

■ CLAUDIA SECCI

CINEMA, EDUCAZIONE E MEMORIA STORICA

PER INTRODURRE AL BINOMIO CINEMA-EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

Il cinema attualmente ha raggiunto un grado elevatissimo di fruibilità, intesa come disponibilità dei film in forme diverse, che corrispondono al passaggio televisivo, al dvd, alla diffusione sui canali youtube o su altri, alla replica in rete nei siti dei canali televisivi, forme alle quali si aggiunge la possibilità di fruire di servizi di streaming come Netflix e la possibilità del “pirataggio”, ovvero dell’acquisizione paralegale o illegale dei film attraverso dei programmi appositi in internet.

A questa estesa possibilità di diffusione corrisponde, tuttavia, un allontanamento dalla fruizione propria del cinema, che è quella della visione del film alla sua uscita ufficiale nelle sale cinematografiche e – di ancora maggiore impatto educativo e formativo – alla sua visione e discussione in cineforum e rassegne dedicate.

Il legame tra cinema ed educazione degli adulti è stato rappresentato in modo autorevole da Filippo De Sanctis¹ ormai diversi decenni fa. Il cinema, come paradigma specifico, s’inserisce pienamente nella visione di questo autore del rapporto tra cultura, educazione ed emancipazione, sin dal momento in cui egli affronta il tema del “tempo libero” e di un suo uso orientato all’emancipazione, nel più ampio discorso dell’educazione permanente (De Sanctis 1975, pp. 45-50). In tale riflessione c’è tutta la lezione di Gramsci (1978) e di Capitini (1967, pp. 245-252), che, con

¹ Filippo Maria De Sanctis (1926-1990) è considerato uno dei padri fondatori dell’educazione degli adulti in Italia. Con le sue opere e la sua attività, in particolare negli anni Sessanta, Settanta e Ottanta del Novecento, si è fatto promotore di una visione dell’educazione permanente improntata a una radicale critica sociale di tipo marxista e gramsciano.

accenti diversi, segnarono il tema dell'oppressione del tempo libero come estensione dell'oppressione del tempo di lavoro, un tempo libero che, lungi dal configurarsi come momento di svolta, contribuisce a mantenere i rapporti di potere esistenti. Verso i temi di tale discorso confluiscono, in De Sanctis, anche quelli relativi alla nozione di "pubblico": il problema che viene messo in evidenza è che esso stenta ad identificarsi come parte integrante di un ciclo produttivo le cui leve sono del tutto fuori dalla sua portata (De Sanctis 1975, pp. 125-127). Per divenire da oggetto a soggetto, per modificare il suo ruolo da passivo e inconsapevole consumatore di un'arte funzionale al potere, il pubblico deve, dunque, giungere ad "autoidentificarsi" in quanto tale, cioè in quanto portatore di una comune progettualità, passando dal consumo alla gestione della produzione culturale (Ivi, p. 152). La cultura cinematografica italiana, accanto a elementi di carattere fuorviante e distorto, presenta il grande pregio di una "popolarità" che va oltre il dato coesistente al cinema come arte e che si relaziona alla peculiarità del percorso che essa ha vissuto, affondando le sue radici nella storia e nelle problematiche delle classi popolari, soprattutto attraverso il Neorealismo. Questo elemento, con tutti i limiti del caso, va a favore di un rapporto costruttivo e socialmente e politicamente significativo tra il pubblico e il cinema.

A testimonianza della centralità del tema culturale nell'educazione degli adulti concepita da De Sanctis, l'autore ritorna sul punto, segnalando come l'evoluzione storica di tale ambito di sapere sia segnata dal conflitto tra produzione capitalistica in campo culturale e specificamente cinematografico e autogestione e associazionismo del movimento operaio (De Sanctis 1978, pp. 290-292). Il concetto di "pubblico" assume rilevanza al di là del tema della funzione della cultura nell'educazione degli adulti, perché il pubblico è la massa degli individui, il popolo che si fa pensatore e produttore dei percorsi e delle esperienze educative che lo riguardano. Nella visione di De Sanctis l'arte assume, in ogni epoca storica, una funzione centrale nei processi educativi e va da sé che "liberare l'educazione" consista anche nel consentire al pubblico di fare esperienza dell'arte in un modo che ribalta la passività cui è stato costretto nei secoli (De Sanctis 1969, pp. 21-25). Questa prospettiva non si spinge fino ad abbattere l'idea dell'opera artistica quale prodotto di uno slancio e di un talento personale e irripetibile; non necessita di farlo, in quanto

l'opera d'arte contiene sempre, contemporaneamente, l'aspetto appena indicato e quello storico, sociale e collettivo, che consiste nel condensare – in modo prevalentemente istintivo e inconsapevole – movimenti di pensiero dell'epoca, elementi che caratterizzano lo *Zeitgeist* (“spirito del tempo”).

Il pubblico, in tal senso, come agente della storia, è già nell'arte, non solo come fruitore non passivo, ma come agente remoto, ma tale ruolo deve essere esplicitato (De Sanctis 1969, p. 57): siffatta presa di coscienza ed esplicitazione sta alla base di una piena assunzione di significato dell'educazione permanente. Non a caso, quando l'autoorganizzazione del pubblico e l'innovatività educativa e pedagogica si fanno evidenti, le istituzioni manifestano intenti di restaurazione dell'ordine, così come è avvenuto in Italia dopo il movimento del '68.

Negli anni successivi, sulla base di una riflessione generale sul rapporto tra arte ed educazione permanente, De Sanctis si concentra sul tema, testé accennato, della fruizione cinematografica come centrale nell'educazione emancipatrice di persone adulte, in particolare quelle deprivate dal punto di vista culturale e dell'istruzione. L'autore non si occupa di cinema solamente per la forte tradizione che esso possiede in Italia, o per il fatto, accennato più volte nei testi dell'autore, che il film come momento collettivo di fruizione e di intrattenimento fosse presente nelle sedi del dopolavoro e del *loisir* operaio, ma perché, in virtù della sua diffusione e popolarità, esso, entrando a fare parte dell'immaginario collettivo – espressione di cui ci si occuperà più tardi – rappresenta un sapere immediato e presente nelle fasce anche meno acculturate della popolazione. Stante questo fatto, il rapporto tra pubblico e prodotti cinematografici, per De Sanctis e Masala (1983), non va risolto né in termini di elitarismo, ovvero mirando a destinare il cinema a una compagine sociale privilegiata e formata al suo uso, né nel senso di una riduzione della qualità dei prodotti, mirata ad estenderne la fruibilità a persone di differente livello d'istruzione.

Proprio i prodotti audiovisivi come il cinema (di puro intrattenimento) e la televisione, che possono avere una funzione “soporifera” (Ivi, p. 13), di addormentamento della coscienza civica, possono divenire, invece, chiave di volta del suo risveglio. Il cinema, infatti, al pari degli altri prodotti dell'arte, ma forse in modo più intenso, ha una capacità di evocare,

come in parte già detto, un'identificazione che lo rende estesamente "popolare" e universalmente leggibile. Quel che serve, tuttavia – e questo appare l'aspetto per noi più rilevante – è una mediazione educativa che renda il pubblico tale nel senso più pieno del termine. Gli interventi da attuare (siamo nella prima metà degli anni Ottanta, dunque in un periodo di grande crisi del cinema italiano, anche dovuto al diffondersi delle televisioni private) sono non solo e non tanto sulla filiera cinematografica, ma sui modi della fruizione e della partecipazione del pubblico al cinema². Un pubblico che diventa consapevole delle capacità che può esprimere e maturare collettivamente, nella discussione e nella formazione artistica e che si sottrae al ruolo di semplice clientela cui il sistema produttivo vuole costringerlo (Ivi, p. 18).

Il discorso di De Sanctis e Masala mira a mettere in luce il ruolo delle cineteche non solo come luoghi di mera raccolta e distribuzione dei film, ma come luoghi di costruzione culturale che parte dal basso. Dietro a tale idea c'è tutta la riflessione gramsciana sull'affermazione culturale della classe operaia come movimento "contro-egemonico", ma, a uno sguardo più approfondito, c'è anche l'idea gadameriana dell'opera d'arte come opera inconclusa, che si compie solamente nel suo essere "fruita", non in senso passivo, ma in senso costruttivo. Naturalmente, nel caso specifico del cinema, l'elemento attivo e costruttivo dello spettatore è da considerarsi prettamente simbolico (anche se vi sono esempi di cinema sperimentale in qualche modo co-costruito tra scrittura, sceneggiatura, regia e pubblico) e si esprime, ad esempio, nell'accoglienza riservata a un'opera, nella frequenza con cui viene vista, vissuta e commentata, nei luoghi e nei tempi in cui essa viene percepita e interpretata, che fanno di essa qualcosa di sempre nuovo e diverso. Questo discorso vale sia a livello generale e sociale, intercettando ciò che un film può rappresentare, nel tempo, per una collettività, sia a livello individuale, giacché, come scrive Franza, "Durante la visione di un film le immagini e la trama indicano, selezionano, provocano e convocano le immagini mnestiche e fantastiche, le rappresentazioni, i giudizi propri dello spettatore, cosicché tutto

2 Concludendo il capitolo sul tema, gli autori sintetizzano il compito dell'educazione degli adulti rispetto al nuovo pubblico con "dotare chi ne è privo degli strumenti intellettuali indispensabili" (De Sanctis e Masala 1983, p. 22).

ciò si sovrappone e si intreccia con le immagini e la trama originarie, preparando il terreno a nuove attribuzioni di significato grazie alle quali lo spettatore si proietta suo malgrado sulla scena negli ambigui panni di un attore-regista” (Franza e Mottana 1997, p. 64). Lo spettatore “gioca” interpretativamente con il film e il film “gioca” con la sua vita e con le età della sua vita.

La cineteca è, dunque, per De Sanctis e Masala, luogo il cui significato si oppone alla tendenza crescente (che sarebbe diventata capillare in seguito e che stiamo pienamente vivendo) a evitare la confluenza nei luoghi di fruizione dell’arte e a viverla, invece, in modo sempre più privato (De Sanctis e Masala 1983, p. 47).

Per soffermarsi, però, soprattutto sul tema della “formazione del pubblico cinematografico”, per comprendere più a fondo cosa possa intendersi con tale espressione, va innanzitutto chiarito che De Sanctis e Masala propongono un’interpretazione densa di questo termine (Ivi, pp. 57-63), che è stato svuotato dai suoi significati più pregnanti. Si parla di pubblico per indicare la platea passiva, spettante ma non agente. Il pubblico è, invece, per questi autori, il collettivo (cfr. Tramma 2017), la massa delle persone che osservano, criticano, dispongono e producono. Ma nel parlare di “pubblico” c’è, certamente, anche l’intenzione di sottolineare il fatto che l’arte deve essere accessibile a tutti, che essa è innanzitutto un bene collettivo.

Questa idea di pubblico come soggetto collettivo, che fruisce del cinema co-interpretando le opere attraverso le modalità proprie della cineteca, quindi attraverso l’inquadramento storico del film, il convenire di esperti e di “profani” nella visione dello stesso, la discussione sui significati, la condivisione delle impressioni individuali, che sono, in fondo, gli stessi principi della democrazia, è certamente una prospettiva (utopistica) molto attuale. Quantunque l’avanzamento tecnologico e la frammentazione dei modi e dei luoghi in cui si vive il cinema, non possa che modificare la conformazione del pubblico e il modo in cui esso esplica la sua funzione.

L’altro elemento di attualità, del discorso di De Sanctis e Masala, è il fatto che non si possa pensare l’educazione permanente senza porsi il problema del rapporto dell’uomo con la cultura e con l’arte, perché la cultura e l’arte sono ciò di cui è costituita la nostra storia e la nostra

essenza individuale e sociale, ben al di là di quanto possiamo esserne consapevoli. Infatti, coloro i quali – spesso, perché sin dall’infanzia e dall’adolescenza, non sono che marginalmente esposti ad essa – fanno dell’educazione estetica un fatto periferico, occasionale o superfluo della loro vita e si dedicano prevalentemente ad altre dimensioni formative, mancano di coltivarne una che è invece, centrale ed essenziale. Vale ancora, quindi, l’idea di “contribuire alla formazione del pubblico nella prospettiva della formazione permanente” (Ivi, p. 58).

Infine, è ancora assai valida la “traduzione” che De Sanctis ha proposto di un principio gramsciano spesso travisato. Gramsci pensava a una formazione per i lavoratori e per il lavoro, nel lavoro e attraverso di esso, pur tuttavia la sua concezione dell’educazione non era “lavorista” nel senso tecnico del termine, bensì in senso culturale, costruita intorno all’idea di un lavoro che completa ed esalta l’umanità dell’uomo. Dentro tale concezione trova, infatti, spazio, l’attenzione gramsciana per le forme popolari dell’arte che possono educare l’uomo a un senso estetico che ha una valenza tutt’altro che frivola o residuale, ma che, al contrario, si collega con i temi della ricerca di compiutezza e di realizzazione personale e collettiva (Cambi 2017, pp. 176-179).

IL CINEMA COME ARTE “ADULTA”

Il cinema è arte insieme popolare e raffinata, dunque; è magia per bambini e, soprattutto, per adolescenti, ma è anche arte “adulta”. Lo è per la cultura complessa cui fa riferimento, perché la narrazione che esso comporta, quandanche si riferisca a soggetti giovanili e sia sviluppata da autori anche molto giovani, non può che scaturire da una visione “di sintesi” della vita, che ha elaborato uno sguardo compiuto – anche se necessariamente temporaneo e modificabile – su di essa, rappresentato dall’obiettivo, la cronologia, il movimento e le scelte della telecamera. Anche la fruizione del cinema dell’odierna generazione di mezzo si differenzia da quella che essa stessa ha vissuto nell’epoca adolescenziale e giovanile, ovvero, una fruizione piuttosto orientata a perseguire la propria autorealizzazione attraverso l’adesione a dei modelli prescelti e presentati nelle espressioni cinematografiche. Ma si differenzia ancor di più da quella dei ragazzi oggi, che vedono sempre meno film e sono, invece,

accaniti spettatori delle serie televisive, fatto di cui occorrerebbe indagare in modo approfondito e mirato il significato e che in questa sede non si è in grado di fare.

Le persone adulte incontrano il cinema in contesti differenti e di significato molto diverso. Il primo tra di essi è il contesto casuale, spesso mediato dalla televisione, che si presenta nella circostanza in cui “incontriamo” un film casualmente ed esso ci apre una prospettiva inedita di qualsivoglia tipo. In tali contesti, il cinema rappresenta, più che mai, l’incontro formativo occasionale, che tanta parte ha nella vita educativa degli adulti. Diverso è l’incontro del cinema in famiglia, che spesso è – pur in gradazioni diverse – pilotato dal genitore e che rappresenta una circostanza nella quale la persona adulta è chiamata in causa soprattutto in veste di educatrice (Iori 2011; Romano 2017). Anche in questo caso, tuttavia, il film non è che l’oggetto mediatore, che raccoglie e rispecchia un qualcosa che è implicito nella relazione educativa in sé, ovvero una continua e mutua scoperta.

Più strutturato, più esplicitamente intenzionale è l’impiego didattico del cinema all’interno della vita scolastica e all’università, nella quale il ricorso a tale linguaggio artistico avviene in una forma tipicamente seminariale. All’interno di tale tipologia, assume naturalmente un ruolo centrale quella che non è solo didattica *attraverso* ma *sul* cinema, poiché esso vi diventa strumento e oggetto, spostando il focus del discorso dalla fruizione alla produzione.

Per aprire una breve parentesi sulle “scuole di cinema” e sulle risorse di cui si avvalgono, sulle problematicità che incontrano, per valutare se è possibile riscontrare anche in questo campo disciplinare più specifico degli elementi che possano essere ricondotti ai temi affrontati in questo testo, si può iniziare con l’affermare che anche in ambito formativo aleggia sul cinema un’ambiguità di fondo. Essa dipende dalla sua “ibridazione” con altri linguaggi audiovisivi e dello spettacolo, oggi nettamente in espansione, un’ibridazione che può anche risultare stimolante per la creatività, a patto che si mantengano i giusti confini tra le diverse dimensioni artistiche, aspetto che non sempre prevale (Floris 2012, p. 23). Quel che si deduce da una lettura esperta, quale quella di Antioco Floris, è che a risultare carente, nella cultura dei “quadri” dell’industria cinematografica italiana, è proprio la formazione delle professioni tecniche del cine-

ma, rispetto alle quali si prediligono quelle creative (regista, filmmaker, sceneggiatore, attore) (Ivi, pp. 35-37). Il linguaggio del cinema, tuttavia, che deve competere con quello televisivo, con prodotti audiovisivi molto più fruibili per impiego di tempo e di energia emotiva e intellettuale da parte dello spettatore, necessita, per affermarsi, di una cultura e di una formazione solida sia dal punto di vista teorico, intellettuale e creativo, sia dal punto di vista tecnico; tale discorso non si distacca, nella sostanza, da quello di De Sanctis, che pensava un cinema più vissuto, partecipato, presente come linguaggio simbolico di espressività, ma anche di elaborazione critica, nella vita delle persone.

Infine, ma di cruciale importanza nell'ambito dell'educazione degli adulti, vi è la prospettiva di Riccardo Massa e della sua "scuola", ovvero il ricorso al cinema e l'analisi approfondita di film, come momento del percorso formativo, che rappresenta un modo in cui i formatori svelano a se stessi, elaborano e condividono, le proprie immagini latenti della formazione (Franza, Massa, Mottana, Riva 1997, pp. 129-154). Sottolineando il clima e la dimensione didattica dialogica, che la visione di un film consente e che si adatta perfettamente a un'educazione "tra adulti" (Agosti 2001, p. 2), Agosti ripropone una sua prospettiva degli argomenti presentati dalla "clinica della formazione" e delinea una didattica attraverso il cinema intesa come formazione dei formatori, là dove i formatori, gli adulti (seppur giovani), cui ci si rivolge, sono proprio gli studenti che compiono un percorso verso le professioni educative e pedagogiche (Ivi, 31-36). Anche in questo caso la proposta del cinema nella didattica deve avvalersi di una gestione, se non esperta, raffinata, che utilizzi una griglia di strumenti e metodi che favoriscano l'emergere di processi interpretativi di tipo creativo, senza divenire invadenti o limitanti (Ivi, pp. 37-55).

È, dunque, proprio l'abitudine all'elaborazione critica il "messaggio educativo" più importante del cinema, nello specifico dell'età adulta. Il rapporto tra soggetto e arte, più in generale, tuttavia, come fa notare Cambi, può anche essere "scomposto" in diverse traiettorie; in tal senso, allora, "C'è un fruire *psicologico-esistenziale*. Ce n'è uno più squisitamente *formale*. Poi uno *cognitivo*. Ce n'è uno anche *sociale*. E uno *culturale e storico*. Uno anche *utopico*, per ciò che si annuncia e nel fruire stesso e nell'oggetto medesimo che viene fruito" (Cambi 2017, pp. 20-21).

Sebbene qui si intenda porre l'accento prevalentemente sulle funzioni sociali, culturali e storiche della fruizione artistica, tutte le componenti vanno sempre tenute entro il campo visivo, nel loro rapporto reciproco. Anche in ambito psicoterapeutico si affermano diverse forme di "utilizzo" del cinema, che lo fanno emergere soprattutto come evidenziatore di situazioni che sono di volta in volta al centro dell'intervento terapeutico; in tale contesto esso assolve a una funzione educativo-didattica che è insieme strutturata e tematica (l'adolescenza, i cicli di vita familiare, ecc...: Carbone, Cottone, Eusebio 2013; De Bernart e Senatore 2011). Naturalmente la prospettiva psichiatrica e quella psicoanalitica leggono il cinema in funzione differente da quella pedagogica, in ragione di una serie di differenze macroscopiche che riguardano queste due grandi prospettive disciplinari, sulle quali ci sarebbe da riflettere a lungo e non in questa sede. Le differenze, tuttavia, non impediscono il dialogo e lasciano intravedere, proprio sul terreno della consultazione cinematografica, elementi comuni, quali l'accento sulla valenza "autobiografica" del cinema come lettura e rilettura del (proprio) passato; oppure, diversamente, l'esplorazione del non conosciuto, dell'estraneo e del diverso (De Bernart e Senatore 2011, p.15). Si tratta di dimensioni che non si escludono a vicenda e che coinvolgono, contemporaneamente, l'interpretazione psicologica e quella pedagogica.

Alcuni studiosi, che si sono occupati di cinema in ambito formativo, hanno posto l'accento sul fatto che, innanzitutto, non si dovrebbe parlare dell'oggetto a prescindere da una capacità di leggere le peculiarità del linguaggio cinematografico. Esso comprende alcune caratteristiche che sono di grande rilievo nella dimensione educativa e formativa, quali gli elementi di *mémoire* e *miroir*, ovvero di ricordo e di rispecchiamento (Mancino 2006, p. 14). Il dialogo tra autore/film e spettatore ha molte affinità con il dialogo formativo inteso nella sua più viva essenza, ovvero come incontro/scontro di intenzionalità. Il cinema è un tipo di narrazione, infatti, in cui lo sguardo intenzionale sulla realtà è più palpabile che nelle altre forme espressive; non si può, infatti, riprendere (nel senso di "girare") neutralmente la realtà, *così come essa è*, nemmeno nel genere documentario. Al contempo, per darsi senso, l'opera filmica necessita dello sguardo interprete dello spettatore (Ivi, pp. 16-30). Ciò si afferma con particolare evidenziazione fra i teorici dei *Cognitive Film Stu-*

*dies*³, che sottolineano come lo spettatore si approcci al film con le sue “prospettive di significato” à la Mezirow, con i suoi sistemi cognitivi, le sue aspettative, mettendo in atto un’intensa attività di comprensione/interpretazione.

Un percorso di “cine-formazione” non può che essere legato a un’idea di quella che Paolo Mottana definisce “pedagogia immaginale”, ovvero – detto, naturalmente, in sintesi – a un’idea secondo la quale i processi educativi, nel loro affondare nell’essenzialità dell’umano e della relazione umana, attingono all’immagine come a una dimensione essenziale. Ecco perché, spiega Mancino, il cinema nella formazione non deve entrare tanto come “accessorio”, come momento di approfondimento filmico “giustapposto” al resto dell’impostazione educativa, formativa o del percorso d’istruzione, che magari segue tutt’altre logiche, ma come momento acuto di una concezione “immaginale” della pedagogia, che esalta l’essenza metaforica del linguaggio e dei linguaggi e che influenza fortemente tutte le elaborazioni teoriche e pratiche che in essa si collocano (cfr. Ivi, pp. 161-177).

Un altro elemento che rende così importante l’offerta di momenti di carattere cinematografico (con ciò che in termini di ambiente, anche relazionale, essi comportano e con i significati che se ne sono precedentemente indicati) è che, nel suo essere così fedelmente rappresentativo dell’umana essenza, il cinema, sia dal punto di vista di chi lo produce, sia dal punto di vista di chi ne fruisce, esprime fortemente l’intreccio tra logos e pathos, che una determinata cultura, anche pedagogica, tende invece a negare. L’influenza dell’emotivo sul cognitivo, ma anche l’influenza del cognitivo sull’emotivo (che tendiamo a dimenticare ancor più facilmente, come ha argomentato Contini: 2001, pp. 55-87), si fa sostanza nel cinema e, se si può usare tali parole, nella formazione che su di esso si basa e che, tra l’altro, vede il formatore sovente nel ruolo di mediatore e addirittura di “raccoglitore” di emozioni intense (Agosti 2001, 56-59). Un approccio immaginale alla formazione e all’educa-

3 Si tratta di un approccio investigativo sul cinema che predilige una prospettiva psicologica cognitivista, incentrata su un’analisi rigorosa dei temi legati alla produzione, alla fruizione dei film e agli elementi di base dell’arte cinematografica. Si sviluppa prevalentemente negli Stati Uniti intorno agli anni 1980 e focalizza la sua attenzione sui processi mentali dello spettatore (per alcuni spunti si può consultare Bordwell e Thompson 2003).

zione favorisce enormemente la messa in gioco dei fattori emotivi, che, come si sa, sono centrali anche nell'apprendimento degli adulti, inteso in senso ampio, consentendo quell'interiorizzazione che solo l'oggetto che non solo è conosciuto ma è anche sentito, identificato e rispecchiato, può dare.

MEMORIA STORICA ED “EVENTI MARCATORI”

Nell'introduzione alla raccolta di saggi *Età e corso della vita*, da lei curata, Chiara Saraceno si sofferma sul concetto di “generazione” quale idea che necessita di una puntuale e continua ridefinizione (Saraceno 1986, pp. 15-17). Si tratta infatti di un termine che, soprattutto quando non è usato in senso strettamente etimologico, è significativo solo se rapportato ad altri importanti concetti quali quello di coorte, di età e corso della vita, appunto, di variabili di sesso e appartenenza sociale e altri elementi che rendono le generazioni disomogenee e difficilmente definibili. È in questo contesto che emerge il tema dell'importanza degli eventi e in particolare di quelli che si definiscono “marcatori”; in sociologia, infatti, ciò che accomuna una generazione è proprio l'esposizione a determinati eventi, che forgiando corsi di vita piuttosto omogenei in gruppi di persone che vi appartengono. Saraceno spiega, però, che i grandi eventi storici “marcano”, in modo diverso (*Ibidem*), diverse generazioni, talvolta cogliendole in pieno, talvolta sfiorandole, o perché esse ne sono anticipatrici o perché esse sono segnate dalle influenze di lunga gittata di questi stessi eventi.

È stato Levinson a definire l'importanza dei *marker events* nello sviluppo della vita individuale (Levinson, 1986, pp. 123-142), indicando in essi gli eventi storici, di portata sociale, oppure individuali, dal carattere intenzionale e non, che hanno, appunto, un valore determinante nel caratterizzare i corsi di vita delle persone. Ciò che sembra più importante, per il discorso qui affrontato, è che gli eventi marcatori hanno un carattere determinante, ma solo entro certi limiti, poiché ciò che ne definisce il significato è condizionato da una serie di fattori che riguardano il punto dell'evoluzione in cui una persona si trova nel momento in cui li affronta, le sue caratteristiche strutturali, l'ambiente che la circonda.

Il cinema, ora, nel suo raccontare la Storia e nel suo narrare gli eventi

che la riguardano, narra proprio il modo in cui questi stessi eventi s'intrecciano con i sentieri di vita delle persone, ma non solo dei personaggi, bensì anche degli spettatori. Il cinema racconta la Storia (si usa questo termine nel suo senso più ampio, che abbraccia tutto ciò che "accade", socialmente e individualmente) a molti livelli: un livello "superficiale" può essere quello di raccontare fatti di cui lo spettatore non era a conoscenza, assolvendo a una funzione informativa/formativa essenziale; un livello più profondo è quello di formare, assolvendo al compito di tenere viva una certa memoria storica, consentendo allo spettatore di appassionarsi a personaggi – attraverso dei meccanismi identificativi – e vicende storiche che altrimenti rimarrebbero mute e indifferenti alla coscienza dello stesso, come cose che si fanno approssimativamente, ma che non si vivono e sono senza un vero richiamo per la persona. C'è poi un livello ancora più profondo, quando il cinema tocca corde tali da far confondere il piano della storia sociale con quello della storia individuale, divenendo capace di raccontare qualcosa che riguarda la nostra essenza come esseri storici, che si muovono nella Storia e ne sono permeati, appartenendo a generazioni che hanno avuto caratteristiche specifiche, a famiglie che hanno avuto una loro collocazione storico/sociale, che hanno vissuto successi e drammi in rapporto a tale collocazione. In tal senso, il cinema produce o rafforza una memoria storica "vissuta", non sempre e solo direttamente, ma in un modo che ha autenticamente a che fare con la nostra vita o quella dei nostri ascendenti.

Il cinema nel suo essere immagine in movimento, entra per eccellenza nell'"immaginario collettivo" della contemporaneità⁴. Questa definizione è spesso usata ma poco riflessa; in pedagogia, tuttavia, alcuni autori hanno approfondito il tema, mostrando come il lavoro formativo e autoformativo è fatto di immagini di luoghi e circostanze in cui ci si riconosce approssimandosi e allontanandosi. Si potrebbe definire il valore dell'immagine cinematografica come un qualcosa di cui si può disporre, rivedendola e rivivendola infinite volte per esplicitare qualcosa a se stessi, elaborarla criticamente, con, in più, la possibilità di proporla agli altri.

4 Scrive Agosti (2001, p. 19): "Il cinema, come *medium*, propone modalità del tutto specifiche nell'invitare ad entrare in tale dimensione, destinata a confrontarsi e ad interloquire con l'immaginario dello spettatore, che a sua volta è inserito nell'immaginario collettivo, di cui peraltro il cinema è un riflesso".

I luoghi cinematografici, in tal senso, sono “luoghi dell’anima” – come scrive Cambi (2016, pp. 167-168) – che, per il potere universalizzante del cinema, funzionano come le immagini archetipiche junghiane.

UN ESEMPIO: IL “CASO MORO” IN TRE RAPPRESENTAZIONI CINEMATOGRAFICHE

A titolo d’esempio si propone qui di seguito un confronto fra tre film che affrontano il “caso Moro”. L’evento storico del rapimento e uccisione di Aldo Moro si impone come emblematico dell’intreccio tra memoria storica e memoria individuale, come fatto che tocca o lambisce diverse generazioni italiane, collocandosi in una dimensione incerta tra cronaca, storia e, appunto, memoria. Nel nostro testo il confronto è affrontato come riflessione individuale, ma esso può essere pensato e proposto come argomento di discussione collettiva, in chiave di formazione tra adulti, nello spirito della prospettiva di De Sanctis⁵.

Via Mario Fani, in cui avvenne il rapimento di Aldo Moro e che è oggi un “piccolo” incrocio in una periferia residenziale, è l’inizio di un’ossessione collettiva, tutta italiana. Qualcosa di quell’evento – nei modi in cui si è sviluppato, negli interrogativi che ha lasciato aperti – perdura nella coscienza di diverse generazioni e non è strano che la cinematografia italiana, seppure non abbia sempre affrontato efficacemente il tema del terrorismo (Macis 2017, p. 46), lo sfiori o lo investa⁶.

I film che invece s’incentrano sul caso Moro e che, nella chiave di lettura illustrata, interessa maggiormente approfondire, sono *Il Caso Moro* di

5 A titolo d’esempio di realtà d’animazione culturale e formazione (non solo) cinematografica si possono citare <http://www.alambicco.org> e <http://gramscicagliari.it>, presieduti, rispettivamente, da Patrizia Masala e da Laura Stochino, cui va la mia riconoscenza per diversi spunti qui contenuti.

6 È il caso, ad esempio, di Marco Tullio Giordana, che lo ricorda in diversi lavori e in *Romanzo di una strage* lo fa rappresentare a Fabrizio Gifuni (Olivieri, Paparcone 2017). Non mancano esempi di narrazione del caso Moro o ispirate ad esso anche nel cinema non italiano; uno di essi può essere rappresentato da *L'anno del terrore* di John Frankenheimer, che vede tra i protagonisti Andrew McCarthy, Sharon Stone e Valeria Golino. La storia è interessante e raccoglie l’impatto straordinario che il sequestro di Aldo Moro ebbe anche a livello internazionale, ma offre una rappresentazione irrealistica delle Brigate Rosse, che (senza volerne diminuire la ferocia, beninteso) sono ricondotte, nelle modalità d’azione e nei caratteri essenziali, a un’organizzazione mafiosa.

Giuseppe Ferrara del 1986, *Piazza delle Cinque Lune* di Renzo Martinelli del 2003 e *Buongiorno, notte* di Marco Bellocchio, dello stesso anno. Si tratta di tre obiettivi che inquadrano lo stesso oggetto da angolazioni diverse per distanza temporale, per la dimensione nella quale è collocato l'oggetto, per gli elementi dello stesso che vengono messi in evidenza. Il film di Ferrara è una narrazione del fatto in termini quasi documentaristici; è la prospettiva cronologicamente più vicina al fatto storico, racconta l'evento e non la sua memoria, come invece, in qualche maniera, fanno le altre due pellicole. Il film di Martinelli ricostruisce, anche visivamente e in modo spettacolare, la trama ordita intorno all'agguato di via Fani, di cui esso è la più alta manifestazione e rappresenta la "punta dell'iceberg". Il film di Bellocchio, infine, è un film sulla memoria dei padri, in cui il caso Moro, quasi un pretesto, ma un pretesto talmente rilevante da divenire oggetto principale d'osservazione, è ripreso dall'interno dei suoi meccanismi, rivelandosi un nodo irrisolto della coscienza collettiva.

Il Caso Moro di Giuseppe Ferrara è tratto dal libro *I giorni dell'ira. Il caso Moro senza censure* di Robert Katz, del 1982. Nonostante l'apparenza di assoluta neutralità, dal punto di vista politico la narrazione di Ferrara tratteggia molto bene alcune problematiche che restano, a distanza di quaranta anni, irrisolte. La figura del prigioniero, interpretato da un Gian Maria Volonté completamente immerso nella parte, mite, ma anche determinato nella ricerca dignitosa di una via di salvezza, giganteggia in mezzo all'ambiguità morale dei compagni di partito. Il ruolo della Loggia P2, dei nemici di Moro interni alla DC e degli USA è ampiamente sottolineato; così come lo sono elementi che negli anni successivi persero di visibilità nella rievocazione del caso, ma che all'epoca erano di grande importanza, quali il fatto che la politica di Moro – come emerge dagli interrogatori – fosse sgradita ai potenti alleati internazionali della DC.

Nel film il contesto brigatista viene trattato con un certo rispetto; si sottolineano le aspre divergenze d'opinione, ma anche le paure, le motivazioni politiche e i sodalizi sentimentali. Se lo sguardo di Bellocchio è volto a cogliere, dal suo interno, la follia brigatista e quello di Martinelli è apertamente complottista, quello di Ferrara appare quasi ingenuo o, al limite, volto a cogliere l'ingenuità del progetto delle BR, che finiva per

avvantaggiare le forze nemiche. Si ha anche l'impressione che Ferrara abbia scelto uno stile lontano dalla solennità e cupezza di altri suoi lavori, come ad esempio *Cento giorni a Palermo*, sulla vicenda del Generale Dalla Chiesa, che ci fa collocare *Il Caso Moro* nella Cronaca più che nella Storia.

Piazza delle cinque lune è invece un thriller politico in pieno stile; nella sua prospettiva, per la quale il regista si è avvalso della consulenza dell'ex senatore del PCI Sergio Flamigni (1993), accoglie pienamente la teoria delle Brigate Rosse guidate da Moretti quali strumento dei poteri occulti. La tesi non è del tutto fantapolitica, ma poggia anche su dati inconfutabili; la trama del film, che si sviluppa 25 anni dopo il caso Moro è, invece, audace: un giudice, vedovo da molti anni, va in pensione e viene contattato da un brigatista in fin di vita che sostiene di essere stato in Via Fani il giorno dell'agguato e che gli fa avere un filmato dello stesso. Da questo risulta la presenza di personaggi mai individuati dagli inquirenti e le indagini dell'anziano giudice e dei due collaboratori (Donald Sutherland, Giancarlo Giannini e Stefania Rocca, con i camei di Philippe Leroy e Murray Abraham, fanno parte del cast) riveleranno un co-interessamento al rapimento e all'uccisione di Moro da parte di uomini dei Servizi Segreti, di Gladio, della P2, della Banda della Magliana. Il finale serba una sorpresa, che il regista sembra aver voluto preannunciare sin dalla prima inquadratura di un inquietante Giannini.

La scena madre, che simboleggia il significato di tutta la narrazione filmica, è quella in cui il giudice guida i suoi collaboratori in una salita sulla torre del Mangia che sovrasta Piazza del Campo, luogo senese dal quale la storia aveva preso le mosse: a ogni tappa i protagonisti riassumono le loro consapevolezze sul caso Moro, giungendo a una visione sempre più approfondita e contestualizzata dell'evento, alla quale manca solo la verità sulla parte ancora sconosciuta del memoriale del Presidente. È come se l'allontanamento dall'evento, che consente di collocarlo in una trama complessiva, servisse a comprenderlo meglio.

È molto suggestivo osservare come il film di Bellocchio, contemporaneo a quello di Martinelli, proponga una modalità d'osservazione diametralmente opposta. In *Buongiorno, notte*, si affonda nella tragedia del Caso Moro. Anche qui, una scena altamente metaforica racchiude in qualche modo la prospettiva del film: siamo durante i 55 giorni della prigionia

di Moro e un ascensore, sulla cui parete qualcuno ha tracciato in rosso il simbolo delle BR, percorre i piani di un edificio istituzionale dall'alto al basso. Nessuno osa entrare, non Chiara, carceriera di Moro, che svolge nel luogo un lavoro di copertura, non altre persone, se non per uscirne subito, inorridite. Solo Enzo (Paolo Briguglia), giovane intellettuale, poeta e sceneggiatore per passione, ha il coraggio di restarvi, per poi essere additato dalla cattiva coscienza di tutti gli altri, che lo attendono al piano terra per accusarlo. Enzo, vero alter-ego di Bellocchio, proprio per la sua integrità, per il suo ritenere folle il disegno brigatista, per il suo voler capire e sentire, percorre da solo, in questa dimensione di significato psicanalitico, il viaggio fino in fondo.

Buongiorno, notte, un film onirico, un film nel quale reale e irreale, sogno e veglia convivono, è, però, soprattutto un film sul dramma di una donna, dramma individuale che ha però connotazioni collettive e anche generazionali. La storia s'ispira, è vero, al libro *Il prigioniero* di Anna Laura Braghetti, quindi di una delle brigatiste che parteciparono realmente al rapimento di Moro, ma il personaggio principale del film, Chiara, matura posizioni politiche più vicine a quelle di Adriana Faranda, tra i soggetti che avrebbero privilegiato una liberazione dello statista. A Marco Bellocchio interessa indagare le ragioni che hanno portato persone con storie ed esperienze diverse ad aderire al disegno terrorista (Della Porta 1990) e descrivere la convivenza brigatista, che costituiva anche una forma di promiscuità "bigotta", nella quale le regole dell'attrazione sessuale erano del tutto represses.

Enzo, il collega di Chiara, che se n'è in qualche modo innamorato, sembra intuire il suo dilemma. Egli ha scritto una sceneggiatura, *Buongiorno, notte*, appunto, che modificherà, parendo ispirarsi a lei, quasi nel tentativo di strapparla dall'esito nefasto della vicenda e di ricondurla a una dimensione di vita che forse lei stessa desidera. E lo spettatore, quasi che si potesse cambiare il verso della Storia, si scopre a desiderare fortemente la liberazione di Chiara, la sua restituzione a un ordine di valori femminile, un cambiamento che potrebbe coincidere con la salvezza di Moro. Il film, che si basa sulle eccezionali interpretazioni di Maya Sansa, Roberto Heritzka, Luigi Lo Cascio e di altri, raggiunge l'apice nel frangente in cui Chiara, leggendo la lettera di Moro alla moglie, compie un'associazione tra le parole del Presidente e quelle dei condannati a morte della

Resistenza – sottolineate da alcune sequenze in bianco e nero di *Paisà* di Rossellini – e questo, che è poi la presa di coscienza definitiva di stare combattendo dalla parte avversa a ciò che ha di più caro, è una sconvolgente rivelazione.

A proposito del modo in cui il cinema coglie, modifica, esplicita il rapporto dello spettatore con la Storia, in questa scena, il film riesce a rappresentare non solo il dilemma delle generazioni del brigatismo, ma anche di quella da cui provengono i volti e i corpi degli interpreti, che, anch'essa, si è dovuta e si deve interrogare rispetto al passato, inquieta sul come collocarsi in relazione ad esso.

Si torna, dunque, alla memoria dei padri, all'insensatezza del volerne distruggere l'opera senza costruire alternative autentiche, accettando di poter decidere la morte di altre persone.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Agosti A. (2001), *Cinema ed educazione. Percorsi per la formazione degli adulti*, CEDAM, Padova.

Bordwell D., Thompson C. (2003), *Cinema come arte. Teoria e prassi del film*, Il Castoro, Milano.

Cambi F. (2016), *Formarsi nei "luoghi dell'anima". Itinerari e riflessioni*, in *Studi sulla formazione*, n. 1, pp. 155-169.

Cambi F. (2017), *Formarsi tra le note. Per una filosofia dell'educazione musicale*, Anicia, Roma.

Capitini A. (1967), *Educazione aperta 1*, La Nuova Italia, Firenze.

Carbone P., Cottone M., Eusebio M. (a cura di) (2013), *Cinema, adolescenza e psicanalisi*, FrancoAngeli, Milano.

Contini M (2001), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.

De Bernart R., Senatore I. (2011), *Cinema e terapia familiare*, FrancoAngeli, Milano.

De Sanctis (1969), *L'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze.

De Sanctis F. M. (1975), *Educazione in età adulta*, La Nuova Italia, Firenze.

De Sanctis F. M. (1978), *L'educazione degli adulti in Italia*, Editori Riuniti, Roma.

- De Sanctis F. M., Masala F. (1983), *Pubblico e cineteche. Nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del cinema*, Bulzoni, Roma.
- Della Porta D. (1990), *Il terrorismo di sinistra*, Bologna, Il Mulino.
- Flamigni S. (1993), *La tela del ragno*, Kaos Edizioni, Roma.
- Floris A. (2012), *L'offerta nel triennio 2009-2011. Percorsi e caratteristiche*, in David Bruni, Antioco Floris, Francesco Pitassio, *A scuola di cinema. La formazione nelle professioni dell'audiovisivo*, Forum, Udine, pp. 23-37.
- Franza A., Massa R., Mottana P., Riva M (1997), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli.
- Franza A. M., Mottana P. (1997), *Dissolvenze. Le immagini della formazione*, Clueb, Bologna.
- Gramsci A. (1975), *Quaderno 22. Americanismo e fordismo*, Einaudi, Torino.
- Iori V. (a cura di) (2011), *Guardiamoci in un film. Scene di famiglia per educare alla vita emotiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Levinson D. (1986), *La struttura della vita individuale*, in Chiara Saraceno (a cura di), *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna.
- Macis A. (2017), *Tre Fratelli di Francesco Rosi (1981) 113'*, in *Diari di Cineclub*, n. 47, febbraio.
- Mancino E. (2006), *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*, Guerini, Milano.
- Olivieri M., Papparcone A. (2017), *Marco Tullio Giordana. Una poetica civile in forma di cinema*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Romano L. (2017), *L'educazione familiare e il consumo del cinema negli anni Cinquanta tra Nord e Sud d'Italia*, in *RSE*, v. 4, n. 2.
- Saraceno C. (1986), *Introduzione*, in Chiara Saraceno (a cura di), *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna.
- Tramma S. (2017), *L'inattuale attualità di Anton Semenovic Makarenko*, in *Ricerche Pedagogiche*, Anno LI, n. 203, aprile-giugno, pp. 27-34.

FILMOGRAFIA

- Bellocchio M. (2003), *Buongiorno, notte*, Italia.
- Ferrara G. (1983), *Cento giorni a Palermo*, Italia.
- Ferrara G. (1986), *Il caso Moro*, Italia.

- Frankenheimer J. (1991), *L'anno del terrore*, USA.
- Giordana M. T. (2012), *Romanzo di una strage*, Italia.
- Martinelli R. (2003), *Piazza delle cinque lune*, Italia.
- Nicchiarelli S. (2012), *La scoperta dell'alba*, Italia.
- Rosi F. (1981), *Tre fratelli*, Italia.
- Rossellini (1946), *Paisà*, Italia.