



Cinema and film analysis as educational system for active learning in today's social and cultural crisis: Take a lesson from Vittorio De Sica, the master of Neorealism

Il cinema e l'analisi del film come dispositivi per la didattica universitaria e la formazione nella crisi sociale e culturale contemporanea: a lezione di Neorealismo da Vittorio De Sica

Irene Gianceselli

Dipartimento For. Psi. Com., Università degli Studi di Bari Aldo Moro – irene.gianceselli@uniba.it
<https://orcid.org/0000-0002-8689-3035>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Neorealism proposed social, ethical, political and above all educational reflections by building, through cinematographic work, a direct relationship with Italy which was in crisis, bombed, poor and disoriented after the second World War. In particular the director Vittorio De Sica as director was able to grasp the gaze of children, victims of both families and communities. This article proposes a study on how cinema and the lesson of Neorealism can be functional to the professionalizing path of future educators through a qualitative-quantitative survey based on a training experience in the University environment aimed at 200 students of L-19 in 2022. Finally, this proposal of an analysis of the film as an educational system in the current era has a phenomenological approach, offering a first phase towards the formalization of cinema as a pedagogical third and for university teaching in order to have impact on modern society.

Il Neorealismo propose riflessioni sociali, etico-politiche e soprattutto educative costruendo, attraverso l'opera cinematografica, una relazione diretta con l'Italia in crisi, bombardata, povera, disorientata del secondo dopoguerra. In particolare, Vittorio De Sica da regista seppe cogliere lo sguardo dei bambini, vittime tanto delle famiglie quanto delle comunità. L'articolo propone uno studio su come sia il cinema che, nello specifico, la lezione del Neorealismo possano essere funzionali al percorso professionalizzante dei futuri educatori mediante una indagine quali-quantitativa basata su una esperienza di formazione in ambito universitario rivolta a 200 studenti di L-19 nel secondo semestre del 2022. Questa introduzione all'analisi del film come dispositivo didattico nell'epoca attuale ha un approccio fenomenologico, propone una prima fase verso la formalizzazione del cinema come terzo pedagogico e come dispositivo per la didattica universitaria che possa avere una ricaduta sulla società contemporanea.

KEYWORDS

Education, Teaching & Learning, Film Analysis, Neorealism, Vittorio De Sica
Didattica, Teaching & Learning, Analisi del film, Neorealismo, Vittorio De Sica

Citation: Gianceselli, I. (2023). Cinema and film analysis as educational system for active learning in today's social and cultural crisis: Take a lesson from Vittorio De Sica, the master of Neorealism. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 141-148. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_18

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_18

Received: February 9, 2023 • **Accepted:** April 19, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'articolo non tratterà del cinema in quanto dispositivo pedagogico e didattico *tout court*, poiché la letteratura in merito a tale disquisizione è ampia, essendo stata prodotta sin dagli anni Venti del Novecento e diventata poi intensa già a cavallo tra gli anni Quaranta e Cinquanta (Pierotti, 2013) tanto più se ci si riferisce, ad esempio, alla cinedidattica di Remo Branca (1952). Bisogna inoltre considerare i problemi tuttora aperti della *media education* di matrice anglosassone nata alla fine degli anni Settanta: nello stesso periodo converrà ricordare che scuola e università collaborarono per la formazione di cittadini attivi, in grado di analizzare criticamente i prodotti mediali e a tale scopo furono istituite certificazioni scolastiche pronte a comprendere la *popular culture* (Buckingham, 2004) senza subirla, considerando anche la crescente privatizzazione del sistema mediale durante il governo di Margaret Thatcher (Lewicki, 2017, pp. 90-91). Nel nostro caso di studio, che si pone su un piano teorico-pratico, risulta applicabile il suggerimento di Luigi Volpicelli secondo il quale:

Per un retto e reale uso del film didattico nella scuola, bisogna, dunque, non già adagiarsi sul valore visivo e intuitivo del film, ma organizzare la cinematografia didattica, al pari di tutti gli altri strumenti didattici, per quanto essa, in molti casi, abbia un valore superiore a codesti altri strumenti (Volpicelli, 1949, p. 38).

Tale suggerimento ci sembra meriti oggi di essere colto poiché l'idea di organizzare una cinematografia didattica, formalizzare cioè un metodo che possa sostenere l'educazione attraverso il cinema o il prodotto audiovisivo, si inserisce in un'epoca, la nostra, durante la quale si stanno radicalmente trasformando i rapporti umani che sono proiettati, anche pericolosamente perché in modo a-critico e non ponderato, in una dinamica virtuale che consuma l'umanità e la sua peculiare unicità sostituendola con la mercificazione dei corpi e delle idee, ridotti a modelli che non riconoscono l'inclusività e la diversità come valori fondamentali da proteggere. A tale virtualità consumistica che sfocia spesso nella de-responsabilizzazione degli atti online (e di conseguenza di quelli offline, per una questione di annullamento dei nessi di causa-effetto e di alterazione del rapporto che l'individuo ha con la realtà) e alla costante riproduzione di soggetti, pratiche e proposte commerciali stereotipate che annullano, di fatto, l'istinto creativo costringendo in modo più o meno razionale a comportamenti collettivi in stereotipia dettati dalla ricerca di un profitto (mi riferisco chiaramente al *marketing* sui *social network* con l'uso strumentale di corpi sovraesposti, più o meno consapevolmente, per accompagnare la promozione di prodotti – da quelli per la cosmesi agli alimenti – con tanto di tormentone musicale imposto in modo ripetitivo puntando alla diffusione virale di questi *reel*), bisognerà opporre non tanto un atteggiamento moderatista e moralistico, ma un'analisi tanto formale quanto contenutistica dei prodotti audiovisivi come suggerisce anche David Buckingham con il suo *Manifesto per la media education* (2020). In virtù di queste riflessioni sul presente, ripercorrere cronologica-

mente il modo in cui il cinema è considerato *medium* pedagogico meriterebbe una trattazione a parte che sarebbe però supportata da una riflessione storiografica e necessariamente teorica in chiave filmologica più che essenzialmente pedagogica e didattica. Si predilige, pertanto, proporre e discutere gli esiti di un approccio fenomenologico e contestuale all'aula universitaria nella quale si è sperimentato già l'uso del cinema come dispositivo per la didattica rivolto in modo particolare alle studentesse e agli studenti di L-19 del Dipartimento di Formazione Psicologia e Comunicazione dell'Università di Bari Aldo Moro nell'ambito del corso *Teoria della didattica e analisi delle pratiche educative* nel secondo semestre del 2022. Attraverso questa prima sperimentazione si comincia quindi a formalizzare un metodo per la didattica del cinema in ambito universitario che potrà essere poi applicato, oltre che per la formazione diretta di educatori e insegnanti, persino nei contesti non formali e informali con una ricaduta sociale, dunque, di questa impostazione critica (Castoldi, 2011, p. 115), anche per i futuri studenti delle scuole di ogni ordine e grado, andando così a incidere nella dimensione metodologico-decisionale all'interno dell'*Instructional Design* (Castoldi, 2011, p. 59) e, in definitiva, emancipando i fruitori dall'uso acritico di qualsiasi *media* audiovisivo che si troveranno a incontrare nel corso della propria vita. Si tratta di un metodo che tiene conto della trasformazione sociale, culturale e antropologica della nostra contemporaneità e che sarà in costante e continuo perfezionamento a seconda della risposta da parte degli studenti coinvolti nella sperimentazione registrata dall'analisi quantitativa effettuata mediante somministrazione e analisi dei questionari come già è accaduto in questa prima prova. La novità in questo metodo che si va formalizzando sta, prima di tutto, proprio nell'educare gli educatori, per dirla con Antonio Gramsci (1967), introducendo, in supporto alla visione del *medium*, anche le tecniche essenziali alla sua corretta analisi funzionale ad una interpretazione autonoma. L'analisi, quindi, diventa parte integrante del dispositivo e ulteriore terzo pedagogico tra educatore e educandi. Gli educandi e gli educatori, quindi, si troveranno impegnati in un processo di formazione attraverso il cinema, i suoi mestieri e le sue peculiarità linguistiche, tecniche e espressive, avviando un dibattito attorno all'opera che spazi dai contenuti sino al modo in cui essi vengono proposti in fruizione mediante l'interpretazione e lo studio delle scelte registiche di poetica e quindi di forma. In questo modo si riprende il metodo pedagogico di Pier Paolo Pasolini del dibattito tra pari (Gianceselli, 2022) che trova la sua compiuta organizzazione nel *Manifesto per un nuovo teatro* (1968) ma che può essere applicata in modo efficace anche quando il *medium* scelto come terzo pedagogico tra educatore e educandi è il cinema invece che il teatro. Non a caso Pasolini, la cui tensione pedagogica investe in modo profondo l'intera produzione intellettuale, approfondì il problema della lingua cinematografica già nel 1965 nell'articolo *La lingua scritta della realtà* – che si apre con la citazione del *Fedone* platonico –, poi pubblicato nella raccolta di saggi *Empirismo eretico* (2015). Pasolini si confrontò qui con *Le cinéma: langue ou langage?* di Christian Metz (1964) il quale proponeva di considerare il ci-

nema un linguaggio e ricorreva a André Martinet (1949) e alla sua indicazione secondo cui per esistere una lingua deve necessariamente presentarsi il fenomeno della *double articulation* che nel cinema, per Metz, non è riscontrabile. Dimostrando l'esistenza della doppia articolazione nel cinema Pasolini stabilì che l'unità minima della lingua cinematografica sono i vari oggetti reali che compongono una inquadratura e che:

2) La lingua del cinema è unica e universale, e non hanno quindi ragione di esistere confronti con altre lingue [...] *In realtà noi il cinema lo facciamo vivendo, cioè esistendo praticamente, cioè agendo.* [...] Quando noi ricordiamo, proiettiamo dentro la nostra testa, delle piccole, interrotte, contorte o lucide sequenze di un film. Ora tali archetipi di riproduzione del linguaggio dell'azione, o *tout court* della realtà (che è sempre azione), si sono concretati in un mezzo meccanico e comune, il cinematografo. *Esso non è dunque che il momento "scritto" di una lingua naturale e totale, che è l'agire nella realtà.* (Pasolini, 2015, pp. 215 – 217)

Sedotti dalla possibilità di una semiologia del linguaggio dell'azione umana come indicata da Pasolini, in questa ricerca pratichiamo il cinema, e nello specifico del film opportunamente analizzato, come mediatore totale in riferimento alla classificazione di Elio Damiano (1993). Il cinema è un mediatore, cioè, attivo (il rito della proiezione è una esperienza diretta, può essere individuale e collettiva), iconico (poiché l'immagine in movimento è di fatto una rappresentazione grafica e spaziale), analogico (il cinema si può definire come la simulazione di un sogno o di una idea) e simbolico (oltre ad esprimersi proprio attraverso un codice linguistico di rappresentazione non convenzionale è esso stesso una lingua). Il riferimento per la sperimentazione, in questa fase, è stato il Neorealismo e in particolare il contributo poetico del regista Vittorio De Sica. Tale scelta non è casuale: il Neorealismo non è soltanto il cinema della crisi, ma è anche il cinema sulla crisi esistenziale, economico-sociale, politica e educativa dell'Italia di quegli anni. L'esercizio della memoria non si può ritenere efficace se questa non incoraggia e produce una riflessione contestuale alla propria contemporaneità. Così il Neorealismo – come già detto cinema della e sulla crisi economica, politica e sociale del secondo dopoguerra (Pizzetti, 1954) – diventa strumento per studiare la crisi del periodo pandemico in presa diretta sulla realtà degli studenti: si tratta di un modo ambizioso, certo, di giocare con la realtà in senso pasoliniano, ma non privo di importanti ricadute educative come dimostrano le testimonianze raccolte attraverso il questionario sottoposto a circa 200 studenti coinvolti.

2. Il regista è un educatore?

Nel primo capitolo de *L'agire educativo* (Perla & Riva, 2016) firmato da Cristina Palmieri si fa riferimento a *Parada*, l'associazione rumena fondata negli anni '90 del Novecento da Miloud Oukili. La sua storia è il soggetto del film omonimo di indubbio spessore peda-

gogico diretto da Marco Pontecorvo nel 2009. I boscettari, ragazzi e ragazze di strada che vivono a Bucarest nel 1992 in condizioni di estrema marginalità e povertà, diventano clown e portano il loro spettacolo nel mondo con successo. Sembrerebbe una favola ingenua, che si limita a seguire le funzioni di Propp (1991), invece Miloud, il giovane francese che diventa educatore suo malgrado, reagisce a una realtà feroce con tutte le proprie forze e nonostante le numerose difficoltà e privazioni. È singolare che in questa storia, sul grande schermo, si incontrino proprio il cinema e il teatro, i due luoghi che sfidano lo spazio e il tempo e ai quali si affidano i sogni. *L'agire educativo* (Perla & Riva, 2016) è stato il manuale di riferimento per la sperimentazione che, di fatto, già conteneva una indicazione operativa preziosa con il riferimento a *Parada*. «Chi è l'educatore oggi? Cosa guarda del mondo e come guarda il mondo?» sono state le tre domande chiave. Naturalmente, ne nascondevano una quarta: «Può il regista essere considerato un educatore?». Per porre questa domanda, però, occorre abbandonare le posizioni crociane che hanno dominato il Novecento e accettare, volenti o nolenti, che non esiste una manifestazione umana che non sia anche una manifestazione politica e sociale. L'arte per l'arte non è più una formula interpretativa credibile per la tassonomizzazione di un atto artistico e quindi umano e, tornando a Pasolini, pensando a una semiologia generale della realtà, non possiamo fare a meno di considerare il fatto che un regista non solo partecipa alla realtà, ma ne è anche esegeta e autore poiché la sua poetica, nell'atto di pensarla e restituirla con la lingua del cinema, può modificarla. L'essere umano è un animale politico, sempre: anche se il suo atto artistico fosse dettato dalla furia istintuale e se pure uscisse da sé e rinunciassse alla propria coscienza in modo consapevole, in ogni caso quell'atto risponderebbe a un'esigenza, quella di dialogare con la realtà a tutti i livelli, da quello più immediato sino a quello più organizzato, cioè la società. Ogni atto è quindi un atto poetico e politico che supera il dolore perché anticipa e afferma, nonostante tutto, la felicità dell'essere in vita, ma questa consapevolezza era già presente nella grazia dei Greci, come spiegava magistralmente Simone Weil in una lettera al fratello André (2018), che ci siamo limitati a ereditare senza però goderne: oggi faticiamo a ricordare questa grazia, come se non potessimo più riconoscerla nel timore di dover sostenere l'accusa di ideologismo.¹ Naturalmente, poiché il metodo è sperimentato con studentesse e

1 In verità, ideologici nel senso sociologico del termine lo siamo in ogni caso poiché individualmente e collettivamente viviamo secondo e anche in opposizione a sistemi di idee (la democrazia prevede infatti scambio di idee e dialogo contrastivo nell'ermeneutica). Naturalmente il punto di vista scelto è ispirato dagli scritti pedagogici gramsciani e vuole essere formalizzato a partire da questi e oltre questi (Gramsci, 1967) - non intende mettere in discussione Rousseau o la lettura che ne fa Foucault - poiché il metodo proposto è pensato, praticato e analizzato nell'*active learning* universitario (quindi si rivolge a donne e uomini adulti oramai esenti da qualsiasi alibi di apoliticità) e non a infanti (per quanto poi, anche il vagito del bambino in fasce può essere interpretato come un atto politico in quanto manifestazione dell'individualità all'interno di un ambito sociale ben definito, quello della famiglia, che è esercitato tanto nella pubblica piazza, basti pensare al pianto del bambino quando ha fame, quanto nelle stanze del vivere privato).

studenti nell'*active learning*, la tesi di partenza e la sua ascendenza gramsciana sono state subito condivise durante l'impostazione della ricerca-azione: è infatti fondamentale chiarire, nel patto pedagogico, di quale visione del mondo un educatore si fa portatore (Cristina Palmieri, 2016, p. 19) specie se si intende seguire l'idea pasoliniana di una pedagogia che ponga alla pari educatore e educando e che perciò di fatto risponde alle più contemporanee esigenze proposte dal paradigma *student voice* (Grion & Gemma, 2015) che implica e incoraggia la partecipazione diretta degli educandi nel processo trasformativo. Così è stato introdotto il concetto di paradigma culturale sul calco del paradigma scientifico di Thomas Kuhn (1970) per tornare al rapporto con la realtà: un paradigma culturale esprime il modo in cui una comunità pensa la realtà e opera in essa (Ferrante, 2014, p. 31). Naturalmente l'educatore, e così il regista, reagiscono a tale paradigma ponendosi in dialogo anche contrastivo con esso e con le rappresentazioni sociali (Moscovici, 1989) se comprendono che queste non rispettano le anime, ma le uccidono (Lombardo Radice, 2020). Reagire al paradigma significa strutturare un modello educativo, decisamente militante, alla Freire (1971), che possa essere trasformativo per l'ambiente sociale:

un "modello" rappresenta uno schema di connessione tra una finalità, che costituisce una peculiare interpretazione della problematica educativa, e un insieme di pratiche educative, che acquistano senso e legittimità in relazione ad essa. Sul piano pragmatico, un modello corrisponde ad una scelta educativa determinata [...] e possiede una precisa valenza normativa (Baldacci, 2010, p. 68)

Così inteso il modello educativo, che deve essere pragmaticamente corrispondente ad una scelta di campo netta, ribadisce la necessità di una organizzazione dell'intervento didattico: ecco che l'indicazione di Volpicelli (1949) coincide perfettamente con tale postura. L'analisi del film (Casetti & Di Chio, 1994), dunque, deve essere intesa come parte della pratica educativa, l'uso del *medium* cinematografico non può essere banalmente strumentale, ma cognitivamente e meta-cognitivamente incisivo. Pensiamo alla possibilità di analizzare conflitti attraverso questo *medium*: ciò permetterebbe di smontare comportamenti e atteggiamenti decostruendo, grazie all'analisi, tanto la narrazione quanto i contesti e i contenuti stessi delle scene. Facendo un esempio pratico, se potessimo analizzare con un gruppo di studenti una sequenza di violenza o sopruso in un lungometraggio, potremmo avviare un dibattito sensibilizzando e educando prima al rifiuto della violenza in sé e poi, nello specifico, del bullismo senza entrare nel merito delle dinamiche interne alla classe, ma facendole emergere nelle singole coscienze proprio attraverso l'analisi del *medium*. Come viene inquadrato l'attore che subisce la violenza, cosa esprime il ritmo del montaggio di questa sequenza? Con queste domande che pertengono all'analisi strutturale e decisamente oggettiva del film, proietteremo, cioè, all'esterno i moti interni, emotivi, che provocano l'atto violento portando il gruppo a razionalizzare emozioni e sentimenti e incoraggiando la scelta di una reazione alternativa: se quello che ac-

cade al personaggio sullo schermo, sia esso il violento o il violentato, può accadere anche a noi, cosa potremmo fare per impedirci di scegliere il bullismo e quindi per impedirci di scegliere un comportamento non conforme alle regole del vivere civile? Certo, è molto fatico avviare un dibattito simile in una classe, significa riportare al centro del modello educativo *in primis* la Costituzione e i suoi articoli, la discussione non permetterebbe semplicemente di scegliere se prendere le parti della vittima o quelle del carnefice come accade spesso nella degenerazione dei giochi di ruolo gestiti con troppa superficialità che finiscono per ribaltare le posizioni, come nel peggiore dei *talk show* televisivi: il *medium* cinematografico permetterebbe di penetrare nei movimenti interiori, nei pensieri e nelle azioni dei singoli per comprenderle e per proteggerne la fragilità. A tal proposito è possibile considerare SEP, il dispositivo didattico di contrasto al bullismo che si propone di *Sensibilizzare, Educare* (tanto le famiglie e gli educatori quanto gli educandi) e *Proteggere* il gruppo classe mettendo in pratica una "forza mite" (Perla, 2022) che sappia produrre prima dell'agire, il pensare l'azione che si sta per compiere con la consapevolezza che si tratta di un intervento sulla collettività. Il cinema, se orientato a questo scopo, risponde alla necessità di creare una comunità autenticamente inclusiva e democratica che sappia gestire i conflitti interpersonali e di conseguenza sociali nel rispetto delle norme civiche ed etiche del vivere. Il cinema, il film, dunque, parlano di e ai corpi. Educatore e regista devono essere consapevoli che il loro agire educativo oggi non può che avere una struttura ternaria: il terzo elemento, quello mediatore, è proprio il cinema. È il film e la sua analisi che manifestano, in quanto dispositivo didattico inscindibile dal metodo educativo, le funzioni di accompagnamento, contenimento, tutorato, cioè di terzo pedagogico (Damiano, 2013). Emancipare quindi gli educandi-spettatori offrendo loro gli strumenti per comprendere il prodotto artistico o sociale o culturale del quale sono fruitori, significa permettere loro di emanciparsi in una società come la nostra che si sta fondando sulla comunicazione capillare e martellante, virale dei *reel* (i brevi video di promozione e *marketing* di *brand* e di persone) attraverso i *social network*. Ancora una volta, significa scegliere un approccio che possa proteggere i corpi (Sibilio, 2016, pp. 111 – 112). L'educatore e il regista, dunque, sono entrambi consapevoli che scelte, decisioni e quindi azioni sono la combinazione complessa di elementi razionali ed emotivo-affettivi incarnati e situati: torniamo all'idea del corpo che, entrando in un dato campo, sia esso spaziale o emotivo, lo altera, proprio come accade con un corpo che attraversa la storia e la realtà. L'agire educativo, tanto dell'educatore quanto del regista, può essere inteso quindi come un processo adattivo. Non a caso, ad un'attenta analisi del lavoro registico, risulta piuttosto evidente che anche questo ruolo applica, più o meno consapevolmente, le proprietà semplesse dalla separazione delle funzioni e dalla modularità (i mestieri del cinema sono vari e ciascun operatore ha una funzione specializzata funzionale alla cooperazione), alla rapidità e all'affidabilità sino alla flessibilità e all'adattamento al cambiamento e alla generalizzazione dell'esperienza. Tra tutte, però, la più importante è proprio quella della memoria, senza memoria non po-

trebbe esistere un *medium* cinematografico: che si tratti di un film con vocazione storiografica o di pura fiction, il riportare alla memoria sogni, sentimenti, emozioni, idee e azioni che hanno una determinata conseguenza nella narrazione significa produrre il principio del *sensu* e quindi i presupposti per una visione semplice dell'atto cinematografico-educativo in sé. È la memoria del sogno che viene proiettato sullo schermo bianco a mettere in rapporto tra loro l'esperienza didattica e il processo di significazione dei corpi che vivono l'esperienza del *medium* sia dentro la narrazione (attori) che fuori (educandi-spettatori). Se consideriamo l'azione del narrare come una condizione necessaria per comprendere gli eventi (Mortari, 2003), è evidente che il *medium* cinematografico si impone come uno strumento assolutamente valido per elaborare la realtà a livello collettivo: considerare dunque il cinema come una forma di pedagogia popolare può essere oggi funzionale alla comprensione dei mutamenti antropologici della contemporaneità. Agli studenti è stata quindi proposta la pedagogia popolare prodotta dal Neorealismo, in particolare quella autorale di Vittorio De Sica. Attraverso la sua figura di regista militante – si pensi, a titolo esemplificativo, alla censura subita dal suo *Umberto D.* scritto con Zavattini e duramente attaccato nel 1952 da Giulio Andreotti, all'epoca sottosegretario alla Presidenza del consiglio con delega agli spettacoli, perché il film racconta senza retorica la storia di un dipendente pubblico in pensione che vive in povertà e solitudine estreme e il finale è la manifestazione dei pensionati in piazza che vengono fatti allontanare dalla polizia – gli studenti hanno potuto ritrovare immediatamente i punti di contatto tra educatore e regista: entrambi si trovano sul bordo di una soglia (Zambrano, 2006) e devono segnare un cambiamento, entrambi devono confrontarsi con condizioni materiali fondamentali quali tempi, spazi e contesti e devono mettere in discussione modelli antropologici, sociali, culturali ed educativi per interpretare la realtà e comprenderla, la loro onestà intellettuale li pone in dialogo spesso contrastivo con il paradigma culturale e con la stessa pedagogia popolare alla quale possono anche fornire nuova linfa. Tanto l'educatore quanto il regista, peraltro, lavorano su aspetti impliciti e sull'esser-ci in equilibrio sul filo teso tra separazione e partecipazione. Entrambi mettono costantemente in discussione, oltre che i molti piani dell'azione, anche il loro stesso agire. Regista, educatore, insegnante devono accostarsi alla realtà, penetrarla con umiltà e tenendo gli occhi spalancati (Stein, 1998), ma, soprattutto, c'è una indicazione che il regista condivide con l'educatore e che fonda il suo lavoro. Si tratta dell'indicazione che deve dare senza esitare alla sua *troupe* dopo avere avviato i motori, la cinepresa: «Azione!».

3. Vittorio De Sica: il maestro im-pietoso

È opportuno entrare ora nel merito del laboratorio proposto agli studenti del CdL-19. Una volta fornite le coordinate storiografiche per comprendere i tratti essenziali della poetica Neorealista e dopo aver proposto in modo schematico gli strumenti fondamentali per l'analisi del film (Casetti & Di Chio, 1994) sono

state proiettate alcune sequenze opportunamente scelte da *I bambini ci guardano* (1943), *Sciuscià* (1946), *Ladri di biciclette* (1944). Nella fase di analisi del dispositivo che ha coinvolto tutti e 200 gli studenti (si tratta di una fase di ricerca partecipata), il dibattito si è fatto immediatamente vivace. Il personaggio di Pricò, protagonista de *I bambini ci guardano*, ha commosso immediatamente gli educandi-spettatori: superati i primi fisiologici timori ad intervenire nella discussione, tutti hanno proposto una interpretazione personale di ciò che era stato mostrato loro riuscendo anche a superare le difficoltà legate al numero gruppo di partecipanti (200 studenti). Sono emerse indicazioni relative alla fotografia, al movimento della macchina da presa e più l'analisi tecnica diventava precisa, più il discorso si spostava sul piano del contenuto fino a introdurre la narrazione di esperienze personali e, quindi, l'analisi sociale investiva anche la nostra contemporaneità. Le sequenze di *Sciuscià*, che segue due bambini nell'immediato dopoguerra, sono diventate l'occasione per discutere del conflitto in Ucraina che, durante i giorni del seminario, era appena esploso sconvolgendo la generazione nata nei primi anni del 2000. Ciò che è stato particolarmente interessante per gli studenti è proprio lo sguardo che il regista Vittorio De Sica sceglie nei suoi film: si consideri, per esempio, il fatto che spesso la macchina da presa fosse posta ad altezza del piccolo protagonista e inquadrasse la realtà con una soggettiva impietosa sul mondo adulto in crisi, come accade appunto nella sequenza finale de *I bambini ci guardano*. Sebbene nessuno degli studenti fosse un frequentatore assiduo del cinema in generale e nonostante la maggioranza (97%) trovasse faticoso guardare film in bianco e nero, come emerge anche dai questionari somministrati, nessuno di loro ha rinunciato alla visione e alla discussione. Le difficoltà non sono state soltanto percepite a livello visivo: il problema linguistico (il dialetto che De Sica usa in *Sciuscià*), ad esempio, veniva amplificato dall'impossibilità di riprodurre in aula un ambiente idoneo alla proiezione dei film. Certo, questo è un problema strutturale, ma ne è seguita una riflessione attiva: gli studenti insistevano sulla necessità, dal punto di vista educativo, di adeguare i mezzi della riproduzione per sostenere il progetto didattico. Dunque, è il cinema stesso a permettere di superare le imperfezioni tecniche della proiezione: nel momento in cui la concentrazione è stata totale, gli studenti si sono lasciati coinvolgere dalle immagini che stavano guardando come assorbiti dalla visione, la pietà che le vicende dei bambini sullo schermo hanno prodotto è stata vissuta come una esperienza mai attraversata prima e possibile unicamente grazie alla forza del racconto di Vittorio De Sica:

I miei film sono la fedele trasposizione in immagini di una vicenda, semplice in genere, di un ambiente, di personaggi che ho sentito nascere e crescere in me, nei quali ho creduto, d'istinto, dal primo momento, ai cui casi ho partecipato. [...] Che importa il metodo di lavoro se il risultato attinge egualmente alla Poesia, alla Verità? (De Sica, 1951, p. 11)

Queste parole del regista, comparse nel 1951 in un articolo dal titolo *Fedeltà al personaggio* sulla rivista trimestrale dell'Ente Biennale di Venezia, riproducono

l'esatta impressione degli studenti che nel 2022 si sono confrontati sulle sequenze dei primi film di De Sica. È singolare, perché di solito difficilmente lo sguardo critico coincide con quello registico, che ciò succeda con spettatori giovani di oggi che si ritrovano coinvolti dal progetto educativo sotteso a opere girate più di settant'anni fa. Anche questo è stato a lungo osservato dagli studenti durante il dibattito, abituati a considerare fatti ed eventi accaduti prima della loro nascita come semplicemente lontani dalla loro esistenza. Nel complesso, quindi, sono stati colti tutti gli aspetti che fanno del cinema di Vittorio De Sica un cinema fortemente attraversato da una tensione pedagogica: non solo è stata immediatamente colta la critica alla perdita di coerenza e dignità del ruolo genitoriale, ma è stata colta la critica alla disgregazione della comunità in sé, l'orrore, insomma, di vedere il cuore dei singoli devastato proprio come le nostre città bombardate e impotenti. Questa critica offerta allo spettatore proprio con quella grazia antica che credevamo perduta:

L'esperienza della guerra fu determinante per tutti noi. Qualcuno sentì il folle desiderio di buttare all'aria tutte le vecchie storie del cinema italiano, di posizionare la macchina da presa nel mezzo della vita reale, nel mezzo di tutto quello che colpiva i nostri occhi inorriditi. Cercammo di liberarci dal peso dei nostri errori, volevamo guardarci in faccia, e dire la verità, scoprire chi eravamo veramente. (De Sica, 1960)

Proprio considerando il coinvolgimento cognitivo ed emotivo che le opere di Vittorio De Sica hanno provocato in questi studenti neofiti del neorealismo, non possiamo fare a meno di considerare questo autore come un maestro im-pietoso, capace, cioè, di non risparmiare il dolore e la sofferenza, la brutalità della vita ai suoi spettatori, ma allo stesso tempo abile nel portare chi guarda alla consapevolezza della necessità di una reazione intellettuale, non soltanto emotiva, a quella stessa realtà. Senza pietà, il regista mostra la realtà, proprio come farebbe un medico dovendo medicare una ferita ancora aperta, e con infinita pietà, il regista sfida il suo spettatore: è la medesima sfida dell'educatore che, quando accoglie i fenomeni e li analizza per comprendere come impostare il suo agire educativo, non si limita a condannarne le pieghe violente, ma propone una alternativa per superarle, un percorso educativo, appunto. E, così, il film diventa un dispositivo per il progetto educativo: l'alternativa viene proprio, per dirla con Antonio Gramsci (1967), dal rifiutare l'indifferenza, quella stessa indifferenza che agita *Ladri di biciclette*. È l'indifferenza delle porte sempre chiuse, delle soglie da cui non ci si affaccia per paura di venire coinvolti dalla miseria, è l'indifferenza per i corpi ridotti al silenzio dall'ennesimo bombardamento, vicino, ma non abbastanza, alle nostre capitali. È quella stessa indifferenza che lascia, insomma, i poveri e i diversi nelle periferie del mondo, siano esse periferie geografiche o politiche, perché si derubino tra loro pur di sussistere (Bazin, 2006) e, aggiungiamo noi, per esistere.

4. L'analisi quali-quantitativa

Ai 200 studenti coinvolti nel laboratorio di sei ore, diviso in due lezioni (il 24 e il 25 marzo 2022) è stato somministrato un questionario misto con domande a risposta aperta e a risposta multipla. Su 200 frequentanti, hanno risposto in 169. Dal questionario è emerso innanzi tutto un dato: il 95,90% (162) degli iscritti al secondo anno di Scienze dell'Educazione e della Formazione che ha seguito attivamente il corso di *Teoria della didattica e analisi delle pratiche educative* è di genere femminile, solo il 3,60% (sei) è di genere maschile e lo 0,60% (uno) si definisce *genderfluid*. Stando a questi dati, non possiamo fare a meno di chiederci perché gli uomini siano meno propensi delle donne a studiare le discipline relative all'educazione e alla formazione e la questione non può essere totalmente ignorata anche se potrebbe sembrare fuori tema: chiedersi perché, infatti, l'educazione e l'educare siano appannaggio della componente femminile della società fa parte della lettura del nostro tempo. Naturalmente i dati che ci interessano sono quelli relativi alla fruizione e all'interesse che il cinema suscita in quanto dispositivo pedagogico e didattico. In una scala da uno a cinque il 33,90% (57) ha considerato pertinente il percorso proposto rispetto all'ambito del Corso di Studi con il punteggio massimo di cinque, il 41,10% (69) con quattro, il 20,20% (34) con tre, mentre il 4,20% (sette) con due e lo 0,60% (uno) assegna punteggio minimo (*Tabella 1*).

Grado di pertinenza percepito	%
pertinente grado 5	33,90%
pertinente grado 4	41,10%
pertinente grado 3	20,20%
pertinente grado 2	4,20%
pertinente grado 1	0,60%

Tabella 1. Grado di pertinenza del laboratorio percepito rispetto ai CdS

Bisogna considerare, peraltro, che il 42,60% guarda tra i 10 e i 50 film in un anno, ma che solo il 31% è stato al cinema tra le 10 e le 50 volte prima della pandemia e questo sicuramente è dovuto al fatto che l'esperienza collettiva della proiezione pubblica viene sostituita gradualmente da quella individuale della visione mediante piattaforme *streaming* direttamente sui propri *device* e, infatti, il 55% è tornato ad assistere a proiezioni pubbliche solo tra una e cinque volte, mai oltre, dopo la pandemia. Certo, conviene considerare che tali dati sono stati raccolti a fine marzo 2022 e sarà certamente fondamentale confrontarli con quelli del 2023, ma resta un fatto che alla domanda a risposta aperta: «Preferisci guardare i film al cinema con altre persone o per tuo conto magari a casa (o in altri luoghi) attraverso piattaforme online? Motiva la tua risposta e condividi la tua esperienza» le risposte sono molto simili e nella maggioranza dei casi oltre il 50% risponde di preferire la fruizione del prodotto cinematografico in solitudine. Una delle motivazioni fornite è emblematica: «Ognuno di noi esprime le sue emozioni in maniera diversa, per questo la maggior parte delle volte preferisco vedere il film da sola a casa, così da poter esprimere meglio le mie emozioni,

con gli altri mi è più difficile e potrei distrarmi più facilmente». Queste sono indicazioni preziose: educare alla cultura audiovisiva e cinematografica significa accettare che il nostro presente è il tempo della solitudine e della difficoltà a condividere emozioni e sentimenti, una difficoltà che, in fase di gestione del conflitto, non facilita la risoluzione dei problemi comunicativi e che ha quindi ricadute anche in termini cognitivi e metacognitivi oltre che psicologici. Ecco perché ribadiamo l'importanza di rendere doppio il dispositivo didattico: il film in sé accompagnato dalla sua analisi e quindi dal dibattito attorno all'opera, un dibattito alla pari tra educandi, inclusivo, che permetta di esprimere idee e pensieri in serenità e che confermi l'assoluta necessità, nel vivere in comune, di condividere e ascoltare tutte le voci nel rispetto delle singolarità. Dal dibattito in aula, infatti, sono emerse interpretazioni che hanno stupito chi cominciava a esprimersi o lo faceva in assoluto per la prima volta: certo, l'educatore deve essere consapevole del percorso che propone, il suo ruolo maieutico è insostituibile in questa dinamica perché guida, ma non deve interferire o manipolare il pensiero degli educandi. È, appunto, una posizione paritaria quella scelta: l'opera viene proposta agli spettatori e il regista, dopo averla girata e montata, si ritrova seduto insieme a loro, pronto a discuterne. In una scala da uno a cinque, non a caso, il 52,40% dà punteggio massimo alla possibilità di pensare al regista come a un educatore della società, il 31,90% sceglie quattro, il 13,30% dà voto tre e soltanto il 2,40% sceglie due, nessuno dà valutazione minima (Tabella 2).

Grado di pertinenza percepito	%
grado 5	52,40%
grado 4	31,90%
grado 3	13,30%
grado 2	2,40%
grado 1	0,00%

Tabella 2. Possibilità di pensare il regista come un educatore della società

Il 98% non aveva mai visto un film neorealista, eppure le risposte aperte riguardo gli aspetti maggiormente coinvolgenti della visione delle sequenze riportano queste suggestioni: «Una scena che mi ha colpito del film *Ladri di biciclette* di Vittorio Sica è stata quella in cui il bambino tentennava ad andar via in quanto aveva capito l'intenzione del padre di compiere un'azione che avrebbe portato entrambi in rovina. Si nota il bambino adultizzato e una relazione invertita in cui il bambino funge da educatore e il padre da educando». E ancora: «Non amo i film in bianco e nero ma in *Ladri di biciclette* mi ha colpito la voglia dell'uomo di voler essere un esempio di vita per il figlio», «Mi ha colpito come De Sica si abbassasse all'altezza di ciò che riprendesse mettendosi quindi allo stesso livello del bambino», «A me ha colpito la storia del dopoguerra che si osserva in questi film, come le tragedie che subiscono i protagonisti o anche l'infanzia che viene messa in primo piano e gli ostacoli che i personaggi devono affrontare. Mi è piaciuto molto conoscere quello che è accaduto nel do-

poguerra attraverso questi film». C'è poi chi condivide reazioni private: «Devo essere sincera, mi sono commossa, mi sono messa in un angolo dell'aula e ho pianto in silenzio. Vedere i bambini, che mi emozionano sempre, soffrire ha provocato in me emozioni contrastanti e anche un po' di rabbia per non poter fare nulla in quel momento. Mi sono completamente calata nel film» e chi trova conferme sulla propria vocazione di educatrice: «Le sequenze dei film di Vittorio De Sica mi hanno colpito molto e per questo ho anche deciso di approfondire la conoscenza di questo regista da sola. Mi ha molto colpito che il regista, proprio come un educatore, abbia considerato lo sguardo dei bambini protagonisti nelle sue opere cinematografiche. In modo particolare mi ha emozionato *Ladri di biciclette*, qui i ruoli si invertono, il bambino salva, educa l'adulto. Per me possiamo trovare tanto terreno fertile nel percepire la funzione educativa di un film in questi esempi». Il 97,50% conferma di volere approfondire il cinema e l'analisi del film come dispositivo didattico e pedagogico, ma il 98% ammette di non avere mai pensato prima a questo strumento per il proprio progetto educativo.

5. Conclusioni

Alla luce dei dati quali-quantitativi raccolti, questa prima sperimentazione sembra essere per chi scrive decisamente importante perché fornisce una indicazione di massima riguardo il livello di diffusione della cultura cinematografica di partenza nella generazione di nati tra il 1996 e il 2002 (riprendiamo qui il dato che il 98% non aveva mai visto un film neorealista e le forme di fruizione stanno cambiando con l'avvento delle piattaforme di *streaming online*, specie dopo il periodo di restrizioni dovute alla pandemia), ma anche perché stimola l'indagine e la formalizzazione del metodo. Le risposte aperte rispecchiano in modo inequivocabile la curiosità per concetti, forme e modelli che sono nuovi perché mai incontrati prima, ma che offrono un sostegno coerente tanto alla formazione degli educatori quanto al loro futuro mestiere. Certo, pensiamo si debba insistere sulla necessità di formalizzare un percorso che offra gli strumenti per l'analisi del film e dei prodotti audiovisivi affinché, mediante tali consapevolezza tecniche, si concretizzi l'intervento didattico con una visione critica delle opere funzionale all'agire e al percorso educativo. Per troppo tempo, ci sembra, l'idea di usare cinema e teatro come strumenti didattici non è stata organizzata, complice anche la convinzione che, come già Volpicelli nel 1949 indicava, il valore delle opere e del loro percorso per realizzarle fosse intuibile e immediato. È oramai opportuno considerare che, invece, il nostro presente ci chiede consapevolezza tanto delle tecniche quanto dei contenuti che esse veicolano e che non è più possibile affidarsi all'intuito e restare in superficie: siamo sempre troppo indietro rispetto al tempo che viviamo e, per metterci in pari, possiamo seguire l'esempio dei registi-educatori del Neorealismo e addentrarci nella realtà senza limitarci a subirla. Un'immagine che ci porta alle lacrime resterà semplicemente un'immagine commovente fino a che non ci chiederemo, smontando il giocattolo, come e perché quell'emozione si sia presa i nostri occhi. Bisognerà

seguire gli sguardi, lasciare che si tocchino, svuotarli, decostruirli e tornare a riempirli di senso, consapevoli di quanto il corpo che si educa è un corpo a sua volta educante sia esso colto nell'agire reale o in quello virtuale.

References / Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e modello in pedagogia: un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education science & society*, 1(1), 65 – 75. Retrieved December 30, 2022, from https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/44
- Bazin A. (2006). *Che cos'è il cinema? Il film come opera d'arte e come mito nella riflessione di un maestro della critica*. Milano: Bompiani.
- Branca, R. (1952). *Questioni del cinema*. Roma: Biblioteca Nuovo Cinema.
- Branca, R. (1952). *La scuola e i film: Criterio e limiti della cinèdidattica*. Rovigo: Istituto padano di arti grafiche.
- Buckingham, D. (2006). *Media education: alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Gardolo (TN): Erickson.
- Buckingham, D. (2020). *Manifesto per la media education*. Milano: Mondadori.
- Casetti, F., & Di Chio, F. (1994). *Analisi del film*. Milano: Bompiani.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze: percorsi e strumenti*. Milano: Carocci.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- De Sica, V. (1943). *I bambini ci guardano*. Scalera Film, Invicta film.
- De Sica, V. (1946). *Sciuscià*. Alfa Cinematografica.
- De Sica, V. (1948). *Ladri di biciclette*. P.D.S.
- De Sica, V. (1952). *Umberto D.* Giuseppe Amato, Angelo Rizzolo e Vittorio De Sica.
- De Sica, V., & Zavattini, C. (1960). Le livre blanc du cinéma. *La table ronde*, 149.
- Ferrante, A. (2014). *Pedagogia e orizzonte post umanista*. Milano: LED.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Gemma C., & Grion V. (2015). *Student voice: pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.
- Gianceselli, I. (2022). *Atti diversi, incanti di corpi: introduzione al Teatro di Pier Paolo Pasolini con la testimonianza inedita di Luigi Mezzanotte*. Bari: Les Flâneurs.
- Gianceselli, I. (2022). *Atti diversi, incanti di corpi: le Tragedie del Manifesto, il Teatro di Pasolini come dispositivo per l'active learning universitario, prove di formalizzazione*. Bari: Les Flâneurs.
- Gili, J. A. (1975). La naissance d'un cineaste. *Bianco&Nero*, 9, 64 – 65.
- Gramsci, A. (1967). *La formazione dell'uomo*. Milano: Editori Riuniti.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago.
- Lewicki, T. (2007). La media education: concetti-chiave e problemi aperti. In M. Morcellini, P. C. Rivoltella (Eds.), *La sapienza di comunicare: dieci anni di media education in Italia e in Europa* (pp. 87 – 97). Trento: Erickson.
- Lombardo Radice, G. (2020). *Come si uccidono le anime*. Pisa: Edizioni Ets.
- Martinet, A. (1949). La double articulation linguistique. *Travaux du Cercle linguistique de Copenhague*, 5, 30 – 37.
- Martinet, A. (1965). La linguistique synchronique. *Études et recherches* (pp. 7 – 41). Parigi: PUF.
- Metz, C. (1964). Le cinéma Langue ou langage?. *Communications*, 4, 52 – 90. <https://doi.org/10.3406/comm.1964.1028>
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Moscovici, S. (1989). Fenomeno delle rappresentazioni sociali. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Rappresentazioni sociali* (23 – 94). Bologna: il Mulino.
- Palmieri, C. (2016). L'agire educativo: verso un nuovo paradigma. In L. Perla, M. G. Riva (Eds.), *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 17 – 29). Brescia: La Scuola.
- Pasolini, P. P. (1968). Manifesto per un nuovo teatro. *Nuovi Argomenti*, 9, 6 – 22.
- Pasolini, P. P. (2015). *Empirismo eretico*. Milano: Garzanti.
- Perla, L., & Riva, M. G. (2016). *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Milano: La Scuola.
- Perla, L., (2016). La mediazione "plurale" nel lavoro educativo. In L. Perla, M. G. Riva (Eds.), *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 30 – 44). Milano: La Scuola.
- Perla, L. (2022). Introduzione. In L. Perla, F. J. Garofoli, I. Amati, M. T. Santacroce (Eds.), *La forza mite dell'educazione: un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e al cyberbullismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Pierotti, F. (2013). Film didattico e pedagogia del cinema in Italia nel secondo dopoguerra. *Quaderni d'italianistica*, 34(2), 65 – 83.
- Pizzetti, I. (1956). Neorealismo cinematografico e crisi di coscienza. *Società*, 10(1).
- Pontecorvo, M. (2008). *Pa-ra-da*. Panorama Films, Rai Cinema, in associazione con Yalla Films e Domino Film.
- Propp, V. (1991). *Morfologia della fiaba: Le radici storiche dei racconti di magia*. Roma: Newton & Compton
- Sibilio, M. (2016). Il corpo educativo. In L. Perla & M. G. Riva (Eds.), *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 108 – 119). Brescia: La Scuola.
- Stein, E. (1998). *Introduzione alla filosofia*. Roma: Città Nuova.
- Volpicelli, L. (1949). Cinema didattico e pedagogia. *Bianco e nero*, 10(12), 34 – 39.
- Weil, S. & Weil, A. (2018). *L'arte della matematica*. Milano: Adelphi.
- Zambrano, M. (2006). *Per abitare l'esilio: scritti italiani*. Firenze: Le Lettere.