

Compagni di scuola nel cinema britannico e italiano del secondo dopoguerra: due esempi per uno studio storico-comparativo

Schoolmates in British and Italian post-war cinema: two examples for a historical-comparative study

Irene Papa

Università degli Studi di Roma Tor Vergata

*The products of cultural industry may constitute an important documentary resource for a critical-historical study aiming at a rigorous contextualization of educational phenomena. Starting from this assumption, this paper proposes a comparative analysis of two movies depicting figures of young schoolmates in the post-war years: *The Guinea Pig* (1948), produced and directed by the Boulting brothers and set in an English public school; and *Amici per la pelle* (1955), directed by Franco Rossi and set in an Italian middle school. The aim of this study is to investigate the ideological relevance of these figures in relation to the historical and cultural context in which they have been constructed.*

Keywords

comparative education, history, youth, cinema, ideology

I prodotti dell'industria culturale possono costituire un'importante risorsa documentale per uno studio storico-critico orientato a una contestualizzazione rigorosa dei fenomeni educativi. A partire da questa idea, il contributo propone l'analisi comparativa di due film focalizzati su specifiche figure di compagni di scuola negli anni del secondo dopoguerra: *The Guinea Pig* (1948), prodotto e diretto dai fratelli Boulting e ambientato in una Public School inglese, e *Amici per la pelle* (1955), diretto da Franco Rossi e ambientato in una Scuola Media italiana. Il fine ultimo dello studio è intercettare il significato ideologico delle figure di adolescenza mostrate nei film e considerate in relazione al contesto storico-culturale in cui sono state costruite.

Parole chiave

educazione comparata, storia, gioventù, cinema, ideologia

1. Lo spettacolo della gioventù

Cuore di una società che si progetta, bambini e adolescenti sono fatti oggetto di rappresentazioni sociali rivelatorie delle aspirazioni adulte, che molto hanno a che fare con un dato ordine sociale, con i suoi antagonismi interni e, più in generale, con le inquietudini che lo attraversano (Ariès, 1989; Cunningham, 1997).

Sul piano retorico, in particolare, la giovinezza appare spesso privata del suo presente (Madrussan, 2017), inquadrata in modelli di conformismo e devianza che ne hanno segnato profondamente la storia sulla scorta di una natura che, in verità, non era altro che un costrutto sociale legato a una prospettiva di classe (Gillis, 1981). Strategicamente contesa tra egemonie differenti, essa trova i suoi modelli anche nei discorsi dell'industria culturale che ne hanno offerto delle immagini specifiche. Ne è un esempio il cinema delle origini, che all'infanzia ha dedicato ampio spazio sia nel contesto della Gran Bretagna vittoriana (Lebeau, 2008) sia in quello dell'Italia post-unitaria (Mazzei, 2014; Alovisio, 2018). In questa sede, si propone una riflessione storico-comparativa che guarda proprio ai film come a una precisa tipologia di fonte che molto può suggerire a proposito degli antagonismi sociali e dei valori affermati in una data società. In questo quadro, il film sarà inteso come una "messa in scena sociale" che, pur prodotta e abilitata nell'ambito dell'ideologia dominante, non sempre vi aderisce *in toto*, anzi può sollevare contraddizioni e contestazioni costituendosi come spazio di lotta politica e culturale (Sorlin, 1979). Ecco perché lo storico francese delle *Annales* Marc Ferro ha affermato che "anche se sorvegliato, un film testimonianza", talvolta giungendo anche a ridicolizzare i discorsi di dirigenti e istituzioni (1980, pp. 99-100). Mai neutrali in quanto luogo di manipolazione simbolica, le rappresentazioni cinematografiche possono essere considerate alla stregua di quegli "spazi costruiti" a partire dai quali è possibile ripensare storicamente l'educazione e i suoi orizzonti culturali e ideologici (Calvetto, 2019).

L'analisi proposta riguarderà determinate figure della giovinezza così come emergono nel cinema italiano e britannico del secondo dopoguerra in relazione a un luogo canonico dell'educazione: la scuola. Oltre ad analizzare la rappresentazione nei suoi giudizi impliciti sulla gioventù e nel ruolo strumentale ch'essa può giocare in una particolare espressione ideologica, si cercherà anche di osservare il rapporto in atto tra due "Apparati Ideologici di Stato" – il cinema e la scuola – fondamentali nella "riproduzione dei rapporti di produzione" (Althusser, 1976, *passim*).

In sintesi, la comparazione qui tentata concepisce il suo oggetto – i giovani – in ottica critica, ovvero nel più ampio panorama di lotte politiche e antagonismi sociali (Apple, Au, 2009), e nei prodotti artistici e culturali

intravede lo svolgimento di un discorso inevitabilmente ancorato alle relazioni di potere e ai modelli educativi circolanti in una data società (Rust, 1991; Larsen, 2009; Dussel, 2013).

2. *The Guinea Pig*: lo spettacolo di un dibattito

Tratto dall'omonima opera teatrale del 1946 di Warren Chetam Strode, *The Guinea Pig* è stato realizzato nel 1948, ed è il frutto della collaborazione tra la *Pilgrim Pictures*, una casa indipendente fondata da Del Giudice – e i fratelli Boulting: John – produttore – e Roy – regista dell'opera.

Ambientati in una *public school*, l'opera teatrale e il film ottengono un grande successo, e ciò è in parte dovuto al fatto che si inseriscono nel più ampio dibattito sull'istruzione, che durante gli anni del conflitto mondiale è stata al centro delle politiche di ricostruzione del dopoguerra e delle grandi aspettative di giustizia sociale nutrite dalla maggior parte della popolazione britannica. Lo sforzo bellico contro un nemico esterno comune, infatti, ha alimentato un nuovo spirito nazionale, accompagnato dall'illusione di una società in cui le barriere tra classi sociali andavano sgretolandosi (Lowe, 1988, p. 5). Così, il sogno di una società più giusta ha generato aspirazioni legate a una migliore qualità della vita e a maggiori opportunità di ascesa sociale.

In questo clima, l'istruzione assume un'importanza strategica. Sono gli anni in cui R. A. Butler – conservatore liberale divenuto presidente della *Board of Education* nel 1941 – è impegnato in un progetto di riforma scolastica volto a soddisfare diversi gruppi dagli interessi contrastanti. Tuttavia, anziché una misura autenticamente egualitaria, il risultante *Butler Act* del 1944, col suo sistema statale tripartito e altamente selettivo, è parso per lo più come un'abile gestione dello *status quo*, frutto di una strategia ideologica perseguita da una minoranza elitaria, soprattutto nell'elaborazione dei parametri che hanno regolato l'accesso all'istruzione secondaria (Batteson, 2010). La legge, inoltre, lasciava irrisolta la questione dell'istruzione privata offerta dalle *public schools*, nonostante l'istituzione nel '42 del *Fleming Committee*, incaricato di proporre delle linee di azione volte a una integrazione delle scuole private con il sistema scolastico statale. Anche in questo caso, più che essere espressione di una autentica volontà di riforma, l'origine del comitato risponde a esigenze conservatrici, e può essere considerata il frutto di una lunga fase di cogitazioni sui modi in cui garantire il futuro di queste istituzioni (Hillman, 2012), che già negli anni '30 vivono una fase di profonda crisi reputazionale ed economica (Simon, 1999², pp. 31-45). Il *Committee* porta alla pubblicazione del *Fleming Report*, che indicava la possibilità – non il dovere – di riservare il 25% dei posti ad allievi meno abbienti che

vi avrebbero avuto accesso mediante un sistema di borse di studio erogate dalle autorità locali. Il *Report* vede la luce soltanto pochi giorni prima dell'approvazione definitiva della legge. Così, l'istruzione privata resta svincolata dal piano generale di riforma strutturale del sistema scolastico.

Se nel *Butler Act* le *public schools* non trovano un'ampia trattazione, è a teatro e al cinema che la questione trova un'estesa visibilità. D'altronde ciò non stupisce affatto: le *public schools* sono istituzioni di lunga durata, troppo importanti sul piano dell'immaginario collettivo per passare sotto relativo silenzio nel generale clima di grandi aspettative del dopoguerra. Ne è prova il fatto che *The Guinea Pig* si inserisce nella tradizione di un genere britannico ben preciso: quello della *public school story*. Inaugurato dal romanzo di Thomas Hughes, *Tom Brown's School Days* e divenuto assai popolare tra il XIX e il XX secolo, si è presto affermato anche sul grande schermo, al punto che per il cinema britannico, almeno fino alla metà degli anni '50, l'educazione è quella delle *public schools* (Aldgate, Richards, 2009³, p. 116).

Il genere non è mai una convenzione narrativa a-storica, né è ideologicamente neutro. Esso è intimamente legato alle relazioni di potere istituzionalizzate e socialmente approvate in un dato periodo storico, ed è uno degli strumenti con cui le ideologie dominanti sono spesso riprodotte e trasmesse (Threadgold, 1989). E la *public school story* è esattamente il genere di narrazione che ha diffuso l'*ethos* di queste scuole al di là delle loro mura inaccessibili ai più, proponendo un'immagine idealizzata dell'istituzione e della gioventù che in essa vi si forma. Tuttavia il genere si è imbattuto anche in diverse critiche, per esempio da parte di Orwell, che nel 1943 vede il dominio della *public school story* come un'astuta strategia della stampa conservatrice per ammalare i giovani della *working-class* e smorzare in questo modo l'antagonismo di classe (Brooke-Smith, 2019, p. 63).

Per un verso, il film dei fratelli Boulting rimane piuttosto fedele all'impianto formale del genere: un ragazzo lascia il suo ambiente familiare per entrare in un mondo chiuso, dove la sua esperienza scandita da un rigido sistema autoritario e gerarchico si rivela inizialmente alquanto crudele. Il giovane non manca di assumere atteggiamenti ribelli, presto corretti in modo tale da aderire al tipo ideale del *gentleman* chiamato a esercitare la sua *leadership* nel mondo più vasto della società civile. Malgrado il traumatico percorso vissuto in un ambiente autoritario, quando il giovane lascerà l'istituzione non potrà fare a meno di provare per la sua scuola una sorta di devozione.

Tuttavia, il film *The Guinea Pig* devia rispetto ai canoni del genere, introducendo il tema della differenza di classe. In questo caso, infatti, a varcare la soglia di una *public school* è Jack Read, un quindicenne proveniente da una scuola elementare statale cui è stata concessa una borsa di studio proprio secondo le indicazioni del *Fleming Report*, nel film esplicitamente richiamato più volte.

Il personaggio di Jack si definisce nella sua alterità rispetto ai compagni: a differenza degli altri, non ha frequentato una *prep school*, bensì una scuola statale a Walthamstow *between a gaswork and a cemetery*, in un'area a Nord-Est di Londra tipicamente associata alla *working-class*.

Mr Hartley, professore di latino saldamente ancorato alla tradizione e fermo oppositore del *Fleming Report*, vede e definisce il ragazzo soprattutto in relazione alla sua estrazione sociale (*How are you going to mix a boy whose father is a general with the boy whose parents keep a grocer's shop?*) e ricorre spesso alla formulazione *boys like Read*, a rimarcare che Jack non rappresenta soltanto se stesso, ma uno specifico gruppo di giovani: *A boy with that background is always an uncertainty; I don't propose to have any boy like Read in my house; a boy like that will always revert back!* Tuttavia, secondo Mr Lorraine, l'insegnante di inglese favorevole all'esperimento, *boys are very malleable creatures*, e in quanto tali è giusto dar loro una *chance*. Segnato dalla guerra, che lo ha reso storpio, Mr Lorraine appare come il portavoce delle aspettative di ascesa sociale che proprio dalla guerra erano emerse. Quella del "bambino malleabile", inoltre, è un'importante figura del pensiero borghese sull'infanzia emersa a cavallo tra il XVI e il XVII secolo, quando una nuova élite in ascesa esprime la sua volontà di riscatto sociale dismettendo l'importanza dei nobili natali e pronunciandosi in favore di un'altra, vera nobiltà: quella derivante dall'educazione, intesa nel suo valore di istruzione e di apprendimento delle buone maniere per farsi strada nella società (Smith, 2014, pp. 86-93).

Jack è lo stereotipo del *working-class boy* e i suoi modi appaiono inopportuni tanto agli occhi di Hartley quanto agli occhi dei compagni, che lo deridono per il suo accento e per la sua totale mancanza di disciplina, definendolo uno *street-oik*.

La differenza di Jack emerge nel suo modo di mangiare, nel suo linguaggio, nei suoi gusti. Questi, poi, appaiono particolarmente oltraggiosi quando il ragazzo esprime ammirazione per l'abilità del padre nel *football*. Infatti, come commenta un suo compagno: *No decent chap talks about soccer at a rugby school, do they?* La sua ingiuriosa estraneità raggiunge il culmine alla *Founder's Ceremony*, quando Jack rifiuta di inchinarsi per tre volte davanti alla statua di Henry VIII: la cerimonia gli appare ridicola, uno stupido pretesto per *kicking up the arse*, espressione che nel cinema britannico è accettata per la prima volta proprio in questo film per marcare la differenza di classe (Glynn, 2016, p. 117).

Nella seconda parte del film, tuttavia, Jack ha già acquisito le caratteristiche che contraddistinguono un vero *public schoolboy*: postura eretta, pacatezza nei modi, autocontrollo e distacco emotivo. Nella sequenza del ritorno a casa per le vacanze di Natale, sono questi gli attributi che segnano la distanza tra il giovane e i genitori e gli amici di sempre. Ora è tra i suoi che Jack risulta diverso.

Il giovane è deciso a adattarsi alla sua vita scolastica, anche grazie al persuasivo discorso di Mr Lorraine, che elogia il genere di educazione impartita alla Saintbury e che alle proteste di Jack sullo snobismo dei compagni risponde: *Well, they're not. They've just been born in a different environment, that's all. It's quite likely they think you're snob!*

Al termine del film il protagonista risulta perfettamente integrato, rispettoso della tradizione e riconoscente verso i suoi maestri. Il finale è del tutto conciliante e l'orientamento dei fratelli Boulting – entrambi educati in una *public school* – era già deducibile dalle primissime immagini del film: l'edificio della scuola in tutta la sua imponenza inquadrato dal basso e un ragazzo che avanza con passo solenne e si inchina rispettosamente davanti alla statua del fondatore.

3. *Amici per la pelle*: un'amicizia 'ordinaria'?

Il film *Amici per la pelle* (1955) è stato diretto da Franco Rossi e prodotto dalla società statale italiana Cines nell'ottica di realizzare un film “destinato alla gioventù”. Da una lettera della Cines inviata il 23 febbraio 1955 alla Presidenza del Consiglio dei Ministri¹, si apprende che la stesura del soggetto è avvenuta sulla base di un'ampia collaborazione tra sceneggiatori, regista, insegnanti e ragazzi. Anche nell'ottica di avviare una salda produzione cinematografica esplicitamente rivolta ai giovani, si è tentato di sondare i gusti dei ragazzi dell'epoca in tema di spettacoli e capire quali fossero i loro pensieri riguardo alla loro vita.

Dalla consultazione diretta di circa 200 ragazzi è emerso che la fascia di età compresa tra gli 11 ai 15 anni preferiva generi “adulti”, polizieschi e avventurosi, e avrebbe gradito delle storie aventi per protagonisti i loro coetanei alle prese con i problemi della vita quotidiana. I giovani hanno manifestato altresì “una decisa avversione per i film tratti da vecchie e patetiche storie intrise di più o meno dolciastra retorica”; “gli argomenti ottocenteschi, che tanto piacciono ai grandi, non sembra destino alcun interesse nei ragazzi di oggi”. Sulla scorta di questi risultati, e in seguito alla lettura di alcuni temi assegnati dalla direzione di quattro scuole romane ad allievi della terza media, sceneggiatori e regista hanno optato per quella che era emersa come una questione chiave nell'esperienza dei ragazzi: l'amicizia, “con i suoi inevitabili contrasti” e così come nasce nella “ordinaria vita dei ragazzi tredicenni”.

1 I documenti cui si farà riferimento in merito alla produzione del film sono conservati presso l'Archivio Centrale dello Stato – Direzione Generale Spettacolo, busta 125 – CF 2142.

Il film che ne è risultato è stato selezionato per la XVI Mostra Internazionale d'arte cinematografica di Venezia, in occasione della quale è stato insignito del Premio OCIC (*Office Catholique International Cinématographique*) per la rappresentazione di “una solida amicizia malgrado le esigenze di due caratteri differenti” (D'André, 1955, p. 31).

L'opera narra l'evolversi del legame tra due ragazzi, Mario e Franco, che fanno conoscenza tra i banchi di scuola e cominciano a frequentarsi assiduamente.

Il film introduce per prima la figura di Mario, fin dalle prime scene mostrato come un “furbetto”: bugiardo in generale, egocentrico coi compagni e arrogante nei confronti di Franco, il nuovo compagno che ha occupato il suo banco. Contrariato, Mario innesca un conflitto che mostra allo spettatore una prima differenza tra i due. Infatti, alla richiesta di spiegazioni in inglese da parte dell'insegnante, Mario si agita e non riesce a esprimersi, contrariamente a Franco, dotato di autocontrollo e di una perfetta padronanza della lingua straniera. Così, il primo incontro tra i due avviene nel segno della differenza, che a partire dall'aspetto fisico si articola su più piani: comportamenti, gusti, ambiente familiare e ricchezza materiale.

Mario è brunetto, scapigliato e irrequieto, mostra una certa intraprendenza nel corteggiamento delle ragazze e appare sciolto nelle relazioni coi pari. Appartiene alla piccola-media borghesia italiana, è figlio di un ceramista che ha avviato una modesta impresa artigianale e vive insieme ai suoi genitori e alla sorella più piccola in una casa confortevole, arredata con divani, librerie, sculture e ceramiche. Appare come un vero e proprio artista della bugia: nega candidamente le evidenze, indossa il distintivo del raduno vespistico per fare colpo sui compagni e sulle ragazze ma non sa andare in vespa, ed è talmente abile a mentire che si propone di svolgere anche il tema di Franco.

Franco è basso, biondo e dai lineamenti dolci, quasi angelici, impeccabile nel portamento e nell'abbigliamento: capelli pettinati, camicia e cravatta, fa il baciamano e si alza in piedi ogni volta che entra una donna nella stanza in cui si trova. È orfano di madre e figlio di un console sempre in viaggio per lavoro. Afferma di essere stato educato in un collegio inglese, e difatti sfoggia i modi di un piccolo *gentleman*. Non vive in una casa, bensì in un lussuoso albergo romano, dove tra musica classica e voci francesi di sottofondo ordina al cameriere “il solito pomodoro”, dal quale Mario, invece, sarà disgustato. È piuttosto ombroso e malinconico, privo dell'accesa vivacità tipica di Mario.

Il legame tra i due scorre lungo il filo di un'ambiguità costante dalla duplice sfumatura.

Franco fa amicizia soltanto con Mario, nei confronti del quale prova una grande ammirazione. Gli sguardi che gli rivolge sono carichi d'intensità,

al punto che, come diversi critici hanno commentato, la rappresentazione appare più “un dramma d’amore tradito che una storia di compagni di scuola, e in effetti dell’amicizia sentimentale quasi ogni scena mostra caratteristiche tipiche” (Pesce, 1978, pp. 16-17). Senza contare che Franco pare segnato da una certa ambiguità già a partire dalla scena dell’appello, quando l’insegnante si sbaglia e chiama: “Petrocinetti Franca”.

Quanto a Mario, invece, il rapporto col compagno appare marcato da una costante invidia materiale. Franco possiede oggetti simbolo di ricchezza che innescano in Mario un desiderio di rivalsa attraverso i dispetti o la competizione. I due prendono a vedersi spesso e, in fondo, ciò a Mario non dispiace. È come se frequentare Franco gli offrisse l’opportunità di essere partecipe del suo prestigio sociale. Quando si trova negli ambienti dell’amico, spesso indugia sui suoi oggetti o giocherella con le sue cose, come gli ultimi modellini dei bus inglesi o il suo prezioso orologio *carillon*. Affascinato da tanta opulenza, Mario non vuole essere da meno, e così, quando presenta a Franco l’azienda di suo padre, parla di industria, e di “roba da milioni e milioni”, in evidente contrasto con le apparenze. Più si frequentano, più Mario tende a emulare l’amico, inizia a portarsi appresso il pettine e desidera andare a scuola con “l’abito nuovo”.

Mario tenta di competere anche sul piano delle relazioni con le ragazze e, mentre lui ha già in corso un *flirt* con Margherita, chiede a Franco se lui ha qualcuna che “lo corrisponde”. Tuttavia, Franco appare piuttosto disinteressato alle ragazze, ma per non fare brutta figura si inventa una certa Maddalena sulla base di ricordi frammentari. Significative le domande di Mario: “Sta sulla via Appia? Che è, americana? Allora meglio Margherita!, È più bella di Margherita?”. Le stesse domande riecheggiano nella mente di Mario quando un giorno, marinata la scuola, questi si spinge fino alla via Appia per vedere la ragazza coi suoi occhi, ma presto scoprirà che Maddalena non esiste. Avvezzo alle bugie, Mario non si scandalizza, e i due si promettono solennemente di non parlare più della faccenda.

La competizione giunge all’apice in occasione della gara di corsa campestre, quando Franco vince superando Mario. Per quest’ultimo, la vista del vincitore acclamato e festeggiato dai suoi compagni è inaccettabile, così il giorno dopo tenta di rivalersi parlando dell’amico e rivelando l’esistenza di una Maddalena, che varrà a Franco la derisione dei compagni. La vicenda sancisce la fine dell’amicizia tra i due e Franco, indignato, abbandona l’aula durante la lezione.

Sebbene sia stato poi girato un secondo finale a tinte più rosee e pensato per un pubblico più ampio (Frosali, 1955), dove Mario riesce almeno a raggiungere l’amico prima che questi parta insieme al padre per il Sudan, anche in questo caso, nonostante l’abbraccio e i pianti, la separazione appare definitiva.

4. Spunti per una comparazione

Ai fini di una riflessione comparativa, è possibile soffermarsi su tre aspetti in particolare: il modo in cui queste figure sono rapportate alla scuola; il loro rapporto con i pari e con la sessualità; la loro funzione ideologica.

In primo luogo, è opportuno considerare il tipo di scuola che è mostrato nei film: una *public school* in *The Guinea Pig* e una scuola media statale in *Amici per la pelle*.

Storicamente, entrambe le scuole sono il luogo di formazione di una gioventù benestante. Infatti, se le *public school* sono tradizionalmente il luogo in cui la gioventù britannica è educata per comandare, la scuola media del film di Franco Rossi non è ancora quella unica uguale per tutti che sarà istituita nel '62. Il modello unico, infatti, oggetto di aspre polemiche tra desiderio di conservazione e auspici di giustizia sociale fin dai primi del Novecento (Bertoni-Jovine, 1972²), trova un nuovo e centrale terreno di discussione proprio negli anni del dopoguerra (Bonetta, 1999², pp. 240-250), nel contesto del dibattito alla Costituente (Bonetta, 1999², p. 421) così come in quello relativo all'inchiesta del Ministro Gonella (Bonetta, 1999², pp. 443-450), senza tuttavia riuscire ad affermarsi pienamente neppure nel suo disegno di legge (Russo, 2004, p. 51). La scuola media italiana degli anni '50, infatti, ha ancora l'impianto della scuola fascista della riforma Bottai, un percorso triennale che unisce il curriculum classico del ginnasio inferiore con quello della scuola tecnica (Bonetta, 1999², pp. 250-251). Nonostante fosse definita "scuola unica", non era davvero una scuola democratica, in quanto affiancata da scuole post-elementari artigianali e di avviamento professionale, cosicché la tripartizione in corso aveva l'effetto di perpetuare la stratificazione sociale dell'epoca (Bertoni-Jovine 1972², p. 386).

Public school e scuola media italiana, nei film come nella realtà dell'epoca, si distinguono per il curriculum classico e l'insegnamento del latino, tratti distintivi dell'educazione della classe dirigente, strenuamente difesi dai conservatori come elementi necessari alla formazione del carattere e divenuti storicamente simbolo di prestigio sociale (Bertoni-Jovine 1972², p. 69; Brooke-Smith, 2019, p. 118).

Tuttavia, le due si differenziano per il fatto che la prima assorbe completamente la vita degli allievi, organizzandola secondo le sue regole e i suoi riti. E difatti, in *The Guinea Pig*, la socializzazione degli allievi avviene esclusivamente nel contesto scolastico, secondo precise regole istituzionali.

Le relazioni tra pari sono regolate da procedure altamente ritualizzate e di lunga durata, come il sistema del *prefect-fagging*, pratica originariamente nata per spontanea iniziativa dei ragazzi e successivamente istituzionalizzata dalla riforma di Thomas Arnold con l'obiettivo di controllare e di discipli-

nare i comportamenti degli allievi dall'alto. In questo contesto le relazioni "tra pari" non sono tali, perché il sistema prevede una struttura rigidamente gerarchica per cui i superiori sono serviti dai sottoposti e possono anche ricorrere alle punizioni corporali (Brooke-Smith, 2019, p. 89). Perfino l'atto di mettere le mani in tasca è un privilegio concesso sulla base di gerarchie da scalare. Inoltre, i rapporti sono esclusivamente maschili, e quelli con l'altro sesso sono aspramente condannati. Nella realtà ciò ha portato spesso all'instaurazione di relazioni omosessuali tra adolescenti, consenzienti o meno (Brooke-Smith, 2019, p. 99; Gillis, 1981, pp. 132-134). Infatti, una scena del film allude ironicamente a quanto l'ipotesi di una relazione omosessuale sia più accettata di quella eterosessuale.

Anche la punizione corporale è altamente ritualizzata, e se nell'era vittoriana tale pratica andò scemando, al contempo essa divenne ben più significativa: non più meramente rivolta a correggere un comportamento, ma indispensabile sul piano della formazione della mascolinità. Il soggetto punito, infatti, doveva subire passivamente la pratica e accettarla come un "vero uomo", senza mostrare il minimo segno di perturbabilità. Il distacco mostrato era indice di una "solida fibra morale" (Brooke-Smith, 2019, p. 104).

Infine, tra i rituali canonici della *public school*, nel film appare il culto della sportività. Come afferma Brooke-Smith, sono soprattutto gli sport come il rugby, il cricket e il football, anziché quelli più individualistici come il boxing, a essere promossi nella maggior parte delle scuole (Brooke-Smith, 2019, p. 141). Tuttavia, nel film, il football non è visto di buon occhio. Ciò probabilmente è dovuto al fatto che, negli anni postbellici, le preferenze relative agli sport riflettono una distinzione di classe tale per cui il calcio è decisamente preferito e praticato dalla *working-class*, al contrario del rugby e del cricket, i cui estimatori riflettono una composizione sociale più ampia (Morgan, 2001³, p. 81). Nel film, inoltre, Mr. Lorraine promuove il boxing come un valido mezzo per risolvere la controversia tra Jack e Tracey, associandolo così agli sport di squadra legati alla filosofia del *fair play*, che prevede lo scontro competitivo entro un chiaro e preciso sistema di regole (Brooke-Smith, 2019, p. 142).

L'educazione delle *public schools* è totalizzante e autoritaria, quella di un futuro *leader*, e la sua rilevanza storica è tale che P. J. Rich afferma che un'adeguata comprensione dell'Impero Britannico non può prescindere da una comprensione di queste scuole e dei loro rituali, che costituiscono il loro *secret curriculum*, molto più importante di quello corrispondente alle materie di insegnamento, tanto che "introcrination in ritualism was more important than academic success" (2014², p. 104). Tali scuole, secondo Rich (2014², p. 25), "were more central to the making of Empire than has been acknowledged, showing boys *how to rule by the ritual*".

Per gli autori del film, ideologicamente orientati verso il Labour Party (Murphy, 1992², p. 79), “the story is of immediate topical significance and one which reflects a very fundamental social change taking place in this country at the moment”². In effetti, nel salutare con favore il *Fleming Report*, gli autori sembrano in piena sintonia con i laburisti, che già negli anni tra le due guerre si erano focalizzati soprattutto sulle questioni relative all'estensione dell'*accesso* all'istruzione, nell'idea illusoria che fosse una misura sufficiente a garantire la giustizia sociale. Tuttavia, la storia della politica educativa laburista, soprattutto dopo il 1944, può essere intesa come la “graduale scoperta” di questa illusione (CCCS, 1981, p. 43). Sulla medesima linea, il film si pronuncia in favore dell'ampliamento dell'accesso alle *public schools* senza avanzare particolari critiche alla tradizione, che è piuttosto celebrata.

In questo quadro, Jack Read appare una figura del consenso. Per lui e per i suoi genitori l'educazione impartita dalle *public school* è desiderabile, ed è solo constatando che anche i Read tengono in alta considerazione gli ideali conservatori che Mr Hartley cambia idea. I Read, infatti, si mostrano piuttosto deferenti, e il padre di Jack è lieto che suo figlio abbia avuto l'opportunità di apprendere *team spirit, self-confidence and how to get on with the other fellows*. Al termine del film, l'indottrinamento di Jack è compiuto, e le *public schools*, elogiata dai personaggi, sono mostrate nella loro resilienza ai mutamenti sociali e politici del tempo.

Nel film italiano di Franco Rossi, la scuola rimane sullo sfondo; essa appare piuttosto come un pre-testo funzionale all'incontro tra Franco e Mario. In generale, nel cinema italiano degli anni '50, i film ambientati a scuola sono davvero pochi. È forse possibile individuarne la causa nel clima politico dell'epoca, quando le idee americane sulla libertà dell'individuo e dell'impresa tendono a scontrarsi con i valori cristiani tradizionali; due forze in tensione che, tuttavia, trovano il terreno di un'alleanza politica contro il nemico comunista (Ginsborg, 2006², p. 205). In questo quadro, la scuola è un campo di contesa politica assolutamente strategico che riflette le tensioni ideologiche dell'epoca³. Così, se la scuola è un tema piuttosto delicato, è opportuno ricordare che negli stessi anni registi e produttori cinematografici sono soggetti all'aspra azione della censura da parte degli organi governativi dello Stato (Argentieri, 1974).

In *Amici per la pelle*, oltre a simboleggiare uno *status*, le discipline scolastiche sono evocate perlopiù per caratterizzare attitudini e inclinazioni dei

2 Cfr. Pressbook, *Why we made 'The Guinea Pig', by the Boulting Brothers*.

3 Cfr. Catarsi *et alii*, 1999; Bellatalla *et alii*, 2004; Genovesi, Papagno, 2009. In merito alla sorveglianza speciale degli insegnanti nel tempo della guerra fredda, si veda anche Crainz, 2005², pp. 9-18.

due giovani: la tendenza all'affabulazione di Mario, che copia le versioni di latino dal traduttore ed è in grado di svolgere anche i temi esprimendo preferenze altrui, e il rigore di Franco, con la sua propensione ai compiti di matematica e la conoscenza perfetta dell'inglese. Inoltre, tra i banchi di scuola occupati da ragazzi e ragazze si avviano relazioni tra pari che trovano continuità all'esterno, tra i primi *flirt* durante feste di compleanno in case sontuosamente ammobiliate e raduni vespistici in strada. Tuttavia, se rispetto alla relazione tra i due amici il gruppo dei pari rimane sullo sfondo, esso è assai significativo quando è ora, per Mario, di assumere prestigio agli occhi dei compagni. È infatti quando questi acclamano il vincitore Franco e deridono Mario che quest'ultimo deciderà di screditare l'amico.

Franco appare del tutto disinteressato alle ragazze, al contrario di Mario, che nei suoi comportamenti sembra ricalcare i tratti maschilini del "gallismo", tipici di una identità maschile ereditata dal fascismo (Lanaro, 1994², p. 188).

È interessante osservare come sono state recepite le figure dei due protagonisti dalla stampa dell'epoca, di cui può essere rappresentativo il commento di Lina Merzagora, un'insegnante della terza media, che in una rubrica del quotidiano milanese *La Notte* intitolata *Il parere del tecnico*, dichiara quanto segue:

Sono abbastanza credibili, quelli di "Amici per la pelle", anche se il caso di Franco mi sembra un po' troppo eccezionale. [...]. Mario, così aperto e sbruffone, è un tipo che incontriamo sovente tra i nostri scolari. Un ragazzo di 14 anni che era seduto vicino a me e che si era molto divertito [...] mi disse: "Però quel Franco non è dei nostri" (Merzagora, 1955).

Franco è percepito come estraneo. Per dirla altrimenti, è un personaggio che "stonà" nel campo del "visibile" inteso come ciò che gli spettatori accettano senza stupore (Sorlin, 1979, p. 68). Inoltre, al pubblico di giornalisti la relazione tra i due non sembra "normale". Così, sul quotidiano piacentino *Libertà*, un giornalista scrive:

nel suo racconto ci sembra poi che il regista abbia caricato troppo i colori e i toni di quell'amicizia; con la piuttosto grave conseguenza che, pur essendo essa di natura assolutamente innocente, gli occhi dello spettatore adulto finiscono per trovarvi qualcosa di fastidiosamente morboso, quasi si trattasse non di due fanciulli ma di due adulti di sesso diverso. Errore involontario, si capisce (Anonimo, 1955).

Se Mario è percepito nella sua normalità, Franco è elemento disturbante e provocatorio. Il suo è un personaggio fuori dai canoni; forse prova per

l'amico un'infatuazione, un sentimento omosessuale che agli occhi del pubblico è inaccettabile. Che all'OCIC siano sfuggite le sfumature romantiche? Difficile a dirsi, ma negli anni '50:

il relativo disinteresse per l'omosessualità – oggetto di abominio sociale assai più che religioso – è una delle tante spie dell'obiettivo fondamentale delle gerarchie ecclesiastiche: la stabilità del matrimonio cristiano come perno delle istituzioni sociali e luogo di riproduzione elettiva della fede e del culto (Lanaro, 1994², p. 188).

Tuttavia, alla censura non sfugge una scena inopportuna, come si legge nel documento della revisione cinematografica preventiva, dove è raccomandato il taglio della “scena in cui Franco massaggia Mario con la canfora”. In aggiunta, il medesimo documento esorta all'eliminazione di altre due scene in cui è suggerito un paragone tra Italia e Inghilterra a sfavore della prima, in particolare in merito al livello di istruzione e al trattamento degli artisti.

Insomma, contro Franco, figura provocatoria che porta il nome del regista, si staglia la figura di Mario, personaggio che a Franco Rossi interessa decisamente di più, come dichiara in un'intervista con Zambetti (1955, p. 34). Dalle colonne de *L'Unità*, Casiraghi (1955) esprime il suo disappunto nei confronti di Mario; egli “esorbita dalla sua età per anticipare quasi il ritratto dell'italiano come lo vedono i turisti, non è un personaggio simpatico”.

L'identificazione con l'italianità è piuttosto calzante, poiché per ben due volte nel film, al principio e alla fine, Mario trova una connotazione fondamentale nelle parole del padre, che gli dà del *Pulcinella*, complessa maschera di identificazione collettiva, figura di confine tradizionalmente situata in un altrove – geografico o sociale – che la pone in condizione di mediare con le figure dell'alterità culturale, di cui generalmente si prende gioco “allo stesso modo in cui i buffoni sacri di quasi tutte le culture difendono la comunità dalle minacce degli estranei e dai pericoli che vengono dalle innovazioni dall'esterno” (Scarfoglio, 1997, p. 67). Popolano, briccone e imbonitore, Pulcinella schernisce gli stranieri e i potenti, e appartiene alla più ampia categoria di quei buffoni che godono di ampia popolarità, considerati “altamente rappresentativi della vita dei popoli, pur non incarnando il meglio dei caratteri nazionali” (Scarfoglio, 1997, p. 82). Inoltre, il suo essere mediatore con l'altrove lo rende portatore di connotazioni diaboliche che lo pongono in diretta relazione col lato oscuro di ogni società (Scarfoglio, 1997, p. 81).

Figura di buffone nazionale incarnata nell'altrove sociale dell'adolescenza, Mario offre al pubblico la possibilità indiretta di una identificazione

collettiva, in base alla quale c'è chi lo ha trovato simpatico e chi no, data la sua ambivalenza di Pulcinella. Attraverso i suoi comportamenti è possibile scorgere una critica della società italiana, che si appresta a diventare società dei consumi avviata verso l'esperienza del boom economico.

Infine, è opportuno osservare che nel film di Rossi compaiono diverse figure marginali della povertà, tra cui due figure di adolescenza, relegate sullo sfondo e tuttavia significativamente presenti. Sono la figura di un operaio che incrocia Mario mentre questi è intento a vantarsi con l'amico della "grande industria" di suo padre e quella di un ragazzino che è ancora Mario a incontrare la mattina in cui ha marinato la scuola.

Per concludere, nella comparazione che qui si è proposta si è tentato di sondare la portata ideologica delle figure adolescenziali rappresentate, tenendo presente il contesto culturale della Gran Bretagna e dell'Italia nel decennio successivo alla Seconda guerra mondiale. Jack Read è una *malleable creature*, e in quanto tale ha diritto all'ascesa sociale, che può realizzarsi soltanto se il giovane si libera dei modi inopportuni da *working-class boy*. Jack si conformerà al tipo del *gentleman*, profilandosi come figura di consenso, in un compromesso tra *upper class* e *lower middle class* che cementa il prestigio della tradizione. Franco, probabile proiezione del regista, è figura provocatoria, espressione di un'alterità culturale scomoda contro cui si delinea la figura di Mario, maschera nazionale ambigua che si offre allo spettatore quale specchio di un lato oscuro che con la più ampia realtà sociale ha a che fare.

In definitiva, si tratta di tre figure diverse, che tuttavia presentano alcune comunanze. Jack Read condivide con Franco il suo essere figura dell'alterità rispetto all'ambiente in cui viene introdotto. Si tratta di alterità inaccettabili: nel primo caso è auspicata una correzione; nel secondo caso emerge un'incompatibilità che porterà a un'esclusione definitiva. Altra comunanza è quella che lega Jack a Mario. Il primo, pur connotato come *working-class boy*, in quanto figlio di un commerciante appartiene in verità alla *lower middle class* (Gillett, 2003, p. 94). Si tratta di un'ambiguità di classe che riguarda anche Mario. Per i giornalisti dell'epoca, infatti, Mario è il "ragazzo del popolo", ma l'ambiente in cui vive suggerisce un'appartenenza alla media borghesia italiana, come altri commentatori non mancano di riconoscere. Nel film di Franco Rossi, inoltre, compaiono altre figure della giovinezza, figure della marginalità che dalla storia sono escluse, ma non dal discorso, fugacemente riscattate da una certa oscenità.

Nota bibliografica

- Aldgate A., Richards J. (2009³). Old School Ties. The Guinea Pig. In A. Aldgate, J. Richards, *Best of British. Cinema and Society from 1930 to Present* (pp. 111-122). London: I.B. Tauris.
- Alovisio S. (2018). Piccoli angeli, martiri e sognatori. Immagini d'infanzia nel primo cinema italiano. *Fata Morgana*, 35, 21-33.
- Althusser L. (1976). *Sull'ideologia*. Bari: Dedalo Libri (Edizione originale pubblicata 1970).
- Amici per la pelle* – Archivio Centrale dello Stato – DGS – Busta 125 – CF 2142.
- Anonimo (1955). Bimbi italiani e britannici... e cattivi incontri francesi. *Libertà*, 4 settembre.
- Apple M. W., Au W. (2009). Politics, Theory and Reality in Critical Pedagogy. In R. Cowen, A.M. Kazamias (eds.), *International Handbook in Comparative Education* (pp. 991-1007). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Argentieri M. (1974). *La censura nel cinema italiano*. Roma: Editori Riuniti.
- Ariès P. (1989). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 1960).
- Batteson C.H. (2010). The 1944 Act Reconsidered. *Educational Review*, 1, 5-15.
- Bertoni-Jovine D. (1972²). *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori Riuniti.
- Bonetta G. (1999²). *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*. Firenze: Giunti.
- Brooke-Smith J. (2019). *Gilded Youth. Privilege, Rebellion and The British Public School*. London: Reaktion Book.
- Calvetto S. (2019). Infanzia reclusa, infanzia liberata. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, 30, 9-12.
- Casiraghi, U. (1955). Allegra noncuranza in un film di ragazzi. *L'Unità*, 4 settembre.
- Catarsi E., Filograsso N., Giallongo A. (1999). *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della guerra fredda (1948-1989)*. Roma: Goliardiche.
- CCCS – Centre for Contemporary Cultural Studies (1981). *Unpopular Education. Schooling and Democracy in England since 1944*. London: Hutchinson.
- Cohen S. (1996). Postmodernism, The New Cultural History, Film: Resisting Images of Education. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 2, 395-420.
- Crainz G. (2005²). *Storia del miracolo italiano*. Roma: Donzelli.
- Cunningham H. (1997). *Storia dell'infanzia XVI-XX secolo*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale pubblicata 1995).
- D'André P. (1955). Amici per la pelle premio OCIC. *Rivista del Cinematografo*, 9-10, 30-31.
- Dussel I. (2013). The Visual Turn in the History of Education: Four Comments for a Historiographical Discussion. In T.S. Popkewitz (ed.), *Rethinking the History of Education* (pp. 29-49). London: Palgrave & Macmillan.
- Ferro M. (1980). *Cinema e Storia. Linee per una ricerca*, Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 1977).

- Frosali S. (1955). Il regista Franco Rossi ha raccontato come fece 'Amici per la pelle'. *Cinema*, 152, 882-883.
- Genovesi P., Papagno G. (2009). *Educazione e politica in Italia (1945-2008)*. Vol. I. *Identità e legittimazione politica*. Milano: Franco Angeli.
- Gillett P. (2003). *The British Working Class in Postwar film*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Gillis J. R. (1981). *I giovani e la storia. Tradizione e trasformazioni nei comportamenti giovanili dall'Ancien Régime ai giorni nostri*. Milano: Mondadori (Edizione originale pubblicata 1974).
- Ginsborg P. (2006²). *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*. Torino: Einaudi.
- Glynn S. (2016). *The British School Film. From Tom Brown to Harry Potter. Representations of Secondary Education in British Cinema*. London: Palgrave & Macmillan.
- Hillman N. (2012). Public schools and the Fleming report of 1944: shunting the first-class carriage on to an immense siding? *History of Education*, 2, 235-255.
- Lanaro S. (1994²). *Storia dell'Italia Repubblicana*. Venezia: Marsilio.
- Larsen M. A. (2009). Comparative Education, Postmodernity and Historical Research: Honouring Ancestors. In R. Cowen, A.M. Kazamias (eds.), *International Handbook in Comparative Education* (pp. 1045-1059). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Lebeau V. (2008). *Childhood and Cinema*. London: Reaktion Book.
- Lowe R. (1988). *Education in the Postwar Years. A Social History*. London and New York: Routledge.
- Madrussan E. (2017). *Educazione e Inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Mazzei L. (2014). 'Babbo tu compri solo divise e armi per te': bambini, sogni e armi giocattolo nel cinema italiano della IGM. In A. Faccioli, A. Scandola (eds.), *Immagine e narrazione della Grande Guerra* (pp. 168-193). Bologna: Persiani.
- Merzagora L. (1955). Il parere del tecnico. *La Notte*, 30 settembre-1 ottobre.
- Morgan O. K. (2001³). *Britain Since 1945. The People's Peace*. Oxford: Oxford University Press.
- Murphy R. (1992²). *Realism and Tinsel. Cinema and Society in Britain 1939-1949*. London: Routledge.
- Pesce A. (1978). *Cineproposte*. Brescia: La Scuola.
- Rich P. J. (2014²). *Elixir of Empire. English Public School, Ritualism, Freemasonry, and Imperialism*. Washington: Westphalia Press.
- Russo P. (2004). Il ministro Gonella (1946-1951). In L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (eds.), *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*. Milano: FrancoAngeli.
- Rust V. D. (1991). Postmodernism and Its Comparative Education Implications. *Comparative Education Review*, 4, 610-626.
- Scarfoglio D. (1997). Pulcinella: per un'antropologia del comico. *Annali d'Italianaistica*, 15, 65-84.
- Simon B. (1999²). *Education and the Social Order. British Education since 1944*. London: Lawrence & Wishart.

- Smith K. (2014). *The Government of Childhood. Discourse, Power and Subjectivity*. London: Palgrave Macmillan.
- Sorlin P. (1979). *Sociologia del cinema*. Milano: Garzanti.
- The Guinea Pig* – Pressbook
- Threadgold T. (1989). Talking about genre: ideologies and incompatible discourses. *Cultural Studies*, 1, 101-127.
- Zambetti S. (1955). Incontri e interviste a Venezia. *Rivista del Cinematografo*, 9-10.