



Educare lo sguardo: tra estetica e tecnologie innovative

Educating the gaze: between aesthetics and innovative technologies

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara

anita.gramigna@unife.it

Giovanni Ganino

Università degli Studi di Ferrara

giovanni.ganino@unife.it

ABSTRACT

These considerations aim to sketch some important lines of the epistemology of training in its aesthetic sense with reference to audio-visual languages and technologies. The later part of the paper will include the consequences in terms of procedure and a proposal on the applicability of the principles presented. The methodological approach is of the qualitative type as it tends to highlight especially the relational dynamics of the phenomenon both connected with the contemporary context and epistemological assumptions of a hermeneutic nature and relating to interpretative pedagogy. The conclusions highlight the importance of epistemological awareness in order to optimize the learning triggered by these innovative technologies and, therefore, an educational proposal.

Queste riflessioni hanno il fine di tracciare alcune linee salienti dell'epistemologia della formazione nel suo versante estetico con riferimento alle tecnologie e ai linguaggi audiovisivi. Nell'ultima parte del saggio si cercherà di esporne le conseguenze sul piano prassico, nonché una proposta sulle applicabilità dei principi esposti. L'approccio metodologico è di tipo qualitativo in quanto tende a mettere in luce soprattutto le dinamiche relazionali del fenomeno in rapporto sia al contesto contemporaneo sia ai presupposti epistemologici, i quali hanno un carattere ermeneutico e si riferiscono ad una pedagogia interpretativa. Le conclusioni mettono in luce l'importanza di una coscientizzazione epistemologica per l'ottimizzazione degli apprendimenti innescati da tali tecnologie innovative e, conseguentemente, una proposta educativa.

KEYWORDS

Epistemology, Aesthetics, Learning, Cinema, Didactic Technologies.
Epistemologia, Estetica, Apprendimento, Cinema, Tecnologie Didattiche.

* Anita Gramigna ha scritto le seguenti parti: *Introduzione; Soggetto e oggetto della bellezza; Il dono del visibile.*

Giovanni Ganino ha scritto le seguenti parti: *Tecnica, industria e immagine; Immagini e costruzione della conoscenza: il caso del cinema; Conclusioni.*

Introduzione

L'espressione "civiltà dell'immagine" ha goduto di molto successo, in particolare nel sostenere che con le tecniche di ripresa televisiva incominciava una nuova era del vedere e del connettere immagini. Il perfezionamento dei mezzi tecnologici fino al presente ha tuttavia, dal nostro punto di vista dell'*educare lo sguardo*, prodotto non pochi equivoci, errori di valutazione, falsificazioni più o meno consapevoli. La causa riteniamo sia da ricercarsi nella progressiva passività dello spettatore, che non si preoccupa più dello strumento e della propria relazione con esso; vedremo in seguito che non si può dire la stessa cosa per le arti figurative, la fotografia e il cinema. Il primo dato da prendere in considerazione, e da proporre fin dall'infanzia come argomento formativo per vincere la tentazione di abbandonarsi al flusso trasmittente, riguarda la cosiddetta *riproduzione* della realtà. Anche quando siamo di fronte ad una "diretta" vi è una regia che sceglie le immagini ed *allestisce* la realtà che vuole mandare in onda. Se ci armiamo della paziente arma della buona volontà e di quella impaziente della curiosità possiamo ottenere ottimi risultati nel diventare spettatori attivi e critici, tanto da poter scegliere senza rimpianti di spegnere il televisore.

Ben diversa, purtroppo, nel presente l'azione di registrare immagini attraverso il cellulare e riprodurle, nell'illusione di una libertà che non tiene conto della dipendenza patologica dal mezzo tecnico. In questo caso la realtà viene colta con tutti i limiti del dilettantismo, ma con la rara efficacia della documentazione casuale di fatti significativi, di norma tragici. L'abitudine, sempre diseducativa, all'immagine, però, rischia di non avere nulla di "civile" e di scatenare nell'immaginario un'ossessione filmica dai risvolti inquietanti. Si arriva, con preoccupante superficialità, a registrare immagini dell'intimità di coppia o, addirittura, di violenze sessuali, pratiche sadiche contro i più deboli e indifesi o contro gli animali. Ma la cosa più strana è scoprire l'irresistibile voglia di gettare questo materiale in rete, di dividerlo pur a rischio di essere identificati come responsabili di gravi reati. La tecnologia dell'immagine può produrre, in soggetti poco solidi sul piano razionale e sentimentale, deliri di onnipotenza distruttiva, come si evince da svariati fatti di cronaca.

Educare lo sguardo, allora, significa saper fare un uso discreto dei mezzi tecnologici e orientato ad un *umanesimo estetico*, nel rispetto delle persone e delle cose, per valorizzare la bellezza secondo una prospettiva del gusto che attivizza il soggetto, lo rende libero nelle scelte e disposto a fare del proprio punto di vista oggetto di confronto e discussione con gli altri.

1. Soggetto e oggetto della bellezza

Per *umanesimo estetico* intendiamo un modo di porsi di fronte alle cose che si guardano con due precisi punti di riferimento per noi imprescindibili e intramontabili: Platone, con la sua argomentazione sull'idea della bellezza, e Kant con la sua duplice visione di estetica (dottrina della sensibilità e indagine critica sul sentimento).

L'orientamento platonico con l'idea di bellezza tende a svolgere una funzione educativa straordinaria, ponendola come punto di partenza della conoscenza stessa, *forza generatrice* che muove lo spirito verso l'ascesa. Il suo ruolo nel pensiero è in stretta connessione con la teoria della conoscenza come reminiscenza, che l'autore desume dai rituali delle sette orfica e pitagorica, ma che risale all'antichissima dottrina orientale della metempsicosi (trasmigrazione dell'anima

di corpo in corpo). L'anima non è di questo mondo ma del mondo ideale (*Iperurano*); quando si incarna in un corpo non ricorda più nulla dell'al di là da cui proviene; essa è decaduta perdendo le ali, l'uomo vive così nella mera dimensione sensibile che, tuttavia, attraverso il senso della vista trova la strada per risalire al mondo delle idee, proprio grazie alla mediazione della bellezza, cui toccò "in sorte di essere la più evidente e la più amabile" (Platone, in Velardi, 2006). Ma in che modo la bellezza assume una potenza generatrice? Ciò accade perché, oltre a favorire l'aspirazione umana all'eternità attraverso la riproduzione della specie, essa induce a un concetto più alto di amore, che non può limitarsi alla prospettiva corporale del bello, ma guida l'anima verso un'indagine sempre più profonda della sua natura. *Eros* non perde così la sua carica passionale, l'ardore del proprio desiderio, ma viene indirizzato a mete più alte. Insomma, gli esseri umani non possono fare a meno della bellezza.

Ci ricorda Abbagnano nel suo *Dizionario di filosofia* (1971, p. 350) che la "scienza (filosofica) dell'arte e del bello" ha origini settecentesche con l'opera di Baumgarten *Aesthetica*. In precedenza *arte* e *bello* non venivano posti in sintonia, tanto è vero che la dottrina dell'arte veniva chiamata *poetica* (arte che produce immagini). Il bello, invece, non essendo producibile esulava dall'arte tanto da poter avere più a che fare con i valori. A rendere arte e bellezza nozioni conciliabili interveniva nel Settecento il concetto di *gusto*, che trova una formulazione particolarmente convincente nel pensiero di Kant dove, per altro, affiorano le due diverse concezioni di estetica cui si è fatto cenno. Nella *Critica della ragion pura*, *l'Estetica trascendentale* è la parte dell'opera che analizza le forme a priori della sensibilità (spazio e tempo), quindi il termine "estetica" è impiegato nel senso etimologico greco originario di *dottrina della sensibilità*. Più interessante ai fini del nostro discorso l'accezione che compare nella *Critica del giudizio* (1790), il cui scopo è di indagare sul sentimento, in quanto facoltà autonoma, non riconducibile né alla conoscenza scientifica né all'etica. Il nostro bisogno di *finalità* ed *armonia* rende possibile la facoltà di cogliere in forma immediata, intuitiva, la sintonia della natura con il nostro spirito.

Kant afferma che il giudizio di gusto ha carattere disinteressato e pretesa di universalità: il bello non risponde a criteri di utilità o di necessità, esso, che viene percepito su basi intuitive e non è spiegabile razionalmente, deve essere condivisibile e, perciò, universalizzabile (Kant, 1790, § 22). Il bello artistico non dipende dal giudizio di gusto ma dalla capacità di produzione che attiene al genio: "Il genio è talento (dono naturale) che dà la regola all'arte. Poiché il talento, come facoltà produttrice dell'artista, appartiene anche alla natura, ci si potrebbe esprimere così: il genio è la disposizione innata dell'animo (*ingenium*) per mezzo della quale la natura dà la regola all'arte" (Ivi, § 46). L'importante deduzione che possiamo trarre qui, rispetto alla tradizione platonica, è che l'arte non pare riducibile affatto a imitazione della natura (*mimesis*); la natura offre sì i suoi talenti agli uomini, ma questi giudicano esteticamente attraverso i loro parametri trascendentali (*soggettivi* nel senso che appartengono ad ogni soggetto umano) e producono bellezza trasfigurando e non copiando pedestremente gli oggetti reali.

Nel descrivere il dibattito del 1974 sull'introduzione della musica e delle applicazioni tecniche nella scuola media, Santoni Rugiu rimarcava la necessità di correlare l'espressione verbale con quella grafica e quella musicale, nonché con un lavoro manuale creativo. In ogni caso rimaneva aperta la dicotomia tra le due culture: scienze della natura e cultura artistico-letteraria, con il persistente equivoco delle scienze naturali come non-umane e, quindi, meno formative. Naturalmente nella discussione, che non mancava di coinvolgere aspetti politici, religiosi e ideologici a vasto raggio, si sprecavano citazioni colte e scontate, come il pri-

mato del *cuore* sulla *mente*, oppure il primato dell'intuizione (tipica degli artisti) sulla ragione strumentale degli scienziati. Non mancava nemmeno una gerarchizzazione idealistica delle arti dove non poteva che primeggiare la poesia (Santoni Rugiu, 1975, pp. 27-30).

A nostro modesto parere sarebbe bastato orientarsi sui punti fermi dei due grandi filosofi indicati, per non far naufragare l'ottima idea di un'arte come educatrice di emozioni verso l'acritico assenso sulle produzioni mass-mediali massificate, negando così una delle vocazioni più autentiche della scuola: mettere a disposizione di tutti le capacità creative. Si chiedeva, allora, Santoni Rugiu: può essere insegnato il processo artistico? La scuola può accettare al proprio interno una procedura che non sia riducibile a programmazione? È possibile l'attribuzione di ruolo ad un sapere che non ha le connotazioni di una disciplina? (Ivi, pp. 57-58). La scuola con le sue fissità burocratiche, organizzative e gestionali, fatica anche ora nel trovare uno statuto adeguato all'educazione estetica, proprio nel momento in cui questa sarebbe indispensabile, per sfuggire alle distorsioni omologanti dell'era della globalizzazione, che vorrebbero collocare anche le forme di espressione artistica negli scaffali del market culturale.

2. Il dono del visibile

Nella postfazione al saggio *L'occhio e lo spirito*, Claude Lefort lo definisce una "meditazione sul corpo, la visione, la pittura" (1989, p. 72), riproponente il tema filosofico di fondo di una percezione che va presa in esame incessantemente, fino all'esigenza di formulare una nuova ontologia. Probabilmente Merleau-Ponty, che lo compose nel 1960, sarebbe stato d'accordo con questa affermazione: "far partire l'interesse durevole dell'osservatore da un primo moto di stupore" (Bachelard, 1999, p. 131). Ed è questo stupore che vorremmo proporre come punto di partenza formativo per interlocutori che faticano a dare sostanza a tale sentimento. E, per rendere possibile questa sorta di "miracolo", chiediamo loro di entrare nella dinamica di un gioco: *mettersi nei panni* di un pittore.

Egli trasforma il mondo, attraverso la sua arte, a partire dal corpo che, nella misura in cui "vede", si mette nella condizione di agire in forma progettuale: mondo visibile e mondo dei progetti appartengono ad un unico orizzonte ontologico. Il mondo che appare allo sguardo non è mera materia, così come il movimento del soggetto vedente verso di esso non è una scelta puramente spirituale: "la visione è presa, o si fa, nel mezzo delle cose, là dove un visibile comincia a vedere" (Merleau-Ponty, 1960, p. 18). La problematicità sta tutta nella doppia circostanza di un corpo *vedente* e *visibile*, che si percepisce "fra le cose", costituito da esse, capace di sentire e di essere sentito.

Il dono del visibile, che caratterizza il soggetto ermeneutico delineato, non è qualcosa di dato in forma di miracolo, come abbiamo ironicamente affermato pocanzi, ma una vera e propria conquista che richiede tenace esercizio, in quanto la visione pittorica "impara solo da sé stessa" (Ivi, p. 22), cioè vedendo, e l'occhio restituisce al visibile ciò da cui è stato colpito nella realtà, attraverso la potenza espressiva della mano. L'atto del dipingere promuove "una teoria magica della visione" (Ivi, p. 24), per la quale l'oggetto si rende appetibile all'occhio e produce una sorta di quesito che va risolto, un bisogno generativo interno che deve esprimersi tramite un'urgenza quasi dolorosa. Il gesto produttivo sembra provenire dalle cose stesse o, secondo la testimonianza di Paul Klee, come se gli oggetti del mondo naturale guardassero l'artista e parlassero con lui, lasciandogli la precisa impressione di doversi lasciar compenetrare dall'universo stesso.

L'ispirazione, osserva Merleau-Ponty, è veramente, al di là dell'etimologia, un ispirare ed espirare, una "respirazione dell'essere" dove diviene difficile distinguere "chi vede e chi viene visto, chi dipinge e chi viene dipinto" (Ivi, p. 26). Per questo, nel circuito incessante che connette vedente e visibile, emerge, tra le altre tecniche del corpo, anche quella dello specchio. Il suo fascino, per il pittore, ha una storia che non manca di risvolti leggendari, poiché in lui si riflette e raddoppia il dato sensibile. Al contempo l'immagine riflessa nello specchio è effetto di una meccanica dove la somiglianza è frutto del pensiero.

Le icone delle cose, osserva Merleau-Ponty divengono rappresentazioni deformate e appiattite da parte del nostro *taglio dolce*: "quel che la luce traccia nei nostri occhi, e da lì nel nostro cervello" (Ivi, p. 31). L'immagine dell'oggetto è tale, secondo Cartesio, solo quando non gli assomiglia, essendo frutto del nostro pensiero (*res cogitans*) che dall'icona ricava, occasionalmente, un'idea della cosa (*res extensa*): una bella differenza rispetto alla banalità iconografica che occhieggia per adescarci su ogni video! Nel caso della pittura l'immagine viene traspunta sulla tela, rendendo magica l'intenzionalità della rassomiglianza attraverso il disegno, e sottoposta al giudizio dello sguardo altrui. Solo quando il sapere estetico riesce ad impadronirsi della competenza tecnologica, però, scopre che il colore interferisce a tal punto con il nostro occhio da impedirgli di cogliere propriamente le forme rappresentate dall'artista, a meno che non si abbiano strumenti per procedere oltre la fascinazione cromatica. Solo in questa prospettiva è possibile cogliere quella trama relazionale tra le parti, sottesa alla composizione artistica, che consente ad ognuno di interpretare e di godere del gusto estetico.

A questo punto il nostro autore s'interroga sulla profondità, in quanto soggettiva "partecipazione ad un Essere senza limiti, e innanzitutto all'Essere dello spazio" (*Ibidem*). Di qui la suggestiva metafora dei pittori rinascimentali sulla profondità come *apertura* del quadro, che si trasforma in finestra e quindi, ancora, in altezza e larghezza le quali, però, vengono attraversate da un'altra dimensione dello sguardo, quella dello spazio in sé, che "è l'in sé per eccellenza", o se si preferisce "l'essenza del *dove*" (Ivi, p. 35).

Il corpo è, in sostanza, il luogo di nascita dell'anima e il pensiero che essa produce si muove, da un lato, verso la libertà di giudizio, la messa a punto delle proprie peculiarità, e, dall'altro, verso le condizioni di limite che il corpo stesso impone. È, allora, corporeo il pensiero della visione? Alla filosofia spetta il compito di ridefinire il *nostro* pensiero nella sintesi di anima e corpo che ci umanizza; in tal modo il corpo non sarà abbassato a strumento dei sensi ma elevato al ruolo di loro "depositario".

L'arte pittorica non è riducibile ad industriosità artigianale che si relaziona con l'esterno, in base alla logica della riproduzione artificiale; essa, al contrario, cerca di cogliere il movimento interno del mondo, "l'irraggiarsi del visibile" (Ivi, p. 50) che assume le differenti denominazioni di spazio, profondità, colore. L'autore ritiene che la pittura moderna abbia operato coraggiosamente per evitare scelte oppostive tra linea e colore, rappresentazione di cose e produzione di segni, e si sia indirizzata a rompere la dipendenza dalla forma delle cose lavorando su nuovi materiali, nuovi strumenti di espressione, ma anche sulla ridefinizione di precedenti mezzi e processi.

Un discorso peculiare deve essere svolto attorno alla linea, di cui "si aveva una concezione prosaica", in quanto ritenuta "attributo positivo o proprietà dell'oggetto in sé" (Ivi, p. 51). Leonardo, nel suo celebre *Trattato della pittura*, considerava che occorresse svelare, per ogni oggetto, le modalità con le quali una "linea flessuosa" operava in termini generativi; pertanto, deduce lo studioso fran-

cese, “non esistono linee visibili in sé, il contorno della mela e i confini tra campo e prateria non sono qui oppure là” (Ivi, pp. 51-52). La linea va liberata dalla fisicità ottusa, imitativa delle cose, per assurgere a loro genesi dinamica, come in Matisse o Klee.

Così nasce la scienza *segreta*: essa non è nemmeno una forma di pensiero, secondo Merleau-Ponty, ma lo strumento di un’ontologia, il mezzo per *assentarsi da sé* al fine di guardare *dall’interno* la “fissione dell’Essere” (Ivi, p. 52). Vi è chi dipinge questa consapevolezza, visto che il già citato Leonardo da Vinci propone una scienza che non si esercita né con la parola né con i numeri, bensì con “opere visibili” che appaiono simili alle cose, però comunicano al di là del tempo presente, universalizzando un messaggio di bellezza.

Quanto siamo venuti esaminando con fedeltà filologica, o almeno così crediamo, al percorso riflessivo dell’autore, ci porta alla comprensione che i termini chiave ricorrenti, come profondità, colore, linea, movimento, sono da considerare *rami* dell’Essere che, in pittura, non possono trovare soluzioni separate o parziali. Per questo l’arte in oggetto non giunge mai ad una forma definitiva, tale da potersi intendere quale “pittura universale” o “totalmente realizzata”: se così fosse le verrebbe a mancare la caratteristica centrale della ricerca e della scoperta, che segna la sua storia evolutiva. D’altra parte sarebbe errato credere che l’incessante indagine su fini e mezzi sia segno d’incertezza, fragilità, inconsistenza di spessore teorico. In realtà, afferma il filosofo, “le figure della letteratura e della filosofia non sono più acquisite di quelle della pittura, e non si accumulano in un patrimonio stabile” (Ivi, p. 62). Anzi, insiste con tono critico, la stessa scienza dovrebbe mettere in discussione la rassicurante certezza del patrimonio consolidato e la percezione dell’eshaustività della vera ricerca sperimentale. Occorrerebbe, al contrario, imparare a vedere con la costanza dello stupore.

3. Tecnica, industria e immagine

L’immagine, è stato accennato nei paragrafi precedenti, può risultare fuorviante e diseducativa, lo avvertiamo soprattutto attraverso la pubblicità e quei generi televisivi che non lasciano spazio all’interpretazione, alla riflessione, al dubbio, ai diritti della differenza, così come avviene ad esempio nella pittura e in altre modalità espressive.

Sul versante di una sana educazione all’immagine, nonostante il lavoro svolto da discipline legate all’*educazione ai media*, continuiamo a pensare che bisogna accompagnare bambini e adolescenti nella lettura critica finalizzata a svelare la costruzione mercantile di alcuni prodotti televisivi¹. Nell’apparato ridondante di merci in genere, le menti flessibili dei soggetti più deboli possono acquisire i mezzi per collocare criticamente anche quelle immagini che facilmente generano in loro dipendenze, se fruitive passivamente. Solo così, forse, arriveranno a liberarsi dall’abitudine di riprendere con strumenti di ripresa, ormai alla portata di tutti, ciò che genera un *falso* stupore. Il web è ricco di immagini del ge-

1 A proposito dell’*educazione ai media* si sono sviluppati orientamenti teorici e pratiche didattiche collegati a discipline quali *l’Educazione all’immagine*, la *Media Education* o *Visual Literacy*. A tali studi si rimanda per una visione più esaustiva e scientifica dell’argomento, in questa sede semplicemente accennato.

nera. L'aggressività del medium che filma e riproduce finirà per sconvolgere sempre più la vita privata delle persone, tanto da esporle al costante rischio di diventare *oggetto* d'intrattenimento non voluto, facendogli in questo modo perdere la libertà di soggetti di diritto.

È evidente come le normative, nazionali e internazionali, sulla *privacy* dimostrano tutta la loro debolezza ed inefficacia di fronte a strumenti potentissimi di visione/ascolto che entrano con violenza nell'esistenza di individui e comunità, di fatto indifesi di fronte la prepotenza fuori controllo di chi produce immagini e di chi consente la loro distribuzione/circolazione su scala globale. Il rubare l'immagine dell'altro è diventato un gioco da parte di chi non comprende né la violazione della *privacy*, né la pericolosità sociale dell'atto in sé. Da questo punto di vista vi è stata una straordinaria intuizione profetica in quelle popolazioni arcaiche che, grazie ai loro saperi ancestrali, hanno temuto la fotografia in quanto *ladra* dell'anima. È una metafora che possiamo fare nostra nel quotidiano attuale, per riconfermare la sacralità della persona e della libertà di vivere, senza diventare preda di uno scatto che mistifica e disumanizza.

Vi sono, pertanto, tecnologie visive allo stato attuale da considerarsi anti-educative, potenti strutture antagoniste organizzate per condizionare quell'aspirazione alla libertà dall'ignoranza che, sia pure con una certa retorica ottocentesca, aveva guidato l'inizio dell'istruzione pubblica. La modalità d'impegno delle tecnologie in oggetto appare opposta all'emancipazione, perché lascia trasparire la convinzione che tutto sia riducibile all'evidenza di ciò che si vede. Cellulari, tablet, smartphon appartengono ad un'oggettistica che pretende, attraverso un semplice *post* di produrre pensiero. Pochi sembrano interrogarsi sul fatto che ciò che si vede non può essere considerato *immediatamente* forma di sapere o informazione.

Il fatto che non possiamo più stupirci di tutto ciò, non ci impedisce di focalizzare lo sguardo sul momento che ha segnato una svolta decisiva nella storia del mondo occidentale e della sua cultura, quando l'arte si è trasformata in *industria culturale* ed ha finito per mercificare i suoi prodotti, scatenando la ribellione delle avanguardie del primo Novecento che, pur nella loro sregolata protesta, denunciarono l'insopportabile livello di massificazione e alienazione in cui era caduta la società occidentale.

La svolta consapevole avviene, tuttavia, all'interno della Scuola di Francoforte, dove la dimensione dell'industria culturale viene colta nella sua funzionalità al "sistema". In questo caso la questione diventa di stringente attualità, perché si inizia a riflettere sul peso dei mass media – benché siamo sul finire degli anni Quaranta – come tecnologia persuasiva che accompagna il tempo libero, il ludico, il divertimento che sono, ognuno a suo modo, fattori che si relazionano con l'espressione artistica. I media diventano produttori di valori e di modelli comportamentali, creatori di linguaggi e di bisogni, con lo scopo preciso di omologare e di rendere passivi gli utenti, come già evidenziato, ai quali non si chiede di riflettere, né di emanciparsi, né di manifestare creatività.

Eppure, negli anni Trenta, Walter Benjamin aveva visto nella riproducibilità dell'arte anche un'evoluzione positiva in senso politico. Nell'amplificazione del suo "valore espositivo" si avviava una fase di democratizzazione e di fruibilità della bellezza, da un lato, e una sua de-ritualizzazione, dall'altro, con conseguente perdita di quell'*aura* di pseudo-sacralità che l'aveva destinata a pochi potenti o al culto elitario dei musei. La messa in discussione della sua autenticità corrisponde come ricorda Benjamin nel 1936 ad una perdita di quell'esclusività, che da sempre ha accompagnato il rituale: "Il valore unico dell'opera d'arte *autenti-*

ca trova una sua fondazione nel rituale, nell'ambito del quale ha avuto il suo primo e originario valore d'uso" (ed. 1966, p. 25). Ma, una volta che la tecnica fotografica, e filmica, si sviluppano "contemporaneamente", nota l'autore, al profilarsi del socialismo, il destino dell'arte inizia a seguire un nuovo corso: "(...) nell'istante in cui il criterio dell'autenticità della produzione dell'arte viene meno, si trasforma anche l'intera funzione dell'arte. Al posto della sua fondazione nel rituale s'instaura la fondazione su un'altra prassi: vale a dire il suo fondarsi sulla politica" (Ivi, p. 27).

Adorno, successivamente, ha colto in maniera assai drastica la situazione dell'arte nell'età del capitalismo avanzato, ritenendo l'amico Benjamin un ingenuo. Essa, infatti, si presenta per certi aspetti come complice dell'industria culturale, accettando servilmente di mercificare le sue produzioni per soggetti umani ridotti al rango di consumatori onnivori inconsapevoli. Così la fruizione estetica viene banalizzata, svilita da una gestione "manageriale" che si preoccupa solo di creare consenso al potere dominante. Vi è però, in particolare nella musica contemporanea, l'espressione di una *dissonanza* che svolge una graffiante azione di critica sociale, poiché coglie il malessere comune nella forma della "disarmonia del mondo" e trasmette il lancinante dolore di una soggettività, che porta su di sé il peso dell'assenza di verità, e si proietta verso un futuro utopico nella sola speranza di conquistare la libertà (Adorno, 1970-1986, Vol. 10.1). L'unica arte credibile è quella antitetica al mercato: l'esempio cui Adorno fa riferimento è la musica dodecafonica di Arnold Schönberg *difficile, dissonante, non divulgabile, cacofonica, elitaria*.

Piace concludere questo paragrafo con un richiamo meno pessimistico alla Scuola di Francoforte che stimola alla speranza. Nel famoso saggio degli anni Cinquanta *Eros e civiltà* (1955), Marcuse vede, tra gli aspetti della liberazione dell'eros, la gioia, il gioco, il lavoro creativo sottratto al controllo repressivo "addizionale" della società capitalistica matura. Proprio nei suoi eccessi produttivistici, e di instancabile applicazione tecnologica, il "sistema" prepara grazie all'automazione, per paradosso, la progressiva liberazione dei lavoratori i quali, pertanto, si proiettano verso "il libero gioco delle facoltà umane". Sul piano simbolico tutto questo comporta il superamento di Prometeo, eroe che sfida gli dei per sottrarre loro il fuoco della scienza-tecnica-produzione, da parte di Narciso e Orfeo. Alla corsa per il progresso, tendenzialmente distruttiva e disumanizzante, "si sostituiscono la contemplazione della bellezza e la voce che non comanda, ma canta", simboli che non vanno separati perché nella loro unione implicano il conseguimento della pace, la liberazione del tempo, l'unione con la natura e con il sacro: "Giunta al grado in cui la lotta per l'esistenza diventa cooperazione per il libero sviluppo e compimento dei bisogni individuali, la ragione repressiva cede il passo a una nuova razionalità della soddisfazione, nella quale ragione e felicità convergono" (Marcuse, 1955, p. 237).

4. Immagini e costruzione della conoscenza nella formazione: il caso del cinema

I paragrafi precedenti hanno evidenziato come sia sempre più importante interrogarsi sul rapporto tra immagini e didattica o educazione, in chiave critica e riflessiva, secondo un punto di vista distante da visioni tecnocentriche. Rapporto indagato a partire dagli anni '60 da attività di ricerca a cavallo tra le scienze della comunicazione e dell'educazione, secondo la doppia declinazione dell'educazione *ai media* e *con i media*. Con riferimento, nel primo caso, al paradigma semiologico basato sulla centralità dei linguaggi e dei significati (media come og-

getto di analisi e studio: educazione al cinema, alla televisione, all'immagine), nel secondo, ad un paradigma tecnologico, funzionale all'impiego di codici audiovisivi nella rappresentazione dei contenuti didattici come supporto e arricchimento (con il film, con il documentario, con l'audiovisivo, con la televisione didattica, con il video ecc.) ai processi di insegnamento/apprendimento. Questo paragrafo fa riferimento al secondo aspetto e intende dare un contributo teorico al tema dell'utilizzo delle immagini come risorse per le attività didattiche. Nonostante sia stato affrontato da diversi studi (Farnè, 2002; Farnè 2003; Farnè 2006; Malvasi, 2007; Calvani, 2011; Galliani, 2002) l'argomento rimane attuale alla luce degli aspetti positivi e negativi determinati dalla rivoluzione digitale nei processi educativi. Da più parti oggi ci si chiede cosa possa comportare la presenza sempre più pervasiva della comunicazione visiva nella cosiddetta Società della conoscenza. Per questa ragione ci sembra opportuno fare riferimento all'impiego del cinema nei processi didattici, tendendo di individuare gli effettivi risultati alla luce delle aspettative iniziali. Ripercorrere le tappe principali di questo percorso, per individuare limiti e difficoltà incontrate in passato, può aiutare a comprendere meglio lo scenario attuale: uno sguardo retrospettivo può dare indicazioni a decisori politici e formatori, consentendo di "(...) immaginare modalità per affrontare i problemi che con molta probabilità ricorrono nel presente" (Cassidy, 1998, p. 170).

Con la diffusione del cinema, a partire dai primi anni del Novecento, e con la nascita delle prime riviste specializzate inizia il dibattito sull'uso del film nei processi didattici: si parla a questo proposito di cinema scolastico, cinema educativo, cinema di insegnamento, film di insegnamento, cinedidattica. Film come strumento educativo oppure come materiale didattico da utilizzare nelle situazioni di insegnamento-apprendimento? E in quest'ultimo caso, ci sono discipline che più di altre si prestano ad essere supportate da sussidi cinematografici? Può essere il cinema impiegato per sostituire i libri o l'insegnante?

Sintomo della crescita di popolarità dell'*istruzione visiva* è il primo catalogo di film educativi pubblicato nel 1910, *Catalogue of Educational Motion Pictures*, in cui erano presenti migliaia di titoli su diverse discipline (Hackbarth, 1996). Sia in ambito scientifico che didattico i film di insegnamento, "nell'ambito di una pedagogia positivista attenta a valorizzare ogni tecnologia applicata alla didattica, venivano presentati come i sussidi più efficaci e innovativi per sviluppare l'apprendimento scolastico" (Farné, 2002, p. 293). Il dibattito esce anche dagli ambienti di settore e determina posizioni superficiali come quella di Thomas Alva Edison, inventore e imprenditore statunitense, il quale nel 1913 prefigurava uno scenario in cui l'immagine cinematografica potesse essere utilizzata in sostituzione del libro in virtù delle sue potenzialità attrattive (in Marangi, 2004, p. 9). Un atteggiamento più consapevole, integrativo e non sostitutivo, si intravede all'inizio degli anni '20 nelle intenzioni dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione francese, André Honorat, il quale introdusse il concetto di cinema come ausilio in tutti gli ordini d'insegnamento, in tutte le materie, dalle discipline scientifiche a quelle letterarie (in Marangi, 2004, p. 11).

Il cinema di insegnamento diventa parte integrante dell'offerta didattica negli USA, dove sono state attrezzate le classi con schermi e proiettori, furono prodotti contenuti audiovisivi a carattere disciplinare, realizzate attività di formazione degli insegnanti sull'utilizzo del cinema. Tutto ciò in funzione, come ricorda Cuban (1986), dell'area di ottimismo che si respirava a partire dagli anni Venti sul potere educativo del cinema, considerato un potente strumento di modernità didattica al servizio di un insegnamento progressista, in grado secondo Tiagert (Commissario USA per l'educazione) di creare "la più potente arma che sia mai

esista al mondo per combattere l'ignoranza" (cit. in Selwyn, 2011). Nello specifico queste appaiono le potenzialità didattiche: "si riteneva che il cinema fosse in grado di avvicinare in modo straordinario l'apprendimento alla vita, consentendo da un lato, di rappresentare per immagini la realtà e, dall'altro, di insinuare vita ed emozione in ciò che prima era inanimato, ossia scritto e stampato" (Ranieri, 2011). Il grado di realismo introdotto nei processi didattici dall'immagine in movimento determinava diversi vantaggi (Allen, 1956): trasmettere conoscenze sui fatti, sviluppare abilità percettivo-motorie, influenzare motivazione, atteggiamenti e opinioni. Queste considerazioni si concretizzano negli Stati Uniti intorno alla fine degli anni Cinquanta in una serie di progetti di attività didattiche disciplinari. Nel 1956 istituito un gruppo di lavoro guidato da due docenti del Massachusetts Institute of Technology, Jerrold Zacharias e Francis Friedman, per la creazione del *Physical Science Study Committee* (PSSC) il cui obiettivo era quello di individuare nuove strategie di insegnamento della fisica nella scuola superiore: "Gli insegnanti si erano resi conto che i libri di testo non stimolavano l'interesse degli studenti per la materia, non insegnavano loro a pensare e a risolvere i problemi. Il materiale didattico creato dal gruppo di lavoro fu progettato per sottolineare i principi fondamentali della fisica in modo da favorire la *comprensione* anziché la *memorizzazione*, in modo da rendere la materia più interessante per gli studenti" (Goracci, p. 286). Anche le attività di ricerca sembrava andassero in tale direzione, come risulta dalla letteratura (Allen, 1956) l'utilizzo del film didattico poteva determinare maggiori capacità di apprendimento, sia di informazioni che di concetti.

In Italia l'attenzione ai problemi relativi al rapporto immagine cinematografica ed istruzione o educazione è testimoniata dalla creazione dell'Istituto Internazionale di Cinematografia Educativa (ICE), inaugurato il 5 novembre del 1928 da Mussolini alla presenza del Re d'Italia Vittorio Emanuele III. L'obiettivo dell'ICE era quello di incrementare la produzione e il successivo scambio a livello internazionale di film a carattere educativo per favorire la conoscenza reciproca e la cooperazione tra Stati, in linea con le finalità della Lega delle Nazioni. All'interno di questo obiettivo generale l'Istituto viene incaricato, come ricorda Roberto Farnè (2002), dalla Società delle Nazioni di studiare le possibili applicazioni della cinematografia all'insegnamento e all'educazione. L'ICE cura la pubblicazione della Rivista Internazionale del Cinema Educatore (RICE) le cui pagine testimoniano le esperienze di ricerca nel settore della pedagogia dei media. L'approccio che si sviluppa è difensivo e di protezione rispetto al potere che stavano assumendo i mass media. Sono gli anni dell'uso propagandistico dei principali mezzi di comunicazione, della nascita dello *Studio system* americano e del conseguente problema relativo all'imperialismo culturale, gli anni del potere complessivo dei mezzi di comunicazione sintetizzabile nelle teorie di matrice sociologica e psicologica, dell'"*ago ipodermico*" e della "*Bullet Theory*". Di fronte a tale potere la scuola non può che intervenire, secondo una prospettiva che nel corso degli anni sarà poi superata, per difendere le nuove generazioni dai messaggi negativi provenienti da cinema, radio e successivamente dalla televisione.

Rispetto al dibattito relativo al cinema come strumento didattico si rafforza l'idea, come risulta da diversi contributi francesi, svizzeri e inglesi (riportati da Farnè, 2002), secondo la quale il carattere di sostituto della realtà dell'immagine registrata, possa dare un contributo importante ai processi di insegnamento e apprendimento. Alcuni di questi contributi appaiono contraddistinti da un carattere tecnocentrico e semplificativo dei processi psico-pedagogici, come nel caso di questo intervento di Louis Angé del 1930 il quale afferma come "il cinema renderà facile il compito di apprendere secondo i principi della pedagogia razionale, per

cui è necessario contemperare il massimo di rendimento intellettuale col minimo di fatica cerebrale". Il potere suggestivo e attraente dell'immagine, nonché la sua dimensione realistica, secondo Angè, sarebbero in grado di rendere più efficace il processo di apprendimento, reso complesso e faticoso "dall'onda oscura della parola e dalle tenebre dei concetti". Più equilibrato e maturo appare il metodo di impiego del film, riportato circa venti anni dopo in un articolo di Remo Branca (1952), come sussidio alle lezioni in virtù delle sue caratteristiche rappresentative, sull'esempio della cinematografia scientifica: "Il cinema trasferisce la fisica, le scienze naturali, la geografia ecc. sul terreno concreto dell'apprendimento sperimentale e pratico dei fenomeni. (...) via le oche impagliate dai musei scolastici di storia naturale, odoranti di naftalina! Le lezioni di scienze, di fisica, di geografia oggi sono una cosa seria soltanto con il sussidio del film".

Accanto a questi entusiasmi è evidente nelle pagine del *RICE* e di *Bianco e Nero* un atteggiamento più critico da parte della pedagogia italiana di derivazione neoidealista (Farnè, 2002). Si ritiene ad esempio come la riduzione della "fatica per imparare", e il rapporto tra apprendimento e divertimento, siano nemici dei processi didattici. Da ciò la critica all'impiego del cinema sonoro e di quello a colori nelle scuole (Calò, 1934), colpevole di aumentare la dimensione spettacolare ed emozionale, a discapito del rigore didattico che necessita di analisi, astrazione, concettualizzazione. Al contrario, gli studiosi dell'epoca esaltano i media più tradizionali, il cui grado di complessità tecnologica è ridotta al minimo ed è controllata agevolmente dall'insegnante, il sillabario, la pagina stampata ecc. Tale atteggiamento di difesa determinato dalla paura che l'introduzione di tecnologie evolute possa ridurre la centralità del rapporto insegnante/allievo nei processi di insegnamento porta all'intransigente svilimento di qualunque impianto tecnologico e determinerà un modello di scuola basato sulla centralità esclusiva dell'atto educativo a discapito delle tecniche educative (Farnè, 2002).

Nel corso degli anni '50 la riflessione pedagogica si sposta sulle pagine delle riviste *Bianco e Nero*, curata del Centro Sperimentale di Cinematografia Scientifica, e *Lumen*, diretta da Giuseppe Flores D'Arcais. Nonostante ancora il dibattito sia ancorato ad una serie di pregiudiziali di natura essenzialmente idealistica (Farnè, 2002) si comincia a dare spazio, da un lato, ad una concezione di ambiente didattico integrato, costituito dalla lezione, dal libro, dal film e, dall'altro, di considerare il cinema non soltanto come sussidio alla lezione ma come esperienza educativa più complessiva, originata dal suo linguaggio spettacolare e dai modelli culturali che si porta dietro (Valpolicelli, 1953).

Anche negli USA dopo gli entusiasmi iniziali, prima citati, a cavallo tra gli anni Cinquanta e Sessanta si comincia a dubitare delle evidenze scientifiche riportate dalla letteratura precedente a favore di un atteggiamento più prudente in considerazione del fatto che la tecnologia cinematografica non ha avuto un impatto significativo su scuola e università (Smith, 1962). Maria Ranieri (2011) citando Hornbostel (1955) e Cuban (1986) bene sintetizza le ragioni di questo fallimento che ha determinato il declino dell'uso didattico del cinema: la necessità di avere più tempo a disposizione da parte degli insegnanti, un maggiore coordinamento a livello centrale, necessità di migliori infrastrutture tecnologiche, necessità di un supporto tecnico agli insegnanti, costi elevati di film e attrezzature, repertorio audiovisivo limitato a livello disciplinare.

Comincia a farsi spazio l'idea che la funzionalità didattica di una tecnologia dipende dal modo con cui viene impiegata. Il cinema può pertanto facilitare lo svolgimento di alcuni compiti a patto che tale alleggerimento determini potenziamento della capacità cognitive degli individui e non il loro appiattimento. In aula, ad esempio, penna e quaderni consentendo di prendere appunti determinano un al-

leggerimento del nostro carico psico-fisico e aiutano quindi le nostre limitate capacità mnemoniche. Non modificano la memoria, ma il nostro compito.

L'impiego del cinema nei processi didattici è reso complesso dalla sua tecnologia "ingombrante": utilizzare in aula film, documentari, singole sequenze, significa dotare le scuole di proiettori, moviole, spazi adeguati e così come accade per l'impiego delle carte geografiche, dei testi, delle penne, delle illustrazioni su carta, si deve intervenire sul setting didattico. Un setting funzionale all'uso del cinema a scuola dovrebbe ad esempio eliminare i problemi logistici (la fruizione del film avviene in una sala diversa dall'aula) e quelli che determinano una fruizione spettacolare che non facilita l'attivazione di processi riflessivi e di studio (la fruizione del film deve essere raffreddata attraverso l'impiego di una moviola, non deve avvenire in un ambiente buio). In questo modo si consentirebbe all'insegnante, da un lato, di non perdere il controllo visivo del gruppo classe, dall'altro di individuare obiettivi didattici specifici all'interno delle sequenze impiegate, per un loro utilizzo all'interno del proprio percorso didattico (introdurre la sequenza, spiegare cosa individuare all'interno della sequenza, porre domande alla fine della visione ecc.). Del resto la tecnologia deve essere invisibile (Weiser, 1991; Norman, 2015), apparire naturale e rimanere sullo sfondo. L'attenzione degli studenti deve essere posta sul compito, non sullo strumento, così come avviene con penna, libro, lavagna. È evidente come il processo di normalizzazione di una tecnologia sia piuttosto lungo e dipenda dal diverso grado di complessità delle funzioni consentite. La complessità della tecnologia cinematografica ha in estrema sintesi reso difficile un suo impiego strutturale in ambito didattico anche se non sono mancati esempi isolati di un suo uso efficace.

Conclusione

Il cinema ha fatto pensare ad una società in cui l'analfabetismo sarebbe stato sconfitto e più ricca da un punto di vista culturale. Si è visto un entusiasmo, accanto a posizioni più critiche, per questa tecnologia al servizio della didattica simile a quello che oggi capita di trovare quando si parla delle possibilità della rete e della multimedialità come strumenti per migliorare i processi di insegnamento e apprendimento. Il risultato concreto è che con il passare del tempo ci si è accorti che le visioni più ottimistiche hanno perso energia. Chiunque si occupi di tecnologie didattiche deve essere consapevole, come ricorda Maria Ranieri (2011), delle difficoltà emerse in passato: "Gran parte degli autori che si sono occupati delle tecnologie educative del Novecento, in una prospettiva storica, hanno mostrato come si possa individuare una sorta di ciclo ricorrente in cui si alternano fasi di illusioni e grandi promesse seguite da momenti di forte disillusione e recriminazioni" (Sedwyn, 2011; Rushby & Seabrook, 2008; Oppenheimer, 1997; Cassidy, 1998; Cuban, 1986). Certi di un cambiamento di rotta, guidato da una consapevolezza metodologica, ci appare importante seguire Luciano Galliani (2011, p. 9) il quale ricorda come non vi siano ancora evidenze scientifiche sull'efficacia dell'uso delle tecnologie nei processi di insegnamento/apprendimento, e come la direzione da seguire debba essere indirizzata alla creazione di un dinamismo processuale dell'apprendere attraverso, un complesso rapporto tra i contesti formali di istruzione, i contesti non formali di formazione propri delle organizzazioni lavorative, e il contesto informale della vita familiare e sociale in cui si coltivano attitudini e interessi nel tempo libero (musica, gioco, sport, turismo, mass-media e new media, ecc.) e si apprende attraverso l'esperienza e le relazioni con gli altri.

È chiaro allora come qualsiasi approccio relativo al rapporto tra tecnologie e didattica debba essere fondato su riflessioni meditate su aspetti didattici, metodologici, normativi, estetici ed epistemologici. È importante capire come funziona il pensiero mentre costruisce la conoscenza e quale tipo di intelligenza questa tecnologia può attivare. A nostro avviso l'elemento estetico che fa leva, per sua natura, alla relazionalità, al pensiero connettivo e alla creatività, può rappresentare una risorsa importante non solo per veicolare contenuti e metodi, ma anche per attivare innovative strategie di apprendimento, approcci e percorsi di co-scienza epistemica. Come? Educando lo sguardo.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano, N. (1971). *Dizionario di filosofia*. Torino: UTET.
- Adorno, T.W. *Parva Aesthetika. Opere Complete* (1970-1986). Vol. 10.1, Frankfurt am Mein.
- Allen, W. (1956). Audio-visual materials. *Review of Educational Research*, 26, 2, pp. 125-156.
- Ardigò, R. (1893). *La scienza dell'educazione*. Ed. 2007 (a cura di Armenise, G.). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bachelard, G. (1999). *La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo.
- Benjamin, W. (1936). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Arte e società di massa*. Torino: Einaudi (ed. 1966).
- Bertolini, P. (1998). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Branca, R. (1952). *La scuola e il film: criterio e limiti della cinedidattica*. Rovigo: Istituto Padano D'arti Grafiche.
- Calò, G. (1934). Cinema e metodo di insegnamento. *Rice*, 5, 1934, pp. 416-417.
- Calvani, A. (2011). Introduzione. In Calvani, A. (a cura di). *Principi di comunicazione visiva e multimediale*. Roma: Carocci.
- Cassidy, M. (1998). Historical perspectives on teaching with technology. *K-12 schools. Atlantic Journal of Communication*, 6, 2, 1998, pp. 170-184.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Eco, U. (1983). *Sette anni di desiderio*. Milano: Bompiani.
- Farnè, R. (2002). *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sessame Street*. Bologna: Zanichelli.
- Farnè, R. (2003). *Buona maestra Tv. La Rai e l'educazione. Da "Non è mai troppo tardi" a "Quark"*. Roma: Carocci.
- Farnè, R. (2006). *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*. Torino: UTET.
- Galliani, L. (2002). Note introduttive. Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media. In *Studium Educationis*, 3, 2002, pp. 563-576. Padova: Cedam.
- Hackbarth, S. L. (1996). *The educational technology handbook: A comprehensive guide: Process and products for learning*. Educational Technology Publications: Englewood Cliffs.
- Hornbostel, V. (1955). Audio-visual education in urban school system. *Educational Technology Research and development*, 3, 3, 1955, pp. 206-212.
- Kant, I. (1790). *Critica del giudizio*. Torino: UTET (1993).
- Lefort, C. (1989). *Postfazione a Merleau-Ponty, M. (1960). L'occhio e lo spirito*. Milano: SE.
- Malavasi, P. (a cura di) (2007). *Culture dell'immagine, valori, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marcuse, H. (1955). *Eros e civiltà*. Torino: Einaudi (1967).
- Merleau-Ponty, M. (1960). Traduzione Sordini, A. (1989). *L'occhio e lo spirito*. Milano: SE.
- Merzagora, M. (2006). *Scienza da vedere. L'immaginario scientifico sul grande e sul piccolo schermo*. Milano: Sironi.
- Norman, D. (2015). *La caffettiera del masochista. Il design degli oggetti quotidiani*. Firenze: Giunti.
- Oppenheimer, T. (1997). The Computer Delusion. *The Atlantic Monthly*, 280, 1, 1997, pp. 45-62.

- Platone, *Fedro. Testo greco a fronte*. Velardi, R. (2006) (a cura di). Milano: BUR-Rizzoli.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnologica*. Pisa: ETS.
- Rushby, N., Seabrook, J. (2008). Understanding the past-illuminating the future. *British Journal of Educational Technology*, 39, 2, 2008, pp. 198-233.
- Santoni Rugiu, A. (1975). *L'educazione estetica*. Roma: Editori Riuniti.
- Selwyn, N. (2011). *Education and Technology. Key Issues and Debates*. London-New York: Continuum International Publishing Group.
- Thorndike, E. L. (1912). *Education*. New York: Macmillan.
- Tosi, V. (1984). *Il cinema prima di Lumiere*. Roma: ERI.
- Valpolicelli, L. (1949). Dibattito sul cinema. *Bianco e Nero*, n. 12, 1949.
- Weiser, M. (1991). The computer for the 21st century. *Scientific American*, 265.