insegnanti che a loro volta poi si sarebbero impegnati per formare i ragazzi nelle scuole e quindi a portare avanti - in una sorta di riverbero continuo - quella che era l'attività che in realtà noi avevamo già avviato in forma pionieristica appunto negli anni Ottanta. Mettere a confronto le esperienze è stato fondamentale. Gli studi che sono stati condotti e che in qualche misura ci hanno visto coinvolti ci hanno portato a toccare con mano esperienze altre vissute sia in forma diretta ma anche attraverso la partecipazione in diversi concorsi e diverse forme di studio. Credo che l'audiovisivo sia fondamentale, lo era

ieri ma lo è anche oggi per riuscire a meglio comprendere, forse anche destrutturando le sofisticazioni di cui spesso oggi i media si rendono protagonisti, per recuperare un po' di quella genuinità e di quella veridicità di cui il cinema e gli audiovisivi sono ancora portatori.

APPENDICE 7: Tabelle AViSa

EDIZIONI CONCORSO AViSa (2004-2024)					
edizi one	anno	doc. uff.	commissione	budget/altro	progetti vincitori
I	2004	ok			<i>A casa</i> di Andrea Carboni <i>In viaggio per la musica</i> di Marco Lutz e Valentina Manconi <i>Il custode</i> di Gian Basilio Nieddu e Giuseppe Boeddu
II	2005	si	Paolo Piquereddu, (direttore generale dell'ISRE), Ignazio Figus (funzionario dell'ISRE), Gianfranco Cabiddu, Giovanni Columbu, Salvatore Mereu (registi)	50.000 € limite d'età: 40 anni documentari senza limiti di durata; fiction max 25' 72 progetti pervenuti (70 esaminati)	<i>Panas</i> , fiction di Marco Antonio Pani (25.000 €, uscito nel 2006) <i>Il suono della miniera</i> , documentario-fiction di Mario Piredda (17.000 €) <i>Furriadroxius</i> , documentario di Michele Mossa (8.000 €) La commissione auspica che l'Istituto possa reperire altre risorse per favorire la realizzazione di ulteriori opere partecipanti al concorso e segnala a tal fine i seguenti progetti: quale lavoro sperimentale d'animazione <i>Dopo trent'anni prima</i> di Silvio Camboni; quale documentario etno-antropologico <i>Il mare di spalle</i> di Andrea Campus; quale fiction d'impronta realistica <i>Ricordo d'estate</i> di Francesco Paolo Mazzei; quale fiction di contenuto fantastico-mitologico <i>Su sprigu</i> di Gianluca Nieddu, Davide Zanza e Roberta Ida Muscas.
III	2006	si		50.000 €	Scadenza per la presentazione delle domande: 1° giugno 2006
IV	2007	no	Paolo Piquereddu, Ignazio Figus, Gianfranco Cabiddu, Giovanni Columbu e d Enrico Pau	50.000 € 34 progetti pervenuti (33 esaminati)	(Trovate notizie solo qui: https://www.alguer.it/notizie/n.php?id=14547) <i>Il canto scaltro</i> di Michele Mossa (13.000 €) <i>Casu miu casu tuu</i> di Flavia Daina Oertwig (13.000 €) <i>Murrasarda</i> di Andrea Lotta (14.000 €) <i>Ombre</i> di Ilaria Schirru (10.000 €)
V	2008	si online	Paolo Piquereddu, Ignazio Figus, Salvatore Mereu, Marco Antonio Pani, Enrico Pau	50.000 €	<i>Il Re dei poliziotti</i> di Fabio Calzia <i>Mohamed: ritratto di un uomo dal Marocco</i> di Francesco Bachis e Annalisa Porru <i>Le Fiamme di Nule</i> di Carolina Melis e Maria Zanardi <i>Un passo dietro l'altro</i> di Gianni Tetti <i>Felice compleanno Marco</i> di Simone Lecca <i>L'evidente armonia delle cose</i> di Elena Morando
VI	2011	si	Paolo Piquereddu, Ignazio Figus, Piero Sanna, Michele Mossa,	50.000 €	<i>Bella di notte (la vera storia de s'accabadora)</i> di Paolo Zucca <i>Il mare di spalle</i> di Andrea Campus

			Enrico Pau		
VII	2013		Paolo Piquereddu, Ignazio Figus, Salvatore Mereu, Marco Antonio Pani		<i>Domenica</i> di Bonifacio Angius <i>Sinuaria</i> di Roberto Carta <i>Ulysses</i> di Andrea Lotta
	2014			concorso sospeso	Sieff e video Workshop 2014 A causa di un drammatico e imprevedibile taglio delle risorse, l'ISRE annuncia la cancellazione del Festival del cinema etnografico (SIEFF) che si sarebbe dovuto tenere a Nuoro dal 22 al 27 settembre. Salterà anche il workshop, previsto dal 14 al 20 settembre, riservato a 5 giovani antropologi sardi e ad altri 7 provenienti da diverse nazioni. L'ISRE aveva già concluso la fase di selezione di oltre 300 film inviati da tutto il mondo e si apprestava a ospitare a Nuoro studiosi, cineasti e antropologi di caratura internazionale. Sempre a causa dei tagli l'ISRE, dal 1° ottobre, sarà costretto a chiudere i musei. Si tratta del Museo Etnografico, uno dei più visitati della Sardegna, il Museo della Casa Natale di Grazia Deledda e quello dedicato alla "Collezione Cocco", nella Cittadella dei Musei, a Cagliari. Con le risorse attualmente disponibili saltano tutti gli eventi programmati, quali la Giornata Deleddiana del 10 dicembre, i seminari di approfondimento e altre iniziative quali il concorso AViSa dedicato ai giovani cineasti sardi. Il Presidente dell'ISRE Dott. Bruno Murgia
VIII	2016		Antioico Floris, Salvatore Mereu, Antonia Iaccarino, Ignazio Figus	50.000 € L i m i t e età abbassato a 30 anni	<i>La civetta e i barbagianni</i> di Silvia Perra <i>Dissi</i> di Stefano Cau <i>Fango rosso</i> di Alberto Diana (uscito nel 2019) A tutto questo vanno ad aggiungersi i progetti della nuova edizione (l'ottava) del concorso AViSa (Antropologia Visuale in Sardegna) che un'apposita commissione riterrà meritevoli di finanziamento e che vedranno la luce entro il 2016. Vale la pena di ricordare che questa nuova edizione ha proposto una rilevante novità in ordine al limite di età per l'ammissione: da under 40 si è passati a under 30. Un cambiamento che rappresenta un concreto segnale di attenzione per quei filmmaker realmente giovani che hanno poche opportunità di realizzare i propri progetti. (22 lavori già prodotti nel 2016) tramite AViSa sono stati prodotti ben 22 lavori, alcuni dei quali di altissima qualità, premiati nei più importanti e prestigiosi festival nazionali e internazionali. Tra queste opere spiccano <i>L'Arbitro</i>, di Paolo Zucca, vincitore del David di Donatello e del Premio Speciale della Giuria a Clermont-Ferrand, <i>Sinuaria</i> di Roberto Carta e <i>Bella di notte</i> di Paolo Zucca, entrambe nella cinquina del David di Donatello, <i>Furriadroxus</i> di Michele Mossa e <i>Panas</i> di Marco Antonio Pani (Sul foglio per la messa in onda del 2017 ci sono 27 film AViSa) Il concorso AViSa, nato nel 2004, ha prodotto nel corso di sette edizioni ben 23 tra cortometraggi, documentari e film d'animazione, molti dei quali premiati nei più importanti Festival cinematografici nazionali e internazionali. [non è AViSa, è un'altra iniziativa fatta credo per motivi politici, di sparigliare un po' le carte dopo l'uscita di Piquereddu nel 2014] Un'isola in movimento (2016) sei registi presentano i loro lavori sulla Sardegna all'auditorium "Lilliu"

					<i>Fizos</i> di Francesco Cristiano Pirisi <i>Nodi</i> di Giuseppe Casu <i>Maialetto della Nurra</i> di Marco Antonio Pani <i>Cagliari rock</i> di Michele Mossa <i>Transumanze</i> di Paolo Bianchi <i>Duty of Revenge</i> di Simone Cireddu
IX	2021		Marcello Mele, Marco Mulas, Ignazio Figus, Lucia Cardone, Felice Tiragallo	50.000 € limite d'età riportato a 40 anni	<i>Giu' cun Giuali</i> di Michela Anedda (8.000 €) <i>L'occhio di San Salvatore</i> di Roberta D'Aprile (14.000 €) <i>Fortza Paris</i> di Andrea Deidda (10.500 €) <i>Ring</i> di Simone Paderi (10.500 €) <i>Il mondo salvato dalle ragazzine</i> di Maria Luisa Usai (7.000 €)
X	2022		Marcello Mele, Ignazio Figus, Enrico Pau	88.000 €	<i>Fraria</i> di Alberto Diana (25.000 €) <i>Barbarie, Barbagie</i> di Carlo Licheri (22.000 €) <i>La punizione del prete</i> di Francesco Tomba e Chiara Tesser (20.000 €) <i>L'elefante nella stanza</i> di Agostino D'Antonio (21.000 €)
XI	2023			90.000 €	<i>La maga del fiume Tirso</i> di Elisa Meloni (16.720 €) <i>S'arrisu</i> di Veronica € Aresu (16.000 €) <i>Cosa rimane quando il mare si muove</i> di Gaetano Crivaro (25.760 €) <i>Il paese della musica</i> di Andrea Deidda (16.000 €) <i>Sardu</i> di Elia Sardu € (15.520 €)
XII	2024			90.000 €	<i>Provini per un film immaginario</i> di Matteo Manunta (22.520 €) <i>Un'ombra, la sera</i> di Giulia Camba (21.120 €) <i>Grunincoli</i> di Stefano Lisci (26.848 €) <i>Raixi</i> di Gabriele Ghiani (9.600 €) <i>Mautia du scoggiu</i> di Simone Paderi (9.912 €)

LISTA FILM SELEZIONATI E PRODOTTI. CONCORSO AViSa (2004-2024)						
F = fiction, D = documentario, A = animazione, S (FS, DS, AS...) = scolastico, VA = videoarte						
edizione concorso	anno di produzione	titolo	genere	autore	durata	note varie
I. 2004	2004	A casa	F	Andrea Carboni	18'	
I. 2004	2004	In viaggio per la musica	D	Marco Lutzu Valentina Manconi	22'	
I. 2004	2004	Il custode	D	Gian Basilio Nieddu Giuseppe Boeddu	20'	
II. 2005	2005	Il suono della miniera	F	Mario Piredda	11'	17.000 €
II. 2005	2005	Furriadroxus	D	Michele Mossa Michele Trentini	40'	8.000 €
II. 2005	2006	Panas	F	Marco Antonio Pani	25'	25.000 €

	2007	Musica e antimilitarismo in Sardegna	D	Fabio Calzia	37'	
IV. 2007	2007	Il canto scaltro	D	Michele Mossa Michele Trentini	64'	
II. 2005	2007	Dopo trent'anni prima	A	Silvio Camboni	14'	
	2008	Umbras	VA	Ilaria Schirru Mario Gasola Gianmarco Serra	14'	
	2009	L'arbitro	F	Paolo Zucca	16'	
IV. 2007	2009	Murrasarda	D	Andrea Lotta	40'	
	2009	Nelide	D	Flavia Oertwig	40'	
V. 2008	2010	Un passo dietro l'altro	D	Gianni Tetti	63'	
V. 2008	2010	L'evidente armonia delle cose	FS	Elena Morando	34'	
V. 2008	2010	Le fiamme di Nule	A	Carolina Melis Maria Zanardi	8'	
VI. 2011	2012	Il mare di spalle	D	Andrea Campus		Notizie su Cinemaitaliano.info
VI. 2011	2013	Bella di notte (la vera storia de s'accabadora)	A	Paolo Zucca	10'	
	2015	Transumanze	D	Paolo Bianchi	10'	
	2015	Duty of Revenge	VA	Simone Cireddu	3'	
	2015	Fizos	D	Francesco Pirisi	13'	
	2015	Il presagio del ragno	D	Giuseppe Casu	65'	presentato a isReal nel 2016
	2015	Maialetto della Nurra	F	Marco Antonio Pani	18'	
VII. 2013	2015	Ulysses	D	Andrea Lotta	29'	
VII. 2013	2015	Sinuaria	F	Roberto Carta	15'	
V. 2008	2015	Il re dei poliziotti	D	Fabio Calzia	59'	
	2015	Cagliari rock	DS	Michele Mossa	5'	
VII. 2013	2016	Domenica	F	Bonifacio Angius	20'	presentato a isReal nel 2016
IX. 2021	2021	Il mondo salvato dalle ragazzine	SS	Maria Luisa Usai	21'	
IX. 2021	2023	Ring	D	Simone Paderi	88'	
X. 2022	2023	La punizione del prete	F	Francesco Tomba Chiara Tesser	18'	
	2023	Il dito e la luna	D	Agostino Marco D'Antonio	75'	
IX. 2021	2023	Giu' cun Giali	A	Michela Anedda	3'	
X. 2022	2023	Fraria	F	Alberto Diana	18'	
	2023	Deu ci seu	D	Michele Badas M i c h e l e D e Murtas Nicolò Falchi	81'	
IX. 2021	2023	L'occhio di San Salvatore	F	Roberta D'Aprile	20'	
IX. 2021		Cara a su 'entu. Con il vento in faccia	D	Andrea Deidda		

X. 2022		L'elefante nella stanza	D	Agostino D'Antonio		
X. 2022		Barbarie, Barbagie	D	Carlo Licheri		
XI. 2023		La maga del fiume Tirso		Elisa Meloni		
XI. 2023		S'arrisu		Veronica Aresu		
XI. 2023		Cosa rimane quando il mare si muove		Gaetano Crivaro		
XI. 2023		Il paese della musica		Andrea Deidda		
XI. 2023		Sardu		Elia Sardu		
XII. 2024		Provini per un film immaginario		Matteo Manunta		22.520 €
XII. 2024		Un'ombra, la sera		Giulia Camba		21.120 €
XII. 2024		Grunincoli		Stefano Lisci		26.848 €
XII. 2024		Raixi		Gabriele Chiani		9.600 €
XII. 2024		Mautia du scoggiu		Simone Paderi		9.912 €

Bibliografia

Volumi

- Accardo Aldo, Maurandi Pietro, Muoni Leandro (a cura di), *L'isola della rinascita: cinquant'anni di autonomia della Regione Sardegna*, Roma, Laterza, 1998;
- Alovio Silvio, *La scuola dove si vede: cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento*; con una antologia di testi d'epoca, Torino, Kaplan, 2016;
- Ambrosini Maurizio, Cardone Lucia, Cuccu Lorenzo, *Introduzione al linguaggio del film*, Roma, Carocci, 2019;
- Anfossi Anna, *Socialità e organizzazione in Sardegna. Studio sulla zona di Oristano-Bosa-Macomer*, Cuec, Cagliari, 2008;
- Asunis Marco, Caruso Franco, Randaccio Elisabetta (a cura di), *Fabio Masala. Una vita per il nuovo pubblico*, FICC con il contributo di Società Umanitaria - Cineteca Sarda, Dicembre 2005;
- Baraldi Claudio, Farini Federico, Iervese Vittorio (a cura di), *Raccontare storie personali in classe*, Milano, Franco Angeli, 2021;
- Bertozzi Marco (a cura di), con la collaborazione di Gianfranco Pannone, *L'idea documentaria. Altri sguardi dal cinema italiano*, Torino, Lindau, 2003;
- Bertozzi Marco, *Storia del documentario italiano*, Venezia, Marsilio, 2008;
- Boero Davide, *All'ombra del proiettore. Il cinema per ragazzi nell'Italia del dopoguerra*, Macerata, Eum – Edizioni Università Macerata, 2013;
- Baldelli Pio, Tarroni Evelina, *Educazione e cinema*, Torino, Loescher, 1970;
- Banfield Edward Christie, *Le basi morali di una società arretrata*, Bologna, Il Mulino, 2010 [prima edizione Domenico De Masi (a cura di), *Una comunità del Mezzogiorno*, Bologna, Il Mulino, 1976];
- Barthes Roland, *Mythologies*, Paris, Editions du Seuil, 1957 [trad. it. *Miti d'oggi*, Torino, Einaudi, 1989];
- Bazin André, *Qu'est-ce que le cinéma?*, Paris, Editions du Cerf, 1958 [tr. it. *Che cosa è il cinema?*, presentazione, scelta dei testi e traduzione dal francese di Adriano Aprà, Milano, Garzanti, 1973];

- Bergala Alain, *L'Hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris, Cahiers du cinéma, 2006 [tr. it. *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*, Edizioni Cineteca di Bologna, 2008];
- Bernardi Sandro, *L'avventura del cinematografo. Storia di un'arte e di un linguaggio*, Venezia, Marsilio, Venezia, 2013;
- Biskind Peter, *Easy Riders, raging bulls : come la generazione sesso-droga-rock'n'roll ha salvato Hollywood*, Roma, Editoria & Spettacolo, 2007;
- Bontempelli Massimo, *Filosofia e realtà. Saggio sul concetto di realtà in Hegel e sul nichilismo contemporaneo*, Pistoia, Petite Plaisance, 2000;
- Bontempelli Massimo, *L'agonia della scuola italiana*, CRT Editrice, Pistoia, 2000;
- Bordwell David, Thompson Kristine, *Storia del cinema e dei film. Dal dopoguerra a oggi*, Milano, Il Castoro, 1998;
- Bowen James, *Storia dell'educazione occidentale*, 3 voll., Mondadori, Milano, 1979-1983;
- Branca Remo, *Il tuo cinema*, Torino, Sei editrice, 1941;
- Branca Remo, *Scuola e cinema scolastico in Italia. Principi generali. Struttura e amministrazione dei centri provinciali per i sussidi audiovisivi*, Roma, Cineteca Ministero della P.I., 1955;
- Brooker Floyd E. e Herrington, Eugene H., *Students Make Motion Pictures. A report on film production in Denver schools*, Washington D.C., American Council on Education, 1941;
- Bruni David, Floris Antioco, Locatelli Massimo, Venturini Simone (a cura di), *Dallo schermo alla cattedra. La nascita dell'insegnamento universitario del cinema e dell'audiovisivo in Italia*, Roma, Carocci, 2016;
- Bruni David, Floris Antioco (a cura di), *Il documentario nella Sardegna del nuovo millennio*, Cagliari, UnicaPress, 2024;
- Bruni David, Floris Antioco, Locatelli Massimo, Venturini Simone (a cura di), *Il cinema come disciplina. L'università italiana e i media audiovisivi (1970-1990)*, Milano-Udine, Mimesis, 2020;
- Buckingham David, *The Media Education Manifesto*, Cambridge, Polity, 2019 [tr. it. *Un manifesto per la Media Education*, Milano, Mondadori, 2020];
- Burn Andrew, Durrant James, *Media Literacy in Schools: Practice, Production*

- and Progression*, London, Paul Chapman Publishing, 2007;
- Califano Antonio, Trivigno Rocco (a cura di), *Cinema...che passione! Piano nazionale per la promozione del linguaggio cinematografico e audiovisivo nelle scuole*, Napoli, Irre Basilicata, Luciano Editore, 2001;
 - Cambi Franco, *Manuale di storia della pedagogia*, Bari, Laterza, 2003;
 - Caretto Ennio, Marolo Bruno, *Made in Usa. Le origini americane della Repubblica Italiana*, Milano, Rizzoli, 1996;
 - Casetti Francesco, Lombezzi Mimmo, Sanguineti Tatti Sanguineti (a cura di), *Cinema e scuola. Film, videonastri e audiovisivi autoprodotti nelle scuole italiane*, Venezia, Marsilio, 1978;
 - Casetti Francesco, Di Chio Federico, *Analisi del film*, Milano, Gruppo Editoriale Fabbri-Bompiani-Sonzogno-Etas, 1990;
 - Casetti Francesco, *Teorie del cinema 1945-1990*, Milano, Bompiani, 1993;
 - Casula Tonino, *Impara l'arte*, Torino, Einaudi, 1977;
 - Casula Tonino, *Vedere e sapere. Corso di educazione artistica*, Milano, Elemond Editori Associati, 1991;
 - Casula Tonino, *Una festa per gli occhi. L'avventura di un artista che guardava nel buio*, Napoli, Liguori Editore, 2016;
 - Ceserani Remo, *Raccontare il postmoderno*, Torino, Bollati Boringhieri, 1997;
 - Cicardi Feliciano (a cura di), *Cinema: uno sguardo sull'esperienza, Proposte curricolari e pratiche didattiche*, Collana Irrsae Lombardia, Milano, Franco Angeli, 2001;
 - Cocilovo Cristina, Bortolini Patrizia (a cura di), *Fra sogno e realtà: la sperimentazione nelle scuole dell'obbligo a Milano negli anni '70*, Milano, Edizioni Biblioteca Comunale, 2017;
 - Cohen-Séat Gilbert, *Problèmes du cinéma et de l'information visuelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1961;
 - Costantino Michela (a cura di), *Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola, Monitoraggio della I annualità*, Irre del Lazio, Roma, 2002;
 - Costantino Michela, *Educare al film. Il Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola*, Milano, Franco

- Angeli, 2005;
- Dal Molin Paolo (a cura di), *Creazioni identitarie. Arte, cinema e musica in Sardegna dal secondo dopoguerra a oggi. Studi e testimonianze*, Nuoro, Il Maestrale, 2002;
 - De Baecque Antoine, *La Nouvelle Vague: Portrait d'une jeunesse*, Paris, Flammarion, 2009;
 - Debord Guy, *La Société du spectacle*, Paris, Buchet-Chastel, 1967 [tr. it. *La società dello spettacolo*, Bari, De Donato Editore, 1968];
 - Della Maggiore Gianluca, Pompeo Rocco (a cura di), *Il Villaggio scolastico di Corea. Un'esperienza di eccellenza socio-educativa a Livorno*, Sarzana (Sp), Agorà & Co., 2013;
 - De Sanctis Filippo Maria, *Il pubblico come autore: l'analisi del film nelle discussioni di gruppo*, Firenze, La nuova Italia, 1970;
 - De Sanctis Filippo Maria, *I ragazzi inventano il cinema*, con la collaborazione di Cristiana De Sanctis et al., Cagliari, EDES, 1979;
 - De Sanctis Filippo Maria, Masala Fabio, *Pubblico e cineteche. Nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del cinema*, Roma, Bulzoni, 1983;
 - Dewey John, *Logic, the theory of inquiry*, New York, Henry Holt and company, 1938 [trad. it. *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1974];
 - Daniele Dottorini (a cura di), *Per un cinema del reale. Forme e pratiche del documentario italiano contemporaneo*, Udine Film Forum, 2013;
 - Dottorini Daniele, *La passione del reale. Il documentario o la creazione del mondo*, Milano-Udine, Mimesis, 2018;
 - Eco Umberto, *Il costume di casa. Evidenze e misteri dell'ideologia italiana*, Milano, Bompiani, 1973;
 - Fahle Oliver in *Theorien des Dokumentarfilms zur Einführung*, Junius Verlag GmbH, 2020 [tr. it. *Teorie del film documentario*, Torino, Einaudi, 2023];
 - Felini Damiano (a cura di), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2015;
 - Figus Ignazio (a cura di), *La Sardegna nel cinema del reale. Il cinema dell'Istituto Superiore Regionale Etnografico in 40 anni di produzione, formazione e promozione cinematografica*, Nuoro, Edizioni ISRE, 2023;

- Floridi Luciano, *Manifesto dell'onlife*, Roma, Eds, Roma, 2015;
- Floris Antioco, *Banditi a Orgosolo: il film di Vittorio De Seta*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino 2019;
- Floris Antioco (a cura di), *Nuovo cinema in Sardegna*, Cagliari, ERSU, 2001;
- Freinet Elise, *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*, Paris, MASPERO, 1968 [tr. it. Elise Freinet, Céléstin Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Roma, Editori Riuniti, 1973];
- Freire Paulo, *Pedagogia do oprimido*, manoscritto, 1968 [tr. it. *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele Edizioni, 2018];
- Galimberti Umberto, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Milano, Feltrinelli, 1999;
- Gamba Mariolina, *Il mondo delle immagini*, Milano, Centro Studi Cinematografici, 1965;
- Gee James Paul, *What Videogames Have to Teach Us About Learning and Literacy*, New York, St. Martin's Griffin, 2007 [tr. it. *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2013];
- Geoff King, *New Hollywood Cinema. An Introduction*, London-New York, I.B. Tauris, 2002 [tr. it. *La nuova Hollywood: dalla rinascita degli anni sessanta all'era del blockbuster*, Torino, Einaudi, 2004];
- Gino C. M. (a cura di), *Scuola e cinema*, Genova, Irre Liguria, 2001;
- Grasso Giovanni, *Schermi di classe. Il progetto della cinematografia scolastica di Stato dall'Istituto Luce (1926) alla Cineteca Scolastica Italiana (1960)*, Torino, Kaplan, 2024;
- Grisolia Raul (a cura di), *Jean Rouch. Il cinema del contatto*, Roma, Bulzoni, 1988;
- Henley Paul, *Beyond observation. A history of authorship in ethnographic film*, Manchester, Manchester University press, 2020;
- Genevieve Jacquinet, *Image et pédagogie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1977;
- Juiller Laurent, *L'ecran postmoderne. Une cinéma de l'allusion et du feu d'artifice*, Paris, L'Harmattan, 1997;
- Kilpatrick Franklin P. (a cura di), *La psicologia transazionale*, Milano, Bompiani,

1967;

- Lanero Gabriella, Vernaleone Cesira (a cura di), *Piano per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola. Quaderno della I annualità*, Cagliari, Irre Sardegna, 2001;
- Laporta Raffaele, *Cinema ed età evolutiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1957;
- Lasagni Maria Cristina, *Nanook cammina ancora. Il documentario, storia e teoria*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2014;
- Lilliu Giovanni, *Questioni di Sardegna*, Cagliari, Editrice sarda Fossataro, 1975;
- Lilliu Giovanni, *La costante resistenziale sarda*, a cura di Antonello Mattone, Nuoro, Ilisso, 2002;
- Lumbelli Lucia, *La comunicazione filmica. Ricerche psicopedagogiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1974;
- Luperini Romano, *Gli intellettuali di sinistra e l'ideologia della ricostruzione nel dopoguerra*, Roma, Edizioni di «Ideologie», 1971;
- Lyotard Jean-François, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Les Editions de Minuit 1979 [tr. it. *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1981];
- MacDougall David, *Transcultural cinema*, Princeton University Press, 1988 [tr. it. *Cinema transculturale*, Nuoro, Edizioni ISRE, 2015];
- MacLuhan Marshall, *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, Toronto, MacGraw-Hill, 1962 (tr. it. *La galassia Gutenberg: nascita dell'uomo tipografico*, Roma, Armando editore, 1976);
- MacLuhan Marshall, *Understanding Media: The Extensions of Man*, 1964 (tr. it. *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il saggiatore, 1967);
- Maltese Corrado, *Semiologia del messaggio oggettuale*, Milano, Mursia, 1970;
- Marangi Michele, *Insegnare cinema. Lezioni di didattica multimediale*, Torino, Utet, 2004;
- Marano Francesco, *Il film etnografico in Italia*, Bari, Pagina, 2007;
- Masala Fabio, *Il diritto alla risposta. Educazione degli adulti e mezzi audiovisivi di comunicazione di massa*, Cagliari, Cucc Editrice, 1985;
- Masala Fabio (a cura di), *Cinema e insegnamento della storia*, Cagliari, Editrice Dattena, 1988;

- Masterman Len, *Teaching the media*, London, Comedia, 1985;
- Masterman Len, *A rationale for media education in media education in 1990 in Europe*, Council of Europe, 1994 [tr. it. *A scuola di media: educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90 / Len Masterman*, a cura di Pier Cesare Rivoltella, Brescia, La Scuola, 1997];
- Metz Christian, *Le Signifiant imaginaire: Psychanalyse et cinéma*, Paris, Union générale d'editions, 1977 [tr. it., *Cinema e psicanalisi. Il significante immaginario*, Venezia, Marsilio, 2002];
- Mezzetti M. D. (a cura di), *L'albero della luce. Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola*, Città di Castello, Irre Umbria, GESP, 2003;
- Moraldi Simone, *Questioni di campo. La relazione osservatore/osservato nella forma documentaria*, Roma, Bulzoni Editore, 2015;
- Morandi Matteo, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Brescia, Scholé, Brescia, 2021;
- Moravetti Alberto (a cura di), *Sardegna e Mediterraneo negli scritti di Giovanni Lilliu*, Sassari, Carlo Delfino Editore, 2008;
- Nichols Bill, *Introduction to Documentary*, Indiana University Press, 2001 [tr. it. *Introduzione al documentario*, Milano, Il Castoro, 2014];
- Odin Roger, *De la fiction*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2000 [tr. it. *Della finzione*, Milano, Vita e Pensiero, 2004];
- Olla Gianni, *Dai Lumière a Sonetàula. 109 anni di film, documentari, fiction e inchieste televisive sulla Sardegna*, Cagliari, CUEC Editrice, Cagliari, 2008;
- Perniola Ivelise, *L'era postdocumentaria*, Milano–Udine, Mimesis, 2014;
- Peters, Jan Marie Lambert, *L'éducation cinématographique*, Paris, Unesco, 1961 [tr. it. *L'educazione al cinema*, Roma, Edizioni Paoline, 1967];
- Pevato Virginio, Quaregna Paolo, *Il bambino con la macchina da presa: un'esperienza di animazione cinematografica nella scuola dell'obbligo*, Milano, Fetrinelli, 1978;
- Piccardo Andrea, *Per fare il cinema (come l'abbiamo fatto noi)*, Como, NodoLibri, 2015;
- Piccardo Marcello, *La collina del cinema*, Como, NodoLibri, 1992;

- Piccardo Marcello, *Il cinema fatto dai bambini*, Roma, Gruppo editoriale Tab, 2025 [prima edizione Roma, Editori Riuniti, 1974];
- Pigliaru Antonio, *La vendetta barbaricina come ordinamento giuridico*, Milano, Giuffrè, 1959;
- Pinna Salvatore, *Guardarsi cambiare. I sardi e la modernità in 60 anni di cinema documentario*, Cagliari, CUEC, 2010;
- Pira Michelangelo, *La rivolta dell'oggetto: antropologia della Sardegna*, Milano, Giuffrè, 1978;
- Piva Manlio, *Il coccodrillo luminoso e altre storie. Teoria e pratica dell'audiovisivo a scuola*, Pordenone, Cinemazero, 2009;
- Piva Manlio, *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione e podcast*, Roma, Dino Audino, 2021;
- Popper Karl R., Condry John C., *Television: A Bad Teacher*, 1994 [tr. it. *Cattiva maestra televisione*, Roma, Donzelli editore, 1996];
- Porcher Louis, *L'école parallèle*, Paris, Larousse, 1974 [tr. it. *La scuola parallela*, Brescia, La Scuola, 1976];
- Rivoltella Pier Cesare, *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer & Media Education*, Roma, Franco Angeli, 2015;
- Rivoltella Pier Cesare, *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé, Editrice Morcelliana, 2017;
- Rivoltella Pier Cesare, *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Brescia, Scholé, 2020;
- Rizzo Giovanni, *Le forme del cinema per l'educazione. Il panorama italiano dagli anni '50 ad oggi*, Milano, Franco Angeli, 2014;
- Sabatino Anna Chiara, *L'autore amatoriale. Configurazioni audiovisive del sé dal cinema ai social media*, Pisa, Edizioni ETS, 2024.
- Sadin Éric, *Io tiranno: la società digitale e la fine del mondo comune*, Roma, Luiss University press, 2022;
- Sainati Augusto (a cura di), *La settimana Incom. Cinegiornali e informazione negli anni '50*, Torino, Lindau, 2001;
- Sainati Augusto, Gaudiosi Massimiliano, *Analizzare i film*, Venezia, Marsilio, 2007;
- Schiller Herbert Irving, *Mass communication and American empire*, Boston, Beacon

Press, 1992;

- Severino Emanuele, *Capitalismo senza futuro*, Milano, Rizzoli, 2012;
- Sotgiu Girolamo, *La Sardegna negli anni della repubblica. Storia critica dell'autonomia*, Bari, Laterza, 1996;
- Spagnoletti Giovanni (a cura di), *Il reale allo specchio. Il documentario italiano contemporaneo*, Venezia, Marsilio, 2012;
- Stone Nora, *How Documentaries Went Mainstream: A History, 1960-2022*, New York, Oxford University Press, 2023;
- Taillibert Christel, *L'Istituto internazionale per la cinematografia educativa: il ruolo del cinema educativo nella politica internazionale del fascismo italiano*, Roma Anicia, 2019.
- Tarroni Evelina (a cura di), *Giovani e cinema nella società contemporanea*, Roma, Centro nazionale film per la gioventù, 1967;
- Tiragallo Felice, *Visioni intenzionali. Sguardi esperti, materialità e immaginario in ricerche di etnografia visiva*, Roma, Carocci, 2013;
- Toffler Alvin, *The Third Wave*, New York, William Morrow & Company Inc, 1980;
- Tramma Sergio, *Educazione e modernità*, Roma, Carocci, 2005;
- Vannini Sergio, Marini Laura (a cura di), *Educazione al cinema e attraverso il cinema. Strumenti per la didattica*, Firenze, Irre Toscana, 2001;
- Vincelli Elvira, *Il cinema capovolto. L'uso del cinema di ricerca nella scuola dell'obbligo*, Rimini, Guaraldi, 1975;
- Vinella Maria (a cura di), *Il cinema racconta. Pedagogia e didattica del linguaggio cinematografico*, Irre Puglia, Roma, Luca Sossella editore, 2001;
- Vinella Maria (a cura di), *Cinema altrove. Sguardi sulle narrazioni filmiche*, Irre Puglia, Roma, Luca Sossella editore, 2002;
- Volpicelli Luigi (a cura di), *Il film e i problemi dell'educazione*, Roma-Milano, Bocca, 1953;
- Zonta Dario, *L'invenzione del reale. Conversazioni su un altro cinema*, Roma, Contrasto, 2017.

Articoli in volume o in rivista

- Albertini Laura, Caruso Maria Pia, “Percezione e interpretazione di immagini cinematografiche nei ragazzi”, in *Bianco e Nero*, n°5, CSC Roma, maggio 1949;
- Andreotti Francesco, “Il mondo ritrovato. Una conversazione in sala con De Seta e il racconto di un film mai realizzato”, in *Quaderno del Cinemareale*, anno I, n. 2, 2016 (pp. 140-149);
- Bachmann Alejandro, *Conversazione con Alain Bergala*, in *The Cinema Hypothesis. Teaching Cinema in the Classroom and Beyond*, Vienna, Filmmuseum Synema Publikationen, vol. 28, 2016 [*L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*, Edizioni Cineteca di Bologna, 2023 / riedizione, pp. 136-152];
- Belgrano G., “Il film di ricerca nella scuola primaria”, in *Quadrante lariano*, 1968, 5, pp. 45-51);
- Bergala Alain, “Quelque chose de flambant neuf”, in *Les colloques de Cinémémoire, 1991 et 1992*, éditions de la Cinémathèque de Toulouse, 1993 (pp.25-26);
- Branca Remo, “Corsi di cultura cinematografica nelle scuole medie superiori”, in *Il nuovo cinema: rassegna della cinematografia scolastica, scientifica, educativa*, n. 7, 1952, p. 25;
- Carpitella Diego, “Giornate del film etnografico (1950-1976)”, in *Bollettino dell'Associazione Italiana di Cinematografia Scientifica*, 1977, pp. 18-32;
- Chambers, Jamie, (2022) ‘Our Cinema: exploring the development and proposal of a new programme of vernacular-based film education in Scotland’. *Film Education Journal*, 5 (2), 136–57. DOI: <https://doi.org/10.14324/FEJ.05.2.06>.
- Costantino Manuela, “Il Piano Nazionale Cinema degli Irre. Quale modello di formazione?”, in *Innovazione educativa*, Irre Emilia Romagna, Anno XXII, n. 1, Genn-Febbr. 2002;
- De Martino Ernesto, “Intorno a una storia del mondo popolare subalterno”, in *Società*, Vol. 5, n. 3, 1949;
- De Sanctis Filippo Maria, “Gli audiovisivi in un lavoro di sviluppo”, in *Ichnusa. Rivista della Sardegna*, 43, 1961 – IX – 4;
- Farassino Alberto, “Cinefilia/Filmologia/Semiologia. Tre modi di approccio al

- messaggio cinematografico”, in *Quaderni di IKON*, n.16, 4° trimestre 1971;
- Felini Damiano, “Filippo Maria De Sanctis e l’educazione cinematografica nei Circoli del Cinema”, in *Diari di Cineclub. Periodico indipendente di cultura e informazione cinematografica*, anno XIII, n. 129, Luglio 2024;
 - Felini Damiano, “Esperienze pionieristiche di film making scolastico al Villaggio di Corea (Livorno, 1976-77). Storie, verifiche, riflessioni”, in *Studi sulla Formazione, Open Journal of Education*, Anno XXII, 2-2019, ISSN 2036-6981;
 - Felini Damiano, “Filippo Maria De Sanctis e l’educazione cinematografica. Marxismo, educazione permanente, contrastività”, in *Studi sulla Formazione*, vol. XX, n. 2, del 2017 (pp. 273-287);
 - Fofi Goffredo, “Sardi alla meta”, in *Filmtv*, XI, n. 34, 24 agosto 2003;
 - Galliani Luciano, “Note introduttive – Appunti per una vera storia dell’educazione ai media, con i media, attraverso i media”, in *Educazione ai media*, Studium Educationis: rivista per la formazione nelle professioni educative, 3/2002 VII, Padova, CEDAM (pp. 563-576);
 - Grasso Giovanni, “Il ventennio del cinedidatta: Remo Branca e il cinema scolastico”, in *Immagine. Note di storia del cinema*, n. 11, 2015 (pp. 136-137);
 - Jacquinot G  n  v  e, *Educazione e comunicazione. Lo choc delle culture*, in Diana Salzano (a cura di), *Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture*, Napoli, Isola dei ragazzi, (pp. 117-129);
 - Laporta Raffaele, “Esempio di lezione sul film spettacolare”, in *Rivista del cinema italiano*, n.10/11, 1953 (p. 91);
 - Lasswell Harold Dwight, *The structure and function of communication in society*, in Lyman Bryson (edited by), *The communication of ideas*, New York, NY: Institute for Religious and Social Studies, 1948 (pp. 37-51);
 - Lilliu Giovanni, “Preistoria sarda e civilt   nuragica”, in *Il Ponte*, sett/ott, anno VII, n. 9-10, 1951 (pp. 983-988);
 - Lussu Emilio, “L’avvenire della Sardegna”, in *Il Ponte*, sett/ott, anno VII, n. 9-10, 1951 (pp. 957-965);
 - Lyotard Jean-François, “L’acin  ma”, in *Cinéma, Théorie, Lectures*, numero speciale della *Revue d’Esthetique*, 1973;
 - Marzi Alberto, “Presupposti psicologici che postulano l’uso dei mezzi audiovisivi per

- i fini dell'educazione", in *I problemi della pedagogia*, 4.6, 1958, Print (pp. 920-931);
- Marzi Alberto, Canestrari Renzo, "La funzione psicologica del cinema nella educazione delle masse", in *Il film e i problemi dell'educazione*, Ed. Luigi Volpicelli, Roma-Milano, Bocca, 1953, Print (pp. 17-27);
 - Metz Christian, "Cinéma: langue ou langage?", in *Communications*, n. 4, Paris, Editions du Seuil, 1964 (pp.52-90);
 - Micciché Lino, "Lettera aperta al Ministro della Pubblica Istruzione", in *Insegnare il cinema*, inserto di Snc Notizie, periodico della Scuola Nazionale di Cinema, Roma, Anno III, n.2, maggio-settembre 2000 (pp. 1-4);
 - Moraldi Simone, *Film education in Italia e in Europa. Un decennio vissuto pericolosamente*, in *Rapporto Cinema 2018 - Spettatori, strumenti, scenari*, Fondazione Ente dello Spettacolo/MIBACT-Direzione Generale Cinema, 2018 (pp.181-187);
 - Muoni Leadro, *Un ritratto culturale della Sardegna autonomistica*, in Aldo Accardo, Pietro Maurandi, Leandro Muoni (a cura di), *L'isola della rinascita: cinquant'anni di autonomia della Regione Sardegna*, Roma, Laterza, 1998;
 - Pasinetti Francesco, "Il documentario in Italia," in *Bianco e Nero*, n.3, 1948 (pp. 3-6);
 - Piault Marc Henri , "La verità esce dalla bocca dei bambini", in *Catalogo della X Rassegna internazionale di film etnografici*, Nuoro, Edizioni ISRE, 2000 (pp. 17-23);
 - Pierotti Federico, "Film didattico e pedagogia del cinema in Italia nel secondo dopoguerra", in *Quaderni di Italianistica, Official Journal of the Canadian Society for Italian Studies*, Vol. 34 No. 2, 2013, Toronto, Iter press (pp. 65-84);
 - Pitzalis Marco, "Gli argonauti del Mediterraneo Occidentale. Spunti per una lettura sociologica del cinema di finzione in Sardegna", in *Studi Culturali*, anno IX, n° 2, Agosto 2012;
 - Rouch Jean, "Turismi", in *Catalogo della XII Rassegna Internazionale di Film Etnografici*, Nuoro, ISRE, 2004, p. 93;
 - Schiller Herbert Irving, "Genesis of the Free Flow of Information Principles: The Imposition of Communications Domination", in *Instant Research on Peace and Violence*, University of Tampere, vol. 5, n. 2, 1975 (pp. 75-86);
 - Stefanizzi Antonio, "Televisione senza frontiere in Europa", in *La Civiltà Cattolica*, anno 137, Volume Terzo, quaderni 3265-3270, 1986;

- Stellino Alessandro, *Il reale è l'immaginario*, Catalogo IsReal. Festival di cinema del reale, ISRE, Nuoro, 2016 (pp. 8-9);
- Tarroni Evelina, “Sul cinema ricreativo per ragazzi”, in *Bianco e Nero*, anno X, Numero X, Roma, CSC Edizioni dell'Ateneo, ottobre 1949;
- Terni Paolo, “Definizione, cenni storici e struttura organizzativa del Progetto”, in *Ichnusa. Rivista della Sardegna*, 43, 1961 – IX – 4 (pp. 9-19);
- Tosi Virgilio, “Una memoria audiovisiva per il mondo pastorale”, in *Il pastore e la sua immagine. Catalogo della 1a Rassegna internazionale di documentari cinematografici e televisivi*, Nuoro, ISRE, 1982 (pp. 9-11);
- Vargiu Luca, Sirigu Roberto, *Sardegna anticlassica: cenni storici e critici in dialogo con un mito*, in Deiana Micaela, Giusti Lorenzo, Manca Emanuela (a cura di), *Arte contemporanea in Sardegna (1957-2017)*, Arezzo, Magonza, 2017, pp. 272 e segg.;
- Volpicelli Luigi, “Pregiudiziali sul cinema e l'educazione”, in *Bianco e Nero*, n°9, Roma, CSC Edizioni dell'Ateneo, 1949 (a);
- Volpicelli Luigi, “Cinema didattico e pedagogia”, in *Bianco e Nero*, Roma, CSC Edizioni dell'Ateneo, 1949 (b);
- Waller R. D., *Un mese in Sardegna. 17 novembre-18 dicembre 1966*, Archivio Società Umanitaria Milano, 1966;
- Zanda Antonello, “L'immagine dell'identità nel cinema sardo”, in *Teorema, rivista sarda di cinema*, n°1, 2006 (pp. 2-4).

Atti di convegno

- 1952: Congresso internazionale sulla stampa periodica, cinematografia e radio per ragazzi, Giuffrè, Milano, 19-23 marzo 1952;
- 1955: Convegno nazionale di studio sulla televisione per ragazzi, Milano, Giuffrè, 5-7 giugno 1955;
- 1958: Convegno internazionale “Film e integrazione psicologica nei rapporti sociali. Problemi e metodi di ricerca scientifica”, Milano, Istituto di psicologia dell'Università Cattolica, Vita e Pensiero, 17-20 gennaio 1957;
- 2013: Bertolli Anna, Mariani Andrea, Panelli Martina (a cura di), “Il cinema si impara? Sapere, formazione, professioni”, Atti del XIX Convegno internazionale di

- studi sul cinema, Udine, Forum, 2013;
- 2016: Gargiulo M. (a cura di), Atti del Convegno “Lingue e linguaggi del cinema in Italia” tenuto a Oslo nel 2014, Ariccia, Aracne, 2016;
 - 2019: Figus Ignazio, Tiragallo Felice (a cura di), “Il cinema transculturale di David MacDougall”, Atti del workshop, Nuoro, Edizioni ISRE, 2019;

Tesi di dottorato e Tesi di laurea magistrale

- Ardouin Noëlle, *L'école du cinema. Enseignement du cinéma et expérience pédagogique*, Thèse de doctorat de troisième cycle, Paris VIII, 1986;
- Atzori Massimo, *L'ipotesi machinima. Per un'idea di film education nell'epoca postmediale*, Tesi di dottorato presso l'Università degli Studi di Cagliari, XXXIV ciclo, docente tutor Prof. Antioco Floris, Cagliari, 2022;
- Collizzolli Stefano, *IL VIDEO PARTECIPATIVO - dalla comunicazione sociale alla socializzazione della comunicazione*, Tesi di dottorato presso l'Università degli Studi di Padova, ciclo XXI, Coordinatore: Prof. Salvatore Lamendola, Supervisore: Prof.ssa Pina Lalli;
- Grasso Giovanni, *Il cinema al servizio dell'educazione. Legislazione, discorsi, pratiche produttive e distributive della Cineteca Scolastica Italiana (1938-1960)*, Tesi di dottorato presso l'Università degli Studi di Udine, ciclo XXXII, supervisori Francesco Pitassio, Maria Pia Comand, 2020;
- Maccioni Carlo, *Il catalogo digitale delle opere d'arte dell'Università degli Studi di Cagliari (XX - XXI secolo)*, Tesi di dottorato presso l'Università degli Studi di Cagliari, XXXVII ciclo, docente tutor Prof.ssa Rita Ladogana, Cagliari, 2025;
- Martino Claudia, *Incontro tra scuola e cinema. Le tappe principali dell'evoluzione della film education nell'apparato normativo nazionale*, Tesi di laurea magistrale, a.a. 2023-2024 [disponibile sulla piattaforma Cinema e Immagini per la Scuola del MIM: <http://cinemaperlasuola.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/06/Incontro-tra-scuola-e-cinema.Le-tappe-principali-dell'evoluzione-della-film-education-nell'apparato-normativo-nazionale-TESI-MAGISTRALE-CLAUDIA-MARTINO.pdf>].

Fonti telematiche

- Canale di Tonino Casula: <https://www.youtube.com/user/toninocasula>
- Caocci Duilio, “Antonio Cossu, uno scrittore olivettiano in Sardegna”, in *Medea*, VIII, 1, 2022 [DOI: 10.13125/medea-5447];
- CSC Iglesias/Carbonia, canale Youtube coi filmati disponibili realizzati nelle classi del Sulcis: https://www.youtube.com/playlist?list=PLTi2UX9hO_52J8anKhDmg-ffg7YUA-Cit
- Festival dei Popoli for Kids and Teen: <https://www.festivaldeipopoli.org/popoli-for-kids-and-teens/>;
- Giffoni Film Festival sezione documentari: <https://www.giffonifilmfestival.it/en/sezioni-competitive/gex-doc.html>;
- Legge Regionale ISRE: https://www.ful-ras.org/documenti/enti_normative/isre-legge_regionale.pdf;
- Piattaforma Italiandoc Educational: <https://italiandoc-edu.net/>;
- Piattaforma Doc4Teens: <https://www.festivaldeipopoli.org/doc4teens/>;
- Mente Locale Young Film Festival: <https://www.festivalmentelocale.it/mente-locale-young-2/>;
- Movimento di Cooperazione Educativa: <https://www.mce-fimem.it/>;
- Oppo Anna (a cura di), *Le lingue dei sardi. Una ricerca sociolinguistica*, Assessorato alla Pubblica istruzione, beni culturali, informazione, spettacolo e sport della Regione Sardegna, gennaio 2007 [documenti consultabili sul Sito della Regione Autonoma della Sardegna];
- Palmeri Jason, McCorkle Ben, *100 Years of New Media Pedagogy*, University of Michigan Press, 2021 [DOI: <https://doi.org/10.3998/mpub.11762143>];
- Programma delle giornate nuoresi sul sito dell'ISRE: <https://www.isresardegna.it/index.php?xsl=528&s=68660&v=2&c=4255>;
- Tosi Virgilio, *La chiusura dell'istituzione tedesca IWF, centro di eccellenza mondiale del cinema scientifico*: http://www.ildocumentario.it/Virgilio_Tosi/Virgilio_Tosi_17.10.htm;
- Zambardino Bruno, “Ciak si gira la scuola del futuro: l'impegno costante del Ministero

della Cultura per l'educazione all'immagine”, in *Novecento.org*, didattica della storia in rete, Viella Editrice, Roma, 2024.

Altre fonti

- Casula Tonino, *Io c'ero*, autobiografia inedita curata dall'autore fino al 2023, Cagliari, archivio Tonino Casula, per gentile concessione degli eredi;
- Gruppo sperimentale scuola di Decimoputzu, *Noi Sperimentiamo*, Num. 1, Anno I, Decimoputzu, ciclostilato nel gennaio del 1974, per gentile concessione degli eredi Casula.