

**Le fonti audiovisive  
per la storia e la didattica**





ARCHIVIO AUDIOVISIVO  
DEL MOVIMENTO OPERAIO E DEMOCRATICO

ANNALI 16  
2013

**Le fonti audiovisive  
per la storia e la didattica**

*a cura di*  
**Letizia Cortini**

edizioni  
**Effigi**

Il volume è stato realizzato con il contributo della  
Direzione Generale per il Cinema - MIBACT



DIREZIONE GENERALE  
PER IL CINEMA

*Produzione*  
C&P Adver Effigi > Mario Papalini

*Grafica*  
Rossella Cascelli

*Immagine di copertina:*  
Poster for *Kino-Glaz*, designed by Rodchenko Alexander Mikhajlovich, 1924  
La casa editrice, esperite le pratiche per acquisire i diritti relativi al corredo iconografico della presente opera, rimane a disposizione di quanti avessero comunque a vantare ragioni in proposito.

edizioni  
*Effigi*

Via Roma 14, 58031 Arcidosso (GR)  
Tel. e Fax 0564 967139  
cpadver@mac.com  
www.cpadver-effigi.com

©2014

Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico  
Via Ostiense 106, 00154 Roma - italia  
Tel. (39) 06 57289551 - 06 5742872 - 06 57305447 - Fax (39) 06 5758051  
**info@aamod.it - www.aamod.it**

# Indice

## INTRODUZIONE

*Visionare, indagare, riscoprire la storia attraverso le immagini* . . . . . 7  
Letizia Cortini

## PARTE PRIMA

### STORIA CINEMA TELEVISIONE LINGUAGGI

*Una premessa. Scuola, storia, mezzi audiovisivi nell'era digitale* . . . . . 21  
Pierre Sorlin

*Le fonti filmiche per l'insegnamento della storia* . . . . . 31  
Carlo Felice Casula

*Le nuove frontiere della storia. Il cinema come documento storico* . . . . . 39  
Giovanni De Luna

*Cinema e didattica della storia oggi: una breve riflessione e un esempio* . . . . 45  
David Ellwood

*Analizzare e utilizzare i programmi televisivi nella didattica della storia* . . . 61  
Vanessa Roghi

*Le storie e la Storia attraverso la lente di una cinepresa. Il cinema amatoriale tra le altre fonti audiovisive* . . . . . 77  
Silvia Savorelli e Paolo Simoni

*Il cinema e gli storici* . . . . . 97  
Ermanno Taviani

## PARTE SECONDA

**IL LAVORO DI ALCUNI AUTORI NELL' "ARENA DELLA STORIA"** . . . . . 119

*Da una serata di RaiStoria alla divulgazione della storia per immagini* . . . . 125  
Giuseppe Giannotti

*L'esperienza del "fare cinema" tra storia, politica, cronaca, commedia* . . . . 131  
Carlo Lizzani

**TERRAMATTA. Un'autobiografia e un film per raccontare il Novecento** 143  
Chiara Ottaviano

<i>La realtà della storia filmata</i> . . . . .	165
Massimo Sani	
<i>I film che raccontano la storia</i> . . . . .	187
Daniele Vicari	
<b>PARTE TERZA</b>	
<b>IL LAVORO NELLA SCUOLA. CONTESTI, STRUMENTI E METODOLOGIE</b> . . . . .	211
L'USO DELLE FONTI AUDIOVISIVE PER LO STUDIO DELLA STORIA I	
<i>Le fonti filmiche, i processi produttivi, la storia e la sua narrazione</i> . . . . .	217
Antonio Medici	
L'USO DELLE FONTI AUDIOVISIVE PER LO STUDIO DELLA STORIA II	
<i>Film di propaganda e militanza, cinema amatoriale e di famiglia, tra finito e non finito</i> . . . . .	231
Letizia Cortini	
<i>Risorse, strumenti e verifiche</i> . . . . .	265
Letizia Cortini	
<b>APPENDICE</b> . . . . .	279
<i>Raccontare e filmare la storia.</i>	
<i>Il punto di vista di Cecilia Mangini in Essere donne</i> . . . . .	281
<i>Schede analisi fonti filmiche</i> . . . . .	293
<b>BIBLIOGRAFIA</b> . . . . .	301
<i>La Fondazione Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico</i> . . . . .	307

## INTRODUZIONE

# Visionare, indagare, riscoprire la storia attraverso le immagini

Letizia Cortini

Come è noto, il tema dell'uso storiografico delle immagini, fisse e in movimento, ha alle spalle un ormai consolidato dibattito<sup>1</sup>, non esaurito, che, sebbene abbia prodotto risultati di rilievo soprattutto nell'ambito della storiografia contemporanea, nel mondo della scuola ha avuto poche occasioni di arrivare e di vedere utilizzate in modo sistematico, consapevole, critico, nonché creativo le fonti audiovisive per il "fare" storia con e da parte di insegnanti e studenti. Nei contributi presenti, soprattutto nella prima parte di questo volume, i riferimenti teorici al dibattito in questione sono diversi, così come alla *public history*, nonché alla *visual*, alla *media* e alla *film literacy*. L'Italia continua a scontare un ritardo incredibile proprio nella diffusione innanzitutto del linguaggio audiovisivo e fotografico nelle scuole di ogni ordine e grado, attraverso la messa a punto di una "critica" di queste fonti, a partire dalla didattica. Non è più pensabile che la storia del cinema, dei media audiovisivi, della fotografia non entrino nei curricula scolastici e di numerosi corsi universitari (non solo in quelli relativi alle discipline dello spettacolo), così come lo studio dei loro specifici codici. Non è più pensabile che si possa fare a meno di queste fonti e di tutto quello che le riguarda in termini di contesti, per lo studio della storia innanzitutto.

Si vuole ricordare lo sforzo, in tal senso, che portò a un progetto straordinario – si cita questo come il più strutturato e istituzionale,

---

1 Per una panoramica esaustiva di questo dibattito si veda S. Pagni, *Il dibattito storiografico sulle fonti filmiche. Una sintesi*, in «Il Mondo degli Archivi», marzo 2014, <http://www.ilmondodegliarchivi.org/index.php/studi/item/307-il-dibattito-storiografico-sulle-fonti-filmiche-una-sintesi>.

tra i non pochi tentativi di portare il cinema nella scuola e viceversa – condotto in Italia alcuni anni fa, che si era concretizzato nel celebre *Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola*<sup>2</sup>. Il Piano fu promosso dal 1999 dal MIUR, dall'IRRE del Lazio (coordinatore degli altri IRRE regionali), dall'Università di Roma Tre e realizzato a livello nazionale dal Sistema IRRE, con la collaborazione di numerose Associazioni e Istituzioni. Purtroppo tale vasto progetto si interruppe dopo due anni di una sperimentazione che aveva prodotto notevoli risultati. Altri progetti, di educazione al linguaggio filmico e di diffusione della *media literacy* sono stati e continuano sporadicamente e faticosamente ad essere promossi. Tra questi si segnalano le esperienze condotte dall'Unione dei circoli del Cinema Arci tra il 2008 e il 2010<sup>3</sup>.

Preme sottolineare che molte delle riflessioni che seguono, nonché la messa a punto degli strumenti di analisi alla fine del testo, sono state stimolate dalle letture delle argomentazioni e dei punti di vista degli storici Pierre Sorlin, Giovanni De Luna, Peppino Ortoleva, tra i principali protagonisti del dibattito storiografico sull'uso delle fonti filmiche per la storia in Italia, ma anche da quelle di donne e uomini di cinema, documentario in particolare, la cui storia è così poco conosciuta in Italia come quella dei suoi autori. Tra tutti, si citano due persone che chi scrive ha avuto la fortuna di conoscere e frequentare a lungo e dalle quali ha ricevuto alcune delle più belle lezioni di storia: Cecilia Mangini ed Ansano Giannarelli<sup>4</sup>, ai

---

2 Il progetto triennale, conclusosi dopo due anni, era finalizzato a promuovere l'apprendimento e l'insegnamento del linguaggio cinematografico e audiovisivo in tutti i livelli di scolarità; ad educare alla gestione autonoma e consapevole del rapporto con la sfera dell'informazione e della comunicazione audiovisiva; ad elevare il livello del gusto estetico delle nuove generazioni, coltivandone le potenzialità immaginative, espressive e creative. L'IRRE del Lazio, su affidamento del MIUR, aveva curato la progettazione, l'organizzazione, il coordinamento e il monitoraggio della I annualità del Piano e con gli altri IRRE lo aveva realizzato a livello nazionale coinvolgendo più di cinquecento scuole (dell'infanzia, elementari, medie e superiori), oltre mille insegnanti, circa 13.000 alunni e molti esperti di didattica del cinema e degli audiovisivi. Cfr. M. Costantino, [http://irrelazio.altervista.org/Pubblicazioni/MCostantino\\_3.html](http://irrelazio.altervista.org/Pubblicazioni/MCostantino_3.html). Inoltre, M. Costantino (a cura di), *Educare al film*, Franco Angeli, 2005.

3 Si veda R. D'Avascio e A. Di Nocera (a cura di), *Media Education. Esperienze di promozione della cultura cinematografica nella scuola italiana*, Ucca, 2010.

4 A proposito di autori di cinema documentario, il critico e storico Mino Argentieri, nella relazione a un convegno dedicato a Riccardo Napolitano, più avanti citato, or-

quali si dedicano alcune immagini in appendice tratte da loro film. Non ci si riferisce solo ai loro lavori sull'importanza dello studio del cinema e dei media nella scuola, sulle metodologie di uso e analisi delle fonti audiovisive, fotografiche, sonore, ma anche ai loro saggi (libri o documentari che siano) e alle loro riflessioni sul ruolo sociale dello storico, e del regista, nel presente; su un' "etica" del fare storia e cinema, sulla politica e sull'uso pubblico della storia e del cinema da parte dei soggetti sociali, in relazione anche ai loro immaginari.

Giovanni De Luna sull'uso pubblico della storia e sul tema della «memoria ufficiale», ovvero della «memoria culturale», «non naturale», ma costruita, ha osservato che si tratta di una memoria che «può essere realizzata solo artificialmente [...], per cui chi costruisce memoria sceglie di volta in volta, intenzionalmente, quali aspetti del passato sia necessario far vivere nel presente. Lo Stato in particolare lo fa avvalendosi di molteplici strumenti: libri di storia, manuali scolastici, monumenti, toponomastica, festività pubbliche, rituali politici [...]. La memoria ufficiale è dunque un progetto, una

---

ganizzato dall'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, insieme ad altre istituzioni, citò una serie di nomi di registi del secondo dopoguerra, dagli anni quaranta agli anni ottanta del Novecento: «Michelangelo Antonioni, Luigi Comencini, Dino Risi, Carlo Lizzani, Citto Maselli, Valerio Zurlini, Gillo Pontecorvo, Florestano Vancini, Elio Petri, Michele Gandin (inoltre Luciano Emmer e Carlo Ludovico Ragghianti per i documentari sull'arte). Come successiva "ondata" del postneorealismo, spiccano i nomi di Ugo Adilardi, Libero Bizzarri, Cesare De Seta, Gianfranco Mingozzi, Luigi Di Gianni, Ugo Gregoretti, Giuseppe Ferrara, Ansano Giannarelli, Lino Del Fra, Ernesto Gallo, Cecilia Mangini [evviva!, una donna, ndr], Lino Micciché, Riccardo Napolitano, Mario Carbone e altri. L'entusiasmo di questi autori è stato incalcolabile, tanta è stata la passione e la dedizione nella scoperta dell'Italia più autentica e sovente trascurata dai mass media. Tanto ne è venuto al progresso culturale. Ma i documentari migliori solo raramente sono giunti alle platee, restando oggetti misteriosi, e i registi hanno vissuto il più delle volte nella solitudine e nella frustrazione una attività a cui un sistema negava il dialogo e la diffusione con e nella società. Se questa sorta di congiura del silenzio è stata rotta, se questo isolamento ha avuto le sue eccezioni, lo si deve ai settori più battaglieri della critica. Perché la "questione del documentario", nel dibattito delle idee e nella discussione sulle politiche a favore (o disfavore) della cinematografia nazionale, a lungo è stata al centro delle analisi e di una progettualità che hanno avuto ascolto nelle formazioni partitiche più sensibili, immancabilmente schierate a Sinistra. Dal canto loro, l'associazionismo, le organizzazioni del pubblico, i circoli del cinema sono stati lo strumento efficace di diffusione dei documentari, un tramite importante che ha compensato le amarezze di un "mestiere" difficile», in Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, 29/09/2009 – *Cronaca di un evento*, giornale allegato al dvd omonimo, Roma 2009.

costruzione, è pubblica e non privata, normativa e non spontanea, collettiva e non individuale, e si presenta come la risultante di un 'patto' in cui è lo Stato a fissare i termini per cui ci si accorda su ciò che è importante trasmettere alle generazioni future»<sup>5</sup>.

L'intento di questo volume è dunque anche quello di uscire da questo "patto" e di stimolare insegnanti e studenti a "guardare" la storia non solo secondo una memoria ufficiale, come sui manuali e i libri essa è diffusa, confermata soprattutto negli ultimi tempi anche nei programmi e in alcune fiction televisive<sup>6</sup>, ma di scoprirla anche attraverso altri strumenti, linguaggi, punti di vista, modi di raccontarla, che non sono solo pubblici, ma più spesso privati e individuali<sup>7</sup>. Le fonti fotografiche, audiovisive, orali, certamente come altre,

---

5 G. De Luna, *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*, Feltrinelli, 2011, p. 21.  
6 Interessante in tal senso l'analisi di Francesco Benigno, sebbene riduttiva e un po' liquidatoria rispetto alla storia e all'analisi delle fonti audiovisive, ufficiali e non: «La storia pubblica, veicolata in televisione e al cinema, è ... sempre più frequentemente affidata a documentaristi, giornalisti, romanzieri, registi e attori; in secondo luogo si nota la centralità di nessi immediati di rispondenza tra passato e presente basati sulla potenza delle tecniche di ricostruzione filmica (quella che è stata chiamata *factory*) e sulla necessità, non tanto di far capire quanto di emozionare. [...] la ricostruzione mediatica riorganizza la storia della gente attorno a delle soglie epocali scandite da eventi-spartiacque. Ognuno dei periodi in cui si divide la vita di un individuo assume così una patina nostalgica, diviene un mondo da rimpiangere (la bella gioventù) o da tenere a distanza, ma comunque a cui siamo legati da un rapporto emotivo, una sorta di memorizzazione *vintage* [...]», F. Benigno, *Parole nel tempo. Un lessico per pensare la storia*, Viella, 2013, pp. 23-24. Si tratta di considerazioni che sollecitano da una parte, proprio per evitare i rischi di cui lo storico parla, l'acquisizione di strumenti per decodificare e analizzare tali fonti, dall'altra di estendere il più possibile l'educazione ai linguaggi dei media e la diffusione della storia del cinema, anche e soprattutto documentario, e dei media; storia che non si esaurisce in quella delle fiction o di alcuni programmi storico-documentari di ricostruzione, televisivi. Vanessa Roghi, in tal senso, pubblica periodicamente articoli di analisi critica proprio su questo tipo di fiction televisive, "storiche". Si cita, ad esempio, il suo recente contributo *Gli anni Settanta e la Tv degli ultimi dieci anni*, «novecento.org - didattica della storia in rete», n. 2, giugno 2014, <http://www.novecento.org/uso-pubblico-della-storia/vittime-gli-anni-settanta-e-la-tv-degli-ultimi-dieci-anni-533/#annidipiombo>.

7 A proposito dell'insegnamento della storia, Piero Bevilacqua osservava, già nella seconda metà degli anni novanta, come: «All'interno delle scuole, ad esempio nelle medie superiori [...] l'introduzione degli allievi ai fatti della storia è molto simile a un viaggio nel regno dei morti. Si chiede ai ragazzi di intraprendere questa discesa agli inferi, ma senza nessun tremore né imozione. I morti da interrogare sono proprio stecchiti e non comunicano neppure il fremito eccitante della paura. La storia che si insegna nella scuola italiana è la storia dei manuali, vale a dire la storia dei fatti», P. Bevilacqua, *Sull'utilità della storia*

danno la possibilità di scoprire altre storie, meno ufficiali e forse offrono l'occasione per ritrovare e praticare da parte dei cittadini anche quella «religione civile» oggi assente o svuotata di senso, fatta anche di sensibilità e responsabilità nei confronti della comunità in cui si vive o da cui si proviene. Ciò comporta innanzitutto la riscoperta delle fonti primarie in generale, quindi un approccio ad esse connotato da rigore metodologico, ma anche da affetto e rispetto per il loro uso. Sono necessarie inoltre capacità e creatività nel rintracciarle (ribadiamo: oltre quelle ufficiali e istituzionali) e il desiderio di interrogarle, di farne un nuovo uso, oltre la lettura, per svelare e “immaginare” altre storie, altri punti di vista, altri percorsi.

In diversi saggi presenti in questo libro trapelano appunto questo affetto e questo desiderio, oltre la competenza e la sperimentazione in tal senso. Si tratta di autori che hanno realizzato film, proposto nuove prospettive per lo studio non solo della storia attraverso le immagini, ma anche – lo vogliamo dire – della “natura umana” e dei contesti sociali dove essa agisce e nei quali si misura.

In questo Annale i contributi raccontano e “mostrano” percorsi storici, partendo dall'uso delle fonti filmiche classiche, ovvero i film di fiction (Casula, De Luna, Ellwood, Lizzani, Taviani), per passare al cinema documentario (Lizzani, Medici, Sani, Savorelli, Vicari), ai programmi televisivi (Giannotti, Roghi, Sorlin), per arrivare, o meglio partire anche da quelle fonti che raccontano storie private, locali, famigliari, che a volte si trasformano in grandi affreschi storici (Savorelli, Simoni, Ottaviano), percorrendo tutto il Novecento, sia che si tratti di diari, riproposti in immagini, sia che si tratti di nuovi film che fanno uso delle memorie familiari e del “cinema amatoriale” (Savorelli, Simoni).

Si ribadisce che se l'attenzione qui è rivolta in particolare alle fonti audiovisive, tale focus è dettato dalla constatazione di un grande ritardo per quanto riguarda il loro uso didattico, ma altrettante

---

*per l'avvenire delle nostre scuole*, Donzelli editore, 1997, p. 18. Nello stesso volume, Bevilacqua rilevava: «Non dimentichiamo, peraltro, che oggi nuove espressioni di informazione storica premono alle porte, con il desiderio di farsi ascoltare, di entrare nella scuola con la loro travolgente forza comunicativa. Pensiamo alla documentazione filmica. Il secolo che sta per finire ci lascia un'immensa eredità di immagini dei fatti memorabili, ma anche della vita quotidiana, dell'ultima stagione dell'età contemporanea. Che posto assegneremo a questo gigantesco deposito di memorie nell'economia dell'insegnamento scolastico?», *ibid.* p. 24.

autorevolezza, creatività e potenzialità, quindi interesse possiedono tutte le altre fonti che possono e debbono concorrere a costruire percorsi sempre nuovi nel raccontare e nel “fare” storia con i ragazzi: le fonti letterarie, pittoriche, sonore, i cartoni animati (Taviani, Vicari) e i fumetti, i manifesti, le fotografie, gli oggetti, gli stessi paesaggi urbani ed extraurbani, le tracce che le società lasciano, inventano, creano in rapporto al loro tempo<sup>8</sup>. Qui si vuole intanto fornire qualche strumento per l’uso delle fonti audiovisive con la finalità di rilanciare temi e magari un dibattito ancora attuali. Con l’auspicio che altri testi, a seguire, possano focalizzare l’attenzione, per esempio, sulla diffusione della storia della fotografia, sul linguaggio fotografico (che sono in parte coincide con quello audiovisivo), sull’uso delle immagini fisse nella didattica. Del resto, le stesse fonti audiovisive anche nei contributi di questo Annale sono spesso proposte e analizzate in rapporto ad altre tipologie documentarie, cui sono necessariamente legate, fondamentali, peraltro, per la ricostruzione dei loro contesti (Cortini, Medici, Savorelli, Simoni)

Il mondo degli archivi è ricchissimo di fonti ormai accessibili integralmente on line, comprese quelle filmiche e audiovisive. Notoriamente gli archivi e le risorse pubblicate sul web, per esempio in banche dati testuali e di immagini, sono poco conosciuti e utilizzati nelle scuole italiane, dagli insegnanti, tranne le eccezioni. Non ci si riferisce solo a quello che si trova in rete su piattaforme “generaliste”, vasti contenitori in cui sono ammassate alla rinfusa memorie e fonti di ogni tipo, senza storia, né contesto, di fatto, dove, seppure avendo chiaro cosa cercare, si rischia facilmente di non trovarlo o di perdersi. Si pensa piuttosto a siti e portali di istituti culturali, di archivi, ma anche di biblioteche, nonché di istituzioni e progetti nazionali ed europei, che hanno reso possibile la consultazione nel web di cospicui giacimenti documentari digitalizzati, descritti, contestualizzati, con percorsi didattici che, soprattutto oggi, costituiscono un’offerta proficua, senza precedenti accanto a quella dei manuali di storia e di altri strumenti didattici. Per non parlare della vasta letteratura storiografica su questi temi, che ormai si produce e si pubblica prevalentemente on line (si rimanda al riguardo al contributo finale di chi scrive relativo agli strumenti e alle metodologie).

Ci si chiede, quindi, quanto gli insegnanti siano “pratici”, ov-

---

<sup>8</sup> La lezione della scuola delle *Annales* si presuppone sia nota a tutti gli insegnanti.

vero se conoscano o sappiano esplorare e consultare tali ricchezze sul web, pronte all'uso da parte loro, grazie agli strumenti ora a disposizione, dalle LIM ai tablet. Portali e siti, nonché blog, possono affiancare efficacemente i manuali di storia, rappresentando "nuove" risorse e differenti modalità per esercitare la *public history*, anche in Italia, già studiate e costantemente monitorate per esempio dallo storico Serge Noiret, il cui lavoro rappresenta un altro prezioso punto di riferimento. Si cita, a tale proposito, l'istituzione, nel 2009, di un *Master in Comunicazione storica*, presso l'Università di Bologna, della durata di due anni, giunto ormai alla sua terza edizione. Si tratta di un'interessante iniziativa, tuttora unica nel panorama della formazione e dell'aggiornamento su tali temi, utile anche agli insegnanti attuali e futuri: una vera "palestra" che, tra i vari insegnamenti, comprende la storia, l'analisi e la produzione di documenti audiovisivi di carattere storico<sup>9</sup>.

Prima di arrivare all'uso delle risorse on line, una domanda si pone, trasversale a diversi contributi presenti nell'Annale: come rendere possibile un'efficace contestualizzazione delle fonti audiovisive, per consentirne un uso agevole per lo studio della storia contemporanea, che preveda strumenti per decodificare i loro linguaggi specifici. Questa domanda ne comporta altre: come accostare i ragazzi alle "realtà" proposte nelle immagini, per far sì che oltre a imparare ad osservarle con attenzione e curiosità, inizino a porre quesiti, sviluppando il proprio senso critico, il proprio sguardo sul mondo, in modo consapevole, possibilmente non corrispondente agli "sguardi" proposti da altri. Si tratta di stimolare nei ragazzi la capacità di elaborare e maturare propri valori, di diventare "finanche" creativi rispetto a quanto svelano, con il loro sguardo, in grado di elaborare, e di produrre, attraverso il riuso dei materiali audiovisivi, nuove immagini, che esprimano i loro punti di vista, rendendoli autonomi e in grado di costruire le loro storie, le storie della loro comunità (Savorelli, Simoni). In altre parole si fa riferimento al sogno di Cesare Zavattini, che auspicava nelle scuole non solo l'in-

---

<sup>9</sup> <http://www.mastercomunicazionestorica.it/>. Il Master è stato ideato ed è diretto dallo storico contemporaneista Mirco Dondi. La parte relativa alle fonti audiovisive è svolta dalla studiosa Luisa Cigognetti, della quale avremmo volentieri pubblicato un contributo su questo Annale. Purtroppo una serie di circostanze non lo hanno consentito, nonostante la reciproca volontà. Ce ne rammarichiamo.

segnamento del linguaggio verbale e scritto, ma anche di quello cinematografico. Il sogno che i ragazzi potessero imparare a usare oltre la penna, anche la macchina da presa e oggi gli strumenti digitali, ancor più “semplici” e “facili” da usare, rispetto a quelli del passato lo consentono. Ragazzi in grado di realizzare prodotti multimediali, testi audiovisivi, utilizzando le fonti filmiche primarie, d’archivio, fonti audiovisive realizzate da altri<sup>10</sup> (Cortini, Savorelli, Simoni).

Le domande potrebbero continuare: come far amare la storia ai ragazzi, la storia realizzata dalle persone, che nel bene e nel male l’hanno “messa in scena”, rappresentata, interpretata, determinata; come insegnare loro a interrogare, vedere, ricostruire gli eventi sociali, anche i più terribili, risvegliando non solo l’immaginario, ma la loro “compassione”, verso le tante storie del Novecento, dalle più vaste alle “minori” e locali, fino alle famigliari. Sarebbe importante suscitare un coinvolgimento emotivo nell’apprendimento, accanto alla vigilanza metodologica, che porti i ragazzi più facilmente al riconoscimento dei conflitti, delle ferite che generano e che perdurano nel presente e, al tempo stesso, dell’importanza dei cambiamenti nella Storia, delle conquiste in termini di valori universali, che perdurano anch’esse nel presente. In altre parole, come far accostare i ragazzi a ciò che è stato, in modo che non risulti per loro qualcosa di astratto, estraneo, lontano, che non li riguardi, pur essendo “costretti” a studiarlo. Come sviluppare in loro il gusto di vedere, leggere, interrogare e di guardare le testimonianze “diritto negli occhi”, senza volgere lo sguardo, senza farlo scivolare nell’indifferenza o nella noia, o nella incomprensione, o nel rifiuto.

Ci si chiede, nei contributi che seguono, come la didattica della storia basata sull’uso anche dei documenti audiovisivi, attraverso l’esame dei loro linguaggi specifici, delle loro forme ed espressioni, possa aiutare in tal senso. Si affronta nel volume (Cortini, Medici, Taviani) la questione di come insegnare a “criticare” le fonti audio-

---

10 «Ed ecco la necessità dell’intervento nella scuola. Nella quale il cinema dovrà entrare come mezzo fondamentale di studio, di sperimentazione. Anche quello girato dagli stessi ragazzi, in collaborazione con gli insegnanti (per questo non sono necessari grandi apparati: basta una macchina a 8 mm.), perché è giusto che i giovani debbano vivere tutto il processo critico, creativo, tecnico, sintattico, immaginativo di un mezzo come il cinema (è un modo per capirlo meglio, e per esserne anche indipendenti...)». C. Zavattini, *Entrare nella scuola con le cine-cassette*, in «Corriere dello Sport», 19 marzo 1970.

visive proposte in determinati contesti, per non subirne il fascino al punto da ritenere che ciò che narrino film di fiction, documentari, programmi, siano proprio i fatti reali, la “memoria vera”, la verità (De Luna, Ellwood).

Ci si pone il problema, inoltre, di insegnare a riconoscere, nelle tante immagini prodotte, anche il loro valore estetico e poetico, oltre di documento. Il riferimento va a quelle immagini che riescono ad andare oltre la stessa intenzione degli autori, oltre i propri contesti di produzione, finanche i contesti storici: le immagini che disvelano «le linee del mondo», che riescono a sfidare il tempo e a diventare universali, che sanno cogliere i cambiamenti prima che si rivelino, per citare le definizioni frutto delle riflessioni di un grande fotografo, Tano D’Amico, “catturate” durante alcune conversazioni con lui, in occasione di seminari tenuti da Tano presso l’Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico tra il 2012 e il 2013. Non sono molte, infatti, le “belle” immagini, neanche in un’epoca come la nostra. I linguaggi a tal fine si dovranno intersecare necessariamente. Bisognerebbe parlare non solo di audiovisivi come documenti, ma andrebbero sperimentati nelle scuole vari livelli di lettura, artistici, filosofici, iconologici, per cogliere tutti gli aspetti delle fonti, per mostrare anche la loro “bellezza”.

A numerose di queste domande, i contributi che seguono rispondono in modo problematico e fecondo.

Tra i requisiti fondamentali, come è stato più volte segnalato, resta innanzitutto l’acquisizione di abilità e competenze nel riconoscimento del linguaggio delle immagini, nell’esercizio di montaggio e smontaggio, di decodifica e individuazione del punto di vista e del messaggio, dei contesti di produzione delle fonti audiovisive, che scorrono ogni giorno davanti agli occhi di noi tutti, in un flusso continuo, di cui siamo parte. Come scrive Pierre Sorlin: «I prodotti audiovisivi non sono, dunque, una documentazione supplementare, un mezzo per conoscere meglio gli eventi, i mestieri, le feste, le cerimonie, ma sono del tutto integrati nella vita, nelle normali attività, formano la trama della quotidianità, né più né meno delle case, il lavoro, le relazioni familiari. [...] pur senza esserne sempre consapevoli, noi siamo integrati in un vasto sistema di rappresentazione: osserviamo il mondo sullo schermo, ma siamo ugualmente quelli stessi che vengono filmati dalla cinepresa»<sup>11</sup>.

---

11 P. Sorlin, *L’immagine e l’evento. L’uso storico delle fonti audiovisive*, Paravia, 1999, p. 6.

Partiamo dunque dalla storia attraverso i film e gli audiovisivi. Intanto da quella proposta nei manuali, che Giovanni De Luna definisce frutto della «memoria ufficiale», di un patto con lo Stato, proprio quella più difficile da far comprendere ai ragazzi, così lontana dalla loro esperienza, che narra eventi e fenomeni, le cui testimonianze, dirette, indirette, ricostruite, manipolate, reinventate, reali e non, sono il frutto “visionario” soprattutto del Novecento. Rispetto quindi alla storia “pubblica” proposta nei manuali, è possibile costruire con i ragazzi percorsi diversi, esplorare punti di vista nuovi<sup>12</sup>.

In questo volume non si fa volutamente riferimento alla differenza tra fonti audiovisive fruibili al cinema, o in televisione, piuttosto che sul web, sui tablet, sugli smartphone, nonché su siti e blog online, su applicazioni, su software diversi. Problematiche di tipo archivistico, a cui bisogna prestare attenzione, così come ai supporti sui quali sono registrate le immagini (Cortini, Simoni). È necessario, infatti, tenere presenti anche questi aspetti di contesto, aiutando gli studenti sin da subito a verificare quanto meno l’ambiente di “prima” fruizione delle fonti, la storia di questo ambiente, i soggetti produttori, le finalità, il “target”. Anche in questo, infatti, si rivelano punti di vista, messaggi, scopi, ideologie, strategie, modalità altre di fruizione che possono modificare totalmente i contesti originari di produzione delle immagini, nonché la loro “bellezza”. I ragazzi, come gli adulti, vanno stimolati, una volta apprese le nozioni di base del linguaggio audiovisivo, soprattutto all’esercizio dello sguardo, della riflessione, del dubbio, in altre parole ad interrogarsi.

È necessario, in tale quadro, sottolineare soprattutto agli insegnanti, come in Italia siano tuttora poco, o non adeguatamente praticate, la *media literacy*, la *film literacy*<sup>13</sup> e come stenti a diffonder-

---

12 A proposito di come i manuali di storia del Novecento trattino le tragedie più “incomprensibili” del secolo scorso, si segnala la ricerca condotta da un gruppo di lavoro nel 2008 su 13 manuali adottati nelle scuole secondarie, la cui sintesi è consultabile online: G. L. Melandri, C. Venturoli, P. Zagatti, *La storia insegnata in classe. La storia insegnata nei manuali: Resistenza, Shoah, Foibe, Terrorismo nei manuali di storia delle scuole secondarie di I e di II grado: prime risultanze di una ricerca in corso*, «Storia & Futuro», N. 17, 2008, [http://www.storiaefuturo.com/it/numero\\_17/didattica/3\\_storia-insegnamento-resistenza-shoah-terrorismo~1173.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_17/didattica/3_storia-insegnamento-resistenza-shoah-terrorismo~1173.html)

13 Si veda in proposito il sito *Media Educazione Comunità. Ripensare i media per l’educazione e il benessere*, aggiornato al 2010, tuttora in grado di fornire un quadro attuale sulla materia: <http://www.edumediacom.it/>. Inoltre, per un approfondimento storico della disci-

si una *public history*, oggi anche *digital public history* esercitata con strumenti metodologici rigorosi<sup>14</sup> e non lasciata praticare, come si denuncia da parte degli storici professionisti, a giornalisti, autori improvvisati, storici “dilettanti”, che rischiano di far confusione tra memoria e storia, tra realtà e finzione<sup>15</sup> (Sorlin). Questo volume vuole sollecitare l’attenzione anche su queste problematiche (De Luna), per evitare che si “getti il bambino con l’acqua sporca”, considerando la sempre più diffusa denuncia da parte degli storici della storia “cattiva” raccontata in tv, nelle fiction, sui social network, ritenendo, chi scrive, che poco conoscano gli storici tradizionali, quindi poco o male usino, a parte le eccezioni, le fonti audiovisive e i loro linguaggi. Un’educazione in tal senso strutturata e introdotta nelle scuole potrebbe davvero evitare il proliferare della “cattiva” storia. Non si

---

plina le dispense scaricabili in pdf: <http://www.edumediacom.it/file/la%20media%20education.pdf>. L’Europa è sempre più attenta alla promozione in tutti i paesi dell’Unione, della Media Literacy: [http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/media-literacy-worldwide\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/media-literacy-worldwide_en.htm). Si segnala *Screening Literacy*, il progetto europeo di studio e monitoraggio sulla *film literacy*, al fine di realizzare una mappatura delle attuali pratiche di alfabetizzazione cinematografica in Europa. Il progetto si è concluso nel 2013, promosso dall’UE nell’ambito del Programma MEDIA e coordinato dal British Film Institute al quale il FilCoSpe-Dipartimento Filosofia, Comunicazione e Spettacolo dell’Università Roma Tre ha preso parte in quanto partner nazionale per l’Italia e *advisory group member*. Il Rapporto completo può essere scaricato dalla pagina *studies* della sezione *media literacy* del sito del Programma MEDIA: [http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm), dove sono presenti diversi studi e report sullo stato dell’arte in materia. Si ringrazia Simone Moraldi, studioso e ricercatore, per le informazioni e per la costante e appassionata attività di disseminazione in Italia dei risultati di questo progetto, nonché della disciplina.

14 Fondamentale in tal senso l’opera dello studioso Serge Noiret. Si rinvia al suo blog per un quadro sulla materia e per approfondimenti specifici: <http://serge-noiret.blogspot.it/p/why-this-blog.html>. Si segnala inoltre il saggio di Marcello Ravveduto, *Una Italian Public History per la seconda Repubblica*. in «OS Officina della Storia», dicembre 2013, [http://www.officinadellastoria.info/magazine/index.php?option=com\\_content&view=article&id=334:una-italian-public-history-per-la-seconda-repubblica&catid=69:cantieri-sissco-2013&Itemid=96](http://www.officinadellastoria.info/magazine/index.php?option=com_content&view=article&id=334:una-italian-public-history-per-la-seconda-repubblica&catid=69:cantieri-sissco-2013&Itemid=96). Sulla medesima rivista on line suggeriamo la consultazione del Dossier *Cinema e Storia*, a cura di M. Cruciani, [http://www.officinadellastoria.info/magazine/index.php?option=com\\_content&view=category&id=50&Itemid=56](http://www.officinadellastoria.info/magazine/index.php?option=com_content&view=category&id=50&Itemid=56).

15 Cfr. S. Luzzatto, *Premessa*, in Luzzatto (a cura di), *Prima lezione di metodo storico*, Laterza, 2012. Si legga il più recente articolo di sintesi su un dibattito in corso tra gli storici professionisti su tali questioni: S. Fiori, *Una Storia in Crisi. Perché ci siamo fermati allo studio del passato*, in «La Repubblica», giovedì 6 febbraio 2014.

può pensare che oggi e in futuro l'immaginario storico dei ragazzi non si formi sempre più attraverso i social network, il web, i nuovi strumenti tecnologici di fruizione e di consumo della storia e ancora attraverso la televisione, o meglio le televisioni. È necessario dunque formare dei buoni spettatori, istruiti, consapevoli, esigenti, appassionati. Si tratta di un dibattito antico. Già promosso subito dopo la seconda guerra mondiale, a partire dal Neorealismo, attraverso le battaglie della Ficc - Federazione italiana dei circoli di cinema<sup>16</sup>, in particolare durante la presidenza di Riccardo Napolitano<sup>17</sup>, che si spese fino alla fine per diffondere una cultura cinematografica alta, attraverso la formazione di uno spettatore di film di qualità, in grado di comprendere e saper scegliere. Ancor oggi desta stupore la Carta [internazionale] dei diritti del pubblico, del 1987<sup>18</sup>. Da allora, rispetto agli audiovisivi, non è cambiato molto, dunque la questione non si presenta così diversa oggi, con i nuovi media.

Un'ultima considerazione riguarda la volatilità sul web delle risorse. Siti istituzionali o promossi e realizzati nell'ambito di importanti progetti governativi difficilmente potranno essere cancellati o sparire senza un loro reindirizzamento. Si auspica però che la "precarietà" dei siti e delle pagine web non sia o non diventi un alibi per procrastinare un impegno fondamentale non solo per quanto riguarda l'educazione al linguaggio audiovisivo, praticabile ormai attraverso le risorse on line, ma per la stessa educazione, o meglio, alfabetizzazione al digitale e ai suoi strumenti, servizi e funzioni<sup>19</sup>.

---

16 <http://www.ficc.it/>.

17 Fratello di Giorgio Napolitano, operatore culturale e documentarista (1928 - 1993). «Il [suo] precoce interesse per il cinema ebbe modo di concretarsi e di tradursi in un diretto impegno all'indomani della Liberazione. Testimone attivo di un'Italia da ricostruire - e, con essa, la democrazia e la società civile - vide nel cinema, come altri della sua generazione, lo strumento e l'occasione per rifondare la realtà del presente, per ripercorrere la storia, non solo nazionale, per discuterla, contribuendo così al suo farsi e alla sua trasformazione. Nella sua idea occorreva infatti non solo aggregare e organizzare consumatori-spettatori di cinema, ma farne un pubblico di soggetti partecipanti, critici, responsabili e propositivi, anche attraverso la realizzazione di inchieste audiovisive e di documentari». Si veda L. Cortini, *Napolitano, Riccardo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Volume 77 (2012), anche su «Treccani.it - L'Enciclopedia Italiana», [http://www.treccani.it/enciclopedia/riccardo-napolitano\\_\(Dizionario\\_Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/riccardo-napolitano_(Dizionario_Biografico)/).

18 Ficc - Federazione italiana dei circoli del cinema, *Carta dei diritti del pubblico*, [http://www.ficc.it/sottosezioni.php?cdisplay=10011&id\\_s=175](http://www.ficc.it/sottosezioni.php?cdisplay=10011&id_s=175).

19 Agenda Digitale Italia. Sono in fase di elaborazione le linee guida per le competenze di base.

PARTE PRIMA  
STORIA CINEMA LINGUAGGI



Una premessa.

## Scuola, storia, mezzi audiovisivi nell'era digitale

Pierre Sorlin<sup>1</sup>

Per secoli, ai tempi delle grandi monarchie e dei principati, la storia è stata una cronaca delle gesta compiute dai sovrani, la cui gloria si supponeva si riflettesse su tutti i loro soggetti. La rivoluzione americana e la rivoluzione francese, decretando il predominio della nazione – associazione libera e voluta da individui – sul re, provocarono un cambiamento epocale. D'ora in poi l'evocare, nelle scuole, nelle cerimonie pubbliche, nei discorsi, nei libri, un passato comune a tutti ebbe un ruolo centrale nella definizione di una personalità e di una identità nazionali. La narrazione storica, all'interno di un paese, spiegava come lo stato presente delle cose fosse il frutto degli sforzi e delle lotte compiuti dalle generazioni precedenti e come quest'evoluzione, a dispetto di aggressioni venute dall'esterno, avesse apportato al paese un continuo progresso tecnico, economico e morale. L'epopea nazionale, nella versione vigente alla fine dell'Ottocento, giustificò la mobilitazione di milioni di uomini, mandati a combattere nelle due guerre mondiali nel Novecento, per difendere un patrimonio sacro. Benedict Anderson, filosofo della politica britannico, ha mostrato<sup>2</sup> la funzione di una narrazione storica nella creazione di una nazione, «comunità politica immaginaria», nel nome della quale moltissime persone «che non avranno mai occasione di conoscere la maggioranza dei loro concittadini» si sono formati, ciò nonostante, «un'immagine

---

1 Professore emerito presso l'Istituto di Ricerche cinematografiche e audiovisive dell'Università di Parigi III, è storico e documentarista. È tra i primi a studiare il rapporto tra cinema e storiografia, considerando il film come fonte per la storia del Novecento. Precedentemente Presidente dell'Istituto Ferruccio Parri di Bologna.

2 B. Anderson, *Imagined Communities. Reflections on the Origins of Nationalism*, Verso, Londra/New York 1982, trad. italiana *Comunità immaginate. Origine e diffusione dei nazionalismi*, Manifesto Libri, Roma 1996.

della loro comunione con i connazionali» e, nell'Ottocento come nel Novecento, si dimostrarono pronte «non solo a uccidere ma anche a morire», perché si ritenevano eredi di una secolare vita comune.

Gli eccidi e le distruzioni provocate dalla seconda guerra mondiale, la distruzione programmata degli ebrei europei da parte dei nazisti, la capacità devastatrice dell'arma atomica hanno temperato l'ottimismo precedente: credere a un avanzamento morale dell'umanità è diventato impossibile, ci siamo resi conto che il progresso tecnico avrà, secondo l'uso che ne sarà fatto, conseguenze positive o disastrose, e che il ricordo del passato, oggetto di polemiche, contribuisce tanto a dividere quanto a unificare gli abitanti di un paese. Lo sguardo sui tempi che ci hanno preceduto è cambiato, ma la concezione generale dell'insegnamento storico non è variata. Il passato, considerato dal punto di vista della nazione, è studiato lungo un percorso cronologico diviso in periodi, nei quali emergono "eventi" notevoli, regimi politici, monarchi e capi, rivoluzioni, guerre. L'apprendimento della storia dovrebbe offrire un'occasione di pensare il tempo, d'interrogarsi sulle variazioni e le permanenze, di riflettere sulle soluzioni che gli umani hanno tentato di trovare ai problemi che tutti devono affrontare, la vita e la morte, la fame, il dolore, la violenza, la pace, la cooperazione. Purtroppo, sulla scia del modello ottocentesco, i programmi continuano a narrare "fatti", giudicati accertati e inconfutabili, senza preoccuparsi né di confrontare le molteplici maniere di interpretare la storia, né di far capire come, in vari momenti, la gente abbia inteso e spiegato le difficoltà che doveva affrontare.

Gli insegnanti fanno del loro meglio per arricchire e rendere meno unilaterale una narrazione del passato che non ha rinunciato al campanilismo nazionale, proponendo agli studenti e facendo commentare testi d'archivio, mappe, scoperte archeologiche, monumenti, disegni. Molti proiettano, integralmente o in parte, documentari cinematografici o televisivi, illustrando episodi accaduti. Per coraggiosa che sia (ci si deve spesso impegnare a fondo per ottenere l'attrezzatura necessaria), quest'ultima iniziativa fallisce il suo bersaglio, senza offrire una visione originale delle epoche trascorse, perché i cosiddetti "film storici" non sono altro che lezioni in voce fuori campo, ornate d'immagini. Alcune trattazioni, preparate da autentici storici, a dispetto di una ricerca approfondita e di una grande qualità dell'esposizione, sono meramente discorsi illu-

strati, non molto differenti del corso che farebbe un ottimo professore. Quanto alle numerose trasmissioni “storiche” in televisione, girate senza cura, sono a malapena passabili; di fatto la prospettiva strettamente nazionale è rimasta la regola, ogni televisione europea continua a vedere il passato con «occhiali indigeni». Ho voluto verificare la questione nel 2011, sperando che l’anniversario della fondazione del Regno d’Italia spingesse i responsabili delle reti a migliorare le loro produzioni. Ho però trovato “chiacchiere” d’intrattenitori onniscienti e perentori, mentre si pavoneggiavano in una messinscena pretenziosa, nella quale dilagavano effetti grafici superflui, esibizione del numero di telecamere, frequentissime variazioni dei piani, per camuffare il fatto che ci si limitasse a recitare capitoli di manuali scolastici.

Si potrebbero dunque girare opere e realizzare programmi televisivi meno scadenti, ma questo non cambierebbe il problema fondamentale: i prodotti audiovisivi non sono in grado né di spiegare una vicenda astratta, come le origini di un conflitto o l’evoluzione di una crisi, né di raccontare un avvenimento. Un racconto è una presa di posizione fatta dall’esterno, per esempio racconto a un amico un incidente al quale non ha assistito e lo faccio con la distanza del dopo e con la parte di soggettività che comporta la mia interpretazione. Il film ci permette di osservare direttamente una faccenda o una situazione che non commenta. Il punto di vista e l’inquadratura sono necessariamente parziali, poiché la cinepresa riprende soltanto il settore nel quale si trova l’operatore e non tutta la scena e la vicenda che vi si svolge, mentre un racconto, essendo posteriore ed esterno ai fatti, sintetizza varie relazioni, offrendo così un più vasto panorama. Guardiamo, sullo schermo, una dimostrazione stradale senza titolo né commento: dove, quando, perché? Il film non lo dice e, in mancanza d’informazioni scritte o verbali, diviene un enigma indecifrabile. Dobbiamo dedurre che le realizzazioni audiovisive siano poco utili e servano all’occorrenza per introdurre un tocco di allegria nel corso di una lezione? No, la mediocre efficacia didattica del materiale audiovisivo proviene dal fatto che è usato male, come complemento di un discorso, non in qualità di documento autonomo. I film rivelano quello che il linguaggio è incapace di descrivere, ci introducono nel quotidiano, nelle attività della gente che ci ha preceduto, consentono di scrutarne l’apparenza, i vestiti, il comportamento nei luoghi pubblici, i gesti di cortesia e di ostilità, danno la possibilità di esaminare le

abitazioni e i modi di usarli, gli strumenti di ogni professione, il loro funzionamento, la fatica del lavoro, l'aspetto delle malattie di ieri e la maniera di combatterle. Domanda: come inserire questi dati, che, riguardando affari minuti ma importanti, richiedono un esame attento e duraturo, in programmi che si dilungano sui "grandi" avvenimenti e sorvolano l'esistenza della gente minuta? È quasi irrealizzabile. Se fossimo negli anni '70 del Novecento, non sarebbe molto grave, le lezioni seguirebbero il loro *trantran* secolare. Siamo, però, all'inizio del Ventunesimo secolo, ci troviamo di fronte a tre capovolgimenti che impongono una modifica radicale nell'insegnamento della storia. Si tratta della costruzione europea, dei mutamenti che intervengono nella sfera giovanile e del capovolgimento, allo stesso tempo intellettuale e sociale, collegato alle applicazioni dell'informatica.

L'Unione europea smetterà di essere un patchwork di piccoli e medi stati quando gli abitanti si considereranno cittadini europei, risiedendo in una provincia dell'Unione. Siamo ancora lontanissimi da questo momento, una piccola difficoltà basta per provocare una reazione di diffidenza contro un paese limitrofo che sembrerebbe avere qualche responsabilità nella vicenda. L'insegnamento della storia, se non crea, nei confronti dello straniero, un sospetto comodo per non interrogarsi sui propri errori, fornisce argomenti per giustificare la sfiducia. Il ricordo di liti anteriori, evocati a scuola nello studio delle guerre passate, esercita un'influenza tanto sul nostro giudizio quanto sul modo in cui decifriamo le informazioni sul presente e su come ci comportiamo di fronte a esse. Ci sono stati tanti conflitti locali o internazionali nel passato dell'Europa, ciascun paese pensa di avere il diritto di rimpiangere un frammento perduto del territorio nazionale o di difendere a tutti i costi i chilometri quadrati conquistati alle spalle del vicino.

Per finirla con le sue divisioni, l'Europa futura sarà costretta a trascurare il passato delle entità nazionali che formano l'Unione? In nessun caso. Si tratterà soltanto di rinunciare alla piatta cronaca interna, al racconto della battaglia X, del trattato Y e del "ritorno" (annessione) della regione Z, per sostituirli con uno studio comparato delle varie forme di affermazione nazionale in Europa, dall'Ottocento ai giorni nostri, nei quali questa rimane fortissima. Un tale approccio alla storia consentirà di indagare le tradizioni e le usanze, i riti, le maniere di vivere delle popolazioni europee, di capire come si siano evoluti nelle epoche trascorse e come si

modifichino sotto l'influenza delle trasformazioni tecniche e dei contatti con altre abitudini e altre regole. Per portare l'inchiesta a buon fine, avremmo una risorsa eccezionale, le migliaia di opere audiovisive, prodotte col passare dei decenni e in gran parte accessibili via Internet. Saremmo in grado di seguire l'insediamento rurale e urbano, le variazioni dell'ambiente, dei trasporti, degli spostamenti di persone e d'impianti economici. I documenti scritti o grafici non saranno chiaramente svalutati, lo studio combinerà le varie fonti per fare un bilancio della storia di un'Europa dinamica, con riferimento al suo stato passato e la descrizione della sua evoluzione.

Gli europei di domani avranno bisogno di conoscenze comuni per dialogare e comprendersi. Quando nacque l'insegnamento della storia, pochi frequentavano la scuola oltre gli undici anni. Una piccola élite, destinata a governare il paese, imparava date, nomi, fatti, definendo le caratteristiche della nazione che permettessero agli statisti di comprendere i discorsi di altri dirigenti. Viviamo adesso in un altro mondo. Siamo passati da un'istruzione selettiva a un'educazione di massa, che non ha più motivi per soffermarsi sulle grandi famiglie o sui famosi personaggi "edificatori" del loro paese. Molti giovani provengono da paesi extraeuropei, sono figli sia di esperti chiamati da imprese locali, sia d'immigrati, non sanno e non vogliono conoscere le dinastie regnanti nel Cinquecento o le guerre che hanno segnato il Settecento. Partecipano di una cultura giovanile nella quale rientrano le musiche di oggi, lo sport, il viaggio, gli scambi tra adolescenti, il telefonino e il collegamento permanente ai siti raggiungibili mediante Internet, s'immergono in videogiochi, perdendoci molto tempo, ma imparando a osservare, comprendere rapidamente le direttive, reagire immediatamente.

C'è stata, in tutte le epoche, quella che viene chiamata, in un modo un po' enfatico, una "cultura giovanile", diversa della cultura vigente, critica nei confronti di questa e aperta sul futuro, sulle tendenze e i sistemi che prevarranno domani. Senza esagerare l'originalità della gioventù attuale, dobbiamo ammettere che i *digital natives* beneficino di un facile, diretto accesso a Internet, rete che molti adulti fanno ancora fatica a usare, che si sia creato così un divario generazionale particolarmente acuto. Mentre il tempo medio di permanenza quotidiana davanti al televisore si stabilizza, in Europa, a duecentocinquanta minuti al giorno, si reduce a solo centoventi minuti per i teenagers che preferiscono il web 2.0, sul

quale procedono a scambi ininterrotti con amici e su cui trovano, con un clic, una miniera di informazioni, in precedenza inaccessibile<sup>3</sup>. Hanno, a portata di mano, una gigantesca biblioteca: come se ne servono?

Gli insegnanti si sono sempre chiesti quale fosse l'impatto delle loro lezioni e fino a che punto gli studenti acquisissero nozioni solide o, appena usciti della classe, dimenticassero quello che avessero sentito. La domanda è rimasta senza risposta per molto tempo, ma, adesso, Internet offre una soluzione, utilissima sebbene parziale. Rivela, in primo luogo, che esiste un interesse, o una forte curiosità attinenti al passato. Esistono, in Italia, novantacinque siti storici generali o specialistici. È sorprendente, ma incoraggiante, trovare sul sito de *La nostra storia*<sup>4</sup> una dichiarazione come «mi fa piacere incontrare in questo sito conbloggari che hanno la mia stessa capacità critica». O, su *Nuova Storia culturale*<sup>5</sup>: «La storia permette di mettere ordine nelle vicende del mondo degli uomini. Ma il mondo è una cosa abbastanza complicata [tanto più] che noi stessi siamo osservatori e osservati»<sup>6</sup>. Alcuni siti, in particolare Storia.it e Instoria.it., sono estremamente frequentati. Rubriche del primo, come “Caduta dell'impero romano” o “Guerre mondiali”, hanno ricevuto più di diecimila visitatori in un giorno, l'afflusso di storici dilettanti dimostra che le lezioni scolastiche abbiano lasciato un'impronta e questo viene confermato dalla prevalenza di argomenti trattati nelle classi, come l'Antichità, il Rinascimento, il Risorgimento, la Prima guerra mondiale. Molte persone, volendo ricordarsi la loro gioventù, fanno un giro su Internet, selezionano un tema conosciuto, leggono senza esprimere un'opinione. Tuttavia, cliccando su “mi piace” mostrano che sono passate e si siano interessate all'argomento<sup>7</sup>. I professori di storia non hanno lavorato invano, però la memoria che hanno tra-

---

3 Si vedano le statistiche nel *Web Index Report of the World Wide Web Foundation*, <https://thewebindex.org/>, in particolare: <https://thewebindex.org/wp-content/uploads/2013/11/Web-Index-Annual-Report-2013-FINAL.pdf>.

4 <http://lanostrastoria.corriere.it/>.

5 Si veda la voce di I. Fazio su *Lessico*, «culturalhistory.it», *Nuova storia culturale*, [http://www.culturalstudies.it/dizionario/lemmi/nuova\\_storia\\_culturale.html](http://www.culturalstudies.it/dizionario/lemmi/nuova_storia_culturale.html).

6 Si veda *Nuova storia culturale/New cultural history*, <http://storiografia.me/>.

7 I commenti sono rari, tranne che sui siti specialistici, che attirano pochi visitatori. Ci sono a volte dibattiti di altissimo livello, in particolare sul sito de *La nostra Storia*, ma riguardano un numero ristrettissimo di persone.

smesso riguarda soltanto l'epopea nazionale, ancorata nel passato romano e nei momenti brillanti dell'Italia moderna.

I giovani, fino a che punto s'interessano alla storia? Esplorano raramente i siti specialistici, il loro settore è piuttosto quello degli scambi rapidi di notizie e opinioni, sui social network: Facebook, Twitter e YouTube. Alcuni studenti liceali non esitano a mandare contributi personali o collettivi ai forum storici di Facebook, chiedendo un parere ai loro coetanei. Non sono numerosi, la maggioranza degli utenti evoca temi storici nel filo di conversazioni. Le questioni affrontate derivano comunemente da trasmissioni televisive o da polemiche che abbiano avuto eco nell'opinione pubblica. Così, nel 2011, si è parlato molto del Risorgimento, la figura di Garibaldi è stata frequentemente menzionata, accompagnata da giudizi positivi sul suo coraggio e la sua audacia nell'intraprendere azioni rischiose, il personaggio ha pressoché condannato all'invisibilità gli altri attori dell'Unità. In precedenza, i teenager si entusiasmano così facilmente per un eroe storico? O furono da un lato l'insistente celebrazione dell'anniversario nei media e nelle cerimonie pubbliche, dall'altro il desiderio di suscitare impressione tra i compagni, che spinsero i blogger a citare, senza dilungarsi, un nome che tutti conoscevano bene? Disgraziatamente non c'è verso di saperlo. Invece, furono evidentemente le reti sociali a dare agli internauti l'idea di affermare la loro presenza depositando disegni, fotografie, canzoni, compilazioni e montaggi audiovisivi sui social network. Se la pratica è intergenerazionale, la scelta delle musiche consente di rendere riconoscibili le produzioni elaborate da adolescenti, tra le quali s'incontrano filmati di ogni genere, anche di carattere storico.

Lo stato delle cose, all'inizio del Ventunesimo secolo, è chiaro. Internet è, per gli adolescenti, uno strumento di comunicazione, di divertimento e d'apprendimento al quale sono collegati in permanenza e che fa parte della loro esistenza. Considerando le loro origini geografiche, le loro preoccupazioni, le loro relazioni con i compagni, i viaggi che fanno agevolmente attraverso il mondo, non si prendono gran cura del racconto nazionale.

È giunto il momento di ripensare l'insegnamento della storia in una prospettiva europea. Gli archivi audiovisivi sono la memoria dell'epoca, dall'espansione del capitalismo industriale alla crisi del capitalismo finanziario, dalle guerre transeuropee alla nascita dell'Unione, dobbiamo consultarli per capire come vada il mondo e non possiamo trascurare né le risorse infinite offerte dal web, né i

problemi nuovi che crea questo strumento.

Mettiamoci all'opera e, per cominciare, osserviamo la relazione dei teenager con il computer. Molti sono vittime di disorientamento cognitivo. Nel web, ogni informazione apre su altre notizie e altri siti a essa connessi, i giovani si perdono spesso in una ricerca interminabile, dimenticandosi del loro oggetto iniziale. All'inverso, alcuni di loro si fidano ciecamente di quello che trovano e ricopiano testi da Wikipedia, senza rendersi conto che un testo è sempre un'interpretazione. Gli insegnanti sono consci del problema, quelli che usano internet in classe mostrano come servirsi del net e come verificare i dati. Con tutto ciò, pochissimi chiedono agli studenti di selezionare immagini riferite a una questione storica e di farne una presentazione. Le rare esperienze, influenzate da documentari filmici o televisivi cosiddetti "storici", rivelano una totale ignoranza delle caratteristiche particolari, specifiche, del materiale audiovisivo, le riprese, troppo lunghe (un'immagine fissa per 2 minuti di commento), non corrispondono al discorso parlato, sono montate senza attenzione alla transizione necessaria tra i documenti.

Ogni messaggio, oggi, comporta immagini, insegnare come usarle nello studio del passato fa parte del lavoro didattico del docente. Il primo passo è una riflessione sulla pertinenza dell'immagine nei confronti dell'argomento di cui si tratta; ci sono temi che richiedono soltanto grafici e temi per i quali un'illustrazione è più pertinente di un testo. Cogliamo con l'occhio lo spazio, la maniera di occuparlo, le distanze, gli ostacoli. I cambiamenti tecnologici, il passaggio di un'agricoltura dipendente dalla forza animale a un lavoro meccanizzato, l'automazione, il mutamento dei mezzi di comunicazione appaiono immediatamente su uno schermo, non hanno bisogno di spiegazioni. Una volta definito l'oggetto, bisogna individuare i documenti pertinenti, scartare i falsi, riconoscere le riprese autentiche, ma ricostruite dopo gli avvenimenti o girate in studio, scegliere tra immagini belle, ma poco rappresentative, e immagini mediocri e informative, tra insieme e dettagli. Questa tappa è soprattutto importante per far capire che la storia non è una riproduzione esatta del passato ed è utile per destare uno spirito critico da parte degli studenti: le immagini sono tracce parziali, perché l'operatore si è incuriosito per tale aspetto e non per tale altro. In che misura il suo sguardo condiziona il nostro? Lo studioso che usa il materiale visivo per mostrare un fenomeno a sua volta manipola i documenti, ne realizza una lettura che è sua. L'intento di chi realizza il film si

concretizza con il montaggio, non un allineamento sequenziale di fotografie, ma una composizione articolata, il cui sviluppo costruisce visualmente l'argomento e la maniera di decifrarlo adottata dal suo artefice.

Lavorare con i prodotti cinematografici o televisivi, usarli per realizzare dei film, implica una mutazione nella didattica. La memoria conta meno della capacità di rintracciare sul web l'informazione pertinente, a valutare la sua rilevanza, a concepire una maniera di presentarla, gli studenti si fanno attori del loro apprendimento con un net che conoscono perfettamente. Il ruolo del professore non è diminuito, ma cambia, egli non distribuisce un sapere che i giovani sanno trovare da soli, orienta le loro investigazioni, segue le fasi della ricerca, segnala gli errori, controlla il montaggio.

È un'utopia? Nel presente sì, come lo è l'Unione dell'Europa, ideale frenato dalla persistenza delle tradizioni nazionali. Modificare l'insegnamento della storia è una questione di volontà politica da parte dei governi, del personale docente, delle famiglie. Accadrà, ma lentamente. Nel frattempo, i contributi raccolti in questo volume offrendo suggestioni per un'introduzione ai documenti audiovisivi nelle classi e per un loro utilizzo didattico, esperienze in parte già svolte, rappresentano un primo passo avanti.



# Le fonti filmiche per l'insegnamento della storia<sup>8</sup>

Carlo Felice Casula<sup>9</sup>

Insegno storia contemporanea. In realtà insegno anche storia sociale, storia del lavoro e storia della pace e questo dà anche l'idea del taglio del mio insegnamento, ma anche delle mie ricerche che, in qualche modo, privilegiano la storia sociale in senso lato, ma anche la storia del lavoro, delle mentalità e del loro modificarsi. Da questo punto di vista, il ricorso al cinema, al film (sia film documentario che film fiction) è, per così dire, imprescindibile. Imprescindibile non solo come strumento didattico di straordinaria efficacia, ma anche come fonte necessaria per la storia, del Novecento sicuramente, ma anche dell'ultimo Ottocento, perché è negli ultimi due decenni dell'Ottocento che compare il cinema. Nel 1896, per fare un esempio, non c'è solo la battaglia di Adua o la pubblicazione di *Elementi di scienza politica* di Gaetano Mosca, sulla teoria delle élites, ma ci sono anche i primi film, sia pure di brevissima durata. Uno rappresenta l'arrivo del treno alla stazione di La Ciotat. Un altro rappresenta i piccioni di San Marco ...

Di grande efficacia i primi film della storia del cinema, soprattutto dei Fratelli Lumière, perché ci aiutano a capire come l'immagine dell'Italia nel mondo passi molto attraverso dei luoghi comuni, il quotidiano, le bellezze artistiche e industriali, quindi Venezia, la locomotiva, Piazza San Marco e i piccioni.

È rappresentato nel cinema persino, per così dire, il primo dibattito di massa, esteso ad un largo pubblico, sulla interpretazione

---

8 Il testo che segue è la trascrizione di una lezione/conversazione videoregistrata dell'autore, svolta nel novembre 2012, in occasione di un corso di formazione per insegnanti sull'uso delle fonti filmiche nella didattica, organizzato dalla Fondazione Aamod in collaborazione con il Cidi di Roma [ndr]. Si veda il contributo più esteso pubblicato su "Il mondo degli Archivi", aprile 2014, [www.ilmondodegliarchivi.org](http://www.ilmondodegliarchivi.org).

9 Professore ordinario di *Storia contemporanea, storia sociale, storia del lavoro e storia e cinema* alla Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre.

del Risorgimento. Questo può stupire, ma in realtà ebbe un grande peso quello che è, per molti aspetti, il primo vero film della storia del cinema italiano, cioè *La presa di Roma* del 1905, di Filoteo Alberini, che fu un vero e proprio caso politico-culturale, perché rappresentava il nostro Risorgimento. Si faceva riferimento, per così dire, al teatro; infatti in una serie di scene c'era Vittorio Emanuele II, c'era Garibaldi, c'era Cavour e ci si aspettava che ci fosse anche Mazzini. In realtà non c'è Mazzini, ma c'è Francesco Crispi, mazziniano da giovane, poi diventato monarchico. Ci fu poi una sorta di rifacimento di questo film, in seguito ad una forte pressione di alcuni gruppi repubblicani di Roma, che chiesero di fare, come oggi diremmo, una nuova edizione del film, in cui collocare, giustamente, anche Mazzini, accanto agli altri padri della Patria.

Nella scuola si comincia, anzi si è già cominciato ad usare il cinema, il film. In realtà siamo molto indietro su questo terreno e non a caso, per quello che mi riguarda, la prima sollecitazione ad usare il film nell'insegnamento e nella ricerca mi è venuta da due studiosi, non italiani, ma francesi, che sono Marc Ferro e soprattutto Pierre Sorlin, che hanno scritto libri, tradotti in gran parte delle lingue del mondo, proprio sui rapporti, sulle interconnessioni tra cinema e storia. Ma, se mi permettete, io non vorrei fare una lezione teorica, ma una conversazione, per dar conto di alcune buone pratiche e, tra queste buone pratiche, anche di alcune che io conduco all'università Roma Tre da molti anni. Vorrei ricordare, per fare solo due esempi, che quando uscì il film *Malcom X*, che Spike Lee volle anche gestire come momento importante della identità e dell'orgoglio degli afro-americani, Lee inviò ad un centinaio di scuole di aree urbane americane un libro guida di questo suo film e sollecitò più volte, pubblicamente, ad andare al cinema, perché la visione di quel film avrebbe contato più di una giornata di scuola – è molto modesto Spike Lee -.

Prima ancora di Spike Lee, alla fine del Novecento (il film *Malcom X* esce nel 1992), uno dei padri fondatori del cinema mondiale, David Wark Griffith, che nel 1915 realizzò il primo film colossale della storia del cinema, *Nascita di una nazione*, sosteneva, con grande forza e convinzione (ne aveva fatto una vera e propria profezia), che, progressivamente, i libri di storia sarebbero stati sostituiti dai film. In realtà la profezia, a ben vedere, si è realizzata, anche se non si sono tirate tutte le conseguenze. D'altronde, anche in questo caso, questo film, *Nascita di una nazione*, non solo ebbe un successo travolgente, ma ha contribuito, non poco, a creare quella strana, paradossale,

identità americana, che nasce da una guerra civile. Se voi ci pensate, pur sembrando assurdo e paradossale, l'identità americana, trova nella Guerra civile americana, nella Guerra di Secessione del 1860, proprio la nascita della sua identità, come nuovo Stato. Non c'è dubbio che il film, più in generale il mezzo audiovisivo (il cinema e poi la televisione, che ha poi diffuso e reso più generalizzato il consumo), con la sua straordinaria capacità evocativa e suggestiva, diffonda la conoscenza della storia. Ne permette l'interiorizzazione, che è tanto più efficace, in quanto spesso è inconsapevole.

Da questo punto di vista, vorrei dire, ma qui all'Archivio Audiovisivo, per così dire, sulla base anche della lezione di Ansano Giannarelli, su cui dirò anche qualcosa più avanti, è diventato senso comune condiviso, ovvero cade, per così dire, la distinzione tra film documentario e film fiction. Non c'è dubbio per esempio che i Cinegiornali Luce siano fiction per eccellenza e quando con Ansano Giannarelli abbiamo realizzato, a più mani, con più persone coinvolte (c'ero io e c'era anche Andrea Riccardi, tra i consulenti), un film come *Roma occupata*, utilizzando sia brani di film fiction, sia brani di film documentari, lo spettatore, anche quello avveduto, spesso non riusciva a distinguere l'origine di quelle immagini in movimento. Anzi, lì ci accorgemmo che, ad esempio, nei Cinegiornali Luce, su cui abbiamo molto lavorato allora, non c'erano immagini delle borgate, delle così dette case minime. Ce n'erano di queste, ma in un film fiction, ne *Il gobbo del Quarticciolo* di Carlo Lizzani (il bandito era il suo mestiere, diciamo così). Solo che per le immagini de *Il gobbo del Quarticciolo*, la casa produttrice, non Lizzani, chiese una cifra spaventosa per utilizzarle, ché non era stato possibile trovare altrove.

Pensando soprattutto agli insegnanti, voglio suggerire anche un possibile percorso su una delle più terribili antinomie del Novecento, cioè un percorso di studio sui genocidi e sulle violenze di Stato del secolo scorso. Vi faccio un altro esempio che ha, per così dire, attinenza, invece, con la storia italiana e segnatamente con la formazione dello Stato unitario: penso al film *Bronte, cronaca di un massacro* di Florestano Mancini, del 1972. Credo che sia noto, abbastanza, anche perché la sceneggiatura di fondo si riferisce ad una delle novelle più famose di Verga, *La Libertà*. Ho fatto, alcuni anni fa, insieme ad Antonio Medici, una sperimentazione. Nella Facoltà dove insegno ho, per così dire, imposto e poi diffuso l'uso del film nell'attività didattica e formativa e sono riuscito ad attivare alcuni insegnamenti, tra questi anche uno sul cinema documentario, un altro anche sulla

semiologia del cinema e degli audiovisivi.

Vi parlavo di *Bronte, cronaca di un massacro* del 1972, che proposi non come un film sul Risorgimento, ma come un film sul '68 italiano perché *Bronte, cronaca di un massacro* è una sorta di *Fragole e sangue* italiano. È un film che rappresenta, in forma esemplare, la temperie culturale dei primi anni '70, con una rivisitazione del Risorgimento, in cui però, uno dei personaggi del film, Gasparazzo, alla fine, fucile in spalla, va in montagna, evocando i partigiani della Resistenza. Inoltre, per chi ha memoria del quotidiano «Lotta continua», sa che Gasparazzo era, appunto, il personaggio di una vignetta, di una striscia, che rappresentava un operaio, genericamente meridionale, emigrato a Torino, diventato operaio della Fiat.

Detto in termini un po' più teorici, in realtà questo ci porta sempre al fatto che il film è straordinario dal punto di vista storico perché rappresenta sempre un doppio tuffo nel passato. Da una parte serve a comprendere, c'è una narrazione di ciò che è nel film, nel contenuto del film, dall'altro, a ben vedere, ci dà conto della temperie culturale e politica e ideale del momento in cui il film è stato girato, è stato realizzato. Spesso questo lo si trascura, mentre invece è fondamentale. Come questo poi occorra spiegarlo, io faccio parte della generazione morettiana, quindi "dopo il film, il dibattito no!". A scuola a maggior ragione "dopo il film, il dibattito no!", anche per ragioni di orario, perché non c'è lo spazio temporale e quindi la visione del film deve essere preparata prima.

Vi fornisco, quindi, alcune indicazioni, per così dire, di metodo e di comportamento. Ho evocato, appunto, il Risorgimento. Pierre Sorlin, che ho prima citato, ha ragionato molto intorno alle interpretazioni del Risorgimento, che sono passate attraverso il cinema. Due film, per così dire obbligati da questo punto di vista, sono: *Senso* e *Il Gattopardo*. In questo, Sorlin è assolutamente d'accordo con Guido Aristarco, che nella sua proposta di passare dal Neorealismo al Realismo, indica Luchino Visconti come un esempio straordinario di regista che ha realizzato un film realista. Dove il Realismo ha a che fare anche con le dinamiche psicologiche dei personaggi descritti nei film, oltre che, ovviamente, nel caso di Visconti, nella maniacale attenzione ai costumi, agli ambienti ecc. Per quello che riguarda i film, in questo passaggio al Realismo, pesano e contano quelli che sono i condizionamenti, spesso anche le limitazioni, non solo politiche, della memoria, della censura degli anni '50, ma anche di con-

sumo o di idee e di prospettive, per come si delineano il possibile consumo e la diffusione.

Facendo ricorso alla lezione magistrale di Pierre Sorlin, che ha ragionato molto (non potrebbe essere altrimenti) anche sulla Rivoluzione francese, uno dei film che lui consiglia vivamente, per riuscire a comprendere le dinamiche della Rivoluzione francese, è il film di Ettore Scola, *La notte di Varennes*. Perché lo consiglia? Perché in un qualche modo fa comprendere ad un ragazzo, ma anche ad un giovane all'Università, come nei momenti anche di radicale cambiamento politico, molte delle persone o gran parte delle persone non li percepiscano. Ne *Il mondo nuovo* di Scola, che è ambientato, appunto, in Francia, durante la fuga del Re a Varennes, gran parte dei personaggi del film non capiscono nulla di quanto stia accadendo. Ognuno è preso dai propri interessi particolari e il loro unico scopo è andare avanti, finire il viaggio. Era anche lo scopo del Re, ma, in questo caso, c'era la preoccupazione per il suo destino di Re e anche per il suo destino di uomo vivente.

Perdonatemi il salto da un film all'altro, ma lo faccio per esemplificare alcune possibili utilizzazioni. Sempre nel mio insegnamento, alcuni anni fa, abbiamo realizzato un ciclo di film (anche in questo caso film fiction) su «La grande trasformazione», categoria resa famosa da Karl Polanyi, cioè su quei mutamenti profondi, pervasivi e radicali della società italiana degli anni '50 e '60. Mutamenti per cui, senza che il Paese impazzisca, una persona su tre cambia residenza, cambia lavoro, cambia modo di vestirsi, di mangiare e spesso anche modo di pensare. All'interno di questo ciclo, abbiamo quindi visionato tutta una serie di film, che dava conto di quella che, allora, si chiamava la provincia italiana, ovvero delle varie realtà dell'Italia, anche di realtà radicalmente altre, come la Sardegna, per esempio. Proiettammo all'epoca, per esempio, *Banditi ad Orgosolo* di Vittorio De Seta. Furono visti anche *I Vitelloni*, *Divorzio all'italiana* di Pietro Germi. Per concludere pensai a *Romanzo popolare*, di Mario Monicelli e interpellai, prima di Mario Monicelli, lo sceneggiatore e suo amico fraterno Furio Scarpelli. Scarpelli, con il modo usuale che aveva, disse: «Ma che ci capisci tu di Cinema? Insegna la Storia e lascia perdere il Cinema». Io poi gli mandai una breve scheda. Nella breve scheda sostenevo che *Romanzo popolare* fosse una rappresentazione esemplare di quella che era stata la prima nuova identità, la koinè nazional-popolare del nostro Paese. I personaggi del film, sono, da questo punto di vista, straordinari. Non a caso, il personaggio

più positivo, quello che in qualche modo prefigura il futuro, è una giovane donna, quasi una ragazza. C'è persino il poliziotto che è uscito trasformato dalle grandi lotte operaie e sociali della fine degli anni '60. Scarpelli lesse la mia scheda e disse: «C'hai ragione tu, non ci avevo pensato neanche io, ma è proprio così, anzi, se mi inviti, vengo». Vennero sia lui che Monicelli e fu una delle giornate più straordinarie che abbia vissuto la nostra Facoltà, in cui due padri del Cinema italiano, due grandi e vivacissimi "vecchi" che, nati a ridosso della Prima guerra mondiale, in un qualche modo, davano una visione concreta e personale della storia italiana di tutto il Novecento a centinaia di studenti.

Perché ho fatto questo esempio? Perché ritengo che in un percorso, per così dire, finalizzato all'uso del film, del cinema, sia necessario anche, almeno una volta, invitare qualche uomo o qualche donna, che operino nel cinema. Questo aiuta moltissimo perché, in genere, a differenza di altre figure intellettuali, quanti lavorano nel cinema, riescono immediatamente a dar conto di un'altra cosa fondamentale: cioè che ogni film è un prodotto che ha più "genitori". È una creazione collettiva e non individuale. Questa non è poca cosa, è fondamentale.

Infine, ma questo lo dico anche per suggerire non questo percorso, ma possibili percorsi, sebbene con delle avvertenze, io credo occorra sempre predisporre, per chi non voglia riproporre il Cineforum di fantozziana memoria, una proiezione entro le due ore, sia nelle scuole di ogni ordine e grado e ancor più nelle Università, dove il tempo è limitato. Questo perché il film difficilmente può essere spezzato e proposto in due fasi e deve essere minimamente presentato. Se poi a presentarlo c'è una persona che abbia lavorato al film, si raggiunge il massimo.

Per il Novecento, ragionandoci sopra, scrivendo anche un saggio, ho proposto di rivisitare quella che è l'antinomia più terribile. L'antinomia fondamentale del Novecento è "Pace e Guerra", ma oltre al secolo delle guerre, in tutte le loro diverse tipologie, il XX secolo è quello dei genocidi e di tutte le violenze di Stato. Ho provato quindi a ragionare sulla possibilità di un percorso che li ricostruisca, per così dire, tutti, evitando, anche in questo caso, un terreno minato e cioè che il genocidio sia identificato solo con la Shoah e quindi con *La giornata della memoria*. Si è ragionato molto intorno alla questione dell'unicità della Shoah, ma la Shoah ha dato la possibilità, anche dal punto di vista giuridico e del diritto internazionale e in parti-

colare al giurista ebreo polacco Raphael Lemkin, di codificare una nuova tipologia di delitto, che è appunto il delitto di genocidio. A partire da questo, è possibile verificare, nel corso del Novecento, una serie di genocidi. Dal primo genocidio moderno, che è quello degli armeni, nell'Impero Ottomano, ormai in grande decadenza, in cui i giovani turchi, filo-occidentali, laici, pensano di costruire lo Stato nazionale sul modello europeo, negando l'esistenza di altre nazionalità, come quella dei curdi, o sterminandone un'altra come quella degli armeni. In questo caso il film a cui io ho fatto riferimento è *La masseria delle allodole* dei fratelli Taviani, prodotto in Italia, ma anche in Bulgaria, Francia, Spagna. Anche il tema dei Paesi produttori è fondamentale quando si insegna con il cinema, perché rende possibile capire come funzionino delle imprese che coinvolgono molti Paesi e di verificare come, in alcuni casi, l'interesse di alcuni Paesi non sia solo di tipo finanziario. Ovvero, alcuni Paesi hanno contribuito finanziariamente alla realizzazione del film, ma perché si tratta di Paesi che hanno un interesse verso quell'argomento. Nel caso specifico del genocidio degli armeni, la Francia è il Paese dove esiste tutt'oggi la più grande comunità armena dell'esilio, con un'attenzione fortissima nei confronti del genocidio. Il secondo è il genocidio degli ebrei e degli zingari d'Europa e in questo caso il film, per così dire, d'obbligo è *Train de vie* di Radu Mihaileanu. Un film straordinario, anche da un punto di vista didattico. Non c'è bisogno di spendere molte parole. È un film prodotto in Francia, Belgio, Israele e Romania (la Romania è ovviamente il Paese natale di questo regista, anch'egli di origine ebraica, anche se poi i genitori avevano cambiato cognome, pensando di poter sfuggire alla deportazione). Ancora, il genocidio della Cambogia. In questo caso il film è *Urla del silenzio* di Roland Joffè. Quando uno ricorda il titolo originario del film e del libro da cui era tratto (*The Killing Fields*), riesce a capire ancora meglio questo genocidio, in cui carnefici e vittime appartengono allo stesso popolo; in cui i carnefici sono, molto spesso, dei bambini (stavo per dire innocenti, ma in questo caso degli assassini), in cui la morte più frequente, rappresentata nel film, è uno straordinario impasto di tradizione e modernità: canne di bambù usate per bastonare all'infinito e buste di plastica per soffocare le vittime. Poi, ancora, il genocidio etnico del Ruanda. In questo caso il film è *Hotel Rwanda* di Terry George, piuttosto recente, del 2004, dove sono coinvolti Paesi come il Canada, la Gran Bretagna, l'Italia, ma soprattutto il Sud Africa. La presenza del Sud Africa, come Paese produttore,

serve a dare l'idea agli studenti che il Sud Africa sia diventato lo Stato, con una classe dirigente e di Governo, che tende a farsi carico dei drammi complessivi del continente.

Infine, le violenze di Stato. Prendo in esame, in questo caso, due momenti: quello della dittatura militare in Argentina, con il film *Garage Olimpo* di Mario Bechis e l'Apartheid in Sud Africa. Il film di riferimento è *In my Country* di John Boorman. Cosa hanno in comune questi film, per questo percorso su un aspetto del Novecento difficile da insegnare, sia a studenti universitari e, immagino ancora di più, a studenti più piccoli? Che può servire a risolvere una contraddizione, che quanti insegnano la storia del Novecento si trovano sempre davanti. Cioè che se la storia del XX secolo è presentata unicamente come un susseguirsi di drammi, violenze, guerre ecc., scattano le due reazioni: da una parte la rimozione e dall'altra «se la storia è questa è meglio non conoscerla». Quello che è difficile con i libri è invece più facile con il film. Perché il film ci dà conto sia di contesti, ma soprattutto delle dinamiche personali e individuali. Quindi, in questo caso, sono tutti film, come avete potuto constatare, molto recenti e anche film disponibili sul mercato, che possono essere acquistati anche dagli studenti. Sono film le cui durate li rendono inseribili all'interno di un modulo, ad esempio, di due ore, che è il modulo più gestibile. Insomma, la storia del Novecento segnatamente può diventare, in questo caso, una storia "godibile". Godibile, nel senso che possa essere studiata dai giovani, sebbene ci sia ben poco da godere.

# Le nuove frontiere della storia. Il cinema come documento storico<sup>10</sup>

Giovanni De Luna<sup>11</sup>

L'operazione metodologica che propongo è radicale fino alla brutalità, poiché si tratta di sradicare il film dal contesto in cui è nato e portarlo nello statuto scientifico della storia. È un'operazione all'interno della quale la storia riafferma un fortissimo imperialismo disciplinare e in cui cambiano tutte le priorità: una pellicola che nella storia del cinema ha poco valore, può essere uno straordinario documento per lo storico. Per poter mettere il film sul "tavolo della tortura" e fargli dire tutto quello che lo storico vuole sentirsi dire, bisogna avere una critica delle fonti attrezzata a lavorare su documenti nuovi, come lo sono quelli mediatici. I capisaldi della metodologia della ricerca storica sono la verifica dell'autenticità e dell'esattezza, la critica interna ed esterna, l'esame dell'intenzionalità. Tutto questo bagaglio della critica delle fonti è stato elaborato dalla storiografia positivista di fine Ottocento sul documento scritto. Lavorare fuori dal documento scritto, avere il cinema come fonte comporta una grandissima responsabilità metodologica da parte dello storico.

Quando noi parliamo di rapporti tra cinema e storia immaginiamo tre percorsi. Il cinema come agente di storia, il cinema come strumento per raccontare la storia, il cinema come fonte per la cono-

---

10 Questo contributo è la trascrizione dell'intervento svolto da Giovanni De Luna nel dicembre 2004 presso l'Associazione Ticinese Insegnanti di Storia - ATIS (<http://www.atistoria.ch/>), nell'ambito di una rassegna e una conferenza intitolate: *Cinema e storia: una riflessione*. Si ringraziano Giovanni De Luna e l'ATIS per averne consentito la pubblicazione su questo Annale.

11 Professore ordinario di *Storia contemporanea e Fonti iconografiche e audiovisive per la ricerca storica* alla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino. Ha aperto nuovi percorsi della storiografia contemporanea in merito al rapporto tra storia e fonti audiovisive, storia e media. Autore di numerosi testi basilari sull'argomento.

scenza storica. Questi sono i capisaldi che come storici abbiamo riconosciuto nel momento in cui abbiamo accettato di avere il cinema all'interno del nostro statuto scientifico. Trascurrei di parlare qui del primo punto, anche se è fortissima la dimensione che il cinema può assumere in questo suo ruolo. Intendo cioè la capacità di strutturare comportamenti, di promuovere passioni, scelte collettive; ci sono film che non si sono limitati a recepire, ma sono intervenuti a modificare il processo storico. *Fragole e sangue* è stato per la mia generazione fondamentale per compiere determinate scelte, così come *Berretti verdi* è stato decisivo affinché il nostro ministro degli esteri Gianfranco Fini diventasse un militante del Movimento sociale italiano. Intorno al film *La battaglia di Algeri* si sono creati due schieramenti contrapposti: quello degli immigrati magrebini e quello legato ad elementi della destra francese. Teniamo però da parte, anche se è un tema fondamentale, la capacità del cinema e in generale dei media di suscitare passioni, mode e comportamenti, di strutturare identità oltre che favorire scelte politiche.

Voglio invece, anche per portare il discorso su un piano didattico, insistere sugli altri due aspetti: il cinema come strumento per raccontare la storia e il cinema come fonte per la conoscenza storica, perché questa duplice funzione offre agli studenti la possibilità di fare un doppio viaggio nel tempo. Quando parliamo del cinema come strumento per raccontare la storia ci riferiamo al passato che il film racconta e mette in scena. Quando ci riferiamo al cinema come fonte per la conoscenza storica ci riferiamo al presente in cui il film è stato girato ed è stato elaborato. *L'Agnese va a morire* racconta la Resistenza e interagisce con gli anni 1943-45 in Italia, ma il film è del 1976 e, come fonte per la conoscenza storica, ci restituisce l'Italia di quegli anni, il movimento femminista, le grandi speranze collettive. *La vita è bella* di Benigni è molto più significativo rispetto all'Italia della fine degli anni Novanta che non al racconto della Shoah.

Quando invece parliamo del film come strumento per raccontare la storia e quindi ci riferiamo al passato che viene messo in scena, dobbiamo fare subito una premessa. Occorre ricordare che oggi non esistono steccati o gerarchie: da una parte la storia "vera", quella raccontata dagli accademici e dall'altra modalità diverse di ricostruzioni del passato. L'uso pubblico della storia è paragonabile a una grande arena, nella quale si confrontano molteplici discorsi, che vanno riconosciuti tutti nella loro specificità. Non possiamo semplicemente affermare che il racconto della storia sia una prerogati-

va degli studiosi. C'è una partita che si gioca: quella della trasmissione della conoscenza storica e della costruzione di un sapere e di una memoria diffusi, cui contribuiscono molteplici agenti di storia, che sono in grado di strutturare racconti del passato. È necessario confrontarsi con la specificità di questi racconti, non rifiutarli come paccottiglia, anche se molti di questi sono sicuramente prodotti dozzinali.

Non si ottiene però nessun risultato rifiutandoli e ripristinando le gerarchie della storia accademica, dei libri, dei saggi, degli archivi, perché il senso comune, le precondizioni stesse dell'apprendimento e dell'avvicendamento della storia sono determinati dalla dimensione audiovisiva, più che dal racconto scritto. Gli storici non possono quindi trincerarsi in una torre d'avorio, ma devono confrontarsi con quella forma di storiografia, le sue ipotesi interpretative ed il suo specifico modello narrativo.

Un modello che assomiglia molto a quello del romanzo storico o del manuale di storia, basato sull'ordine cronologico del racconto, su una dimensione emotiva sempre molto presente, su un continuo rimandare tra la grande storia come scenario e la storia individuale come elemento narrativo forte dei protagonisti e su un raccordo finale tra la storia degli individui e la storia delle grandi masse. Gli storici hanno frequentato con grande dimestichezza fino alla fine del Novecento un modello attento alla dimensione cronologica e diacronica. Per loro la cronologia era un principio ordinatore: mettere in fila gli eventi serviva già a spiegarli. Oggi però la situazione si è complicata anche grazie al cinema e ad alcuni meccanismi della narrazione cinematografica, come ad esempio il privilegiare il segmento e la sequenza o il potersi liberare da un impianto rigidamente cronologico. Il genere storico, che intenzionalmente mette in scena il passato, è il più arretrato dal punto di vista narrativo, proprio perché paga il tributo più alto al vecchio schema del racconto storico impostato in base all'asse diacronico-cronologico. *Blow-up* di Antonioni racchiude un schema narrativo che gli storici dovrebbero imparare a frequentare maggiormente; quello ad esempio di considerare una dimensione sincronica, invece di seguire sempre un ordinamento cronologico; quello cioè di lavorare sulla scala del tempo consapevoli che oggi la dimensione temporale in cui viviamo non è più quella lineare alla quale erano abituati i positivisti, ma quella della simultaneità. Se noi siamo in grado di interagire con queste nuove coordinate dello spazio e del tempo che ci derivano

dalla dimensione satellitare in cui viviamo, vediamo che il modello narrativo a cui siamo stati abituati è chiaramente inadeguato oggi a raccontare la storia e che possiamo attingere al linguaggio cinematografico, al montaggio, alla sequenza, all'andare indietro, al venire avanti con delle esperienze molto più proficue di quelle che noi avremmo potuto pensare all'inizio. Ciò che mi preme sottolineare è che quando ci avviciniamo al cinema che racconta il passato dobbiamo individuare l'ipotesi storiografica cui fa riferimento, capire come è organizzato il modello narrativo e in quale relazione quel racconto sta con il presente in cui è stato elaborato.

Così arriviamo al cuore della proposta metodologica di come si lavori con il cinema nella scuola: cioè il rapporto tra il cinema e il presente. Innanzitutto occorre confrontarsi con l'intenzionalità dell'autore. Quando si realizza un film sul passato, l'autore ha in mente il presente in cui è vissuto e lo dice esplicitamente. *Passion*, ad esempio, è un film sull'America di oggi e nessuno ne fa mistero.

Ma la sfida concettualmente più affascinante di questo lavoro è forzare l'intenzionalità stessa dell'autore, perché il cinema ha questa straordinaria capacità di intercettare lo spirito del tempo. È il tempo in cui il film è stato realizzato che passa nella pellicola e lo storico è troppo ghiotto di quella preda, che in definitiva è l'oggetto del suo studio. Nel cinema lo storico trova esattamente questo: uno spirito del tempo, una contemporaneità che parla anche malgrado l'intenzionalità dell'autore. Si può fare un esempio.

Nella rassegna di film storici per le scuole organizzata dall'Atis c'è in programmazione *Terra e libertà* di Ken Loach. Proviamo ad esaminare questa pellicola sulla base del piccolo esercizio che vi ho proposto. Cominciamo a dire che rispetto al passato in cui è ambientato, cioè la guerra civile spagnola (1936-1939), il film non è il racconto di quell'avvenimento, ma il racconto di quella guerra civile vista dai trozkisti. C'è un'ipotesi storiografica che è chiaramente riconoscibile dalla sua matrice trozkista, per cui tutta una serie di eventi come lo sciopero generale di Barcellona, il modo con cui si dislocano le brigate internazionali, ecc. viene rivissuta in questa chiave. Il film è stato girato nel 1992 nell'Inghilterra del dopo Thatcher, ma soprattutto durante gli anni immediatamente successivi alla caduta del muro di Berlino. L'opera di Ken Loach non è tanto il racconto della guerra di Spagna, ma uno straordinario documento su come gli intellettuali europei di sinistra hanno vissuto il crollo del comunismo. Il regista è stato molto esplicito: ha voluto far ca-

pire ai giovani che la fine dell'esperienza sovietica non era un esito scontato per il comunismo come pensiero ideologico per la sinistra europea. C'era un'alternativa che era quella trotskista e anarchica, che è stata brutalmente soffocata da Stalin, ma che aveva dentro di sé delle potenzialità innovative e di rottura. Si tratta di una sorta di grido di speranza: è finita l'URSS, ma non sono finite le nostre idee. La scena iniziale è didatticamente di una straordinaria efficacia. Una giovane donna si reca a Liverpool dove il nonno sta morendo e in soffitta apre la sua valigia, che è proprio la valigia della storia, dove trova lo "strumentario" dello storico. La ragazza inizia così a fare ricerca: legge i ritagli dei giornali, le lettere, guarda le fotografie, lavora insomma con i documenti dello storico. In quel film ci sono tre scene di funerali. La prima si riferisce al miliziano irlandese che viene ucciso in un'azione di guerra e la sepoltura è accompagnata dal canto dell'Internazionale, dallo sventolare di bandiere rosse alla presenza dei compagni che salutano con il pugno chiuso. Il funerale di Bianca, la compagna del protagonista David uccisa dagli stalinisti, è simile al precedente con in più la scena che dà il senso a tutto il film: prima di seppellirla l'uomo raccoglie una manciata di terra in un fazzoletto rosso, che viene poi trovato dalla nipote nella valigia. Il terzo funerale è quello del nonno a Liverpool nel 1990. Piove, la bara sta per essere calata nella terra alla presenza della nipote e di tre o quattro vecchietti, compagni del defunto nella guerra di Spagna. In questa atmosfera carica di silenzio la ragazza timidamente alza il pugno e chiede di salutare il nonno come lui avrebbe desiderato. Probabilmente la nipote non conosce il significato di quel gesto, ma comunque la memoria è passata, proprio attraverso il percorso conoscitivo che aveva fatto e allora anche i vecchietti trovano il coraggio di riappropriarsi della loro identità e salutare con il pugno.

A mio parere questo percorso è uno straordinario viaggio, non solo nella trasmissione delle memorie tra le generazioni, ma anche nella dimensione del rito novecentesco e post novecentesco, e dimostra come le grandi ideologie del secolo scorso fossero in grado di strutturare riti, appartenenze, identità. L'afasia della scena finale del film è superata solo attraverso il passaggio della memoria da una generazione all'altra. Ken Loach ha realizzato quella scena perché emotivamente gli veniva bene, tant'è vero che i miei allievi si commuovono ogni volta che la vedono ed emotivamente è senza dubbio una scena carica di pathos. Ma sicuramente il regista non aveva mai pensato che il suo film fosse una testimonianza della trasmissione

della memoria tra le generazioni alla fine del Novecento. Questo è lo spirito del tempo, ciò che entra nell'opera cinematografica forzando la stessa intenzionalità dell'autore ed è su ciò che lo storico costruisce i suoi percorsi conoscitivi.

Questo esercizio dal punto di vista didattico ha la forza di spezzare, secondo me, quello che è il nostro vero nemico: la subalternità rispetto all'immagine. L'immagine può essere di grandissimo aiuto nei percorsi di didattica della storia; ma occorre rifuggire dalla sua invadenza e soprattutto dall'idea che non si riesca ad interagire sul piano dell'analisi critica con ciò che si vede. Credo che si possa spezzare questo meccanismo della subalternità, se si propone agli allievi il duplice viaggio rispetto al passato e rispetto al presente. Questa operazione fornisce in qualche modo strumenti di elaborazione critica che li possono rendere protagonisti e non semplici comparse.

# Cinema e didattica della storia oggi: una breve riflessione e un esempio

David W. Ellwood<sup>12</sup>

## Introduzione

Alcuni film fanno storia, altri la riscrivono, altri ancora la inventano di sana pianta. I film che possono essere presi in considerazione come vere e proprie fonti per la ricostruzione e l'analisi della storia sono quelli prodotti dalle diverse società nei momenti speciali della loro evoluzione. Come ha scritto il noto pittore scozzese J.D.Ferguson nel 1945: «il dipingere non è semplicemente un'attività artigianale, e nemmeno una professione. Rappresenta invece un tentativo concentrato per ricercare modi per esprimere reazioni alla vita vissuta, nella forma richiesta da ogni nuova esperienza». Ove il cinema porta avanti lo stesso tipo di ricerca, lì si trovano le pellicole più adatte per insegnare qualcosa della società che le ha prodotte alle generazioni successive. Le loro immagini e i loro suoni offrono – consapevolmente o non – i tratti distintivi grandi e piccoli di quelle società. Fanno vedere le apparenze, le abitudini e i rituali, le città e le campagne, le pratiche morali e le maniere, le attitudini verso il lavoro e il consumo, i meccanismi per gestire la conflittualità (e non dimentichiamo il vecchio detto di George Bernard Shaw: «niente conflitti vuole dire niente dramma teatrale»).

I film che funzionano meglio come fonti per la storia spesso dicono molto sulla storia del cinema in quanto sistema e processo di creatività culturale. Fanno vedere come si fa cinema, chi l'ha fatto e

---

<sup>12</sup> Professore precedentemente associato di *Storia Internazionale* all'Università di Bologna e già Presidente dell'*International Association for Media and History*; professore di *Studi Europei* presso la Johns Hopkins University. Ha scritto numerosi testi di storia contemporanea, indagando in particolare, attraverso l'uso delle fonti cinematografiche, i rapporti tra Italia, Europa e Stati Uniti.

per quale pubblico. Fanno vedere come un film possa intrattenere, illuminare, far capire e quindi far cambiare idea a chi lo vede. Si può meglio comprendere perché certi film abbiano successo con il grande pubblico e altri no (tenendo comunque presente che ogni film commerciale è una scommessa finanziaria e artistica, e che la stessa Hollywood non sa neanche oggi come prevedere la risposta delle platee alle sue proposte).

I film che si prestano meglio per una lettura storica esprimono quindi una capacità particolare di comunicare, tramite immagini, trama, caratterizzazioni, musica e stile, un'interpretazione delle comunità e dei tempi che li hanno prodotti. Quello che li rende diversi è la scelta dei mezzi usati per trasmettere le loro reazioni alla vita vissuta, ad ogni nuova esperienza di quelle comunità. Quindi bisogna tenere presente che il cinema si articola storicamente in tante forme diverse: come propaganda, musical o commedia di intrattenimento, come fantascienza e orrore, come prodotto letterario o teatrale rielaborato, come un manufatto più o meno industriale venuto fuori dalla catena di montaggio di un grande studio, oppure come l'espressione di un singolo grande artista del medium (qui si nota la maggiore differenza tra l'approccio generale americano e indiano al cinema, e quello prevalente in Europa e Giappone).

I film che hanno conosciuto un grande successo di pubblico e di critica offrono una gamma di letture storiche particolarmente ricca (tenendo presente comunque che la differenza dell'idea di successo che abbiamo oggi potrà essere ben diversa da quella dell'epoca dal 1920 al 1960 ca, quando il cinema fu per le masse popolari la forma dominante di intrattenimento e la principale fonte di notizie e di spiegazione e interpretazione del mondo, al di fuori dei confini domestici). I più grandi film di successo hanno colpito le fantasie, le emozioni e i modi dominanti di interpretare la realtà, presso popolazioni anche transnazionali. Possono arrivare a costruire una specie di memoria collettiva universale. Molto più comuni sono i film che conoscono un successo di mercato dentro i confini delle nazioni che li hanno prodotti, ma non fuori quei confini. Qui il cinema europeo fa vedere tutti i suoi limiti: nonostante gli sforzi del progetto Media dell'Unione europea, i film europei circolano molto meno fuori dei propri paesi di origine che non i film americani. Qui vale la pena di ricordare la vecchia osservazione di Jean-Luc Godard secondo la quale solo alcune nazioni hanno saputo esprimere un autentico cinema uni-

versale destinato a durare nel tempo: gli Stati Uniti, la Francia, la Russia, l'India, il Giappone e l'Italia. Gli altri possiedono, secondo lui, solo pezzi di un'industria del cinema...

## Due categorie di lettura

Chi vuole considerare i film come reperti storici vorrà sapere la storia produttiva di ciascun film: come fu concepito, organizzato e finanziato; chi l'abbia scritto e diretto, i metodi adoperati nello scegliere gli attori, individuare le location e gestire il montaggio. Persino i titoli con temi o trame simili possono dimostrare scelte totalmente diverse sul piano della messa in scena, dell'illuminazione, delle location, dei costumi degli attori, dei ritmi del parlato, di quelli musicali e visivi, del linguaggio delle immagini (l'esempio classico rimane sempre il contrasto tra *I sette samurai* del regista giapponese Kurosawa del 1954 e il suo rifacimento da parte di Hollywood nel 1960 con il titolo *I magnifici sette* e la regia di John Sturges). Quello che gli esperti chiamano «i valori produttivi» fa riferimento non solo alla quantità di denaro investita nei set, negli attori, nell'ambientazione o nell'elaborazione digitale. La frase include pure il rapporto fra le riprese, realizzate in studio e quelle fatte all'esterno nelle varie location; la ricchezza del trattamento musicale; lo sforzo immaginativo ed estetico impiegato. Nel tempo, tutti questi fattori si sono inter scambiati nei vari contesti nazionali (o transnazionali) per formare una serie di convenzioni, col risultato che chiunque frequenti il cinema sa cosa voglia dire "commedia all'italiana", "film d'arte francese", "film di critica sociale inglese", "block-buster di Hollywood", etc.

Chi vede nel singolo film il prodotto di un processo storico vuole poi seguire il corso del suo marketing e della distribuzione. Soprattutto si interessa della reazione dei suoi numerosi pubblici, partendo dagli sponsor commerciali o ufficiali, procedendo con i critici (e spettatori ai festival del cinema, nel caso), infine con la gran massa del pubblico pagante. Sono questi i punti di partenza per ogni discussione sul rapporto testo filmico - contesto storico. Poiché, come ha spesso notato Pierre Sorlin, il più grande esperto europeo del settore, i film offrono una serie di immagini prodotte socialmente per un consumo sociale; forniscono di fatto - ciascuno nel proprio linguaggio - risposte alle questioni più o meno urgenti poste dalla

storia ai singoli e alle società di cui fanno parte. Qui si sentono echi della valutazione di Ferguson prima citata, con la differenza che, nel cinema, non si tratta del lavoro del singolo artista davanti alla tela di un unico quadro, ma, appunto, di un'opera collettiva, che mobilita una vasta gamma di risorse umane e non, per raggiungere un determinato pubblico più o meno grande. Chi fa cinema non dimentica mai che il successo di un film non dipende da qualche messaggio più o meno esplicito, ma – come ha detto il grande storico del cinema tedesco Peter Krämer – «dalla molteplicità di messaggi che gli spettatori possono estrarre dal film, dagli utilizzi molteplici che loro vedono o inventano attraverso l'esperienza della sua visione».

Chi invece preferisce considerare i singoli film – o gruppi di film – come avvenimenti storici – si chiederà cosa significhi selezionare una particolare vicenda, personaggio o evento in un determinato momento, e come il suo trattamento filmico – comprese le scelte di quello che si vede, quello che è implicito e quello che è rappresentato (per usare uno schema analitico di Gian Piero Brunetta) – forniscano indizi e chiavi di interpretazione per comprendere i grandi processi storici in atto nel momento di produzione del film medesimo. Questo approccio contempla pure la possibilità che i film possano anche cambiare questi stessi processi. L'esempio classico riguarda l'evoluzione della nuova cultura giovanile europea degli anni '50 del secolo scorso. Nessuno dubita che il cambiamento radicale negli atteggiamenti, i valori, le abitudini, le mode della nuova generazione di adolescenti di quell'epoca sia dipeso, in gran parte, dall'arrivo di film come *Il selvaggio*, con Marlon Brando, del 1954, o *Senza tregua* con Bill Haley e the Comets, del 1956, che hanno scatenato pesino sommosse giovanili in tante parti del Vecchio mondo, dopo il loro arrivo. Qualche anno fa, comunque, Paul McCartney ha insistito sul fatto che fu un film musical americano, meno conosciuto ai più, *Gangster cerca moglie* (1956) di Frank Tashlin, con Little Richard, i Platters, Fats Domino e altri musicisti del nuovo rock 'n roll, che ha ispirato più di ogni altro la sua generazione di giovani aspiranti alla celebrità tramite il rock. Come ha scritto il noto produttore britannico di cinema, David Puttnam, «i movies non sono semplicemente una forma di divertimento né un mero prodotto commerciale.. poiché hanno formato atteggiamenti, creato convenzioni di stile e di comportamento, rinforzato o aggredito i valori dominanti nelle nostre società... rappresentano di fatto una forma di potere».

## Un esempio concreto: capire l'impatto degli americani in Italia nella Seconda guerra mondiale tramite il cinema

Il genere filmico che ha sempre collegato più proficuamente di ogni altro cinema, società e storia rimane quello della guerra. Le guerre hanno sempre creato miti di ogni tipo, e questo meccanismo è stato preso e manipolato sempre più consapevolmente dagli Stati e dalle industrie cinematografiche dagli inizi del Ventesimo secolo in poi, soprattutto dall'industria cinematografica americana. Hollywood stessa fu un sotto-prodotto della Prima guerra mondiale. Ora, nel cinema di fiction hollywoodiano, qualunque situazione di guerra prima o poi produce il suo dramma del tipo "bang, bang, kiss, kiss", per adattare la famosa caratterizzazione lanciata dal critico Pauline Kael anni fa, riferita alle tante trame di numerosi film dell'epoca classica degli studios. In realtà, lui si riferiva principalmente ai film western e ai polizieschi, ma poiché i film di guerra hanno sempre costituito una parte notevole della produzione americana, e pochissimi sono i film con soli uomini, la questione di genere - uomo e donna, "kiss, kiss" - si è proposta sullo schermo quasi sempre, prima o poi.

Nel mio recente testo, *La sfida della modernità*<sup>13</sup>, che contiene un capitolo sugli eserciti americani come portatori nell'Europa dei modelli americani di modernità, suggerisco che l'impatto/recezione di queste forze armate si può capire tenendo presente le seguenti considerazioni:

1. l'eredità, in tutti i territori liberati, di miti preesistenti e condivisi sull'America e di tutte le precedenti esperienze dirette, che queste popolazioni avevano fatto, della realtà statunitense in tutte le sue forme;

2. l'ideologia molto chiara portata dai liberatori. Una leggenda dice che su un lato delle banconote militari portate dagli americani in Italia ci fossero le *Four Freedoms*. Ovviamente i temi cari a Wilson e a Roosevelt, e le battaglie Nazioni Unite promisero nella loro propaganda di guerra che avrebbero salvato i popoli liberati non solo dai Nazi-Fascisti, ma più in là, da ogni forma ereditata di miseria, lotta di classe e guerra;

---

13 D. Ellwood, *Una sfida per la modernità. Europa e America nel lungo Novecento*, Carocci, 2012.

3. il dinamismo, la tecnologia, il benessere materiale e i messaggi subliminali del modo americano di fare la guerra. L'opulenza scorreva ovunque, accecando, distorcendo e spesso corrompendo ogni cosa con cui venisse a contatto. Più tardi gli studiosi avrebbero dimostrato che non si trattava dell'avventata sconsideratezza di una nazione, diventata da poco ricca, ma della precisa scelta strategica operata dallo Stato Maggiore a Washington, con l'obiettivo di tenere unito un esercito che non stava combattendo per difendere casa e famiglia; ovvero una grande massa inesperta di individui in uniforme provenienti da un paese con una scarsa tradizione militare e un forte impegno per la democrazia cittadina;

4. la forza propriamente americana che veniva loro dai film di Hollywood. Ovunque andassero le forze armate, subito arrivava l'industria cinematografica. Con 4.000 dei suoi presenti nell'esercito e il permesso di agire come «l'unica organizzazione commerciale» attiva nelle zone di guerra, Hollywood era determinata a riconquistare i suoi vecchi mercati, mettere in mostra i prodotti non visti, trasformare la guerra in leggenda, mito e intrattenimento ed esaltare il modo di vivere americano. Da parte sua, il Dipartimento di Stato si aspettava che i film mandati all'estero da Hollywood «facessero onore al buon nome di questo paese e delle sue istituzioni»;

5. una quasi totale mancanza di preparazione – storica, culturale, mentale – rispetto alla quantità di responsabilità che ci si aspetta, in epoca moderna, da una forza di liberazione. Sulla carta vi erano progetti e schemi, vi erano corsi di sessanta giorni in scuole create appositamente. Ma nessuno sapeva come mettere in pratica le lezioni apprese, come bilanciare controllo e iniziativa locale, priorità civili e militari, le relazioni con gli Alleati e quelle con le popolazioni liberate. L'Italia meridionale «si trasformò in un laboratorio in cui verificare le nostre teorie», ricordava nel 1948 un rapporto semiufficiale;

6. insieme a tutta l'apparente sicurezza e spavalderia, un atteggiamento di autocritica che sarebbe presto emerso prima nei servizi giornalistici, poi filtrato nei rapporti e nelle inchieste ufficiali e nelle memorie, nei romanzi, nei film. Già a quel tempo o in seguito, i paradossi di una «democrazia imposta» – di popolazioni «obbligate a essere libere» – non sfuggirono a nessuno. John Hersey, promettente reporter della rivista settimanale «Time», scrisse *Una campana per Adamo* (1944, tradotto in film da Henry King nel 1945 con lo stesso titolo) per evidenziare le difficoltà di portare la democrazia a società pre moderne, come nei villaggi della Sicilia, dove il tempo e il

fascismo avevano incancrenito ogni realtà. Pur presentandosi come romanzo, questo testo tratteggiava un'America che si sarebbe imposta nel mondo attraverso i suoi eserciti, e sosteneva che da questi e dai suoi uomini sarebbe stata giudicata. Peggio per Hersey e i suoi lettori americani, a desumere dai giudizi lasciati dalla maggior parte dei napoletani, autorità comprese. L'episodio romano di *Paisà* di Roberto Rossellini (1946) non li salva neppure. Accolti come liberatori trionfanti, dopo sei mesi di permanenza la truppa si vede ridotta ad una massa brulicante di ubriaconi e frequentatori – con disgusto – di prostitute. Senza saperlo, Rossellini conferma intuitivamente quello che ogni studioso di sociologia militare sa: dal momento che una forza combattente si ritira nelle retrovie, sottraendosi alla tensione del pericolo mortale, rischia sempre di perdere qualsiasi forma di coesione e senso di appartenenza ad un corpo militare. Questo era il caso in particolare delle forze militari americane, per i motivi indicati al precedente punto 3. Come illustra brillantemente il romanzo *Comma 22* di Joseph Heller – filmato magistralmente da Mike Nichols nel 1970 – questi soldati non riescono a dimenticare di essere individui: cittadini, figli, mariti, uomini di affari (alcuni) e soprattutto esseri umani pensanti: l'esatto opposto di quello che richiede lo strumento militare in ogni suo senso tradizionale.

Naturalmente il cinema americano – soprattutto il cinema americano – non potrebbe esistere senza il trionfo dell'individuo; è questa una delle chiavi dell'universalità dei suoi messaggi. Ma quello che rende il cinema di guerra americano interessante è il suo ruolo nel conservare, ad uso domestico principalmente, un'idea eroica del soldato americano, uno che riesce a preservare – chi più, chi meno – le sue umanità e individualità in versione americana, in mezzo a tutti gli orrori del confronto bellico, in un contesto di guerra totale. In contrasto, gli altri, o non esistono – cioè i soldati delle forze armate alleate –, oppure sono ridotti allo stereotipo di una massa indifferenziata di bruti, come i soldati nazisti sempre (ma anche i marocchini in *La Ciociara* di de Sica, 1960 e ne *La Pelle* della Cavani, 1981, se volessimo altri esempi, “di casa nostra”).

Un recensione anonima (probabilmente inglese) di *Saving Private Ryan* di Spielberg, del 1998, ha espresso bene questi concetti:

Le entusiastiche recensioni americane hanno ignorato la questione se (il film) offre una rappresentazione onesta della Seconda guerra mondiale. Nessuno può dubitare il realismo delle scene di

combattimento né l'autenticità del contesto storico evocato. Ma altri aspetti del film non saranno perdonati dagli spettatori non-americani. L'assenza degli Alleati fa impressione...dove sono gli inglesi, i francesi, i polacchi o i canadesi?

Il pubblico tedesco del film sarà esasperato dell'invariata, interminabile rappresentazione della "razza suprema". Gli americani vengono presentati come una miscela amabile di adolescenti dagli occhi dolci, ragazzotti dalle grasse fattorie del Mid-West e buontemponi dal profondo Sud. Muore uno di loro ed è una tragedia; feriti reclamano a voce alta acqua, morfina o mamma. Ma quando viene ucciso un tedesco, è solo un altro nazista morto, di quelli che hanno tutti la testa rasata, la mente del pugile e gli occhi blu sempre fissi del fanatico. Vogliono convincerci che questo film sarebbe un autentico resoconto storico? Non scherziamo...<sup>14</sup>.

Comunque per Hollywood, il modo più ovvio e facile per confermare l'umanità, conservata nonostante tutto, dall'eroe americano in uniforme, era ricorrere al suo topos preferito: la vicenda romantica. Occorre distinguere comunque: tra le varie fasi di produzione dei film, partendo dall'epoca della guerra medesima fino a giorni nostri; tra i film prodotti per precisi scopi politici (come *Scandalo internazionale* di Billy Wilder, del 1949) e quelli di svago; tra quelli frutto di un ambito diciamo trans-atlantico (quelli inglesi in particolare, come *The Way to the Stars*, di Anthony Asquith, del 1945, oppure *Yankees* di John Schlesinger, del 1979) e quelli co-prodotti in Europa per un pubblico internazionale, compreso quello americano (come *Miracolo a Sant'Anna* di Spike Lee, del 2008). Soprattutto, bisogna rendersi conto che pur partendo da premesse identiche – il bel giovane americano in uniforme che incontra la ragazza o le ragazze del paese liberato e/o occupato – lo sviluppo della trama e dei personaggi, lo scontro delle civiltà rappresentate e il linguaggio filmico utilizzato per raffigurare il melodramma variano molto secondo il parametro più ovvio di tutti: l'ambientazione nazionale.

In fin dei conti, sono solo due i paesi europei che hanno visto una produzione cinematografica di rilievo su questo tema: la Gran Bretagna (o meglio l'Inghilterra) e l'Italia. Per quanto riguarda la Francia, in coerenza con l'ideologia nazional-gollista, gli americani non avrebbero fatto niente, neanche in questo campo, durante la

---

<sup>14</sup> <http://www.totalfilm.com/reviews/cinema/saving-private-ryan>.

Libération. Più sorprendente è il caso tedesco, dove la permanenza americana ha ricreato uno stato, demilitarizzato una popolazione, combattuta la Guerra fredda e gettato radici tuttora ben visibili sul territorio. Eppure, ha scritto lo specialista più citato di cinema tedesco, Thomas Elsaesser, i milioni di soldati americani che sono passati per quel paese «sembrano aver lasciato praticamente nessuna traccia» nel cinema tedesco dei decenni del dopoguerra. L'unica possibile eccezione di rilievo, *Il matrimonio di Maria Braun*, di Fassbinder, del 1978, è un'allegoria della nascita della Repubblica federale, certamente non un trattato sull'incontro giovani tedesche - americani in uniforme.

L'esperienza inglese si contraddistingue per due motivi principalmente. In primo luogo, vi è stato un vasto sforzo da parte dello stato inglese (molto meno di quello del governo di Washington) per organizzare l'incontro dei due popoli, quello americano e quello inglese. E in questa campagna di ingegneria sociale, il cinema ha giocato un ruolo fondamentale, sia nella sua versione documentaria, sia in quella delle pellicole a soggetto. Da *A Yank in the RAF* (*Il mio avventuriero*, Lou Edelmen, 1941), fino al classico *A Matter of Life and Death* (*Scala al Paradiso*, Michael Powell and Emeric Pressburger, 1946), il Ministero delle Informazioni si è assegnato un ruolo fondamentale nel tentativo di gestire i rapporti tra la popolazione indigena e le forze combattenti di oltre Oceano, una campagna necessaria in parte per le dimensioni della presenza americana - quasi 3 milioni di elementi del personale militare americano sono passati per le isole britanniche nel corso della guerra - ma anche perché le tensioni sociali e culturali tra le parti in causa erano molto più gravi del previsto e non potevano essere discussi in pubblico per non dare conforto al nemico o disturbare in alcun modo il grande alleato di oltre Oceano.

La seconda dimensione particolare della vicenda inglese è l'intensità del ricordo lasciato nel subconscio della popolazione inglese - soprattutto nella parte femminile - a giudicare da tutti i romanzi, telenovelas, mostre, analisi sociali, e, naturalmente, film di fiction dedicati al tema di questo incontro/scontro di civiltà. Ancora nel 2007 fu possibile trovare nei supermercati un nuovo romanzo popolare come *The Grafton Girls*, che narra con tanti particolari presi dalla vicenda vera, l'impatto della truppa americana sulle ragazze proletarie di Liverpool. Nei negozi di DVD fu possibile nel 2009 comprare una copia di *We'll Meet Again*, un dramma televisivo di 12 ore ori-

ginariamente prodotto da un rete commerciale nel 1982, e dedicato alla vicenda di una piccola città di campagna a nord-est di Londra, circondata da basi delle forze aeree americane. Nel novembre 2012 la BBC ha dedicato un ennesimo programma radiofonico a questa storia, in due episodi col titolo *GI Britain*. Di tutta questa produzione comunque, il più significativo, dal punto di vista della storia sociale e culturale dell'incontro popolare anglo-americano, rimane il già menzionato film di fiction di John Schlesinger, *Yankees* (1979), il personale tributo del grande regista venuto dalla tradizione del *Free Cinema* inglese alla forza del legame trans-atlantico, nell'ottica della sua vicenda personale e professionale. Ambientato in una piccola città delle brughiere nel nord dell'Inghilterra, con le sembianze di Richard Gere che interpreta il fascino di Hollywood del 1943, versione militare. La bellezza, l'opulenza, le maniere e la generosità di Matt (Gere) confermano tutti gli stereotipi dell'epoca. Ben presto egli travolge sentimentalmente l'attraente figlia del droghiere del paese, spingendo il suo fidanzato locale - un ragazzino timido, piccolo, tipico soldato inglese mal equipaggiato - verso l'oblio. Attraverso molte vicissitudini dolorose, trionfa l'amore anglo-americano e i due protagonisti sono riuniti da urla e dichiarazioni di fede gridate sopra una vasta folla, nel momento in cui il treno di Matt parte dalla stazione locale per il fronte della Normandia. Intanto il suo ufficiale superiore è riuscito a sedurre la moglie (Vanessa Redgrave) di un comandante navale, rimasta da sola in un vasto palazzo di campagna, facendola volare in un bombardiere verso una base americana in Irlanda del Nord, piena zeppa di cibi, slot-machines e Coca-Cola. Mai l'idea del soldato americano come portatore dei valori e dei modi della via americana verso una modernità più libera, più aperta e più ricca materialmente, è stata così esplicita.

### **La vicenda italica**

Benché alcuni testimoni avessero visto nell'arrivo degli Alleati nel sud d'Italia una forza in grado di mettere in moto aspirazioni sub-conscie di movimento e cambiamento nella popolazione locale - stiamo pensando ad alcune righe de *L'autunno della repubblica* di Eugenio Scalfari, o il racconto di Curzio Malaparte, *Il compagno di viaggio* - per la maggiore parte, gli americani che vediamo nelle pellicole a soggetto italiane sono sì, rappresentati come liberatori

dal terrore e dall'occupazione forzata nazista, ma soprattutto gente di passaggio, inconsapevoli di dove si trovino e, in un certo senso, indifferenti. Un titolo, da solo, *Un americano in vacanza*, di Luigi Zampa, del 1946, la dice lunga sull'idea che molti americani in uniforme davano di sé.

Napoli sarà la prima grande prova della capacità degli Alleati di portare qualcosa oltre la fine delle violenze belliche e l'espulsione del nemico, e prestissimo dopo il loro arrivo, il 1° ottobre 1943 si rivela la catastrofe. Per le truppe americane, la metropoli distrutta dai bombardamenti e ridotta alla fame, rappresentava forse tutto quello che odiavano del Vecchio Mondo. «Nell'agosto del 1944, il porto di Napoli era un ricettacolo di trambusto, efficienza e furti in mezzo alle rovine e al panico», scriveva John Horne Burns in *La Galleria*, il suo capolavoro del dopoguerra. Guardando i rifiuti che galleggiavano in mare, uno dei soldati, nel romanzo, dice semplicemente: «l'Europa scarica i suoi rifiuti nel Golfo di Napoli».

Nella disperata lotta per la sopravvivenza, molti napoletani sembravano orgogliosi di sbandierare il loro antimodernismo. Un cronista inglese sosteneva, documentandolo, che la guerra li avesse ributtati «nel Medioevo». Tuttavia, Eduardo De Filippo osservava la situazione da una diversa prospettiva. In seguito fu proprio lui a ricordare: «Il nuovo secolo, questo xx secolo, non raggiunse Napoli fino all'arrivo degli Alleati; mi sembra che qui a Napoli la Seconda guerra mondiale abbia avuto lo stesso effetto del trascorrere di cento anni, come se si fosse passati dal giorno alla notte».

Il più grande romanzo italiano della guerra, *La pelle*, di Curzio Malaparte, trasformato in una pellicola dissacrante e spietata da Liliana Cavani, nel 1981, ambientato anche questo in larga parte a Napoli, mette invece in evidenza il presunto degrado nazionale. Nella visione del mondo profondamente pessimistica di Malaparte, lo svilimento di sé stessi si trasforma in una sorta di esibizionismo. Questo atteggiamento rappresenta una sfida generalizzata alla logica di liberazione anglo-americana, secondo questo autore, specialmente rispetto alla loro bizzarra combinazione di moralismo e materialismo.

Malaparte rifiutava le definizioni tradizionali di vittoria e sconfitta, liberazione e occupazione. Lo scrittore, prima fascista anomalo, poi ufficiale di collegamento tra l'embrione del rinato esercito italiano e il Comando alleato, sosteneva che per i napoletani, con tutti i loro secoli di invasioni straniere, non era verosimile che si

sentissero sconfitti solo perché era arrivato un nuovo invasore. Per quanto riguardava gli eserciti Alleati, era inutile che affermassero di liberare la gente e, allo stesso tempo, la volessero far sentire sconfitta. O erano liberi o erano sconfitti. In realtà, sosteneva Malaparte, i napoletani non si sentivano né l'una né l'altra cosa.

Ma sono discorsi che si sentono appena nella versione cinematografica, costruita con grandi mezzi per un pubblico che si presumeva internazionale, nonostante il fatto che Malaparte abbia collaborato alla sceneggiatura, e si faccia rappresentare esplicitamente nel film (interpretato da Marcello Mastroianni). Qui tutte le donne locali sono affamate di sesso, anche quelle (come il personaggio di Claudia Cardinale) che non hanno bisogno di prostituirsi per dare da mangiare alle loro famiglie. I maschi americani (ci sono solo loro, tranne qualche scozzese in kilt per una piccola nota di varietà) concorrono a toccare il fondo, moralmente, il ché arriva con lo stupro di gruppo da parte di una banda di GI di una celebrità americana in fuga dall'eruzione del Vesuvio. A quel punto lei conferma al suo amico italiano, Malaparte: «Ora siamo pari».

Forse anche a causa degli orrori che la città ha vissuto, che nessuno nega, niente nella guerra in Italia ha colpito la fantasia cinematografica come la Napoli degli anni '43-'45. Decenni dopo la fine dell'occupazione alleata, nel 1946, ecco Mastroianni di nuovo ad agire come interprete del mondo napoletano insieme ad un altro americano grande e grosso, ma ingenuo e disorientato, come il comandante della V Armata interpretato da Burt Lancaster in *La Pelle*. Questa volta si tratta del capo di una grande industria aeronautica americana, i cui panni sono vestiti da Jack Lemmon, in *Maccheroni* di Ettore Scola (1985). Da giovane, soldato a Napoli durante la guerra, Mr. Travers avrebbe catturato anche lui il cuore di una giovane del luogo, e il fratello Antonio (Mastroianni), scapolo, si sarebbe dato da fare, negli anni dopo la partenza del giovanotto, per consolarla, inventando lettere dal giovane americano da tutto il mondo, dipingendolo come un personaggio sempre più eroico, ma sempre legato alla sua Maria. Tornato a Napoli come grande personaggio davvero, ma totalmente sconnesso dal suo passato, toccò ad Antonio riconciliare miti e realtà. Definito da qualcuno come una fiaba consolatoria, il film si presenta in effetti come un carnevale di stereotipi, ma dove lo scontro che conta è raffigurato in una forma molto semplice: tra l'antico - Antonio lavora nell'archivio storico di una grande banca napoletana - e il moderno: il capitano dell'industria di alta tecnolo-

gica, con le sue nevrosi, la sua terribile fretta e la sua idea fissa che tutto si può comprare con le carte di credito. Tale è la forza del folklore e delle superstizioni napoletane, che Mr. Travers alla fine viene de-americanizzato e può finalmente cominciare a godersi la vita. È un po' quello che è già successo a Mr. Hamilton (Clark Gable), un avvocato di Filadelfia, il quale – in *La baia di Napoli*, di Melvin Shavelson, del 1960 – fallisce nel suo tentativo di salvare un scugnizzo di Capri dalla miseria e l'arretratezza locale, bloccato dalle furberie e dalle arti della gente del posto (in particolare la prorompente persona della zia interpretata da Sofia Loren). Ma la vittoria di Antonio è molto più completa. Come *Local Hero*, dello scozzese Bill Forsyth, del 1983, che propone una trama curiosamente parallela a quella del film di Scola, *Maccheroni*, respinge il fatalismo che contraddistingue tanto cinema di guerra europeo e non soltanto quello italiano. Ma facendo ricorso ai riti della tradizione, persino alle superstizioni, come suprema risorsa spirituale europea per controbattere la modernità, versione americana, diventa difficile credere che queste storie potessero offrire una prospettiva particolarmente convincente per chi non abitasse a Napoli o in un remoto paese di pescatori in Scozia.

A differenza della storiografia accademica italiana, che ha considerato la guerra in Italia post-1943 quasi esclusivamente in chiave politica, cioè come *prequel* della Guerra fredda, il cinema l'ha rappresentata soprattutto come un dramma popolare, un'immensa storia di sofferenze, crudeltà, miseria e speranze deluse. Nella fase del neorealismo, non c'è un cinema di intrattenimento o evasione; com'è ben noto, ha fatto parte del processo di elaborazione collettiva dei lutti provocati dallo spandersi sul territorio nazionale della guerra totale in tutte le sue forme, fino a quel momento. Chi unisce la storiografia al cinema, e tutte le fasi del cinema della guerra in Italia, sono, ovviamente, gli americani. Nel brevissimo episodio dedicato alla guerra in *Ba'aria* di Tornatore, del 2009, non potevano non esserci che loro: gli americani. Proiettando indietro le priorità politiche/ideologiche di tutto il dopoguerra fino ad oggi, interessa soltanto quello che hanno fatto gli americani. L'assenza quasi totale degli inglesi – se facciamo eccezione per l'episodio fiorentino di *Paisà*, che li presenta in modo ridicolo – è la conferma di questa lettura, perché, piaccia o no, sono loro che hanno comandato in Italia, sia militarmente che politicamente, durante la campagna bellica (soprattutto dopo la partenza di Eisenhower nel gennaio 1944, con 7

delle loro divisioni, nel giugno dello stesso anno).

Ma a parte la presenza di qualche individuo più “buono” degli altri – come l’aviatore solitario in *Aiutami a sognare* di Pupi Avati, del 1981, con la compianta Mariangela Melato – gli americani in uniforme in generale non fanno una bella figura in nessuno dei trattamenti filmici. Come vengono rappresentati in *La pelle* (nel film, molto più che nel libro) risultano solo in una versione più spinta, nella sua impostazione di base, di quella offerta in tante altre pellicole, comprese quelle americane (in *Comma 22*, per esempio): gente adolescente ed indifferente, spensierata al punto da essere frivoli, troppo consapevoli di essere per caso e per poco in Italia, un paese in cui non avevano alcun interesse storico o intrinseco (persino gli italo-americani sono quasi invisibili). Il mercato del sesso, si direbbe, interessa loro molto più della guerra, tanto meno sanno perché combattano. Ne *La Recita* di Anghelopoulos (1975), si vedono questi innocenti americani subentrare in Grecia ai super-smaliziati inglesi, che hanno appena soffocato nel sangue un’insurrezione rivoluzionaria (siamo ad Atene, nella primavera 1945, e si tratta di una vicenda vera). Devono ancora imparare a fare gli imperialisti: infatti dopo la Dottrina Truman del 1947 e il loro intervento indiretto nella guerra civile, la Grecia sarà uno dei paesi dove imparano di più e più velocemente cosa voglia dire nella pratica assumere certe responsabilità nel mondo. Da quell’epoca in poi, tocca al cinema dare voce e immagini ad alcune delle conseguenze materiali e morali, vissute o sognate, di questo confronto di civiltà.

## Conclusioni

Il singolo testo cinematografico – non importa se fiction o non-fiction – non importa quale sia il suo genere, non va mai considerato in modo isolato. Occorre sempre una considerazione del suo contesto di produzione e di ricezione, in termini artistici, ideali ed ideologici, sociali e – se necessario – commerciali. I film che vogliono rappresentare la Storia – con la S maiuscola – invitano ad una lettura delle altre fonti che hanno trattato la stessa vicenda: quelle ufficiali e quelle letterarie, poi quelle create dagli storici professionisti, dai memorialisti e dai biografi, dai cronisti dell’epoca narrata. Quelle pellicole che invece creano storia richiedono un altro trattamento, poiché sono film che insieme – collettivamente – cambiano le cose e

costruiscono nuove identità, memorie, esperienze. Agiscono con un effetto cumulativo, quindi devono essere trattate nel loro insieme. I film per i giovani degli anni '50 e '60, evocati qua, sono un esempio eclatante, ma possono esserci tanti altri casi: il cinema di Vichy, quello del realismo inglese nella sue varie fasi, la commedia italiana nella sua epoca d'oro (dal 1943 al 1963, dice il critico Goffredo Fofi); i filoni del cinema americano che espongono il lato oscuro del sogno americano, da *Piccolo Cesare*, di Mervyn LeRoy, del 1930, fino a *American hustle*, di David O. Russell, del 2013, i giorni nostri.

Rispetto a tutti gli altri medium, inventati negli ultimi cento e più anni, il cinema si distingue se non altro perché non è effimero. Quanti delle milioni di pagine dei social media prodotti oggi saranno visibili da qui a dieci anni? La stessa televisione fa gran fatica a creare una sua memoria, tanto meno renderla utilizzabile per chi voglia costruire discorsi storici più incisivi, sia del mezzo stesso, sia del suo influsso sulle nostre vite dal 1950 in poi. È un vuoto enorme nella storia sociale, politica e culturale della nostra epoca. Il cinema invece perdura. Con tutte le sue contraddizioni – di luogo, di origine, di obiettivi, di linguaggi, di ricezione – esso resta il mezzo creativo più influente e attraente – su larga scala – della nostra epoca. Leggere la storia attraverso il cinema offrirà sempre una visione soltanto parziale e frammentaria del passato. Ma di sicuro sarà un'esperienza di osservazione che illumina ed emoziona allo stesso tempo, proponendo una possibilità di comprensione della realtà come nessun'altra forma di arte e di comunicazione della nostra epoca.



# Analizzare e utilizzare i programmi televisivi nella didattica della storia

Vanessa Roghi<sup>1</sup>

«La tv è un curriculum non graduato (non ha gerarchie né memoria) e non esclude nessuno spettatore, per nessun motivo, in nessun momento»<sup>2</sup>.

Neil Postman

Generalmente quando si parla di didattica della storia con gli audiovisivi ci si riferisce al cinema, o ai documentari, comunque a fonti di tipo autoriale, facilmente rintracciabili e riproducibili<sup>3</sup>. Non sono tanti gli insegnanti, né tantomeno gli storici, che si cimentano con l'uso e la critica delle fonti televisive<sup>4</sup>. E i motivi sono evidenti.

---

1 Professore a contratto di *Visualità e storia* presso l'Università degli Studi di Roma La Sapienza, documentarista Rai, promuove da tempo in Italia la diffusione della *media literacy*.

2 N. Postman, *Divertirsi da morire: il discorso pubblico nell'era dello spettacolo*, Longanesi, Milano 1985.

3 Per quanto riguarda una visione d'insieme dei problemi metodologici e per suggerimenti bibliografici generali, alla base dello studio del rapporto fra audiovisivi e storia, rimando ai contributi di L. Cortini e A. Medici, in questo volume.

4 Nel 2006 è uscito il volume a cura di A. Grasso, *Fare storia con la televisione*, Vita e pensiero, Milano, nel quale si è fatto un importante punto metodologico, in seguito al quale non sono seguiti molti studi. Da un punto di vista metodologico dunque rinvio a G. Roberts - Ph. M. Taylor, *The Historian, Television and Television History*, University of Luton Press, Luton 2001; J. N. Jeanneney, *I programmi televisivi come fonte per gli studi storici*, in AAVV, *La storia in televisione*, Rai, Eri, Torino 1981; A. Farrassino, *Televisione e storia*, Bulzoni, Roma 1981. Una nuova generazione di studiosi cerca da qualche anno di studiare l'immaginario storico generato dalla televisione. Cfr. A. Sangiovanni, *Tute blu: la parabola operaia nell'Italia repubblicana*, Donzelli, Roma 2001; E. Perra, *Conflicts of memory: the reception of Holocaust films and TV programmes in Italy, 1945 to the present*, Peter Lang, Oxford-New York 2010; Y. Guiana, "Italia '61: The Public Use of History in Movies and TV Shows" alla NeMLA 2011 Convention tenuta presso la Rutgers University a New Brunswick, New Jersey; dal 7 al 10 aprile 2011; A. Minuz - G. Vitiello, *La Shoah nel cinema italiano*, Rubettino, 2013; D. Garofalo, *Memoria e rimozione della Shoah nei cinegiornali italiani del dopoguerra, 1945-1965*, in «Dimensioni e Problemi della Ricerca Storica», N. 2/2014, Carocci, Roma, in corso di pubblicazione. Inoltre Monica Jansen, dell'Università di Utrecht, ha dato vita a un osservatorio sulle fiction storiche nella televisione italiana. Infine mi permetto di rinviare al mio *Mussolini and postwar Italian television*, in S. Gundle - C. Duggan - S. Pieri, *The cult of the Duce*.

1. Il primo è, molto semplicemente, un motivo di reperibilità: i programmi televisivi sono più difficili da trovare. La Rai non ha un archivio online aperto come hanno per esempio l'Archivio Luce o l'Aamod. I programmi caricati su YouTube rispondono a una logica casuale, sono frammentati e frammentari, raramente offrono uno spaccato esaustivo di un programma e della sua storia.
2. Il secondo è un problema metodologico: quali programmi televisivi? Quelli che vengono definiti di repertorio?<sup>5</sup> Oppure le fiction e gli sceneggiati?
3. Il terzo problema interroga la disciplina e il suo rapporto con le altre narrazioni: quale è la storia che possono raccontare le fonti televisive?
4. Il quarto, e ultimo, infine, è forse il più importante: a che punto siamo con la *media literacy*, ovvero l'alfabetizzazione di studenti (e insegnanti) all'uso dei media in generale, della tv in particolare?

Eppure, fra gli audiovisivi che più agiscono sul nostro immaginario storico ci sono quelli televisivi: studiarli seriamente all'interno della ricerca storiografica è ormai diventato necessario<sup>6</sup>.

### **Le fonti televisive: archivi e problemi di accesso<sup>7</sup>**

In principio era la Rai, che, in regime di monopolio, a partire dal 1954 ha portato la televisione in Italia. Fin dalle sue origini la Rai ha agito in due direzioni relative al racconto della storia: una consapevole, di collettore di immagini del passato recente, l'altra involontaria, di creazione di un nuovo archivio della memoria pubblica dell'Italia repubblicana. Quando dico involontario non uso un ter-

---

*Mussolini and the Italians*, Manchester University Press 2012.

<sup>5</sup> Su questo tema ho una rubrica sulla rivista «La Ricerca online» alla quale rinvio.

<sup>6</sup> Cfr. V. Roghi, *Una questione di metodo*, in «La Ricerca online», 12 settembre 2013, <http://www.laricerca.loesch.it/index.php/attualita/storia-a-geografia/619-una-questione-di-metodo>.

<sup>7</sup> Su questo tema riprendo alcune mie riflessioni già pubblicate in *Le fonti audiovisive e la ricerca storica*, pp. 205-214 in M. De Nicolò (a cura di), *Il pane della ricerca. Luoghi, questioni e fonti della storia contemporanea in Italia*, Viella, Roma, 2012.

mine azzardato: la televisione infatti lascia, in principio, pochissime tracce del suo passaggio sulla terra, per motivi essenzialmente culturali: la Rai dei primi anni è guidata da funzionari convinti che i prodotti televisivi non debbano, necessariamente, essere tramandati alle generazioni future; pochi sono gli operatori dell'azienda pubblica a ritenere che il varietà, i quiz, le canzonette meritino un archivio. Molto spesso alcuni programmi della Tv sono stati conservati solo in parte: c'è il video ma manca l'audio, per esempio, come nel caso dei primi telegiornali. In molte occasioni sono stati fonici o operatori a salvare le pellicole di programmi che altrimenti sarebbero state distrutte<sup>8</sup>. Negli ultimi anni è andata maturando una nuova e diversa coscienza rispetto all'importanza della conservazione delle fonti televisive. Grazie anche all'apporto delle tecnologie digitali che, se da un lato pongono il problema dei costi elevati del riversamento dei materiali analogici in formati più leggeri, fruibili on line, consentono, tuttavia, di poter ipotizzare nel futuro prossimo un portale condiviso di tutti gli archivi delle tv. Una consapevolezza maturata a livello europeo e recepita in anni recenti anche in Italia – sebbene con i progressivi tagli della spesa pubblica si stia assistendo a una significativa inversione di tendenza, che mette a rischio la sopravvivenza stessa di archivi audiovisivi puri come l'Archivio Luce e l'Aamod (Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico), per citare i due principali archivi non televisivi in Italia. Un passo in questa direzione è stato compiuto qualche anno fa dal progetto *Presto, Preservation Technologies for European Broadcast Archives*<sup>9</sup>. Da uno studio preliminare è stato rilevato che il patrimonio televisivo in Italia corrisponde a un milione di ore di film, un milione e 600.000 ore

---

8 Il supporto magnetico per la conservazione dei programmi viene inventato nel 1958, prima di questa data esiste soltanto la pellicola cfr. P. Scannell, *Diretta e registrata: la storicità della televisione*, in A. Grasso, *Fare storia con la televisione* cit., pp. 173-193. Per un profilo metodologico sulle logiche archivistiche degli archivi televisivi Cfr. M. Scaglioni, *L'immagine come fonte, come evento, come memoria*, in A. Grasso, *Fare storia con la televisione* cit., pp. 24-34. F. Colombo, *Gli archivi imperfetti. Memoria sociale e cultura elettronica*, Vita e pensiero, Milano 1986; J. K. Bleicher, *I miei percorsi all'interno delle biblioteche audiovisive di babele*, in L. Cicognetti - L. Servetti - P. Sorlin, *Archivi televisivi e storia contemporanea. Quattro esempi europei a confronto*, Marsilio, Venezia 1999. J. Bourdon, *Broadcasting Archives: A Global View, Report for the INA Seminar*, Paris 7-9 December 2000.

9 PRESTO - *Preservation Technologies for European Broadcast Archives*, IST-1999-2001, <http://presto.joanneum.ac.at/Public/D2.pdf>.

di registrazioni video e due milioni di ore di audio custoditi in soli 10 archivi. È stato stimato che il patrimonio europeo di materiale audiovisivo sia dieci volte più grande: 10 milioni di ore di film, 20 milioni di ore di video, 20 milioni di ore di audio. Il progetto è naufragato sotto la mole immensa del lavoro da svolgere, e le pagine del sito web sono infatti aggiornate fino al 2007<sup>10</sup>. Malgrado ciò *Presto* ha avuto il merito di mettere in luce non solo l'entità dei materiali esistenti, ancora in modo approssimativo, ma anche alcune questioni che, lungi dal riguardare esclusivamente il lavoro degli archivisti, interessano da vicino il lavoro di chi fa ricerca. Uno dei dati più rilevanti ad emergere è il fatto che questo patrimonio televisivo risulta in gran parte non disponibile e spesso inutilizzabile, non solo da parte di utenti esterni (istituzioni culturali), ma anche da parte di produzioni audiovisive, e anche per una questione di obsolescenza dei formati. Ad esempio i 2/3 dei materiali di archivio non possono essere usati nei formati esistenti, e 1/3 ha subito forme diverse di deterioramento. Il caso più interessante e sorprendente, per uno studioso che si occupa di storia contemporanea, è quello relativo ai servizi giornalistici girati su nastro magnetico nei primi anni Ottanta. Assai più fragili della pellicola, appaiono oggi spesso più rovinati di quanto si possa immaginare: la pellicola, infatti, se ben conservata, mantiene con il negativo la qualità più alta dell'immagine girata. Il nastro magnetico invece tende più facilmente a deteriorarsi. Per questo fonti televisive di anni recenti sono di qualità più scadente rispetto a quelle degli anni sessanta. Recentemente un nuovo progetto, sempre su base europea, ha ripreso l'idea del portale digitale per facilitare l'accesso agli archivi audiovisivi: si tratta di *EUScreen*. A partire dal 2009 un consorzio di televisioni europee, sotto la guida dell'Università di Utrecht, ha iniziato a digitalizzare parte dei propri archivi audiovisivi: ad oggi sono disponibili 30.000 documenti. Rispetto a *Presto*, *EUScreen* ha il merito di mettere in rete archivi già esistenti, semplificando, dunque, le procedure di classificazione e di

---

10 Se il progetto di archivio online di fatto è fermo al 2007, il progetto *Presto* ha comunque prodotto un importante centro di studio sugli archivi digitali, cfr. <http://www.prestocentre.eu>. Notevole la library digitale <http://www.prestocentre.eu/library>. Sui criteri e il dibattito intorno agli archivi televisivi digitali cfr. J. M. Rhodes, *Gli archivi audiovisivi: dall'analogico al digitale*, in A. Grasso, *Fare storia con la televisione* cit., pp. 107-116; Ph. M. Tylor, *La televisione e lo storico del futuro*, ivi, pp. 159-166.

condivisione; d'altro canto il fatto di essere una piattaforma fa sì che in essa confluiscono i "difetti" dei singoli archivi. Per quanto riguarda il caso della Rai, ad esempio, si nota come, pur essendo fra i partner, non sia comunque possibile consultare le immagini online. L'archivio della televisione pubblica italiana continua ad essere fruibile soltanto dalle postazioni delle sedi Rai. Mentre disponibili sono gli archivi di gran parte delle altre Tv che partecipano al progetto: di notevole interesse l'archivio della tv rumena TVR, che a partire dai primi anni Sessanta fino ad oggi racconta la vita del paese del blocco sovietico offrendo uno spaccato visivo sconosciuto, data la scarsa consuetudine ad un immaginario televisivo che non sia euro, o americano centrico<sup>11</sup>. I maggiori archivi televisivi in Europa sono legati, come è ovvio, alle principali emittenti televisive, supportati quindi, in forme diverse, da finanziamenti pubblici. È importante, in questo senso, ribadire anche in contesti come questo, il valore culturale e il carattere di pubblico servizio svolto da una struttura come le Teche Rai. Il diritto all'accesso, per citare uno dei punti cardine del contratto di pubblico servizio fra Rai e Parlamento, deve continuare ad essere un elemento centrale non solo rispetto alle questioni legate ai programmi, ma anche alle questioni relative all'archivio. Sottolineo il punto perché questa caratteristica, o meglio la sua totale disattenzione, pone automaticamente il gruppo Mediaset fuori gioco rispetto alla possibilità di concorrere in futuro a diventare servizio pubblico. Non entro in questa sede nel merito del diritto all'accesso ai programmi, ma sicuramente rilevo come non esista alcuna possibilità di accedere agli archivi Mediaset, che costituiscono, nel bene e nel male, la fonte forse più originale dell'immaginario italiano negli anni Ottanta, decennio assai difficile da studiare anche per l'impossibilità di recuperare le sue fonti televisive. Parte da Milano, infatti, e dalle aziende poi confluite nel gruppo Mediaset, quel processo di ridefinizione della nostra identità collettiva, attraverso le telenovelas e i programmi di intrattenimento. Partono da Italia 1, Canale 5, Rete 4 l'ingresso dei politici nell'arena del varietà televisivo, l'uso indiscriminato del corpo delle donne, la definitiva sovrapposizione post moderna dei generi. Di questi elementi culturali non è dato ancora avere un archivio ordinato. In Italia non esiste niente di simi-

---

11 J. Bourdon ha riflettuto sulla disuguaglianza generata dagli archivi televisivi in *Le trappole dell'archivio audiovisivo*, in A. Grasso, *Fare storia con la televisione* cit., pp. 94-95.

le rispetto al francese INA (Institut National de l'Audiovisuel) o all'inglese BFI (British Film Institute)<sup>12</sup>. Prendiamo quest'ultimo esempio. Il British Film Institute raccoglie materiali e programmi televisivi fin dagli anni Cinquanta. La branca del BFI destinata alla conservazione dei materiali è il National Film and Television Archive. Dal 1960 la BBC inizia a depositarvi programmi. Si afferma il principio per cui l'archivio televisivo è degno di interesse tanto quanto quello cinematografico, al punto che il National Film and Television Archive inizia alla fine degli anni Sessanta a raccogliere repertori anche dalle televisioni private: la prima in UK è la Independent Television, che sorge proprio nel 1959. È chiaro: il modello dovrebbe essere questo. Una sinergia fra archivi pubblici e privati, al fine di ricostruire una rete accessibile a chi fa ricerca e non solo. Ovviamente gli archivi televisivi vivono in gran parte grazie all'acquisto dei loro materiali da parte di produzioni di diverso tipo – eppure, mantenendo vivo il progetto commerciale, è ancora una volta dal BFI che possiamo ricavare un uso intelligente e niente affatto scontato della messa in rete degli archivi. Un progetto integrato con le scuole primarie della Gran Bretagna ha consentito di mettere gratuitamente a disposizione degli insegnanti alcuni programmi che hanno “fatto gli inglesi”. In bassa qualità, facilmente scaricabili, supportati da strumenti di didattica preparati da storici e operatori della *media education*. In Italia RaiScuola da qualche anno mette a disposizione online una selezione di programmi destinati alla didattica, spesso prodotti ad hoc, come interviste, o serie tematiche, ma, paradossalmente, il forte taglio pedagogico rischia di allontanare i fruitori ai quali il progetto è naturalmente destinato, ovvero gli studenti, poiché dall'audiovisivo si aspettano qualcosa di più e diverso di una lezione frontale filmata. Meglio sarebbe se, come sta facendo con gli sceneggiati, RaiScuola selezionasse alcuni programmi che hanno “fatto gli italiani” e li affiancasse con spiegazioni, making off, tesi a spiegare come e perché proprio quelle immagini sono servite a costruire l'identità nazionale così come è, nel bene e nel male. Sceneggiati, inchieste, programmi di informazione, proposti come fonti del nostro immaginario.

Al momento l'unica reale possibilità di accesso, dunque, risiede

---

12 Cfr. S. Bryant, *Archivi televisivi in Gran Bretagna e in Europa: disposizioni pubbliche e private*, in A. Grasso, *Fare storia con la televisione cit.*, pp. 117-121.

nell'infinita professionalità e gentilezza del personale delle Teche che mettono a disposizione, in formato digitale, i programmi che vengono richiesti a un costo contenutissimo. Ma è ovvio che non basta.

### **Repertori, documentari, inchieste, fiction, informazione, intrattenimento**

Una volta superato l'ostacolo dell'accesso alla fonte televisiva, dunque, quale scegliere? Se già le differenze messe in rilievo all'interno della produzione cinematografica sono infinite, e chiamano in causa una vasta pluralità di approcci possibili (semiotica, ermeneutica, critica d'arte, sociologia dell'arte, storia dell'arte ecc.) la televisione offre una varietà di prodotti paragonabile solo alla letteratura: sul piccolo schermo possiamo trovare tutto ciò che può essere visto, così come in un libro tutto ciò che può essere scritto<sup>13</sup>. Un insegnante messo di fronte a questa ricchezza spaventosa di solito si rivolge a chi ha già in qualche modo fatto la selezione: i documentari di montaggio, quelli realizzati a partire dagli anni '90 (*La storia siamo noi*, *Correva l'anno*, *Grande storia*). Ma certo, in questo caso, la Tv viene usata come un manuale. Quello che viene mostrato non sono le fonti televisive, ma una loro riedizione antologica con un forte taglio critico dettato dalla scrittura dell'autore del programma, dalla linea editoriale della rete ecc.<sup>14</sup>. Se invece si vuole veramente usare un prodotto televisivo per fare didattica della storia bisogna soffermarsi sui criteri attraverso i quali selezionare, all'interno della produzione televisiva, un programma che possa essere considerato fonte storica<sup>15</sup>.

---

13 Per una ricostruzione puntuale del dibattito su media e storia e sulle categorie storiografiche che vi si inseriscono cfr. S. Carini, *Media e storia: cronologia di un dibattito*, in A. Grasso, *Fare storia con la televisione* cit. pp. 47-90.

14 In questo caso il ruolo della Tv come agente di memoria è intenzionale anche se si potrebbe discutere a lungo sul fatto se appunto sia memoria quella che viene generata o un senso comune. Sul racconto della storia e la sua funzione pubblica in Tv cfr. S. Lanaro, *Raccontare la storia*, Marsilio, Venezia 2004.

15 Secondo Jerome Bourdon, studioso della Tv francese, le molteplici versioni di un documento televisivo rendono impossibile certificare quale sia la fonte primaria: le diverse riprese, i tagli del montaggio, le scelte del regista, sono tutti elementi che non possono essere verificati, salvo casi eccezionali nei quali qualche testimone ha rico-

Ora, un programma televisivo, che tipo di fonte è per la storia? Una fonte "primaria" della storia dell'immaginario e delle mentalità collettive o delle idee/modelli culturali dei suoi autori; un documento che contribuisce alla storia delle forme; oppure una fonte secondaria, indiretta per le altre storie (storia dell'ambiente, della cultura materiale, economica, sociale e politica)<sup>16</sup>. Un documento o un monumento<sup>17</sup>? Ormai da anni si ragiona sull'ambivalenza di questo tipo di definizione rispetto all'epistemologia delle fonti: distinzione che viene a cadere di fronte alla fonte televisiva che è sempre, in ogni circostanza, un monumento (l'intenzionalità della trasmissione è ontologica) e un documento (vi sono elementi "oggettivi" che non possono essere elusi, come una intervista, un paesaggio, l'evento stesso che viene ripreso)<sup>18</sup>. Pierre Sorlin, mettendo insieme un ventennio di discussioni sull'argomento, ha parlato di immagini evento, agenti di storia: il singolo programma televisivo può essere un documento da studiare per gli effetti che ha generato, per il valore assoluto all'interno della costruzione (e non del rispecchiamento) dell'immaginario di un'epoca<sup>19</sup>. La diretta televisiva di Vermicino, lo sbarco dell'uomo sulla luna, sono eventi mediatici che diventano fonti primarie al pari della battaglia di Bouvines<sup>20</sup>. D'altra parte, molto più frequente è l'uso del documento televisivo come fonte indiretta: oggetto nel quale precipitano le voci e i volti, le idee e i sogni di un momento preciso (le interviste fatte dopo la strage di piazza Fontana) o di un lungo periodo (le inchieste sull'Italia degli anni Sessanta). La televisione produce non solo informazioni ma punti di vista sul

---

struito tutti i passaggi. Tuttavia mi domando quando studiamo un'opera letteraria, o anche il testo di uno studioso a quale versione facciamo riferimento: dipende dagli intenti. La variantistica è una possibilità nell'analisi di ogni tipo di testo, anche quello televisivo, ma la filologia della Tv non è l'unica via possibile. Cfr. J. Bourdon, *Broadcasting Archives: A Global View, Report for the INA Seminar*, Paris 7-9 December 2000; V. Roghi, *Le fonti audiovisive e la ricerca storica* cit.

16 Sulla storia e l'immaginario cfr. M. Vovelle, *Immagini e immaginario nella storia: fantasmi e certezze nella mentalità dal medioevo al Novecento*, Editori Riuniti, 1987.

17 Cfr. J. Le Goff - P. Nora, *Fare storia: temi e nuovi metodi della storiografia*, Einaudi, Torino 1981.

18 Cfr. P. Nora, *Il ritorno dell'avvenimento*, in Le Goff-Nora, cit., p. 141.

19 P. Sorlin, *L'immagine e l'evento. L'uso storico delle fonti audiovisive*, Paravia, Torino 1999.

20 G. Duby, *La domenica di Bouvines (27 luglio 1214)*, Torino, Einaudi, 1977.

mondo, dando forma alla percezione che abbiamo della società in cui viviamo, formando il senso degli altri. È stato Stuart Hall a riportare il dibattito sull'influenza dei media in una prospettiva più empirica e meno ideologica quando ha affermato che i media hanno la funzione di «fornire le basi sulle quali gruppi e classi sociali costruiscono l'immagine della vita degli altri gruppi e classi»<sup>21</sup>. In questo senso una fonte televisiva diventa tale quando ha avuto un audience che l'ha vista e "digerita". Infine, se i film generano senso, la Tv genera quella che è stata definita la "sindrome del testimone": un evento storico raccontato in televisione è percepito come vero<sup>22</sup>. La Tv inoltre, in modo assolutamente originale, cita sempre se stessa, la metatelevisione, a partire dagli anni Ottanta, compie una costante operazione memoria riprendendo i suoi archivi spezzettandoli e rimontandoli all'interno di nuovi programmi<sup>23</sup>. La Tv tende a fare confusione poiché mischia immagini nate per il piccolo schermo e altre prodotte per cinegiornali cinematografici, per creare degli archivi, per intrattenere o informare. Chi insegna, dunque, deve stare attento: a questa diversa genealogia chi fa Tv non dà quasi mai peso, ma nella didattica bisogna imparare a discernere l'origine delle fonti perché la storia produttiva di un audiovisivo pesa tanto quanto il suo contenuto.

---

21 S. Hall, *Culture the media and the ideological effect*, in J. Curran (Ed.), *Mass Communication and Society*, Arnold 1977, pp. 340-341

22 M. Halbwachs, *I quadri sociali della memoria*, Ipermedium, Napoli 1996, A. Wieviorka, *L'era del testimone*, R. Cortina, Milano 1999; C. Delage, *La vérité par l'image*, Denoel, Paris 2006; C. Delage, *La fabrique des images contemporaines*, sous la direction de C. Delage, textes de C. Delage, V. Guigueno e A. Gunthert, Editions Cercle d'Art, Paris 2007. Per motivi di spazio in questo saggio non affronto il tema complesso del rapporto fra fonte televisiva e memoria collettiva che merita una trattazione approfondita. Rimando dunque a N. Gallerano, *La verità della storia. Scritti sull'uso pubblico del passato*, Manifestolibri, Roma 1999, e A. L. Tota, *La memoria contesa: studi sulla comunicazione sociale del passato*, Franco Angeli, Milano 2001, e ai saggi ivi contenuti.

23 Cfr. O. Affuso, *Il magazine della memoria: i media e il ricordo degli avvenimenti pubblici*, Carocci, Roma 2010. Su media e senso comune cfr. P. Jedlowski, *Sulla mediatizzazione del senso comune*, in «Sociologia della comunicazione», 37, 2005, pp. 57-67. E P. Jedlowski, «Quello che tutti sanno». Per una discussione del concetto di senso comune, «Rassegna Italiana di Sociologia», 1, 1994.

## L'immagine e l'evento<sup>24</sup>

Quale storia raccontare attraverso le fonti televisive: la storia evenemenziale o la storia profonda, la lunga durata? Su questo tema gli storici risentono, innanzitutto, di una scarsa dimestichezza con la fonte televisiva, si soffermano sull'immagine evento, sul singolo avvenimento, molto più per questioni pratiche che per questioni epistemologiche. È molto più semplice infatti analizzare un singolo programma, come lo sbarco sulla luna ad esempio, e ragionare sul suo ruolo di agente di storia, piuttosto che confrontarsi con decine di programmi difficilmente accessibili, per vedere come essi possano essere usati per ricostruire la lunga durata di fenomeni storiografici<sup>25</sup>. Eppure vale la pena farlo, un caso di studio emblematico è offerto in questo senso dalla storia delle donne perché la televisione – in modo incerto, con alti e bassi, con censure, passi indietro ma anche grandissimi passi avanti – ha fin dall'inizio "studiato" le donne italiane dando loro, per la prima volta, voce in modo diretto<sup>26</sup>. Le interviste che la Rai ha prodotto a partire dagli anni Cinquanta sono una miniera unica per studiare soggetti ai margini: la contadina friulana, l'analfabeta, la studentessa calabrese non sono state ascoltate, in principio, da nessun altro se non dalla Tv. L'interesse verso la storia orale è assai tardivo in Italia e inizialmente privo di una connotazione di genere. La Tv ha portato nelle case degli italiani la voce e il volto di quell'anello forte, per usare un'espressione di Nuto Revelli, quell'anello forte della società italiana che sono le donne appartenenti agli strati sociali più marginali<sup>27</sup>. Il periodo preso in considerazione ha una data ad quem: il 1958, anno in cui viene approvata la legge Merlin. Un evento solo in apparenza marginale di fronte ai grandi stravolgimenti del dopoguerra: da un punto di vista della storia culturale, infatti, il 1958 offre la possibilità di vedere come, per la prima volta, i media italiani siano letteralmente

---

24 Il titolo del paragrafo fa riferimento, non a caso, al titolo del libro di Pierre Sorlin, cit.

25 Ovviamente il problema dell'immagine evento è assai complesso. Rimando alla ricostruzione che ne fa S. Carini in *Media e storia* cit., dove ricostruisce la genesi del concetto di *Media Events*, e il dibattito storiografico relativo.

26 Ovviamente bisogna tenere presenti le diffidenze di J. Bourdon verso la fonte televisiva come specchio o inconsco di un'epoca, che condivido. Cfr. *Le trappole dell'archivio audiovisivo* cit., pp. 96-99.

27 N. Revelli, *L'anello Forte*, Einaudi, Torino 2005.

obbligati a parlare di sessualità. I media italiani: fondamentalmente due, per quanto ci riguarda. La Rai, che in regime di monopolio dal 1954 occupa lo spazio dell'etere destinato alla Tv, e la Incom, che ha ripreso l'eredità dei cinegiornali Luce e che, con un tocco di americanismo glamour e uno sguardo divertito sulle notizie, si occupa dell'informazione al cinema, ancora per un decennio<sup>28</sup>. Per quanto riguarda la Rai, è il primo commentatore politico del telegiornale nazionale, Ugo Zatterin, a dare la notizia: riesce a farlo senza nominare mai neanche una volta le parole sesso, prostituzione, casa di tolleranza, e così via. Cosa racconta questo breve repertorio: il conformismo della società italiana, è vero, ma soprattutto un pezzo di storia della Tv, quello dominato dal codice di autoregolamentazione che, riprendendo il codice Hayes, pensato per Hollywood, introduce nella neonata Tv elementi di autocensura fortissimi. Diverso il tono usato dalla Incom: il cinegiornale, complice una senatrice Merlin che evidentemente sta al gioco, si diverte mostrando la Politica in atto di chiudere tutto quello che ha in casa: il rubinetto, l'armadio e così via. Due modi di fare informazione, spesso confusi nel grande calderone delle immagini montate in Tv. Due sguardi dettati da diverse politiche dirigenziali. La Incom, per esempio, darà largo sostegno al deputato socialista Loris Fortuna nella battaglia per l'introduzione in Italia di una legge sul divorzio, mentre la Rai si terrà largamente ai margini della discussione, e gli unici repertori interessanti sull'argomento (cinegiornali come inchieste) si possono trovare oggi nell'archivio della Incom, e non in quello della Rai<sup>29</sup>. In compenso la Rai apre all'inchiesta, e grazie a programmi come *Il lavoro della donna*, *Chi legge*, *Viaggio in Italia*, *Noi come siamo*, per citarne solo alcuni, è possibile ricostruire uno spaccato di paese nel quale le donne iniziano a prendere la parola, in politica, nella scuola, nell'università, nelle grandi battaglie per i diritti civili. Una soggettività, una centralità che ci è restituita anche dallo sguardo degli operatori televisivi<sup>30</sup>. Il cambiamento del ruolo della donna è documen-

---

28 Gli studi sulle fonti Incom sono ormai numerosi, rimando dunque per la bibliografia a *La Settimana Incom: cinegiornali e informazione negli anni '50*, a cura di A. Sainati, Lindau, Torino 2001; M.A. Frabotta, *Il governo filma l'Italia*, Bulzoni editore, Roma 2002.

29 Per uno sguardo d'insieme sulla contraddittoria narrazione delle donne da parte della Incom cfr. A. Gioia, *Donne senza qualità: immagini femminili nell'archivio storico dell'Istituto Luce*, Franco Angeli, Milano 2010.

30 Sulle inchieste televisive rimando alla bibliografia contenuta in A. Grasso, *Enciclo-*

tato, infatti, anche dall'inquadratura: mano a mano che passano gli anni le donne sono sempre meno soggetti ai margini, e riempiono la scena, come le studentesse, le giovani che non hanno più pudore a mostrarsi alla macchina da presa. Anche così si può raccontare la lunga durata in Tv. Ovviamente ci sono eventi che accelerano il corso della storia: come il caso di Franca Viola, o la prima legge sul divorzio datata 1969. I due episodi si inseriscono all'interno di un percorso senza però diventare predominanti nella narrazione - questo perché, appunto, le trasformazioni del quotidiano pesano tanto quanto quelle del diritto all'interno della storia delle donne, e la televisione ce lo ha raccontato.

### **Immagini e immaginario o della *medialiteracy***

«Per più di un secolo - ha scritto Cary Bazalgette - la maggior parte dei bambini del cosiddetto mondo sviluppato è entrata a scuola con un repertorio di idee, impressioni, storie e informazioni ricavate dai mezzi di comunicazione di massa più popolari. Giornali, manifesti, fumetti, film, radio, televisione, giochi elettronici e internet hanno contribuito a creare i primi elementi di conoscenza di intere generazioni. E nella maggior parte dei casi è stato considerato compito prioritario della scuola fare il possibile per cancellare e riscrivere quel tipo di nozione, sostituendola con una forma più "giusta" di conoscenza da ritrovare in media più rispettabili come i libri»<sup>31</sup>. Cary Bazalgette è un'insegnante e scrittrice inglese, specializzata nello sviluppo della *media education* ovvero l'educazione ad una fruizione consapevole e critica dei mezzi di comunicazione: dopo aver diretto il reparto sulla didattica del British Film Institute dal 1999 al 2006, è stata membro del *Chair of the Media Education Association* e del gruppo di esperti che affianca il lavoro della *European Commission's Media Literacy*. Ha messo a punto diversi manuali per la didattica dell'audiovisivo rivolti principalmente alle scuole primarie e ultimamente si occupa esclusivamente di formazione degli insegnanti. Perché mi soffermo sulla biografia di questa studiosa? Perché il suo percorso professionale è lo specchio di un interesse che

---

*media della Televisione* Garzanti, Milano 1996.

31 C. Bazalgette, *Teaching Media in Primary Schools*, SAGE, London 2010, p. 1.

è andato crescendo nel Regno Unito fin dagli anni Cinquanta sia nei riguardi di un supporto richiesto agli insegnanti nella diffusione delle immagini audiovisive, sia viceversa, dell'importanza assegnata alla diffusione delle stesse da parte delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. Bazalgette rappresenta, in estrema sintesi, tutto ciò che non ha avuto il nostro paese: insegnanti collocati nei ruoli chiave delle Istituzioni audiovisive (Rai, Istituto Luce ecc. ecc.), un ragionamento coerente e strutturato sull'evoluzione del linguaggio audiovisivo e del suo impatto sull'immaginario di intere generazioni di studenti, la capacità infine di divulgare competenze maturate sul campo per tradurle in manuali efficaci e di facile uso per ogni tipo di insegnamento. Malgrado l'impatto che i media hanno avuto sulla vita delle persone nel XX secolo c'è voluto che volgesse al termine l'era digitale e il XXI secolo perché anche le istituzioni naturalmente incaricate di farlo iniziassero a ragionare sulla necessità di trovare modalità condivise per introdurre anche nelle scuole la giusta attenzione verso la *media literacy*, ovvero, come già accennato, all'alfabetizzazione al linguaggio dei mezzi di comunicazione di massa<sup>32</sup>. L'ha fatto, naturalmente, il Parlamento europeo che nelle sue raccomandazioni il 18 dicembre 2006 fa riferimento alla necessità di una "alfabetizzazione universale" che tenga in considerazione alcune competenze: fra queste la competenza digitale, ovvero: «il saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet». La competenza digitale a sua volta si fonda su una serie di conoscenze, abilità e attitudini quali «una solida consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI nel quotidiano». Un quotidiano nel quale, sempre secondo le linee guida del PE, la scuola deve accrescere la *consapevolezza* ed incoraggiare l'espressione culturale: «consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in

---

32 European Commission (EC) 2009 Press release, 20 August. Disponibile presso: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/1244&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=it>

un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive». A tal fine è fondamentale fornire una «consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea». In Italia, come è noto: «A partire dal 2003 l'espressione *indicazioni nazionali* ha sostituito i programmi, e dal 2007 è entrato in uso nei documenti ministeriali il concetto di *competenza*, contestato da molti e oggetto di infinite dispute terminologiche ed epistemologiche. Oggi, dunque, (...) per conoscere il suo dovere l'insegnante deve cercare di capire quali sono le competenze, tra quelle elencate e descritte dalle indicazioni nazionali, al cui sviluppo e alla cui verifica può e deve contribuire la sua opera didattica»<sup>33</sup>. Le indicazioni hanno influenzato la scelta attuata dal governo italiano di modificare la tradizionale impostazione basata sui programmi a favore di una serie di *Indicazioni per il Curricolo* per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, le linee guida emanate nel 2007 dal Ministero recepiscono le linee guida declinandole all'interno di una prospettiva che il ministro nell'introduzione definisce di neoumanesimo. L'individuo al centro del processo di apprendimento. Scrive il Ministro: «Le Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione nascono all'interno di una nuova cornice culturale entro cui ripensare l'esperienza del "fare scuola". Dare senso alla frammentazione del sapere: questa è la sfida. Una scuola che intende educare istruendo non può ridurre tutto il percorso della conoscenza alla semplice acquisizione di competenze. Compito della scuola è educare istruendo le nuove generazioni, e questo è impossibile senza accettare la sfida dell'individuazione di un senso dentro la trasmissione delle competenze, dei saperi e delle abilità. La prima domanda da porre riguarda "chi educiamo"»<sup>34</sup>. Una possibile risposta dovrebbe essere: bambini e bambine, ragazzi e ragazze con forti competenze linguistiche nell'ambito della *media literacy*. Eppure non è così. Simone Giusti, nel suo saggio *Insegnare con la letteratura* riflette su questo punto e commenta: «È fondamentale aver chiaro, prima di

---

33 S. Giusti, *Insegnare con la letteratura. Proposte e indicazioni*, Zanichelli, Bologna 2011, p. 65.

34 Ministro Fioroni, luglio 2007.

andare avanti, che le competenze sono sempre situate in un determinato gruppo sociale (non esistono competenze assolute) e sono il frutto di una negoziazione. Non è, dunque, com'era nel caso dei programmi, lo statuto epistemologico della disciplina a definire i saperi da trasmettere (il programma o il canone). La propria disciplina di insegnamento assume semmai un ruolo strumentale allo sviluppo di quelle competenze, ovvero all'acquisizione di quelle conoscenze e capacità che concorrono alla loro formazione»<sup>35</sup>. Questo approccio interpella la storia più di ogni altra disciplina poiché l'immaginario dei ragazzi e delle ragazze è plasmato dagli audiovisivi<sup>36</sup>; sicuramente, se c'è una competenza che i bambini e i ragazzi hanno e che nella maggior parte dei casi gli insegnanti non hanno, o hanno in minima percentuale, è propria quella delle tecnologie. Dei mezzi di comunicazione anzi. Si crea così un sistema rovesciato nel quale la competenza più importante del "gruppo sociale" degli studenti non soltanto è ignorata in buona parte da chi deve formarli ma molto spesso è addirittura disprezzata, censurata, o, nel migliore dei casi impiegata in modo completamente sbagliato (quanti insegnanti occupano le ore di lezione facendo vedere dei film che hanno un ruolo meramente sostitutivo). Il sociologo Paolo Jedlowski ha parlato di «persone ricche di informazioni ma povere di esperienza», in questi termini, individuando la contraddizione già segnalata da Georg Simmel agli inizi del Novecento fra una società dell'informazione, un sistema educativo pieno di informazioni e esseri umani assolutamente non in grado di trasformare queste informazioni in elementi concreti della loro esperienza. Il «sapere è vitale se è collegato con le nostre operazioni quotidiane, con le nostre domande e i nostri vissuti, con la nostra esistenza»<sup>37</sup>. Questa affermazione è utilissima per ragionare sulle carenze del nostro sistema educativo in tema di audiovisivi: gli studenti abbondano di informazioni ma la loro esperienza in questo campo è negata. Qual è infatti lo scopo principale di una educazione ai media? Non può essere solo difensi-

---

35 S. Giusti, *Insegnare con la letteratura* cit. p. 69.

36 Sulle conseguenze indirette del ruolo assunto dalla Tv nel costruire una narrazione storica egemonica cfr. Nicola A. Lisus and Richard V. Ericson, *Misplacing Memory: The Effect of Television Format on Holocaust Remembrance*, «The British Journal of Sociology», Vol. 46, No. 1 (Mar., 1995), pp. 1-19.

37 P. Jedlowski, *Fogli nella valigia. Sociologia, cultura, vita quotidiana*, Il Mulino, 2003, p. 21.

va: le persone a cui ci rivolgiamo non solo usano i media di cui parliamo molto più di noi ma ne hanno un giudizio sostanzialmente positivo. Non è sufficiente sapere come si fa qualcosa per sviluppare un'attitudine critica verso la stessa. Scrive ancora una volta Bazalgette: «Sebbene i ragazzi siano fra i più avidi consumatori di media come la televisione, l'idea che l'apprendimento su questi media debba far parte del loro curriculum è sembrata essere fuori luogo fino a tempi molto recenti». Bisogna dire che anche per la didattica della storia, nelle scuole, nelle università, siamo esattamente allo stesso punto. Occorre affrettarsi, pena la perdita definitiva e irreversibile, per gli storici, di una egemonia, ancorché parziale, sull'agenda dei temi, sul taglio critico della loro narrazione<sup>38</sup>.

---

38 V. Roghi, *Chi parla di storia?*, in «minima&moralia», 27 ottobre 2013, <http://www.minimaetmoralia.it/wp/sulluso-pubblico-della-storia-ossia-perche-odifreddi-poteva-semplicemente-dire-ho-detto-una-cavolata/>.

# Le storie e la Storia attraverso la lente di una cinepresa. Il cinema amatoriale tra le altre fonti audiovisive

Silvia Savorelli e Paolo Simoni<sup>1</sup>

*Tutti gli usi del cinema a tutti!* Parafrasando Gianni Rodari, ("tutti gli usi della parola a tutti!"), *La Grammatica della fantasia*, Einaudi, 1973 e ritornando al pensiero di Cesare Zavattini.

## Introduzione

Come inquadrare il cinema amatoriale e di famiglia tra le fonti audiovisive per scoprire e studiare la storia? Per rispondere occorrerebbe una profonda riflessione sul tema degli archivi audiovisivi, sul loro accesso e disponibilità alla consultazione, ma anche sul particolare approccio necessario per avvicinarsi a queste preziose immagini. Non potendo esaurire qui un argomento così vasto, abbiamo ritenuto interessante adottare un metodo inconsueto per avviare una riflessione: un dialogo scritto, un confronto a due voci, tra due persone che s'interrogano sul tema e portano la propria esperienza.

Siamo consapevoli che il percorso che proponiamo si snodi in un territorio vasto, dove è facile perdersi. È un terreno che accomuna una miriade di esperienze e che comprende la documentazione familiare, pellicole in cui sono ripresi i riti della quotidianità (compleanni matrimoni, feste...) ma anche eventi unici (manifestazioni, avvenimenti ritenuti importanti per la storia di una comunità). In questo vagare, citeremo e incontreremo: film non montati (riprese di famiglia o amatoriali), film realizzati da autori che mettono al centro della loro ricerca linguistica il *found-footage*. Nel seguire questa strada, ci soffermeremo su snodi che riteniamo fondamentali, sapendo

---

<sup>1</sup> Silvia Savorelli, documentarista, ha lavorato molto con gli archivi audiovisivi; Paolo Simoni, ricercatore e co-fondatore dell'Archivio Nazionale del Film di Famiglia di Bologna. Di ogni paragrafo è indicato l'autore con la lettera iniziale del nome.

chiaramente di non essere esaustivi, e su temi-concetti chiave, con la speranza che il nostro intervento sia di qualche utilità a chi si opera nella scuola. Una precisazione: siamo consapevoli di rivolgerci a un mondo che se lasciato solo, senza mezzi e senza un adeguato supporto, ha poche possibilità concrete di usufruire del patrimonio audiovisivo.

## 1 - UN PERCORSO TRA LE FONTI AUDIOVISIVE E LA STORIA DEL NOVECENTO

### **Il cinema non è solo un supporto per lo studio della storia**

(S) A costo di essere banale e scontata, ripropongo una serie di concetti che ritengo importanti, sul tema cinema-storia-didattica. Lo faccio con lo scopo di riordinare, e mettere in fila, acquisizioni ormai consolidate. Ma ahimè, mi sono altresì resa conto, in questi anni di frequentazioni, che spesso si considera il cinema, e più in generale il linguaggio filmico, come un “supporto”, un “aiuto” per raccontare avvenimenti storici (ne è un esempio evidente l’utilizzo di film nella Giornata della memoria, spesso proposti agli studenti, come una tantum, un “riempitivo”!), considerato unicamente l’aspetto dei contenuti, della narrazione. Occorre andare oltre.

### **Fare storia con le immagini**

(P) Occorre andare oltre per una pluralità di motivi che riguardano il rapporto tra la storia e il cinema nel complesso. Il primo che mi viene in mente riguarda l’esigenza di “fare storia” con e attraverso le fonti filmiche, fonti che sono comparse circa centoventi anni fa, precedute di qualche decennio dalle fotografie. Una rivoluzione riconosciuta come universale, quella che ha permesso la registrazione delle immagini (e anche dei suoni) e nella quale siamo ancora immersi, con implicazioni mutate nel tempo e amplificate a dismisura, eppure, a mio parere, svolta epocale non ancora del tutto sedimentata nel nostro Paese per quanto riguarda un uso consapevole delle fonti audiovisive in rapporto ai fenomeni storici. E per raggiungere tale obiettivo, il ruolo della scuola è centrale. Non è più concepibile sottostimare il potere delle immagini, come “testimoni oculari”

del loro tempo (così come le chiama lo storico Peter Burke), fonti da indagare, interrogare, smontare e “usare”, avendole a portata di mano, nelle narrazioni storiche (non limitandosi alla semplice illustrazione d’ausilio al racconto o cedendo alla facile tentazione del film come riempitivo). Con la necessaria preparazione e le dovute attenzioni, ma senza titubanze, il patrimonio audiovisivo rimane un serbatoio cui attingere a piene mani.

## **Pluralità delle fonti**

(S) Non è possibile conoscere e studiare la storia del Novecento, in particolare della seconda metà, senza considerare le fonti audiovisive (il cinema, fiction e documentario, ma anche la televisione e, appunto, il cinema amatoriale). Ci si trova di fronte a una pluralità di fonti: sempre più fitta e complessa è la mole dei materiali da indagare e da confrontare e, ormai è enorme la diffusione che il web consente. Queste sono le difficoltà che lo storico, ma in questo caso il docente, si trova a dover affrontare. Difficoltà che possono inibire. Inoltre, le problematiche che emergono sono spesso di difficile soluzione. Per esempio non è facile comprendere se siano autentiche o ricostruite le immagini che appaiono sulla rete.

## **Un pertugio**

(P) Questioni complesse come la pluralità delle fonti audiovisive, che si sommano a una miriade di fonti di tutte le tipologie, non sono risolvibili in poche righe. Potremmo affermare che il Novecento sia stato, più di tutti quelli che lo hanno preceduto, il secolo delle immagini e che sia possibile e lecito rappresentarlo (e trasmetterlo alle nuove generazioni) attraverso di esse. Un’ipotesi di questo genere, se non completamente errata, è riduttiva e rischiosa: certamente le immagini non sarebbero sufficienti a interpretare quel secolo, e, senza la necessaria contestualizzazione (possibile grazie alle altre fonti disponibili), le immagini rimarrebbero incomprensibili o provocherebbero piccoli e grandi fraintendimenti, se non disastri della conoscenza. Tuttavia forse è più interessante sostenere che le fonti audiovisive siano il punto di accesso più strabiliante che abbiamo a disposizione, quasi che costituissero un pertugio attraverso il quale

immergerci in quella realtà ipotetica che è il nostro passato. Con tutti i rischi e le ambiguità del caso.

### **Un imperativo categorico: l'interdisciplinarietà**

(s) Il linguaggio audiovisivo offre una grande opportunità, al docente e anche agli studenti, se lo si avvicina nella sua specificità. Continuare a proporre un film per "illustrare" con le immagini, o per rendere più "appetibile" un determinato argomento, non è forse più pensabile. Ripensare invece che dal film, e dal linguaggio filmico si possa intraprendere un percorso interdisciplinare, che coinvolga in questo caso più materie, più insegnamenti e che quindi si possano allargare gli ambiti di confronto con le altre arti e gli altri saperi. Provare così a partire non solo e necessariamente dai temi e dai contenuti (chi-quando-dove), per giungere a intrecciare così la forma, quindi l'aspetto linguistico (come si racconta) con la tecnologia (attraverso quali mezzi e formati). La storia stessa del cinema, questa lunga e tortuosa storia, è anche una storia di tecnologie e formati che si sono sviluppati nel tempo. Lo sviluppo delle cineprese leggere ha permesso di sperimentare nuove estetiche e di entrare direttamente in contatto-confronto con la realtà circostante, instaurando un rapporto di scrittura del reale su pellicola molto più diretto (la camera-stylo). Le cineprese per i formati ridotti, come l'8mm e il Super8, hanno permesso a tutti di filmare. E oggi i dispositivi mobili (smartphone, tablet, cinefotocamere digitali) non fanno altro che portare alle estreme conseguenze un cammino lunghissimo.

### **Forme e linguaggi**

(P) Quando si parla del linguaggio filmico occorre affermare che questo linguaggio si è evoluto nel corso del tempo e che, anzi, forse è il caso di parlare addirittura di linguaggi audiovisivi diversi, seppure strettamente imparentati (e connessi anche alle profonde trasformazioni degli apparati tecnologici). Ci sono state rotture, rivoluzioni nel linguaggio, ibridazioni. La sintassi del cinema classico è diversa da quella del cinema sperimentale (ammesso che questo ne possieda una definita, in questo caso il linguaggio è pura ricerca e mi limiterei a parlare di tecniche). È anche vero che il linguaggio

e le tecniche del cinema sperimentale (chiamiamolo così per comodità, non certo perché il nome definisca bene un campo così vasto e affascinante) ha influenzato le altre forme di cinema. Persino il linguaggio del cinema amatoriale è stato fatto proprio dal cinema commerciale che a un certo punto lo ha preso a prestito, poi strategicamente inglobato. In poche parole, le nozioni base del linguaggio cinematografico sono fondamentali, ma le regole del fare cinema, per così dire da manuale, non ne hanno mai esaurito le potenzialità espressive. Ogni tipologia e forma cinematografica aderisce al linguaggio (o lo tradisce) nella misura in cui raggiunge la propria finalità. In ogni caso il film rimane sempre un prodotto "culturale", realizzato con processi che vedono coinvolti soggetti diversissimi, in un ventaglio di possibilità che vanno dalla produzione di tipo industriale, nella quale sono implicati un numero di ruoli e soggetti imprecisati (persino migliaia di persone), fino all'altra estremità: il film privato, personale, del quale l'autore è il filmmaker che, da solo, incarna tutti i ruoli. Un'altra distinzione forse utile riguarda la specificità dei materiali filmici: spesso si tratta di prodotti finiti (film montati, editati e distribuiti e diffusi in molte copie), altre volte ci si trova di fronte a materiali incompiuti, in quanto non finiti, oppure semplicemente delle riprese non montate, e materiali filmici in copia unica (è il caso del cinema amatoriale).

## **Il film come interpretazione della realtà**

(S) Quando guardiamo un film dobbiamo sempre ricordarci che non può mai essere una fonte oggettiva del reale, neanche quando è contemporaneo ai fatti indagati dallo storico, e neppure quando è un film documentario. Soprattutto occorre sapere che il film esprime sempre le idee di chi lo realizza, cioè è il punto di vista di un regista, di un autore, di un filmmaker, di un cineamatore. Anche le riprese di un determinato avvenimento, senza alcun intervento successivo di montaggio, esprimono il punto di vista di chi guarda il mondo attraverso un obiettivo di una telecamera o cinepresa.

Il punto di vista è fondamentale, dal momento che una rappresentazione filmica possiede sempre un forte carattere di soggettività. Da ciò deriva che, quando si utilizza il film come fonte storica, sia necessario incrociarlo con altri tipi di fonti, quantitative, orali, letterarie, ufficiali, utilizzando, per esso come per le altre, le metodologie di

analisi corretta e tenendo conto che ai criteri d'esame classici, l'autenticità e l'esattezza, sarà necessario aggiungere l'analisi del rapporto tra intenzionalità, il punto di vista dell'autore e gli elementi casuali della rappresentazione.

### **Anatomia di una fonte**

(P) Sappiamo che quando si parla di immagini in movimento c'è una menzogna di fondo. Il cinema si basa fin dalle origini strutturalmente su una serie di immagini fisse che vediamo una dopo l'altra a velocità costante (16, 18, 24fps ma non solo) per creare l'illusione del movimento. Inoltre, quel che di solito vediamo proiettato è solo una porzione dell'immagine impressionata sul fotogramma. Questo per dire che se sfruttiamo le caratteristiche della pellicola cinematografica, abbiamo l'opportunità di accedere a un numero di informazioni di gran lunga maggiori. Dobbiamo riflettere sul fatto che per l'utilizzo completo di una fonte audiovisiva, a tutto tondo, bisogna tenere presenti questi fattori. Per esempio è diverso vedere una copia di un cinegiornale Luce in 35mm proiettato su uno schermo, lo stesso visionato in moviola, o consultato su un supporto video analogico o digitale, o addirittura in bassa definizione su YouTube. Ognuna di queste visioni e consultazioni avrà dei limiti e mai si smetterà di insistere sull'importanza dei supporti che si utilizzano, e sulla necessità di sapere quali fossero i supporti originali e le loro caratteristiche. Rimane il principio della fonte audiovisiva, che sia un film intero o un singolo frammento di una sequenza ritrovata, da guardare e analizzare senza porsi limiti a priori: fotogramma per fotogramma, soffermandosi sugli elementi di contorno, ai margini, quelli entrati casualmente nell'inquadratura e quelli esclusi dal mascherino di un proiettore, prendendo in considerazione ciò che più interessa alla nostra ricerca. Banalmente, un lungometraggio di finzione come *Roma città aperta*, lasciando per un momento da parte i motivi per cui è maggiormente conosciuto e isolando porzioni di sequenze e fotogrammi, potrebbe essere un incredibile archivio di immagini documentarie di una città devastata dalla guerra nel quale trovare infinite nuove narrazioni, che vanno al di là delle intenzioni di chi quel film lo realizzò.

## Immersi e sommersi

(S) È da considerare l'enorme diffusione della comunicazione audiovisiva. Tale fenomeno, infatti, fa sì che queste fonti, non solo producano conoscenza, ma anche contribuiscano alla costruzione tanto della memoria di un'epoca (ci sono eventi del nostro passato recente che si presentano al nostro ricordo prima di tutto come immagini) quanto dell'immaginario collettivo. A questo va aggiunta la possibilità che abbiamo di essere noi stessi "raccoltori di memorie audiovisive", i vari dispositivi digitali permettono oggi di documentare, raccogliere materiale e contemporaneamente diffonderlo immediatamente tramite Internet e di condividerlo nei vari social network. I ragazzi stessi sono testimoni e produttori di memoria. Il linguaggio delle immagini in movimento è il più usato nella cultura contemporanea, gli studenti, sono immersi e sommersi quotidianamente dalle immagini.

Nel vissuto degli studenti, il contributo formativo della scuola si intreccia con quello di molti altri mezzi di informazione e di comunicazione: sempre meno il cinema e la televisione, e sempre più il web, inteso come quell'enorme e variegato archivio facilmente accessibile da un dispositivo elettronico o da un computer. In questo la scuola ha un ruolo importantissimo: riordinare le conoscenze e offrire chiavi interpretative in grado di consentire un riuso critico delle nozioni apprese, per evitare di essere sommersi.

In un documento del 1995 prodotto al summit mondiale dedicato all'infanzia e ai media, la *Children's Television Charter*, si sostiene che i media dovrebbero favorire e affermare nei bambini «il senso di comunità e di luogo e allo stesso tempo promuovere una consapevolezza e un apprezzamento delle altre culture in rapporto al proprio background culturale». Ora è evidente che i ragazzi siano dei veri e propri "artigiani della comunicazione": consumano e producono cultura attraverso le immagini che ricreano e rimodellano, attraverso social network, blog, scaricano costantemente materiale e lo rimettono in rete. Come veri artigiani si fabbricano il loro sapere e la loro partecipazione alla comunità digitale. Ma fino a che punto c'è consapevolezza e conoscenza di questo "fabbricare"? Quanto conoscono e comprendono del loro quotidiano? Quanto è preponderante il senso di appartenenza alla comunità dei propri simili, ragazzi che come loro fotografano, filmano, avvenimenti e gesti della loro vita quotidiana? Quanto c'è di sedimentato di quel senso di appartenenza a una comunità?

## **Memoria di un'epoca e immaginario collettivo**

(P) Tutti oggi in qualche modo raccogliamo memorie audiovisive e ne padroneggiamo il linguaggio e la tecnica. Non vi è dubbio che la tecnologia fornisca strumenti semplici e potenti. Basta un semplice gesto e il più è fatto. Resta da valutare se quanto viene registrato è già memoria, ovvero quale sia il ruolo di questa memoria che va per accumulo, e tendenzialmente è poco selettiva (e non ancora passata per il setaccio del tempo). Nel mondo attuale il concetto di archivio personale sembra essere superato in partenza, nel momento in cui la sfera pubblica prende il sopravvento e la creazione delle immagini è, almeno in potenza, destinata alla condivisione. Sono in gioco molteplici fattori in questa società dello spettacolo diffusa al grado massimo, che è inutile cercare di indagare qui. Occorre però porsi la questione sulla natura delle immagini. Chi le produce e per quale ragione? Ecco le prime domande per cominciare a distinguere, differire, separare. Credo che questo sia il primo atto da compiere per avviare un processo di conoscenza e trasmissione del sapere. Partire dall'indistinto (immagini dappertutto, a bombardarci), che ci circonda e appare quasi inclassificabile a prima vista, per arrivare a distinguere ogni singola fonte.

Mi è capitato, in occasione di lezioni o seminari, che gli studenti, il più delle volte universitari, messi a confronto con le immagini d'archivio non riuscissero in un primo momento a comprenderle o anche solo accettare una messa in forma che non corrisponde ai criteri contemporanei. Sequenze di immagini in movimento realizzate in altri contesti storici e culturali, infatti, sono poco accessibili per occhi non allenati. Se si conformano le immagini del passato al "gusto" e ai formati di oggi, operazione regolarmente eseguita dalla televisione e purtroppo anche da molti documentaristi, il rischio è di depotenziarne il valore di testimonianza e di occultarne le caratteristiche di documento storico.

## **Il patrimonio filmico amatoriale**

(P) Tra le fonti audiovisive il cinema amatoriale occupa un posto a sé, che è necessario collocare in un territorio distinto, seppure dai confini incerti. Potremmo dire che, in questo caso, il problema dell'autenticità non si ponga. Cosa c'è di più autentico di un film

di famiglia? Quegli sguardi verso la cinepresa di madri, figli e padri, quell' "ingenuità" e quella "spontaneità" che trasudano quasi in ogni sequenza di *home movie* non possono mentire a noi contemporanei. Immagini vivide, raccolte senza ricorrere alla mediazione di una complessa macchina cinema, intesa come dispositivo pesante di produzione. Un cinema che quasi sempre è realizzato solo grazie a una combinazione di sguardi e di gesti, e a poco di più. Eppure è riduttivo, e fuorviante, prendere queste immagini come pezzi di realtà colti sul vivo, tali e quali. Anch'esse sono frutto di una messa in scena, seppure situata nel quotidiano, nelle celebrazioni della vita ordinaria e nelle ritualità di famiglia. Soprattutto rappresentano la scena degli affetti, che prende corpo in un ideale album dove viene registrata e risiede la memoria di famiglia e dove si apre lo spazio per le piccole e grandi storie di famiglia (in fondo ogni famiglia è una narrazione romanzesca). Allo stesso tempo, è indubbio che la filigrana del film di famiglia sia fatta dagli scenari reali (e non ricostruiti) in cui le persone sono riprese: le case che si abitano, le strade che si percorrono, i luoghi pubblici che si frequentano, i paesaggi che si visitano. In poche parole, il palcoscenico del film di famiglia sono i luoghi autentici, che spesso vediamo solo sullo sfondo, altre volte in primo piano. Luoghi e situazioni, nelle diverse epoche storiche, filmati in contesti privati. Prima di tutto, il cinema amatoriale è una fonte immensa, neppure quantificabile, che è inaccessibile finché rimane confinata nello spazio nel quale si è consumato il suo uso sociale: la famiglia, i circoli privati, le associazioni, ecc. Dunque sono necessarie una definizione e una mappatura di questa fonte audiovisiva. Solo così lo storico e il docente possono orientarsi in un mondo di immagini affascinante, che necessita di coordinate e chiavi di lettura affinché non rimanga inaccessibile.

Il patrimonio cinematografico di cui stiamo parlando, nascosto fin quando non viene reso pubblico, è costituito principalmente dalle pellicole substandard (9,5mm, 16mm, 8mm, Super8), diffuse in ambito non professionale tra i primi anni venti e gli anni ottanta del Novecento. Gli estremi di questa periodizzazione coincidono con l'introduzione nel mercato dei formati ridotti Kodak 16mm e Pathé 9,5mm, a uso e consumo dei privati, e con il tramonto tecnologico della pellicola amatoriale, sostituita progressivamente dal video, prima analogico e poi digitale.

Un "secolo breve" che ha segnato la cultura visuale della nostra società e ha dato luogo a una molteplicità di forme cinematografiche

(dal film di famiglia al cinema sperimentale) e ha prodotto numerosissimi sguardi individuali e, quindi, una documentazione preziosa e unica su luoghi, situazioni e persone. Tuttavia non stupisca il fatto che l'esistenza di tali fonti audiovisive, così come in generale degli archivi di persona, sia stata così a lungo trascurata. Anzi, questi materiali audiovisivi, disprezzati e non ritenuti degni di essere presi in considerazione, per lungo tempo sono finiti nell'oblio o, letteralmente, nella spazzatura.

Il patrimonio filmico amatoriale è riemerso, solo di recente, grazie a pratiche ed esperienze di archiviazione, restauro, valorizzazione e riuso e anche ricerche universitarie. A questo proposito, è da registrare un crescente interesse in ambito europeo e nord americano, che coinvolge una pluralità di soggetti (tra gli studiosi i primi ad occuparsene sono stati gli antropologi visuali). In Italia, da una decina d'anni, si sono mossi i primi passi sia nella direzione della salvaguardia che in quella della valorizzazione. In questo contesto si colloca l'attività di Home Movies - Archivio Nazionale del Film di Famiglia, che ha contribuito alla scoperta di questo patrimonio.

## 2 - IL CINEMA AMATORIALE: INCURSIONI NELLA DIDATTICA

### **Sguardi e storie**

(P) Come avvicinarsi alle storie e alla memoria del Novecento, attraverso il patrimonio filmico amatoriale? In particolare come concepirne un uso per la didattica? Se l'utilità e l'efficacia di un tale approccio andranno verificate sul campo, qualche considerazione preliminare potrà forse essere di aiuto per orientarsi. Questi materiali, che appaiono come sguardi gettati su un mondo nebuloso, allo stesso tempo ci permettono una visione ravvicinata. Si attiva l'effetto di autenticità, grazie allo sguardo soggettivo, così diretto sulla realtà intorno, da valutare in quanto tale (parziale e, appunto, non oggettivo). La filmmaker Penny Woolcock, parlando dell'uso dei materiali d'archivio di inizio Novecento per il documentario *From the Sea to the Land Beyond*, prodotto da British Film Institute e BBC, osserva che sono irresistibili gli sguardi di bambini, donne e uomini verso la macchina da presa e quindi verso lo spettatore di oggi. Questi sguardi ci attraggono e

rappresentano delle porte attraverso le quali noi contemporanei, in un batter d'occhio, entriamo in relazione con il mondo perduto da cui essi provengono ("them looking at us... looking at them... looking at us"). Il meccanismo funziona bene con le sequenze del cinema documentario delle origini e con il cinema amatoriale: in entrambi i casi, lo sguardo in camera non è proibito, né inibito, al contrario, è molto presente e sollecitato di continuo. Le riprese amatoriali poi si presentano come dei racconti spezzati, per quanto possano essere sgrammaticati e incoerenti: frasi filmiche frammentate, di persone comuni, proprio come noi. Sono quindi dei testi aperti, che si prestano a essere ripresi e completati, nella ricerca di un senso, un discorso che instaura un dialogo tra il passato e il presente. Non è solo una questione di fascino, esercitato da sequenze in cui è forte la presenza di chi sta dietro la cinepresa e paradigmatico il rapporto dello stesso operatore con il suo ambiente circostante, una relazione affettiva. È, in misura ancora maggiore, un dispositivo della visione che, per interposta persona, mette in gioco le nostre conoscenze e la percezione che abbiamo della realtà. E quindi per i docenti e gli studenti rappresenta una sfida interessante, nel momento in cui i nuovi media permettono un uso inconsueto di queste immagini (su altri supporti e piattaforme).

### **Un'altra visione della realtà**

(S) Avendo la profonda convinzione che le immagini in movimento (sia film finiti che materiali filmici non finiti, sia quelle analogiche che quelle digitali) possono essere anche un potente strumento di analisi e conoscenza della realtà, quelle di archivio lo sono ancora di più. Il cinema di famiglia in questa soggettività di racconto, con la visione del mondo del protagonista-cineoperatore, attraverso questi sguardi autentici e sgrammaticati, lo dimostra con grande forza: è un'altra visione della realtà. Gli strumenti e le analisi che sono stati adottati per le fonti filmiche ufficiali non sono sufficienti. Non è sufficiente vedere, ma è necessario guardare con grande cura e attenzione. In questo il mondo della scuola può essere uno straordinario laboratorio di sperimentazione. Poiché alla base di tutto vi è sicuramente la lotta, forse impari, con una forma diffusissima di fruizione:

l'attenzione distratta. Non sappiamo vedere le immagini che ci scorrono davanti, quindi se non sappiamo vedere non le guardiamo con attenzione, poiché ovunque siamo circondati da immagini e suoni, ci appaiono come un flusso ininterrotto. A questa disattenzione frammentaria, si deve cercare di contrapporre un altissimo livello di analisi dei prodotti filmici, soffermandosi su fotogrammi, inquadrature e sequenze, ma senza perdere di vista la complessità e la visione d'insieme, non solo dell'opera finita (quindi montata) ma anche e soprattutto dei materiali non finiti (penso alle riprese non montate, alla documentazione, e in questo caso ai film di famiglia). Per il cinema di famiglia, non basta la sola visione delle immagini, occorre conoscerne la provenienza dei materiali, i nomi dei protagonisti, la loro storia familiare, le motivazioni che hanno spinto a documentare e a mostrarsi. Ma è anche fondamentale conoscere il contesto storico in cui sono inserite, per cercare tracce e segni della Storia, a volte anche fuori dall'inquadratura.

### **Suggerimenti e ipotesi didattiche**

(P) Pensando alle modalità di utilizzo didattico dei film amatoriali, è il caso di avanzare qui delle ipotesi, riflettendo su alcune possibilità e portando degli esempi. Più che di proposte concrete, l'intento è di suscitare delle suggestioni. Il limite di chi scrive è la mancanza di una conoscenza dell'ambito scolastico, pur contando su esperienze laboratoriali in contesti specialistici. Le immagini filmiche amatoriali, come documenti, ci aprono degli scorci sul passato, a partire dai quali avviare una ricerca. Potenzialmente un singolo film, o addirittura una sequenza o un frammento, ci offre questa possibilità: l'incipit di un'indagine, di un racconto, attraversato da tutte le domande che si possono porre a fonti che mantengono impresse delle tracce del passato. Siamo nel solco della lunga e gloriosa tradizione storiografica inaugurata dalla scuola delle *Annales*, forse l'ennesima tappa di un percorso partito dall'intuizione che qualsiasi oggetto del passato può assumere lo statuto di fonte storica. Gli esiti delle ricerche di una didattica attiva potrebbero essere diversi e, all'interno di una programmazione definita, obiettivi individuati e competenze in campo, la scelta sta ai docenti e agli studenti, tra la produzione di audiovi-

sivi, presentazioni multimediali e testi.

### **Ri-uso: entriamo nel linguaggio filmico**

(S) Siamo consapevoli della complessità del percorso che stiamo presentando e consci di potere solo fare degli accenni, ma l'intento è quello di porre l'accento su un altro modo di trattare le fonti filmiche. Recenti studi di *Media Education* confermano quanto detto: per lavorare sulle fonti filmiche occorre adottare un complesso lavoro metalinguistico. L'analisi dei prodotti audiovisivi dovrebbe coinvolgere direttamente il linguaggio filmico, passando dalla progettazione, realizzazione e montaggio. Si pone così l'accento su una pratica realizzativa, partecipativa, di condivisione, tra gli studenti e i docenti. Si può pensare di partire analizzando un film che pone al centro della sua struttura narrativa i materiali di archivio, per arrivare poi a creare altri prodotti: film, percorsi multimediali, installazioni, testi. Oggi i numerosi software di montaggio, ormai diffusissimi e alla portata di tutti, permettono l'analisi partendo proprio dal linguaggio audiovisivo: zoom, ingrandimenti, rallenti, iterazioni, contrapposizioni, colorazioni, sottotitoli, ecc... Ad esempio, prendendo anche una sequenza di cinema delle origini, un materiale non montato, immagini mute, in bianco e nero, soffermarsi sull'inquadratura, analizzare il quadro, lo spazio rappresentato, i movimenti delle persone che compaiono di fronte alla cinepresa, gli sguardi e i saluti in macchina. E iniziare a porsi delle domande: chi era il cineoperatore? Perché riprendeva? Esistono altre riprese della stessa situazione, ma in anni diversi? Contestualizzare il racconto e lo spazio, e tutto questo è possibile realizzarlo in classe, lavorando direttamente sulle immagini, utilizzando il linguaggio filmico.

### **Immagini che pongono delle domande**

(P) Quanti percorsi e storie possono rivelarci le immagini di un primo giorno di scuola negli anni cinquanta, ma anche quelle coeve di una comunione, oppure le sequenze che ritraggono dei bambini che giocano in cortile? Ognuna delle situazioni citate, e un numero indefinito di altre, colte sul vivo o persino messe in

scena, danno luogo a una miriade di percorsi. Chi sono le persone che compaiono? Come hanno vissuto? Qual era il loro ambiente? Cosa significano quei momenti quotidiani, speciali ma anche banali, vissuti da persone come noi ma in contesti e tempi diversi, e per quale ragione sono stati documentati? Poi vengono fuori altre questioni, più generali, su luoghi che non esistono più e che nel frattempo si sono trasformati, cambiando spesso destinazione d'uso, sulle caratteristiche del paesaggio, sulla mobilità, sui comportamenti delle persone, sui gesti che compiono e sugli abiti che indossano, e così via. Se inoltre le pellicole che abbiamo a disposizione provengono dal contesto territoriale cui apparteniamo, lo stupore di riconoscere, o al contrario di non riconoscere, i luoghi familiari, che viviamo e che abitualmente frequentiamo, nelle immagini amatoriali di 30-40-50 anni fa è uno shock emotivo. Quale che sia l'obiettivo di una ricerca, le linee da seguire e la metodologia differiscono.

### **Filmo quindi esisto**

(S) In questo il cinema familiare può aiutare ad allargare la visione, a comprendere nuovi linguaggi e ad avvicinarsi ai luoghi reali delle nostre città, alle storie che narrano. Se il cinema di famiglia ci pone di fronte molte domande e curiosità, contemporaneamente ci può avvicinare anche al contesto in cui viviamo e, per citare quanto si affermava sopra, può aiutare i ragazzi a renderli più consapevoli della loro appartenenza a una comunità, e alle trasformazioni che sono avvenute. Le immagini degli archivi privati aprono ad altre immagini: ri-filmando e ri-fotografando gli stessi luoghi e le medesime situazioni, poi con il montaggio metterle a confronto, accostando le nuove immagini prodotte con quelle di archivio. Così gli studenti possono anche sperimentare direttamente un uso creativo delle immagini, e il confronto e l'analisi avvengono attraverso il montaggio. Non solo: si può immaginare che gli stessi studenti tornino sulle immagini filmiche e fotografiche appartenenti alla loro famiglia, nell'ottica di raccontare attraverso di esse il proprio passato, collocandolo nel contesto più ampio della storia collettiva.

## **Ri-messa in scena del cinema amatoriale**

(P) Una frontiera interessante, ricca di opportunità anche nel campo didattico, riguarda la rimessa in funzione dei vecchi apparati e dispositivi tecnologici. Quest'approccio, che contiene elementi di carattere performativo, permette di entrare in contatto e toccare con mano i materiali e le macchine che definiscono e hanno permesso la messa in scena della vita quotidiana. Di avvicinarsi in qualche misura alla cultura che ha prodotto le immagini amatoriali, soprattutto di avere la possibilità di coglierne le caratteristiche e le qualità essenziali. Un esercizio solo apparentemente di poco conto, da mettere in atto sia per quanto riguarda le tecniche di ripresa, banalmente impugnando una cinepresa e mettendo l'occhio nel mirino, sia per quanto riguarda la fruizione, ricostruendo il rito della proiezione. Questo momento era centrale nel cinema di famiglia: le proiezioni mute erano accompagnate dal rumore costante del motore (o in una fase precedente di quello della manovella azionata a mano) e dalle voci dei partecipanti. Proporre dei percorsi didattici anche su questi aspetti, più in generale sui processi di produzione delle immagini in movimento, serve a sviluppare la consapevolezza necessaria a comprendere e a interpretare la natura di quelle immagini e il mondo che le ha prodotte.

## **Il cinema di famiglia e il racconto orale**

(P) Le interviste e la raccolta delle testimonianze, quando è possibile farle, sono parte integrante del lavoro di ricontestualizzazione del cinema amatoriale. Alcune delle domande poste sopra, se si adotta un procedimento analogo a quello seguito da chi archivia le immagini amatoriali, saranno rivolte innanzitutto ai protagonisti, a coloro che hanno realizzato quei film e ai loro familiari. Queste persone, a distanza di tempo e attraverso lo stimolo delle immagini, evocano i momenti delle loro vite e, in fondo, mettono in moto una narrazione. Storie fatte di aneddoti, di informazioni parziali ma significative, forse cariche di contraddizioni, comunque attivate dal dispositivo cinematografico, quale strumento di scrittura e, in questo caso, riscrittura della memoria. In fondo, si tratta di una sorta di triangolazione tra i materiali di archivio di per sé silenti, la testimonianza viva delle persone che fanno da filtro e la narrazione che ne

scaturisce. Il risultato è una sintesi operata da chi compie una ricerca che assume di volta in volta forme diverse (elaborazione di un testo, videointervista, montaggio delle immagini e delle voci registrate). Il racconto del primo giorno di scuola richiama un'esperienza personale, da posizionare nel quadro cui appartiene. Pare evidente che qui si mette in gioco la memoria delle persone, che di certo non sostituisce una ricostruzione storiografica. La cornice, che emerge dai dati storici e da altre fonti, quindi da una ricerca allargata, è molto più ampia: il sistema educativo e l'alfabetizzazione, la composizione sociale di una classe scolastica, l'organizzazione e il ruolo della famiglia, eccetera. A partire da diversi elementi si potrà dunque disegnare un quadro, che sarà inevitabile comparare con la situazione odierna o con altri periodi e contesti. Mettendo poi insieme diversi film amatoriali sui primi giorni di scuola, eventualmente aggiungendo altri film legati al mondo scolastico (dalle gite, ai momenti salienti, fino alla produzione di documentari e fiction svolta all'interno delle scuole), e operando ricerche su ognuno di essi emergeranno differenze sostanziali (e probabilmente affioreranno le figure per comporre un ritratto audiovisivo della scuola italiana nel corso degli anni).

### **Il fascino di una macchina del tempo**

(P) La ricerca che parte da un film amatoriale può prendere altre direzioni. Ad esempio per ampliare il quadro di un momento storico. Possiamo partire da un film per indagare il "fuori campo", oltre i margini dell'inquadratura. Per vedere gli avvenimenti e il contesto sociale di un frangente nel quale ci si sente addirittura catapultati. Così il film su una giornata qualunque, il famoso primo giorno di scuola, o la domenica della prima comunione, o un compleanno, comunque avvenimenti facilmente databili, diventa il punto di partenza per muoversi sincronicamente nello spazio, spostandosi sul piano locale, nazionale e internazionale, pensando agli innumerevoli incroci con le altre fonti. Il passaggio da questi microcosmi tangibili, una dimensione quotidiana e riconosciuta, alla storia politica e sociale rappresenta un esercizio stimolante sul piano didattico. Per riflettere sul rapporto tra la quotidianità, fatta di storie minime e apparentemente di poca importanza, e la narrazione storica tradizionale, da manuale scolastico, che rimane pur sempre un racconto in cui si susseguono i fatti.

## La storia che non è inquadrata: *Soul of a Century*

(S) Quanto scritto sopra mi fa immediatamente venire in mente un film molto interessante, dove il “fuori-quadro”, il non mostrato o reso esplicito dalle immagini e suoni che vediamo, è la parte che crea tensione e che pone quesiti: quanto è importante conoscere il contesto? Quanto influiscono gli avvenimenti della Storia su quelli delle storie private riprese nel cinema di famiglia? Per rispondere a questi quesiti cito *Soul of a Century* (2001) di Michael Kuball. Il film si muove nell’ambito di materiale di archivio familiare e racconta in due ore, un secolo di film familiari tedeschi, un’altra Storia. Sono tutti film girati da cineoperatori dilettanti e il sonoro è costruito a partire dalle testimonianze dei protagonisti, raccolte dal regista, che ci permettono di riconoscere i volti, i luoghi e i gesti che altrimenti non comprenderemmo appieno. Ogni sequenza è commentata “in diretta” da un membro della famiglia (mai mostrato in campo), tra riso, emozione, silenzi. Riprese di compleanni, feste, vacanze, gite al fiume, sono i momenti di vita quotidiana di famiglie normali in una nazione in guerra, ma gli echi di quello che succede fuori dalle protette mura domestiche è assente, volutamente assente. Questa assenza e questo silenzio hanno un peso enorme e Kuball sceglie immagini emblematiche, potenti metafore: una sequenza-simbolo, due bambini molto piccoli, fratello e sorella, giocano alla guerra, o meglio alla preparazione della guerra, con marcette e scene di vita da campo militare. I bambini rappresentano lo specchio di una nazione che si prepara alla guerra e alle invasioni e aggressioni. Il fuori campo della grande storia incombe: riprese di bambini felici che danzano in tutù, ragazze eleganti che sorridono al cineoperatore, giovani coppie in vacanza, gite in barca e in montagna, allegre merende, ma esternamente la guerra segna il destino di intere nazioni. Emergono da queste immagini amatoriali comunque segni e simboli che agghiacciano lo spettatore, come quando uno dei testimoni racconta tranquillamente in voce off al regista che nella barca accanto alla sua viaggiava Goebbels, o quando intravediamo saluti hitleriani che si scambiano giovani ragazzi e la voce fuori campo del testimone resta in silenzio, non commenta.

## Libere riscritture del cinema amatoriale

(P) Un altro caso concreto, forse utilizzabile nelle attività didattiche, renderà più chiara la dinamica tra le immagini amatoriali e

le forme narrative inedite che ne derivano. Il film *Formato ridotto – Libere riscritture del cinema amatoriale* (2012) è il frutto di un progetto che ha visto cinque scrittori (Ermanno Cavazzoni, Emidio Clementi, Enrico Brizzi, Wu Ming 2 e Ugo Cornia) attingere alle immagini dell'archivio di Home Movies. I cinque testi prodotti sono alla base degli episodi di un film che reinterpreta l'archivio. Questo progetto ha permesso di sperimentare nuove narrazioni, partendo dalla specificità delle immagini prescelte. Infatti, le tecniche adottate e gli stili diversissimi di ogni singolo autore hanno preso corpo in un florilegio a suo modo paradigmatico per la rilettura degli archivi filmici privati. Nell'episodio intitolato 51, Wu Ming 2 incrocia i suoi ricordi con le riprese in 8mm operate dal cineamatore Angelo Marzadori, della prima Festa Nazionale dell'Unità a Bologna, svoltasi nel centro storico, al parco della Montagnola e in via Irnerio, nel 1951. Il film è un piccolo saggio, in cui il testo si sovrappone alle immagini. Wu Ming 2 parte da un ricordo personale, la prima visita da adolescente alla festa dell'Unità del 1990, poco dopo la caduta del Muro e da una considerazione che riguarda la topografia della memoria: nella sua esperienza il festival dell'Unità si svolge "da sempre" al Parco Nord, nella periferia nord della città. La prima impressione è di stupore rispetto a un luogo, la Montagnola, dove la manifestazione si svolse tra il 1951 e il 1972. Poi lo scrittore riflette sulle immagini e sviluppa un ragionamento, che passa da una sequenza all'altra, con diversi salti temporali. Qui le immagini d'archivio segnano una narrazione che si distacca dalle intenzioni dell'autore. Marzadori aveva filmato l'avvenimento nel tentativo di restituirlo fedelmente, in linea con la propaganda di partito. Il valore sta dunque nelle possibilità offerte dalle immagini, qualora le si osservi da altre angolature. Se il punto di vista di chi filma appartiene a un militante, il cui sguardo è unico, individuale e irriducibile, anche lo sguardo di chi analizza le immagini a distanza produce un'interpretazione rinnovata, che dal particolare (un avvenimento accaduto a Bologna oltre sessanta anni fa) si allarga a una riflessione generale che riguarda il conformismo "storico" del partito comunista e probabilmente della società italiana nel suo complesso. Un problema che Wu Ming 2 pone in termini dubitativi, ma il ragionamento parte da immagini lontanissime nel tempo e da ricordi personali che risalgono a venti anni fa.

La conclusione che potremmo trarre da quest'esempio è che le immagini richiamano sempre altre immagini, i ricordi registrati (di un cineamatore degli anni Cinquanta) richiamano l'esperienza

vissuta di spettatori e autori contemporanei, producendo un corto circuito che aggiunge nuove sfumature e fornisce chiavi di lettura corrispondenti alle questioni che ci poniamo oggi. Wu Ming 2 ha sentito l'esigenza di una riflessione particolare su un periodo che lui stesso ha vissuto (anche se solo nella fase finale) e su una parabola politica sentita come contraddittoria. In questa rilettura si rende chiaro quanto le immagini d'archivio si prestino a processi di scavo che ne mettano in luce le ambiguità e ne amplifichino i risvolti culturali, ben al di là di un'interpretazione letterale e univoca.



# Il cinema e gli storici<sup>1</sup>

Ermanno Taviani<sup>2</sup>

Vorrei prendere le mosse dalla prima serie del fortunato cartone animato *Barbapapà*, quella in cui si raccontano la nascita e le prime avventure di questi personaggi “arrotondati”. Perché *Barbapapà*? Nella prima stagione di questa fortunata serie di cartoni animati francesi della metà degli anni '70 ('74-'75), noi troviamo molti temi sociali: contro l'inquinamento e la speculazione edilizia, contro la caccia, ecc. Inoltre, nella puntata in cui si racconta come viene costruita la nuova casa della famiglia Barbapapà, dopo che la vecchia casa in cui erano andati ad abitare era stata demolita per fare posto ad un grigio e scomodo condominio moderno, possiamo vedere come nella stanza di una delle barba-figlie siano appesi il manifesto con Che Guevara, un classico delle stanze dei giovani di sinistra degli anni '70, e il manifesto con la ciminiera della fabbrica che si trasforma in un pugno chiuso, che poi è stato ripreso, in Italia, dal gruppo di «Lotta continua». Dico questo per dimostrare che cosa? Che nel lavoro dello storico non c'è nessuna differenza, nell'uso delle fonti audiovisive, contrariamente a quello che vedete in televisione o quello che, in genere, si pratica nelle aule universitarie, tra usare *Barbapapà*, usare *Guerre Stellari* o usare invece, ad esempio, *Via col vento*, *Barry Lyndon* o *Il Gattopardo*, oppure dei cinegiornali. Soprattutto se vogliamo affrontare una storia sociale del cinema piuttosto che una sua storia culturale (intesa nel senso ristretto del termine).

---

1 Il testo che segue è la trascrizione di una lezione/conversazione videoregistrata dell'autore, svolta nel novembre 2012, in occasione di un corso di formazione per insegnanti sull'uso delle fonti filmiche nella didattica, organizzato dalla Fondazione Aamod in collaborazione con il Cidi di Roma [ndr].

2 Professore associato di *Storia contemporanea* all'Università degli studi di Catania. Si occupa da anni del rapporto tra cinema e storia politica, di comunicazione politica e media.

Nella storiografia italiana, però, l'uso delle fonti audiovisive non è stato molto praticato: questo lavoro è stato fatto soprattutto dagli storici del cinema (come Gian Piero Brunetta, e tanti altri), piuttosto che dagli storici tout court, in senso classico.

Nel caso, ad esempio, di Che Guevara e del manifesto del maggio francese nella stanza di Barbottina, dobbiamo chiederci: perché è in un cartone per bambini? Perché quella serie venne realizzata da un gruppo di ex sessantottini e quel film – termine che userò indistintamente per parlare di cinema di fiction e non – aveva degli intenti anche politici o, comunque, era parte di un certo modo del tempo. E, per questo, costituisce una fonte preziosa per uno storico tanto quanto un film dedicato alla rivoluzione francese o un telegiornale.

Naturalmente usiamo un certo genere di cinema o un altro a seconda del tipo di ricerca a cui stiamo lavorando, a seconda delle domande che ci poniamo, e, nell'analisi dei singoli documenti, è sempre necessario predisporre metodologie adeguate a diversi tipi di fonte.

Resta il fatto che non perché nel film si racconti la storia con la s maiuscola – l'impresa dei Mille, come in *1860* di Blasetti o la guerra civile americana in *Via col vento* – allora, per lo storico esso sia più interessante. Nella maggior parte dei libri di storia italiani si cita un fenomeno o un personaggio storico e scatta l'automatismo di citare un repertorio molto limitato di film: *Rocco e i suoi fratelli* se si parla di emigrazione, ecc.

Tra l'altro, un'operazione che spesso si fa nell'usare le fonti audiovisive nella ricerca storiografica o nell'insegnamento della storia, è quella di andare a caccia degli errori. Vi ricordate il film *Pearl Harbor* (2001), un film neanche tanto bello, però con delle avvincenti sequenze dell'attacco giapponese? Un gruppo di storici americani ci si è messo d'impegno a vagliarlo scena per scena e ha calcolato circa trecento errori, in quel film: la mitragliatrice non era quella usata in quell'anno dalla Marina, l'elmetto aveva la stellina a destra invece che a sinistra, non è possibile che...

In modo molto "più alto", ma non dissimile da questo, la grande storica dell'età moderna, N. Zemon Davis ha analizzato alcuni film sulla schiavitù (a partire da *Spartacus* di S. Kubrick), verificando quanto fossero aderenti alle nostre conoscenze storiche. Salvo poi non capire fino in fondo che quei film ci parlavano molto di più del presente storico di cui erano espressione, piuttosto che essere rile-

vanti come ricostruzioni del passato<sup>3</sup>. Erano importanti molto più come elementi di mediazione tra noi e le nostre visioni della storia che come dei saggi storiografici in pellicola.

Ovviamente, non è che la falsificazione dei fatti storici nei film sia un fatto irrilevante ma, il più delle volte, si rivela una chiave poco interessante, ci porta a guardarli secondo una visione ristretta. Talvolta, film che hanno reinventato completamente la storia si sono rivelati molto più aderenti al senso più profondo dei fatti che narravano, di pellicole invece che volevano essere dei “viaggi nel tempo”, che si presentavano come “la storia com’è stata veramente vissuta”. Questo approccio – fondato sulla categoria vero-falso – è legato ad una visione positivista del lavoro dello storico, mentre, quando si ha a che fare con le fonti audiovisive, noi dobbiamo rovesciare il discorso, capire come quei documenti siano interessanti proprio per il livello di falsificazione che c’è dentro. Su questo punto torneremo più avanti.

Si può citare un esempio di questo fatto come il film *La caduta di Berlino* (1950) di M. Ciaureli, uno dei più famosi registi dell’epoca staliniana (l’autore di un classico nel suo genere come *Il giuramento*, 1946). Il film racconta la storia di un operaio stachanovista, Boris Andreev, che dopo aver assistito all’invasione nazista e ai suoi orrori, combatte da Stalingrado fino ad arrivare a Berlino, dove ritrova la fidanzata che era stata deportata dai tedeschi. Andreev è tra i soldati che combattono per conquistare il Reichstag e che issano la bandiera sulle rovine del Parlamento tedesco.<sup>4</sup> Nella sequenza finale di questo film a colori si immagina che Stalin si rechi nella città appena espugnata dall’Armata rossa, accolto oltre che dai protagonisti del film, di cui comprende il travaglio, dai berlinesi, dai soldati dell’Armata rossa, dai prigionieri dei lager (riconoscibili dall’uniforme a righe), nonché da soldati americani francesi e inglesi che – questo

---

3 N. Zemon Davis, *La storia al cinema. La schiavitù sullo schermo da Kubrick a Spielberg*, Viella, Roma 2007 (ma 2000).

4 Peraltro – com’è stato notato – la famosa fotografia dei soldati sovietici che issano la bandiera rossa sul Reichstag è stata scattata dopo la battaglia, visto che nella strada sottostante non ci sono più tracce di combattimenti in atto. Su questo aspetto è molto profonda la riflessione che C. Eastwood ha proposto nel film *Flags of Our Fathers* (2006) sulla fotografia – scattata dal Premio Pulitzer Joe Rosenthal – dei soldati che issano la bandiera a stelle e strisce sul monte Suribachi a Jwo Jima. Peraltro, la piantano quando la battaglia per conquistare l’isola non era affatto terminata.

è il senso della sequenza – riconoscono in lui il leader di tutti i popoli del mondo, il leader di ferro, severo e bonario al tempo stesso. Il condottiero che ha liberato l'Europa dal nazismo e che solo può guidare i popoli della terra verso un avvenire di pace, di giustizia e di uguaglianza.

In questo caso avrebbe un qualche interesse insistere sul fatto che il film rappresenta un evento mai avvenuto, dal momento che Stalin non si è mai recato a Berlino dopo la vittoria? Dobbiamo capire perché si opera quella falsificazione, perché in quel modo. Possiamo chiederci, inoltre, se il pubblico sovietico potesse prendere per vero quel viaggio del suo leader (che sarebbe stato raccontato anche dai cinegiornali del 1945...)?

Le chiavi di lettura più pregnanti non le rintracciamo spesso nei fatti che il film racconta ma nel presente che esprimono. Nel caso de *La Caduta di Berlino*: il tema della propaganda e delle sue modalità, quello dello stalinismo, del totalitarismo, ecc. Un modello di reinvenzione del passato che – sperimentato nei secoli precedenti – è stato spesso adoperato dalle classi dirigenti, talvolta in modo estremo, come in questo caso. Non ci ricorda, ad esempio, la Corea del Nord di oggi?

Riprendiamo, però, il filo del rapporto tra cinema e storia. Ovviamente mi limiterò ad alcuni accenni di carattere generale, poi cercherò di esemplificare queste notazioni con alcuni esempi.

Il modo classico in cui affrontare il rapporto tra cinema e storia può essere declinato, dal punto di vista dello storico, secondo tre prospettive principali: il cinema come agente di storia, il cinema come strumento per raccontare la storia e il cinema come fonte per la storia<sup>5</sup>.

In primo luogo, per poter affrontare una fonte così eccentrica, rispetto alle fonti tradizionali, come è l'audiovisivo (il cinema), na-

---

5 Mi limito a ricordare su questo argomento: G.P. Brunetta (a cura di), *Storia del cinema mondiale*, vol. V. *Teorie, strumenti, memorie*, Einaudi, Torino, 2001; M. Ferro, *Cinema e storia. Linee per una ricerca*, Feltrinelli, Milano 1979; G. Miro Gori (a cura di), *La storia al cinema. Ricostruzione del passato, interpretazione del presente*, Bulzoni, Roma 1994; P. Sorlin, *Sociologia del cinema*, Garzanti, Milano 1979; Id., *storia nei film. Interpretazioni del passato*, La Nuova Italia, Firenze 1984; Id., *L'immagine e l'evento. L'uso storico delle fonti audiovisive*, Paravia, Torino, 1999; G. De Luna, *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*, La Nuova Italia, Firenze 1993; P. Ortoleva, *Cinema e storia. Scene dal passato*, Loescher, Torino 1991.

turalmente, lo storico deve esprimere una certa empatia con quella fonte stessa e deve accettare, in un qualche modo, tutte le contraddizioni e le ambiguità che sono insite in essa. In sostanza, rispetto alla fonte filmica, nella quale la dialettica tra immaginario e realtà è così complicata, deve accettare tutte le contraddizioni insite nell'essere anche lui uno spettatore. Quindi, assumere il problema del modo in cui il cinema, ma più in generale le immagini, interagiscono con la nostra identità.

Le generazioni del XX secolo, almeno quelle che arrivano fino agli anni '80, sono state quelle per cui il cinema è stato più importante. Negli ultimi trent'anni, in qualche modo, ha avuto un ruolo più marginale nel sistema della comunicazione, ma non è che sia scomparso. A questo riguardo occorre sgombrare il campo da tante semplificazioni sul futuro dei media che, nell'epoca di Internet, appare quanto mai difficile da delineare. Cinquant'anni fa si pensava che la radio sarebbe scomparsa o che, comunque, fosse condannata ad un lento ma inevitabile declino. Invece la radio, il più antico dei moderni media affermatosi nel Novecento, è viva e vegeta. La società dell'informazione ne ha ampliato e moltiplicato le possibilità di ascolto.

Se i discorsi futurologici non ci portano da nessuna parte, certo è che sia esistita un'epoca storicizzabile in cui il cinema ha avuto, se non un monopolio, certo una prevalenza nel sistema mondiale dei media, per quanto riguarda le immagini in movimento. Cioè l'epoca che va dagli anni '20 fino agli anni '70, con una particolare centralità tra gli anni '30 e gli anni '60. Perché poi, con l'arrivo della televisione, poi internet e tante altre cose, il quadro è cambiato. Anche se Internet ha rappresentato un modo per rimettere in circolazione tanti film. Quindi, anche in questo caso, il discorso sarebbe più complicato. Però dobbiamo muovere dalla considerazione che la cinematografia non ha più quel posto centrale che ha avuto dagli anni '20 all'avvento della televisione, nella formazione dell'immaginario collettivo. In una parola, nella storia sociale del Novecento.

Naturalmente queste considerazioni ci servono come schema di ragionamento a patto di separare arbitrariamente e artificialmente cinema e televisione, che sono, ovviamente, invece strettamente connessi su tanti piani a partire dal più elementare: la televisione trasmette i film di finzione, i film documentari, ecc. La televisione produce film, fiction, ecc. Anzi la moltiplicazione dei canali televisivi e la loro differenziazione, alla ricerca di fasce di pubblico sempre

più segmentate ed esigenti, ha portato per molti versi a un rovesciamento del rapporto tra cinema e produzioni televisive. In particolare nel cinema anglosassone. Mi limito ad un esempio. Oggi molte serie televisive sono molto più innovative e “forti” (sesso, violenza, realismo, ecc.) di quanto non siano la maggior parte dei film mainstream prodotti da Hollywood. Questi ultimi, infatti, dovendo essere pensati per un pubblico di tante fasce di età, cultura, paesi, ecc. appaiono appiattiti e puntano spesso su effetti speciali e impianti narrativi molto tradizionali. Gli angoli sono spesso smussati, gli schemi del racconto semplici, ecc. con l’obiettivo di piacere a quante più persone possibili. Tutto il contrario di quello che accadeva nel secolo scorso. Così come la televisione ha tenuto in vita generi cinematografici e non (pensiamo all’avanspettacolo in Italia: tradizione che è sopravvissuta nei programmi delle prime serate televisive), ormai morenti o scomparsi: pensiamo al western dopo gli anni ‘60, o al musical.

Questo discorso ci porta al primo dei tre blocchi di cui parlavamo prima: il cinema come agente di storia. Il cinema, nel suo complesso, non è stato solo una forma di spettacolo, ma tante cose insieme: una forma di spettacolo, un bene culturale, un prodotto per il mercato ecc.. Insomma, sappiamo tutti quante valenze abbia il prodotto cinematografico. Inoltre, è stato anche uno strumento attraverso cui il mondo è cambiato, perché è stato parte, promotore o espressione di tanti processi del Novecento.

Innanzitutto è stato un mezzo, attraverso il quale il mondo ha conosciuto se stesso perché, improvvisamente, dal vedere una fotografia o un disegno su un album illustrato, il cinema ha fatto sì che il mondo si guardasse, a distanza di migliaia di chilometri, ha fatto sì che Charlie Chaplin fosse l’artista più famoso del cinema in tutto il mondo. Il cinema ha costituito anche uno specchio deformante, ha riproposto stereotipi antichi o ne ha inventati di nuovi nel modo in cui i popoli si sono guardati fra loro. Negli ultimi decenni, negli studi storici, soprattutto in ambito anglosassone, hanno preso piede i cosiddetti *cultural styles*. In quest’ambito, una categoria messa al centro dell’analisi cinematografica è quella di orientalismo, cioè quel filone di film in cui l’Oriente è stato rappresentato in un certo modo e che ha permeato le visioni, non solo sociali, ma anche po-

litiche del mondo dell'Occidente rispetto al "misterioso Oriente"<sup>6</sup>.

Comunque sia, che il cinema sia stato un agente di storia è dimostrato sia da singoli fatti, sia da grandi fenomeni collettivi. L'esempio classico è *Nascita di una nazione di Griffith*, film che alcuni considerano il momento di fondazione del cinema come forma d'arte<sup>7</sup>. Un film particolarmente lungo, particolarmente bello e in cui vengono messe a punto tutta una serie di strumentazioni della rappresentazione. Secondo molti critici, Griffith, approfondendo elementi già presenti in altri film degli anni precedenti, porta a maturità il cinema come autonoma forma d'arte. Certo, queste svolte sono un po' invenzione degli storici, dei giornalisti, degli storici del cinema. Abbiamo bisogno di eventi e date per organizzare la narrazione storica. Resta il fatto, che si considera l'uscita di questo film, nel 1915, come un punto di svolta. Già da soli questi elementi farebbero di questo film un "agente di storia" in quanto quest'opera introdusse una forte discontinuità in un campo, quello della cinematografia, sempre più importante, nella società dei primi decenni del XX secolo. Ma c'è anche molto di più, che interessa direttamente gli storici.

Quel film, che ha avuto un ruolo così importante nella storia del cinema, scatenò "un'ira di Dio" negli Stati Uniti. Perché? Perché raccontava una storia a cavallo della Guerra Civile americana: un fratello con le giubbe blu, con i nordisti, l'altro con i sudisti. Alla fine, questa famiglia del sud viene assediata da un'orda di neri, rappresentati come scimmie, che hanno il sopravvento, perché il Nord ha vinto la guerra (ci fu quella fase, negli Stati Uniti, in cui, per qualche anno fu dato grande potere anche ai neri, poi "se lo rimangiarono" tutto, anzi per sessant'anni quasi non hanno votato, fino alle leggi sui diritti civili, in molte zone come Alabama, Mississippi ecc.) e questa famiglia viene salvata dai Cavalieri bianchi, gli eroi del Ku Klux Klan.

---

6 Il capostipite di questo filone di ricerche è: E. Said, *Orientalism*, London, Penguin, 1978, tr. it. *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, 2005. Cfr. inoltre, per tutti: M. Bernstein, G. Studlar, *Visions of the East: Orientalism in Film*, Rutgers University Press, 1997.

7 Tra i tanti contributi su questo film, cfr.: E. Carter, *Cultural History Written with Lightning: The Significance of The Birth of a Nation (1915)*, in P. C. Rollins (a cura di), *Hollywood As Historian. American Film in a Cultural Context*, The University Press of Kentucky, Lexington 1998, pp. 9-19. Cfr. dello stesso autore (a cura di), *The Columbia Companion to American History on Film: how the movies have portrayed the American past*, Columbia University Press, New York 2003.

La rivalutazione delle ragioni del Sud, con la caratterizzazione grottesca, scimmiesca degli afro-americani, l'assurgere a ruolo di eroi dei cavalieri del Ku Klux Klan, ecc., il modo insomma in cui quel film ricostruiva quel capitolo della storia statunitense si trasformò in un elemento di perturbazione della società americana. In seguito al successo del film in tutti gli Stati Uniti si verificò una ripresa del Klan stesso. La tensione razziale fece accorrere molta più gente al cinema, facendo lievitare gli incassi. Divamparono le polemiche: Griffith fu violentemente attaccato dalle associazioni per il progresso della gente di colore. Dispiaciuto per tutto questo, il regista – che pure si atteggiava a gentiluomo del vecchio Sud, ed era originario proprio del Kentucky nel quale era ambientato il film – scrisse un opuscolo in risposta alle critiche di razzismo che gli erano state mosse e soprattutto decise di dedicare il film successivo, ancora più ambizioso dal punto di vista produttivo, alla lotta contro tutte le forme di intolleranza (*Intolerance*, 1916).

Per quanto ciò possa turbare molti storici, non si può non constatare come un singolo film di finzione – non il cinema nel suo complesso o uno scoop filmato di una televisione – aveva cambiato il corso della storia: non ebbe lo stesso impatto del Dispaccio di Ems, delle Tesi di aprile, del Patto di Londra o degli accordi di Yalta, ma aveva giocato un ruolo diretto nella vita sociale e politica di una nazione. E se pure il caso di *Nascita di una nazione* è quello più clamoroso, anche perché al suo indubbio impatto sulla realtà unì il fatto di aver cambiato la storia del cinema, la prima domanda che dobbiamo porci allora è come effettivamente il cinema, inteso in tutte le sue accezioni, e quindi non tanto come soggetto astratto, ma come industria culturale, come mezzo di comunicazione, come forma artistica, ecc. abbia segnato la storia del XX secolo. L'importanza del ruolo svolto dal cinema nella storia del secolo appena trascorso appare innegabile. Così com'è indiscutibile, data la sua rilevanza, l'arco dei problemi che esso ha posto e pone agli storici. La complessità e la pervasività dell'«oggetto cinema» costringe la storiografia ad articolare gli ambiti della sua rilevanza nell'ambito della ricerca sul Novecento.

Il cinema si è intersecato fortemente con la politica e, poi lo vedremo, con la propaganda. I più grandi cinefili, nella storia politica del Novecento, sono i grandi dittatori: sia Stalin, che Hitler, che Mussolini, erano ossessionati dal cinema. Pensiamo all'influenza che su Hitler ebbero i cosiddetti film alpini. Di alcuni era

protagonista Leni Riefenstahl come attrice, la regista del *Trionfo della volontà*, di *Olimpia*, ecc.<sup>8</sup>

In questo senso, i totalitarismi sono un esempio classico di studi sul rapporto tra cinema e politica perché misero in campo dei grandi apparati di produzione e un controllo ferreo sul cinema perché su questo, per esempio, Lenin e Mussolini consideravano che il cinema fosse "l'arma più forte". Ovviamente per conseguire obiettivi politici diversissimi. La propaganda era considerata un'arma decisiva, come sappiamo, per conquistare il consenso dei cittadini.

Del resto l'Unione Sovietica – nonostante le repressioni e le "purghe", gli orrori e i milioni di morti provocati dalla collettivizzazione forzata delle campagne, ecc. – destò simpatie tra molti intellettuali e uomini di cinema in tutto il mondo grazie anche ai film bellissimi che, negli anni '20 e '30, furono realizzati da registi sovietici come Ejzenštejn, Dovženko, Pudovkin e Vertov. È forse inutile ricordare che Ejzenštejn fu chiamato addirittura in America a lavorare dalla Paramount per lo sfortunato *Que viva Mexico*.

Il cinema ha giocato un ruolo, tra i grandi processi del Novecento, non solo sul terreno della politica, e della propaganda, ma è stato anche un pezzo della rivoluzione dei consumi. Il cinema è stato, da un lato, un prodotto di consumo, allo stesso tempo è stato un promotore di quella stessa società dei consumi perché, attraverso i film, si sono propagandati, prodotti stili di vita, mode, ecc. Dopo che fu realizzato il film *Per chi suona la campana*, ad esempio, con Ingrid Bergman e Gary Cooper, in tutto il mondo ci fu la moda dei capelli corti per le donne, tirati su, come Ingrid Bergman nel film. Questi sono piccoli segnali, ma ne potremmo citare tanti altri.

Anche in questo caso – le mode, l'influenza dei film sul costume – il discorso è più complesso. Pensiamo a John Travolta e alla moda della disco music. Il film che lanciò questa moda in tutto il mondo, *La febbre del sabato sera*, per fare un altro esempio, è in realtà un film cupo. Quei ragazzi ballano in discoteca – e le scene di danza sono incalzanti, molto efficaci – ma sono dei poveracci senza futuro, vivono in un quartiere popolare, degradato, ecc. Quindi, quella moda è scattata, nonostante il film manifestasse una critica di quel

---

<sup>8</sup> Su Leni Riefenstahl e sul cinema nazista la bibliografia è sterminata. Mi limito a segnalare il recentissimo volume: G. E. Rusconi, *Marlene e Leni. Seduzione, cinema e politica*, Feltrinelli, Milano 2013.

modo di vivere. Il film non aveva inventato nulla ma solo raccontato una certa moda, non ne voleva essere la sua esaltazione. È diventato un'icona, un simbolo di tante altre cose, suo malgrado. Già molti critici e osservatori contemporanei vi lessero il passaggio da una fase di intensa politicizzazione e socializzazione, che c'era stata in tutte le società occidentali a partire dagli anni '60, ad un'epoca diversa, invece fondata sull'individualismo e su altri valori. A conferma della potenza del cinema come moltiplicatore, megafono, in taluni casi, delle mode o, delle "tendenze" come si usa dire da un po' di tempo.

Un altro aspetto in cui possiamo vedere in azione il cinema come agente di storia è appunto quello della globalizzazione. Il cinema è stato un agente forte dell'interdipendenza. Ha, in un qualche modo, contribuito a quella riduzione delle barriere spazio-temporali, che attraverso lo schermo del cinema e poi delle immagini viste in televisione, ha reso il mondo più piccolo, più vicino.

Il cinema è stato, quindi, anche uno dei fattori della competizione globale. Alcune grandi casi di produzione cine-televisiva americane rappresentano multinazionali con fatturati non dissimili da quelle che producono beni di consumo durevoli o i prodotti alimentari. La lotta per l'esportazione delle pellicole cinematografiche è stata parte delle strategie dei *trading State*, cioè dei nuovi stati nazionali in cui la garanzia della competitività sui mercati dei propri prodotti è diventata una delle funzioni centrali. Anche se – come è stato giustamente osservato – «per tutto il Novecento i vari paesi hanno condotto un doppio gioco: da un lato hanno giurato che la causa delle imprese cinematografiche nazionali stava loro a cuore, ma dall'altro hanno sempre ceduto alle pressioni di Washington»<sup>9</sup>. La Seconda guerra mondiale, in modo particolare, ha visto arrivare i film americani subito dopo le truppe. In Europa nuovi e più vantaggiosi accordi di distribuzione hanno accompagnato i trattati per gli aiuti del Piano Marshall. Quei film non dovevano solo far arricchire le majors di Hollywood, ma dimostrare che il benessere era possibile senza bisogno di una rivoluzione comunista<sup>10</sup>.

---

9 P. Sorlin, *L'immagine e l'evento* cit., p. 37.

10 Cfr. D. W. Ellwood, *L'alleato nemico. La politica di occupazione anglo-americana in Italia 1943-1946*, Feltrinelli, 1987; G.P. Brunetta D. W. Ellwood, *Hollywood in Europa*, La Casa Usher, Firenze, 1991; D. W. Ellwood, *L'impatto del Piano Marshall sull'Italia, l'impatto dell'Italia sul Piano Marshall*, in G.P. Brunetta (a cura di), *Identità italiana e identità eu-*

In sostanza, la cinematografia fu al centro di vere e proprie guerre commerciali. La vittoria del cinema americano non fu dovuta ad una superiorità artistica tecnologica, ma dall'occasione costituita dalla prima e dalla Seconda guerra mondiale. Il cinema americano non perse più quel vantaggio che allora guadagnò. Già alla fine della guerra del '14-18 oltre metà delle sale nel mondo si trovavano negli Stati Uniti. Non per questo, però, si deve vedere come unica interpretazione quella che stabilisce un nesso strettissimo tra americanizzazione, modernizzazione e mondializzazione<sup>11</sup>. Le resistenze e gli anticorpi delle altre società rispetto a questo processo contribuiscono a rendere il quadro più articolato.

Dunque, anche questi, sono processi, che dobbiamo guardare con attenzione e senza semplificazioni.

Come non ricordare, ad esempio, che esistono dei circuiti cinematografici, che non sono mondiali, ma che non per questo sono meno importanti. Il più grande produttore mondiale di film, non sono gli Stati Uniti, ma ormai, da parecchi decenni, è l'India. I film indiani hanno un mercato non solo in patria e non solo dove ci sono comunità indiane, come in Sud africa o nel Sud-Est asiatico, ma circolano nel mondo arabo. Inoltre, sono esistiti sotto-circuiti chiusi in se stessi, come il cinema napoletano, in una certa fase, in dialetto. Come il cinema "negro", prodotto ad Harlem, ma dagli anni '30 fino agli anni '50, era un cinema visto solo dagli afro-americani. Un cinema dove spesso tutto era al rovescio rispetto al cinema dei bianchi: il cattivo era quasi sempre un bianco, ecc. Quindi i processi di globalizzazione vanno visti alla luce anche dei segmenti locali di mercato, dei circuiti alternativi.

L'altro aspetto con cui gli storici guardano al cinema è quello del cinema come strumento per raccontare la storia<sup>12</sup>. In fondo noi, nell'Università, come nelle scuole, è quello che tendiamo a privilegiare: prendo questo film e ti faccio vedere un po' com'era la Roma antica, com'era il Settecento, il Risorgimento, com'era il nazismo,

---

*ropea nel cinema italiano*, cit., pp. 87-114; P. Sorlin, *European cinemas European societies 1939-1990*, Routledge, London 1991; E. Di Nolfo, *Documenti del cinema americano in Italia nell'immediato dopoguerra*, in E. Di Nolfo, R. H. Rainero e B. Vigezzi, *L'Italia e la politica di potenza in Europa (1945-1950)*, Mondadori, Milano 1988.

<sup>11</sup> Cfr. P. Sorlin, *L'immagine e l'evento* cit., p. 53 e sgg.

<sup>12</sup> Per tutti cfr.: A. Rosenstone, *Revisioning History. Film and the Construction of a New Past*, Princeton University Press, 1995.

com'era l'Italia negli anni '50, ecc. Anche questo versante della questione ha tante facce. Dobbiamo muovere dalla considerazione che il cinema come strumento per raccontare la storia è innanzitutto un fatto sociale. Cioè, la domanda che dobbiamo porci è: «in che modo il cinema, anche in quest'epoca in cui il cinema è meno centrale nel sistema della comunicazione, media il nostro rapporto con il passato?». Oppure «quanto vedere *Il gladiatore* o altri film romani ci influenza nel nostro immaginare Roma antica<sup>13</sup>?». In sostanza, quanto un certo tipo di film storico diventa un diaframma rispetto alle nostre visioni del passato.

Nel caso dell'Italia, questo tema si lega al tema cruciale della memoria, al rapporto del cinema con la memoria collettiva. Questo problema è più stringente in un Paese come il nostro dove c'è poco senso dello Stato, della nostra storia, aldilà della retorica politica (i triti e ripetitivi appelli ai "valori", le discussioni sulla Resistenza o sul caso Moro). Di fatto non c'è mai stata una vera politica della memoria. È deprimente realizzare come molti miei studenti non sappiano perché si festeggi il 25 aprile, o il 2 giugno. E si tratta di studenti universitari. Più in generale, c'è una società che non è attenta a questo tema, per tante ragioni: politiche, culturali, geografiche, ecc. Viceversa, per una parte delle generazioni del passato è difficile ripensare alla Resistenza senza ricorrere a film come *Roma città aperta* o *Paisà*. Ripensare la Roma del 1943 senza rivedere, almeno per un attimo, dentro la propria testa, il soldato tedesco che uccide Anna Magnani con una raffica di mitra, durante la sequenza del rastrellamento sulla Prenestina.

Il tema della rappresentazione della storia al cinema ha molte facce e sicuramente non ci aiuta – come dicevamo prima – andare a caccia degli errori. La distanza tra la vita reale e il cinema, è troppo grande. La storia (intesa come vita passata) appare irriducibile rispetto a una qualsiasi forma di rappresentazione realistica in termini audiovisivi. Su questo aspetto della questione dovremmo affrontare una miriade di problemi epistemologici. Mi limiterò, quindi, solo a qualche esempio. Noi non possiamo immaginarci molti aspetti della vita del passato remoto, neppure se vedessimo centinaia di ore di repertori cinematografici.

---

13 Per tutti cfr.: L. Cotta Ramosino, L. Cotta Ramosino, C. Dognini, *Tutto quello che sappiamo su Roma l'abbiamo imparato a Hollywood*, B. Mondadori, Milano 2004; P. Iaccio, M. Menichetti, *L'antico al cinema*, Liguori, Napoli 2010.

Farò un esempio molto terra terra: ci sono alcuni brevi spezzoni di discorsi tenuti da Vittorio Emanuele Orlando e da Enrico De Nicola nel 1946. Questi personaggi parlano con un vocabolario, soprattutto, una retorica, che oggi ci fa sorridere. Perché era la vecchia retorica pre-fascista, così legata a un modello forense di origine ottocentesca. Anche a quell'epoca era abbastanza fuori tempo, rispetto ad una comunicazione politica che si era modernizzata, soprattutto nel passaggio della guerra. Questo per dire che, se noi dovessimo fare un film su un personaggio politico dell'Ottocento noi non sapremmo rappresentare in maniera realistica il modo in cui, anche semplicemente, quelle persone parlassero, la mimica facciale, i modi del discorso. Questo discorso si può estendere a tutto quanto. Insomma, è un'utopia aspirare a una rappresentazione della storia corretta al cinema. L'anacronismo è presente nella ricostruzione di qualsiasi momento o personaggio del passato. Anche perché, banalmente, il tempo della vita e quello del cinema sono così irriducibilmente diversi da rendere impossibile una loro sovrapposizione.

Nei film che raccontano la storia, dobbiamo ricercare altre cose. Spesso film del tutto scorretti da un punto di vista filologico ci danno molto più il senso dell'epoca, del fatto che stanno mettendo in scena. Ne *Il Vangelo secondo Matteo* di P.P. Pasolini, i sicari di Erode, che vanno a fare la strage degli innocenti, portano un fez chiaramente ispirato a quello fascista. Un anacronismo smaccato. Non per questo quel film è meno vicino al messaggio evangelico, come molti nella Chiesa cattolica rilevarono già allora, malgrado Pasolini fosse dichiaratamente ateo e marxista. Viceversa molte fiction – come quelle che RaiUno ha proposto a profusione negli ultimi decenni – dedicate a personaggi della Bibbia, della storia della Chiesa, da Giuseppe, venduto dai fratelli, a S. Agostino, ecc. serie lunghe molte ore, dove scenografie e costumi sono modellati sull'iconografia più tradizionale, non vanno al punto. Non vanno neppure a sfiorare, neanche lontanamente, il senso della religione, oltre a reinventare in maniera molto libera la storia di quei personaggi reali o leggendari.

Ovviamente questo non ci deve portare a sposare un relativismo assoluto, a considerare tutte le rappresentazioni come legittime. L'interpretazione, il modo in cui leggiamo la storia o i personaggi del passato, può essere più o meno legata ai documenti che abbiamo su quelle vicende o su quei personaggi, però è sempre soggettiva. E il cinema – come cercavo di spiegare – ha anche altri strumenti

per dire delle cose con i suoi specifici strumenti, sintetici, immaginifici, ecc. L'aderenza alla conoscenza "scientifica" che abbiamo di qualcosa non è necessariamente una garanzia di obiettività. Anche perché sul passato le stese opinioni degli storici sono differenziate. È chiaro che se, nel penultimo film di Tarantino (*Bastardi senza gloria*, 2009), Adolf Hitler viene assassinato nel cinema dalla ragazza ebrea siamo di fronte ad un falso storico, così come il Lincoln cacciatore di vampiri (*La leggenda del cacciatore di vampiri*, di T. Bekmambetov, 2012). Però anche *Lincoln* di S. Spielberg (2012) è pieno di falsi, di dialoghi inventati di vicende politiche semplificate - nella realtà molto più intricate e dipanate nel tempo -, pur essendo un film in definitiva molto fedele ai fatti che racconta, costruito con la collaborazione di storici che hanno studiato il periodo e sulla base di fatti e documenti reali. Sono falsi verosimili, ma falsi.

Bisogna sempre diffidare, inoltre, di queste grandi operazioni, che vi dicono «facciamo vedere questa epoca storica come era». Anch'esse ci parlano più dell'epoca in cui furono realizzate piuttosto di quella che raccontavano. Vanno storicizzate. C'è un film del 1938, *Maria Antonietta* con Norma Shearer e Tyrone Power (regia di W. S. Van Dyke). Se si guardano le vecchie brochure, realizzate dalla Metro Goldwyn Mayer, il film veniva presentato con lo slogan: "i fatti così come sono accaduti". A rivederlo oggi ci appare per quello che era: il tipico film hollywoodiano, in costume, anni '30, quanto mai lontano da una rappresentazione realistica della storia. Tuttavia, per il pubblico di allora magari quel richiamo, quel tipo di pubblicità poteva funzionare.

Nel modo in cui il cinema racconta la storia esistono poi anche tante gradazioni. Ci sono film che usano la storia solo come scenario e film che affrontano la storia di petto, ma anche qui, il discorso va del tutto rovesciato. Nel senso che (e qua veniamo al terzo punto generale) il film è interessante (anche il film storico) principalmente non per la storia che racconta, ma, come dicevo prima, per il presente che esprime. Quindi il film su Maria Antonietta con Norma Shearer è interessante per quello che ci dice sull'America degli anni precedenti il secondo conflitto mondiale, sul modo in cui si pensava la storia, sull'interpretazione che veniva data e non tanto per il modo in cui raccontava la storia di quella discussa e sfortunata regina di Francia. Lo stesso effetto lo farà, tra qualche decennio, anche quello più recente di Sofia Coppola, nel quale accanto a voluti anacronismi - la lettura, come dire, post-femminista di Maria Antonietta, vista

come una teenager, ecc.; gli inserti rock nel commento musicale; ecc. – c'è una ricostruzione della vita di corte che ci appare sicuramente più realistica: pensiamo alle sequenze della vestizione mattutina, a quelle dei pasti del delfino e della delfina, ecc.

Tra l'altro, molti film, parlano di un fatto o di un personaggio storico per illustrare il presente. *Scipione l'Africano* (regia di C. Gallone, 1937) grande opera del regime, che a Mussolini peraltro non piacque tanto, nonostante le energie, i mezzi, l'investimento propagandistico che venne profuso, non parlava dell'Impero Romano, parlava della nuova Italia imperiale che ad esso voleva ispirarsi. Quello era il punto, non tanto Scipione. Un film peraltro molto noioso, che in molte sue parti è molto statico, sembra un'opera lirica per come stanno tutti fermi ad ascoltare lunghi discorsi. Il fatto paradossale è che i cartaginesi risultavano molto più efficaci dei romani (grazie anche all'interpretazione di Pilotto nel ruolo di Annibale)<sup>14</sup>.

A Mussolini non piacque sia per la scelta dell'attore, Annibale Ninchi, sia per la messa in scena poco movimentata che confliggeva con l'immagine di forza e, soprattutto, dinamismo che il Duce voleva offrire dell'Italia sia pure erede della grande tradizione imperiale romana. Secondo i ricordi di Luigi Freddi, che all'epoca era il principale dirigente della cinematografia fascista, Mussolini, al termine di quel film, mostrandosi scontento per come era stato realizzato, su cui aveva puntato come un grande film di propaganda: «ci sono film di cui il pubblico si chiede come finiranno e ci sono film di cui il pubblico si chiede quando finiranno», inserendo il film di Gallone, ovviamente, nel secondo gruppo. Non è revisionistico ricordare che Mussolini fu un grande creatore di slogan, un cultore della "battuta sintetica e folgorante". Il suo maestro in questo era stato, almeno in parte, D'Annunzio. Resta il fatto che, malgrado i premi ricevuti e il battage pubblicitario, *Scipione l'Africano* non incontrò un grande favore presso il pubblico italiano.

A questo proposito, va ricordato come una certa scuola stori-

---

<sup>14</sup> Su questo film, solo per citare alcuni titoli recenti: P. Iaccio (a cura di), *Non solo Scipione. Il cinema di Carmine Gallone*, Liguori, Napoli 2003; P. Cavallo, *Viva l'Italia: storia, cinema e identità nazionale (1932-1962)*, Liguori, Napoli 2009. P. Cavallo, L. Goglia, P. Iaccio, *Cinema a passo romano. Trent'anni di fascismo sullo schermo (1934-1963)*, Liguori, Napoli 2012.

grafica – sulla scorta di H. White<sup>15</sup> – abbia sostenuto che il problema della verità nel cinema non dovrebbe porsi per lo storico. Infatti, dato che ogni interpretazione storica è una narrazione arbitraria piena di elementi di fiction, allora il cinema, pur essendo il regno dell’anacronismo e dell’arbitrario per eccellenza, non sarebbe poi tanto diverso dalla narrazione storiografica. Si tratterebbe essenzialmente di analizzare i diversi tipi di narrazioni, in definitiva i diversi tipo di fiction.

Al di là di queste posizioni estreme, non c’è dubbio che esista un legame antico tra il cinema a sfondo storico e la scrittura storiografica. Uno dei modelli della storiografia è stato, da sempre, il romanzo storico. La storiografia ha cercato per molto tempo di liberarsi di quella dimensione fictional, in particolare negli anni ‘70 e ‘80 in cui il racconto, in particolare nella storiografia continentale europea, è quasi scomparso lasciando il posto ad una prosa che ambiva alla scientificità – peraltro anch’essa molto incerta – delle scienze sociali, se non della scienza tout court. Il recente, sia pur parziale, “ritorno del racconto”, l’assunzione della soggettività e della parzialità dello storico però è un punto di partenza per chiunque voglia confrontarsi con le fonti audiovisive.

## **Il cinema come fonte per la storia**

La terza, classica, declinazione del problema è, anche alla luce delle considerazioni svolte fino adesso, probabilmente la più spinosa. Come si fa a trasformare documenti così sfuggenti, ambigui, lontani da quelle tradizionali, libri, archivio ecc. in una fonte per la storia? Il primo passo è appunto quello di un rovesciamento di quello che dicevo prima, cioè prendere il film soprattutto come strumento per raccontare il presente che esprime e non tanto per la storia che racconta, quando si tratta di una pellicola ambientata nel passato. Naturalmente il presupposto di questo lavoro è accettare tutte le valenze del cinema, che non è cosa da poco. Infatti, è un presupposto

---

15 Cfr. H. v. White, *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*, Johns Hopkins University Press 1990 (trad. it. Carocci, Roma, 2006); Id., *Storia e narrazione*, Longo, Ravenna 1999; Id., *History as Narrative: A Constructive Approach to Historiography*, Grin Verlag, 2008.

che la storiografia italiana ha fatto in misura molto limitata, mentre in Francia e in Inghilterra, per non parlare degli Stati Uniti, gli studi sono andati molto più avanti.

Per schematizzare, di fronte ad un'opera cinematografica, noi possiamo seguire due percorsi principali di analisi: da un lato dobbiamo vedere tutti quegli elementi che riportano alla realtà e quindi al presente, come dicevo prima, che esprime quel film; dall'altro lato, tutti quegli elementi, invece, che ci portano dentro la storia del cinema, dentro un discorso meta-cinematografico.

Cosa voglio dire? Che in primo luogo devo capire chi ha prodotto quella pellicola, come è stata realizzata nelle diverse fasi, in quale modo, che impatto ha avuto nel pubblico, ecc. In secondo luogo, se io analizzo un film appartenente ad un determinato genere, di qualsiasi genere, devo tenere presente il posto di quel film rispetto a un complesso di convenzioni stratificate entro cui si colloca, sia pure, magari, in chiave di rottura. Chi produceva un cinegiornale, o un film western, doveva tenere conto di un certo modo di realizzare un film di quel tipo. Ciò non toglie che poi i generi nel corso del tempo cambiassero, si esaurissero, si "contaminassero", ecc.<sup>16</sup>.

Naturalmente, quello di "genere" è un concetto che, ultimamente, gli storici del cinema hanno messo in discussione, perché il genere è una convenzione sempre mobile, che cambia nel tempo, tra chi realizza il film, pubblico e critici (contemporanei all'uscita del film e delle epoche successive)<sup>17</sup>. Quando noi, ad esempio, vediamo

---

16 Come ha osservato M. Wood sul cinema americano: «il mondo del cinema hollywoodiano ha palesemente una sua propria geografia fisica e morale: un paesaggio ben definito. Per quanto poco ne abbiamo visto, ne abbiamo visto moltissimo. In qualunque luogo entriamo, è qui che siamo entrati. "Credevo che l'avessero bruciata", dice Groucho Marx vedendo una slitta per bambini che si chiama Rosebud». "Non ci siamo già visti da qualche parte?" domanda Cary Grant a Ralph Bellamy in *His Girl's Friday* (*La signora del venerdì*, 1940). Certo che si sono già visti: tre anni prima, in ruoli analoghi, in *The Awful Truth* (*L'orribile verità*, 1937). Nel cinema hollywoodiano queste allusioni non sembrano artificiose o eccessivamente forzate come lo sarebbero (e lo sono) in un romanzo, perché non fanno che riferirsi apertamente a ciò che tutti sappiamo: che i film *sono* un mondo, un paesaggio di visi familiari, una mitologia composta di un numero limitato di storie»; M. Wood, *L'America e il cinema*, Garzanti, 1979, p. 14.

17 Cfr. R. Altman, *Film/genere*, Vita e Pensiero, Milano 2004 [1999]. Cfr. inoltre: T. Schatz, *Hollywood Genres*, McGraw-Hill, New York 1981; Barry K. Grant, *Film Genre: Theory and Criticism*, The Scarecrow Press, Metuchen 1977; J. Stanley J. Solomon, *Be-*

un film che negli anni '40 era considerato appartenente ad un genere magari oggi lo classifichiamo diversamente. L'esempio classico è quello del genere noir che è un contenitore inventato successivamente per definire un certo numero di film degli anni '40.

Quindi, nell'analisi di quell'opera noi dobbiamo analizzare anche questo aspetto. Se prendiamo un film poliziesco degli anni '70, ci sarà quasi sempre un inseguimento con le 128, o le 124, e ci sarà sempre un certo tipo di violenza. Così come, anche quel genere, di serie B, come si diceva, è storicizzabile, perché se noi prendiamo un film "poliziottesco" del 1971 non sarà uguale ad uno girato nel 1977, per tipo di violenza, tipo di personaggi, ecc.

Lo storico non è in genere attrezzato per l'analisi filmica. Il problema consiste, per molti versi, nell'essere capaci di superare una sorta di "corto circuito linguistico" che sorge dalla complessità di maneggiare una fonte come il cinema. In molti casi, nelle ricerche in cui vengono utilizzate delle fonti audiovisive si ha la sensazione che il ricercatore si incagli ad uno stadio intermedio del cammino. Quando dall'ipotesi storiografica si procede verso la fonte (audiovisiva) il primo passo è quello di affrontare tutti i problemi connessi con il linguaggio del cinema. Cioè il problema di elaborare le caratteristiche del cosiddetto "specifico filmico" (o anche televisivo). In molti studi gli storici tendono a enfatizzare gli aspetti linguistici, raffrontando linguaggio e storia in un modo insoddisfacente, elementare, mostrandosi in definitiva subalterni rispetto alla letteratura di tipo critico-estetico. Oppure procedono assumendo acriticamente e piattamente le conclusioni degli storici del cinema (o dei mass media) come se tutto quello che concerne la storia della cinematografia nel suo specifico non li riguardasse.

Una delle ragioni per cui gli storici incontrano molte difficoltà ad assumere pienamente le fonti audiovisive nello statuto scientifico della disciplina risale al problema del vero e del falso, cioè al fatto che per lo storico è complicato assumere la falsificazione come punto di vista. Un tempo la critica delle fonti, di matrice positivista, si traduceva, in primo luogo, in una verifica, dell' "intenzionalità" che c'era nel documento. Da cui la famosa distinzione tra "documento" e "monumento" di cui parla J. Le Goff in una voce dell'Enciclope-

---

*yond Formula. American Film Genres*, Harcourt, Brace, Jovanovich, New York 1976.

dia Einaudi<sup>18</sup>. Il documento era, semplificando, quello puro, il monumento, invece, era il documento manipolato. Per fortuna questa concezione è stata superata.

Per quanto riguarda le fonti audiovisive, a noi non interessa più capire quanto sia manipolato quel documento perché qualsiasi documento cinematografico, fosse anche una camerina messa qua nell'angolo, è un documento manipolato. Perché nel momento in cui scelgo cosa e come riprendere nella realtà con una macchina da presa, ecc. io do un'interpretazione, introduco un elemento di manipolazione. Poi certo ci sono differenti tipi di manipolazioni. Però non esiste un documento che possiamo considerare "neutro" nell'ambito delle fonti audiovisive, come non c'è neanche nell'ambito delle fonti tradizionali. Su questo terreno le scuole interpretative si sono divise.

Un altro problema che per gli storici è di difficile decifrazione è chi sia l'autore del prodotto cinematografico. Innanzitutto, abbiamo una sterminata massa di documenti che sono senza autore, perché i Cinegiornali, ad esempio, non sempre sono firmati e tanti documenti che utilizziamo a volte sono anche difficilmente databili. Più in generale il problema è che il film è un'opera collettiva, vincolato, tra l'altro, a una miriade di elementi legati agli aspetti produttivi e distributivi che dobbiamo sempre tenere presenti.

Proprio ciò che rende il film una fonte storica difficile e sfuggente è ciò che per altri versi lo rende attraente, non solamente per il pubblico, ma anche per lo studioso: la sua irriducibile ambiguità, fra reale e fantastico, fra produzione individuale e collettiva, fra racconto e riproduzione, fra «arte» e «industria»...<sup>19</sup>.

Poi certo esistono differenze. Nel film di genere americano della Hollywood della *golden age* chi deteneva il controllo era in genere il produttore: il *final cut* (il montaggio finale) era della produzione e non del regista, il cui nome non compariva fino agli anni '30 e '40 neanche nei titoli di testa. Però, talvolta alcuni registi acquisivano - come Frank Capra o come altri - una maggiore forza contrattuale.

Da questo modello delle grandi majors, entro cui comunque

---

18 J. Le Goff, *Documento/Monumento*, *Enciclopedia Einaudi*, vol V., Torino, 1978, pp. 38-43.

19 P. Ortoleva, *op. cit.*, pp. 8-9.

molti attori, sceneggiatori o registi riuscirono a ritagliarsi spazi di libertà, fino al film del regista sperimentale, che magari gira tutto da solo, in cui l'autorialità è più manifesta, esistono tante gradazioni e differenze. In genere, però, il film, soprattutto il film di finzione è un'opera collettiva.

Spesso gli storici del cinema discutono dei film, ne scrivono come se fossero dei romanzi, come se fossero le composizioni di un poeta. Su quel terreno, la libertà è totale: posso immaginare mondi totalmente altri, mettere in campo masse enormi di persone, ecc. Ragionare in quel modo dei film non è spesso possibile. La storia produttiva di un film di autori come Visconti, Pasolini, Fellini ecc., ad esempio, cioè di registi che hanno impresso la loro personalità e creatività sulle loro opere, è comunque complicata e non si può trascurare l'apporto ai loro film di molti dei loro collaboratori. Anche le opere di autori dalle personalità così forti, dunque, sono state vincolate dal budget, dal contesto culturale e politico, ecc.

Quindi la storia dei singoli film è tutta da capire. Pensiamo, ad esempio, ai film di Orson Welles, come *Otello* o *Macbeth*, dove, a causa della mancanza di finanziamenti per realizzarli, un primo piano l'ha girato a Malta e il contro campo in America e poi l'altra inquadratura a Parigi, ecc. O, ancora, per proporre un altro esempio classico, si possono pensare i grandi film di De Sica del secondo dopoguerra (*Ladri di biciclette*, *Umberto D*, *Miracolo a Milano*) senza considerare l'apporto di Cesare Zavattini? Di chi sono quei film? Certo di De Sica, ma soltanto di De Sica?

*Via col Vento*, altro esempio classicissimo, è un film a cui hanno lavorato un esercito di sceneggiatori e vari registi. L'autore, in definitiva è il produttore, D. Selznick, più di V. Fleming che ha firmato ufficialmente il film (a cui aveva lavorato per una fase anche G. Cukor).

Allora, tutto ciò ci dà l'idea di come sia complicato, spesso, assumere questa fonte, perché dobbiamo valutare anche questi aspetti. Oltre tutto, il film è una fonte mutevole e figlia dell'epoca della riproducibilità tecnica dell'opera d'arte. Spesso la storia della copia di un film, che sia di repertorio o sia di fiction poco cambia, è altrettanto articolata rispetto a quella della sua produzione. Perché ci sono film tagliati, film che sono stati montati in modo diverso, perché sono stati censurati, perché il regista stesso ne ha fatto due versioni ecc. Oppure perché nei diversi paesi del

mondo, per non urtare la sensibilità, il film è uscito in versioni diverse. Addirittura un film come *L'angelo azzurro*, grande e folgorante rivelazione di Marlene Dietrich, è stato girato in due lingue diverse dalla Paramount. In quel caso, allora, qual è la versione originale?



PARTE SECONDA  
IL LAVORO DI ALCUNI AUTORI  
NELL' "ARENA DELLA STORIA"



In questa sezione sono pubblicati alcuni contributi di registi, autori e produttori, che hanno realizzato film documentari, ma anche di fiction, riguardanti argomenti storici.

Il primo contributo di Giuseppe Giannotti, direttore artistico di RaiStoria, ricostruisce in modo sincronico e diacronico la storia delle scelte della Rai nella realizzazione e trasmissione di programmi e film di storia. Fornisce l'idea di come sia costruito oggi un palinsesto relativo a film e programmi, fiction e non fiction, di argomento storico, a seconda delle tipologie di pubblico nelle diverse fasce orarie, nonché come lo fosse in passato. Si tratta di aspetti noti, ma spesso poco considerati nella didattica in classe, mentre sono importanti per capire il contesto di realizzazione di un programma televisivo, le sue finalità e a chi si rivolge. Diventa quindi necessaria una riflessione con gli studenti anche su questi temi. La televisione continua ad essere il medium principale da cui arrivano immagini, suoni, messaggi, la "conoscenza" del mondo, la costruzione di un immaginario sul e del mondo ... (Roghi).

Seguono i contributi di autori di generazioni diverse, a cominciare da Carlo Lizzani, il "maestro", la cui filmografia, per il cinema, la televisione e prima ancora per i circoli di cinema e le federazioni del Pci, ha percorso buona parte della storia d'Italia dal Risorgimento al Fascismo, alla Seconda guerra mondiale, alla Resistenza e alla Liberazione, al secondo dopoguerra, al miracolo economico, agli anni settanta del Novecento. Inoltre, ha affrontato in alcuni film temi relativi anche alla storia americana, cinese, africana. La sua è sempre stata una ricerca, con un bisogno di capire, di approfondire, di indagare, molto attenta alla natura umana, accanto ai grandi movimenti, e alle sue e loro contraddizioni, una lezione ereditata dal neorealismo, che è migrata in autori più giovani come Daniele Vicari, seppure trasformata profondamente.

Si distingue il successivo saggio, per l'originalità non solo del

contributo, ma anche del documentario presentato, *TerraMatta*, a cui si è già fatto riferimento nell'*Introduzione*. In veste di produttrice e di co-sceneggiatrice, Chiara Ottaviano sottolinea, come studiosa di storia, l'importanza di una fonte quale quella diaristica per la realizzazione di un film, calzante esempio di uso creativo di una fonte che ne genera un'altra, il cui messaggio si trasforma in un affresco epico della storia del Novecento, da diversi punti di vista: quello dell'autore del diario, della regista, Costanza Quatriglio, della produttrice e sceneggiatrice Chiara Ottaviano. Quest'ultima, in particolare, valorizza anche gli aspetti emotivi ed affettivi della propria storia familiare, del legame a un territorio e a una comunità, trasformatisi in prepotente stimolo per la realizzazione di un film "storico" così originale e profondo.

L'intervento successivo, di Massimo Sani, ripercorre la storia dei suoi "documentatissimi" film inchiesta e documentari per le televisioni, realizzati soprattutto negli anni settanta e ottanta del Novecento, riguardanti la Prima guerra mondiale, i regimi totalitari, la Seconda guerra mondiale, i rapporti Italia-Germania. Un autore per il quale fondamentale è stata la ricostruzione "fedele" dei fatti, sulla base rigorosa delle testimonianze, delle fonti orali, ma anche scritte e visive, con la collaborazione di importanti studiosi. Una storia viva, raccontata a volte in quel modo "pedissequo", come lo definisce Daniele Vicari, che garantisce però il rigore espositivo, che "rassicura" lo spettatore appassionato proprio di quei temi. Da sottolineare anche il contributo dei film di Sani alla riflessione sul nazismo in Germania. Alcuni di questi film infatti furono trasmessi solo dalla televisione tedesca, in Germania. La sua, per gli studenti, diventa una lezione di quella storia fatta anche di date, nomi, luoghi, eventi reali, minuziosamente ricostruiti, alla quale appellarsi, a volte per non naufragare nell'orrore di quanto accaduto e raccontato.

Questi autori, Lizzani e Sani, nei loro testi ricostruiscono, per gli insegnanti, la loro esperienza e la loro passione per il cinema in rapporto al tema della narrazione storica per immagini. Nel loro racconto offrono anche uno spaccato della storia del proprio cinema, dei committenti e del perché furono in quegli anni realizzati e diffusi quei loro film. Forniscono, come altri autori di film, un punto di vista difficilmente ascoltato dalla maggior parte degli storici, per i quali spesso questo modo di raccontare storia con i film diventa soprattutto opera di divulgazione. Così, mentre i registi che raccontano la storia si avvalgono della consulenza degli storici, questo non

accade al contrario. Non a caso nelle scuole spesso i registi sono ed erano chiamati a testimoniare soprattutto in merito alla loro professione. La loro voce e il loro bisogno di indagare la storia, per narrarla con le immagini, i motivi per cui abbiano scelto la “divulgazione” e l’approfondimento di alcuni temi ed eventi storici, quali soggetti per i loro film, raramente vengono ascoltati e diffusi. Continuiamo quindi a chiederci perché la storia insegnata nelle scuole debba essere solo quella raccontata nei manuali, soprattutto ci chiediamo, quanto la storia raccontata nei manuali possa aiutare gli studenti a capire davvero il loro mondo e il loro presente, oltre il passato e a fornire elementi di comprensione o di accettazione dei conflitti e dei cambiamenti sociali. Ci chiediamo quanto non siano più efficaci le indagini visive dei registi in tal senso. Per esempio quelle di Daniele Vicari.

Il contributo in questa sezione di Daniele Vicari, regista ormai di successo soprattutto tra i giovani, si caratterizza per la sua particolare attenzione alla didattica, oltre che per la passione nel fare cinema, inteso quale strumento, lente d’ingrandimento sugli eventi sociali, che siano dettagli, o racconti epici, intrecciati alla storia e soprattutto al manifestarsi della natura umana in quella storia. Daniele Vicari ripercorre come Lizzani e Sani la propria opera, per illustrare, con vivacità, profondità di pensiero, visione illuminante e sentimento, grazie anche ad esempi e a modelli di riferimento importanti, tra i quali i registi delle avanguardie sovietiche, la sua verità e i suoi interrogativi sull’uomo e sulla società in cui gli uomini scelgono di vivere, agire, esprimersi. Una grande lezione di etica, la sua, in grado di catturare l’attenzione dei tanti giovani, e meno giovani, che affollano le sale non solo per guardare i suoi film, ma per ascoltarlo [ndr].



# Da una serata di RaiStoria alla divulgazione della storia per immagini

Giuseppe Giannotti<sup>1</sup>

Voglio cominciare a scrivere di televisione e storia, di divulgazione storica, di ricerca storica, partendo da una giornata di palinsesto, anzi da una prima serata di RaiStoria, ch.54 del digitale terrestre, ch.23 della piattaforma Tivù Sat, ch.805 della piattaforma Sky.

25 febbraio 2014, martedì.

Questa è una serata tematica, una serata al femminile: l'incubo di veder sparire un figlio; le creazioni di donne in carriera, e infine l'istruzione, sostantivo femminile. In Prima serata<sup>2</sup> *Vite Spezzate* di Piero Badaloni, documentario sulla tratta dei neonati che ha funestato la Spagna, dagli anni del franchismo sino alla fine degli anni '80, durante la monarchia e con le garanzie costituzionali ristabilite. Una storia straziante, documentata con piglio da inviato da Piero Badaloni<sup>3</sup>. Un racconto su una ferita ancora aperta, una ferita dell'altro gigante dell'Europa del Sud, un paese con molti punti di contatto e molte differenze con l'Italia. Una storia che ruota attorno ad uno dei miti fondativi di ogni civiltà: la maternità, la maternità straziata, la perdita del frutto.

Ore 22,15, un'ora dopo, *Per la mia strada*, di Emanuela Giordano. Oggi, o meglio 2011, l'anno della produzione di questo documentario. La Storia di Giovanna, in crisi con i suoi studi universitari, che

---

1 Direttore artistico di RaiStoria, nonché regista di cinema documentario.

2 La prima serata su RaiStoria inizia alle 21,15, preceduta in acces Prime Time dalla replica della puntata de *Il Tempo e la Storia* andata in onda alle 13,15 su RaiTre.

3 Uno degli autori e produttori, italiani e stranieri che propongono a RaiStoria i loro documentari già prodotti o in riproduzione o in coproduzione. Una proposta di racconto storico, quella del canale, che si compone di differenti proposte ed analisi storiografiche, che poi vengono presentate e contestualizzate da uno dei volti di RaiStoria, trasformate da un one-off in un elemento di un racconto storico o legato ad anniversari o costruito a serie. È il caso delle fasce *Mille Papaveri Rossi*, dedicata alle guerre del XX secolo, o di A.C.D.C., dall' homo sapiens ad oggi.

inizia un viaggio per incontrare otto donne: Mara Galeazzi, prima ballerina al royal ballet; Nadia Urbinati, docente di teorie politiche alla Columbia University; Grazia Neri, fotografa; Beatrice Siri, ingegnere navale; Samantha Cristoforetti, astronauta; Nives Meroi, alpinista; Fabiola Gianotti, fisica; Gianna Fratta, direttrice d'orchestra. Otto Donne, otto storie.

Ore 23,15, la terza ora della prima serata: *Speciale Non è mai troppo tardi* di Marta La Licata. È appena finita la seconda puntata della fiction su RaiUno dedicata al Maestro Alberto Manzi, interpretato da Claudio Santamaria. Su RaiUno e su RaiStoria, stesso argomento genere diverso: il racconto di fiction, il romanzo popolare di gramsciana memoria, invece su RaiStoria il racconto documentario.

Il pubblico generalista all'inizio, alla ricerca del racconto di pancia, poi un pubblico più istruito, capace di comprendere ragionamenti di secondo livello, curioso della ricerca e dell'analisi delle fonti.

Un viaggio dalla fine degli anni '50, da Telescuola, sino alla direzione del XXI secolo di Rai Educational<sup>4</sup>, un viaggio nella televisione educativa che ha proprio sugli anni del fortunato programma *Non è mai troppo tardi* il focus principale. Gli anni dell'alfabetizzazione mediatica degli italiani, gli anni in cui la Rai divulgava (e inculcava, attenzione!) al paese semianalfabeta, uscito dalla guerra e in pieno boom economico, lezioni serali, in casa, in salotto, davanti a quel focolare domestico, che era già diventato lo schermo catodico. Dall'abecedario consultato timidamente dalle generazioni che povertà e guerra avevano tenuto lontane dall'educazione per tutti, alla scuola dell'obbligo sbandierata nella seconda metà del XX secolo come panacea per tutte le discrepanze sociali. Ed è un racconto costruito sulle fonti, e fonti in questo racconto sono le pellicole, gli ampex, gli rvm contenuti negli archivi stessi della televisione.

Questi vengono utilizzati come verbo della narrazione, ad essi si rapportano memorie, studi precedenti, analisi di storici. E gli stessi documenti vengono citati, costruiti a supporto di un testo (esso stesso fonte: un diario, una testimonianza lì raccolta, un discorso a commento), analizzati in moviola, anche quadro per quadro.

Possiamo individuare una scala nell'approccio di RaiStoria ai

---

4 Rai Educational, diretta dal luglio 2011 da Silvia Calandrelli, è una direzione editoriale della Rai che produce i contenuti per due canali: RaiStoria e RaiScuola, e per spazi sulle reti generaliste.

documenti delle teche Rai: si parte proprio dal modello appena esplicitato, che possiamo identificare come *a massima espansione*. È il modello più ricco, ad utilità ripetuta, che ha i suoi argini solo nella capacità e curiosità dell'autore e del regista che vi lavorano; quindi abbiamo *la collazione*, ovvero la giustapposizione di documenti di repertorio, utilizzando un criterio, cronologico, tematico, aprioristico. È una collazione particolarmente ricercata la serie *Dai Nostri Inviati, La Rai racconta la Mostra d'Arte Cinematografica di Venezia*<sup>5</sup>, che ha un tema così forte, serie per la quale vengono anche restaurati in HD i documenti. È una serie di collazione molto più semplice la quotidiana *Rai54*, costruita per l'anniversario dei 60 anni della Televisione Italiana. Una costruzione giornaliera, sette giorni su sette, che ha il suo punto di forza nell'utilizzo di pop-up per attualizzare, commentare, contestualizzare il film.

Altro grado della scala è il *fornire materiali allo spettatore*, all'abbonato al servizio radiotelevisivo, documenti televisivi legati ad anniversari, a temi di attualità, ad echi storici che possono illuminare il presente. Questo è il campo ad esempio di *Una giornata particolare*, un racconto lungo una giornata con un esperto di un tema che presenta e commenta documenti, ma anche operazioni più al limite, come *la riproposizione* della giornata di palinsesto del 12 dicembre 1969, per far rivivere nell'occhio catodico la stessa sequenza di palinsesto di quella giornata e l'esatta percezione che gli italiani di allora ebbero dalla televisione della strage della Banca Nazionale dell'Agricoltura a Piazza Fontana, Milano. Fonte di primo livello, nuda e cruda. A voi: osservate, confrontate, deducete.

## Un passo indietro e alcune riflessioni

Il 28 dicembre 1895 al Grand Café sul Boulevard des Capucines, a Parigi, i fratelli Auguste Marie e Louis Jean Lumière presentarono

---

<sup>5</sup> Del programma *Dai Nostri Inviati, La Rai racconta la Mostra d'Arte Cinematografica di Venezia* sono state realizzate 4 puntate: 1932-1953 (in collaborazione con l'Istituto Luce, anno di produzione 2012); 1954-1967 (anno di produzione 2010); 1968-1979 (anno di produzione 2011); 1980-1989 (anno di produzione 2013). Sono state proiettate ogni anno, fuori concorso o come evento speciale al Festival di Venezia. È in preparazione la puntata numero 5, 1990-2000.

il loro cinematografo. Si trattava della proiezione di scene prese dal vero, tra queste un treno che entrava in stazione. Si narra che i primi spettatori temettero che il treno potesse travolgerli.

Da quel momento le immagini hanno veramente cominciato a travolgerci. Con la loro nudità, la loro crudezza. Immagini che hanno cominciato ad affiancarci durante il XX secolo, incisioni del presente che sono diventate documenti del passato prossimo. Per il XX secolo le immagini che lo rappresentano sono le fonti primarie del racconto storico.

Tutte le immagini, da quella dell'assassinio di JFK alla gita fuori porta in super8, dalla sfilata delle truppe imperiali italiane ad Addis Abeba alla discesa in campo di Silvio Berlusconi, il goal di Boninsegni nella finale all'Azteca, Federico Fellini che scende da un motoscafo all'Excelsior del Lido, Bruno Vespa che fa lo scoop su Valpreda mostro della Banca Nazionale dell'Agricoltura, Renzo Arbore che assieme a Frassica presenta *Indietro Tutta*, Cicciolina che mostra un seno a Piazza del Parlamento.

Tutte le immagini del secolo scorso sono diventate fonti per il nostro sapere, per indagare sul nostro passato. In Italia, nel periodo storico iniziato proprio poco dopo l'invenzione dei Lumière e che è arrivato sino alla fine della seconda guerra mondiale, le immagini hanno scandito il presente. Probabilmente non si era ancora costruita la consapevolezza di cosa rappresentassero, veramente, quelle immagini. Poi quelle immagini, le immagini dei *Giornale Luce*, per esempio, sono diventate i primi documenti su cui costruire l'uso pubblico della storia.

Sin dall'inizio del servizio televisivo in Italia, nel 1954, la finalità prettamente divulgativa si è subito legata al racconto storico. Basti pensare che il programma che ha raggiunto la massima platea televisiva è stato nel 1960 la ricostruzione che Gianni Bisiach dedicò alla spedizione di Umberto Nobile, quasi 28 milioni di telespettatori, praticamente tutta la platea televisiva di allora. Proprio da questi numeri si comprende come la tv sia rapidamente diventata elemento fondamentale del racconto storico e diciamo anche che la sbornia di platee così vaste abbia amplificato, reso centrale, l'uso pubblico che si può fare della storia. Da un lato si è sviluppata come genere di commemorazione del passato, attraverso documentari, sceneggiati e fiction, dall'altro si è cominciato a lavorare sulla "eventizzazione" del presente. Le dirette, le news continue ci hanno portato a vivere l'oggi di fatti storici, attraverso le immagini che li rappresentano,

immagini che arrivano prima e a prescindere dalla loro spiegazione.

Lo schianto degli aerei contro il World Trade Center l'11 settembre del 2001 è un evento storico vissuto in diretta: la televisione non è più soltanto uno strumento di divulgazione, ma i programmi, le dirette, i telegiornali, le interviste, i reportage (tutto quello che forse verrà conservato nelle teche) sono documenti di storia, fonti. L'uso pubblico della storia ha sempre affidato queste alla memoria, al ricordo e al racconto dei testimoni.

Di fatto la televisione ha eliminato la distanza tra presente e passato, termini quali storia e memoria hanno perso di significato, sino a scomparire nell'ossimoro della "memoria condivisa". È la storia che deve essere condivisa, perché frutto di un lavoro scientifico, rigoroso, che viene diffuso per essere appreso e reso consapevole.

La memoria, sia essa individuale, sia collettiva, è una modalità di fruizione del passato che vive nel presente e che sarà probabilmente scalzata nel futuro dalla memoria di un altro gruppo, di un altro individuo. RaiStoria non affida più le immagini alla memoria, ma ad un'analisi storiografica rigorosa. Questo in *Mussolini, cadavere vivente*. Quello che il piano editoriale di RaiStoria evidenzia è proprio il raccordo diretto tra l'accademia e gli archivi, tra la ricerca storica e la divulgazione. Questo perché i due piani, nella società attuale, si devono necessariamente compenetrare. In questa fase storica, povera di mezzi finanziari, ma ricca di strumenti, la ricerca deve essere pensata anche per il suo scopo divulgativo, la divulgazione deve dare spazio alla ricerca.

Manca di ricordare un altro avvenimento, manca una data: 12 marzo 1989, venticinque anni fa, nasce la rete internet. Poco prima avevo scritto un'analisi del *Libro Verde* della Comunità Europea su mercato e prodotto televisivo nel XX secolo. Avevo lavorato al computer, non c'erano ancora dischi rigidi, la scrittura era intervallata da una danza di dischetti nell'unico buco di quel monolite che era il primo Mac. Un dischetto con il sistema operativo, un dischetto con il programma di scrittura, un dischetto su cui registrare il libro. Per realizzare un documentario si mettevano ancora i fili all'interno del nastro avvolto della pellicola, sul positivo, per selezionare il repertorio da utilizzare per poi passarlo al telecinema, e le ricerche si facevano solo nelle biblioteche e negli archivi. E questo in tutti i campi. Un esperto dell'Istituto Superiore di Sanità che aveva gestito l'emergenza di Seveso, nel 1976, ricordava che erano dovuti andare di corsa nelle biblioteche di facoltà per capire cosa fosse la

diossina sprigionatasi nell'aria. Oggi è sufficiente digitare la parola "diossina" su *google* per ottenere 548.000 risultati in 0,19 secondi di ricerca. Al tempo di Immanuel Kant, 8 ore di studio giornaliero permettevano ad un uomo di conoscere tutto quello che era prodotto dal pensiero umano e di poter elaborare riflessioni e innovazioni. Poi non è stato più possibile, oggi non è neanche pensabile, sovrapposti ed annichiliti da quello che possono fare le macchine: i dati che immagazzinano, i risultati che producono.

Tutto ciò rappresenta un'opportunità e un problema. Il problema di dover "surfare" tra verità, veridicità o menzogna proposta in quello in cui ci s'imbatte, ma, accanto a ciò, l'opportunità di proporre, divulgare, diffondere. Claudio Magris ha scritto che "un'onesta e fedele divulgazione è la base di ogni seria cultura, perché nessuno può conoscere di prima mano tutto ciò che sarebbe necessario, anzi è necessario, conoscere."

Il portale [www.raistoria.rai.it](http://www.raistoria.rai.it) è chiave del progetto di divulgazione della storia del servizio pubblico. È la porta da cui entrare, ma anche la libreria in cui cercare e a cui portare contributo. Una libreria che si compone giorno dopo giorno, che si arricchisce dei documenti appena trasmessi dal canale, di contenuti specifici da noi creati, ma di altri che arrivano per processo di crowdsourcing dal paese e anche da fuori.

Il portale vuole essere un luogo di aggregazione per la storia, strumento didattico da utilizzare seguendo le nostre coordinate di palinsesto o semplicemente seguendo propri percorsi.

Prossimi progetti saranno per il web: *alfabeto europeo*, l'analisi delle tappe di formazione dell'Europa Unita, per comprenderne senso di appartenenza e potenzialità; *'14-'18*, la Grande Guerra a cento anni di distanza, con gli occhi ed i pensieri degli uomini e delle donne che l'hanno vissuta. Quest'ultimo progetto produrrà, entro l'11 novembre del 2018, 1599 filmati che saranno fruibili sul portale, un lavoro enciclopedico che servirà a divulgare la grande guerra anche per le generazioni future.

# L'esperienza del "fare cinema" tra storia, politica, cronaca, commedia<sup>1</sup>

Carlo Lizzani

Il cinema documentario ha preso gran parte della mia vita. Faccio l'esempio de *La Muraglia cinese*, primo film girato da un europeo nella Cina Popolare, nel 1957. Fu un'esperienza straordinaria, perché mi resi conto di come le culture, ancora nel Novecento, fossero e siano lontane. All'interno stesso della rivoluzione marxista, il cinema mi permise di vedere, prima di ognuno, la crisi possibile del Comunismo reale, quindi della Cina. Vidi che la Cina era un Paese contadino. Non c'era uno spillo, non c'era una cosa di metallo che non venisse dall'Unione Sovietica che, a sua volta, succhiava da tutti i Paesi del Comunismo reale. La rottura tra Stalin e Mao fu dovuta a questo fatto. Al fatto che Mao fosse un'idrovora. Non si accontentava assolutamente. Anche lui ripeteva l'esperienza che avevano vissuto sia Lenin che Stalin. Perché il Comunismo in realtà, dottrina o scienza storica – e oggi si ricomincia a studiarlo –, per la globa-

---

<sup>1</sup> Il testo che segue è la trascrizione di una sua lezione/conversazione videoregistrata, svolta nel novembre 2012, in occasione di un corso di formazione per insegnanti sull'uso delle fonti filmiche nella didattica, organizzato dalla Fondazione Aamod in collaborazione con il Cidi di Roma [ndr]. Carlo Lizzani, scomparso di recente, nel 2013, rappresenta con la sua opera una grande parte di storia del cinema italiano. Peraltro è uno dei pochi autori del cinema italiano che abbia ricoperto, praticamente, quasi tutti i ruoli dell'attività cinematografica: critico, autore di documentari, sceneggiatore e regista di film fiction, organizzatore culturale, Direttore della Mostra del Cinema di Venezia, in una fase decisiva della storia della Mostra del Cinema di Venezia, quando, dopo la contestazione del '68, quell'esperienza, la più importante del cinema italiano, riprende di nuovo vita e lo fa anche grazie alla direzione di Lizzani. Lizzani, oltre a realizzare, discutere e ragionare sulla produzione cinematografica, si è occupato con passione anche della tutela e della riflessione sulla vita e la memoria della produzione cinematografica. L'aspetto specifico del suo contributo riguarda il cinema documentario, un'esperienza individuale e personale di produzione e realizzazione di film non solo fiction, che rappresenta un'importante risorsa proprio per la didattica della storia.

lizzazione, i problemi finanziari ecc.. era nato come sviluppo della punta più avanzata della società. Cioè, nella società industrializzata, non nei paesi contadini.

Tornato in Italia dalla Cina, provai a dire a tutti come fosse chiaro che si stesse avviando una nuova forma di stalinismo. Infatti, nel 1958 ci fu il grande balzo in avanti, poi la Rivoluzione culturale in Cina, che fu un disastro come tutti sappiamo, fino ad arrivare a Pol Pot. A forza di allargarsi ai paesi contadini dell'Asia, dell'Africa ecc., cioè nelle parti più arretrate del mondo, da una parte vi fu un avvicinamento alla civiltà più "progredita", ma si trattò di una parentesi politica, mentre lo scontro, la distanza tra le culture, che io avvertii, furono percezioni nettissime. Per realizzare ottanta minuti di documentario ci misi un anno. Perché? Proprio per il modo di concepire il tempo, lo spazio da parte dei cinesi...c'era proprio un abisso tra noi e loro. Peraltro, chi ci seguì, che era la Segreteria dell'ufficio produzione documentaristica della Cina, era appassionata di questo viaggio e di questo progetto.

Io ho visitato tutta la Cina, dal Nord fino ad Hong Kong, giù al Sud. Dappertutto io ebbi dei veri propri scontri, non ideologici, ma proprio sul modo di concepire il tempo e lo spazio. Per esempio, io chiesi loro (tra l'altro, in Piazza Tienanmen vidi ancora i manifesti di *Cronache di poveri amanti*, che ho girato nel 1953 e che lì è arrivato nel 1955) di parlare e di conoscere dei registi di film. Loro erano allibiti, perché dicevano «ma lei è qui per fare un documentario, perché vuole vedere i registi?». Questo non lo dicevano per ragioni censorie o poliziesche, semplicemente non capivano, perché io, che in quel momento stavo realizzando un documentario, avrei dovuto incontrarmi solo con i documentaristi. Il tempo, per esempio: il tempo clima e il tempo reale. Dicevo (nell'interesse anche loro, perché partecipavano con le spese e in parte la produzione era anche loro, oltre del produttore Leonardo Bonzi, che era un liberale): «Facciamo un programma. Domani potrebbe piovere: se pioverà prevediamo di girare gli interni, quindi procuratevi i permessi, così non perdiamo tempo». Loro si mettevano a ridere, perché il "se" per loro non era comprensibile. Mi sono accorto che c'erano duemila anni che ci dividevano. Noi lo conosciamo da duemila anni: il "se" nasce nella filosofia greca, l'ipotesi. Non c'era niente da fare, era uno scontro culturale incredibile. È un'esperienza che mi ha portato a riflettere e che ho sempre cercato di comunicare, ma che tornando, a mia volta, non riuscii a comunicare, ovvero il fatto che il Comunismo, se si

fosse propagato solo nei paesi contadini sarebbe finito. Fu quindi un'esperienza straordinaria.

Di documentari ne ho fatti altri. Per esempio, quando ci fu la liberazione dell'Angola, mi precipitai in quel paese e con la troupe andammo a vedere, a cercare di documentare questa stagione in Africa. Non ero mai stato in Africa. Mai fatto un viaggio turistico. Il mio ultimo libro si intitola *Il giro del mondo in 35 mm*. Un libro interessante già nell'introduzione. Fa capire tanti retroscena del cinema, che io ho cercato di illustrare. Il documentario in Angola s'intitola *Africa Nera, Africa Rossa* (realizzato intorno agli anni '76-'77). Anche quello incuriosiva la televisione e fu prodotto dalla televisione. Anche in quel caso, si era sempre attenti a non pronunciarsi politicamente, però anche lì vidi quanto nella storia, come in tutto, sia pericolosa la semplificazione. C'erano due orientamenti per l'Angola libera: uno più vicino al marxismo e un altro più vicino all'America. Mentre stavo lì, era vincente quello vicino all'Unione Sovietica, perché forse aveva dato più aiuti, ... però le riprese durarono molto meno che in Cina (in un mese feci tutto), ma ebbi modo di vedere come fossero in procinto di firmare una specie di pace tra queste due correnti che avevano capeggiato la liberazione. Ho letto, mi pare un anno fa, cioè dopo trent'anni, che quelle due fazioni si sono finalmente riappacificate. Trent'anni per riuscire ad intendersi tra di loro. Mentre allora sembrava: "l'Angola è libera, adesso mettiamoci d'accordo...". Trent'anni è durata questa guerra civile (in parte sostenuta dal Sud Africa, in parte sostenuta dai paesi del Comunismo reale..).

Quello che io lamento è che oggi ci sia poca diffusione di cinema documentario in televisione, salvo su RaiStoria, l'unico canale che io seguo, dove, ogni tanto, vengono trasmesse delle cose veramente interessanti. Un po' ripetute, ma mi pare molto utili per la scuola. Sarebbero, dato che vanno in onda in vari orari, da registrare e poi proiettare a scuola. Su RaiStoria c'è *Dixit*, curata da Giovanni Minoli. Una trasmissione contenitore, dove, attraverso spezzoni di alcuni documentari, si presenta un'antologia su temi specifici: la storia del Fascismo, la storia del Comunismo ecc.. Insomma, ci sono delle perle da cogliere. Mentre le fiction, salvo qualche eccezione, non mi pare che siano utili per un insegnamento nella scuola della storia. Io ne ho realizzate alcune che forse potrebbero essere utili: *Le cinque giornate di Milano* e prima ancora *Maria Josè l'ultima Regina*. Quest'ultima mi ha dato la possibilità, finalmente, di raccontare le reali personalità dei Savoia (anche di Umberto). Forse, avrebbero dovuto

seguire l'esperienza e i consigli di Maria Josè, nata e vissuta, prima dell'Italia, in un Paese dove c'era la Monarchia, ma democratico da decenni, il Belgio, e che, da sola, aveva cercato, in tutti i modi, di spingere i Savoia ad un'attualizzazione storica della loro casata.

Anche *Le cinque giornate di Milano* è stata una produzione per la televisione interessante. La Lega si ribellò e mi criticò per come avessi presentato l'Onorevole Cattaneo. Era un film che, all'inizio, sembrava quasi d'ispirazione leghista, poi, invece, la Lega rimase delusa perché io misi in grande luce il personaggio di Cattaneo, interpretato mirabilmente da Giancarlo Giannini, che parlava di Federalismo, ma in modo ampio, teso ad unificare l'Italia e non a dividerla e quindi ci furono delle proteste. Vi fu una certa freddezza dalla stessa Rai, che vide disatteso quello che poteva essere un gesto generoso verso la Lega. Insomma, una certa storia d'Italia, partendo da *Le cinque giornate di Milano* e da altri miei film si potrebbe raccontare. Mettendoli non nell'ordine in cui sono stati girati: partendo, appunto, da *Le cinque giornate di Milano*, poi *Maria Josè l'ultima Regina*, quindi i film sul Fascismo come *Mussolini ultimo atto*, successivamente, in merito alla crisi del Fascismo, *Il processo di Verona*, film anche sulla Resistenza. Consiglio inoltre *L'oro di Roma*, sul rastrellamento degli ebrei a Roma. Quindi, effettivamente, la storia d'Italia si può ripercorrere. Voglio citare anche *Achtung! Banditi!*, che è importante per esempio perché si tratta di uno dei pochi film italiani che racconta anche la fabbrica, direi nel mondo, ovvero, nel mondo industrializzato, dove però i film sulla fabbrica, in cui la fabbrica è presente, sono pochi. In Italia si contano sulle dita di una mano, da quando è nato il cinema. La fabbrica, anche negli altri Paesi, non è stata vista come un set affascinante. Forse è un luogo di lavoro che non piace ricordare, per la fatica. Più passa il tempo più cerco di valorizzare *Achtung! Banditi!* sotto questo aspetto: è un film dove si vede la fabbrica. La fabbrica in un momento in cui viene destabilizzata, perché i tedeschi vogliono portare via tutto e gli operai salvano i beni della fabbrica. Non è che si veda il lavoro, però la fabbrica è l'ambiente principale dove si svolge *Achtung! Banditi!*.

Ho realizzato anche commedie. Anche con quelle ho dato testimonianza. Nonché i film di cronaca. Si è parlato spesso dei "film polizieschi Lizzani". Con i fatti di cronaca potrei farne uno al giorno, ma ne ho fatti cinque. Si tratta di film in cui il personaggio rappresentava un'epoca, rappresentava un momento della società. Per esempio, il film su Lutring, "il solista del mitra", *Svegliati e uccidi*,

del 1966, fu il frutto di come la stampa, per vendere, propagandasse e spettacolarizzasse alcuni episodi di cronaca. Il giorno di ferragosto, Lutring aveva fatto una rapina con un vecchio mitra usato, messo in una fodera di violino. Uscì un articolo a sei colonne: *Il solista del mitra*. A quel punto è diventato un personaggio. Tanto è vero che, tempo fa, lo incontrai (nel frattempo era stato arrestato e fece parecchi anni di carcere) e mi disse: «Lizzani, io la devo ringraziare, perché lei mi ha dipinto come un pirla e io forse ho fatto qualche anno in meno di galera perché i giudici, avendo visto il film, hanno pensato: poveraccio, in fondo, non era il solista del mitra...». Poi ho incontrato, in modo privato, Graziano Mesina. Perché nel 1969 feci *Barbagia*? Perché Mesina rappresentava, in quel momento, il tipo di fuorilegge che quasi veniva sposato dal '68, tanto che accanto a lui c'era un profugo cileno. Anche *Il gobbo* è stato un caso tipico, perché *Il gobbo* era un piccolo "reuccio" del Quarticciolo, che voleva fare la rivoluzione nel suo quartiere e un certo giorno convocò tutte le prostitute, che venivano da quel quartiere, e distribuì, a manciate, i soldi, dopo aver fatto le rapine, perché voleva riscattarsi. Questi sono i personaggi che io ho trattato nella cronaca, insieme ai personaggi della storia, quindi della commedia.

Di commedie ne ho fatte poche. Per esempio, *Roma bene* è una commedia attualissima. La realizzai nel 1971, ispirandomi a uno scandalo. C'è un personaggio, interpretato da Nino Manfredi, che indaga su un delitto dell'alta società (degli anni '70) e quando è sulle tracce del colpevole, e lo ha quasi colto, viene convocato, un bel giorno, dal vice capo della polizia che dice: «Volevo conoscerla di persona, perché le comunico che lei è stato promosso». Lui risponde: «sì, grazie, ma io vorrei finire quello che...». E il vicecapo: «no, ma lei è stato promosso, non si deve preoccupare. Quello è un caso così...». È un fatto attualissimo, ovvero come si spostino le persone, a seconda del vento politico o delle opportunità politiche.

Voglio fare un passo indietro e tornare alle origini. Durante la Resistenza, mi parve di capire (e questo l'ho raccontato nella mia autobiografia) che forse il cinema nella mia vita era importante, ma che fosse diventata più importante la politica in quel momento. Oltretutto, appena liberata Roma, è vero che fossimo liberi, però il cinema italiano, rispetto alla speranza che avevamo coltivato come sceneggiatori e autori, scomparve dalle sale. Riapparve dopo il successo di *Roma città aperta* tra il 1945 e il 1946. Scomparve perché gli schermi erano pieni di film americani. Dopo la Liberazione, mi sono

appassionato alla storia e alla sociologia. Perché venivo da una formazione che era per metà politica e mi sembrava che con il cinema potessi continuare ad incrociare questi due aspetti della mia vita. Vengo dalla scuola del Neorealismo. Il Neorealismo è stata una grande rivoluzione del linguaggio. Poi ci siamo fermati tutti, ognuno ha preso la sua strada, ma le radici vengono ancora da lì: una certa volontà, a volte, di improvvisazione, che costa, può costare, perché a volte uno deve cambiare programma, ma dal punto di vista stilistico non c'è una grande differenza tra film storico e film d'attualità. Il film storico implica maggiori costi, una maggiore attenzione alla fase di ripresa, ai ritmi e ai tempi. La televisione produce solo film moderni perché quelli storici costerebbero di più. Ma film realizzati negli anni '70 o addirittura '80, di attualità allora, adesso sono comunque storici.

Il Neorealismo, effettivamente, scoprì un'Italia che raramente era stata toccata. Un'Italia degli umili, come direbbe Manzoni. Non solo degli umili, ma un'Italia dalla Sicilia al Nord. Questa fu la caratteristica del Neorealismo: uscire dai teatri, andare a girare dal vero, ecc. Però questa è una caratteristica relativa al contenuto. Guai a fermarsi su questa soglia. In realtà il Neorealismo fu anche una grande rivoluzione formale. Tanto è vero che un grande critico, un padre nobile della *Nouvelle Vague*, André Bazin, ha scritto uno slogan: «Con il cinema neorealista esce il cinema moderno». Perché fu un modo di girare non solo diverso perché si andava per la strada, ma diverso perché c'era una fusione dei generi. Se voi guardate un film neorealista autentico, potete notare che non è di un genere. Provate a dire *Ladri di biciclette* di che genere sia. La prima caratteristica del Neorealismo è quella di aver fuso i generi. Un qualcosa di singolare. Poi la struttura del fotogramma nel Neorealismo. Si esce in esterno, ma gli "sguardi" dei cineasti avevano avuto fino ad allora sempre una prevalenza, un punto di vista paesaggistico e monumentale, in cui l'inquadratura aveva sempre una sua verticalità, mentre nel fotogramma neorealista l'inquadratura aveva sempre superfici che si perdevano all'orizzonte, strade lineari. Pensate ad *Ossessione*, con queste strade del nord, dove non si vede una montagna, non c'è un paesaggio da cartolina illustrata. Poi il piano sequenza. Cosa che noi apprendemmo a nostra volta, perché ci sono sempre dei precursori. Lo avevamo visto nei film di Orson Wells, nei film di Renoir. Questa continuità del racconto, che non è semplicemente campo/contro campo, tipico del cinema classico hollywoodiano, ma che presuppone

ne un andamento della macchina da presa, dal primo piano, quindi navigando, in vicinanza, a quello che parlava nel secondo, poi lo sfondo. Insomma, il piano sequenza è la capacità di girare in continuità, senza perdere i primi piani, senza perdere il fatto di avvicinarsi agli attori, fino ad inquadrarli in primo piano, ma con una continuità, che fu considerata nuova dalla *Nouvelle Vague*. Queste sono le caratteristiche fondamentali: la fusione dei generi, gli spazi orizzontali piuttosto che verticali, tipici del cinema fascista o hollywoodiano, dove il fotogramma era pieno. Insomma è una rivoluzione formale, oltre che di contenuti. La *Nouvelle Vague* elevava il Neorealismo perché sentiva non solo la forza dei contenuti, ma sentiva che era un modo nuovo, diverso di fare cinema. Quindi loro, che provocarono una rottura nel linguaggio del cinema francese, fecero invecchiare di colpo registi, che ancora non erano da rottamare, ma che di colpo, per l'avanguardia cinematografica lo diventarono. A noi invece non ci uccisero, quelli che seguirono. Ci salvarono. La generazione di Marco Bellocchio, di Bernardo Bertolucci, non ci ripudiò, anzi tutti sentirono il fascino del lontano... delle sempre più lontane radici del Neorealismo.

Roberto Rossellini realizzò un'altra svolta importante. Voleva, come suggeritogli da una casa di produzione francese (perché aveva avuto un enorme successo in tutto il mondo con *Roma città aperta* e *Paisà*), raccontare Berlino alla fine della guerra. Mi trovai da una parte spiazzato, perché anche io mi aspettavo, dai racconti che ci aveva fatto Marlene Dietrich, che si potesse fare un film, non dico alla *Roma città aperta*, ma più storico, invece Rossellini stava andando per una strada che mi sorprese e non ne avvertii subito la grande novità. Lui andava verso un percorso importante, quello di iniziare a guardare dentro l'anima dei personaggi, che poi lo portò a fare i film che tutti conosciamo degli anni d'oro, con Ingrid Bergman. La stessa *Una voce umana*, interpretato dalla Magnani, è un film sull'interiorità, sulla disperazione di una donna. Questo fu un fatto moderno per noi giovani, perché ci fece capire che il cinema dovesse e potesse andare avanti.

Tornando al Neorealismo non c'è stato un manifesto. C'era, ripeto, la rivista «Cinema», dove si predicava che cosa si dovesse andare a scoprire dell'Italia: quei processi di modernizzazione che dividevano poi il cervello dei fascisti. Sempre considerando che il Fascismo era una cosa complessa. *Ossessione* parve un film da incoraggiare, però quando poi lo videro, i fascisti insorsero. Tanto è

vero che scomparve dalla circolazione. Anche perché, comunque, non raccoglieva incassi.

Più che un manifesto c'è stata una serie di libelli, che esprimevano le idee di fronda, le tante affermazioni del dopoguerra, che ridiventarono attuali come protesta contro le forme di censura. Non ricordo un manifesto, ma può darsi che fosse stato abbozzato e magari sia finito negli archivi dello stesso Gianni Puccini, però non ricordo un manifesto<sup>2</sup>.

Per quanto riguarda i miei documentari storici posso quindi spiegare, grazie anche alla lezione di Rossellini, la scelta di rappresentare, per esempio in *Mussolini ultimo atto*, gli ultimi giorni, appunto l'ultimo atto della tragedia di Mussolini. Si poteva fare un film su Mussolini al momento della nascita (dal Socialismo al Fascismo) o su Mussolini dittatore ecc.. Ma quella scelta mi sembrò più affascinante e con essa, forse, diventava implicita una condanna di Mussolini, perché faceva vedere, nella scena in cui si nasconde, mettendosi addirittura l'elmetto da tedesco, la mimesi di che cosa sia stato Mussolini. Un inventore che io non sottovaluto, perché il Fascismo di Mussolini, non è quello di Pinochet o di altri dittatori sudamericani. No, lui inventò il Nazional-socialismo, il Socialismo nazionale, a spese degli altri: «io forse modernizzo il mio Paese, forse dò qualcosa di più ai miei giovani però li mando in guerra». Un bel prezzo da pagare. Quindi erano tante le possibilità. Scelsi quel momento perché mi sembrò quello che scoprisse proprio il Mussolini vero. Quello che c'era dietro le quinte del dittatore, che sapeva anche scrivere. *Il processo di Verona* ebbe il medesimo senso. Mostrare il conflitto all'interno del Fascismo: Edda Ciano che si ribella al padre. Un'interpretazione stupenda di Silvana Mangano, coraggiosa, perché lei era ancora molto bella e accettò di imbruttirsi, perché Edda non era molto bella. Quindi accettò di marcare i lineamenti, un trucco che la invecchiava e la rendeva meno bella. Anche quello era stato un conflitto all'interno del Fascismo. Ripeto, il Fascismo non è stato una dittatura come quella di Pinochet o di altre sudamericane, è stata un'invenzione, che per combatterla bisognava e bisogna conoscerla a fondo. Per conoscerla a fondo, bisogna conoscere le sue contraddizioni. Quando Edda legge al padre le pagine del diario di

---

<sup>2</sup> Segnaliamo in merito, lo scritto sul Neorealismo di Cesare Zavattini, *Alcune idee sul cinema*, in «Cinema Italiano», Anno I, n. 2, dicembre 1952, pp. 5-19 [ndr].

Ciano, minacciandolo di farle pubblicare, perché veniva fuori quello che diceva Mussolini nell'intimità, per esempio: «oggi Mussolini ha pensato che forse sarebbe giusto cancellare il Natale perché in fondo con il Natale si festeggia un ebreo». Quindi, in quel senso lì, volevo rappresentare la controcena, il contrappunto storico della figura di Mussolini.

Sempre dando spazio a questa mia vena, che mi portava ad essere indeciso tra fare politica o cinema, lo racconto bene nella mia autobiografia, quando parlo di un incubo, ma di quelli lucidi. Cos'era questo incubo? Io sognavo una cosa assurda: che Hitler fosse (si diceva che visse ancora e si fosse nascosto) tra le comparse di un mio film. Anzi, tra queste comparse mi sorrideva da lontano, così come fanno le comparse per dire «domani mi fa lavorare?». Io, ad un certo punto, dico al mio assistente: «sospetto che quello sia Hitler.. portalo a bere un cappuccino al bar. Intanto datemi una pistola», e con la pistola in mano, nel percorso tra il set e il bar (dove Hitler, dalla vetrata, mi sorrideva, sempre con l'aria ruffiana delle comparse) mi dicevo: «che faccio? Gli sparo subito e faccio giustizia al mondo, oppure lo prendo da una parte e mi faccio raccontare, dall'interno e faccio un libro di memorie raccontato da Hitler stesso a me (diventerebbe un best seller mondiale)?». Emerge quindi la mia ambiguità tra la mia passione per la storia e per il racconto umano intimo, pieno di contraddizioni.

Per i miei film mi sono sempre fatto aiutare da storici o da specialisti del periodo, soprattutto di quello fascista, nonché da sceneggiatori come Sergio Amidei, che amava quel tipo di storia.

Venendo all'oggi. Se dovessi oggi suggerire a insegnanti o a ragazzi come rappresentare con delle immagini il periodo di crisi che viviamo a bruciapelo potrei pensare al mondo della finanza e a come coglierlo per far capire la crisi. Forse così: una sequenza di immagini di banche. La presenza delle banche dappertutto. Direi inoltre di vedere come vivano gli immigrati, di scoprire le condizioni degli immigrati o degli zingari, andrei alla scoperta di dove si siano concentrati più immigrati per portare a casa delle immagini. Poi cercherei di far emergere le contraddizioni rispetto a quello che si vede. Anche oggi, in mezzo al traffico, mi dicevo: «ma quando Berlusconi diceva che le macchine girano, che i ristoranti sono pieni...». Bisognerebbe fermare qualche automobilista e chiedere: «certo lei è obbligato a farlo, ma come fa? La benzina costa e lei continua ad usare la macchina». Oppure bisognerebbe andare in qualche nego-

zio, che sembra affollato di presenze e farsi dire, invece, quanto sia calato l'incasso da quando c'è la crisi. Anche io ho domandato, in qualche negozio dove si vedono le presenze, e ammettono che «qui c'è la metà dell'incasso».

I ragazzi bisogna comunque metterli in guardia. È chiaro, perché da un lato si auspica che l'audiovisivo entri nella scuola, però che ci entri a ragion veduta. Ripeto, *RaiStoria*, *Dixit* e anche certe fiction possono essere utili per gli insegnanti. Magari anche una sequenza soltanto. L'insegnante può sceglierla e farla vedere. È un'operazione che sta agli insegnanti.

Oggi non c'è un linguaggio nuovo adeguato, non c'è un lavoro di gruppo. Ci sono film importanti. Ogni tanto si vedono film italiani importanti, anche dell'ultima generazione o della penultima, però non hanno un collegamento tra di loro, non c'è una scuola come nel caso del Neorealismo, dove si poteva mettere accanto a Rossellini, De Sanctis, e sebbene con poetiche differenti, avevano però un linguaggio comune. Oggi è più difficile identificare questi film "nuovi" nel linguaggio, frutto di una comune idea, perché ognuno lotta da solo. Spesso lotta contro il mercato, che è severo e che quindi magari li mette fuori dalla circolazione.

Tengo infine a sottolineare il fatto che, pur essendo comunista non credo di essere stato ideologicamente influenzato nel fare cinema, in termini di propaganda. Intanto perché il Comunismo italiano è stato molto particolare. Sarà stata tattica, quello che vogliamo, però il fatto che un Togliatti arrivi (cosa che sgomentò) a dire, di fronte ad un nemico ancora pericoloso, come i tedeschi: «dobbiamo essere uniti... noi fino alla Monarchia». Io, che venivo dalla Resistenza, rimasi un po' sgomento perché mi risultò faticoso capire questo. Sarà stato avere appreso quella lezione, però credo che non mi abbia mai fatto velo la passione politica, la militanza nella sinistra, non credo mi abbiano portato mai a vedere schematicamente l'avversario.

A proposito della censura e dell'autocensura. Per esempio, il film su Cefalonia, fu uno dei primi film che si sognava di fare, dopo la Liberazione, poi si è detto: «non è stato fatto perché la sinistra non voleva enfatizzare l'esercito...», ma non è vero, c'era nel progetto di tanti. Alla fine è stato fatto, ma trenta o quarant'anni dopo.

*Cristo si è fermato ad Eboli* è un film che io avrei fatto di corsa, ma nemmeno a parlarne allora. Perché dominava non solo la censura, ma negli anni '50 e '60 anche l'autocensura. Cioè non lo si proponeva nemmeno, perché tanto non te lo facevano fare. Non erano film

marxisti. Credo che, né personalmente, né come scelta da parte del Neorealismo, ci sia mai stata una faziosità politica nel cinema del dopoguerra. Per esempio, Pietro Germi, che era un “mangia-comunisti” assoluto, fece dei film che, invece, la censura ufficiale considerava comunisti, perché pure quelli parlavano della povera gente (*Il cammino della speranza*, ecc.).

In seguito, nel dopoguerra, rientrato nel mondo del cinema, non volevo perdere le radici né con il cinema documentario, che amavo molto e che ho sempre amato (anche durante il fascismo), né con la militanza politica. Non si potevano portare sullo schermo certi film, per censura o autocensura (ricordo lo slogan “i panni sporchi si lavano in casa”), però almeno si potevano realizzare delle documentazioni, come *Nel Mezzogiorno qualcosa è cambiato*, del 1949, grazie ad una società, la *Libertas Film*, finanziata dal Partito Comunista, che aveva questa lungimiranza. Aveva capito l'importanza dell'egemonia che gli era stata attribuita, «allora, vabbè, sfruttiamola». Eravamo considerati comunisti, allora anche noi desiderammo produrre qualcosa che, decisamente, fosse più vicino ad un fine politico. Far vedere come si muove la sinistra, il sindacato, documentandolo. Partendo dall'assise del Mezzogiorno, per andare poi a fare un'indagine sul Mezzogiorno. Poi realizzai *I fatti di Modena*, sulla brutalità con cui la Polizia aveva spento una manifestazione che invocava, appunto, la sopravvivenza (molto attuale) di una fabbrica che stava per essere smantellata. Quindi un documentario politico. Seguirono i film documentari più strettamente politici, quelli del mio esordio, della realizzazione dei primi film, documentari a carattere sociologico.

Ho fatto diversi anni fa documentari su Sandro Pertini, su Giuseppe Di Vittorio, facendo raccontare a loro la propria vita. Anche allora, che ero militante, forse sempre grazie a questa lezione particolare del Partito Comunista Italiano, non mi parve e non mi pare di aver fatto dei film che fossero schematici.

In conclusione, un cenno alla terminologia: penso che tutto sia “film”. La parola “fiction” è entrata troppo nell'uso, riferita al prodotto televisivo, seriale. Per fiction si può intendere anche un genere, però ci sono fiction che meritano il nome di film. Anche all'interno delle definizioni bisogna distinguere. La prima cosa a scuola è far capire che ci sono varie definizioni. Poi, se vogliamo, tutto è “audiovisivo”, sebbene il termine audiovisivo faccia subito pensare alla televisione. È un termine un po' equivoco. È omnicomprensivo,

ma non è il prodotto prevalentemente televisivo. Si può usare, perché è un termine tecnico giusto, anche se “suona televisione”, più che cinema. Bisogna spiegare agli studenti questa distinzione.

# TERRAMATTA. Un'autobiografia e un film per raccontare il Novecento

Chiara Ottaviano<sup>1</sup>

*Terramatta; - Il Novecento italiano di Vincenzo Rabito* di Costanza Quatriglio, presentato alla mostra internazionale del cinema di Venezia e vincitore nel 2013 del Nastro d'argento come miglior documentario italiano dell'anno, è un film documentario che mi ha coinvolto nel doppio ruolo di produttrice e di cosceneggiatrice.

Tutto è cominciato dalla lettura del racconto autobiografico di Vincenzo Rabito, pubblicato da Einaudi nel 2007 con il titolo *Terra matta*, che mi ha immediatamente e profondamente colpita per l'avvincente sapienza narrativa, di certo lungamente sperimentata nell'arte della conversazione<sup>2</sup>. Ma non solo. Ben lontana dall'idea che vi sia una qualche supposta superiorità della cosiddetta "storia/memoria" rispetto alla "storia tradizionale", affidata agli specialisti, ho subito pensato che quel testo potesse costituire un'occasione preziosa per suscitare domande, curiosità e riflessioni sul secolo scorso, oltre il segno dell'ovvietà, magari diminuendo lo iato, che a me pare sempre più significativo, fra la ricerca storiografica e il senso comune diffuso fra gli italiani. La mia sensazione è infatti che quella distanza sia andata negli anni aumentando e non diminuendo, nonostante i maggiori livelli di istruzione. Oggi, a differenza del passato, mi sem-

---

1 Chiara Ottaviano ha fondato e dirige Cliomedia Officina. Professore di *Storia e sociologia della comunicazione di massa* al Politecnico di Torino. È autrice di saggi e volumi di storia contemporanea. Coniugando ricerca e divulgazione ha realizzato mostre, documentari, grandi opere editoriali e prodotti multimediali premiati in contesti nazionali e internazionali.

2 Per la storia del dattiloscritto, vincitore nel 2002 al concorso indetto dall'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano, rimando a quanto è stato raccolto a mia cura nel portale [www.progettoterramatta.it](http://www.progettoterramatta.it) nella sezione *Il Libro*. Rimando alla sezione *Il film* per tutte le informazioni relative a *Terramatta; Il Novecento italiano di Vincenzo Rabito analfabeta siciliano*. La terza sezione del sito, *L'Archivio degli Iblei*, è adesso sito autonomo.

bra che il problema non consista tanto nella contrapposizione fra la cosiddetta “memoria familiare”, che presuppone comunque una disponibilità all’ascolto, e la cosiddetta “memoria ufficiale”, appresa sui banchi di scuola in libri di testo spesso adeguatamente aggiornati, ma in una più generale indifferenza verso la conoscenza del passato. Anche se è sempre grande il fascino esercitato dalle civiltà più lontane, come testimonia il successo di tutto ciò che evoca il mondo degli egizi o quello del Medioevo, ed è altresì evidente come la materia “storica” alimenti copiosamente la narrativa e l’industria dello spettacolo e dell’intrattenimento<sup>3</sup>, quello che è altrettanto evidente è che non sia più in alcun modo condivisa, come lo era un tempo, l’idea che la storia possa essere di qualche utilità alla comprensione del presente e tanto meno alla prefigurazione di futuro. È stato il venir meno di un’idea della storia che procede in linea retta verso il progresso ad avere prodotto come uno dei suoi corollari la perdita di ogni interesse per il passato? O piuttosto è stata la fine dei grandi partiti di massa, e dunque di quelle pedagogie fondate su ideologie in parte storicistiche? O forse è dipeso dalla rivoluzione tecnologica di fine secolo che sembra avere invertito il rapporto fra le generazioni (i nonni apprendono dai nipoti), facendo apparire prive di qualsiasi utilità le conoscenze e le esperienze delle generazioni precedenti? Altri attribuiscono questa sorta di declassamento della storia alla debolezza ideale e culturale delle nuove classi dirigenti o all’invasività dei mass media<sup>4</sup>.

Per farla breve: l’atteggiamento verso il passato che a me sembra prevalere soprattutto fra i giovani, quando non sia un vago sentimento nostalgico, è una sorta di scetticismo fondato sull’idea di un eterno presente: ieri come oggi illusioni e speranze tradite, virtù e vizi che si ripetono, privilegi e ingiustizie per le quali solo gli ingenui si scandalizzano etc. È questo, a mio parere, uno degli aspetti di decadenza che contraddistinguono l’Italia di oggi.

---

3 Un’esaustiva e approfondita disamina della variegata offerta di storia nei vari ambiti dell’industria culturale e dell’intrattenimento nel Regno Unito in J. De Groot, *Consuming History: Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture*, Routledge, 2009.

4 Cfr. F. Benigno, *Parole nel tempo: Un lessico per pensare la storia*, Viella 2013; G. De Luna, *La Repubblica del dolore*, Feltrinelli, 2011; M. Martinat, *Tra storia e fiction. Il racconto della realtà nel mondo contemporaneo*, Et Al edizioni, 2013 e la recensione di F. Benigno a M. Martinat, 2014.

L'impegno nella *public history*, ovvero nella divulgazione e nello stimolo alla conoscenza e all'approfondimento del passato presso un pubblico di non addetti ai lavori, è un terreno su cui da anni mi misuro sia intellettualmente che professionalmente, utilizzando di volta in volta modalità e mezzi diversi<sup>5</sup>. Il cinema fra tutti i media è fra i più complessi rispetto ai modi di produzione, ma anche fra i più potenti. Da qui la determinazione nel tentare di portare sul grande schermo *Terra matta*, affrontando un'esperienza produttiva per molti versi nuova.

Nella pagine che seguono mi limiterò a indicare alcune delle rilevanze storiografiche, per me particolarmente significative, che possono essere evidenziate nel racconto di Rabito, dirò poi dei modi in cui ho operato nel lavoro di sceneggiatura.

Per il successo del film è stata determinante la qualità del lavoro di regia di Costanza Quatriglio, che è riuscita a creare, come coralmente è riconosciuto dalla critica, momenti di vera poesia e di video arte. Ma è stato anche fondamentale il contributo degli eccellenti professionisti che hanno collaborato alla realizzazione dell'opera, dall'attore Roberto Nobile che ha prestato la sua voce, al maestro Paolo Buonvino autore della colonna sonora, dal direttore della fotografia, Sabrina Varani, alla montatrice Letizia Caudullo, al *sound mixer* Vito Martinelli. Non è qui possibile ricordare tutti coloro a cui, in vario modo, va il mio debito di riconoscenza.

## Un'autobiografia non di maniera

Vincenzo Rabito, nato nel 1899 a Chiaramonte Gulfi (allora provincia di Siracusa), a partire dalla fine degli anni sessanta iniziò a scrivere migliaia e migliaia di pagine con una Olivetti lettera 22 lasciata a casa da Giovanni, il terzo dei suoi figli andato a Bologna per frequentare l'Università<sup>6</sup>. Vincenzo Rabito non era invece mai

---

<sup>5</sup> Per chi volesse saperne di più, rimando al sito [Cliomediaofficina.it](http://Cliomediaofficina.it).

<sup>6</sup> Rabito scrisse due volte la sua biografia: il primo testo, di ca 1100 pagine è quello custodito all'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano; il secondo, custodito dalla famiglia a Ragusa, è stato oggetto delle riprese per il film. La storia dei due testi è stata raccontata dal figlio Giovanni al Convegno dedicato a *Terra matta* a Chiaramonte Gulfi nel gennaio 2008, consultabile in [www.progettotertramatta.it](http://www.progettotertramatta.it), sezione *Libro*.

andato a scuola. Da autodidatta assoluto aveva imparato a leggere e si era inventato una scrittura piena di punti e virgola, con parole tutte attaccate. In una lingua né italiano né dialetto, del tutto simile a quella di quanti parlano solo in vernacolo ma tentano di esprimersi in italiano, raccontò la sua avventura umana che si intrecciava in molti tratti con la storia con la “S” maiuscola: dall’infanzia di miseria alla macelleria della Prima guerra mondiale, dall’adesione di opportunità al fascismo all’impresa africana per cercare fortuna. Poi il lavoro nell’industria mineraria tedesca nei primi anni quaranta, l’arrivo degli Alleati in Sicilia, il dopoguerra e la ricerca di protezioni politiche, il boom, la scolarizzazione dei figli, l’arrivo dei consumi. Le ultime pagine di *Terra matta* sono dell’agosto 1971. L’autore morì dieci anni dopo, nel 1981.

Ciò che rende significativo il racconto di Rabito è il fatto di appartenere a quella non numerosa schiera di storie non di “facciata” dove, per dirla con Jedlowski, a prevalere è l’esperienza non ridotta «a ciò che il senso comune suggerisce di dire», né c’è deproblematizzazione (per quanto questa possa esser comoda e rassicurante)<sup>7</sup>. Per questo offre un varco nel senso comune, sollecitando una rottura nella routine di pensiero. Non c’è alcun rassicurante vittimismo, accanto ai torti subiti ci sono anche quelli inflitti<sup>8</sup>. Senza reticenze, si dà conto di scelte opportuniste in politica, di furbizie e di infedeltà, ma anche di scelte di solidarietà senza enfasi.

In una commedia all’italiana Rabito potrebbe essere trasformato in un divertente campione di generici vizi italici; in una tesina di sociologia potrebbe essere assunto come esempio da manuale di quel familismo amorale che sarebbe all’origine dell’arretratezza del sud<sup>9</sup>. Ma come bollare di amoralità chi dall’infanzia ha assunto come dovere ineludibile quello di garantire la sopravvivenza della propria

---

7 P. Jedlowski, *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d’Europa*, Bollati Boringhieri 2009, pp 30-3. Sul senso comune, la sua complessità e il rapporto con il vissuto e l’esperienza, cfr. P. Jedlowski, *Il sapere dell’esperienza, Fra l’abitudine e il dubbio*, Carocci, 1994.

8 Non può dunque annoverarsi nel numero di quelle narrazioni caratterizzate dalla «centralità delle vittime» a cui fa riferimento G. De Luna, *La Repubblica del dolore*, Feltrinelli, 2011.

9 L’ovvio riferimento è alle note tesi di E. C. Banfield, *The Moral Basis of a Backward Society*, The free press, 1958. Il politologo americano nel 1955 fece la sua ricerca nel paese di Chiaromonte, in Basilicata, nome quasi identico a quello del paese di Rabito, Chiamomonte.

famiglia? Come addebitare la colpa dell'arretratezza a chi si è impegnato allo stremo per la mobilità sociale dei figli attraverso la scolarizzazione? Come pensare che l'impegno nel lavoro, sin dall'infanzia, nel consapevole obiettivo di evitare alla madre la scelta della prostituzione sia solo nel segno di un maschilista senso dell'onore?

Può sembrare un ossimoro, ma la straordinarietà della storia di Rabito è quella di essere simile a quella di tantissimi altri italiani. È la storia di un'Italia profondamente trasformatasi nel corso del Novecento che da «tempe miserabile», quando prima di tutto occorreva risolvere il problema del «manciare», era passata a una «bella ebica», quella toccata in sorte ai figli di Rabito e a tutta la gioventù coeva: il benessere e la pace prima di tutto, ma anche la possibilità di giocare e studiare, di appassionarsi alla poesia e ai viaggi, di conoscersi e coltivare affetti. Un traguardo che i tanti Rabito hanno contribuito a raggiungere, con l'ostinazione e la non rassegnazione, con la capacità di lavoro, di rischio e di fatica, con il riconoscimento assegnato al valore dell'istruzione, con la capacità di aspirare a un futuro migliore per sé e soprattutto per i figli. Un ottimismo oggi dimenticato.

## La prima guerra mondiale

Il racconto di Rabito è una miniera di suggerimenti e indizi per quel vasto campo di interessi che oggi si considerano parte della storia culturale. In altri termini, un ego-documento utile per la storia delle mentalità come per quella della cultura materiale, per approfondimenti su temi legati alle questioni di genere e di generazioni, per la storia della memoria, della lettura, della scrittura e della costruzione di identità attraverso la scrittura, per le pratiche legate alla sfera religiosa, alla socialità, al lavoro, alla sessualità, alla salute, alla politica. La lista è del tutto parziale<sup>10</sup>. In altre parole, se il soldato

---

10 La definizione di ego-documento è assai ampia includendo tutti i tipi di scritti (lettere, diari, memoriali etc) prodotti al di fuori di un contesto istituzionale che racchiudono una riflessione personale dell'individuo su se stesso, sulla propria famiglia, sulla propria comunità e sulla propria, peculiare, percezione del mondo. Per la bibliografia, ormai vasta, rimando al dossier pubblicato nel primo numero della rivista «*Cultura Escrita & Societat*», 2005 e a quella pubblicata sul sito dei ricercatori francesi di *Les écrits du for privé en France de la fin du Moyen Age à 1914* <http://www.ecritsdu->

Rabito, giovane senza mestiere e semianalfabeta, può essere considerato un marginale, non lo è invece il documento che ci ha lasciato.

Si prenda a titolo d'esempio il racconto dell'esperienza della Prima guerra mondiale, ricco di dettagli sugli aspetti della quotidianità e dei suoi rituali, su stati d'animo e sentimenti, su atteggiamenti e comportamenti via via assunti, sui modi di come concretamente si potesse fare esperienza del mondo, della sua modernità e della sua complessità e di come concetti del tutto astratti e prima estranei, come per esempio quello di patria, abbiamo alla fine acquistato senso e motivato all'azione<sup>11</sup>. È anche come prende corpo l'idea di un "noi" prima inesistente in riferimento a quei giovani contadini analfabeti, inquadrati nel reparto zappatori e costretti a scavare buche e seppellire morti, trasformati in "carnefici" e "macellai di carne umana".

E così, come dice la Storia, si hanno destinto li ragazze del 99 ...Perché noi ciovane del 99 erimo più sencere per fare la guerra, perché l'abiammo defeso per davvero la padria, perché quelle che avevano fatto 2 anne di guerra erino più furbe per scapare per non si fare ammazare, come hanno scapato nella ritrata di Caporetto<sup>12</sup>.

E così partiemmo, che paremmo uscite del manicomio, perché erimo diventate tutte pazze.... arrevammo nella sua posizione con la scuma nella bocca come cane arrabiate. E tutte quelle che trovammo l'abiammo scannate come li agnelle nella festa di Pascua e come li maiala. Perché in quello momento descraziato non erimo cristiane, ma erimo diventate tante macillaie, tante boia, e io stesso diceva: «Ma come maie Vincenzo Rabito può essere di-

---

[forprive.fr/presentation.htm](http://forprive.fr/presentation.htm). In Italia l'attenzione è per la "scrittura popolare" e la principale, anche se non unica, istituzione di riferimento è l'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano fondato da Saverio Tutino. Per un recente panorama delle iniziative archivistiche di scrittura popolare (oltre che di fonti orali) e per i temi in discussione si rimanda al dossier intitolato *Memorie del quotidiano* pubblicato sulla rivista on line «Storia e futuro», n. 33, 2013. Per i molteplici temi di ricerca che possono essere compresi nell'ambito della storia culturale si veda almeno P. Burke, *What is Cultural History?*, Cambridge 2004.

<sup>11</sup> Per la Prima guerra mondiale porta d'ingresso nella modernità vedi A. Gibelli, *L'officina della guerra. La grande guerra e le trasformazioni del mondo mentale*, Bollati Boringhieri, 1991. Al lavoro di Gibelli, a cui si deve la scoperta della ricchezza della scrittura popolare in riferimento alla Grande guerra, si rimanda anche per molti dei temi presenti in queste pagine.

<sup>12</sup> Rabito, 77.

ventato così carnifece in quella matenata del 28 ottobre?» Che io, durante tutta la querra che aveva fatto, quanto vedeva a qualche poviro cechino ferito, se ci poteva dare aiuto, ci lo dava. Ma in questa matina del 28 ottobre era diventato un vero cane vasto<sup>16</sup>, che non conosci il padrone”<sup>13</sup>

Quel “noi” aveva a che fare con l’appartenenza a una classe d’età ben precisa (quella dei “ragazzi del ‘99”, costretti giovanissimi alla leva obbligatoria), con il riconoscimento per il ruolo da loro svolto nel teatro della storia (con la capacità di esercitare collettivamente violenza), con l’aver infine agito non solo per costrizione ma anche per spinta ideale. Il testo di Rabito non è un diario scritto a ridosso degli eventi, ma una memoria molto successiva; per questo non può dare risposta rispetto a quando con precisione l’idea del “noi”, con quelle caratteristiche, si sia formata, né quanto essa sia frutto dell’esperienza diretta e della riflessione comune fatta dai protagonisti o quanto piuttosto sia debitrice nei confronti del discorso pubblico che precocemente, già dal novembre del 1917, aveva esaltato il ruolo di quei “ragazzi del ‘99” a cui nel dopoguerra furono intitolate strade e piazze <sup>14</sup>. Quello che si intende sottolineare è come l’esperienza dell’esercito e della guerra e di essere stati protagonisti di cruenti eventi storici, abbia restituito alle comunità di origine e al Paese più in generale giovani che avevano ben altra rappresentazione di sé rispetto a quando avevano lasciato le famiglie. Con quanto detto non si intende minimamente avallare, ovviamente, né le retoriche sul ruolo rigenerante della guerra sostenute dagli interventisti di inizio secolo né tanto meno le tesi mussoliniane sull’avvento dei “nuovi italiani” (giovani, maschi e guerrieri) posti a fondamento della rivoluzione fascista, quanto piuttosto sottolineare come la Prima guerra mondiale sia stata la porta di ingresso in quel Novecento definito per alcune rilevanze storiografiche come “il secolo delle masse”<sup>15</sup>.

---

13 Ibidem 112.

14 Il primo Encomio ufficiale destinato ai giovani soldati della classe 1899, precettati quando non avevano compiuto ancora diciotto anni, fu diffuso da parte del Comando Supremo Militare Italiano del Regio Esercito Italiano come Ordine del Giorno dell’Esercito da diramare fino ai Comandi di Plotone il 18 novembre 1917 in occasione del «battesimo del fuoco» (citato sul Bollettino Militare del 22 novembre 1917).

15 Per il dibattito in Italia sulla «rigenerazione nazionale» grazie alla guerra, cfr. S.

Ancora un altro esempio. Durante il servizio militare Rabito scopre un'inedita disponibilità di manufatti, un'abbondanza del tutto nuova per chi aveva vissuto nella prima parte della vita nell'esclusione totale dai consumi. Il prezioso bottino che il giovane fresco di leva consegna orgoglioso alla madre, correndo consapevolmente per questo rischi assai significativi, è stimato pari a quattro anni di paga da soldato.

E così, verso le ore 4, mia madre aveva reimpito il zaino di manciare, di scaccie di recotta. Io in cambio ci aveva lasciato: 2 camicie, 2 coperte, 20 cucchiai, un paio di scarpe, che Vito, mio fratello, mi ha detto: - Queste, per pestare racina, quanto viene la vendemia, sono buone -. Ci aveva lasciato 4 maglie, 6 paia di calzette, e tante panciere e tante altre cose, e magari la cavetta e la burracia<sup>16</sup>.

La sua è un'attenzione costante, quasi ossessiva, per gli oggetti fisici, le loro quantità e il loro costo, anche se non sempre la loro enumerazione si connota positivamente.

Così, una mattina ci hanno fatto la rivista uno per uno. Ci hanno dato un pugnale per uno, 8 bombe ammano, altre carrecature, altra roba, coperte, maglie di lana, un bello capotto, 2 scatolette, 4 callette, una maschera. Ci hanno armato come se fossimo di fronte al nemico e questa era la nostra consolazione. Poi, annoi ci hanno dato oltre, una paletta e una mazotta impiù delle altre, perché erimo zapatore. Ci hanno carrecato come li bestie, perché erimo del reparto Zappatore<sup>17</sup>.

---

Patriarca, *Italian Vices. Nation and Character from the Risorgimento to the Republic*, Cambridge University Press, 2010, cap. IV e cap. V, per il concetto del «nuovo italiano» elaborato dal fascismo. Per il concetto di giovinezza in relazione alla Prima guerra mondiale, vedi L. Passerini, *La giovinezza metafora del cambiamento sociale. Due dibattiti sui giovani nell'Italia fascista e negli Stati Uniti degli anni Cinquanta*, in G. Levi e J. C. Schmitt, *Storia dei giovani. L'età contemporanea*, Laterza, 2000. Si è particolarmente soffermato sulla definizione di Novecento come secolo delle masse A. De Bernardi, *Le rilevanze storiografiche del Novecento*, in «RS - Ricerche Storiche», n.82, 1998.

<sup>16</sup> V. Rabito, *Terra matta*, Einaudi, 2007, p.37.

<sup>17</sup> *Ibidem* p. 46. Per una storia dei consumi è interessante rilevare come l'abitudine a ricordare con precisione quantità e costi, acquisita nell'infanzia, fu mantenuta da V.R. nel corso di tutta la vita. Negli anni del boom il dettaglio sull'acquisto dei beni durevoli per la famiglia, pagati in contanti o in cambiali, è di norma corredato anche da motivazioni che hanno a che fare con i «progetti morali» che si intendevano perseguire con quelle scelte.

Lo Stato interveniva su tutti gli aspetti dell'esistenza: vestiva, nutriva, addestrava, puniva, obbligava, curava, premiava, ma anche organizzava il tempo libero e il culto religioso e perfino, con l'istituzione dei casini di guerra, si spinse a occuparsi direttamente anche della pratica della sessualità dei soldati<sup>18</sup>. Vale la pena soffermarsi su quest'ultimo tema non solo perché, per la carenza di altra documentazione d'archivio accessibile e per la reticenza di altre memorie, il testo di Rabito costituisce attualmente una fonte unica per la ricchezza di dettagli<sup>19</sup>, ma proprio per le forme in cui si praticò la militarizzazione del meretricio. Paradossalmente, il mestiere che si vorrebbe più antico del mondo fornì un'occasione che ha dell'esemplare in tema di esperienza di modernità, per organizzazione, burocrazia, standardizzazione, spersonalizzazione, forme di consumo di massa, uso di tecnologie nonché per il riconoscimento degli obiettivi di controllo e di igiene come valori in sé.

In sintesi questo è il racconto. Il reparto di Rabito si trovava in una località delle retrovie, reduce dalle battaglie sul monte Valbella dell'inverno del 1918 dove, nelle nuove trincee, finirono per schierarsi le truppe inglesi e francesi. In paese il giovane soldato siciliano sperimenta sia i pregiudizi nei confronti degli italiani provenienti dalle regioni meridionali<sup>20</sup>, sia la diversa capacità di spesa dei soldati dei vari eserciti europei. Le prostitute, le donne «che facevino questo faore», più non «davino confidenza» agli italiani, preferendo i soldati stranieri che potevano pagare molto meglio. Da qui le proteste per l'esiguità della paga e la successiva decisione del comando di brigata di aprire un casino a prezzi fissi, esclusivamente destinato ai seimila soldati italiani lì concentrati<sup>21</sup>. Tramite un ex albergatore

---

18 Sulla militarizzazione della società italiana e la genesi del fascismo, R. Vivarelli, *Storia delle origini del fascismo. L'Italia dalla Grande guerra alla marcia su Roma*, Il Mulino, 1991. Per un'analisi comparata P. Corner, *State and Society under the Impact of war: an International Comparison*, in «Ricerche Storiche», 27, n. 3, 1997.

19 Così si evince dall'approfondita e intelligente ricerca di E. Franzina, *Casini di guerra. Il tempo libero dalla trincea e i postriboli militari nel primo conflitto mondiale*, Paolo Gaspari editore, 1999. Secondo la sua indagine, l'originale bordello militare all'italiana fu un modello a cui si ispirarono talvolta gli eserciti Alleati.

20 Le espressioni dispregiative «siciliane terramatta» e «tirun» o «terun» compaiono per la prima volta in questo contesto, Rabito, cap. IV.

21 Fra atti ufficiali di riferimento il più esplicito era la *Circolare del Comando Supremo del R. Esercito dell'11 giugno 1915 n. 268, oggetto "Vigilanza e disciplina del meretricio"*, che prevedeva la possibilità di raccogliere «le femmine che consentano a sottoporsi a speciale

di Udine, definito “l’impresario”, furono così reclutate venti ragazze «di mestiero propia butane» fra Milano e Bologna e un ex convento venne trasformato in un organizzato postribolo. Ogni soldato, superata la porta d’ingresso piantonata da tre commilitoni e un caporale, veniva «desempetato» e sottoposto a visita medica. Solo successivamente poteva scegliere la favorita consultando le foto affisse alle pareti del corridoio. Pagava quindi il prezzo fisso convenuto ricevendone in cambio un numero che indicava la postazione da raggiungere. Sosta di pochi minuti e via, avanti il prossimo, giacché «chi entrava, non doveva entrare per babiare», ovvero scherzare. Prima dell’uscita, nuova visita medica e disinfezione. Secondo la stima di Rabito, che non sembra così incredibile se confrontata ad altre più autorevoli fonti, «queste belle donne erino capace di farese più di 80 marchette per uno a ciorno»<sup>22</sup>.

Rabito ricorda senza reticenze la sua esperienza nel bordello militare, come già prima e dopo ricorderà in particolare altri luoghi di prostituzione legati a momenti di passaggio significativi della sua storia di vita. Da autodidatta assoluto e fuori dalle reti delle organizzazioni cattoliche come anche da quelle socialiste, nella sua formazione non c’è traccia di pedagogia piccolo borghese né dei relativi corollari di rispettabilità e moralismo in tema di sessualità<sup>23</sup>. Il miserabile casino alle porte del paese di Vittoria segna la sua iniziazione sessuale (a dodici anni) ma ricorda anche la conquista del primo vero salario da bracciante; la scanzonata scaramuccia con la giovane prostituta palermitana è l’incontro del soldatino di leva con la città, il suo farsi giovanotto spiritoso capace di arrangiarsi in contesti ben più complessi rispetto a quelli del paese; i casini di Firenze, frequen-

---

sorveglianza e disciplina, in appositi locali posti sotto la vigilanza dell’Autorità sanitaria Militare ed accessibili solo ai militari», pubblicato in E. Franzina cit., p. 143.

22 Rabito, pp. 74-75. L’inquietante stima di Rabito sul numero delle prestazioni al giorno per singola prostituta coincide con quella fatta nel 1916 dal capitano medico francese dott. Simon che svolse la sua indagine in Italia su ordine del suo governo. Altri osservatori diedero cifre di molto superiori, che appaiono poco credibili, in E. Franzina cit., 1999, pp. 117-119.

23 Sullo specifico dibattito in Italia sui temi legati alla sessualità, sulla diffusa denuncia di immoralità nelle classi subalterne e sull’obiettivo di rispettabilità dei ceti piccoli e medio-borghesi, B. Wanrooij, *Storia del pudore. La questione sessuale in Italia 1860-1940*, Marsilio, 1990. In particolare per l’uso di linguaggio impudico tra i ceti inferiori A. Niceforo, *Il gergo nei normali, nei degeneranti, nei criminali*, Bocca, 1897.

tati sempre da militare, sono l'esperienza del lusso: tanta pulizia e tanti specchi.

Non c'è reticenza neanche nel racconto della violenza perpetrata nei confronti di una sfortunata ragazza Slovena nei territori occupati dagli italiani da poco vincitori. Anche in questo caso l'autobiografia di Rabito si conferma un testo importante per la comprensione di uno degli aspetti non marginali del nostro passato, e cioè le violenze sulle donne nelle guerre totali del Novecento, e non tanto, o non solo, perché è uno dei pochi documenti in cui a raccontare non è la vittima ma il carnefice<sup>24</sup>. Il triste episodio, illustrato come sempre nei dettagli, ha infatti una sua esemplarità. Innanzi tutto consente di sgombrare il campo da banalizzanti e persistenti interpretazioni che spiegano un fenomeno così diffuso, enfatizzando la motivazione sessuale come conseguenza della prolungata astinenza della bassa truppa, e lo stress per l'ansia e il pericolo a cui sono sottoposti quotidianamente i soldati. Nel caso di Rabito non si trattò, infatti, né di uno stupro di massa né di un incontrollato e improvviso atto di bestialità da branco. Per quello che leggiamo, non ci fu neanche uno stupro in senso letterale, pur essendo un atto di feroce violenza di gruppo che non escludeva la componente sessuale. Tutto ha origine da uno screscio fra ragazzi, giacché fino a poco prima Francesca, la vittima, poteva considerarsi un'amica affettuosa del giovane siciliano. Vincenzo confida a un commilitone elettricista, la cui famiglia in Veneto aveva patito le conseguenze dell'occupazione austriaca dopo Caporetto, il presunto torto subito a opera della ragazza, e quest'ultimo così commenta:

«Ti faccio vedere che cosa faccio io con quella razza maledetta!... Tu, caro Rabito, a questa razza maledetta non li conosci, e non deve essere piatuso con queste cane.... Saie che cosa ci hanno fatto alla mia famiglia, queste cane descraziate? ...E quinte, queste sfrecie che

---

24 La ricerca storiografica sulla violenza alle donne nei teatri di guerra, fortemente debitrice nei confronti del pensiero femminista, data a partire dall'ultimo decennio del Novecento, quando gli eventi delle guerre del Rwanda e dell'ex Jugoslavia fecero emergere la prassi degli stupri di massa. Per gli ampi riferimenti bibliografici rimando in particolare a M. Flores, *Stupri di guerra. La violenza di massa contro le donne nel Novecento*, Franco Angeli, 2010, B. Bianchi, *Genere, nazione, militarismi in Deportate, esuli, profughe*, «Riviste telematiche», n.10 [http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a\\_id=64250](http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=64250), 2009 e A. M. Banti, *L'onore della nazione. Identità sessuali e violenza nel nazionalismo europeo dal XVIII secolo alla Grande Guerra*, Einaudi, 2005.

hanno fatto alla mia famiglia io, se mi dassero carta bianca, io a queste li brocereie tutte. E tu, caro Rabito, ti stanno fanno piatà, e faie male ad avere il cuore così tenero con questa razza maledetta!». Introdottisi furtivamente nella casa nel cuore della notte in tre seviziano Francesca attraverso scosse elettrice. Le urla della poveretta per il dolore e per il terrore suscitano sentimenti di pietà prontamente repressi dal milite veneto più autorevole.

come l'abiammo fenito di schifiare tutta, l'abiammo lasciato sopra il letto tutta scancarata. Certo che erimo state 3 iene. E poi, ci abiammo fatto ciorare che doveva dire sempre: «Viva l'Italia». Ecome l'abiammo lasciata, prima che venissero li suoi parente, questa, con li lacrime alle ochie e tutta scancarata, si n'antò a recramare al comanto di battaglione, per vedere se potesse avere ragione e per denenziare a tutte 3. Ma al comanto, questa echise amica mia ci ha trovato all'aletricista. E, come arrevava, si ammesso tutta piancento nelmaggior e ci ha fatto vedere li coscie di come era insanquinata. E al comando, che erino stati abisati dell'aletricista, ci hanno detto: - Via di qua, perché altemente viene butata dal barcone! - E così, ci hanno detto che li prentevino come rebelle e li facevino fucelare: - A te e tutta l'intiera razza! - E questa racazza, piancento piancento, si n'antò a casa<sup>25</sup>.

Tutti gli elementi che accompagnano gli stupri di guerra, per come il fenomeno è stato storicamente indagato, sono dunque presenti: il cameratismo che si nutre del disprezzo delle donne e della repressione del sentimento di pietà; la tortura con cui si umilia, terrorizza e degrada la donna in quanto appartenente all'etnia della popolazione nemica; l'onnipotenza e onnipresenza dell'occupante a cui non fanno ostacolo le mura domestiche; l'impossibilità per la vittima di ottenere giustizia. In altre parole, la violenza sul corpo delle donne delle nazioni nemiche o occupate, operata da elementi della cosiddetta bassa truppa, ma tollerata e impunita dalle gerarchie militari, inducendo nella vittima e nell'intera comunità d'appartenenza il senso di una sottomissione totale, può essere considerata parte della guerra, pratica di dominio sul nemico belligerante o già vinto, compimento della vittoria<sup>26</sup>.

---

25 Rabito, pp. 126-128.

26 Vedi in particolare R. Ivekovic, *Dame Nation. Nation et differrence des sexes*, Raven-

Nelle motivazioni del soldato veneto, a cui è attribuita la determinazione nel compiere le sevizie, si ricordano i torti precedentemente subiti dalla sua famiglia per mano degli occupanti austriaci: danni alla proprietà e maltrattamenti e umiliazioni («desprezze») nei confronti dei fratelli<sup>27</sup>. Non c'è alcun riferimento esplicito a quanto potevano avere subito le donne di casa. D'altronde tacere su quegli episodi era la norma giacché quelle violenze erano vissute come una grave e bruciante onta, un disonore, che ricadeva su tutta la famiglia e sugli uomini che non erano stati in grado di difendere e proteggere mogli e figlie. In realtà dopo Caporetto anche l'Italia fu teatro di stupri di massa, del tutto ignorati dalla stampa italiana che invece aveva commentato le sevizie subite dalle donne belghe e francesi come esempi di un «delitto antiumano tipicamente tedesco». Il tema, che fu affrontato nelle riviste scientifiche a proposito della legittimità dell'aborto nel caso si fosse concepito dal seme del nemico, solo nel dopoguerra meritò l'attenzione di una commissione d'inchiesta ufficiale il cui obiettivo era quello di trovare una soluzione per la collocazione fuori dalla famiglia dei figli nati dagli stupri che, con il ritorno dei mariti dal fronte, costituivano un problema di non facilissima soluzione. La violenza subita dalle donne non era dunque in alcun modo oggetto di specifica considerazione. Meglio cancellarla e passarla sotto silenzio, per difendere l'onore della famiglia come quello della patria<sup>28</sup>.

## Il ritorno e le altre partenze

«E così fenio la desonesta vita mia di miletare, e ora comincia la desonesta vita di Vincenzo Rabito di borchese, che ene più disonesta

---

na, 2001 e B. Bianchi cit., 2009.

27 «E della bella mia casa, lo saie che cosa hanno fatto, queste cane? Che, per sfreggio, nella casa dove mio padre faceva di resturante, ci hanno messo i cavalle, e dove noie ci teniemmo i cavalle ci hanno fatto dormire la mia famiglia. E poi, alla mia famiglia la facevino morire di fame, e 2 mieie fratele li hanno fatto morire di fame e di desprezze, che ammia mamma e il mio padre quella crante pena non ci pole maie passare», Rabito, p. 127.

28 Si veda B. Montesi, *“Il frutto del disonore”. I figli della violenza, l'Italia, la Grande guerra*, in M. Flores, *Stupri di guerra. La violenza di massa contro le donne nel Novecento*, FrancoAngeli, 2010, pp. 61-78, anche per la puntuale bibliografia.

di quella che io aveva fatto militare»<sup>29</sup>.

È quanto si legge a mo' di conclusione della lunga parte del racconto dedicata ai cinque anni di leva obbligatoria. La vita con lui si era dunque rivelata «disonesta» e tale avrebbe continuato a essere. Insieme ai suoi coetanei aveva preso parte alla guerra, alla storia con la S maiuscola, ed era stato parte attiva di un esercito vittorioso, ma di quella storia e di quello Stato era solo un ingranaggio<sup>30</sup>. Aveva poi condiviso l'entusiasmo del biennio rosso, ma da soldato aveva dovuto agire come repressore. Con i fascisti al potere si trovava ad accettare l'iscrizione al partito fascista pur sapendo di tradire così la fede socialista.

Ormai comantavano li scuatriste in tutte i poste di lavoro, e tutte quelle che cercammo lavoro, se non avemmo la tessere fascista, non potemmo antare allavorare. Quinte, bisognava di farene la tessere fascista. Così, un giorno, don Vettorino Recotta mi ha detto: - Vincenzo, ora c'ene che per antare allavorare te deve fare la tessere fascista, che per te e tuo fretello Ciovanni, perché siate vere compatente, Mossoline vi la darà cratese. Quinte, tutte per avere la tessere fascista dovevino pagare lire 15 e noi, per essere uno mutelato e uno decorato, ci l'hanno dato franca, questa tessere fascista. Nella mia vita aveva stato uno acanito socialiste e quase quase restaie male a campiare partito, ma poi tra me disse: «Non paganto niente...» E così, mi l'ho preso e sono diventato fascista<sup>31</sup>.

Rabito non pensò mai di potersi permettere espliciti comportamenti difforni da quelli previsti da chi aveva il potere e tanto meno dissociarsi dalla macchina dello Stato: un sistema che in molte sue forme aveva imparato a conoscere durante la guerra e che ormai in Italia andava coincidendo con un partito che attraverso la violenza, la burocrazia, il controllo e l'ideologia occupava l'intera società e organizzava le masse. Per lui e per quelli come lui la virtù essenziale per la sopravvivenza risultava essere la capacità di adattarsi al mutare dei tempi e dei contesti, senza

---

29 Rabito, p. 151.

30 Ancora una volta rimando a A. Gibelli cit., 1991. Vedi anche l'intervento di Rosario Mangiameli in *archiviodegliiblei.it*, sezione *Testimoni e studiosi*.

31 Rabito, p. 159.

soccombere e possibilmente tentando di trarne vantaggio, senza altre velleità.

Degli anni in divisa, vissuti al fronte e in varie città di Italia, Rabito fa un bilancio solo in negativo lamentandosi per non avere imparato niente e per ritrovarsi a casa, a Chiaramonte, senza lavoro e senza mestiere.

Ma in quale attività era stato impegnato prima della partenza per la guerra? Aveva fatto il bracciante, un lavoro con poche prospettive di mobilità che dopo il servizio militare non intende più fare. Si rassegnerà a riprendere in mano una falce solo per estrema necessità e lontano dagli occhi dei compaesani, per evitare la retrocessione rispetto al conquistato (e provvisorio) status di operaio<sup>32</sup>.

Il suo grande rammarico era che il fascismo, chiudendo le frontiere all'emigrazione, gli avesse impedito di cercare fortuna lontano da Chiaramonte. Per questo, con ostinazione, non trascurerà nessuna opportunità, anche se ricca di incognite e pericoli. Sognando le terre d'Africa si trovò suo malgrado intruppato nella milizia fascista (e non fra i lavoratori, come da lui immaginato), poi, già a guerra in atto, brigò per essere impiegato nell'industria mineraria tedesca, trovandosi a lavorare fianco a fianco con i prigionieri internati nei lager. Fu una fortuna per lui riuscire a rientrare in Italia prima che quell'attività da volontaria si trasformasse in lavoro coatto<sup>33</sup>.

## La mobilità sociale e i nuovi consumi

Non era vero però che durante il servizio militare non avesse «imparato niente». La scoperta più significativa – tralasciando l'acquisizione di qualche competenza sull'uso degli esplosivi e sulle tecniche di scavo che gli consentirono di prendere l'appalto per i lavori per l'acquedotto e la qualifica di operaio specializzato – era stata quella che anche lui avrebbe potuto aspirare a una collocazione nella società diversa

---

32 «Il lavoro di campagna per noie era vercugnuso, perché avemmo campiatu la qualifica e il contadino più non lo volemmo fare», Rabito, p. 165.

33 *Terra matta* costituisce una fonte rara sia come testimonianza scritta da parte di un lavoratore italiano in Somalia negli anni Trenta e ancor più rara per il racconto della vita e dell'attività nell'industria mineraria in Germania dal 1940 al 1942.

rispetto a quella d'origine: aveva dimostrato intraprendenza, capacità nel creare nuove relazioni con gli estranei e nell'adattarsi ai contesti diversi. Aveva appreso come, al di là del censo o del titolo nobiliare, una significativa differenza di status fosse garantita dal titolo scolastico: «io scuola non ni aveva fatto, ma lo senteva dire che cosa voleva dire "licevo chilassico" quanto fu soldato, che li ufficiale, per essere ofeciale, dovevino prima fare il licevo chilassico»<sup>34</sup>.

Fattasi una famiglia, l'obiettivo dell'istruzione dei figli, fino ai livelli più alti, orientò scelte e motivazioni di vita:

Quello che mi capitava e capitava, io non m'impresionava mai. E quallunque malavita che faceva, per me era sempre perfetta, perché il mio scopo era uno solo: quello di essere promosse i miei figlie ..., a quoste che mi avesse venduto magari li pandalune e motante. Perché io pensava che a causa di non essere mantato alla scuola, perché padre non ci n'aveva, sono stato tante volte ma-letratato dai desoneste che comanteno e offatto una vita troppo ma-letratata. E quinte, per questo, devo per forza fare studiare ai miei figlie. E i miei figlie, se vuole il Dio, la vita meschina che offatto io non ci la voglio fare fare<sup>35</sup>.

Sostiene Arjun Appadurai che la capacità di aspirare, che è cosa diversa dal sognare, è per i poveri la premessa per riconoscere la propria condizione e per cambiare la propria vita. Implica la capacità di navigare, creando ponti, fra bisogni materiali, immaginazioni del futuro, vincoli, norme, strutture, opportunità<sup>36</sup>. Turi, il figlio maggiore del cantoniere analfabeta, negli anni sessanta conseguì la laurea in ingegneria e anche gli altri due figli non tradiranno le aspettative del genitore. Le aspirazioni di Vincenzo Rabito, condivise da una moltitudine di famiglie italiane impegnate nella scolarizzazione dei figli e sostenute dagli indirizzi politici dell'Italia repubblicana, furono le premesse di quella straordinaria mobilità sociale che così profondamente ha caratterizzato l'Italia nella seconda parte del Novecento.

«Che belle ebiche che sono queste per i miei feglie! Che bella

---

34 Rabito, p. 341.

35 Ibidem, p. 347.

36 A. Appadurai, *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano, Et Al./edizioni, 2011.

ebica hanno capitato tutta questa cioventù!»<sup>37</sup>. Scrive Rabito a proposito dei figli che avevano avuto la fortuna di non conoscere né guerra né miseria. Ritornato da anziano come turista sui campi di battaglia il ricordo va alla «brutta cioventù», ai giorni tristi trascorsi con gli altri «picole soldate», fra fango e pidocchi, così in contrasto con il relativo benessere conquistato nella vecchiaia:

E penzava che erimo tutte povere descraziate, picole soldate che non dormemmo mai sopra il letto e sempre dormiammo fuore, e butate piede piede, e tutte strapate e tutte piene di fanco e piene di priucchie<sup>23</sup>, e speciariamente d'inverno, che faceva molto freddo, e tanta fame che avemmo. E ora io, a Gurizia, era corcato in quello bello letto di lana, e tra me pensava propia a quella mia brutta cioventù passata, e ora, nella vechiaia tutto questo bello confurto...<sup>38</sup>.

Il conforto, il benessere di cui godeva in età avanzata, non era solo un morbido letto di lana nel comodo alberghetto. Era la sicurezza di una pensione dopo avere conquistato un lavoro fisso nell'amministrazione pubblica (l'agognato posto di cantoniere), una casa con il salotto, una cucina con gli elettrodomestici. Era stato fra i primi a Chiaramonte alla fine degli anni cinquanta ad avere acquistato una televisione per far contenta la moglie.

Le pagine in cui fa da protagonista la televisione sono fra le più divertenti di *Terra matta*. Come molte altre sono dedicate all'infinito conflitto con la moglie che si iscrive all'interno della vicenda umana più strettamente privata. Anche in questo ambito però non mancano elementi che consentono riflessioni su temi più generali. La decisione di prendere moglie, per esempio, si presenta come obbligata: «Io oramaie sono vecchia, e serbemento più non ti ne posso dare, quante, tu te devi cercare una moglie» è l'avviso perentorio che, giunto alla soglia dei quarant'anni, Rabito ricevette dalla madre<sup>39</sup>. Senza il lavoro delle donne per un uomo delle classi popolari la vita in effetti si complicava a tal punto che la sopravvivenza stessa era a rischio, tanto diverse e tutte essenziali erano le attività specificatamente femminili quando non c'erano elettrodomestici, il pane come

---

37 Rabito, p. 398.

38 Ibidem, p. 391.

39 Ibidem, pp. 220-221.

il sapone si faceva in casa e l'acqua corrente era un privilegio per pochi. Lo scenario cominciò a cambiare radicalmente con il boom, quando i primi elettrodomestici fecero il loro ingresso di massa nelle case degli italiani. Si badi bene, l'oggetto più ambito, subito dopo o insieme al frigorifero (che consentiva di eliminare sprechi alimentari) non fu la lavatrice, che risparmiava la gravosa fatica del bucato, ma la televisione. La sua apparizione, la visione dei programmi più popolari e il suo acquisto risultano essere per tantissime persone veri e propri marcatori di memoria. Introdotta in casa, occupò nei primi tempi uno spazio che andava ben oltre il perimetro domestico, coinvolgendo il vicinato e le reti parentali e amicali. Era uno status symbol di prestigio. «Con mia moglie non ci si poteva parlare, tanto era diventato nobile perché aveva questa televisione», scrive Rabito suscitando l'ilarità dei suoi lettori<sup>40</sup>.

## Il lavoro di sceneggiatura e la ricerca d'archivio

L'idea che il testo di Rabito potesse ispirare un racconto cinematografico non ritengo sia stata un'intuizione particolarmente originale, tanto quella scrittura è ricca di accadimenti e intrecci avvincenti oltre che di vivide e assai concrete immagini. Anche i fratelli Taviani hanno riflettuto alcuni mesi sulla possibilità di realizzare un'opera cinematografica da *Terra matta* prima di gettare la spugna. La macchina del cinema prevede infatti investimenti economici veramente significativi e non è un caso che le grandi produzioni in costume, tali sono tutti i film storici, siano sempre più rare nel panorama della produzione italiana<sup>41</sup>.

Ben presto ho dunque abbandonato l'originario modello di ispi-

---

40 Ibidem, p. 355. Per la difficoltà della lavatrice di entrare nelle abitudini delle italiane cfr. E. Asquer, *La rivoluzione candida. Storia sociale della lavatrice in Italia (1945-1970)*, Carocci, 2007. La fatica delle donne per i lavori in casa prima dell'impiego degli elettrodomestici e l'arrivo della televisione sono ancora ricordi molto vivi nelle testimonianze raccolte nel ragusano e consultabili in [www.archiviodegliiblei.it](http://www.archiviodegliiblei.it).

41 Ho acquisito dai fratelli Rabito e dalla casa editrice Einaudi, con cui avevo collaborato assai positivamente negli anni precedenti, l'opzione per i diritti cinematografici nel dicembre 2008; successivamente sono stata contattata in modo interlocutorio da alcuni produttori per progetti che, come per i Taviani, non sono poi andati in porto.

razione che aveva acceso la mia immaginazione: come Edgar Reitz in *Heimat*, seguendo la storia dei componenti di una famiglia e di una comunità, era riuscito a raccontare fuori dalla retorica la complessa storia della Germania, dal primo dopoguerra ai giorni nostri, così io ho nutrito l'immaginazione di fare confluire in un grande racconto cinematografico accanto alla storia di Rabito altre storie, ordinarie e straordinarie, da me conosciute attraverso la lettura di testi editi o per aver prestato ascolto ai racconti di parenti e conoscenti anziani. Dell'aspirazione a dar corpo a un grande racconto corale è rimasta traccia nella raccolta di testimonianze orali confluite nel sito dell'Archivio degli Iblei<sup>42</sup>.

Preso atto dell'impraticabilità di lavorare per una fiction, oltre che dell'insuccesso nella ricerca di un produttore, l'incontro con Costanza Quatriglio come regista ha portato alla scelta del genere film documentario e all'assunzione da parte mia, accanto al ruolo di sceneggiatrice, anche di quello di produttore principale<sup>43</sup>.

Due i criteri principali di cui ho tenuto conto nella selezione dei temi e dei brani che costituiscono la tessitura del film: 1. privilegiare le pagine dove l'autobiografia di Rabito si intreccia con momenti fortemente riconoscibili della storia d'Italia fornendo occasione per riflessioni su quei temi e quelle questioni non marginali a cui si è fatto in parte riferimento nelle pagine precedenti; 2. fra le pagine selezionate scegliere quelle dove sapevo fosse possibile una ricerca di successo di immagini d'archivio.

Fondamentale è stata la collaborazione con Cinecittà Luce in virtù dell'accordo di coproduzione. Conosco una parte significativa del patrimonio dell'Archivio Luce per l'esperienza accumulata nella rea-

---

42 Fra le biografie edito penso soprattutto a quella di M. Occhipinti, *Una donna di Ragusa*, Sellerio, 1993 (1° ediz. 1957) e a quella di A. Gurrieri, *Nulla di personale. Autobiografia di un comunista*, Sicilia Punto L, 2002. Sull'opera di Reitz ha riflettuto in modo originale P. Jedlowski cit., 2009.

43 Il testo, scritto nella fase finale con la regista, ha avuto varie stesure fino all'estate del 2011 in prossimità dell'inizio delle riprese. Era uno strumento di lavoro solido ma non una gabbia. Alcune scene, che prevedevano non complesse messe in scena, sono state mantenute fino all'ultima versione della sceneggiatura ma non sono state girate; altre sono state girate ma non montate; altre ancora, non previste, sono parte del film. Infine il titolo del film, *Terramatta*; con le due parole attaccate e il punto e virgola, fu deciso in fase di montaggio ed è contenuto in una delle inquadrature delle pagine del dattiloscritto.

lizzazione di precedenti opere multimediali e film documentari. Per alcune pellicole ho dunque potuto dare indicazioni su sequenze specifiche particolarmente calzanti, come per le scene tratte dai film di Luca Comerio, cineoperatore al seguito dell'Esercito Italiano (custoditi nella Cineteca del Friuli e confluiti nel film *Gloria del Luce*), o per quelle de *La battaglia del Piave* realizzato dal Reparto cinematografico dell'esercito italiano o ancora per gli spezzoni che documentano il passaggio del treno che trasportava a Roma i resti del Milite ignoto. Per il periodo fascista e la guerra d'Africa c'era solo l'imbarazzo della scelta, giacché il Luce era l'istituzione destinata esplicitamente alla propaganda cinematografica. Nel suo Archivio sono enfaticamente documentati tutti i viaggi di Mussolini, comprese dunque le visite in Sicilia e a Ragusa, mentre per l'avventura coloniale fu istituito uno specifico Reparto foto-cinematografico per l'Africa Orientale. La natura di quei filmati di propaganda sarebbe emersa con evidenza se accostati alle parole di Rabito, così concrete e così lontane da ogni forma di fasulla retorica. Ho avuto invece difficoltà, non superate, nel dare indicazioni su immagini d'archivio relative all'industria estrattiva di carbone in Germania dove Rabito, fra il 1940 e il 1942, andò volontariamente a lavorare insieme a tanti altri italiani. In effetti è questo un aspetto del passato su cui è particolarmente carente la documentazione d'archivio, compresa quella cartacea<sup>44</sup>. Di facile soluzione, invece, la documentazione relativa allo sbarco degli Americani e all'avanzata in Sicilia per la possibilità di utilizzare i filmati girati durante la campagna d'Italia dagli operatori della Quinta Armata americana noti come *Combat Film*. C'è infine una larga possibilità di scelta nell'Archivio dell'Istituto Luce anche per le immagini della ricostruzione nel dopoguerra e sono sufficientemente documentate cinematograficamente anche le prime elezioni in età repubblicana. Gli altri archivi che hanno fornito preziosi documenti audiovisivi sono stati l'Aamod (Archivio audiovisivo del Movimento Operaio) e la Cineteca della Regione Siciliana a Palermo.

Un accenno specifico merita la soluzione di regia per le scene che si riferiscono alla violenza consumata a Planina in Slovenia: l'assenza di immagini è stata tramutata in forza narrativa. Le sequenze fi-

---

44 In particolare, in riferimento all'arruolamento insieme a Rabito di 150 ragusani non sono fino ad adesso riuscite a trovare conferma archivistica. Il testo di Rabito è dunque finora l'unica traccia esistente di quanto accaduto.

nali di quell'episodio poi, con le immagini della traslazione in treno della salma del milite ignoto, ricordano, senza la necessità di alcuna enfasi, come mentre i soldati caduti entrarono a far parte della religione di Stato, sulle anonime donne vittime della violenza della guerra si stese una pesante coperta di silenzio.

### **In conclusione: sui sentimenti di appartenenza**

Fra le motivazioni che mi hanno spinto nell'avventura di *Terra-matta*; (che continua nel progetto dell'*Archivio degli Iblei*) riconosco il desiderio di restituire attenzione a una parte di mondo da cui provengo e a cui in qualche modo sento di continuare ad appartenere: sono nata a pochi chilometri dal paese di Rabito e a Chiaramonte sono nati e cresciuti i miei genitori<sup>45</sup>. Dico subito che non do affatto per scontati i sentimenti di appartenenza rispetto ai luoghi d'origine, né credo a inconfondibili caratteristiche di "sicilianitudine" o di "sicilianità". Né ho mai ho spiegato a me stessa o ad altri le mie scelte e le mie attitudini "in quanto siciliana". Ciò detto, posso invece datare con precisione il momento in cui ho avuto chiara consapevolezza di non superficiali né retorici sentimenti di appartenenza rispetto alla comunità e al territorio dove sono cresciuta fino ai diciotto anni. Fu quando appresi nel dicembre del 2001 la notizia di una delibera dell'amministrazione di Ragusa, la mia città natale, per erigere una statua a Filippo Pennavaria, un concittadino che era stato un importante gerarca fascista e che aveva indubbiamente favorito la sua città nel momento in cui, nel 1927, era stata eletta capoluogo di provincia.

---

45 Esplicito questi elementi di autoriflessione personale perché ritengo utile confrontarsi con la categoria della soggettività anche rispetto al "soggetto ricercante" e non solo rispetto al "soggetto ricercato", cfr. L. Passerini, *Memoria e utopia. Il primato dell'intersoggettività*, Bollati Boringhieri, 2003 e S. Troilo, *Storia culturale e soggettività: percorsi di genere*, Paper presented at the conference *Giornata di studio in occasione dell'inaugurazione del Centro interuniversitario di Storia culturale*, Padova 12 Marzo 2009, <http://centrostoriaculturale.org/simonatroilo/>, 2009. Con « restituzione » non intendo affatto fare riferimento alla pratica in uso in ambito antropologico. Piuttosto il termine ha forse a che fare con il "give back" degli americani, anche se questo desiderio si vorrebbe estraneo agli italiani e in questo caso non riguarda cospicue donazioni finanziarie. Si veda F. Antinucci, *Cosa pensano gli americani (e perché sono così diversi da noi)*, Laterza, 2012.

Mi sembrò allora che la mia comunità di provenienza, o meglio una parte non minoritaria di essa, desse prova di un'imbarazzante indifferenza per i valori della nostra Costituzione repubblicana, in nome di un'autoreferenzialità tanto assoluta quanto nefasta. Provai sentimenti di vergogna, ma anche di colpa per aver abbandonato quei luoghi in nome di pur legittime aspirazioni culturali e professionali. Ci si indigna per qualche cosa di sbagliato, ma ci si vergogna per qualcosa che ci tocca direttamente. La vergogna, l'indignazione e il senso di colpa sono sentimenti che possono motivare all'azione anche in modo innovativo. Il film *Terramatta* e il progetto dell'*Archivio degli Iblei* sono stati il mio modo di ritornare, di restituire attenzione, intelligenza e affetto a quei luoghi e a quella comunità<sup>46</sup>.

L'ultima notazione tocca a Vincenzo Rabito dal cui scritto tutto è iniziato. Ottimista rispetto alla contemporaneità aveva una sorta di fede nella scrittura: qualcuno, prima o poi, lo avrebbe letto dando così senso alla sua fatica. Ha avuto ragione. Il suo esempio dà coraggio. E lo ha dato anche a me.

---

46 Per Gabriella Turnaturi la vergogna può assumere una connotazione civile e politica e può essere una passione dell'innovazione, se coniugata all'indignazione, favorendo il mutamento. Riguarda la *polis*, intreccia amore di sé e senso della *communitas*, individualismo e solidarismo, G. Turnaturi, *Vergogna. Metamorfosi di un'emozione*, Feltrinelli, 2012.

# La realtà della storia filmata

Massimo Sani<sup>1</sup>

Conservo una memoria formidabile di alcune vicende legate alle ricerche di sequenze storiche di repertorio filmato, effettuate nel corso delle centinaia di giornate, trascorse per decenni nelle principali città del mondo, per la realizzazione di opere di argomento storico in campo cinematografico e televisivo. Una di queste vicende mi capitò all'Archivio Storico Centrale dell'Istituto di Storia Contemporanea di Londra. L'anno era il 1981. Mi trovavo in moviola da alcuni giorni, per la ricerca di repertorio storico filmato, finalizzato alla realizzazione di un film-inchiesta sulle vicende della Seconda guerra mondiale combattuta su diversi fronti. Improvvisamente, sull'offensiva delle truppe britanniche contro le truppe italiane nel Nord-Africa (dall'Egitto verso la Libia, nel 1941) vidi numerose sequenze di centinaia di soldati e ufficiali italiani catturati e fatti prigionieri dagli inglesi nel corso di rapide e abili manovre di accerchiamento. Rimasi letteralmente allibito. I luoghi erano Tobruk, Bardia e altre località sulle coste del Mare Mediterraneo. Mi dissi, fortemente sorpreso e quasi incredulo: «MA COME!!! Di queste cat-

---

<sup>1</sup> Regista cinematografico e televisivo, importante documentarista. Giornalista, autore di teatro. Laureato a Ferrara in *Chimica Pura* ha iniziato a occuparsi di Cinema nell'ambito del Cineclub Fedic - Ferrara - realizzando corti-fiction e documentari a partire dal 1952, vincitori di premi nazionali e internazionali. Collaboratore della Radio Televisione Italiana dal 1956. Dal 1958 al 1965 corrispondente della rivista «Epoca», e dei periodici Mondadori, in Germania. Successivamente autore e regista della RaiTv di programmi culturali, film-inchiesta e teatro-inchiesta per i canali 1 e 2. Ha collaborato ai periodici culturali «Il Mondo», «La Fiera Letteraria», «Il Ponte» e a quotidiani nazionali. Ha scritto le sceneggiature per film anche di fiction. Ha scritto e diretto film documentari cinematografici culturali e storici per la TV tedesca - ARD -. Si è sempre occupato del tema "Cinema e storia". Ha effettuato corsi di aggiornamento per insegnanti di scuole superiori sulla didattica della storia con le fonti filmiche. Ha tenuto corsi per studenti sul tema "Lo schermo della storia", come professore a contratto presso alcuni Istituti Universitari Italiani e Istituti di Storia della Resistenza [ndr].

ture non si è mai parlato, in Italia: centinaia e centinaia di soldati e ufficiali italiani catturati e rifugiati – prigionieri – in campi improvvisati di prigionia (in aree di deserto), sotto tende e accampamenti privi di adeguate strutture e risorse. E dove e quando sarebbero poi stati trasferiti? E quanti altri prigionieri sarebbero stati catturati nel corso delle successive vicende di guerra?».

Questa scoperta, del tutto inattesa, mi convinse di premere sui responsabili della Rai per autorizzarmi a realizzare un successivo film-inchiesta dedicato ai *Prigionieri* di guerra italiani nella Seconda guerra mondiale, immediatamente dopo la fine della realizzazione del film-inchiesta (pressoché terminato) *Italia in guerra*, in 6 puntate. Così accadde. Il film-inchiesta *Prigionieri* venne realizzato in 3 puntate, con ricerche e riprese in tutti i Continenti del mondo, dove all'incirca 1 milione e 700.000 prigionieri italiani vennero trasferiti e sistemati in campi di prigionia improvvisamente allestiti e adeguatamente strutturati. Il film venne trasmesso da RaiUno, in televisione, nel 1987, ed ebbe un gradimento incredibile. Successivamente, venne richiesto da Enti televisivi esteri e dagli Stati Uniti d'America. Si aprì, così, per migliaia di spettatori televisivi italiani un nuovo impressionante capitolo sulla Seconda guerra mondiale. Il film venne, in seguito, proiettato in numerose scuole italiane. Ad alcune proiezioni io stesso venni invitato a partecipare e i dibattiti con studenti e insegnanti si mostrarono incredibilmente utili per integrare le conoscenze storiche, sia degli studenti che degli insegnanti. In questi dibattiti con studenti e insegnanti, dopo la fine delle proiezioni – sia di *Prigionieri* che di numerosi altri film-inchiesta – emergeva un notevole interesse per i coinvolgimenti, all'interno dei film, degli storici nei ruoli di consulenti e di veri e propri partecipanti alla realizzazione del programma. In realtà la mia intensa attività cinematografica per la RaiTv – e per altre produzioni audiovisive –, dagli inizi degli anni '60 del Novecento, come pure il mio importante incarico di corrispondente della rivista «Epoca» – della Mondadori – in Germania (chiamato da Enzo Biagi nel 1958), mi avevano procurato un numero elevato di contatti nel campo degli esperti di studi storici. Le conoscenze – alcune delle quali divennero vere e proprie amicizie – con numerosi importanti storici (italiani e stranieri) furono, nella mia attività professionale di autore e regista di opere di argomento storico, la novità per me più imprevedibile e gradita. Di tali studiosi desidero nominarne qui alcuni: da Giorgio Rochat a Angelo Del Boca, da Nuto Revelli a Michele Calandri, da

Claudio Pavone a Nicola Tranfaglia, da Ken Short (USA) a Roger Absalom (Gran Bretagna e Sud Africa) da Richard Pankhurst (Germania) a Carlo Felice Casula, da Vittorio Emanuele Giuntella a Marco Isnenghi, a Alessandro Roveri, a Giuseppe Talamo, a Alessandro Bausani, a Paolo Spriano, a Andrea Fava e altri ancora.

I ricordi relativi ai professionisti degli studi storici sono ancora molto vivi in me. I primi contatti con Giorgio Rochat, Angelo Del Boca e Nuto Revelli hanno avuto luogo agli inizi del 1980. Avevo appena terminato l'ideazione, la realizzazione e la programmazione di un importante film-inchiesta (di 90 minuti) sulle vicende più significative e criminali delle politiche naziste e fasciste, in collaborazione – per le riprese di studio – con il regista Paolo Gazzara. Le azioni filmate (con testimoni in studio, riprese esterne e sequenze inedite di archivio) erano basate sulle deportazioni politiche di cittadini italiani antifascisti nei campi di concentramento nazisti. Il titolo del film è *Testimoni del terrore*. Terminato questo film storico la Direzione di RaiUno mi volle affidare la realizzazione di un nuovo film-inchiesta – a puntate e fino ad allora mai realizzato – sulle principali battaglie combattute dagli italiani nell'ambito della Seconda guerra mondiale. Per realizzare un simile film-inchiesta, di avvenimenti storici italiani ancora mai rappresentati, chiesi di potermi avvalere della consulenza e della collaborazione di un noto studioso, storico contemporaneista, per la trattazione generale delle numerose parti del film e di alcuni altrettanto importanti consulenti storici specializzati negli avvenimenti delle singole puntate. Fu proprio durante le ricerche di archivio all'Istituto Storico di Londra, per questo film, che scoprii le centinaia di prigionieri italiani catturati nel Nord Africa.

Quale storico generale per tutte le previste 6 puntate riuscii a farmi assegnare lo studioso già allora più introdotto ed esperto sugli avvenimenti della partecipazione italiana alla Seconda guerra mondiale: Giorgio Rochat. Per gli avvenimenti narrate nelle singole puntate convinsi due grandi studiosi e scrittori di storia: Angelo Del Boca e Nuto Revelli. Si trattò di incontri ispirati alla massima cordialità e alla massima comprensione delle notevoli difficoltà prevedibili per le varie progettazioni e realizzazioni delle puntate del film. Fu, per me, veramente una grande gioia poter discutere dei problemi relativi alle varie battaglie con storici del valore di Rochat, Del Boca e Revelli, già autori di opere in volumi e quindi disposti a collaborare nelle maniere più utili, finalizzate alla realizzazione delle opere cinematografiche. Anzi debbo aggiungere che, alla mia richiesta di

partecipare alle riprese con le loro presenze, nelle riprese stesse, sui luoghi storici delle battaglie, acconsentirono con grande piacere.

Agli studenti e agli insegnanti, nel corso dei dibattiti dopo le proiezioni dei film, dicevo chiaramente: «A me gli storici piacciono sui luoghi delle riprese, ovvero delle battaglie e non davanti a una scrivania». Questo tipo di dichiarazione, da parte dell'autore dei film, rendeva i dibattiti con gli studenti e gli insegnanti molto aderenti e legati alle realtà storiche rappresentate. L'assenso di Angelo Del Boca a partecipare ad alcune delle 6 puntate di *Italia in guerra*, facendosi anche filmare sui luoghi storici, mi diede veramente la prima reale certezza – anche il coraggio – per iniziare il progetto nelle sue 6 puntate.

Giorgio Rochat era noto alla Rai come un grande studioso di Storia Militare e di Storia delle Istituzioni Militari. Quando riuscii ad avere il primo contatto con lui mi resi conto che aveva già pubblicato, fra l'altro, numerose opere sulle varie Divisioni dell'Esercito Italiano, dal 1861 al 1943, anche legate alle vicende della Prima guerra mondiale, nonché sulle vicende dell'Esercito Italiano nella Seconda guerra mondiale. Ebbi occasione di incontrarlo a Roma e mi sembrò di trovarmi davanti a un vecchio amico. Sono commenti che agli studenti fa piacere sentire nei dibattiti dopo le proiezioni dei film. Spiegai a Rochat le mie intenzioni sulla realizzazione del film-inchiesta *Italia in guerra*, in una struttura a 6 puntate (di ca. un'ora per puntata) e lui mi sembrò molto concorde, ma ci tenne a precisare che le 6 puntate dovessero trattare gli argomenti più determinanti della guerra italiana, luoghi ben precisi e all'interno degli sviluppi reali dei combattimenti. Gli proposi i luoghi delle battaglie decisive: le Alpi dall'Italia alla Francia; il Deserto dalla Libia al Mar Egeo; i Monti dell'Epiro per l'invasione e l'occupazione della Grecia; le Rocce di Cheren per l'Eritrea; il Fiume Don, per raccontare con la tragedia delle truppe italiane in Russia. Per Libia, Etiopia, Eritrea coinvolsi subito lo storico Angelo Del Boca, con la sua collaborazione al film. Per la Russia combinai un incontro con Nuto Revelli. Rochat confermò la sua partecipazione nel film per tutte le 6 puntate.

Per incontrare un personaggio storico come Nuto Revelli – scrittore, ufficiale, notissimo partigiano, che partecipò alla terribile e disastrosa Campagna di Russia – preferii rivolgermi all'Istituto Storico della Resistenza di Cuneo. L'Istituto era diretto dallo storico Michele Calandri e fu con Calandri che da Roma – alla metà del 1980 – presi appuntamento. Dall'Istituto della Resistenza Calandri

mi accompagnò a piedi, con una brevissima passeggiata, a casa di Nuto Revelli. L'accoglienza di Nuto, e della simpaticissima moglie Anna, fu molto cordiale. Nuto mi fece vedere il suo ambiente-studio con le pareti, gli armadi, i tavoli tutti ricoperti con libri, montagne di fogli di appunti manoscritti e stampati e con montagne di documenti. Rimasi fortemente impressionato, ma Nuto mi assicurò come fosse in grado di ritrovare, con grande velocità, i documenti necessari alle ricerche e alle testimonianze relative alla tragedia sul Don. Per darmene prova afferrò un pacco di scritti e documenti e me lo mostrò. Nuto aveva raggiunto il famoso fiume russo - il Don - nel 1942, con il grado di Tenente all'interno della Divisione Tridentina. Poi, nel 1943, arrivò la necessità di affrontare la ritirata e Nuto Revelli fu uno dei pochissimi che sopravvissero tornando a piedi, nel freddo insopportabile. Non sapevo ancora che dopo essersi salvato dalla terribile esperienza, Revelli scelse di lottare contro i fascisti e i nazisti (dopo l'8 settembre 1943), non esitando a entrare nelle Formazioni Partigiane.

Questo primo incontro ci permise di progettare le registrazioni audio-video dei suoi racconti. La difficoltà maggiore, per me, sarebbe stata - a quel punto - la ricerca di materiali di repertorio audiovisivo.

Le 6 puntate di *Italia in guerra* vennero messe in onda, in prima serata, su RaiUno nel 1983.

Iniziai le ricerche necessarie per poter realizzare il film-inchiesta sui prigionieri di guerra, dopo le immagini d'archivio scoperte a Londra. Si trattò di una ricerca molto difficile, soprattutto per poter ritrovare i testimoni sopravvissuti. Giorgio Rochat accettò di partecipare alla consulenza storica, anche ad essere ripreso. Come "teatro di posa" venne scelto il ben noto ex campo di prigionia di Fossoli, nei pressi di Modena. Collaborò alla realizzazione delle tre puntate del film l'allora regista debuttante, Fabrizio Berruti. *Prigionieri* andò in onda nel 1987 (3 puntate da ca. 70 minuti).

Ma la memoria dell'Italia nella Seconda guerra mondiale esige la trattazione di un'altra fase determinante: quella successiva all'armistizio dell'8 settembre 1943.

Il 1943 fu l'anno del 25 luglio e dell'8 settembre, due giornate faticose per gli italiani: la caduta di Benito Mussolini e la resa incondizionata delle forze armate italiane alle forze armate anglo-americane. Ma ciò che accadde in Italia, sia immediatamente dopo la radiodiffusione della notizia delle "dimissioni" di Mussolini da

capo del governo, che del messaggio di Pietro Badoglio, con l'annuncio dell'avvenuta firma dell'armistizio, sono realtà storiche che non possono essere capite in tutti i loro aspetti senza uno sguardo attento agli avvenimenti vissuti dagli italiani nei mesi che precedettero – in quel tragico 1943 – la caduta del regime fascista e la resa delle forze armate per delibera dei Comandi Supremi.

Il film-inchiesta *Quell'Italia del '43* è un viaggio tra gli italiani che, a distanza di 50 anni, rievocano – con le loro testimonianze – momenti significativi per la comprensione storica di ciò che accadde prima-durante-dopo le due faticose giornate del 25 luglio e dell'8 settembre. Le prime due puntate del film sono dedicate ai mesi che precedettero il 25 luglio: i mesi dei terribili bombardamenti notturni, ad opera della RAF (l'aeronautica britannica) e dei bombardamenti diurni – a tappeto – ad opera dei "Liberators" e delle "Fortezze Volanti" degli USA. Furono i mesi in cui maggiormente si acuirono le persecuzioni razziali contro i cittadini italiani di religione ebraica – e di altre etnie perseguitate dal nazifascismo – insieme alle repressioni politiche contro i dissidenti del regime fascista. Furono i mesi della fame, per il durissimo razionamento imposto dalla economia di guerra, e i terribili mesi del dolore per i famigliari dei soldati impegnati sui numerosi fronti di guerra – padri, figli, mariti, fratelli – di cui non arrivavano più notizie alle famiglie e di cui si temeva, giorno dopo giorno, la morte. E furono i giorni della guerra in casa, con l'invasione della Sicilia, con il nemico sul suolo della patria.

Nel ricordare tutti questi dettagli rappresentati nelle sequenze del film-inchiesta, trasmesso in prima serata da RaiUno nel settembre del 1993, mi tornano alla mente i lunghi dibattiti avuti con studenti e insegnanti dopo le proiezioni delle 5 puntate, in alcuni istituti scolastici. Si trattava di realtà del tutto inedite e sconosciute, allora, sia per gli studenti che per gli insegnanti. Per me erano grandi soddisfazioni, così per i miei più vicini collaboratori, quali il regista Renzo Ragazzi, l'aiuto regia Mauro Zaccaria e lo sceneggiatore Emilio Sanna.

La terza puntata volle essere uno spaccato dell'Italia immediatamente dopo la diffusione della notizia sulle destituzioni di Mussolini. La quarta puntata fu dedicata alle illusioni, speranze, attese degli italiani nelle settimane del Governo Badoglio (i 45 giorni, tra il 25 luglio e l'8 settembre). L'ultima puntata, la quinta, cercò di far capire che cosa realmente accadde agli italiani dopo la firma della resa incondizionata alle forze anglo-americane. Dallo sfacelo dell'eserci-

to alla fuga del Governo e del Re da Roma; dalla spietata presa di potere delle Forze Armate tedesche alla loro vendetta sulle Forze Armate italiane; dalla immediata presa di potere delle SS naziste in tutta Italia e nei territori allora occupati dalle truppe italiane.

Il film-inchiesta *Quell'Italia del '43* si avvale di un'eccezionale documentazione fotografica tratta da numerosi archivi, anche privati, con immagini in gran parte inedite della vita di quei tragici giorni. Va ricordata, in particolare, la documentazione fotografica tratta dagli archivi seguenti: Imperial War Museum di Londra, Archivio Storico della Città di Torino, Istituti Storici della Resistenza di Cagliari, Napoli, Torino, Sesto S. Giovanni, Bari, Borgosesia-Vercelli, Fondazione Micheletti di Brescia, Istituto Luce di Roma. La consulenza storica delle 5 puntate di *Quell'Italia del '43* è stata proposta, e fu accettata, oltre che a Giorgio Rochat, a Claudio Pavone. Tra questi due grandi studiosi degli avvenimenti storici, narrati nel film-inchiesta, vi fu un'incredibile intesa nella gestione – e suddivisione – delle parti da trattare, loro affidate. Nei dibattiti con studenti e insegnanti (dopo le proiezioni) questa intesa risultò molto chiara con giudizi molto positivi. Uno degli episodi che colpiva in modo particolare è la sequenza della cattura di Mussolini, nella III puntata del film.

Ecco il testo sonoro delle sequenze, in presa diretta (Fuori Campo e In Campo):

Questa villa ottocentesca, denominata oggi Villa Ada, si trova nel quartiere Salaria a Roma, in posizione tranquilla e isolata all'interno di un vastissimo parco. Nel 1943 questa villa era la residenza del re, Vittorio Emanuele III di Savoia ed era denominata "Villa Savoia". Il 25 luglio 1943, una domenica d'estate molto afosa per Roma, re Vittorio Emanuele III si trovava qui, a Villa Savoia. Alle cinque del pomeriggio il re riceve la visita del Capo del Governo Benito Mussolini, Duce del fascismo. Il colloquio dura una decina di minuti. Terminato l'incontro con il re Mussolini esce, accompagnato dal suo segretario particolare De Cesare, e scende la rampa per avviarsi alla sua macchina. Ma accade un fatto imprevedibile. Due ufficiali dei carabinieri – con gentilezza, ma anche con decisione – invitano il Capo del Governo, e Duce del fascismo, a salire non sulla macchina ma su di un'ambulanza già pronta accanto. Gli ufficiali adducono ragioni di sicurezza nei riguardi della persona del Duce. Sotto scorta di carabinieri e polizia Mussolini viene portato, in ambulanza, dapprima alla caserma "Podgora" in

Via Garibaldi, a Trastevere, e successivamente – in serata – alla caserma “Legnano” scuola degli allievi carabinieri, che si trova nel quartiere Prati. Il colloquio a Villa Savoia, tra il re e Mussolini, era avvenuto in uno dei salotti della residenza reale, dove abbiamo invitato gli storici Claudio Pavone e Giorgio Rochat, Che cosa si sono detti Vittorio Emanuele III e Benito Mussolini quel pomeriggio del 25 luglio 1943?

Dopo questa presentazione gli storici Pavone e Rochat, seduti uno di fronte all’altro nelle poltrone del salotto reale riferiscono brevemente sui contenuti dei colloqui, di cui non esistono veri e propri verbali. Il re mise Mussolini di fronte al fatto compiuto: sua destituzione e nomina di Badoglio. Mussolini prese atto. Alla Conferenza di Casablanca – gennaio 1943 – Roosevelt e Churchill avevano chiesto la testa di Mussolini per aprire trattative con l’Italia.

Quando a Roma, nella calda alba estiva di quella domenica – 25 luglio – il sole spuntava tra le cupole barocche e le rovine dei Fori Imperiali, il re aveva già dato ordine di preparare il decreto per la nomina di Pietro Badoglio a Capo del Governo. Vittorio Emanuele III firma il decreto tra le sei e le sette del mattino. Alla Radio Italiana tra le 22,30 e le 23,00 di quel 25 luglio improvvisamente un programma di musica leggera viene interrotto. Segue un lungo silenzio. Dopo qualche minuto si sente il cinguettio dell’uccellino della radio. Poi inizia il comunicato, letto dall’annunciatore Giovanbattista Arista: «Attenzione!!! Attenzione !!!... Sua Maestà il Re e Imperatore ha accettato le dimissioni dalla carica di Capo del Governo, Primo Ministro, Segretario di Stato, di Sua Eccellenza il Cavaliere Benito Mussolini ed ha nominato Capo del Governo, Segretario di Stato, il Cavaliere – Maresciallo d’Italia – Pietro Badoglio».

Inutile soffermarsi sull’interesse che simili sequenze suscitano sia negli studenti che negli insegnanti, come le argomentazioni scaturite nei dibattiti, dopo le proiezioni.

Dopo la messa in onda del film-inchiesta *Quell’Italia del ‘43*, 50 anni dopo gli eventi, ritenni indispensabile proporre alla Rai la trattazione e la rappresentazione dei terribili mesi decorsi tra il settembre del 1943 e l’8 maggio 1945 (anniversario della fine della Seconda guerra mondiale in Europa). Come tutti sanno, si trattò per l’Italia di una Guerra di Liberazione dei territori, invasi e occupati dai tedeschi, ad opera degli eserciti degli Stati Uniti d’America e della Gran Bretagna.

In realtà, nell'Italia totalmente liberata, dopo il maggio 1945, si parlò e si scrisse molto sulla formidabile e incessante azione degli eserciti americani, dopo i numerosi sbarchi in territori italiani del sud e del centro-Italia e le eroiche battaglie per abbattere le numerose linee terrestri di resistenza tedesca. Si trattò di quadri veramente terrificanti. Tuttavia venne trascurato, anche da parte degli storici, di rivolgere l'attenzione a quanto era stato intrapreso – e attuato – dagli eserciti britannici dal sud al nord delle coste adriatiche, nelle regioni appenniniche e nelle regioni orientali del Centro e del Nord-Italia. Oltre al fatto che per anni erano state trascurate le importantissime azioni belliche delle forze britanniche, la realtà è che fu trascurata, anche dai cittadini e dagli storici, la terribile ed eroica lotta delle forze Partigiane in numerosi settori italiani sotto l'incessante persecuzione delle truppe tedesche e delle formazioni SS. Animato da tali convinzioni, e appoggiato anche dagli storici e dai fondatori di Formazioni Partigiane (in primo piano la famosa Brigata Maiella) riuscii a convincere la Rai – tra gli attivi dirigenti non dimenticherò mai l'amico Giovanni Tantillo – a realizzare un film-inchiesta dal titolo *La guerra dimenticata*, che racconta la guerra di liberazione dalla battaglia del Sangro al grande impegno degli eserciti britannici e alla lotta delle Formazioni Partigiane, dall'Abruzzo all'Italia del Nord.

I documenti di fonte britannica, per la consultazione dei quali è stato dato il via libera soltanto oltre 50 anni dopo gli avvenimenti storici, definiscono *The Sangro battle* (*La battaglia del Sangro*, rappresentata nella I puntata del film) come l'operazione strategico-tattica determinante per l'accelerazione dell'intero complesso delle Operazioni Alleate – nell'inverno 1943-1944 – che portò alla precipitosa ritirata delle Divisioni tedesche, nella primavera del 1944, e alla liberazione di Roma, il 4 giugno 1944, e dell'Italia Centrale, con il nuovo consolidamento difensivo della Wehrmacht sulla Linea Gotica.

La Resistenza in Abruzzo è rimasta – al 1994 – senza dubbio la vicenda meno nota, anche a livello storiografico, della storia della Resistenza Italiana e la più trascurata dall'informazione-comunicazione audiovisiva di massa. Per il determinante contributo dato alla fine della guerra, le azioni dei Partigiani Abruzzesi si qualificarono come una vera e propria guerra parallela, combattuta con metodi ed organizzazioni di impianto militare. È proprio per tale caratterizzazione militare che il contributo armato dato dai Partigiani di Abruzzo alla guerra principale si sviluppa, da un certo momento, in

stretta unione con i ranghi del nuovo Esercito Italiano del cosiddetto "Regno del Sud", cobelligerante accanto alle forze Alleate (soggetto della II puntata del film).

Un significato del tutto particolare - e con risvolti ancora poco conosciuti - assume, nel quadro complessivo della Lotta di Liberazione in Italia, la confluenza di numerose Bande Partigiane abruzzesi in un'unica Banda armata: la "Banda Maiella". La Banda dei patrioti della Maiella ottenne - fin dal dicembre 1943 - l'autorizzazione a fiancheggiare alcuni reparti della 8<sup>a</sup> Armata Britannica mantenendo la propria caratterizzazione e le proprie finalità di "Forza Combatte Partigiana". I soldati dell'8<sup>a</sup> Armata Britannica, a partire dal gennaio 1944, combatterono a fianco con i Partigiani della "Banda Maiella" in alcune difficili azioni quali la drammatica Battaglia di Pizzoferrato (febbraio 1944) alla quale è dedicata una sequenza nel film *La guerra dimenticata*. È una vera gioia, oltre che un vero e proprio onore avere avuto - alla proiezione e alla trasmissione del film - alcuni testimoni, combattenti delle battaglie di allora, soprattutto in occasione delle numerose proiezioni del film nelle scuole.

Le vicende più sorprendenti, e meno conosciute, sono il complesso delle azioni di Resistenza - attiva e passiva - delle popolazioni abruzzesi nell'intera terra d'Abruzzo: dalle valli dell'Aventino e del Sangro alle montagne del Gran Sasso, ai monti del Teramano e alle impervie cime della Maiella. Un numero imponente di Bande Partigiane ha accelerato la cacciata dei tedeschi dall'Abruzzo: dalla "Banda Palombaro" alla "Banda Di Vincenzo", dalla "Banda della Duchessa" alla "Banda Ammazalorso", dalla "Banda Sciuba" alla "Banda di Francavilla a Mare" e ad altre formazioni dell'Aquilano, del Teramano e della Marsica.

Nel film *La guerra dimenticata* le sequenze degli eccidi compiuti dalle truppe tedesche mostrarono fino a che punto l'eliminazione indiscriminata di esseri umani fosse realizzabile, ad opera dei soldati e ufficiali tedeschi in stretta collaborazione con i fascisti italiani, prendendo a pretesto qualsiasi azione non gradita ai Comandi di occupazione. Per l'intero anno 1944 e, soprattutto, nei terribili mesi dell'inverno-primavera 1944-1945 tutta l'Italia ancora occupata dalle armate del Reich nazista fu vittima di eccidi, massacri, deportazioni, repressioni, torture. Un immenso luogo di pena. 40.000 almeno, sono stati i cittadini italiani deportati nei lager nazisti, tra l'8 settembre 1943 e il 25 aprile 1945, per accuse politiche. Oltre 700.000 italiani militari sono stati catturati - sui vari fronti di guerra in Italia

e fuori d'Italia – e internati nei campi di concentramento tedeschi. Dei 40.000 politici soltanto 3.000 hanno fatto ritorno nelle loro case. Un rapporto agghiacciante: oltre 92 su cento i prigionieri politici sterminati. I giovani spettatori del film-inchiesta, al termine della proiezione, restano sempre muti. Dopo un po' il dibattito si avvia, con la convinzione generale che tutto ciò che si è visto corrisponda alla realtà storica, che deve essere mostrata.

Le realtà evidenti degli avvenimenti politici ed economici, nella storia, e le terribili realtà delle guerre – in epoca moderna – sono visibili e registrabili. Per contro, le realtà delle creazioni letterarie e poetiche restano nel profondo delle coscienze dei loro creatori – in tutte le epoche -: sono “ineffabili”. Con il titolo *L'ineffabile realtà. 25 anni di letteratura italiana dal neorealismo alla neoavanguardia*, del 1969, ho ideato e realizzato un film-inchiesta dedicato ad un periodo di grande interesse, culturale e artistico, quale i 25 anni di letteratura italiana dal neorealismo alla neo-avanguardia, nata quest'ultima nel 1963 e sviluppatasi negli anni seguenti. Si tratta di un film-inchiesta in due puntate – di circa 50 minuti l'una –, prodotto dal 3° Canale della Televisione Tedesca di Monaco di Baviera, quale risultato dei miei otto anni trascorsi in Germania, come corrispondente della rivista «Epoca», con ufficio a Monaco di Baviera. Lavorai alla ideazione e progettazione del film-inchiesta, nell'edizione in lingua tedesca, con la collaborazione dei giovani registi Peter Hoffmann e Hans Noever e del dirigente della Televisione di Monaco di Baviera, Helmut Dotterweich, carissimo amico, delegato alla produzione. L'argomento del film, al quale tenevo molto proprio in sede storica, inizia con la constatazione che la fine della Seconda guerra mondiale in Italia – 25 aprile 1945 – è anche la fine del fascismo ed è la fine di tutto ciò che il fascismo significava dal punto di vista politico, sociale e culturale. Gli interrogativi che si pongono alla coscienza dei cittadini sono tanti, ma al di sopra di essi c'è per tutti la necessità di continuare a vivere, di ricostruire un mondo di valori nuovi. Accanto ai politici, protagonisti del movimento di Resistenza al fascismo, furono proprio gli scrittori, ancora prima delle tragedie scatenate dalla guerra, ad avvertire l'esigenza di un rinnovamento degli individui. Tale rinnovamento doveva avvenire attraverso una ripresa di contatto con la realtà. Era indispensabile respingere il concetto fascista della letteratura estetizzante e della “bella pagina”. Molti scrittori italiani, per circa 20 anni, avevano evitato un contatto diretto con i fatti, puntando su una letteratura di evasione. Per

gli scrittori più progressisti l'esigenza di stabilire un nuovo contatto con la realtà era stato il tema dominante dell'impegno culturale durante gli anni del fascismo. Molti di loro avevano dovuto emigrare, altri erano stati costretti a tacere. Protagonisti del film sono i più noti scrittori viventi, nel periodo dei 25 anni che vanno dagli inizi del Neorealismo agli inizi della Nuova Avanguardia (il Gruppo 63). Gli scrittori protagonisti delle due puntate del film-inchiesta sono: Carlo Levi, Alberto Moravia, Maria Bellonci, Franco Fortini, la moglie di Elio Vittorini, Cesare Pavese (grazie all'uso di brani filmati d'archivio), Italo Calvino, Natalia Ginzburg, Vasco Pistolini, Domenico Rea, Giuseppe Berto, repertorio di Elio Vittorini, Carlo Bo, Pier Paolo Pasolini, Anna Banti, Carlo Cassola, Luciano Anceschi, Carlo Emilio Gadda, Giorgio Bassani, Edoardo Sanguineti, Piergiorgio Bellocchio, Grazia Cerchi, Bonaventura Tecchi; e tra gli editori: Bompiani, Feltrinelli, Einaudi.

Le chiarissime testimonianze degli scrittori italiani di narrativa e di poesia (notissimi anche all'estero) hanno offerto una visione multiforme della realtà ineffabile. Come tutti sanno la realtà ineffabile è quella sulla quale si può dire ciò che non è, ma non ciò che è. I personaggi filmati e intervistati (come risulta dall'elenco sopra riportato) non sono più in vita, ma le loro opere continuano ad essere assai diffuse e lette.

“Paura della libertà”<sup>2</sup>, questo è uno dei temi che impegnarono gli scrittori alla ripresa creativa dopo la fine della guerra, quando si trovarono di fronte ai problemi del momento. Ciascuno andava alla ricerca di una propria via politica alla cultura. Nelle accese discussioni, fra i sostenitori delle diverse opinioni, il motivo dominante era rappresentato dalle varie possibilità di un impegno culturale nell'ambito di una nuova politica.

1944: gli Alleati sono sbarcati ad Anzio. Liberata Roma continua l'avanzata verso il nord. L'Italia è divisa in due parti, dalla “linea gotica”. Nella Roma liberata, la scrittrice Maria Bellonci tenta di rial-

---

<sup>2</sup> L'autore si riferisce a un saggio scritto dal Carlo Levi nel 1939 intitolato *La paura della Libertà*, cui ne seguirono altri sul tema, pubblicati in un unico testo nel 1946. Celebre la riflessione di Carlo Levi: «La paura della libertà è il sentimento che ha generato il fascismo. Per chi ha l'animo di un servo, la sola pace, la sola felicità è nell'aver un padrone e nulla è più faticoso e veramente spaventoso dell'esercizio della libertà» [ndr].

lacciare i contatti con gli esponenti della vita letteraria italiana. Il giornale più diffuso, portavoce delle varie tesi, è in questo periodo «La Fiera Letteraria».

Quasi un anno dopo anche Milano viene liberata. Qui la ripresa della vita letteraria è immediata. Alla letteratura della “bella pagina” seguì il neorealismo. Il siciliano Elio Vittorini trascorse gli ultimi anni della sua vita a Milano. Egli fu il sostenitore di una cultura attiva. *Uomini e no* è un romanzo sulla Resistenza. Vittorini si era unito ai Partigiani, che combattevano contro i nazifascisti, sui monti della Lombardia. Vittorini prediligeva il realismo della letteratura americana. Dopo la guerra, la letteratura americana incontrò molto favore in Italia. Il gruppo degli scrittori neorealisti del Nord-Italia non cercava solo nuovi contenuti, ma intendeva anche sviluppare nuove forme narrative.

In sostanza, è evidente l'interesse che questo tipo di film-inchiesta, dalle tematiche fortemente culturali, riuscì a suscitare presso gli studenti e gli insegnanti in seguito alle proiezioni negli Istituti Scolastici e presso le associazioni culturali (dal 1969, data della messa in onda del programma dalla Televisione di Monaco di Baviera). In seguito, tutte le televisioni regionali dell'allora Repubblica Federale Tedesca vollero trasmettere il film. I risultati riferirono un grande gradimento, da parte del pubblico.

Successivamente, agli inizi del 1970, anche la Rai – dalla sede di Roma – volle realizzare l'edizione in lingua italiana. L'incarico venne affidato a me, ma la messa in onda – per improvvisi cambiamenti nella gestione di RaiUno – non venne mai effettuata in Italia. Sta di fatto, però, che esisteva l'edizione italiana, nell'archivio Rai, sicché fu possibile proiettare il film anche negli Istituti Scolastici italiani e presso numerose associazioni culturali. La prima proiezione in Italia ebbe luogo a Roma all'Istituto di Cultura Tedesco il Goethe Institut, il 25 novembre 1969.

Un altro film-inchiesta con un argomento storico di inedito e importante rilievo, prodotto dalla Televisione di Monaco di Baviera, era stato da me ideato nel 1963, prima de *L'ineffabile realtà*, quando ero ancora residente a Monaco. Il film venne prodotto nel 1965 con il titolo di *Berlino 1937: arte al rogo*. L'idea nacque così. Una sera della primavera 1961 venni invitato – a Monaco – a una cena offerta dal Console Generale Italiano non lontano dall'edificio del ben noto Museo di Arte Contemporanea Haus der Kunst (Casa dell'Arte). Il Museo è una immensa costruzione, in falso stile neoclassico, voluta

da Hitler per sublimare l'arte e gli artisti del regime nazista. A cena ero seduto vicino all'allora direttore della Haus der Kunst e con lui iniziai un'interessante conversazione sugli artisti italiani e tedeschi più noti - in quegli anni - e sui movimenti artistici. Ad un certo punto, improvvisamente, ho trovato il coraggio di chiedere a bruciapelo al direttore se, nell'allestire le mostre degli artisti contemporanei, non sentisse il peso del passato, ossia il fatto che proprio quella grande "Casa dell'Arte" era stata voluta da Hitler per sublimare l'arte imposta dal regime nazista e per condannare, di fronte al mondo intero, gli artisti e le opere più moderne e contemporanee, perseguendo atrocemente gli artisti, distruggendo e bruciando al rogo le opere, significative e di immenso valore, che caratterizzavano e qualificavano gli sviluppi della grande arte europea di fronte al mondo intero. Anzi, aggiunsi che fu proprio all'interno della Haus der Kunst che Hitler - nel 1937 - volle mostrare al pubblico internazionale le grandi opere "condannate" e definite "vergognose" (*entartet*, ovvero prive di arte). Gli artisti, i creatori, vennero considerati persone malate, incapaci di comprendere ed agire e perciò individuati da denunciare all'opinione pubblica quali "pericolosi".

Il direttore ascoltava con interesse le mie parole ed io mi sentii incoraggiato a continuare la mia provocazione. Dissi che ciò che era accaduto durante gli anni della dittatura nazista, ai danni degli artisti e delle opere da loro create e realizzate avrebbe dovuto essere fatto doverosamente conoscere non solo ai cittadini della nuova Germania democratica, ma anche all'opinione pubblica mondiale (erano già passati oltre vent'anni dall'epoca di quegli avvenimenti). Eravamo nel 1961. Mi azzardai a proporre che, probabilmente, la maniera migliore potesse essere quella di "ripetere" quella terribile Mostra, che Hitler aveva voluto allestire proprio nella Haus der Kunst, per denunciare al mondo intero quella che il dittatore aveva liquidato e condannato come "Arte degenerata" (*Entartete Kunst*). L'idea piacque subito al direttore della Haus der Kunst, che si dichiarò disposto ad organizzare la mostra delle "opere degenerate", proprio nello spirito inteso da Hitler e proprio nella Haus der Kunst. Si chiedeva: «Capiranno i cittadini la portata di simili disfatti, da aggiungersi a tutti gli altri terribili crimini operati dal nazismo?». La mostra sull'arte cosiddetta "degenerata" venne inaugurata circa un anno dopo quella conversazione tra me e il direttore. Poi accadde il fatto per me più importante: la gratitudine verso di me, per l'idea suggerita, spinse il direttore a concedermi l'autorizzazione esclusi-

va di realizzare un film sull'argomento, iniziando proprio con le immagini della mostra. La Televisione Tedesca, attraverso l'emittente di Monaco di Baviera - III Rete Tv - accettò di produrre il film in seguito al grande interesse mostrato dal responsabile dei programmi culturali e storici, Helmut Dotterweich, che accettò di collaborare alla realizzazione del film. Non si trattò certo di una produzione facile. Il primo obiettivo fu la ricerca dei testimoni, ancora viventi, degli avvenimenti storici. Con la collaborazione dello scrittore e storico Dotterweich riuscimmo a individuare alcuni artisti sopravvissuti alla persecuzioni naziste e in grado di fornire testimonianze certe. In mancanza degli artisti riuscimmo a contattare i familiari viventi, che avevano vissuto in stretto contatto con gli artisti. Tra gli artisti riuscimmo ad avere le testimonianze di grandi personaggi quali Otto Dix, Ernst Wilhelm Nay, Ewald Mataré. Tra i familiari abbiamo rintracciato il figlio di Max Beckmann, la vedova di Oskar Schlemmer, e altri. Ci interessavano molto i proprietari di Gallerie d'Arte, i Direttori di Musei, quali Moeller, Guenther Franke, Voemel, Grote, Henze, e i critici d'arte. È stata un ricerca irta di difficoltà. Ma alla fine, con molta pazienza, ci siamo riusciti.

Era la prima volta che mi accingevo a realizzare un film con una troupe tedesca. Anche qui ci è voluta una grande pazienza, soprattutto nei rapporti con il direttore della fotografia, che non ammetteva ombre sui Primi Piani dei volti. Siamo dovuti arrivare a un compromesso: qualche ombra, ma non troppe.

Il film *Berlino 1937: arte al rogo* venne proiettato in numerosi Istituti Scolastici tedeschi, con studenti e insegnanti e con dibattiti di grande interesse, dopo le proiezioni. La gran parte degli studenti ignorava del tutto le azioni criminali del nazismo contro l'arte contemporanea e gli artisti. Inoltre, il film venne trasmesso da tutte le televisioni regionali della Repubblica Federale Tedesca, con grande successo di ascolto ed interesse.

Quello che non mi sarei mai aspettato è il fatto che nei primi giorni del novembre del 2013 a Monaco di Baviera vennero ritrovati, in un appartamento privato pressoché disabitato, un gran numero di opere d'arte condannate dal nazismo: almeno 1500 opere d'arte contemporanea (per il nazismo *entartet*). La notizia è stata diffusa, con molto rilievo, sui giornali europei. Quando la lessi sui giornali italiani pensai subito di proiettare l'edizione italiana del film (trasmessa da RaiUno nel 1967) alla Casa Del Cinema di Roma. Così avvenne. Alla proiezione dello scorso anno è seguito un dibattito di notevole

interesse ed emozionante con insegnanti e studenti. È stata, per me, una grande soddisfazione.

Ma da quale realtà fondamentale scaturisce questa grande soddisfazione? Scaturisce dal fatto che la prima rappresentazione alla Tv di Monaco di Baviera del film-inchiesta è avvenuta nell'autunno del 1965 con il titolo originale *Bildersturm in Dritten Reich* (*Assalto contro i quadri nel III Reich*), con grande successo tra gli studenti e gli insegnanti e la replica più recente ha avuto luogo in Italia, a Roma, 48 anni dopo, con il titolo *Berlino 1937: Arte al Rogo*, con grande entusiasmo espresso da un pubblico di tutte le età, composto per la maggior parte da studenti e insegnanti.

Questa è la realtà dalla quale scaturisce la grande soddisfazione. Questa realtà mi fa capire meglio con quale atteggiamento fondamentale bisogna progettare i film-inchiesta da dover e poter periodicamente proiettare, non solo sugli schermi delle Reti televisive, nazionali ed estere, ma anche sugli schermi degli Istituti di Istruzione Scolastica e Universitaria, come è accaduto per molte mie opere di film-inchiesta di argomento storico.

Per ottenere i migliori risultati bisogna che gli studenti e gli insegnanti siano, almeno parzialmente, preparati alla visione della storia "cinematografata". A questo proposito, mi fa molto piacere confessare che ad un certo punto del mio impegno nella realizzazione di particolari film ad argomento storico ho voluto coinvolgere proprio un gruppo di giovani studenti. La prima esperienza ebbe luogo nel 1994 per il film-inchiesta *Roma 1944: l'eccidio delle Cave Ardeatine*. Come tutti possono immaginare, l'argomento di questo film-inchiesta è legato alla volontà di rappresentare cinematograficamente uno dei più efferati crimini del nazifascismo, avvenuti a Roma nel marzo 1944.

Il coinvolgimento di un gruppo di studenti, nella realizzazione del film, accadde così. Il Circolo Romano del Cinema "Riccardo Napolitano", poco dopo l'inizio dell'anno scolastico 1993-1994, mi ha voluto coinvolgere nel progetto di offrire al pubblico del Cinema una documentazione audiovisiva e testimoniale di eventi storici, al di fuori di ogni agiografia e retorica, in occasione del 50mo anniversario della Liberazione di Roma. Sono stato convocato nella sede del Circolo Romano del Cinema e sono stato introdotto in una sala con un grande tavolo ovale al centro e con la presenza di un folto numero di giovani - ragazzi e ragazze - attorno al tavolo. Rimasi molto sorpreso. Non mi ero aspettato una simile riunione. Tutti i giovani

erano entusiasti di incontrarmi. Nessuno, però, aveva un preciso progetto da realizzare, per dare un risultato concreto a questo raro incontro. Si cercò di fare qualche proposta, ma le opinioni erano piuttosto incerte e discordanti. Allora, dopo una buona mezz'ora di discussioni, pensai di fare una domanda precisa. Chiesi ai giovani presenti: «Ma voi sapete qualcosa, avete delle informazioni precise su ciò che accadde nel marzo 1944, nei giorni che precedettero e che portarono al terribile crimine nazifascista dell'eccidio alla Cave Ardeatine?». Alla domanda fece seguito un improvviso silenzio. Tutti si guardarono in volto, senza consultarsi a vicenda. Era chiaro che nessuno sapesse nulla sull'argomento proposto. Tutti si dichiararono d'accordo quando io proposi l'ipotesi di realizzare un film-inchiesta sulle realtà storiche legate al terribile eccidio, suddividendo le ricerche e gli incarichi in gruppi di lavoro. *Roma 1944: l'eccidio della Cave Ardeatine* è stato realizzato da un gruppo di giovani (Vincenzo Bianchi, Paolo Conti, Lucrezia Lo Bianco, Rita Montanari, Cristina Pasqua, Luigi Pompili, Luigi Rinaldi) da me coordinato per i testi e la regia. Il gruppo dei giovani cineasti ha affrontato l'argomento con la precisa intenzione di rappresentare cinematograficamente – nel linguaggio documentaristico – la meccanica della spietata rappresaglia tedesca che sconvolse Roma durante l'occupazione nazista. Quale consulente storico, Carlo Felice Casula ha accettato l'incarico; la direzione della fotografia è stata affidata a Massimo Latini e il montaggio a Anna Wolrath.

Per decenni, dopo la fine della Seconda guerra mondiale, le vicende legate all'eccidio delle Fosse Ardeatine sono state pressoché rimosse dalla storiografia e dalla memoria delle vicende che hanno caratterizzato i terribili mesi dell'oppressione nazifascista del nostro Paese, tra l'8 settembre 1943 e i primi di maggio 1945. Ben pochi, in Italia, per quasi mezzo secolo dopo la Liberazione hanno saputo con chiarezza che cosa sia accaduto a Roma nelle 24 ore intercorse tra l'Azione Militare dei GAP (Gruppi di Azione Patriottica), in Via Rasella, e l'attuazione della feroce, criminale rappresaglia tedesca.

Questo film-inchiesta intendeva far conoscere al vasto pubblico della comunicazione audiovisiva la sorte dei 335 cittadini improvvisamente spariti all'affetto dei loro cari per essere eliminati – segretamente e in gran fretta – nelle cave di pozzolana sulla Via Ardeatina, alla periferia della Capitale. È stato il gruppo dei giovani realizzatori di *Roma 1944: l'eccidio alla Cave Ardeatine* a condurre l'inchiesta filmica – con il coordinamento mio e la consulenza storica di Casula

- attraverso le narrazioni (in voce-volto) degli episodi salienti della vicenda e le testimonianze raccolte nelle interviste ai familiari delle vittime.

Alla memoria delle migliaia e migliaia di vittime italiane deportate nei Lager di prigionia e di sterminio delle SS, e delle forze belliche naziste, l'Associazione Italiana degli ex Deportati nei campi nazisti - A.N.E.D. - ha dedicato un *Memorial* italiano, che è stato inaugurato - nei primi mesi del 1980 - nel Campo di Auschwitz sotto l'alto patronato dell'allora Presidente della Repubblica Sandro Pertini. Il *Memorial*, concepito e costruito nella forma di una lunga spirale, simboleggia la violenza nazifascista al cui fondo vi è il genocidio sistematico attuato dalla "razza padrona". Lo hanno ideato e realizzato il pittore Mario Samonà e l'architetto Lodovico Belgioioso. Un lungo affresco di oltre 250 metri rappresenta in immagini le fasi della violenza e del genocidio.

Il film-inchiesta *Testimoni del terrore* - già qui ricordato, con un breve accenno, tra le opere da me realizzate, e che andò in onda su RaiUno il 24 maggio 1980 - è stato realizzato in parte negli studi della Rai (con la collaborazione del regista Paolo Gazzara) e in parte con riprese effettuate in Germania - con troupe italiana e regia del sottoscritto - soprattutto nei campi di concentramento e sterminio di Auschwitz e Dachau e, in Italia, nel campo di Fossoli (nei pressi di Modena, a Carpi) e nell'ex campo di sterminio della Risiera di San Saba a Trieste. In questo film, che dura circa 90 minuti, figurano alcune sequenze basate pressoché esclusivamente sulle dichiarazioni - allora assolutamente inedite e rimaste tali - di tre ex aguzzini del campo di Sterminio di Auschwitz. I loro nomi sono: Kaduk, Klehr, Erber. Si tratta di tre militi delle SS, rinchiusi da anni - nel dopoguerra - in un noto carcere della Repubblica Federale Tedesca. I tre avevano seminato il terrore e la morte tra i deportati di Auschwitz, di Birkenau e di altri Lager durante la dittatura nazista. Le testimonianze, raccontate da questi tre ex militi SS sono la prova più inconfondibile del crimine, dello sterminio e del genocidio meticolosamente organizzati dai vertici del nazismo tedesco e voluti e programmati dagli alti burocrati, con l'appoggio ed il consenso dei loro complici fascisti. Nel film, a parere mio, le immagini più agghiaccianti sono quelle che si presentarono agli occhi dei soldati Alleati nelle ore immediatamente successive alla liberazione.

Le proiezioni di questo film-inchiesta negli Istituti Scolastici - a studenti e insegnanti -, anche in qualche facoltà universitaria,

hanno scatenato accessi dibattiti sulla necessità di poter conoscere simili opere che mostrano le realtà storiche più sconosciute e inedite. È proprio per tale necessità che le mie ricerche sulle realtà storiche delle guerre combattute dall'Italia, dopo l'avvento e il consolidamento delle tecniche di ripresa cinematografica video e audio, si sono trasformate in veri e propri film-inchiesta – spesso a puntate – con sequenze in gran parte sconosciute e inedite. La più recente di tali opere, sui fatti di una realtà risalente a un passato lontano – Prima guerra mondiale – è stata da me proposta all'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, che ha accettato di realizzarla in ben 8 puntate. Questa è stata la proposta.

I numerosi interrogativi che hanno accompagnato la partecipazione dell'Italia alla Prima guerra mondiale sono rimasti in gran parte senza risposta, nel corso dei decenni. Nell'ottobre 2007 vennero celebrati i 90 anni di uno degli avvenimenti più terrificanti dell'intera condotta strategica e tattica della Prima guerra mondiale: *La Battaglia di Caporetto*, nella valle del corso superiore del Fiume Isonzo. Nei giorni 5-6-7 ottobre 1907 ebbe luogo un Convegno Internazionale di notevole rilievo storico dal titolo *Rileggiamo la Grande Guerra*. Il Convegno venne organizzato su iniziativa della Regione Friuli-Venezia Giulia nelle aree più simboliche degli avvenimenti bellici: Udine, Caporetto e Cividale.

Per l'ideazione e realizzazione del film-inchiesta è stato indispensabile un grande impegno – per me ed i miei collaboratori – durato alcuni anni. L'inizio è avvenuto con le riprese del Convegno citato, cui hanno fatto seguito le successive fasi per la realizzazione delle puntate: sceneggiatura, ricerche di materiali di archivio, montaggio, edizione in tecnica digitale, sonorizzazione musicale (con inevitabili pause di interesse settimanale). Le lavorazioni si sono concluse nel 2010. La mia idea fondamentale è stata quella di attenersi fedelmente alle riprese delle varie fasi del Convegno. Non mi era mai capitata una simile occasione nei miei precedenti film-inchiesta di argomento storico. Il mio scopo era quello di poter offrire, nel film, adeguate risposte alle numerose problematiche storiche, legate soprattutto agli avvenimenti che hanno caratterizzato la situazione dell'Italia prima e dopo la disfatta di Caporetto. Per aderire con chiarezza all'evidenza storica degli argomenti trattati ho voluto dare al film il medesimo titolo del Convegno Internazionale: *Rileggiamo la Grande Guerra*. Il film è articolato in 8 puntate di 45 minuti cadauna. Del tutto inedite sono state le riprese effettuate nella città di Caporetto, in Slovenia,

all'interno del Museo di Caporetto. Abbiamo registrato in audio-video le rivelazioni di alcuni storici sloveni – e di parte austroungarica – sulle strategie e le tattiche degli eserciti allora nemici. La vicenda di Caporetto, iniziata nella notte del 24 ottobre 1917, è stata etichettata come «La vergogna italiana della Grande Guerra». Addirittura la parola “Caporetto”, nel linguaggio comune, ha assunto il significato di una vergognosa sconfitta senza rimedi. In realtà gli italiani, ancora oggi, non sanno come sia andata l'intera vicenda della “grande battaglia”. Da parte dei Comandi Superiori Italiani le cause dello sfondamento del fronte, ad opera delle armate degli Imperi Centrali, sono state attribuite ingiustamente ai soldati per coprire le gravi responsabilità degli stessi Comandi. Oggi gli studiosi più avveduti non esitano a mettere in evidenza che la maggioranza dei soldati combattenti italiani era formata da contadini – quasi tutti analfabeti – proiettati improvvisamente in una situazione allucinante senza precedenti, che richiedeva notevoli dosi di abilità e di preparazione specifica.

Oggi, a poco meno di un secolo dagli avvenimenti storici, lo strumento della narrazione cinematografica e audiovisiva può contribuire a fornire della battaglia di Caporetto una visione che vale la pena approfondire nei dettagli della sua dinamica. I cittadini militari coinvolti nella battaglia di Caporetto appartenevano alle seguenti nazionalità: italiani, ungheresi, austriaci, tedeschi, cechi, slovacchi, polacchi, sloveni, croati, bosniaci, inglesi. Nel 1918 tornarono a casa, indipendenti e liberi dai domini degli imperi centrali austro-ungarico (degli Absburgo) e tedesco (degli Hohenzollern). Sembra un controsenso, ma è vero. Dopo Caporetto le truppe austro-ungariche e tedesche non avevano più cibo né vestiti, date le grandi difficoltà nei rifornimenti. Le truppe italiane riconquisteranno i territori perduti nella battaglia di Caporetto e si arriverà alla proclamazione della “Vittoria italiana” il 4 novembre 1918.

Hanno partecipato al film inchiesta noti storici italiani e stranieri con interviste e testimonianze. Le lavorazioni delle otto puntate sono terminate alle fine dell'estate 2011. Hanno fatto seguito numerose proiezioni, alle quali hanno assistito insegnanti e studenti. Tra il mese di dicembre 2011 e il mese di gennaio 2012 il presidente dell'Aamod – Ugo Adilardi – ha concordato la proiezione delle otto puntate del film con il Collegio didattico di scienze storiche dell'Università di Roma Tre, su iniziativa del prof. Morozzo Della Rocca, in occasione di un apposito seminario-convegno, presso la Sala Conferenze del Dipartimento di Scienze Storiche. I dibattiti che

hanno seguito le proiezioni delle singole puntate sono stati di grande vivacità e di raro interesse. Successivamente il film è stato scelto per essere inserito tra le opere in programma al 7° Festival Internazionale del film di Roma, che ha avuto luogo dal 9 al 17 novembre 2012. Per tale occasione al titolo principale, *Rileggiamo la Grande Guerra*, è stato aggiunto il sottotitolo *Fatti di Caporetto*, interessando così un pubblico più esteso.

Dal successo ottenuto al Festival, è scaturita l'idea di favorire la proiezione negli Istituti Scolastici per far sì che sempre più studenti possano essere informati, in maniera diversa e con un altro punto di vista, circa tale importante capitolo storico dell'Italia nella Prima guerra mondiale. Per questo scopo verrà realizzata un'edizione sintetica del film, in una sola puntata, della durata massima di 80 minuti. Una scelta di notevole impegno, di indubbio rilievo, per diffondere la conoscenza dei fatti di Caporetto.



# I film che raccontano la storia

Daniele Vicari<sup>1</sup>

Mi occupo, insieme ad Antonio Medici, della didattica dell'audiovisivo, chiamiamola così, fin dall'inizio degli anni '90. Noi eravamo studenti, studiavamo cinema all'Università e ci capitò proprio di fare, come prima cosa, un corso di aggiornamento per gli insegnanti. Ovviamente, eravamo in ansia, perché quasi tutti questi insegnanti avevano più strumenti culturali di noi. Noi eravamo persone in formazione, quindi abbiamo cercato di capire come fare e da quella volta abbiamo provato a mettere a punto un metodo per questo tipo di lavoro. Abbiamo iniziato un percorso di insegnamento, molto lungo, che dura ancor oggi. Per una decina di anni, abbiamo realizzato corsi per gli allievi e corsi di aggiornamento nelle scuole di ogni ordine e grado e abbiamo re-imparato ad apprezzare gli insegnanti. Perché quando si esce dalle scuole superiori, non è detto che si abbia un buon ricordo della scuola frequentata. Dipende dall'esperienza che si è fatta. Lavorando con alcuni insegnanti delle scuole di Roma, ma anche dell'Abruzzo, abbiamo iniziato a capire che la figura dell'insegnante è determinante, non tanto e non solo per la formazione dei ragazzi, ma per il funzionamento stesso del sistema educativo in Italia. Questo scambio che si è prodotto, fin dall'inizio, con gli insegnanti, ci ha portato a razionalizzare le cose in un certo modo.

---

<sup>1</sup> Daniele Vicari è uno dei giovani autori più rappresentativi del cinema italiano di oggi, che ha ottenuto molti riconoscimenti e i cui film sono passati in rassegne cinematografiche di importanza internazionale. Daniele Vicari vive una doppia dimensione: quella dell'autore e quella dell'insegnante di cinema. Insegna ed è Direttore Artistico della scuola di cinema della provincia di Roma Gian Maria Volontè e riflette spesso, in interventi pubblici, saggi, testimonianze, sull'uso del cinema nell'attività didattica. Il testo che segue è la trascrizione di una sua lezione/conversazione videoregistrata, svolta nel novembre 2012, in occasione di un corso di formazione per insegnanti sull'uso delle fonti filmiche nella didattica, organizzato dalla Fondazione Aamad in collaborazione con il Cidi di Roma [ndr].

Ho pensato, in questo contesto, di proporvi un percorso molto personale.

Una delle domande più ricorrenti da parte degli insegnanti, è sempre stata legata all'uso del cinema come supporto didattico. Come si può immaginare, noi amavamo il cinema più di ogni altra cosa, lo studiavamo, alcuni di noi avevano anche intenzione di farlo, quindi di fronte all'idea di usarlo come supporto didattico ci siamo sentiti immediatamente in difficoltà. Perché il cinema ha una sua autonomia artistica ed espressiva che purtroppo, molto spesso, nell'uso che se ne fa come supporto didattico, passa in secondo piano. Questo ci metteva in difficoltà, perché ci portava a trattare in maniera anche molto approfondita i temi e i contenuti dei film. Vivevamo con grande disagio questo approccio, perché avevamo la perfetta coscienza che non si può trattare dei temi di un film, come di qualunque opera dell'ingegno, senza conoscere lo specifico del linguaggio che caratterizza l'opera stessa. È una cosa banale a dirsi, ma agli inizi degli anni '90 non esisteva un dibattito formativo su questi temi, se non in ambiti molto ristretti. Si parlava dell'introduzione del cinema nelle scuole, si tentavano esperimenti, però il cinema era sempre un po' una "materia ancillare", considerato come una cosa che serve per qualcos'altro. Per rompere questo tipo di pregiudizio decidemmo di fare anche cose un po' spericolate. In alcune scuole, soprattutto scuole medie, noi facevamo vedere film ritenuti "difficili", e non solo agli insegnanti, ma anche ai ragazzi. I film utilizzati nella didattica solitamente erano molto distanti dal genere di opere che noi, invece, pensavamo fosse giusto conoscere. Prendevamo alcuni capolavori, come per esempio *Quarto potere* di Orson Welles e senza preparare gli studenti li proiettavamo. Ricordo che in una scuola media, provocammo una reazione durissima da parte del Consiglio di Istituto, tant'è che il Presidente del Consiglio di Istituto chiese un incontro con noi in presidenza e ci disse: "Voi non potete far vedere un film così a mia figlia, che ha tredici anni". Dicemmo: "Scusi, ma che film le abbiamo fatto vedere?". Questa persona, che era un docente universitario di Pedagogia, ci fece letteralmente a pezzi. Allora noi, messi sotto osservazione e sotto accusa, lo invitammo ad assistere all'incontro che avremmo fatto di lì a qualche giorno. Noi, non prendevamo mai il posto degli insegnanti, avevamo stabilito con loro collaborazioni molto fattive, basate sul rispetto delle reciproche competenze. Ci ritrovammo così a fare l'analisi del film in un'aula molto gremita di insegnanti, allievi e genitori e il fu-

rente capo del Consiglio di Istituto. Proponemmo l'analisi del film *Quarto potere* con il nostro metodo "maieutico", sollecitando i ragazzi ad analizzare le singole componenti del film, guidandoli poi nella messa a punto del linguaggio idoneo per definirne le varie componenti. Il Presidente rimase molto stupito, anche perché proprio sua figlia prese coraggio e fece un'analisi del film che lasciò di stucco il padre che non la riteneva capace di padroneggiare il linguaggio in maniera tanto precisa. Noi avevamo già fatto una serie di incontri con questi ragazzi utilizzando lo stesso approccio, avevamo visto e analizzato film piuttosto importanti che disegnavano l'evoluzione del linguaggio cinematografico. I ragazzi si divertivano a smontare e rimontare il film, a discutere del linguaggio del cinema in maniera sempre più approfondita, era diventato un "gioco" di abilità.

Qual era il nocciolo della questione, che noi ponevamo caparbiamente e che, secondo me, ancora oggi resta il nocciolo fondamentale? Noi siamo in una situazione, ormai addirittura parossistica, ovvero siamo circondati da immagini e nella nostra vita diventiamo dei bravi "lettori", nel senso che impariamo a leggere immagini di ogni tipo, fisse o in movimento, figurative ma anche astratte, basti pensare alla "grafica" pubblicitaria. In linea di massima, a parte qualche caso eccezionale, chiunque può comprendere un film, un'opera televisiva o un'opera video. Anche perché queste opere sono fatte per un pubblico, come atteggiamento di partenza, non sono automaticamente degli atti di ermetismo, ma sono fatte appunto per un pubblico-consumatore. Allora tutti noi, avendo nella nostra vita visto migliaia di ore di prodotti audiovisivi, siamo in grado di decodificare le immagini, almeno ad un certo livello, quello della comprensione degli elementi principali del linguaggio, della sua specifica "retorica". Quindi possiamo godere di un film, possiamo godere di un video musicale, di una pubblicità o di altre forme testuali audiovisive senza grandi difficoltà. Il problema è che non sappiamo fare l'atto di "parol", come avrebbe detto De Saussure. Cioè noi non sappiamo parlare attraverso le immagini e quindi non abbiamo la possibilità di innovare quel linguaggio come invece siamo abituati a fare con la lingua storico-naturale. Le sappiamo decodificare, sappiamo sistematizzarle nella nostra testa, più o meno sappiamo che cosa significano, ma noi non sapremmo costruire un testo audiovisivo perché la competenza di cui c'è bisogno a monte è molto più vasta di quella necessaria per la semplice "decodifica". Se ne può accorgere chiunque, anche facendo un filmino matrimoniale.

Nell'esperienza di ognuno di noi c'è il desiderio di fare un filmino matrimoniale o filmare una gita in campagna, avendo in testa quello che vediamo in televisione o che vediamo al cinema, poi quando a casa vediamo ciò che abbiamo girato, ci divertiamo, ci commoviamo, ma rimaniamo sempre piuttosto perplessi. Le perplessità, che ci suscitano le cose che abbiamo realizzato, potrebbero essere una buona base di partenza, secondo me, per discutere con i ragazzi, per insegnare loro non solo la comprensione del linguaggio cinematografico e audiovisivo, ma i meccanismi che lo generano. Questo nocciolo è un nocciolo che è ineludibile anche nelle fasi successive di studio. All'Università, nonostante corsi di cinema anche abbastanza specialistici, può succedere che gli allievi concludano i loro studi senza avere una competenza specifica in merito al linguaggio del cinema. Magari hanno in testa teorie molto chiare, anche importanti, i riferimenti filosofici, estetici, però nel momento in cui devono parlare in maniera competente di una cosa che hanno visto sullo schermo annaspano, e se devono realizzare un testo audiovisivo affogano. Come si fa ad affrontare questa difficoltà? Secondo me non c'è un solo metodo. Ce ne sono tantissimi. Di questi tantissimi metodi, soprattutto a scuola, quello che forse è più proficuo per creare consapevolezza è proprio l'analisi del film.

Dopo venti anni di attività, continuo a pensare che il metodo più proficuo sia la tanto vituperata "analisi del film". Cioè la capacità di analizzare, in maniera sintetica e chiara i processi espressivi di un'opera. Che cosa significa, all'interno di quel testo lì, quella particolare inquadratura, quel passaggio di montaggio o l'uso della musica inteso nel modo in cui l'intende quell'autore lì, quel regista lì. L'analisi del film, però, presuppone una conoscenza vera del linguaggio del cinema, oltre che della storia del cinema. In qualche modo, andare alle origini della storia del cinema, a volte, ci rende consapevoli di certi meccanismi che noi abbiamo appreso, in maniera automatica, appunto, crescendo in un contesto in cui gli audiovisivi sono presenti ovunque e in qualunque momento, però, vedendo alcuni film delle origini, ci rendiamo conto di processi che non avevamo mai veramente razionalizzato. Il fatto che, all'inizio della storia del cinema, l'inquadratura fissa, costituisce l'elemento fondamentale del linguaggio cinematografico, diventa evidente nel momento in cui vediamo com'era quel film, realizzato all'inizio del Novecento o alla fine dell'Ottocento: veniva piazzata una macchina da presa di fronte ad una cosa in

movimento: un treno o un giardiniere che annaffia il giardino.

Ragionare intorno all'inquadratura: che cos'è l'inquadratura, quali sono le sue caratteristiche, qual è la possibilità che ci offre nell'includere delle cose dentro al quadro e nell'escluderne altre... secondo me, intorno a questo si può perdere, si dovrebbe perdere molto tempo. Allora noi elaborammo una piccola tecnica, molto semplice. Che era quella di costruire, soprattutto nelle scuole elementari e nelle scuole medie, degli "inquadratori". Cioè i ragazzi costruivano con il cartone dei parallelepipedi senza il fondo. Con questi parallelepipedi, dovevano fare il "gioco dell'inquadratura", raccontando, in diretta, una storia. Posizionando il parallelepipedo in un certo punto e facendo in modo tale che, chiunque guardasse dal buco di questo parallelepipedo vedesse ciò che il ragazzo, che stava facendo l'esercitazione, si era proposto di raccontare. Un attrezzo non in grado di registrare, quindi molto limitato, ma proprio grazie alle sue limitazioni, permetteva ai ragazzi di prendere confidenza con l'atto fondante del linguaggio cinematografico: se tu posizioni questo inquadratore in un posto e decidi di inquadrare quella cosa e non un'altra, stai facendo una scelta. È un passaggio logico non così scontato: fare una scelta. Cioè, io decido che cos'è che devi vedere, nel momento in cui posiziono l'inquadratore. La stessa esperienza che faccio scattando una fotografia. Infatti passavamo dall'inquadratore alla macchina fotografica. Tu, con la macchina fotografica, decidi quale porzione di mondo o quale azione vuoi sottolineare, rispetto ad altre, all'interno di un contesto. Per esempio, in questa classe io voglio che si capisca che c'è una persona, molto attenta, che sta ascoltando qualcuno che parla, quindi inquadro quella persona, così, in prima fila. Posso anche permettermi di escludere tutti gli altri se, dentro questa inquadratura, si vede il braccio di una persona che è seduta dietro, la spalla di una che è seduta ancora dietro. Questa inquadratura, molto stretta, mi dà la sensazione che l'aula sia piena di persone attente. Con questo procedimento, molto semplice, molto empirico, i ragazzi cominciano anche a percepire che l'elemento narrativo di base del linguaggio cinematografico è l'inquadratura. Cioè io, con una semplice inquadratura posso raccontare una storia. Posso raccontare una storia anche lunghissima. Perché, dentro questo piccolo quadro, possono succedere tante cose davvero. Posso far entrare e uscire i personaggi, posso far succedere delle cose, sia con movimenti orizzontali che verticali, rispetto al punto di vista "fisso" che ho scelto. Da questo piccolo esperimento,

da questa piccola esperienza, si parte con un'analisi del testo, che può essere estremamente interessante per l'allievo o l'allieva che non si è mai posto il problema del linguaggio. La questione vera è porsi il problema del linguaggio. Non vivere il linguaggio audiovisivo come se fosse la lingua storico-naturale, un dato scontato che serve, semplicemente (si fa per dire), per comunicare con gli altri e per ricevere informazioni e che posso quindi dare per scontato perché è così per tutti, semplicemente. Mi serve per comunicare con te. Mi serve per sapere che cosa pensi, perché tu parli. Rompere la sensazione che il linguaggio del cinema e della televisione sia un fatto naturale, rompere questa sensazione, significa aprire l'esperienza di un ragazzo ad un mondo di comprensione vastissimo. L'esperienza di questo ragazzo, da questo momento in poi, non sarà più la stessa. Dal momento in cui, in classe, si fa un'esercitazione di questo genere, il ragazzo, automaticamente, è portato a pensare in questi termini quando guarda un film. Abituare dei ragazzi molto giovani a pensare in questi termini, significa abituarli ad un pensiero critico. Io non do più per scontata quella cosa, che nelle teorie del cinema si chiama "atto di fiducia". Lo spettatore fa, nei confronti del linguaggio cinematografico e audiovisivo, un atto di fiducia: «quella cosa che mi stanno facendo vedere è vera» oppure «è sensata» perché so che non è vera, ma all'interno di quel racconto le attribuisco senso. Cade a poco a poco questo atto di fiducia, imparo a "sospenderlo". Inizia a venirmi un dubbio. Allora, se noi andiamo a vedere nella storia delle teorie cinema, voglio dire proprio sul piano teorico e linguistico, possiamo trovare delle indicazioni chiare, sul fatto che fin dalle origini del cinema, ci sono stati dei pensatori che si sono posti i problemi in questi termini. Ecco che noi diamo anche un fondamento scientifico al lavoro che stiamo facendo con questo ragazzo. Per esempio io non so se sia stato citato Béla Balázs. Si tratta di uno studioso ungherese, che ha scritto un libro sul montaggio cinematografico. Un libro prematuro, perché il cinema era ancora sostanzialmente muto. Il libro è intitolato *Il film. Evoluzione ed essenza di un'arte nuova* e l'autore racconta un episodio bellissimo, che potrebbe essere narrato a chi deve imparare ad avere a che fare con il linguaggio del cinema. L'episodio dell'inglese in colonia. C'era un inglese, in India (nella colonia inglese per eccellenza) e in India arrivavano giornali, pubblicazioni, dalla madre patria. Siamo all'inizio del Novecento. Su questi giornali e pubblicazioni c'era scritto che folle di persone andavano a vedere lo spettacolo del Cinema. C'erano già i primi

divi. C'erano le fotografie delle dive e dei divi. Si faceva un gran parlare di questa cosa straordinaria. Fu talmente importante, che divenne anche un modo per fare soldi. Gli imprenditori cominciarono a investirci. Divenne un volano dell'economia. Quindi, quest'inglese in colonia, che era un uomo molto colto e molto serio, quando tornò in patria, alcuni anni dopo, volle andare a vedere un film. Rimase scioccato, perché non capì assolutamente niente di quello che vide sullo schermo. Lui vide mani, teste mozzate, piedi... ma non vide una storia. Per quale motivo rimase sconvolto? Forse perché, dice Bălâzș, non conoscendo i codici fondamentali del linguaggio cinematografico, non riuscì a capire per quale motivo quella mano con il coltello, la testa "mozzata" dall'inquadratura della persona che urla dallo spavento, i piedi che corrono, avessero a che fare gli uni con con gli altri. Non le mise in relazione queste inquadrature. La storia dell'inglese in colonia è molto bella. Magari non è nemmeno vera, ma ai ragazzi la raccontavo sempre, anche perché fa parte della mia esperienza personale.

Io vengo da un paesino di montagna, che si chiama Collegiove e da me non c'è il cinema. Mio nonno viveva in un paesino vicino che si chiama Castel di Tora e aveva solo la radio a casa, non aveva la Tv. Per cui, quando veniva da noi, a Pasqua e a Natale, rimaneva senza parole di fronte al fatto che tutti quanti guardassimo assiduamente la televisione, c'erano delle cose che seguivamo normalmente, quotidianamente (show, telegiornali, cartoni animati ecc...). Lui diceva questa frase (ho capito solo poi, leggendo il libro di Bălâzș, che cosa potesse significare): «quelli so' mammocci» (sono delle figure, dei burattini). A me questa cosa faceva molto ridere, perché ero piccolo e pensavo: «Come? Mio nonno non capisce che sono vere, che sono persone vere che parlano?». Però per lui non erano persone vere. Lui la radio e il linguaggio della radio li dava per scontati, perché ascoltava sempre la radio, fin da quando aveva fatto il militare e quindi l'aveva anche in casa ed era sempre accesa. Il suo filtro con il resto del mondo era la radio, ma la televisione no. Ed è la stessa storia dell'inglese in colonia. Storicizzare il linguaggio cinematografico, agli occhi dei ragazzi, significa fornire loro uno strumento per decodificarlo. Già il semplice atto di storicizzarlo lo rende meno "naturale": cioè io ti dico che, prima che nascessi tu, non era per niente scontato che qualcuno potesse capire quel testo audiovisivo che invece tu dai per scontato. Tu vedi un film e capisci che cosa succede, ti appassioni, ti emozioni, ma prima che nascessi, poteva

succedere che qualcuno non lo comprendesse per nulla. Allora, se c'è un prima e se c'è un dopo, nella storia del cinema, vuol dire che io posso mettere in discussione cose che dò per scontate e che non vedo in maniera problematica, semplicemente perché non mi sono mai posto il problema, quelle cose "esistono" ed è come fossero sempre esistite. È molto semplice. Il processo di apprendimento del linguaggio audiovisivo e cinematografico passa attraverso un'acquisizione continua di competenze. Questo tipo di analisi, da parte dell'utente, dello spettatore, si può fare anche senza prospettiva storica, sincronicamente anziché diacronicamente. Prendiamo i cartoons dedicati ai bambini, per esempio i *Teletubbies*, sono talmente semplificati nel loro comportamento... sono uno blu, uno viola, uno rosso e uno verde, non parlano. Recentemente li hanno fatti parlare, ma all'inizio, la prima versione di questa straordinaria opera televisiva, era muta. I *Teletubbies* emettevano dei suoni non articolati. Sono stati realizzati da creativi sulla base di studi sulla percezione. Per cui sono pensati per poter comunicare a bambini che non solo non hanno la competenza in merito al linguaggio audiovisivo, ma non hanno nemmeno una competenza linguistica, non hanno ancora appreso la lingua storico-naturale, quella della mamma e del papà. Bambini che non parlano. Basta accendere la tv e guardare programmi o canali dedicati, come *Boing*, per trovare dentro le programmazioni, nelle varie fasce orarie, la storia dell'evoluzione del linguaggio audiovisivo. Basta perdersi un po' di tempo. Uno si mette lì, dalla mattina alla sera e registra tutto quello che passa e si fa un percorso nella storia del cinema straordinario. Si passa dal cinema muto dei *Teletubbies*, al cinema sonoro classico dell'industria disneyana, fino al cinema iperdigitalizzato e ipertrofico dei film giapponesi e americani contemporanei, trasmessi il pomeriggio-sera per i ragazzi ormai adulti, e sono opere di animazione molto complesse, che vanno dai *Ninja* ad *Avatar*. Lì noi troviamo tutta la storia dell'evoluzione del linguaggio cinematografico. Questo discorso che vi ho appena fatto vi sembrerà acqua calda, ma io lo ritengo fondamentale anche nella scuola che abbiamo noi realizzato: la Scuola di cinema Volonté, dove formiamo dei cineasti. Noi questo percorso lo facciamo fare anche a loro. Perché all'Università molto raramente queste persone hanno la fortuna di incontrare metodi adatti a comprendere, nel dettaglio, questi passaggi a cui ho appena accennato.

Un altro metodo molto interessante è quello di far cadere dei pregiudizi. Il pregiudizio, per esempio, che i film muti siano noiosi. A

questo proposito io vi consiglierei di vedere l'inizio di *Sciopero* di Sergej M. Ejzeštejn. Il primo film di questo straordinario regista, che tutti quanti conosciamo per la battuta, terrificante, di Paolo Villaggio che in un suo film dice: «La Corazzata Potëmkin è una cagata pazzesca». È tutt'altro che scontato, quindi, che questo film non piaccia ai ragazzi. Io ho avuto delle esperienze molto positive da questo punto di vista, perché loro rimangono sorpresi. Nel film ritrovano il linguaggio della pubblicità, la trasmissione *Blob* di Enrico Ghezzi, che è basata sul principio del "montaggio delle attrazioni": metto una a fianco all'altra due cose diverse e da queste due cose diverse nasce un terzo significato. Questa enorme capacità di comprensione e di comunicazione del linguaggio cinematografico si associa con la mia predisposizione, come spettatore, ad andare oltre ciò che ho di fronte agli occhi; le cose che vedo significano comunque qualcosa di più della loro oggettività. Cioè, se un regista mi mostra un oggetto in un certo modo, mi sta già dando delle sensazioni, se poi propone qualcosa che va al di là del dato che sto semplicemente guardando, mi propone una riflessione, e sono portato a farla questa riflessione, quindi la mia ricezione non è mai totalmente passiva.

*Sciopero* è un film molto popolare, nel senso che è stato concepito per il "popolo", per spingerlo alla ribellione. Ha la stessa matrice delle poesie rivoluzionarie di Majakowskij. Non ha avuto un successo universale come il film successivo, *La corazzata Potëmkin*, ma ebbe una buona accoglienza. È un film molto più innovativo, secondo me, rivisto oggi, rispetto a "La corazzata", proprio per la modernità del linguaggio, utilizzato anche con una certa dose di temerarietà, se non di incoscienza. Non era per niente scontato che si potessero raggiungere questi risultati, in quegli anni. L'apparato necessario per fare un film era ingombrante all'epoca, difficile da gestire. Per fare un film così, le macchine da presa, all'epoca, erano gigantesche. Non so se abbiamo qualche fotografia. Diciamo che una macchina da presa poteva essere grande come questo tavolo. Per cui muoverla non è che fosse proprio facilissimo. Carrelli, dolly ecc. si potevano fare, ma con grande dispendio di energia. Ejzeštejn ha utilizzato la fabbrica per fare dei movimenti di macchina straordinari. Ha messo la macchina da presa appesa al carrello elevatore e ha realizzato delle inquadrature incredibili, dall'alto. Siamo nella prima metà degli anni '20, la Russia non è così avanzata sul piano tecnologico e in occidente comincia a ridursi la dimensione delle macchine da presa, tant'è che Abel Gance, nel *Napoléon* riesce a costruire delle macchine

da presa talmente piccole, da fissarle sotto la pancia dei cavalli, legate, realizzando così immagini bellissime, in cui si vede la prospettiva della battaglia dal punto di vista delle gambe dei cavalli che si muovono e sullo sfondo l'azione. Credo che *Sciopero* possa essere un grimaldello nella didattica del cinema. Può essere utilizzato nei termini che vi dicevo prima. Prendendo delle pubblicità, anche molto elaborate e facendo vedere ai ragazzi che, nel 1924, era già possibile fare queste cose qui. Quella prospettiva storica, rispetto al linguaggio, di cui vi parlavo prima, diventa assolutamente evidente. Ci toglie anche quella sensazione che sia stato inventato tutto oggi. E non è vero. Per esempio, nel mio ultimo film, su novecento inquadrature montate, trecentocinquanta sono digitali (lavorate con programmi di computer-graphic), cioè attori che si muovono su uno sfondo verde. Al cinema non lo si vede, però di fatto è così. L'evoluzione delle tecniche ci ha portato a fare cose straordinarie. Penso avrete visto tutti *Avatar*. Il metodo di ripresa è quello, ormai si usa normalmente, non tanto in Italia, perché non abbiamo i mezzi economici, però in quasi tutto l'occidente. Cioè io posso girare una scena qui dentro con tutte queste pareti verdi e nel film sono sull'Himalaya. Credibilmente sono lì. Lo spettatore ci crede.

Vi proporrei anche un piccolo excursus dentro alcune opere che ho realizzato. Semplicemente perché non sono uno studioso, quindi mi piacerebbe anche parlarvi attraverso i film che ho pensato e che ho realizzato. *Il mio paese* è un film documentario, di circa due ore, che ho realizzato nel 2006. Questo film documentario racconta la crisi industriale del nostro Paese. Nasce dal fatto che io, a un certo punto, ho visto un film intitolato *L'Italia non è un Paese povero*, di cui si erano sostanzialmente perse le tracce. Fu recuperata una copia di questa pellicola straordinaria, girata in Italia da un grandissimo regista, peraltro già attivo fin dai primi anni '20, Joris Ivens. In quegli anni Ivens realizzò dei corti sperimentali molto belli. Alla fine degli anni '50 era un regista conosciuto universalmente, venne in Italia e su commissione di Enrico Mattei, presidente dell'ENI, raccontò la trasformazione da un Paese contadino a un Paese industriale. Un film straordinario che racconta proprio questa velocissima e travolgente evoluzione. Il film è stato realizzato nel 1959, quindi subito prima del boom economico. L'apice del boom economico è stato nel 1962-63, però l'Italia cominciava concretamente a sperare in un futuro migliore. La ricostruzione era già avviata, se non quasi conclusa e, in qualche modo, la classe dirigente italiana aveva impresso una

sterzata molto forte alla nostra economia, favorendo la nascita di grandissime industrie. Tra le più grandi d'Europa. Infatti, alcune di queste industrie ci sono ancora. Queste industrie, in particolare, erano legate alla produzione petrolifera, quindi industrie chimiche, e sono state rappresentate da Joris Ivens come una sorta di mondo del futuro, fantascientifico. Questo mondo del futuro, questa proiezione verso il futuro, che racconta Ivens, ha la potenza dell'epopea popolare. Quando vidi per la prima volta il film (sto parlando degli inizi degli anni Duemila), mi resi conto, improvvisamente, che nessuno dei cineasti della mia generazione si era posto il problema di raccontare il destino del nostro Paese. Perché è una cosa gigantesca. Spaventa l'idea di raccontare il destino di un Paese. Allora pensai che, in qualche modo, Joris Ivens potesse darmi una mano a fare questo percorso. Siccome il film di Ivens parte dal Nord d'Italia e finisce a Gela, che era ancora una cittadina di trentamila abitanti, bellissima, tutta bianca (sembra quasi una città araba). Poi a Gela arriva il petrolio, quindi arriva la modernità. La teoria che sta alla base di questo film è iper-industrialista. Industrialisti, in quegli anni lì, lo erano tutti: gli imprenditori, gli operai, le rappresentanze sindacali e politiche della classe operaia. Tutti erano industrialisti, tutti quanti pensavano all'industria come al destino del popolo, il futuro dell'umanità. Senza l'industria ci sarebbero state solo arretratezza e fame. Pensai di ripercorrere all'inverso questo viaggio, andando a rivedere, più o meno, nei luoghi che aveva toccato Ivens, quale fosse stato il destino della grande rivoluzione industriale. Questo è il percorso che ho fatto realizzando *Il mio Paese*. Suggesto di vedere l'inizio, perché all'inizio c'è già la compresenza di ciò che racconto io e di ciò che, invece, racconta Ivens. Questa esigenza di racconto, con questo film, è nata dal fatto che fosse già evidente alla metà degli anni Duemila, che noi fossimo in una recessione irreversibile, perché il sistema produttivo italiano, così come lo avevamo conosciuto fino ad allora, era esangue. La crescita, con dei trucchetti contabili, veniva dichiarata crescita zero, ma in realtà era evidente a tutti che fosse negativa. Quindi *Il mio Paese* propone un ragionamento agli italiani.

L'idea, la mia fissazione personale, è quella di voler dare una prospettiva storica ai discorsi che facciamo, perché altrimenti non capiamo bene che cosa ci stia accadendo, ma senza cadere nella trappola dello storicismo. Quando, con Antonio Medici, ci siamo messi a fare le prime ricerche per questo film, ci siamo proprio po-

sti questo problema: qual è la misura che possiamo trovare, tra il passato e il presente, per rendere giustizia alla complessità del presente? Questo era il nostro problema. All'inizio del film c'è molto Ivens, ci sono molte immagini del passato. Il pescatore, che poi si scoprirà, poco dopo, che lavorava al petrolchimico, è stato licenziato, quindi è tornato indietro nel tempo (è tornato a fare il pescatore come suo nonno mentre suo padre è stato operaio), sogna, ma non sogna più il futuro, come gli italiani del boom economico. Sogna il passato. Perché il passato, per come vive lui questa situazione, è migliore del presente ed è certamente migliore di un futuro che non lo affascina più. È un atteggiamento, nei confronti della narrazione, di un certo tipo. Io, per esempio, sono modestamente polemico nei confronti dell'idea che attraverso il cinema si faccia anche memoria. Sono affascinato dall'idea benjaminiana (mi riferisco a Walter Benjamin), che sia più importante la rammemorazione della memoria. Il processo di rammemorazione è un processo attivo. Cioè, mentre rifletto sul passato, rifletto appunto e rifletto anche sul mio presente e quindi, in maniera attiva, costruisco la mia vita, costruisco il mio presente. Io non ho bisogno di ricordare e basta. Perché ricordare e basta potrebbe anche essere un esercizio inutile, un esercizio fine a se stesso. Il rischio più grande che si corre quando si propongono dei film a scuola per parlare di un determinato periodo storico, di una civiltà scomparsa come la Roma antica, ecc., è ipostatizzare una certa idea di quel fatto storico attraverso le immagini di quell'opera. E anche se l'insegnante cerca di dire «attenzione perché è un film, è una ricostruzione..» nella testa dei ragazzi, Roma ormai è quella cosa lì che hanno visto in quel film.

Quindi è molto complesso il rapporto tra rappresentazione cinematografica e memoria e tra rappresentazione cinematografica e storia. Questo è un argomento molto interessante, di cui possiamo discutere. Ne *Il mio Paese* a me interessa la storia come un fatto contemporaneo. A me la storia interessa perché mi dà una chiave di lettura del presente, che prima di tutto fa cadere il mio pregiudizio, legato al fatto che quello che sto vivendo sia un eterno presente. È qualcosa che è talmente coinvolgente, talmente "coloso", che io non riesco a trovare una dimensione mia personale in questo presente. Non riesco a comprenderlo veramente, perché è lui che comprende me. Io sono nel presente, non è il presente ad essere dentro di me, "compreso" da me. Questa mancanza di relazionalità con i fatti storici, anche con il presente, è una cosa che, quando si fa il cinema

documentario, secondo il mio parere il cineasta, bisogna tenere molto a mente. Certamente parliamo di questioni molto personali, della poetica di ciascuno di noi, e riguarda me in primo luogo. Se non si mettono in moto meccanismi di relazionalità in merito al presente o al passato, più o meno remoto che sia, si scade facilmente nell'illustrazione, che può essere anche estremamente interessante, ma non produce coscienza critica, non produce un'attività nello spettatore, che vada al di là della semplice emozione di quel racconto. Non fare domande. Lo prerogativa fondamentale del cinema, secondo me, rispetto ad altre forme espressive, ad altre forme d'arte, può essere proprio quella di fornire una serie di punti interrogativi allo spettatore, di spiazzarlo in continuazione. Permettere allo spettatore di uscire dal cinema con più dubbi rispetto a quando vi entra. Quindi di non tentare risposte spericolate a tutti i costi, ma proporre, appunto, dei quesiti: chi siamo? Cosa vogliamo? Dove andiamo? Detto proprio banalmente. *Il mio Paese* ha questa intenzione, sul piano drammaturgico. Il mio film non rinuncia, anzi sposa quella parte più innovativa del cinema di Joris Ivens, il quale sa perfettamente che con *L'Italia non è un Paese povero* sta realizzando un racconto cinematografico, che è in tutta evidenza anche un film di propaganda, ma che è prima di tutto "racconto" per immagini. Quindi nel film inserisce tutti gli elementi del linguaggio possibili e immaginabili. Innanzitutto utilizza la musica elettronica, che era una novità all'epoca. Siamo alla fine degli anni '50. Ci sono i primi esperimenti, però non è scontato che la musica elettronica entri nel cinema. Invece, soprattutto nella parte iniziale, quando racconta il futuro, all'interno di questa fabbrica chimica, la musica è elettronica e anche molto bella. Non rinuncia a un montaggio simile a quello nel film di Ejzeštejn (il montaggio analogico). Tra il futuro che costruisce in maniera grafica, con delle animazioni e il presente che lui riprende, invece, con la macchina da presa. La macchina da presa viene montata su dolly, elicotteri e aerei, come se stesse realizzando un film hollywoodiano. Per fortuna sua ha dei grandi mezzi perché all'Eni i soldi non mancavano, all'epoca. Quindi, riesce a fare una specie di colossal della storia del documentario. Usa tutti i linguaggi possibili e immaginabili. Oggi io non ho quei mezzi, quel tipo di mezzi, però ho a disposizione anche delle videocamere non professionali. Ecco dunque che il lavoro che faccio, durante i sopralluoghi, può entrare anche nel film. La donna anziana che esce dal bosco, in abiti tradizionali, e che ci ha lasciato tutti stupefatti... io avevo in mano una camerina,

perché stavo facendo riprese verso una vallata, adiacente a quei luoghi, dove c'è la Fiat, a Melfi, e a un certo punto sento un rumore, mi giro e riprendo questa signora. Ecco che questa "sporcatatura", una cosa non voluta, entra nella narrazione. Io posso fare qualcosa di diverso rispetto a ciò che faceva Ivens. Lui, con la macchina gigantesca era costretto a costruire tutto. Come avete visto, l'episodio di Gela è recitato. È evidente. Quell'episodio fu realizzato dai fratelli Taviani. Loro raccontano spesso che, quando lo montarono, Ivens lo vide e disse: «potete fare dei bei film di finzione». Infatti non fecero praticamente più documentari, se non piccoli episodi. Sono tornati recentemente a fare un film di forte impronta documentaria, come quello che forse qualcuno di voi ha visto: *Cesare deve morire*.

Ma qual è l'atteggiamento che un regista può avere nei confronti di determinati fatti storici? Certamente innumerevoli, ciascun regista ha il proprio. Io, coerentemente la mia "immodesta" battaglia contro lo storicismo (immodesta perché non sono né un filosofo, né uno storico, è una battaglia quasi istintiva la mia quindi da storico dilettante) penso che bisogna fare il contropelo alla storia. Cioè lo studio della storia nella sua linearità, la ricostruzione di fatti storici nella loro linearità, invecchia il giorno dopo la produzione di film inerenti a questi fatti, perché i fatti storici, dovremmo averlo imparato dopo l'Olocausto, non hanno alcuna linearità. Il Nazismo e poi l'Olocausto, intervengono dopo un lungo periodo di democrazia in Germania. Con tutte le complessità della vicenda storica tedesca, ma la Repubblica di Weimar fu un periodo anche florido sul piano dell'arte e dei diritti. Un periodo difficile, ma un periodo importante per la democrazia europea. Eppure, subito dopo, intervenne il Nazismo. Proruppe il Nazismo sulla scena storica e improvvisamente si tornò indietro, non solo rispetto alla Repubblica di Weimar, non solo rispetto all'epoca guglielmina, ma si tornò indietro, all'epoca nella quale uomini autonominatisi "superiori" schiavizzavano altri esseri umani degradati ad "esseri inferiori" disponendone a piacimento. Dopo questi eventi, la nostra concezione della storia non può rimanere immutata. Da questo punto di vista, per me, lo storicismo è invecchiato con i fatti storici stessi. Nella storia dell'arte lo storicismo è stato abbandonato da un bel pezzo. L'unica forma espressiva che ancora insiste, su una ricostruzione iperlineare degli eventi è il cinema politico italiano.

Secondo il cinema politico italiano, la ricostruzione di certe logiche di comportamento portano alla comprensione della motivazio-

ne di questi comportamenti. Io credo che non sia così. Io credo che la comprensione di certi avvenimenti non possa essere solamente un fatto razionale, schematizzabile attraverso un percorso storico, ma debba fare i conti anche con tutta una serie di altri fenomeni, che sono antropologici, psicologici e psicanalitici. La “mattanza” della Scuola Diaz e la vicenda di Bolzaneto non sono spiegabili, detto in termini brutali, con un ordine che viene dall’alto e basta. Se fosse così facile, questa azione corrisponderebbe ai nostri pregiudizi sul potere. Noi sul potere abbiamo dei pregiudizi. Se il potere aderisse ai pregiudizi che ne abbiamo noi, riusciremmo anche ad evitarli certi fatti storici. Perché se avessimo la certezza di certi comportamenti del “potere”, saremmo dei fessi a non prevenirli. Invece la brutalità del potere ci sorprende sempre, come a volte la brutalità della ribellione. C’è qualcosa di non lineare in tutta la vicenda del G8 di Genova, e questa non linearità ha a che fare con una formazione psicologica, psicanalitica che intrattiene con i fatti storici una relazione forte, ma non si esaurisce in questi fatti storici. La crudeltà con cui viene fatta spogliare una ragazza, girare su se stessa, con un vilipendio così violento è una cosa che, secondo me, noi non vedevamo da molto tempo. Tant’è che dal punto di vista dell’immaginario, io ho dovuto far riferimento proprio a quel cinema che ha raccontato i campi di concentramento. Una cosa così, non è tanto semplice da raccontare, da mettere in immagine perché è fuori dal nostro senso comune. Perché dico questo? Perché a un certo punto ho capito che, per i ragazzi che sono passati dentro quel frullatore, uno dei problemi più grandi era essere creduti dagli altri, dai propri genitori, dagli amici.. oltre che dal tribunale, dagli avvocati e dai giornalisti. Essere creduti. Perché quello che loro raccontavano non era credibile e quindi non era comunicabile. Non era razionalmente spiegabile. Se basta l’ordine di Fini o del capo della Polizia per arrivare a quei punti lì, siamo messi male parecchio. Siamo messi comunque male, secondo me, ma quell’ordine non è sufficiente per spiegare quel tipo di comportamento. C’è qualcosa di più. Allora io che cosa posso fare con la macchina da presa. Io con la macchina da presa posso analizzare questi comportamenti, in modo tale che tu li guardi fino in fondo, se hai lo stomaco. Perché sono talmente orrendi, che si fa fatica a guardarli. Io ho fatto fatica a realizzarli, quindi immagino che gli spettatori abbiano fatto fatica a guardarli. Ma facendo questo sforzo e aprendosi alla comprensione, secondo me si può uscire dalla visione di un film come *Diaz*, con una domanda in più: che cosa ha a che

vedere con la democrazia questa roba qui? Per me è più importante questa domanda della possibile risposta in merito a “di chi è la colpa”. Perché se fosse così facile dare la colpa a qualcuno, noi oggi saremmo in una situazione migliore. Vi faccio un esempio. Il capo ufficio stampa della Polizia, che esce dalla Scuola Diaz e racconta quelle baggiate pazzesche.. cioè che scuola fosse un ospedale, dentro il quale c’erano persone con ferite pregresse, causate dagli scontri in piazza – e mi limito a questo perché Ricky Tognazzi, che era lì davanti, ha fatto una battuta che è stata registrata da tutti i telegiornali. Il capo ufficio stampa diceva: «Abbiamo trovato anche le divise dei black block: il cappello, il passamontagna, la maglietta, le scarpe...», allora Ricky Tognazzi ha detto: «anche barbe e baffi finti?». Ecco, se fosse lineare la storia quell’uomo, non avrebbe potuto trattarsi di un uomo di sinistra, invece era un uomo di sinistra. Quell’uomo lì era il capo del sindacato di sinistra della Polizia italiana. Un uomo legato ai socialisti e ai così detti democratici. Quest’uomo ha fatto tutto ciò per compiacere Berlusconi? O Fini? Non lo so. Secondo me è abbastanza improbabile. C’è qualcosa di più grave dietro, di doloroso, che dobbiamo guardare in faccia. È questo che io ho tentato di fare realizzando Diaz: andare a ingrandire quell’avvenimento. Una lente di ingrandimento, che esclude tutto quello che c’è intorno. Però poi quella cosa lì la vedo meglio. E mettendola a fuoco, magari la vedo pure meglio, posso notarne le increspature. Magari, la prossima volta, prima di dire frasi tipo «ah sì, ma a quelli gli hanno spaccato il culo perché erano contro il sistema capitalistico» ci penso due volte, prima di dire una baggianata del genere. Perché se fosse così facile, ripeto, noi avremmo già vinto, ma non è così. C’è qualcosa di più intricato in tutta la faccenda, che riguarda la cultura di cui sono espressione questi poliziotti. Loro sono espressione di una certa cultura. Non solo di una certa cultura istituzionale, ma di una certa cultura sociale. Quindi riguarda me che vedo il film, che in tre secondi ho creduto a quello che ha detto la televisione. Non mi sono mai più posto il problema nella vita, per me erano «black block e hanno fatto bene a massacrarli». Quindi l’atteggiamento, nei confronti del fatto storico, che io ho tenuto, è questo. Ma vi chiederete fino a che punto un regista può spingersi nel rapporto tra la rappresentazione storico-cinematografica e la storia documentata nelle ricerche a carattere scientifico, cronachistico, storico-politico e fino a che punto potete spingervi voi in classe nell’analisi di determinati fatti. Non vorrei sembrarvi elusivo, ma è davvero un fatto “soggetti-

vo". Per esempio io, per comprendere i fatti relativi al G8 di Genova ho dovuto leggere molto e visionare molti repertori, ma alla fine, nel momento in cui mi sono posto il problema di come raccontare e soprattutto di cosa raccontare di quegli accadimenti, mi sono spinto fino allo stesso punto in cui si sono spinti i magistrati che hanno istruito il processo per i fatti della scuola Diaz. Molto interessante il processo Diaz sul piano della teoria del cinema, perché sono stati utilizzati una quantità incredibile di audiovisivi e fotografie, come documentazione di determinati accadimenti. Le parti in causa (sia le parti offese che la difesa) nel momento in cui producevano in aula documenti filmati e fotografici provocavano una reazione nella parte avversa praticamente identica a ruoli invertiti, l'avversario di turno, dopo la visione nel processo regolarmente si alzava, sollevava il dito e diceva: «si ma la ripresa arriva fino ad un certo punto... lì, a destra, dove non riprende la macchina da presa succede questo». E questo è il limite che avete di fronte voi quando fate vedere un film. A un certo punto quella inquadratura finisce. Da lì in poi comincia una interpretazione dei fenomeni, che è un campo vastissimo. Secondo me l'unico modo per uscirne è quello di esserne coscienti. Tu vai a vedere il film *Diaz*. È un film. Seppur basato sulla documentazione "scientifica" di questi atti, è comunque un film. Ha inquadrato questa cosa in un modo, anziché in un altro, ha fatto quel tipo di montaggio anziché un altro. Acquisire la consapevolezza dei limiti e delle caratteristiche del linguaggio, nell'analisi della eventuale ricostruzione del fatto storico, secondo me, è l'unica "soluzione" che si può trasmettere ai ragazzi. Ecco perché è importante, quando si fa un corso di cinema nella scuola, destabilizzare subito le certezze dei ragazzi e dare loro la dimensione concreta che il linguaggio cinematografico ha una storia e viene costruito. Non è una cosa naturale.

La scelta ha quasi sempre un significato di per sé, più importante della ricostruzione del contesto che a volte può essere talmente ampio da non avere margini comprensibili, accertabili. Per esempio io in *Diaz* ho fatto una scelta "stringentissima". Ho raccontato solo i fatti accaduti nella scuola e nella caserma di Bolzaneto. Il contesto che ha prodotto o che ha ospitato quei fatti io non l'ho raccontato quasi per nulla. Per come vedo il cinema io non avrei potuto raccontarlo. Per farlo in maniera credibile avrei forse dovuto fare un nuovo *Heimat*, cioè decine e decine di film. Perché se fossi partito dai fatti di Napoli, del 17 marzo dello stesso anno per arrivare ai fatti di Genova, almeno fino all'11 settembre... (perché andrebbe fatta

questa narrazione, dal 17 marzo all'11 settembre, altrimenti non capiremmo assolutamente niente, avendo digerito e dimenticato quei sette mesi con una velocità mostruosa), non sarebbe bastato un film. Perché è impossibile raccontare, in maniera efficace, una cosa del genere. Quella è una cosa che si può fare con un libro di storia, cioè con un linguaggio e una metodologia appropriati.

Pensiamo al manuale di storia. Una base oggettiva che viene, giustamente, continuamente messa in discussione, perché ci sono delle cose e non ci sono delle altre. Immaginiamoci un film. Quindi, sicuramente, non è utile tentare di individuare la narrazione cinematografica come una narrazione storica. Invece, il lavoro di cui parlava Daniele è prezioso. Cioè parzialità e complessità. Anche la complessità. Perché quando parlava di Ejzeštejn, giustamente ricordava tutti gli elementi e tutte le citazioni, ma non solo citazioni, cioè tutta la dimensione artistica di riferimento rispetto alle arti figurative, per esempio. Anche la stessa narrazione di Ejzeštejn è storia, è propaganda ed è arte. Allora, questo elemento dell'arte è un altro aspetto che aggiunge complessità, perché alcune scelte che vengono fatte non necessariamente sono legate ad una dimensione narrativa rispetto alla storia, ma appunto alla sensibilità dell'autore, allo spirito del tempo. *L'Italia non è un Paese povero*, che Daniele poi utilizza e fa diventare *Il mio Paese* tiene conto di molti aspetti. L'elemento comparativo è prezioso. È uno dei filoni utili per raccontare e fare riflessione storica attraverso le immagini, fare comparazioni. Ce lo dicevamo la prima lezione: l'immagine dell'Eur. Sì, ci sono i documentari del LUCE, ma le immagini del quartiere Eur, che viene costruito, balza agli occhi. Lo conosciamo l'Eur. Quelle immagini ci restituiscono cosa fosse, cosa è diventato, come sia nato. Quindi, mettere accanto quello che è stato con quello che è oggi. L'Italia di cinquant'anni fa, raccontarla oggi è prezioso, perché lì abbiamo continuità e frattura, quindi uno stimolo alla riflessione, ma perché si tratta della stessa cosa? No, non è la stessa cosa. Oggi significa altro, e cosa significa? Sicuramente mettere accanto delle immagini di oggi, alla rappresentazione audiovisiva dell'oggi, rispetto agli stessi luoghi, agli stessi personaggi, alle stesse vicende di molto tempo prima, immagini di allora, penso che sia un'operazione particolarmente efficace e utile per l'attività didattica. Però le scelte di Daniele sono scelte di un autore, non sono scelte di un narratore storico, che racconta questa vicenda per immagini. È un autore, che ha la sua sensibilità, quindi bisogna fare i conti con delle scelte personali legittime, necessarie, indispensabili, quelle che l'auto-

re fa. Questo introduce ulteriori elementi, che possono diventare occasione, appunto, di riflessione con gli studenti, di educazione. Però, anche in questo caso, rendono più complessa la partita. Questo è, diciamo così, il limite e il fascino dell'audiovisivo. Il cinema che, contemporaneamente, è strumento molto complesso, però è anche strumento di grande efficacia<sup>2</sup>.

Per fare esempi concreti in merito al cinema contemporaneo, che spieghino un differente approccio alla storia, rispetto al mio personale. Sfido il mio imbarazzo tirando in ballo il film di un collega che stimo. Contemporaneamente all'uscita di *Diaz*, una settimana prima, è uscito il film Marco Tullio Giordana *Romanzo di una strage*, sulla vicenda della Banca dell'Agricoltura. Non entro nel merito artistico di un film molto complesso e difficile. Diciamo così: che il film vi sia piaciuto o meno, ha tentato esattamente un'operazione "storicistica", cioè ha tentato di dare delle spiegazioni e delle dimostrazioni di carattere storico-politico, in merito a un determinato avvenimento. La mia sensazione, come cineasta, è che questo approccio non possa che essere fallimentare proprio sul piano storico. Perché i tempi della pellicola cinematografica non sono adatti a questo tipo di dimostrazioni. Infatti, il film, poi, vive necessariamente di forzature che sono sentite come brutali da parte di persone che hanno vissuto quegli avvenimenti lì, dunque li conoscono dal di dentro, o si illudono di conoscerli, meglio del regista. Per esempio, quando, verso la fine del film, Calabresi lo troviamo morto, gli spettatori (almeno quelli con i quali ho parlato io) si sono chiesti «ma chi l'ha ammazzato? I servizi segreti?». Cioè, se mi spieghi tutto per filo e per segno, poi sulla cosa più importante mi dici: "risolvitelo tu il problema", io spettatore ci rimango male. Da lì, secondo me, inizia il fallimento di un racconto. Perché quando tu prendi la strada di spiegare come siano andate le cose e non me le spieghi, c'è un problema. Non so se sono stato chiaro. Io credo che non sia la missione del cinema quella di spiegare come siano andati certi fatti storici, perché il linguaggio del cinema ha bisogno di un altro livello di complessità, ha bisogno di profondità e di elaborazione espressiva.

---

2 Si inserisce il commento del moderatore del corso, lo storico Mauro Morbidelli, per gli stimolanti spunti di ulteriore discussione, scaturiti dalle riflessioni di Daniele Vicari. [Ndr]

Il lavoro dello storico è basato sulla documentazione, che è visibile nella narrazione della storia. Tanto che, sempre più spesso, nei libri di storia, la parte dei documenti è più ampia di quella "narrativa". A me lettore informato dei fatti storici, non basta più sapere che Molotov e Ribbentrop abbiano firmato un patto. Mi interesserebbe proprio vedere come sia quel documento lì, perché il "come è" mi dice di un'epoca storica molto di più di sapere che sia stato firmato. Perché se hanno firmato un "papiro" così esteso significa una cosa, se invece hanno firmato un fogliettino così piccolo significa un'altra cosa. Mi può indicare la frugalità di questo incontro, oppure la pomposità di questo incontro. Il documento storico ha una quantità enorme di possibilità di lettura. Che sia il documento scritto, che sia un vaso di coccio o che sia un documento firmato. Allora, la mia sensazione (e ripeto, qui entriamo nel campo della poetica, non sto dando un giudizio morale e nemmeno da un punto di vista artistico) è che il cinema non sia adeguato all'approccio che definirei genericamente "storicistico". Ecco perché dovendo raccontare i fatti della Diaz, anziché realizzare un affresco storico ho preferito la "sineddoche", cioè la pars-pro-toto che come figura retorica si può trovare nel cinema nella sua massima potenza nel "dettaglio".

C'è però un genere cinematografico, che è il documentario storico-politico, che secondo me può permettersi di "ricostruire" e "spiegare" senza perdere l'efficacia. Il documentario storico-politico è adeguato a questo scopo. Noi qua, nel nostro Archivio, abbiamo un grande maestro del documentario storico-politico, che si chiama Massimo Sani. I film di Massimo Sani sono "pedissequi" nel racconto dei fatti storici, perché quello che fa Massimo Sani è il lavoro dello storico attraverso la macchina da presa, usando la macchina da presa, anziché la macchina da scrivere. Per cui fornisce una serie di elementi e di dettagli che, diciamo, costituiscono la documentazione di cosa ti sta dicendo il film, assumendo così un significato. E quell'essere "pedissequo" non è un difetto ma un pregio. Invece, in un film di finzione, l'aspetto prevalente deve essere la ricerca del "senso", che passa attraverso l'elaborazione delle immagini, la recitazione degli attori, l'uso della musica, il ritmo del montaggio la fotografica ecc., altrimenti lo spettatore se ne torna a casa con un senso sì, ma di vuoto. Nel cinema "a soggetto" non può prevalere la descrizione o la ricostruzione, mai. Quanto accade è un problema, fa scricchiolare il valore artistico dell'opera, e un certo "contenutismo" del cosiddetto "cinema civile" ha fatto dire a uno dei nostri più importanti critici

che il cinema politico italiano è «il più brutto del mondo». È stato scritto anche un libro, che si intitola, appunto, *Il più brutto del mondo. Il cinema italiano oggi*. L'autore è Paolo Bertetto, che insegna qui a Roma e fino a poco tempo fa insegnava a Torino. Facendo un excursus del cinema politico italiano, è un vecchio libro degli inizi degli anni '80, che analizzando il cinema italiano conclude dicendo "è il più brutto del mondo". Ma se si va a leggere nelle invettive (perché è un libro arrabbiato, generazionale; si tratta di un critico che non si riconosce nel cinema che produce la propria generazione, detto brutalmente è così), nelle pieghe di questo libro, si capisce qual è la vera delusione. La vera delusione è che questa cinematografia a lui non piace. Quando un film non ti piace, ti può anche dire le più grandi verità, ma te le scordi. Questo è, per me, il problema che si pone quando si fa un film su un fatto storico. Per questo io apprezzo la strada indicata da certi antichi maestri. Ejzeštejn non si mette lì a raccontare le motivazioni (perché e per come) nel 1914 ci sia stato lo sciopero che poi ha portato a quel disastro. Lui racconta "quella" cosa, perché raccontare tutto il resto avrebbe significato perdersi in un marasma di informazioni, che non servono a nessuno. Così fa Bresson nel film *Un condannato a morte è fuggito*, racconta la seconda guerra mondiale dallo spazio angusto di una cella. A maggior ragione oggi, ai nostri giorni, dato che puoi uscire dal cinema e se non hai capito una cosa, vai su internet e in tre secondi la trovi.

Quindi, un film deve anche adeguarsi all'epoca in cui viene prodotto. Noi non possiamo fare film esattamente come si facevano negli anni '50, o come si facevano negli anni '20. Li facciamo in un'altra maniera perché siamo in un contesto completamente diverso.

Il cinema, secondo me, si è liberato dalla necessità di informare, ma ripeto, questa è la mia visione del cinema. Mi sono chiesto spesso perché amo molto di più *Full metal jacket* di qualunque altro film realizzato sul Vietnam. Eppure non è stato girato in Vietnam e non dice nulla di quella vicenda. Parla solo di questi soldati e di come fanno la guerra. Eppure, se io penso a quel periodo, al cinema su quel periodo, penso a *Full metal jacket*. È un problema mio, io sono un regista, ho anche una visione estrema delle cose, non deve essere necessariamente anche la visione di un insegnante. Magari, per un insegnante, è più utile, per fare un discorso sulle questioni storiche, avere un film pedissequo. Però, anche lì, bisogna stare molto attenti, perché, per quanto può essere pedissequo un film, se non è un documentario storico, che ha una sua dimensione narrativa, un tempo

della narrazione sufficiente, comunque una narrazione di un'ora e mezza o di due ore è frutto di un'estrema sintesi. Sempre. Allora ecco che ricostruisco un fatto storico, con la pretesa della oggettività, ma mi dimentico il coprotagonista, che non c'entra nella sceneggiatura. È molto banale la cosa. È una questione di cucina. Non a caso Sofri ha preso e ha scritto un libro contro il film di Giordana. Lui si è sentito tirato in ballo: «ma io c'ero, scusa, ti dico che ti sei scordato questo, questo e questo, e che ti sei inventato questo, questo e questo...». Io non sono d'accordo con la posizione di Sofri in merito al film. Ha messo in discussione la sceneggiatura del film come si trattasse di una trasmissione televisiva. Un film è un film. Avrebbe fatto meglio a dire: "non mi è piaciuto il film" e non ci sarebbe stato bisogno nemmeno di scrivere un libro, perché stiamo parlando di un film non di un saggio storico. Certo se però il film pretende una certa esautività ma non la raggiunge, allora il discorso cambia.

Detto ciò, credo che sia bene che i ragazzi vedano vari tipi di approccio al cinema. Io adesso sono un po' in imbarazzo, perché poi l'ho tirato fuori io l'argomento, però, che ti piaccia o meno, un film può essere interessante anche per gli aspetti non voluti che produce. Vi faccio un esempio, secondo me molto illuminante, di un film, che forse non conoscete, perché credo che non esista nemmeno in commercio. Il film è intitolato *Süss l'ebreo*. È un film di un regista tedesco, Veit Arlan, ed era stato pensato per raccontare ai tedeschi quanto fossero abietti gli ebrei. C'è stata in mezzo la seconda guerra mondiale ed è diventato un documento di quanto all'epoca fossero nazisti i tedeschi. Quando un regista, chiunque sia, anche il più grande regista del mondo, realizza un film, questo film lo getta nel mondo e diventa proprietà di tutti. Non è più sua proprietà. Ciascuno poi lo colloca in un contesto diverso. Per questo, il discorso storico, fatto attraverso il cinema, è rischioso, perché un film assume dei significati, anche al di là delle volontà stesse del regista che l'ha realizzato. Figuriamoci quanto possano cambiare i significati agli occhi di un pubblico completamente diverso. Un film che a Hong Kong fa morire dalle risate le persone, a Seattle gela la platea. Quindi, nel rapporto con il cinema, c'è per forza una varietà, un interscambio, per fortuna vivo, tra il fruitore e l'opera che viene riprodotta. Questa cosa vale per tutte le forme d'arte e vale anche per il cinema. Allora, a volte, può essere anche utile far vedere un film sgangherato, diciamo, che però abbia delle caratteristiche che siano interessanti proprio per riflettere su come venga rappresentata una determinata

cosa. Questo è un argomento interessante. Il programma dice: l'antica Roma. Bene, posso fare un discorso su quale sia il nostro immaginario in merito all'antica Roma e prendo sei film, girati negli ultimi dieci anni sull'antica Roma per riflettere sul modo in cui noi immaginiamo l'antica Roma. Se faccio una operazione così, non distorco fatti storici. Non dico ai ragazzi «guardate che se vedete quel film, vedrete come era fatta Roma», dico «guardate quel film e quello è il nostro modo di concepire Roma in questa occasione, in questo periodo, in questo paese, guardate, in quest'altro caso, invece come viene raccontata». In questo modo si rendono liberi i ragazzi di avere una immaginazione meno codificata. Si insegna a vedere le cose in una maniera meno netta. A volte, per vedere come fosse l'antica Roma, è più utile andare a visitare Caracalla piuttosto che far vedere un film a un ragazzo. Su questo credo non ci sia dubbio.

Noi abbiamo sempre fatto una battaglia - intendo non solo le persone che sono qui (l'Archivio, Antonio Medici ecc.), ma anche altri cineasti ed operatori culturali - contro l'uso in termini illustrativi del cinema. Non perché pensiamo che sia scemo chi lo faccia, semplicemente perché riteniamo non sia efficace. Addirittura potrebbe essere deviante. Allora, si ottengono dei risultati che possono essere anche imprevisti, non positivi. Ma ci vuole una reale conoscenza del cinema. Non c'è dubbio, per insegnare qualunque cosa ci vuole un buon livello di specializzazione. Il fondamento "epistemologico" del linguaggio cinematografico è molto incerto, anzi temo non ci sia proprio un fondamento. Quantomeno nessuno è mai riuscito a codificarlo. Per esempio, una grammatica del cinema non esiste, non esisterà mai. I termini "grammatica" "sintassi" "narrazione" riferiti al cinema sono tutti termini che usiamo in maniera metaforica, però non c'è dubbio che ci siano delle costanti nello sviluppo del linguaggio cinematografico e la conoscenza di queste costanti è determinante. Il fatto che, nel momento in cui io inquadro una cosa faccio due operazioni e non una (cioè includo ed escludo), già questo è alla base di qualunque tipo di ragionamento sul cinema. Anche il fatto che si possa prendere una strada "narrativa" oppure una strada "non narrativa". Infatti il cinema, nel tempo, ha reso più complesse queste operazioni. Negli anni '60 e '70 in tutti gli ambiti dell'espressione artistica, per esempio quelli più vicini all'arte figurativa, la narrazione e la figuratività furono abbandonati da molti artisti e anche il cinema diventò un'altra cosa rispetto al classico studio-system. Anche per una parte dell'industria cinematografica

stessa certe modalità codificate vennero meno. Per avere la chiarezza di queste dinamiche, bisogna conoscere la storia del cinema con la stessa profondità con cui si deve conoscere la storia dell'arte per poterla insegnare. Non può essere sottovalutata la storia del cinema, non è soltanto "sociologia", la storia del cinema è complessa quanto quella della letteratura o dell'arte, necessita di uno studio tutt'altro che semplice, perché intercetta la storia dell'industria, della economia, delle arti, della politica... è un pezzo determinante della storia del Novecento, cioè di un secolo con il quale stiamo facendo ancora i conti, che non finiremo tanto presto.

PARTE TERZA  
IL LAVORO NELLA SCUOLA.  
CONTESTI, METODOLOGIE, STRUMENTI



Questa sezione si apre con la proposta dei testi di una guida, *L'uso delle fonti audiovisive per lo studio della storia*, realizzati dalla sottoscritta e da Antonio Medici, per i manuali di storia della casa editrice La Nuova Italia<sup>1</sup>. Si tratta di un progetto sviluppato nell'ambito delle iniziative per la diffusione della cultura cinematografica e del linguaggio audiovisivo nelle scuole, a cui l'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico sta lavorando da anni, organizzando o collaborando a corsi di formazione e di aggiornamento per insegnanti ed operatori culturali. Questa "Guida" è stata ideata quale premessa, teorica e metodologica, a ventuno percorsi per insegnanti, fruibili su piattaforma digitale<sup>2</sup>, dedicati ai temi più significativi della storia del Novecento. Ogni percorso è proposto con video di sintesi, realizzati con brani e materiali filmici d'archivio, corredati da schede di presentazione, contestualizzazione, analisi, decodifica e sinossi dei film utilizzati, nonché da un apparato di strumenti e documenti correlati: fonti fotografiche, cartacee e iconografiche<sup>3</sup>. Riteniamo utile in questo contesto, autorizzati da La

---

1 Pubblicata in: «Strumenti per l'insegnante», in Antonio Brancati e Trebi Pagliarani, *Dialogo con la storia e con l'attualità*, Firenze-Milano, La Nuova Italia, 2012 e «Strumenti per l'insegnante», in Valerio Castronovo, *Milleduemila. Un mondo al plurale*, Firenze-Milano, La Nuova Italia, 2012.

2 Iprof.rcs.it. I video sono stati realizzati dall'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, con la ricerca e il montaggio a cura di Ugo Adilardi e Fabrizio Moggia, mentre le schede di presentazione e le sinossi a cura di Letizia Cortini. I video e gli apparati documentari correlati non sono fruibili pubblicamente on line, se non per gli insegnanti che abbiano adottato i manuali de La Nuova Italia.

3 Si segnala che anche altre case editrici hanno iniziato a dare sempre più importanza allo studio della storia anche attraverso l'uso delle nuove fonti (filmiche, fotografiche, sonore...), con la messa a punto di percorsi di ricerca digitali e di approcci alla materia fortemente innovativi. Ci riferiamo, per esempio ai manuali della Paravia, in particolare *La scena del tempo, Novecento*, a cura di G. De Luna, M. Meriggi, A. Tar-

Nuova Italia, riproporre i testi propedeutici all'uso delle fonti filmiche, con alcune modifiche, numerosi approfondimenti bibliografici, soprattutto con link a percorsi e film visionabili sul web. I contributi che seguono potranno essere di supporto ai docenti che vorranno auspicabilmente costruire individualmente i propri percorsi, grazie alla sempre maggiore "offerta" on line di fonti audiovisive storiche, primarie e di ricostruzione, in base alle sollecitazioni e ai suggerimenti contenuti nei precedenti contributi di questo volume.

In quest'ultima sezione si insiste, con un linguaggio più immediato e di sintesi, su alcuni argomenti e questioni, già affrontati in altri saggi del volume, qui riproposti con un approccio differente e, auspichiamo, di più immediata fruizione:

- il cinema documentario, meno conosciuto e praticato, nonché studiato, facilmente reperibile e visionabile sul web, con una attenzione maggiore quindi alla produzione di non fiction del nostro paese, ma non solo, quindi a temi relativi alla storia italiana<sup>4</sup>;
- i film di propaganda, militanza, comunicazione politica. Il cinema nasce con tali scopi principali, tra gli altri (istruzione, divertimento, spettacolo), e questo, semplificando, determina anche il suo farsi agente di storia, oltre il suo status di documento.
- L'importanza delle risorse sul web, ormai tantissime, che possono consentire la creazione di percorsi di storia nazionale, europea, mondiale, nonché di storie locali e personali, utilizzando direttamente ed esclusivamente i materiali presenti on line.

Ai testi della guida, segue un ultimo contributo della sottoscritta, che riflette su alcune problematiche quotidiane del "fare storia" nelle scuole, proponendo l'uso didattico concreto di alcuni strumenti

---

pino. Il Manuale comprende un *Quaderno*, ovvero una Guida per gli insegnanti con materiali per la verifica, relativi anche al rapporto "Cinema e storia", inoltre *La storia e l'orco*, una raccolta di saggi di Giovanni De Luna su fonti e tecniche della ricerca della didattica della storia. Si segnala anche il *Manuale di Storia*, a cura di M. Cattaneo, C. Canonici, A. Vittoria, Zanichelli, 2012, ricco di apparati iconografici, fotografici e, nel terzo volume, di paragrafi conclusivi per ogni capitolo, dedicati al rapporto tra cinema e storia, con suggerimenti di film relativi agli argomenti trattati.

<sup>4</sup> Le risorse e gli argomenti possono essere davvero infiniti, o quasi. Per quanto riguarda le fonti filmiche e i temi che rappresentano, si è scelto di partire da quelle italiane, nel contesto europeo e statunitense. Consapevoli dei limiti di tali visione e prospettiva, ci si è posti l'obiettivo di poter sviluppare e indicare, in una seconda occasione di ricerca e di riflessione, una indagine relativa ai giacimenti documentari di altri paesi, di altri continenti, di altre visioni della storia.

di analisi. Ci si è avvalsi dell'esperienza soprattutto statunitense di organizzazione e sperimentazione di analisi e uso delle fonti primarie filmiche, nell'insegnamento della storia e nell'inquadramento di specifici temi. Tali strumenti sono tutti e integralmente disponibili on line, soprattutto sui siti e i blog delle principali strutture di conservazione di fonti primarie pubbliche statunitensi, quali i NARA – National Archives e la Library of Congress, che hanno creato, in collaborazione con gli insegnanti, approfonditi apparati didattici, messi a disposizione della comunità, continuamente aggiornati e incrementati attraverso forum interattivi e blog specialistici, collegati ai social network principali. Esperienze che in Italia sono ancora di là a venire... [ndr].



## Le fonti filmiche, i processi produttivi, la storia e la sua narrazione

Antonio Medici<sup>1</sup>

Accade spesso che a scuola, e non solo in quella secondaria di primo e secondo grado, ma anche nella scuola primaria, gli insegnanti utilizzino i film, soprattutto di finzione, come supporti didattici per lo studio della storia. Il cinema offre in proposito abbondante materiale: non c'è epoca della millenaria vicenda umana che non sia stata portata sullo schermo, sia nelle forme "narrative" della finzione, che in quelle "espositive" del documentario. Più o meno consapevolmente, si propongono i film in classe come nuova modalità di narrazione della storia, tipica della nostra epoca, accanto a quella tradizionale della parola scritta. E tuttavia, **spesso ai film viene assegnato un ruolo ancillare rispetto alla parola scritta, cui rimane ancorato il valore scientifico del racconto storico.** In fondo, il cinema è pur sempre spettacolo, invenzione di trame e a volte improbabili ricostruzioni in costume; al massimo, ci si può "fidare" dei documentari, se non fossero così noiosi... Finisce così che i film siano generalmente mostrati a scuola senza alcun inquadramento di contesto; al massimo, se si tratta di un regista molto noto, si accenna alla sua biografia; oppure si fa riferimento all'intreccio e agli argomenti trattati dal film, che così diventa semplicemente il pretesto per affrontare e approfondire determinati contenuti.

In questo saggio, relativo in particolare allo studio e alla narrazione della storia del Novecento attraverso i film, proponiamo di accostarsi ai testi audiovisivi con maggiore consapevolezza e diversa ottica metodologica. **I film, con gli altri prodotti dei mass-media, sono ormai considerati dalla storiografia contemporaneista non**

---

<sup>1</sup> Critico cinematografico. Precedentemente professore di *Cinematografia documentaria* presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. Direttore della Scuola d'Arte cinematografica Gian Maria Volonté della Provincia di Roma. Si occupa da anni di didattica del linguaggio cinematografico nelle scuole di ogni ordine e grado.

**solo fonti fondamentali, ma forse le principali per “comprendere” gli eventi politici e i fenomeni sociali, culturali, di costume, collettivi, del XX secolo.** Si tratta di un’acquisizione recente da parte degli storici, i quali, per quel che concerne l’età moderna e soprattutto contemporanea, si trovano di fronte a complessi documentari immensi ed eterogenei, oltretutto caratterizzati dalla veloce evoluzione delle tecniche e delle tecnologie che li hanno prodotti. Nel caso delle fonti audiovisive, inoltre, la loro promozione a documenti importanti per lo studio della storia del Novecento è “un lavoro in corso”; la complessità sociale, culturale, linguistica e semantica della produzione filmica spinge gli storici a riconsiderare anche punti di riferimenti consolidati, come la tradizionale “critica delle fonti” (verifica dell’“autenticità” o ricostruzione “filologica” del documento). «Il cinema, la televisione, la fotografia, la radio – scrive Giovanni De Luna – quando vengono coniugati con la storia assumono la doppia valenza di testimoni diretti degli eventi del nostro tempo, in grado di restituirli allo storico costituendosi come *fonti*, e di mezzi per raccontare la storia, strumenti di divulgazione e di narrazione dotati di propri linguaggi, di formule argomentative e di *modelli di narrazione* assolutamente originali. Nel primo caso, lo storico che li utilizza come documenti si confronta *con il presente che li ha prodotti*; nel secondo caso *con il passato che essi intendono raccontare e riprodurre*»<sup>2</sup>. Insieme con gli altri media contemporanei, dunque, i media audiovisivi possono produrre testimonianze di fatti che accadono nel presente e racconti di fatti accaduti nel passato. In ambo i casi, gli spettatori si trovano di fronte a un **linguaggio specifico**, oltre che a peculiari forme drammaturgiche e retoriche: aspetti da tenere in considerazione non solo quando si analizza un film di finzione, ma anche quando l’oggetto di studio e fruizione è la “semplice” registrazione documentaria di eventi che accadono davanti alla macchina da presa.

Per meglio comprendere le specificità dei testi audiovisivi, occorre “correggere” alcune idee molto diffuse su di essi. Nell’uso comune, la parola “film” è generalmente riferita al lungometraggio di finzione proiettato nella sala cinematografica; la parola “documentario”, invece, a un prodotto televisivo, più o meno fedele a qualche

---

2 G. De Luna, *L’occhio e l’orecchio dello storico*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, pp. 16-17. I corsivi sono dell’autore.

fatto reale, presente o passato, o a contenuti scientifici, naturalistici, d'arte, etc., illustrati attraverso le immagini in movimento. Quando poi si accostano questi due termini ai fatti della storia, si tende ad attribuire al documentario, o all'informazione tele-giornalistica l'ufficio di testimoni diretti degli eventi (ne parla anche De Luna), e al film di finzione quello di narratore di avvenimenti presenti o passati. A ben guardare, il quadro è in realtà più complesso, e le distinzioni tra finzione e documentario assai più sfumate. Immaginiamo di voler scrivere o raccontare per immagini la biografia dell'attore italiano Marcello Mastroianni: come non considerare fonti dirette della sua storia (anche fisica) i film di finzione che ha interpretato? E quanti documentari, d'altro canto, piegano la testimonianza di fatti reali agli scopi ideologici, economici, etc., del loro committente? Si affronteranno più in dettaglio questi aspetti nei paragrafi successivi, ma qui è bene sottolineare un primo punto fermo: ogni prodotto audiovisivo, di qualunque genere esso sia, è un **testo con un proprio linguaggio**, che nasce da un processo produttivo in cui giocano un ruolo fattori economici, sociali, culturali, oltre che la soggettività, il "punto di vista" di chi lo realizza concretamente. **In altri termini, il film non è mai la semplice riproduzione diretta o illustrata di un fatto, ma una sua rappresentazione, alla base della quale operano codici molto complessi.**

Il linguaggio audiovisivo, che accomuna l'opera di finzione e il documentario, la fiction televisiva e il telegiornale, il prodotto d'autore e quello commerciale, rappresenta una delle specificità più significative che differenzia i documenti filmici dai tradizionali documenti cartacei come fonti per lo studio della storia. Ogni storico sceglie le sue fonti in base alle proprie ipotesi di ricerca, anzi le "costituisce" in quanto tali; esse non parlano da sole, ma hanno bisogno di essere contestualizzate e interpretate. Questo vale ovviamente anche per i testi audiovisivi, che tuttavia hanno la peculiarità di "nascondere" i propri codici linguistici e produttivi. Di finzione o documentarie, le immagini in movimento tendono a presentarsi con un certo grado di immediatezza, facendo dimenticare allo spettatore che sono "costruite", ma offrendosi come una sorta di "finestra" oltre la quale, *come* nel mondo reale, si muovono personaggi e accadono eventi veri o inventati. D'altro canto, per costruire queste rappresentazioni, i film hanno bisogno che personaggi ed eventi si trovino effettivamente davanti alla macchina da presa, messi in scena appositamente per essere registrati o indipendenti dalla registra-

zione stessa. La rappresentazione audiovisiva, dunque, pur operando attraverso procedimenti di codificazione, consegna nello stesso tempo allo spettatore anche una *traccia visiva e sonora* di persone e cose realmente esistenti<sup>3</sup>. Così, mentre il pittore può dipingere, ad esempio, Piazza di Spagna a Roma anche senza essere fisicamente presente sul posto e lo stesso vale per uno scrittore, che può evocarla attraverso le parole, per realizzare l'immagine filmica della piazza o la si riprende dal vero o la si ricostruisce in teatro di posa. Nel primo caso, è evidente che i documenti audiovisivi di questo luogo-simbolo di Roma, inquadrato tante volte nei film di finzione, nei documentari, nelle riprese dei cineamatori, possono costituire fonti interessanti per lo storico che, poniamo, voglia studiare l'utilizzazione di questo spazio urbano da parte dei romani e dei turisti, o eventi particolari che vi sono accaduti. Ma anche le ricostruzioni della piazza, o di alcuni suoi elementi, fatte in teatro di posa rivestono un potenziale interesse per gli storici: in questo caso, le modalità della ricostruzione danno preziose informazioni su come i realizzatori del film percepiscono questo luogo-simbolo *nel loro tempo* rispetto al tempo in cui si svolge l'intreccio da portare sullo schermo, che può essere coevo o passato (o anche futuro!). In generale, i film di finzione, oltre a rappresentare nuove modalità di narrazione della storia, sono anche fonti per la ricerca storica, in quanto contengono ambientazioni o percezioni socio-culturali che li rendono testimoni del proprio tempo. D'altro canto, anche i documentari sono portatori di narrazioni e non semplici "testimoni diretti", poiché veicolano le diverse sensibilità, angolazioni culturali, acquisizioni storiografiche, posizioni ideologiche e investimenti economici che guidano i realizzatori. Dunque, ecco un secondo punto fermo: quando si utilizza un film per lo studio e la narrazione della storia, che lo si proponga come "testimone diretto" di eventi o come loro narrazione, è sempre **necessario un esercizio interpretativo che non si limiti ai contenuti, ma sia in grado di evidenziare il contesto produttivo, culturale e sociale, oltre che il linguaggio e le retoriche che danno**

---

3 Oggi, però, le tecnologie digitali stanno modificando profondamente questa proprietà dell'immagine in movimento di dipendere, per formarsi, da persone e cose realmente presenti davanti all'obiettivo della macchina da presa. Grazie ai computer, si possono creare immagini realistiche di persone, oggetti, ambienti che non co-esistono nella realtà.

**forma audiovisiva a quei determinati contenuti.**

**Infine, i testi audiovisivi vanno considerati anche come agenti di storia.** Essi, cioè, nell'ambito del sistema complessivo delle comunicazioni di massa, contribuiscono a creare immaginari e comportamenti. Nel corso del Novecento, la produzione audiovisiva è stata messa al servizio della propaganda: di regimi totalitari, autoritari o democratici; di partiti politici o di interessi particolari; in occasione di guerre, crisi economiche o ambientali. In tutti questi casi, i testi audiovisivi documentari e di finzione hanno teso e tendono ad orientare la percezione del mondo degli spettatori, in termini di informazioni sui fatti, costruzione di valori, modelli di comportamento. C'è anche tutto un capitolo della storia del cinema, in cui i registi hanno voluto prendere parte, con i loro film, alle battaglie politiche, sociali e culturali del proprio tempo, realizzando opere "militanti". Un termine che si può applicare anche a chi, pur non essendo un professionista, utilizza i prodotti audiovisivi per contribuire a sostenere a una causa in cui crede. Le immagini documentarie o di finzione, grazie al loro straordinario impatto e alla loro velocità di circolazione, oggi sempre più potente grazie a internet, talvolta hanno innescato rivolte e proteste di massa, o portato alla revisione di certezze che sembravano acquisite. Più in generale, poiché i mass media audiovisivi rispecchiano e talvolta anticipano i mutamenti sociali del proprio tempo, le immagini filmiche funzionano come amplificatori di tendenze, e dunque sono a loro volta **agenti sociali**. Perciò è importante, quando si utilizza un testo audiovisivo come fonte o narrazione della storia, conoscere non solo il suo contesto produttivo, ma anche i suoi canali di circolazione, eventuali interventi della censura, il successo o l'insuccesso ottenuto e la sua connessione con il clima politico, sociale, culturale di un paese e di un'epoca.

## **Il processo produttivo del film e il suo linguaggio**

La realizzazione di un film di finzione si identifica, nell'immaginario più diffuso, con il momento delle riprese, quando si accendono le luci del set e gli attori recitano davanti alla macchina da presa, nel caso della finzione, o quando si vanno a filmare persone, luoghi o fatti reali, nel caso del documentario. Le riprese, tuttavia, sono solo una fase di un progetto più complesso, organizzato per

stadi successivi, ciascuno dei quali ha la sua specifica funzione per la buona riuscita dell'opera. Ed è un progetto in continuo divenire, che può richiedere aggiustamenti o addirittura cambiare direzione mentre lo si realizza. I film costano, a volte moltissimo quando sono un prodotto industriale<sup>4</sup>, e perciò richiedono una minuziosa pianificazione, che permetta a chi investe risorse di poterle quantificare, e quindi preventivare il loro eventuale rientro. Anche il cineamatore deve pur sempre fare un relativamente piccolo investimento economico in attrezzature: se oggi, grazie alle tecnologie digitali, i costi sono piuttosto contenuti, sessanta anni fa i formati semi-professionali erano per lo più diffusi tra i ceti sociali più benestanti, così che le immagini raccolte negli archivi familiari testimoniano anche determinati stili di vita e sistemi di valori.

**Il processo produttivo di un film, dunque, prevede diverse fasi di lavoro**, che possono essere suddivise in tre stadi principali: **1) progettazione e preparazione; 2) riprese; 3) montaggio ed edizione (o post-produzione)**. Il primo e l'ultimo stadio sono quelli più lunghi, mentre le riprese sono di solito concentrate nel tempo, essendo il momento più costoso dell'impresa. La progettazione inizia con la stesura di un soggetto, un testo breve in cui si sviluppano in forma descrittiva e narrativa gli elementi essenziali che stanno alla base del futuro film, e termina con la sceneggiatura, che contiene, secondo particolari norme di scrittura, tutte le indicazioni utili alla caratterizzazione dei personaggi, allo svolgimento delle azioni durante le riprese, alla loro organizzazione produttiva. Tra il soggetto e la sceneggiatura vi sono fasi intermedie, con ulteriori strumenti di progettazione (scalette per esempio), ma ciò che qui conta sottolineare è che in questa fase, avvalendosi della parola scritta, si punta a costruire un progetto di film il più efficace possibile rispetto agli obiettivi che si intendono conseguire (autoriali, estetici, o commerciali). **Anche il documentario si avvale degli strumenti di progettazione scritta**, sebbene possa sembrare strano che per esso si debba elaborare una sceneggiatura, e non immergersi invece, senza eccessivi condizionamenti, nel flusso della realtà. Per il cinema del reale, vi sono certamente molte più varianti rispetto alla progettazione standard sopra descritta, e la sceneggiatura, ovviamente, non è il

---

<sup>4</sup> In Europa, mediamente milioni di euro; negli Stati Uniti, mediamente decine di milioni di dollari.

copione con le battute da recitare, ma uno strumento di previsione degli argomenti da trattare, degli ambienti e delle azioni da riprendere. I documentari possono nascere anche “sul campo”, o dall’uso di materiali di repertorio, ma di solito la parola scritta è uno strumento che entra nel processo produttivo quando ancora il film non esiste, per delinearne le intenzioni, riassumerne gli argomenti o il racconto. Questa “letteratura” associata ai film, come del resto le altre “carte” di produzione (conti economici, contratti, visti di censura, etc.) è molto utile agli storici del cinema per contestualizzare filologicamente l’opera e renderne più corretta la sua lettura come documento.

A mano a mano che si delinea il progetto del film, si avvia anche la sua preparazione, che prevede tutte le operazioni necessarie a organizzare le riprese, come i sopralluoghi per le ambientazioni, la ricerca degli interpreti (o degli attori sociali, nel caso del documentario), l’individuazione dei collaboratori e la determinazione del loro apporto, e così via. **Progettazione e preparazione** sono chiaramente intrecciate: ad esempio, la scoperta di un ambiente particolarmente interessante o il fatto che si riceve un finanziamento se lo si utilizza (come accade con le *Film Commission* regionali italiane, che erogano servizi e risorse ai film girati nel proprio territorio), possono indurre a cambiare il progetto. Dalla sommaria descrizione sin qui fatta, si è già compreso quanto **il film sia opera collettiva**, cui contribuiscono, sotto la guida del regista, professionalità come quelle dello sceneggiatore, dell’organizzatore di produzione, del direttore della fotografia, del tecnico del suono, dello scenografo, del costumista, degli attori e delle attrici, del montatore, per citare solo le principali. Figure che ricorrono più o meno tutte anche nel documentario (si pensi agli attori o alle attrici che a volte recitano la voce di commento). Al momento delle riprese questa molteplicità di apporti è più evidente: qui nascono finalmente le immagini in movimento e parte della loro componente sonora, grazie al lavoro di piccole o grandi troupe cinematografiche. Il regista, che di solito segue il film in tutte le sue fasi, sovrintende a tutti gli aspetti artistici ed espressivi: è lui a relazionarsi con gli attori professionisti o gli attori sociali e a decidere dove posizionare la macchina da presa, che tipo di inquadratura fare, con quale luce, quando dare il via all’azione e quando fermarla. Una volta “raccolti” le immagini e i suoni, lo stadio successivo consiste nel **selezionare e montare** il materiale secondo l’ordine narrativo o espositivo che più corrisponde agli obiettivi del progetto, nel

coordinare il tutto con l'aggiunta di ulteriori suoni e musiche, di eventuali effetti "speciali" (che si possono realizzare anche in fase di ripresa), e infine nel posizionare i titoli di testa e di coda.

Essere consapevoli della **complessità del processo produttivo di un film**<sup>5</sup> significa comprendere quanto lavoro di "fabbricazione" c'è dietro ogni sua singola immagine sonora, benché essa si mostri allo spettatore, come si è detto nel paragrafo precedente, con straordinaria immediatezza. Anzi, tutto quel lavoro è finalizzato, nella stragrande maggioranza dei casi, ad ottenere tale immediatezza, attraverso le peculiarità e le straordinarie potenzialità del linguaggio audiovisivo, che opera una codificazione di qualunque cosa accada davanti alla macchina da presa. Il primo passaggio dal "mondo reale" (anche quello di una scenografia di cartapesta in cui si muovono degli attori) al "mondo filmico" avviene attraverso la **sceita dell'inquadratura**, ovvero di **ciò che si vuole rendere visibile sullo schermo**. Nel lessico del cinema, la parola "inquadratura" indica, quale risultato della ripresa, un'immagine in movimento delimitata sia riguardo allo spazio visibile, sia riguardo alla sua durata: essa «può essere definita come una rappresentazione in continuità di un certo spazio per un certo tempo. *Spazialmente* l'inquadratura è costituita dalla porzione di realtà rappresentata da un certo punto di vista e delimitata da una cornice ideale costituita dai quattro bordi dell'inquadratura stessa, *temporalmente* dalla durata compresa fra il suo inizio, che segue la fine dell'inquadratura precedente, e la sua fine, che precede l'inizio di quella seguente»<sup>6</sup>. Sembra un modo complicato per dar conto di qualcosa che normalmente comprendiamo senza alcuna difficoltà. Eppure, l'inquadratura è davvero un'entità molto complessa! I concetti di selezione e delimitazione appena richiamati sono operatori formali molto importanti: **inquadrare è sempre un'operazione duplice, di inclusione (tutto quanto è visibile sullo schermo) e di esclusione (quanto ne rimane al di fuori)**. Ciò che appare all'interno dell'inquadratura si dice *in campo*, ciò che non appare si dice *fuori campo*. È il rapporto tra questi due aspetti della rappresentazione che attiva lo spazio/tempo "immaginario" tipico del film! Ciò che è in campo, infatti, viene presentato e perce-

---

5 A. Giannarelli, *Documentario e documentazione filmica*, in *L'immagine plurale*, Annali 5, Aamod, Ediesse, 2002, pp. 56 - 88.

6 G. Rondolino e D. Tomasi, *Manuale del film*, Torino, Utet, 1995, p. 49.

pito dallo spettatore come parte di uno spazio più vasto; mentre ciò che si trova oltre i limiti del quadro, il fuori campo, è costantemente presupposto e a sua volta "immaginato". In genere, non si fa fatica ad attribuire un'esistenza soltanto ipotetica al mondo rappresentato in un film di finzione, mentre si accredita al documentario almeno la restituzione, a livello di inquadratura, di frammenti di fatti o persone reali (che poi il montaggio potrebbe anche manipolare). Le cose stanno altrimenti, poiché **chi effettua una ripresa audiovisiva sceglie sempre un punto di vista** e una più o meno ampia porzione di spazio per una certa durata nel tempo, istituendo così un determinato rapporto tra ciò che si vedrà sullo schermo e ciò che sarà nascosto allo sguardo. Se, ad esempio, nella documentazione cinegiornalistica di un'assemblea politica si vuole dare l'idea di un folto uditorio, basta non includere nell'inquadratura sedie o spazi vuoti: ciò che è in campo, infatti, orienta nello spettatore le supposizioni su ciò che rimane fuori campo. Magari la sala o la piazza è semivuota, ma ripetute inquadrature gremite della poca gente presente genera l'idea di una grande partecipazione.

La "quantità" di spazio selezionato dalla ripresa filmica - che dipende sia dalla distanza tra punto di ripresa e soggetto, sia dalla lunghezza focale degli obiettivi utilizzati - è alla base della denominazione dei diversi tipi di inquadratura, convenzionalmente classificati in una *scala dei campi e dei piani*, che vanno dal "campo lunghissimo" (dove il soggetto è un punto minuscolo all'interno di un ambiente molto vasto) al "dettaglio" (piano ravvicinato di un oggetto o di una parte di esso), passando per il "primo piano", il tipo di inquadratura più noto, per lo più riferito alla figura umana, ripresa dalle spalle in su<sup>7</sup>. Oltre ad avere la possibilità di infiniti gradi di avvicinamento al soggetto da riprendere, il cineasta può introdurre ulteriori elementi di codificazione filmica attraverso le angolazioni (es.: immagini riprese dal basso o dall'alto), le inclinazioni (es.: immagini non parallele all'orizzonte), i movimenti delle inquadrature (es.: "panoramiche", quando la ripresa esplora lo spazio ruotando su un punto di applicazione; "carrellate", quando la ripresa esplora lo spazio percorrendolo fisicamente su un mezzo in movimento).

---

7 I campi sono: il campo lunghissimo, il campo lungo, il campo medio, il totale; i piani sono: la figura intera, il piano americano, la mezza figura, il primo piano, il primissimo piano, il particolare, il dettaglio.

Non va dimenticato, inoltre, che ciò che rende visibile uno spazio, sia nella nostra percezione naturale, sia nella ripresa filmica, è **la luce**, la quale non solo rende possibile l'esistenza stessa delle immagini, ma ha un **ruolo espressivo e informativo molto importante**, contribuendo a definire la profondità dell'ambiente inquadrato, la continuità o la discontinuità tra gli elementi che compongono l'azione (attori, movimenti, scenografia, etc.), l'atmosfera complessiva della rappresentazione (da una luce contrastata nascono effetti molto diversi che da una luce diffusa e morbida). Nello spazio inquadrato, infine, sono all'opera altri codici linguistici e culturali, che interagiscono con le proprietà formali dell'inquadratura: si pensi al linguaggio verbale (scritto e parlato), ai codici culturali collegati al modo di vestire, alla tipologia e disposizione degli oggetti negli ambienti, e così via. Anche **il suono, in un film, costituisce un ulteriore elemento di codificazione, molto importante**. Oggi viene registrato in sincrono con le immagini (presa diretta), ma ciò non esclude ulteriori aggiunte in fase di post-produzione (a volte gli attori doppiano se stessi, si aggiungono rumori e musiche, etc.). Tutti gli elementi sonori introdotti in un film derivano da scelte precise, che naturalmente sono in rapporto con esigenze comunicative ed espressive. Essi assolvono a molte funzioni, tra cui quella primaria e di più largo impiego consiste nel dare omogeneità spazio-temporale al succedersi delle inquadrature, attenuando la frammentarietà prodotta dai tagli nella continuità visiva: lo stesso ambiente sonoro o un motivo musicale di accompagnamento può fare da sfondo a una sequenza composta da numerose inquadrature. Inoltre, come le immagini, i suoni istituiscono un dinamico e complesso rapporto tra campo e fuori campo, cioè tra sorgenti sonore visibili (*in*) o non visibili (*off*) nell'inquadratura, articolando così un gioco di attese, aspettative, allusioni che rendono più interessante la narrazione cinematografica.

A un diverso livello di codificazione si pone invece **il montaggio**, che consiste nel selezionare e unire tra loro le inquadrature, in una successione che risulti funzionale agli intenti espressivi e comunicativi del film. Esso non opera più sul piano del passaggio dal mondo reale (lo è anche ciò che viene messo in scena appositamente per essere ripreso) alla sua rappresentazione, eppure ne decide il senso. Unire tra loro le inquadrature, infatti, significa creare relazioni, stabilire significati, costruire un racconto, esporre una tesi, etc., utilizzando sia il piano visivo che quello sonoro. Prima che un procedi-

mento tecnico, il montaggio è un presupposto dello stesso progetto del film, ad esempio quando si scrive una storia selezionandone e organizzandone i momenti salienti, o nella fase di ripresa, quando è necessario “smontare” la continuità spazio-temporale di un’azione, per realizzare le singole inquadrature che, successivamente accostate, siano in grado di restituire il senso di quell’azione. È il montaggio delle immagini e dei suoni che fa assumere al rapporto tra campo e fuori campo importanti funzioni drammaturgico-espressive. Lo spazio non visibile nell’inquadratura è continuamente richiamato, ad esempio, dagli sguardi dei personaggi (gli sguardi cosiddetti “fuori campo”) o dai loro movimenti (ingresso in campo e uscita dal campo), assicurando in tal modo un’ideale “continuità” spazio-temporale all’azione rappresentata. Anche in questo caso, il lavoro di “fabbricazione” di uno spazio-tempo immaginario, proprio dell’universo filmico, tende solitamente a nascondere le proprie tracce, facendo coincidere il passaggio da un’inquadratura all’altra con il mutamento del centro di attenzione dello spettatore rispetto all’azione drammatica. In tal modo, il montaggio tende a ricostruire una peculiare contiguità spazio-temporale del film, a volte togliendo i tempi morti, con piccole o grandi ellissi, per cogliere l’essenziale di un’azione, altre volte amplificandone la durata, per sottolinearne l’importanza o ottenere determinati effetti sullo spettatore. Oltre che sul piano narrativo, il montaggio può essere utilizzato anche per suggerire analogie o contrasti tra situazioni che non hanno un rapporto temporale, per creare metafore, evocare concetti, e così via. Infine, il montaggio costruisce anche il ritmo del film, a seconda della frequenza con cui si susseguono le inquadrature, ritmo che a sua volta connota tanto l’azione drammatica quanto analogie o contrasti. Come si vede, anche da questi pochi cenni, il montaggio si pone a completamento di complessi procedimenti linguistici e retorici che fanno del film, di finzione o documentario, un testo che va interpretato tenendo conto della ricchezza dei suoi elementi formali, e mai ridotto soltanto a illustrazione di contenuti.

## **Film documentario e film di finzione**

Abbiamo distinto più volte, sin qui, tra cinema documentario e cinema di finzione, facendo affidamento sulla capacità empirica di discernere l’uno dall’altro. Se però proviamo ad approfondire l’ar-

gomento per individuare i tratti di pertinenza esclusiva di ciascuno dei due campi, l'operazione presenta non poche difficoltà. Non è ovviamente l'assenza o la presenza di una resa "obiettiva" del reale a fare la differenza, poiché ciò che arriva sullo schermo è sempre mediato dalle codificazioni del linguaggio audiovisivo e dalla soggettività di chi lo utilizza. Nel campo del documentario, inoltre, si posizionano prodotti eterogenei, tanto che, per la problematicità di reperire tratti peculiari e ricorrenti, è invalso l'uso di distinguerlo dalla finzione per negazione, utilizzando il termine "non-fiction". Ciò che rende difficile distinguere e catalogare i tratti tipici della finzione o del documentario è anche la complessità dei rapporti tra realtà fattuale, rappresentazione filmica e atteggiamento spettatoriale. Pur essendo *segni* che utilizzano codici complessi (linguistici, culturali, tecnologici), le immagini di un film hanno la peculiarità di essere determinate - nel caso delle tecnologie analogiche<sup>8</sup> - dall'oggetto reale posto davanti alla macchina da presa: è anche questa affascinante "ambiguità" del dispositivo cinematografico che rende difficile delimitare un netto confine di campo tra documentario e finzione. Non tiene, ad esempio, una distinzione che assegni al documentario la prerogativa di registrare una realtà indipendente (pre-filmica) dal film che si sta realizzando, e alla finzione una realtà apparecchiata apposta per la macchina da presa (pro-filmica). Le eccezioni sono innumerevoli: in molti documentari si ricorre alla ricostruzione di fatti accaduti o narrati da testimoni (persino nelle riprese di guerra); la stessa modalità dell'intervista è una condizione artificiale preparata per la ripresa; in taluni casi, le riprese documentarie hanno addirittura retroagito modificando la stessa realtà pre-filmica. Sull'altro versante, in molte opere di finzione, e non solo in quelle realistiche, luoghi e persone, la cui esistenza è indipendente dal film, entrano in vari modi nella narrazione, tanto che spesso tali sequenze vengono montate nei documentari a base totale o parziale d'archivio, per mostrare trasformazioni urbane, del costume, biografie di personaggi, etc. Anzi, per questa via c'è chi può tranquillamente affermare, come fa Bill Nichols, che «ogni film è un documentario», poiché «anche la

---

8 Per tecnologia di ripresa analogica si intende quella che utilizza la pellicola o il nastro magnetico. Con la tecnologia digitale le cose si fanno più complicate, visto che è possibile ricreare con grande realismo oggetti esistenti e inesistenti o modificare radicalmente immagini analogiche.

più fantasiosa delle *fiction* rispecchia la cultura che l'ha creata e riproduce fedelmente l'aspetto di chi vi recita»<sup>9</sup>, e c'è chi al contrario può ribattere che «tutto è finzione», ovvero che tutto il cinema è rappresentazione: così impostata, la querelle rischia di essere piuttosto sterile. Ma occorre dire che neanche la presenza o meno di attori e di recitazione, di scenografie e di ambienti ricostruiti, di costrutti narrativi, di contemporaneità tra riprese ed eventi sono sufficienti a distinguere i tratti esclusivi del film di finzione e del film documentario: ciascuna di queste determinazioni si può presentare e si è presentata tanto nell'uno che nell'altro campo.

Nonostante le difficoltà che si presentano ad un approccio analitico, ogni spettatore è però in grado, pragmaticamente, di distinguere tra finzione e documentario. Lo fa sulla base di indicazioni di contesto, di natura extra-filmica, che consentono di "collocare" l'opera (titoli di testa, rubrica o programma televisivo, notizie, etc.); oppure sulla base di un personale repertorio di esempi, i quali tendono a configurare forme standard. Rimane comunque il margine per una consegna interna al testo filmico, apparentemente tautologica, ma in realtà estremamente produttiva di conseguenze. Per il documentario, si può formulare in questo modo: *è un documentario un film che si dà come tale allo spettatore, vuole accreditarsi cioè come restituzione e prova di una realtà fattuale sulla base di un punto di vista*, sia che occulti soggettività e codici della comunicazione audiovisiva, tentando la massima trasparenza, sia che li evidenzi e li usi liberamente. Ne conseguono una serie di strategie discorsive che pongono problematicamente al centro del fare documentario il suo potenziale conoscitivo del mondo, il tema della responsabilità etica del cineasta e del rapporto tra vero e falso, ma ora su un piano diverso rispetto alla costitutiva ambiguità dell'artificio della rappresentazione, anche se questa è la condizione ineludibile di ogni film.

Dal punto di vista dello spettatore, accade dunque un fatto per certi versi paradossale: *prima* colloca, sulla base di informazioni esterne e interne al testo filmico, il genere di film che si trova a vedere e *poi* presume un differente rapporto con la realtà: al documentario, assegna generalmente la prerogativa dell'obiettività o quanto meno di un prelievo dal mondo reale; al film di finzione, l'invenzione di mondi immaginari o la rielaborazione creativa dei fatti. Su

---

9 B. Nichols, *Introduzione al documentario*, Milano, Il Castoro, 2006, p. 13.

questa presunzione si appoggia, ad esempio, un particolare tipo di film, il *mockumentary*, che presenta nelle forme tipiche del documentario storie, fatti, persone totalmente inventate. Inoltre, capita a volte di sentir dire, a proposito di alcuni documentari particolarmente complessi e articolati, che sono “veri e propri film”, mentre di certi film di finzione dal forte accento realistico, per stile o argomento, si osserva che assomigliano piuttosto a documentari. Questo modo di argomentare deriva appunto dal repertorio di esempi che ciascun spettatore possiede, e poggia su una gerarchia di valori diffusa e ingiustificata che, come si è detto, tende ad assegnare il termine “film” solo al lungometraggio di finzione, con il suo corredo di complessità ideativa, produttiva e formale<sup>10</sup>. Ma la storia del cinema ha dato abbondanti prove che anche nel campo del documentario vi sono autori di film complessi, con un linguaggio talvolta molto raffinato, nei quali si inverte una precisa concezione del cinema e una personale visione del mondo, né più né meno dei cineasti che hanno dato alla cultura del Novecento i capolavori del cinema di finzione. Tutto ciò va tenuto presente sia quando si utilizza il film come fonte per la storia, sia quando lo si propone come forma di narrazione storica, in modo da non incorrere in letture banalizzanti o inesatte.

---

10 La FIAF (Federation Internationale des Archives du Film), che associa i più importanti archivi cinematografici del mondo, definisce il film in maniera più rigorosa nel primo articolo del suo statuto: «una qualsiasi registrazione di immagini in movimento (animate), con o senza accompagnamento sonoro, qualunque ne sia il supporto: pellicola cinematografica, videocassetta, videodisco od ogni altro processo conosciuto o da inventare».

## Film di propaganda e militanza, cinema amatoriale e di famiglia, tra finito e non finito

Letizia Cortini<sup>1</sup>

Forse è possibile affermare che la “propaganda” e i film di non fiction nascano con il cinema, con i primi film dei fratelli Lumière<sup>2</sup>, di Edison<sup>3</sup> e dei loro operatori. Essi rappresentano soprattutto le grandi città occidentali, monumenti, industrie, realizzazioni della tecnica, inoltre avvenimenti che vedono protagonisti re e regine, ricchi borghesi, nobili, i loro bambini, le loro famiglie e, ancora, feste, esposizioni, avvenimenti sportivi, eventi, inoltre spettacoli, riti collettivi, quindi eserciti, flotte e generali, scienziati, esploratori, cacciatori, colonie, paesi e villaggi colonizzati e gli “altri” popoli, i missionari, gli educatori ... tutto, con il cinema e la fotografia, concorre a far conoscere (“pubblicizzare”) le meraviglie del mondo e con esse quelle dell’uomo bianco e occidentale e del suo “progresso”.

Un cinema di propaganda statale in Italia, così come in altri paesi europei, nonché in America, nasce all’epoca della Prima guerra mondiale, con l’istituzione nel 1917, dopo la disfatta di Caporetto, di una sezione cinematografica specifica del Regio Esercito, quindi attraverso l’istituzione del *Commissariato generale per l’assistenza civile e la propaganda interna*, detto anche *Commissariato Comandini* (febbraio 1918 - marzo 1919)<sup>4</sup>, che si occupava anche di altri mass media, come

---

1 Lavora presso la Fondazione Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico. Professore a contratto di *Storia e fonti del documento audiovisivo* presso la Scuola di specializzazione in beni archivistici e librari dell’Università degli Studi di Roma La Sapienza. Giornalista pubblicitaria, è socia e collaboratrice dell’Associazione Nazionale Archivistica Italiana.

2 Sul sito dell’Istituto Lumière, in Francia, nella sezione patrimonio è possibile visionare i primi film dei fratelli Lumière: [http://www.institut-lumiere.org/patrimoine\\_index.html](http://www.institut-lumiere.org/patrimoine_index.html).

3 Numerosi film del padre «americano» del cinema sono visionabili sul canale YouTube della Library of Congress: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLD28424FAA9414F49>.

4 Il Commissariato era stato istituito in seno alla Presidenza del Consiglio dei ministri

la stampa e il teatro, nonché lo sport, le esposizioni, le conferenze, in seguito la radio. Questo organo statale operava nell'ambito della propaganda cinematografica, con la realizzazione o l'acquisto di film di non fiction, di "attualità" (l'equivalente dei successivi cinegiornali), nonché di film di finzione, che venivano proiettati ovunque, spesso quotidianamente, nelle strade, nelle piazze, negli ospedali, nei campi militari, per persuadere non solo della giustezza della guerra, del suo proseguimento (dopo la disfatta in Italia di Caporetto), ma anche della necessità di continuarla, come si stava "eroicamente" facendo, con l'aiuto degli Alleati Americani<sup>5</sup>.

Tra le immagini di propaganda "d'autore", prodotte durante la Grande Guerra, ci sono le riprese mute di Luca Comerio, che, oltre a documentare la "tranquilla" e "dignitosa" vita nelle trincee, mostrano, in taluni casi, le reali condizioni di vita dei soldati. Luca Comerio già durante la Guerra di Libia (1911-1912) aveva ripreso, anche a scopi di propaganda, la vita dei soldati e dell'esercito italiano in Africa<sup>6</sup>. I film di questo pioniere sono oggi conservati presso la Cineteca Italiana di Milano<sup>7</sup>. Molti sono stati digitalizzati e resi disponibili alla visione sul web, con la possibilità quindi di essere utilizzati nella didattica nelle scuole.

La collezione di pellicole realizzate da Luca Comerio, pioniere del cinema italiano, copre un arco temporale che va dai primi anni del secolo fino alla fine degli anni Venti e si compone di diverse opere, tra documentari, frammenti e brevi sketch comici. Cinereporter sempre presente sui luoghi dei principali avvenimenti del periodo, come il terremoto di Messina del 1909, fu nominato primo operatore della casa reale. Affascinato dall'idea di progresso e dalla tecnologia militare Comerio ha seguito al fronte le truppe

---

con dlgt 10.2.1918, n. 130.

5 P. Ferrara, *Dalla Grande Guerra al fascismo: l'evoluzione degli apparati di propaganda in Italia*, intervento svolto al convegno « Costruirsi un nemico. La propaganda nella Grande Guerra e nei conflitti del Novecento », 18-19 settembre 2009, Rovereto, Museo Storico Italiano della Guerra.

6 Cfr. M. A. Frabotta, *Comerio, Luca Fortunato*, in *Dizionario Biografico degli italiani*, Enciclopedia Italia Giovanni Treccani, vol. 27, 1982. Anche on line, su [www.treccani.it/Enciclopedia Italiana](http://www.treccani.it/Enciclopedia-Italiana): [http://www.treccani.it/enciclopedia/luca-fortunato-comerio \(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/luca-fortunato-comerio_(Dizionario-Biografico)/)

7 Presentazione della storia e delle attività della Cineteca Italiana sul sito: <http://www.cinetecamilano.it/>.

italiane durante le guerre coloniali e la Prima guerra mondiale restituendoci delle immagini ricche di drammaticità. Testimone attento dei fatti storici e culturali dell'Italia dei primi anni del Novecento, Comerio ha il merito di essere tra coloro che hanno dato spinta e vigore all'industria cinematografica italiana favorendo lo sviluppo di nuove forme espressive della nascente arte del cinema<sup>8</sup>.

Accanto ai film di Luca Comerio, sul sito della Cineteca Italiana è possibile visionare e usare didatticamente anche film di altre produzioni, sulla guerra Italo-turca<sup>9</sup>, sulla Prima guerra mondiale<sup>10</sup>, sul primo periodo del fascismo<sup>11</sup>, per esempio prodotti dalla celebre Cines o dal Regio Servizio Cinematografico dell'Esercito, nonché alcuni degli oltre 2000 film di finzione del periodo del cinema muto, molti dei quali di argomento politico o storico-politico (dell'epoca), o letterario<sup>12</sup>. Una vera e propria miniera d'oro per il mondo della scuola e non solo.

A proposito della Prima guerra mondiale, di cui ricorrono le celebrazioni per il centenario, da quest'anno e per tutto il 2015 e oltre, si segnalano due portali fondamentali per l'accesso alle più vaste

---

8 *Collezione Luca Comerio*, Fondazione Cineteca Italiana, Cinestore: [http://cinestore.cinetecamilano.it/index.php?option=com\\_content&view=category&id=29&Itemid=126&lang=it&limitstart=0](http://cinestore.cinetecamilano.it/index.php?option=com_content&view=category&id=29&Itemid=126&lang=it&limitstart=0).

9 *La guerra Italo-Turca nei documentari d'epoca*, Fondazione Cineteca Italiana, Cinestore: [http://cinestore.cinetecamilano.it/index.php?option=com\\_content&view=category&id=36&Itemid=126&lang=it](http://cinestore.cinetecamilano.it/index.php?option=com_content&view=category&id=36&Itemid=126&lang=it).

10 *La Prima guerra mondiale nelle immagini d'epoca*, Fondazione Cineteca Italiana, Cinestore: [http://cinestore.cinetecamilano.it/index.php?option=com\\_content&view=category&id=26&Itemid=126&lang=it](http://cinestore.cinetecamilano.it/index.php?option=com_content&view=category&id=26&Itemid=126&lang=it).

11 *Il cinema del ventennio tra intrattenimento e propaganda*, Fondazione Cineteca Italiana, Cinestore: [http://cinestore.cinetecamilano.it/index.php?option=com\\_content&view=category&id=26&Itemid=126&lang=it](http://cinestore.cinetecamilano.it/index.php?option=com_content&view=category&id=26&Itemid=126&lang=it).

12 «La Cineteca Italiana conserva circa 2000 titoli del cinema muto italiano. Tra questi spiccano molti film di finzione, comiche e documentari. Negli ultimi anni diversi sono stati i restauri finalizzati alla salvaguardia e alla diffusione di questo patrimonio che rischia di scomparire se non si interviene prontamente. Oltre ad alcuni grandi classici come *Cenere* o *Assunta Spina*, sono stati ritrovati titoli meno noti ma di grande valore storico, tra cui film per ragazzi o opere di intento morale o didattico, in grado di restituire le tendenze e il clima produttivo del periodo.», in *I tesori del cinema muto italiano*, Fondazione Cineteca Italiana, Cinestore: [http://cinestore.cinetecamilano.it/index.php?option=com\\_content&view=category&id=30&Itemid=126&lang=it](http://cinestore.cinetecamilano.it/index.php?option=com_content&view=category&id=30&Itemid=126&lang=it).

risorse digitali probabilmente mai aggregate e rese disponibili sul web su un argomento specifico. Il primo è il sito nazionale, *1418 documenti e immagini della grande guerra*:

Il Progetto prevede la creazione di un grande archivio di immagini, poco conosciute ma di assoluta rilevanza qualitativa, se non di vero e proprio valore artistico, e, nel suo insieme, di straordinario interesse storico e documentario, che consentirà la conoscenza e la valorizzazione di collezioni documentarie possedute da istituti diversi<sup>13</sup>.

Il secondo è il portale europeo *Europeana collections 1914-1918*<sup>14</sup>. Come si legge sul sito dell' ICCU – Istituto centrale per il catalogo unico del MiBACT:

un progetto finanziato dall'Unione Europea in cui diverse biblioteche di 8 stati europei stanno digitalizzando e rendendo accessibili sul portale Europeana una selezione delle loro raccolte afferenti alla Prima Guerra Mondiale.

Entro il 2014, centenario dello scoppio del conflitto, il progetto renderà disponibili online 400.000 oggetti digitali relativi a materiali di rilevante interesse per l'informazione e per la ricerca storica sulla Grande Guerra quali: libri, giornali e riviste, mappe, documenti d'archivio, filmati, materiale di propaganda, libri scolastici, manifesti, fotografie, memorabilia (ad es. medaglie, monete, uniformi, bandiere) etc.

Studiosi, ricercatori o semplici cittadini potranno interrogare le fonti più svariate ed elaborare nuovi percorsi di ricostruzione storica e interpretazione della Grande Guerra<sup>15</sup>.

---

13 Si veda: <http://www.14-18.it/>.

14 <http://www.europeana-collections-1914-1918.eu/>. In ogni paese europeo e in America sono molti i siti e i portali di Istituti culturali e di Istituzioni governative che celebrano la Grande Guerra con copiose risorse e interessanti percorsi didattici per le scuole. Una vasta, forse la principale operazione di *public history* mai realizzata finora attraverso l'uso del web e dei social network! Tra i siti nazionali europei, citiamo in particolare quello dell'Imperial War Museum a Londra, sul quale sono particolarmente ben strutturati i percorsi *digital learning*, attraverso fotografie, immagini di oggetti, documenti, film, corredati di presentazione, didascalie, schede e approfondimenti, a cura di esperti: C. Keitch, *L'Impero chiamato alle armi*, <http://www.iwm.org.uk/learning/resources/the-empire-called-to-arms>; inoltre C. Keitch, *Reclutamento e coscrizione*, <http://www.iwm.org.uk/learning/resources/recruitment-and-conscription>.

15 Sul sito sono elencati anche le biblioteche e gli altri istituti che aderiscono al pro-

Dalla Prima guerra mondiale all'avvento del fascismo in Italia. "La cinematografia è l'arma più forte" è la celebre frase di Benito Mussolini, che campeggiava sugli stabilimenti di Cinecittà, così come su quelli dell'Istituto Nazionale Luce nell'anno delle inaugurazioni delle loro sedi al Quadraro, nel 1937 a Roma. Anche attraverso il cinema, di fiction e di non fiction, i regimi totalitari, italiano, tedesco, sovietico, soprattutto negli anni trenta e quaranta del Novecento, riuscirono a "disinformare" le masse popolari e a diffondere le ideologie totalitarie, fascista, nazista, franchista, stalinista, ovvero a far credere a milioni di persone che quello che vedevano nelle immagini cinematografiche fosse non solo la realtà, ma la verità, l'unica possibile, occultandone ogni altra diversa, o contraria<sup>16</sup>.

I regimi dittatoriali del Novecento in Europa per propagandare le loro idee, azioni, scelte politiche ed economiche, attività, nonché la necessità della guerra, usarono, accanto ad altri "sistemi di persuasione" e di imposizione (attraverso la scuola, le organizzazioni sociali, sportive e culturali, quindi militari e poliziesche, fino al carcere, al confino, alla morte), tutti i mass media, anche il cinema.

Il cinema diventò così una macchina sempre più raffinata di propaganda e di conquista del consenso, di "educazione" del popolo. In Italia, l'Istituto Nazionale Luce, nato nel 1924 inizialmente per finalità educative e d'istruzione<sup>17</sup>, ha realizzato film di propaganda, documentari e cinegiornali, che oggi sono interamente visionabili on line e utilizzabili nelle classi, sul sito dell'archivio: [www.archivioluca.com](http://www.archivioluca.com), dove sono illustrate, in sintesi, le testate, le collezioni,

---

getto. Peccato che nell'indicare a chi potranno essere utili tutte queste fonti on line, nonché i percorsi tematici già accessibili o futuri, ci si sia dimenticati proprio delle scuole: [http://www.iccu.sbn.it/opencms/opencms/it/main/attivita/internaz/pagina\\_0001.html](http://www.iccu.sbn.it/opencms/opencms/it/main/attivita/internaz/pagina_0001.html).

16 Cfr. D. Gargani, A. Pagliarulo, *La costruzione semiotica delle ideologie: il caso dei cinegiornali LUCE e INCOM*, «Esercizi Filosofici» 6, 2011, pp. 281 - 298, <http://www2.units.it/eserfilo/art611/garganipagl611.pdf>.

17 Anche in seguito l'Istituto Nazionale Luce manterrà, oltre le finalità di propaganda, quelle di istruzione e formazione, attraverso la cinematografia, in un paese dove la maggior parte della popolazione era contadina e analfabeta. Per una sintetica panoramica storica della nascita e delle attività dell'Istituto Nazionale Luce, si vedano G. P. Brunetta, *Istituto Nazionale L.U.C.E., Enciclopedia del cinema, Treccani. it L'Enciclopedia Italiana*, 2003, [http://www.treccani.it/enciclopedia/istituto-nazionale-l-u-c-e\\_\(Enciclopedia\\_del\\_Cinema\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/istituto-nazionale-l-u-c-e_(Enciclopedia_del_Cinema)/); per approfondimenti, E.G. Laura, *Le stazioni dell'aquila*, Istituto Luce, Roma 1999.

sia dei cinegiornali che dei film documentari, nonché degli archivi fotografici e naturalmente i loro contenuti. Un patrimonio di milioni di film e documenti fotografici on line!

L'Istituto Nazionale Luce provvedeva anche alla distribuzione di questi film, proiettati obbligatoriamente nelle sale cinematografiche, insieme ai film di finzione, diffusi capillarmente nei paesi più sperduti e isolati, anche nelle colonie, grazie ai cinemobili. Oltre i film italiani di propaganda venivano distribuiti in Italia anche quelli della propaganda nazista, tramite accordi di scambio tra i due paesi<sup>18</sup>, realizzati dall'UFA -*Universum Film Aktien Gesellschaft*, nata anch'essa come società cinematografica di propaganda statale nel 1917 in Germania<sup>19</sup>. I cinegiornali, o meglio, i «Giornale Luce» sono visionabili anche sul canale YouTube di Luce Cinecittà (attuale denominazione del celebre Istituto)<sup>20</sup>. Per una storia della rappresentazione del fascismo italiano, dell'Italia durante il fascismo, della guerra civile spagnola<sup>21</sup>, del nazismo e della seconda guerra mondiale, dal punto di vista fascista, si tratta del più importante giacimento documentario filmico al mondo.

Tra le società di produzione di documentari e cinegiornali dal periodo fascista in poi in Italia ci fu la «Incom»<sup>22</sup>, che iniziò a produrre già nella seconda metà degli anni trenta per il governo fascista, sostituendosi pian piano all'Istituto Luce, diventando l'«occhio» del governo repubblicano nel secondo dopoguerra, come si vedrà oltre. L'archivio cinematografico della «Incom» è di proprietà, insieme a

---

18 P. Ferrara, *L'apparato della propaganda*, in *Lo Stato negli anni Trenta. Istituzioni e regimi fascisti in Europa*, a cura di Guido Melis, Bologna, il Mulino, 2009, pp. 233-248.

19 Si suggerisce la consultazione della voce inglese di Wikipedia: *Universum Film AG*, [http://en.wikipedia.org/wiki/Universum\\_Film\\_AG](http://en.wikipedia.org/wiki/Universum_Film_AG).

20 Luce Cinecittà: <http://www.YouTube.com/user/CinecittaLuce>.

21 Il maggior archivio di conservazione di materiali cinematografici relativi alla Guerra civile spagnola è la «Filmoteca Espanola», che sta rendendo accessibile on line il suo patrimonio filmico dagli anni venti del Novecento ad oggi. Qui è descritta la collezione speciale di film (cinegiornali e documentari di propaganda) relativi alla Guerra civile spagnola: <http://www.mcu.es/cine/MC/FE/FondosFilm/ColeccE-sp/GuerraCivil.html>.

22 Per approfondimenti, si vedano la voce di M. Scollo Lavizzari, *INCOM*, Enciclopedia del Cinema, Treccani.it L'Enciclopedia Italiana, 2003: [http://www.treccani.it/enciclopedia/incom\\_\(Enciclopedia\\_del\\_Cinema\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/incom_(Enciclopedia_del_Cinema)/) e il volume A. Sainati (a cura di), *La Settimana Incom. Cinegiornali e informazione negli anni '50*, Lindau, Torino 2001. Inoltre su [www.archivioluce.com](http://www.archivioluce.com).

quello di altre società, dell'attuale Luce Cinecittà. Tutte le collezioni, i numeri e le singole attualità sono illustrati, descritti, visionabili sul web.

Un cinema di propaganda particolare è stato quello sovietico, dopo la rivoluzione del 1917. Nella sua fase iniziale, prima dell'avvento e del consolidamento del regime stalinista, si è trattato di un cinema, sia di fiction che documentario, militante, davvero rivoluzionario, d'avanguardia, realizzato da registi tra i più importanti della storia del cinema mondiale, quali Sergej Mihajlovič Ejzenštejn, Vsevolod Illarionovič Pudovkin, Dziga Vertov (pseud. di Denis Abramovič Kaufman), per citarne alcuni. In particolare, a proposito di film documentari, *L'uomo con la macchina da presa* del 1929 di Vertov rappresenta, con soluzioni estetiche e linguistiche innovative e rivoluzionarie, la vita e le attività del popolo russo, dalla mattina alla sera, nella città di Mosca e nei dintorni<sup>23</sup>.

I film di questi grandi autori propagandavano, con un atteggiamento entusiastico, utopico ed epico al tempo stesso, le conquiste della rivoluzione russa, ma lo facevano con reale spirito di militanza, sperimentando al tempo stesso le tecniche più innovative, nuovi e rivoluzionari linguaggi estetici, che hanno fatto delle loro opere dei capolavori insuperati. In seguito, questi e altri importanti registi, proprio per la loro carica moderna e "troppo" innovativa, "eccessivamente" sperimentale, non furono più apprezzati dal regime stalinista, che da un certo periodo in poi predilesse meno "creatività" e più propaganda, o una propaganda "più conformista". Alcuni autori migrarono all'estero, altri, come Vertov, furono emarginati con l'accusa di formalismo. Osservando le immagini di Vertov ben altro è possibile desumere, tra cui, forse, l'inizio di una critica, nemmeno troppo velata, al governo dei soviet, in seguito alle aspettative disattese della rivoluzione.

Anche i governi "democratici" hanno realizzato film di propaganda, come in **Gran Bretagna**, con la nascita, alla fine degli anni

---

23 Si veda il breve articolo della sottoscritta, sul proprio blog: L. Cortini, *Verità e propaganda, poesia e storia, empatia e inclusione, genialità, contraddizione e ricerca continua: Dziga Vertov*, su *Visioni dalla storia*, con link a pagine di approfondimento e ad alcuni suoi film, visionabili on line, quindi disponibili per un uso didattico, tra cui *L'uomo con la macchina da presa*: <http://visionandonellastoria.net/2012/07/22/verita-e-propaganda-poesia-e-storia-empatia-e-inclusione-genialita-contraddizione-e-ricerca-continua-Dziga-vertov/>.

venti del Novecento, della *Scuola di cinema documentario di Brighton*, ad opera del regista e produttore John Grierson<sup>24</sup>. Dopo una fase di sperimentazioni cinematografiche innovative in campo sociale, Grierson e i suoi collaboratori iniziarono a lavorare per il *General Post Office Film Unit*, che durante la Seconda guerra mondiale (con la denominazione di *Crown Film Unit*) produsse per il governo inglese documentari di propaganda sulle imprese eroiche degli inglesi contro i nazisti. **Negli Stati Uniti** la propaganda filmica fu organizzata statalmente dal 1918, con l'intervento dell'esercito statunitense nella Prima guerra mondiale (per la necessità di propagandare la giustizia dell'intervento americano in Europa per liberare gli Stati democratici dalla minaccia dell'Imperialismo germanico). I film e le fotografie dell' *U.S. Army - Signal Corps*, relativi a fronti, visite, e battaglie della Prima guerra mondiale, documentano, in particolare, interventi e attività dell'esercito statunitense sul fronte italiano, ma non solo<sup>25</sup>. Gli Stati Uniti usarono in seguito il cinema, di fiction e documentario, nonché la radio (celebri i serali *Discorsi del caminetto* del Presidente Roosevelt) e la fotografia di reportage per propagandare, soprattutto dopo la crisi del 1929, il *New Deal*, il "nuovo corso", avviato nel 1933 da Franklin Delano Roosevelt<sup>26</sup>.

---

24 Si veda la voce di F. Vatteroni, *Grierson, John*, in *Enciclopedia del Cinema*, Treccani.it L'Enciclopedia Italiana, 2003: [http://www.treccani.it/enciclopedia/john-grierson\\_\(Enciclopedia-del-Cinema\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/john-grierson_(Enciclopedia-del-Cinema)/).

25 Il *Signal Corps (United States Army)*, nato alla metà dell'Ottocento e tuttora attivo, durante la Prima e la Seconda guerra mondiale (ma anche nelle guerre successive, in cui sono stati coinvolti gli USA) ha prodotto, tra l'altro, milioni di fotografie e film, molti dei quali reperibili sul web, per esempio su *Internet Archive* ([www.archive.org](http://www.archive.org)) e nelle collezioni on line della Library of Congress (che comprendono anche manifesti, fonti orali, articoli di giornali, oltre fotografie e film): *A Guide to World War I Materials*, <http://www.loc.gov/rr/program/bib/wwi/wwi.html>. Si rinvia alla voce inglese di Wikipedia, per un inquadramento storico generale: [http://en.wikipedia.org/wiki/Signal\\_Corps\\_\(United\\_States\\_Army\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Signal_Corps_(United_States_Army)).

26 I film documentari, nonché le "attualità" delle Newsreel, rintracciabili sul web e visionabili on line, coevi a questi argomenti, nonché quelli di ricostruzione storica, sono davvero molti. Si consiglia agli insegnanti una ricerca, con selezione e scelte personali dei documenti, a partire dall'esplorazione delle collezioni della Library of Congress e dei National Archives, anche sui loro canali YouTube. Per quanto riguarda il *New Deal* si segnalano i seguenti link a documenti testuali, filmici, fotografici dei National Archives e della Library of Congress, *Il rilancio dell'economia e la creazione di nuovi posti di lavoro negli Stati Uniti*: <http://www.YouTube.com/watch?v=TriPHr4GzVs&feature=relmfu> <http://www.YouTube.com/watch?v=kx3OoN0dIfY&feature=relmfu> <http://www.YouTube.com/watch?v=kx3OoN0dIfY&feature=relmfu>

La propaganda americana, o meglio quella degli Alleati, usò il cinema nella Seconda guerra mondiale, durante le campagne in Europa e in Africa, producendo, tra gli altri, molti film “girati”, non finiti<sup>27</sup>, i *Combat film*. Si tratta di film realizzati da cineoperatori statunitensi e inglesi al seguito delle truppe anglo-americane: documentavano azioni belliche, bombardamenti, operazioni sul territorio, sbarchi, avanzate, occupazioni delle forze armate alleate nella nostra penisola durante il biennio 1943-1945. Però i *Combat* non avevano specificatamente, od esclusivamente, una finalità di propaganda. Le riprese servivano all’esercito per conoscere i territori, per organizzare le azioni belliche e pianificare strategie. «Realizzati in condizioni precarie e rischiose, spesso senza l’indicazione di una scaletta che suggerisca chi e che cosa riprendere, i filmati girati dai cineoperatori militari degli USA si rivelano poco attendibili non tanto per un vizio ideologico (erano destinati soprattutto agli archivi dei servizi segreti e solo marginalmente a un uso propagandistico) quanto per il loro carattere frammentario ed estemporaneo»<sup>28</sup>. Molti di questi film si possono visionare sul sito dell’archivio Luce<sup>29</sup>.

---

[www.YouTube.com/watch?v=PSMDPzd11ek&feature=relmfu](http://www.YouTube.com/watch?v=PSMDPzd11ek&feature=relmfu); *l’America durante la Grande Depressione e il New Deal nelle immagini dei grandi fotografi della Farm Security Administration*: <http://www.loc.gov/teachers/classroommaterials/connections/depression-bw/>; *i discorsi del caminetto di F. D. Roosevelt (Fireside chats)*: <http://archive.org/details/WorldHistoryFranklinD.Roosevelt-SixFiresideChats1933-1938>.

I testi di tutti i discorsi (per visualizzarli basterà cambiare il numero progressivo alla fine dell’url prima di .html e dare invio): <http://homepage.mac.com/oldtownman/20th/fc/01.html> (il primo); <http://homepage.mac.com/oldtownman/20th/fc/02.html> (il secondo), etc.; *the U.S. Work Projects Administration. How the WPA’s program of public works benefits both unemployed workers and American society*: <http://archive.org/details/WorkPays1937> (Parte I), [http://archive.org/details/WorkPays1937\\_2](http://archive.org/details/WorkPays1937_2) (Parte II); *il promo del National Recovery Administration*: <http://archive.org/details/National1933>; *il New Deal di F.D. Roosevelt nelle immagini dei cinegiornali dell’epoca*: <http://archive.org/details/gov.fdr.257>; altre risorse video sulla Grande depressione e il New Deal: <http://archive.org/search.php?query=Great%20depression%20AND%20collection%3Anewsandpublicaffairs>; *le celebri immagini di Dorothea Lange: “Migrant mother” della Farm Security Administration Collection*: [http://www.loc.gov/rr/print/list/128\\_migm.html](http://www.loc.gov/rr/print/list/128_migm.html).

<sup>27</sup> Più avanti si specifica l’uso dei termini « non finito » e « girato », già anticipato nel contributo di Silvia Savorelli e Paolo Simoni.

<sup>28</sup> R. Parascandolo, *Il valore storiografico dei documenti filmati*, in *Catalogo della mostra La storia del Quirinale dal 1871 a oggi*, 2011.

<sup>29</sup> Nella presentazione dei *Combat film* sul sito dell’archivio Luce si legge che i film, visionabili on line, provenienti dai National Archives, costituiscono un fondo di «600

Queste riprese servivano anche per confezionare le newsreel e i documentari che “in tempo reale” venivano per esempio distribuiti e proiettati negli Stati Uniti, in modo da consentire agli americani di seguire la guerra quasi in diretta. Tra gli autori della propagandistica serie americana *Wy We Fight*<sup>30</sup> (1942-1945) spiccano Frank Capra<sup>31</sup>, John Ford, John Huston, George Stevens, William Wyler. I film furono realizzati soprattutto con materiale girato, prodotto dall’esercito statunitense, ma anche dagli altri Alleati e finanche da quello nemico.

Hanno un valore innanzitutto di testimonianza storica, agghiacciante, accanto ad aspetti legati alla propaganda, le immagini girate dai sovietici e dagli angloamericani, dopo la sconfitta del nazismo, all’apertura, nel 1945, dei campi di concentramento in Germania. Sono film non finiti, girati muti, ed è difficile riuscire a “guardarli” per l’orrore che suscitano. Queste immagini sono un documento storico filmico tra i più importanti prodotti dall’uomo, nonostante si tratti di testimonianze comunque negate, o considerate non autentiche, da molti nazisti, ex-nazisti e neonazisti. Con la consulenza anche di Alfred Hitchcock con quei girati fu poi realizzato un film finito, montato ed editato, che venne proiettato durante il processo di Norimberga. Non pochi di quei girati sono rimasti inediti fino ad anni recenti negli archivi inglesi, russi, statunitensi. Il film realizzato in questione è *Memory of the camps*. La vicenda del suo ritrovamento e del suo “montaggio” va raccontata, considerando che la sua riscoperta risale ad anni recenti (anni ottanta), mentre è del 2013 la notizia del suo restauro e di una sua “nuova” diffusione da parte

---

titoli per un totale di 150 ore, e annovera, anche, eccezione inaspettata, un piccolo gruppo di “Historical film / U.S. Army - Signal Corps”, relativo a fronti, visite, e battaglie della prima guerra mondiale, che documenta, in particolare, interventi e attività dell’esercito statunitense sul fronte italiano riportandoci al contesto bellico italiano vissuto e descritto dal celebre premio nobel H. Hemingway», [www.archivio-luce.com](http://www.archivio-luce.com), sezione Cinegiornali, *Combat Film*. Sul sito [www.archive.org](http://www.archive.org) sono visionabili numerosi altri *Combat film*.

30 Serie di sette film di propaganda prodotti dalla *Special Service Division* in collaborazione con gli U.S. Army Signal Corps, tra il 1942 e il 1945. Si veda la voce su Wikipedia: [http://it.wikipedia.org/wiki/Why\\_We\\_Fight](http://it.wikipedia.org/wiki/Why_We_Fight). Rintracciabili on line su: [archive.org](http://archive.org).

31 Segnaliamo, tra questi, il celebre film di propaganda americana *The Nazis Strike*, di Frank Capra della serie *Why We Fight*, del 1942, visionabile su Internet Archive: <http://archive.org/details/TheNazisStrike>.

dell'Imperial War Museum.

"F3080" era il nome dato ad un progetto di realizzazione di un documentario sulle atrocità tedesche. Il progetto era nato nel febbraio del 1945 nella Divisione Guerra Psicologica (PWD) di SHAEF (Quartiere generale supremo delle *Allied Expeditionary Forces*). Fu lì che Sidney Bernstein, capo della Sezione cinema PWD, aveva cominciato i preparativi per la produzione di un film, utilizzando il materiale girato dagli operatori in servizio che accompagnavano gli eserciti inglesi, americani e russo. Mentre le forze alleate avanzavano nelle ultime settimane, precedenti la resa tedesca, cineasti della British Film Unit dell'esercito inglese e del Pictorial Service dell'Armata americana avevano cominciato a documentare sistematicamente i campi di concentramento appena liberati.

I primi di maggio 1945, il Ministero britannico dell'Informazione e l'Ufficio Americano dell'Informazione di Guerra iniziarono a collaborare, confrontando il materiale cinematografico. In seguito, a un gruppo di registi, tra i quali Alfred Hitchcock, fu chiesto di sviluppare uno *script* (sceneggiatura) per presentare con una sintesi filmica le riprese di questi orrori, e per diffondere tale documento con il fine di mantenere vivo il ricordo nella gente. Il documentario sulla liberazione dei campi di concentramento tedeschi nel 1945 fu assemblato a Londra quell'anno. Cinque di sei rulli del film erano sopravvissuti, stampati, positivi, senza titoli o crediti. Il negativo era stato perso ed era stato in seguito ricavato da una copia positiva al nitrato. In un elenco del 7 maggio 1946 si ipotizzava che la bobina mancante, la sesta, fosse quella composta dai film russi della liberazione di Auschwitz e Majdanek. Ma questa bobina era stata lasciata a Mosca nelle mani del cameraman russo che l'aveva realizzata. Nel 1952 i cinque rulli, insieme ad un dattiloscritto non datato, non firmato, che coincideva con il film editato, furono trasferiti dalla British War Film Office a Londra all'Imperial War Museum. Il Museo diede al film il titolo *La Memoria dei campi*. Quaranta anni dopo questo film è stato trovato negli archivi dell'Imperial War Museum, insieme ai singoli rulli del girato; non era mai stato mostrato al pubblico fino alla prima messa in onda da parte di FRONTLINE, una televisione americana, nel maggio 1985. Ora è possibile vedere on line il film nella versione editata dalla società di produzione americana, inoltre sono accessibili i singoli girati relativi all'apertura dei diversi campi di concentramento. Per approfondire e visionare il film si rinvia all'articolo della sottoscritta sul blog citato, *Visioni dalla storia*,

dove sono riportate, tradotte dall'inglese a cura della sottoscritta, alcune avvertenze metodologiche, per gli insegnanti, prima di usare didatticamente il film, per preparare gli studenti alla sua visione<sup>32</sup>.

Altrettanto importanti sono i non molti film, girati, non finiti anche questi, realizzati dai partigiani in vari paesi europei, tra cui l'Italia, dove sono state riprese le attività di militanti della **Resistenza** in varie regioni d'Italia, soprattutto al Nord, nelle principali città: Torino, Milano, Venezia, Roma. Qui sono documentati alcuni episodi della Liberazione tra il 1944 e il 1945. Anche in questo caso, gli autori di questi film non finiti sono noti registi, come Luchino Visconti. In seguito, con alcuni di questi girati è stato realizzato il film finito, montato ed editato, *Giorni di Gloria*<sup>33</sup>, oggi considerato un documento eccezionale, patrimonio della nazione. Giuseppe De Santis ha partecipato alla realizzazione di questo film, in particolare per la ricostruzione delle immagini di combattimento dei partigiani, mentre Luchino Visconti è l'autore delle riprese del processo a Caruso e del suo linciaggio, dopo la scoperta dell'eccidio delle Fosse Ardeatine. Inoltre citiamo il film sulla liberazione di Torino e sulle attività dei partigiani in Piemonte, del 1945, *Aldo dice: 26 per 1*<sup>34</sup>, realizzato tra gli altri dalla Federazione Piemontese dell'Anpi e dal Partito Socialista Italiano. Entrambi i film si possono visionare sul portale dell'archivio Luce, o su altre piattaforme on line, ma entrambi, in diversi esemplari, sono depositati presso numerosi archivi e cineteche.

La propaganda cinematografica dei paesi democratici si consolida nel **periodo della Ricostruzione**, dopo la Seconda guerra mon-

---

32 L. Cortini, *La memoria dei campi*, in *Visioni dalla storia*, <http://visionandonellastoria.net/?s=memoria+dei+campi&search=Vai>.

33 Il film, conservato in numerosi archivi e cineteche, restaurato nel 2000 dalla Cineteca Nazionale in collaborazione con l'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, è visionabile sul web, sul sito multimediale del Senato della Repubblica, in collaborazione con Cinecittà Luce, corredato di scheda con sinossi e descrizione delle sequenze: <http://senato.archivioluce.it/senato-luce/scheda/video/IL3000088764/1/Giorni-di-gloria.html>.

34 La storia del film è raccontata in un articolo de l'Unità del 1946, riportato sul sito dell'Archivio Nazionale Cinematografico della Resistenza di Torino, che custodisce il film: [http://www.ancr.to.it/old/Tool/Card/index9346.html?id\\_card=440](http://www.ancr.to.it/old/Tool/Card/index9346.html?id_card=440). Anche questo film si trova ed è visionabile sul sito, citato nella nota precedente, del Senato della Repubblica: <http://senato.archivioluce.it/senato-luce/scheda/video/IL3000052788/1/Aldo-dice-26-per-1.html>.

diale. In Italia, gli stessi cinegiornali e documentari dell'Istituto Luce, che alla fine della guerra, con la nuova denominazione di Istituto Nazionale Nuova Luce aveva ripreso, solo per un anno, a produrre cinegiornali con la denominazione *Notiziari Luce Nuova* (i trattati di pace vietarono poi al Luce di continuare a produrre cinegiornali). In particolare quelli realizzati da «La Settimana Incom» svolgeranno questa funzione di “propaganda” delle attività del governo per la ricostruzione del paese. Ma non solo. La vicenda è più complessa e riguarda anche la trasformazione della comunicazione di propaganda attraverso il cinema e gli organismi preposti, che da organi del fascismo si trasformano in organi del nuovo governo repubblicano, e purtroppo i linguaggi non cambiarono molto. Per quanto concerne i *Notiziari Luce Nuova*, il primo numero venne proiettato il 26 luglio 1945, dopo quattro mesi dall'ultimo della *serie C* dei «Giornale Luce» della Repubblica Sociale Italiana. L'Istituto Nazionale Nuova Luce tornò a produrre anche documentari, due in tutto nel 1945 e 4 nel 1946, tra cui il lungometraggio, film di fiction, *Umanità*, di sapore neorealista, per la regia di Jack Salvatori, realizzato in collaborazione col Ministero per l'Assistenza Postbellica e con l'U.N.R.R.A., ambientato nella Cinecittà dei profughi di guerra, subito dopo la liberazione di Roma (visionabile on line sul sito dell'Archivio Luce). In questo periodo la produzione del Luce restò comunque piuttosto limitata: dei *Notiziari* uscirono per esempio 22 numeri in tutto, sicuramente interessanti dal punto di vista di una “nuova” forma di propaganda da parte del governo provvisorio, nel delicato periodo della ricostruzione in Italia. Ma non solo. Si tratta di documenti audiovisivi importanti perché sono tra le poche testimonianze filmate che documentano un periodo unico della storia dell'Italia repubblicana: quello che vide uniti dal 1945 al maggio 1947 i partiti antifascisti (sebbene la produzione dei *Notiziari* si interrompa nell'ottobre 1946), rendendo quel clima e quello spirito di solidarietà tra i partiti che avevano composto il Cln, che poi si perderà. Dei 22 numeri dei *Notiziari Nuova Luce* presenti in archivio, e visionabili on line, la maggior parte, girati a Roma e nel Lazio, documentano l'attività degli uomini politici dei governi di coalizione e le prime tappe della ricostruzione del paese. Alcuni spezzoni dei *Notiziari Nuova Luce* si trovano all'interno della serie *Repertorio*<sup>35</sup> *Luce Venezia* e del *Reperto-*

---

35 Per *Repertorio* all'Archivio Luce intendono i materiali girati, gli scarti e i doppi, i

*rio Incom*. Sono tutti fruibili sul sito dell'Archivio Luce.

La crisi economica del periodo postbellico investì naturalmente l'intero settore cinematografico italiano, compreso il Luce<sup>36</sup>. La novità in questo momento riguarda appunto la «Incom» che dal 1946 iniziò a produrre un proprio cinegiornale, «La Settimana Incom», più volte citata, oltre i documentari, che aveva iniziato a realizzare già negli anni trenta per il regime fascista.

La Presidenza del Consiglio iniziò ad erogare contributi annuali all'Istituto Nazionale Luce e dal 1957 gli commissionò film documentari di documentazione, di "propaganda" governativa. La produzione documentaristica del Luce continuò a crescere, a rappresentare il nuovo spirito di ricostruzione, le imprese, le innovazioni tecnico scientifiche, industriali dello Stato, ma non produrrà più cinegiornali<sup>37</sup>. Tutti i film documentari prodotti dal Luce negli anni dalla ricostruzione al boom economico sono visionabili on line e testimoniano e rappresentano lo sviluppo e socio-economico del paese, la storia delle maggiori imprese di Stato.

Il patrimonio dell'attuale Luce Cinecittà, quindi, non si esaurisce

---

non montati.

36 La crisi finanziaria e produttiva dell'Istituto Nazionale Luce Nuova sfocia nel decreto legislativo del Capo Provvisorio dello Stato De Nicola, del 10 maggio 1947 n. 305, con cui l'istituto viene posto in liquidazione. Ma l'8 aprile 1948 il Consiglio dei Ministri trasforma il decreto di liquidazione in gestione commissariale. Tommaso Fattorossi, ispettore capo del Ministero delle Finanze, è il nuovo Commissario straordinario dell'Istituto Nazionale Luce (che nel frattempo aveva riassunto la precedente denominazione), a cui è affidato il compito "di predisporre, entro il 30 giugno 1948, quanto è necessario per la definitiva riorganizzazione e sistemazione delle attività e dei servizi dell'Istituto". Il Consiglio dei Ministri decise dunque per il rilancio dell'Istituto stanziando una somma considerevole per il suo potenziamento.

37 A proposito dei rapporti tra Stato e industria cinematografica in Italia nel secondo dopoguerra e circa le committenze di cinegiornali e documentari da parte della Presidenza del Consiglio, ovvero del Centro di Documentazione sorto nell'agosto 1951 all'interno della Presidenza del Consiglio (trasformato poi nel Servizio Informazione e Ufficio della Proprietà Letteraria e della Divisione Cinematografica nel 1957), sorto con compiti analoghi al precedente Ministero della Cultura Popolare, e con una sezione apposita dedicata al settore cinematografico, la Divisione cinematografica, creata nel 1952, cfr. il saggio di M. A. Frabotta, *Il cammino dei cinegiornali italiani nel Paese e in Europa*, in A.A.V.V., a cura di G.P. Brunetta, *Identità italiana e identità europea nel cinema italiano dal 1945 al miracolo economico*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, 1996. Si veda anche il contributo di M. A. Frabotta, *Il ruolo delle Settimane Incom nella comunicazione governativa degli anni Cinquanta*, in A. Sainati, cit.

con i film d'istruzione e propaganda del periodo fascista, come tuttora spesso si crede, ma è costituito da numerose altre collezioni, soprattutto testate di cinegiornali e documentari, acquistate dall'Istituto, che possiamo considerare comunque di propaganda, o meglio, di "comunicazione politica", per il periodo che va dalla conclusione della Seconda guerra mondiale alla fine del Novecento.

Relativi ai medesimi anni sono i film realizzati dall'*United States Information Service - USIS*: film documentari di informazione, istruzione e propaganda, nell'ambito e a sostegno del **Piano Marshall**, il cui nucleo principale riguarda proprio gli anni dal secondo dopoguerra ai primi anni sessanta. I film propongono modelli di vita statunitensi, illustrano e lodano gli aiuti, il supporto organizzativo, formativo e didattico degli americani, narrano della ripresa dell'economia e della vita sociale delle nazioni alleate, uscite distrutte dalla guerra, sottolineano la differenza di vita sociale e politica rispetto ai paesi del blocco comunista<sup>38</sup>. Si tratta di centinaia di film, comprendenti documentari, cinegiornali, fiction e animazione, prodotti in parte negli Stati Uniti, in parte in Italia. Tali film sono fondamentali per comprendere gli sforzi controversi della ricostruzione non solo materiale dell'economia di una società, ma anche della ricostruzione dell'identità, nonché con gli sforzi propagandistici dei valori di libertà e democrazia delle società dei paesi del Patto atlantico nel dopoguerra, e naturalmente vanno contestualizzati ed esaminati nell'ambito del periodo storico in cui furono prodotti, soprattutto dall'inizio della guerra fredda fino ai primi anni sessanta del Novecento<sup>39</sup>. Grazie all'accordo tra l'Archivio centrale dello stato e l'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, siglato all'inizio del 2013, è stato portato a termine un lavoro di revisione generale del Fondo USIS, che ha reso accessibili, dopo la

---

38 Il fondo di oltre 500 film dell'*United States Information Service (USIS)* di Trieste, venne "scoperto" nella seconda metà degli anni ottanta del Novecento dall'allora direttore dell'Archivio di Stato di Trieste, Ugo Cova, che inviò l'intero prezioso patrimonio, costituito da pellicole cinematografiche 16 e 35 mm., all'Archivio Centrale dello Stato, per un loro trattamento (identificazione, migrazione, visione, catalogazione, restauro).

39 Illuminante in tal senso il saggio di D. W. Ellwood, *Il cinema di propaganda americano e la controparte italiana: nuovi elementi per una storia visiva del dopoguerra*, in G. Barrera e G. Tosatti (a cura di), *United States Information Service di Trieste. Catalogo del Fondo cinematografico (1941-1966)*, Roma 2007, pp. 25-40.

loro digitalizzazione per il web, tutti i film in tre specifiche playlist sul canale YouTube della Fondazione Aamod e contestualmente sul canale dell'ACS. Un vero tesoro per studiosi, docenti, insegnanti e studenti<sup>40</sup>!

A proposito della storia economica, industriale del paese, si può definire cinema di propaganda anche il cosiddetto **cinema d'impresa**. Come si è avuto modo di rilevare in un altro saggio, con il Novecento si tende ormai a datare l'età contemporanea<sup>41</sup>, con una sua "introduzione" nell'Ottocento, in concomitanza con la conclusione della seconda rivoluzione industriale. In questa prospettiva cronologica e di terreno di indagine e studio, la storia del Novecento viene a coincidere con la storia del cinema, dell'industria cinematografica, inoltre con la storia della nascita delle grandi imprese industriali e del lavoro massificato, del movimento operaio, delle associazioni sindacali e dei partiti di massa in Italia. I primi film dei fratelli Lumiere, a fine Ottocento, e i documentari dei grandi registi sovietici dei primi decenni del Novecento documentano o raccontano anche il mondo delle fabbriche e del lavoro. Si svolge così, attraverso il cinema e la fotografia, una storia dell'impresa e del lavoro, e dei loro soggetti, narrata con nuovi mezzi e soprattutto con un "nuovo" linguaggio, le cui potenzialità d'espressione, di testimonianza, di documentazione, oltre che di comunicazione, sono ancora in gran parte da scoprire, valorizzare e "usare". Coincidenze che si susseguono fino a un fervore di ricerche e riflessioni storiografiche e metodologiche sull'uso delle nuove fonti per lo studio dei fenomeni e degli eventi della storia contemporanea, a partire dalle fonti filmiche<sup>42</sup>. Il

---

40 Playlist 1 (200 film): <http://www.YouTube.com/playlist?list=PLr4dgCl4o5-wX5IL11cVR11k8-iRy84bt>; playlist 2 (200 film): <http://www.YouTube.com/playlist?list=PLr4dgCl4o5-z58g5dTPIZHQ38VKq7FRV9>; Playlist 3 (109 film): <http://www.YouTube.com/playlist?list=PLr4dgCl4o5-xRcxwP-stiRUyXv-llts5c>.

41 Cfr. G. De Luna, *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, 2001.

42 La letteratura in materia è ormai imponente lo ribadiamo. Il dibattito fu stimolato negli anni settanta del Novecento dalle traduzioni degli studi di M. Ferro, *Il film: contro-analisi della società?*, in *Problemi di metodo storico*, a cura di F. Braudel, Laterza, Roma-Bari 1973, pp. 609-610 e 624-627; di P. Sorlin, *Sociologia del cinema*, Garzanti 1979; P. Sorlin, *La storia nei film*, La Nuova Italia, 1984; ancora M. Ferro, *Cinema e Storia*, Feltrinelli, 1980, inoltre dello stesso autore, *Si può parlare di una visione filmica della storia?*, in F. Braudel, *Una lezione di storia*, Einaudi, 1988. Si rinvia quindi ai seguenti lavori di sintesi, e alle bibliografie ivi citate: G. De Luna, *L'occhio e l'orecchio*

dibattito storiografico ha infatti investito anche la storia economica del Novecento sui temi della rappresentazione, nelle documentazioni fotografiche e filmiche, con sguardi e intenzionalità, nonché ideologie differenti, della memoria dell'impresa, dei sindacati, dei loro protagonisti, degli operai, dei movimenti collettivi, nonché dei processi produttivi nelle fabbriche, quindi la storia dei consumi nelle società di massa, la storia dei sistemi di comunicazione, attraverso la pubblicità e i mass media (cinema e televisione in particolare)<sup>43</sup>.

---

dello storico, La Nuova Italia, 1994; M. Lagny, *Il cinema come fonte di storia*, in G.P. Brunetta (a cura di), *Storia del cinema mondiale*, Vol. V, Einaudi, pp. 265-291, e di P. Iaccio, *Cinema e storia*, Liguori editore, 2000, in particolare il cap. 4, *Storia e cinema, un incontro inevitabile*, pp. 143-195. Per quanto riguarda l'interpretazione critica delle "nuove fonti" audio-visive, comprendendo anche quelle fotografiche, di cui si sono e continuano ad occuparsi storici come Giovanni De Luna, Pierre Sorlin, Gabriele D'Autilia, Ermanno Taviani, Guido Crainz, solo per citare i più noti, è opportuno ribadire come tale problematica sia strettamente intrecciata a quella della descrizione semantica dei documenti filmici; una questione peraltro tuttora aperta in ambito biblioteconomico e archivistico. Non esistono modelli in tal senso e la stessa figura del documentalista audiovisivo è ancora in via di definizione in Italia. Come rilevato in altra sede, «proprio gli sviluppi della riflessione e del dibattito sulla metodologia di descrizione [semantica, del contenuto] dei documenti audiovisivi ai fini della loro conservazione, dovendo tenere conto della specificità del linguaggio filmico e iconico in genere, potranno fornire importanti suggerimenti circa l'approccio critico, filologico, analitico, alle nuove fonti. [...] un modello di descrizione archivistico della documentazione audiovisiva consentirebbe agli studiosi in genere, ai cineasti, ai giornalisti e a qualsiasi utente di accedere non solo al singolo documento, ma a tutto il quadro di riferimento storico, linguistico, culturale, produttivo a cui quel documento appartiene.», L. Cortini, *Nella prospettiva dell'archivista*, in Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, *Annali 5, L'immagine plurale*, Ediesse, Roma 2002, pp. 133-134. Per una sintesi del dibattito storiografico sulle fonti filmiche, S. Pagni, cit.

43 Lo storico economico Amedeo Lepore, docente all'Università di Bari, rispondendo alle domande di un'inchiesta, a cura di scrive, sull'uso nella formazione universitaria dei documenti filmici, realizzata nel 2008, sottolinea il fatto di usare le fonti audiovisive «abituamente negli insegnamenti di Storia economica. Da alcuni anni... La spinta fondamentale è partita dalla sperimentazione di nuove fonti e nuovi metodi di ricerca, che mi sono apparsi subito utili anche per la didattica, allo scopo di avvicinare i giovani ad argomenti non sempre facili da apprendere e metabolizzare. Inoltre, attraverso la telematica e i materiali filmici e sonori, è stato possibile fare uso di linguaggi diversi, più vicini all'esigenza di una narrazione, come dovrebbe essere l'insegnamento storico. [...] Nell'insegnamento di storia economica delle relazioni internazionali, ho predisposto una raccolta di film - solo in parte utilizzati durante il corso - complementari o, perfino, in grado di sostituire le lezioni tradizionali, per raccontare la storia economica dall'età moderna ad oggi. Utilizzo regolarmente, an-

Fino ad ora sono stati citati diversi contesti in cui la storia d'impresa e le sue fonti, i suoi archivi, si intrecciano con altre storie: innanzitutto la storia del cinema, di per sé una delle attività industriali, oltre che culturali, più importanti del nostro paese; la storia economica, che comprende quella del lavoro in generale, non solo industriale e degli industriali, ma anche degli operai, nonché la storia del mondo contadino, dell'emigrazione, degli altri mestieri. La storia di un'impresa come la Fiat riguarda certamente il suo sviluppo e i suoi protagonisti, così come la storia dei suoi operai, impiegati, delle lotte operaie, dei consigli di fabbrica, delle manifestazioni, dei sindacati, delle rivendicazioni dei diritti, delle vite private e delle storie di famiglia dei lavoratori, che si intrecciano a loro volta con la storia collettiva: alla storia della partecipazione operaia, per esempio, agli scioperi del 1943, alla lotta antifascista, alla Resistenza<sup>44</sup>.

---

che nei corsi di storia economica e di storia del marketing, le tecnologie informatiche e i filmati in rete, al fine di meglio illustrare aspetti non secondari del programma di studi», in *La Memoria audio-visiva: uso dei materiali filmici e sonori per la formazione universitaria e specialistica*. Inchiesta e Convegno nazionale, Roma 1-2 dicembre 2008. Dossier I, pubblicato su *Il Mondo degli Archivi*, n. 3/2010, <http://www.ilmondodegliarchivi.org/subchannel/channelid/95>.

44 Cito quindi un bel progetto dell'Istoreto, l'Istituto piemontese per la storia della Resistenza e della società contemporanea 'Giorgio Agosti', nell'ambito dell'iniziativa "I luoghi della città", denominato "Torino la città delle fabbriche". Si tratta di un percorso multimediale sul web che racconta la storia delle fabbriche della Fiat a Torino dal 1938 al 1945 con un taglio inedito, anche per le fonti presentate: [http://www.istoreto.it/to38-45\\_industria/intro.htm](http://www.istoreto.it/to38-45_industria/intro.htm): «Questa ricerca ricostruisce alcune linee di storia delle principali fabbriche attive a Torino durante la seconda guerra mondiale; fornisce nello stesso tempo una sintesi sulla condizione delle vicende del movimento operaio torinese che fu un soggetto politico e sociale di primo rilievo nella lotta di Liberazione nella nostra città. Il lavoro, è bene precisarlo, non è un censimento completo delle industrie torinesi ma riguarda 33 fabbriche presenti sul territorio cittadino, la cui scelta è stata dettata da due fattori principali: il rilievo di ciascun stabilimento nelle vicende della guerra e della resistenza e la disponibilità di documentazione. Il lavoro quindi presenta contenuti disomogenei in ragione della diversità delle fonti disponibili. Il materiale utilizzato, di tipo bibliografico (particolarmente rilevanti si sono rivelate le pubblicazioni e gli opuscoli aziendali redatti dai singoli stabilimenti) ed archivistico (sono stati consultati i fondi dei Verbali dei Cln aziendali custoditi presso l'Istituto piemontese per la storia della Resistenza e della società contemporanea, quelli dell'Intendenza di Finanza-Reperto danni di guerra custoditi all'Archivio di Stato di Torino e i fondi della Camera di Commercio di Torino), è stato integrato con le fonti orali. Attraverso interviste aperte strutturate intorno ai temi del lavoro, della fabbrica, della guerra e della resistenza, si è potuto integrare la "biografia"

Per rimanere in Italia, infatti, grandi industrie come la Fiat, la Piaggio, la Edison, l'Olivetti, l'Ansaldo, l'Agip-Eni, e molte altre, tra cui innumerevoli piccole e medie imprese, sin dalla loro nascita hanno, con fotografie e film (finiti e non finiti), documentato la storia dell'industria e della famiglia o delle famiglie di imprenditori che l'hanno realizzata, le attività produttive, quelle formative, le invenzioni, i prodotti, la vita di figure geniali, i tecnici-inventori, le attività assistenziali dell'azienda nei confronti degli operai. Si tratta appunto di uno sguardo "di parte" che non evidenzia per esempio la fatica degli operai al lavoro, le loro lotte per i diritti sindacali, le condizioni tremende di vita, soprattutto nel caso di operai emigrati dal sud nelle città del nord Italia, o in altri paesi industrializzati europei. In Italia l'Archivio nazionale del cinema d'impresa a Ivrea sta raccogliendo i fondi filmici delle più importanti imprese italiane per conservarli al meglio e renderli disponibili per la visione, per esempio sulla WebTv: [www.cinemaimpresa.tv](http://www.cinemaimpresa.tv). Per il cinema d'impresa hanno lavorato autori celebri, come Ermanno Olmi, Franco Zeffirelli, Federico Fellini. All'interno del cinema d'impresa una parte specifica riguarda il film pubblicitario di un prodotto specifico, spesso proiettato nei cinema, tra un servizio di cinegiornale e un altro, oppure in televisione (nel celebre *Carosello*). Si segnala qui un articolo della sottoscritta, di fine anno 2011, pubblicato sulla vecchia versione on line de «Il mondo degli Archivi»<sup>45</sup>, ritenendolo ancora attuale, forse utile per una riflessione sul tema indicato. Il testo venne sollecitato da un convegno dedicato ai patrimoni cinematografici custoditi negli archivi d'impresa, organizzato dalla Fondazione Piaggio. Quello che allora colpì fu che si parlasse di film d'impresa non considerando l'esistenza e la rappresentazione, oltre degli industriali e degli operai "inquadri", di altri attori sociali, ovvero dei movimenti sindacali, dei lavoratori in generale, del lavoro! Dal 2012, l'Amministrazione archivistica ha iniziato a inserire nel Portale degli Archivi d'Impresa<sup>46</sup> del SAN - Sistema archivistico naziona-

---

di alcune fabbriche. I ricordi di operai, operaie, partigiani hanno così restituito una memoria che aveva nella fabbrica e nella tradizione operaia il punto di sutura tra l'esperienza dei singoli e la dimensione collettiva.»

45 [http://mda2006-11.ilmondodegliarchivi.org/detail/articleid/1192/parentchannel/82/title/A\\_cosa\\_servono\\_le\\_fonti\\_audiovisive\\_.html](http://mda2006-11.ilmondodegliarchivi.org/detail/articleid/1192/parentchannel/82/title/A_cosa_servono_le_fonti_audiovisive_.html)

46 [http://www.imprese.san.beniculturali.it/web/imprese/home;jsessionid=C03E01686C7B5A5CCC69214AC244A39F.sanimprese\\_JBOSS](http://www.imprese.san.beniculturali.it/web/imprese/home;jsessionid=C03E01686C7B5A5CCC69214AC244A39F.sanimprese_JBOSS). Si può accedere ai film diret-

le i film dell'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, evidenziando così anche "l'altra metà del cielo" per quanto riguarda la storia del lavoro e dell'economia in Italia, attraverso le fonti audiovisive. Materiale filmico prezioso proprio per organizzare in classe percorsi didattici dedicati a questo tema, attraverso le fonti filmiche, di non fiction in particolare<sup>47</sup>.

Come le imprese, anche i **partiti politici** e le associazioni politicizzate, come i **sindacati**, hanno realizzato "film di propaganda", dal dopoguerra in poi, a sostegno dei propri ideali, dei propri scopi, delle strategie per attuarli e delle proprie scelte, soprattutto in occasione di campagne elettorali o di battaglie politico-sindacali. In particolare in Italia si è distinto in tal senso proprio il Partito Comunista Italiano, ma anche la Democrazia Cristiana, il cui patrimonio filmico è conservato presso l'Istituto Sturzo a Roma, inoltre il Partito Repubblicano, il Partito Socialista, e i sindacati, a cominciare dalla CGIL, e dalle varie associazioni di categoria. Il Pci per esempio, soprattutto attraverso la società di produzione Unitelefilm<sup>48</sup>, ha documentato le attività delle proprie federazioni in tutto il paese, i movimenti collettivi, sindacali, le lotte per la democrazia, le manifestazioni e i comizi, gli eventi pubblici, le feste de l'Unità<sup>49</sup>, quelle del lavoro, le battaglie per i diritti delle donne, dei bambini, dei lavoratori, per la pace, la libertà e la democrazia, per la giustizia e l'equità sociali. Un patrimonio di film documentari e di film non finiti, di documentazione della storia del nostro paese in tutti i suoi aspetti, compresi la vita culturale e il costume, con lo scopo, oltre che propagandistico, di realizzare una informazione "diversa", di proporre un altro punto di vista su eventi politici e sociali rispetto a quello dei

---

tamente dalla « Galleria multimediale ».

47 Si segnala in particolare la playlist « lavoro e diritti » sul canale YouTube dell'Aamod, che comprende circa 40 film di non fiction dedicati a questo tema, dal periodo della ricostruzione, dopo la seconda guerra mondiale ad oggi: <http://www.YouTube.com/playlist?list=PL52C9570E84C9972A>.

48 Sul sito del Sistema informativo unificato delle soprintendenze archivistiche, SIUSA, del Mibact, si veda la voce relativa alla società Unitelefilm e al suo complesso documentario cartaceo: <http://siusa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/pagina.pl?TipoPag=prodente&Chiave=53879>.

49 On line, sul canale YouTube dell'Aamod, è possibile visionare un interessante documentario di Ettore Scola, su una Festa de L'Unità, del 1972, a colori: <https://www.YouTube.com/watch?v=fY-04UU0vP4>.

mass media, a partire dalla televisione. I maggiori autori del cinema italiano sono stati anche militanti di sinistra, e si sono cimentati per decenni con la non fiction, realizzando film documentari, inchieste cinematografiche sui problemi più scottanti della vita del nostro paese. È un patrimonio enorme, tuttora in gran parte inedito o poco conosciuto, solo in alcuni casi trasmesso in anni recenti in televisione o utilizzato in parte per attuali programmi di storia. L'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico conserva, cura e rende disponibile, il più importante patrimonio di cinema militante in Italia<sup>50</sup>. In questo Archivio sono confluiti anche film, finiti e non, di propaganda e di cinema militante, provenienti da altri paesi, per esempio dalla Russia, dai paesi dell'Europa dell'Est, dal cosiddetto "Terzo Mondo", dall'Africa, dall'America Latina, dall'Asia. Film che documentano tra l'altro le lotte di liberazione di molti stati dal colonialismo, l'avvento di governi democratici, o, al contrario, le efferatezze dei regimi dittatoriali nel "Sud del Mondo", nonché il neocolonialismo nei paesi in via di sviluppo. Fonti preziosissime e inedite per lo più su argomenti fondamentali della storia del Novecento. Molti di questi film sono visionabili sul sito della Fondazione: [www.aamod.it](http://www.aamod.it) e sul canale YouTube: <https://www.YouTube.com/user/AAMODAAMOD>.

Sul cinema di propaganda e sulla comunicazione politica dal 1946 al 1975, attraverso i film prodotti dalla Democrazia Cristiana e dal Partito Comunista Italiano è on line un sito ricco di risorse audiovisive, frutto di un progetto a cui hanno partecipato, condividendo i documenti, diversi archivi e cineteche: Istituto Luigi Sturzo, dove sono depositati gli archivi della Democrazia Cristiana, l'Istituto Gramsci Emilia Romagna, l'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, la Cineteca di Bologna. Come viene illustrato:

La mole dei film contenuta in questo sito, connessa alla varietà di temi trattati ha richiesto la creazione di categorie o tematiche, al fine di facilitare e indirizzare la fruizione dell'utente. L'insieme dei film offre una visione ampia e variegata di quello che era l'Italia nel dopoguerra e di come si è evoluta nel corso del trentennio successivo; la ricerca può spaziare dalla sezione **Storia dei partiti e dei leader**, in cui è possibile rintracciare documenti di gran-

---

50 Si veda la scheda di presentazione dell'Archivio Aamod in *Appendice*.

de importanza storica sulla nascita e l'evoluzione dei due partiti di massa, **Democrazia cristiana** e **Pci**, al tema delle **Campagne elettorali e voto** in cui si trovano sia film realizzati in occasione di importanti appuntamenti elettorali, sia film dal carattere didascalico, atti non solo a combattere l'astensionismo, ma anche ad educare gli elettori alle modalità di voto. La **Questione meridionale** insieme alla **Politica economica**: lavoro, ricostruzione e benessere riportano sullo schermo la condizione di un'Italia ridotta in miseria dalla guerra, il cui recupero è un processo lento e faticoso, anche a causa del grande divario che divide il nord dal sud. Si può anche volgere lo sguardo verso i **Rapporti internazionali (USA/URSS)** che l'Italia ha intrapreso con le due potenze mondiali, analizzando le dinamiche di queste relazioni politiche. Superato il ventennio post bellico si giunge al **1968** e agli **anni '70**, periodo di rivoluzioni sociali e politiche, che ha visto la nascita di una nuova generazione di giovani più consapevoli ed attivi. Oltre all'**Amministrazione locale** in cui si trovano film realizzati per le elezioni amministrative di città e regioni, si dà spazio a tematiche più leggere ed ironiche come quella delle **Feste**, importanti momenti di aggregazione, quella dei **Linguaggi e retorica di partito** in cui vengono mostrati documenti che mostrano i differenti approcci, spesso ironici, alla propaganda cinematografica e quella dei **Testimonial**, personaggi dello spettacolo e dello sport che hanno prestato il loro volto per alcune campagne. Infine una sezione è dedicata alle **Donne**<sup>51</sup>.

Un aspetto fondamentale da ribadire, al termine di questa carrellata sul cinema di propaganda e di militanza è quello relativo al **film come agente di storia**. La maggior parte dei film prodotti e utilizzati per scopi di propaganda o connotati da una forte componente autoriale di militanza sono film che hanno agito e vogliono agire sull'opinione pubblica, sulla storia. Alcuni film di fiction concorrono in tal senso, come *Sacco e Vanzetti*, di Giuliano Montaldo, del 1971, che ha contribuito a rivedere il processo e a riabilitare i due anarchici italiani, giustiziati in America negli anni venti del Novecento, accusati e condannati ingiustamente<sup>52</sup>. Ma per questo, come

---

51 <http://www.cinemadipropaganda.it/>.

52 Sulla vicenda dei due anarchici, nonché sul film di Montaldo, inquadrato nel contesto storico in cui fu realizzato, si veda: *Sacco e Vanzetti*, su digilander, <http://digilander.libero.it/davis2/lezioni/fotocine/film/sacco%20e%20vanzetti.htm>.

per altri aspetti, relativi al **film come strumento** per la didattica e al **film come fonte per la storia** si rinvia ai contributi dell'Annale (De Luna, Ellwood, Roghi, Taviani).

Numerosissime inoltre anche le **riprese amatoriali**, di non fiction, che hanno "agitato" sull'opinione pubblica, in taluni casi provocando reazioni di massa, utilizzati, spesso, quali documenti "di prova" nei procedimenti giudiziari, in inchieste della polizia, nei processi. Ci riferiamo, per esempio, alle immagini che hanno ripreso il violento pestaggio di Rodney King, un tassista afroamericano, il 3 marzo 1991, ad opera di diversi agenti della Polizia di Los Angeles. Immagini che, oltre a suscitare le violente proteste della comunità afro-americana, con la cosiddetta "rivolta di Los Angeles", sono state all'origine dell'inchiesta successiva<sup>53</sup>. Citiamo inoltre le tante immagini prodotte da telecamere amatoriali durante il G8 di Genova, in particolare quelle che hanno documentato i momenti precedenti e successivi al pestaggio delle forze dell'ordine della questura di Genova, alla scuola Armando Diaz, nel 2001, utilizzate da avvocati e magistrati per il processo agli agenti di polizia. La più grande raccolta di film finiti e non sulle giornate del G8 del 2001<sup>54</sup> è conservata presso l'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico.

---

53 Per la vicenda e la visione del video si rinvia all'articolo su *La Repubblica on line*, che ricostruisce la storia del giovane tassista, pubblicato in occasione della sua morte, nel giugno del 2012: <http://www.repubblica.it/esteri/2012/06/17/news/morto-rodney-king-37391557/>.

54 A. Palandrani (a cura di), *Primo elenco dei film realizzati sui fatti di Genova e sulle iniziative ad essi collegati (2001-2002)*, sul sito dell'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, alla pagina: <http://www.aamod.it/archivio-file-e-notizie-recenti/g8-dopo-10-anni/filmografia-da-annale.pdf>. La filmografia è scaricabile in pdf, ed è stata pubblicata sull'Annale 5 della Fondazione Aamod, *L'immagine plurale. Documentazione filmica, comunicazione e movimenti di massa*, a cura di Antonio Medici, 2002. Sul sito della Fondazione è possibile scaricare in pdf due saggi importanti per la didattica della storia e degli eventi sociali, attraverso il cinema, pubblicati nel medesimo Annale 5: Mario Bernardo, *Tecnologia del tramandare i fatti della storia* e Antonio Medici, *La messa in scena della realtà*. Nella stessa pagina si possono consultare anche le descrizioni delle sequenze di alcuni film relativi al G8: <http://www.aamod.it/archivio-file-e-notizie-recenti/g8-dopo-10-anni/luglio-2001-g8-di-genova-a-distanza-di-dieci-anni/?searchterm=G8%20genova>.

## Film “non finiti” e cinema amatoriale, una “propaganda” intima e privata

Solitamente, nei testi di storia contemporanea si indicano, quali strumenti di ausilio per lo studio di un evento, di un periodo, di un argomento del Novecento, film di finzione di ricostruzione, o la cui storia sia “ambientata” negli anni considerati. Su tali scelte e su come siano presentati i film si è già scritto nel presente volume (Medici, Roghi, Savorelli, Simoni).

Qui interessa soffermarci su un altro aspetto, in parte trattato da Silvia Savorelli e Paolo Simoni. Quelli che si propongono nelle scuole sono sempre film finiti, ovvero montati ed editati con titoli di testa e di coda, gli “effetti speciali” e con il cosiddetto “missaggio” del sonoro: musiche, parlato, rumori, effetti speciali “accoppiati” alla colonna scena, ovvero alla pellicola dove sono registrate le immagini soltanto, prive ancora del sonoro.

Ci sono altre particolari tipologie o forme di film, come già illustrato da Silvia Savorelli e Paolo Simoni, i cosiddetti film “non finiti”<sup>55</sup>. Non finiti sono, in generale, quelli che non hanno attraversato tutte le fasi del processo produttivo per la realizzazione del film, soprattutto quelle di montaggio e di edizione. Non finiti inoltre sono quei film di “propaganda” o di militanza, o di comunicazione politica, come abbiamo scritto, che vengono prodotti da associazioni, partiti politici, sindacati, fondazioni, per documentare appunto le proprie attività ed iniziative, nonché i movimenti sociali, le manifestazioni pubbliche anche di altri soggetti. Si tratta spesso di film che vengono realizzati, nelle intenzioni di chi li gira, proprio per rimanere tali, con il carattere di documenti, ovvero testimonianze di eventi, difficilmente ripresi dai mass media di governo, come la Rai od altre televisioni. Per fare un esempio concreto, all’interno dell’Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico è attivo da sem-

---

55 Il termine di «non finito» per il film è stato scelto da Ansano Giannarelli, regista, presidente per molti anni dell’Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, negli anni novanta quando si trattò di mettere a punto un tracciato di catalogazione informatizzato del patrimonio della Fondazione. Il termine è tuttora utilizzato nella catalogazione per definire da una parte gli elementi audiovisivi di un film, prodotti durante le fasi della realizzazione di quest’ultimo, sia per definire la documentazione audiovisiva di testimonianza di eventi collettivi o privati, generalmente non montata.

pre, con connotazioni, persone, attività varie nel tempo, un gruppo di lavoro dedicato alla documentazione, ovvero alla produzione di film, testimonianze del nostro tempo e della nostra società, secondo il punto di vista non solo del committente o promotore (l'Archivio audiovisivo), ma anche dei giovani registi e filmmaker che fanno parte del gruppo, condividendo in parte gli scopi e le finalità delle scelte dell'Aamod per le riprese, in parte proponendole, agendo autonomamente<sup>56</sup>. Tali materiali sono poi conservati in archivio, vengono catalogati, messi a disposizione della consultazione da parte di studiosi, operatori del settore, delle iniziative dell'Istituto, anche di società di produzione che magari vogliono realizzare un film finito e abbiano bisogno di brani di tali documentazioni, oppure per realizzare in prima persona un progetto successivo di film finito, in cui inserire brani cosiddetti "di repertorio", "non finiti".

Non finiti sono anche i **film amatoriali**, di viaggio, di famiglia, come ampiamente illustrato da Paolo Simoni. O meglio, nascono come tali, ma, oggi come oggi, con gli attuali strumenti digitali, spesso il videoamatore non professionista è comunque in grado di realizzare un montaggio, di editare un film, e di produrlo in base a una scelta narrativa. Può trattarsi per esempio del film del viaggio di nozze in paesi lontani, del matrimonio di una coppia, del battesimo, del compleanno di un componente della famiglia. In tal caso spesso vengono utilizzati anche altri documenti di famiglia, come le fotografie, o brani di film precedenti, documenti sonori, che ripercorrono la storia di una persona dalla sua nascita, per esempio, ai

---

56 «Con il termine documentazione filmica si vuole intendere la ripresa di un evento, effettuata su pellicola, nastro analogico o digitale, con mezzi professionali, semi-professionali o amatoriali, che non abbia altro scopo che produrre un documento dell'evento stesso. In altri termini: una ripresa che non è determinata a monte da un progetto di film (documentario o di finzione), ma che va a costituire un deposito di memoria, di immagini e suoni che potranno essere utilizzati a breve come a lunghissima scadenza in prodotti finiti, più volte e in più film, ogni volta magari per finalità diverse o, perché no?, per le stesse finalità di discorso. Ciò detto, bisogna aggiungere prestamente che anche le immagini e i suoni raccolti per la realizzazione di qualsiasi film finito vanno a costituire un prezioso deposito di documenti audiovisivi, ovvero una documentazione. (Qui già si apre uno dei primi scenari controversi, che riguarda il riuso dei materiali filmici in rapporto con l'autorialità) [e con il problema dei diritti, ndr]», in A. Medici, *La messa in scena della realtà*, in *L'immagine plurale. Documentazione filmica, comunicazione e movimenti di massa*, cit., pp. 17-18. Il saggio è consultabile anche on line, si veda la nota n. 167.

suoi 40 anni! I materiali girati di film non finiti vengono così “riusati”, in tal caso in modo amatoriale.

Oggi i “filmini” cosiddetti “di famiglia”, girati da non professionisti, sono diventati una fonte importante di studio, oltre che fonte di riuso da parte di autori creativi che prediligono questa fonte per la realizzazione di loro opere. Si tratta infatti di documenti che forniscono indicazioni sulla mentalità delle famiglie, di una comunità, di un territorio, sugli usi, sui rituali, sulle abitudini, sui gusti, nonché sugli arredi delle abitazioni, sulla moda, su come vivessero o abbiano vissuto e come si siano rappresentati i nostri genitori, i nostri nonni, bisnonni, zii, parenti ed amici, nelle occasioni della vita ritenute importanti. Hanno un valore affettivo, emozionale e di ricordo soprattutto per chi li ha girati, ma anche di rappresentazione del proprio status sociale. Sono oggetto di ricerche, oggi, per storici, antropologi, sociologi, economisti, mentre hanno un interesse documentario per i registi di fiction, quando debbono conoscere e sapere “come eravamo”, ovvero come fossero e come si rappresentassero famiglie, ambienti, persone, arredi nel periodo in cui si deve svolgere la storia del film di finzione (o delle fiction televisive) da realizzare; interesse nutrito, come già accennato, anche da registi di documentari, nonché da *media artist*, che sempre più spesso inseriscono brani di film di famiglia nelle loro opere<sup>57</sup>, o che addirittura fanno di questo tipo di fonte il materiale privilegiato, quando non unico, per la realizzazione di loro opere. Citiamo, anche per indicare un esempio di riuso “creativo” dei materiali d’archivio, in tal caso di famiglia, il caso di Peter Forgacs, ungherese, ancora poco conosciuto in Italia. Si tratta forse dello “storico-artista”, come verrebbe da definirlo da chi scrive, dell’ “archeologo delle immagini” forse più importante del Novecento. Tra le sue opere: *Private Hungary*, monumentale video-opera (dal 1988 ad oggi), fatta di film nati dal montaggio di pellicole amatoriali e filmini appartenenti ad alcune famiglie magiare di origine ebraica. L’intera raccolta di *Private Hungary* conta quindici pellicole che raccontano un arco di 60 anni, dal 1920 al 1980, la Shoah, momenti della Seconda guerra mondiale,

---

57 Il primo documentario « d’ autore » che riusò brani di film di famiglia è stato realizzato da una donna, Esfir Sub, che nel film «La caduta della dinastia dei Romanov», inserì materiale cinematografico tratto dall’archivio privato, di famiglia e amatoriale, dello zar Alessandro II. Se ne parla poco più avanti.

la politica dello Stato magiaro, la rivoluzione e il regime sovietico. Sul suo sito è possibile avere il quadro della sua attività, le schede relative a tutti i suoi lavori, leggere interviste e saggi e visionare alcuni brevi spezzoni di film. Sul canale Vimeo si possono visionare numerosi brani delle sue opere più note, tra cui segnaliamo *The Maelstrom – A family chronicle*, del 1997, un film di 60 minuti, realizzato montando immagini amatoriali di una famiglia olandese ebrea, girate tra il 1938 e il 1942, durante il lasso di tempo della nascita e della crescita del nazismo in Europa. Parallelamente alla storia dei Peeremboom – che si filmano fino al giorno in cui sono costretti a lasciare la casa confiscata dai tedeschi – il montaggio alterna le memorie filmiche di Seyss-Inquart, commissario nazista per i territori occupati olandesi<sup>58</sup>.

Per proporre un altro esempio di riuso di questi materiali, in Italia è diventato celebre il film di Alina Marazzi *Un'ora sola ti vorrei*, del 2002, che attraverso il montaggio di film di famiglia della regista, ricostruisce in modo poetico la storia della madre, morta prematuramente, in seguito a una depressione. Dalla storia famigliare la giovane regista è poi approdata alla storia delle donne nella società italiana, con il secondo film *Vogliamo anche le rose*, del 2007, che narra della condizione femminile tra gli anni sessanta e settanta, realizzato sempre attraverso il montaggio di film d'archivio, anche privati<sup>59</sup>.

Nel nostro, come in altri paesi, l'Archivio nazionale del film di famiglia – Home Movies, a Bologna, raccoglie i film di famiglia per conservarli, restaurarli, diffonderli, tramite anche festival e rassegne, per consentirne il riuso per un "genere" nuovo di film documentario, come illustrato efficacemente da Paolo Simoni. Progetti di censimento e salvaguardia, presso sedi idonee, di questa particolare tipologia di film si stanno diffondendo in diverse regioni: in Abruzzo, Puglia, Sicilia, Sardegna, proprio per la valorizzazione e il recupero della memoria anche delle tradizioni e delle storie legate a un territorio. Progetti che potrebbero essere realizzati con e dalle scuole.

---

58 Si veda: <http://forgacspeter.hu/english/films/The+Maelstrom/15>.

59 Questi film, non reperibili sul web, se non alcuni trailer, sono stati editati e distribuiti, con numerosi interessanti extra, dalla casa editrice Feltrinelli, che da alcuni anni si occupa della valorizzazione del cinema documentario.

Film di famiglia sono conservati inoltre in strutture come la Cineteca Nazionale a Roma e in altri archivi audiovisivi, a testimonianza dell'interesse crescente verso questa fonte filmica. In queste iniziative spesso accanto ai film si recuperano e raccolgono anche gli album fotografici di famiglia. Vale la pena segnalare, per la forte valenza didattica, il progetto realizzato dall'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, promosso dalla Regione Lazio e con la collaborazione delle scuole dei capoluoghi di provincia del Lazio, *Famiglie laziali*. Il progetto, del 2006-2007, che ha visto la raccolta e il trattamento di film e foto di famiglia, a cura degli studenti delle scuole secondarie di I e di II grado, si è poi concretizzato in una serie di mostre a Roma e nelle province e nella realizzazione di un sito con una banca dati ricca di risorse digitali accessibili on line: [www.fotofamilia.it](http://www.fotofamilia.it).

Tra i film non finiti possiamo trovare anche i cosiddetti “**materiali filmici di raccolta**”, tra cui le riprese “grezze”, o le video testimonianze, videointerviste, prodotti soprattutto per la realizzazione di un film documentario, di un film d'inchiesta, che vengono girati sapendo che non saranno usati tutti e integralmente, ma con la consapevolezza, oggi, dell'utilità di produrli per quel progetto e di conservarli per il valore storico-sociale che hanno o che potranno avere. Spesso queste tipologie di documenti si ritrovano, inseriti e utilizzati, in programmi televisivi e in altri film<sup>60</sup>.

---

60 Per esempio, per il film documentario di Ansano Giannarelli, *Resistenza una nazione che risorge*, del 1975, realizzato, principalmente a scopi didattici, in cinque puntate, per la durata complessiva di quasi 4 ore, proiettate soprattutto nelle scuole secondarie di I e di II grado, il regista produsse una serie di videointerviste a noti protagonisti della Resistenza italiana, alcuni dei quali padri fondatori della Costituzione della Repubblica Italiana. Alcune di queste videointerviste furono utilizzate solo in parte nel film finito, altre non furono usate affatto, ma tutte sono conservate e catalogate presso l'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, con la trascrizione del sonoro, rappresentando testimonianze di alto valore storico-civile, caratterizzandosi come documenti autonomi rispetto al film finito. Nel 2012 è stato realizzato un volume con la storia del film e la trascrizione integrale delle videointerviste: M. Argentieri e A. Giannarelli, *Resistenza una nazione che risorge*, Città del Sole edizione, Reggio Calabria 2012. Si veda la presentazione del libro: <http://www.aamod.it/aa-modnewsletter/newsletter.2012-12-01.0878878685?searchterm=resistenza+una+nazi+one>. Questo film, come altri del catalogo dell'Archivio audiovisivo, possono essere richiesti dalle scuole per proiezioni didattiche. Il catalogo è al momento consultabile integralmente (con tutte le schede dei film catalogati, e alcuni digitalizzati, visionabili

Diverso il caso della raccolta di interviste orali, di videointerviste, di videotestimonianze, frutto di progetti specifici, per esempio le videotestimonianze dei sopravvissuti alla Shoah, delle donne e degli uomini di una minoranza etnica, di ex partigiani, ex lavoratori (minatori, operai, etc.). Spesso sono materiali non finiti, che rimangono tali, oppure, nel caso di progetti più vasti, a seconda dell'ente che li promuove e li realizza e degli investimenti profusi, possono prevedere non solo il montaggio, ma una rigida struttura organizzativa in termini di preparazione, di realizzazione, di edizione, di uso e diffusione. Di grande rilevanza è il progetto della *USC Shoah Foundation Institute for Visual History and Education*<sup>61</sup>, con lo scopo «di raccogliere video-testimonianze di sopravvissuti e di altri testimoni della Shoah... Si tratta di una delle più grandi collezioni video-digitali al mondo (circa 52.000 videotestimonianze in 32 lingue). Le esperienze raccolte sono quelle di sopravvissuti ebrei, di omosessuali, testimoni di Geova, zingari di etnia Rom e Sinti, sopravvissuti alle politiche eugenetiche, liberatori e testimoni della liberazione, prigionieri politici, soccorritori e partecipanti ai processi per i crimini di guerra... La durata media di una testimonianza è superiore alle due ore. Avendo incluso nelle testimonianze le esperienze precedenti alla guerra e quelle successive, il percorso personale del sopravvissuto è raccontato in un lungo periodo». Il portale è ricco di risorse e percorsi soprattutto per gli insegnanti. L'Archivio<sup>62</sup>, dopo la registrazione, è consultabile on line per circa 1100 videotestimonianze in inglese. L'intera banca dati è ora consultabile in Italia presso l'Istituto Centrale per i Beni Sonori e Audiovisivi - ICBSA<sup>63</sup>.

La banca dati delle videotestimonianze italiane (circa 430) è consultabile su un sito specifico, *Ti racconto la storia: voci dalla Shoah*<sup>64</sup>, sul sito dell'Archivio centrale dello Stato, previa registrazione (questa,

---

on line) sul portale dell'archivio Luce, con il quale è attivo un accordo di condivisione sul web dei rispettivi patrimoni audiovisivi: <http://aamod.archivioluca.com/archivioluca/aamod/>.

61 Si veda: <http://sfi.usc.edu/>.

62 <http://vhaonline.usc.edu/about/archive.aspx>.

63 Per le modalità si veda: <http://www.icbsa.it/index.php?it/661/shoah-foundation>.

64 <http://www.shoah.acs.beniculturali.it/>. Per una presentazione del lavoro italiano si rinvia a G. Contini Bonacossi, *Uno sguardo alle testimonianze riguardanti l'Italia nell'archivio di Shoah Foundation Institute*, anche on line: [http://letiziacortini2.files.wordpress.com/2012/06/le\\_voci\\_italiane\\_dalla\\_shoah.pdf](http://letiziacortini2.files.wordpress.com/2012/06/le_voci_italiane_dalla_shoah.pdf).

una volta effettuata, dovrà comunque essere approvata in base alle motivazioni per cui si desidera accedere alle videotestimonianze).

Tra i film non finiti amatoriali rientrano anche quelli girati casualmente e occasionalmente con il cellulare o con le macchine fotografiche digitali, nonché con videocamere non professionali. Questi video vengono diffusi e scambiati spesso tramite internet, posizionati su YouTube, altri siti, portali on line, oppure inviati alle redazioni dei telegiornali, di alcuni programmi televisivi, che li utilizzano. Sempre più spesso durante i servizi dei telegiornali il giornalista che introduce le immagini che verranno trasmesse, precisa che si tratta di video "amatoriali" (per esempio quelli relativi alle alluvioni di Genova, della Liguria, in Sicilia nel 2011).

A proposito di *riuso* si segnala l'opera di una grande autrice, Esfir' Il'inicna Sub, conosciuta come Esfir Sub, o Esfir Shub o, ancora, Esther Shub<sup>65</sup>, che per prima ha utilizzato brani di film girati, non finiti, d'archivio, realizzati da altri, per la costruzione di un nuovo film, un documento cinematografico davvero particolare: *La Caduta della Dinastia dei Romanov*, del 1927. «Prima tra i registi [donna] a pensare e realizzare un film documentario di montaggio, ha dato origine ad una forma assolutamente nuova: il montaggio del film storico». Si tratta di un film di propaganda, realizzato con l'inserimento, per esempio, di brani tratti dai "film di famiglia" dello Zar. Il film ricostruisce, a dieci anni dalla Rivoluzione, esclusivamente con il montaggio di altri film coevi agli eventi narrati, la storia della Russia nonché dell'Europa, dai primi del Novecento fino alla Rivoluzione. Buona parte è dedicata alle vicende della Prima guerra mondiale. Il film ci restituisce i grandi contesti e i protagonisti di una storia che abbraccia e narra, senza distinzioni, nobili e contadini, borghesi e proletari, ricchi e poveri, adulti, anziani, bambini... inoltre paesaggi, terre, città, lavoro, attività di ogni sorta. Un affresco vasto, di afflato a tratti epico, come i grandi registi russi sanno ben costruire, di militanza certamente, di grande effetto e impatto visivo e narrativo, caratteristiche difficilmente rintracciabili in altre fonti di quel periodo. Come scriveva la Shub: "l'essenza del cinema è mostrare". Il film fu distribuito in Italia nel 1967, a cura della società di pro-

---

65 Si rinvia, per una breve nota biografica on line, al pagina web: <http://www.cinzia-ricci.it/filmes/registi-esfirsub.htm>.

duzione legata all'allora Partito Comunista Italiano, Unitelefilm<sup>66</sup>, il cui patrimonio è conservato presso l'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, che lo ha digitalizzato e caricato sul proprio canale YouTube, dove è visionabile integralmente con le didascalie tradotte in italiano<sup>67</sup>.

Film non finiti sono da considerarsi, come accennato, anche i "girati". Per "girato" si intende quasi sempre il materiale che il regista produce durante le riprese, per la realizzazione di un film "finito", di fiction. I girati, soprattutto per i film di finzione, chiamati anche "giornalieri", subiscono una severa selezione sia quotidianamente, durante le riprese, sia in fase di montaggio. In tutti i film, gli scarti (tagli) sono molto superiori a quanto utilizzato effettivamente nel montaggio dell'opera. Non è possibile quantificare, ma a volte il rapporto può essere anche di 10 ore di girati per un'ora di film finito.

Solo fino a pochi decenni fa, la tendenza generale, tranne qualche raro caso, era quella di buttare e non conservare i materiali girati "scartati". Oggi si cerca di tutelarli come documenti storici, beni culturali anch'essi. In Italia tale riconoscimento alle immagini in movimento e alle fotografie è stato per legge formalizzato soltanto dalla fine del 1999, quindi dal "nuovo" e attuale *Codice dei beni culturali e del paesaggio*, del 2004<sup>68</sup>.

I tagli e gli scarti del girato di un film possono essere determinati, oltre da scelte autoriali, del regista in particolare, anche dalle produzioni che lo finanziano, con l'obiettivo di spendere il meno possibile

---

66 In particolare, Riccardo Napolitano (fratello del Presidente della Repubblica) si occupò allora di diffondere la conoscenza nel nostro paese dei film sovietici dei primi decenni del Novecento, i cosiddetti "Classici sovietici". Noto come documentarista, infaticabile operatore culturale, diffusore della cultura cinematografica in Italia dal secondo dopoguerra fino alla sua morte, nel 1993, la sua opera è tuttora poco conosciuta in Italia. Si rinvia alla voce, realizzata dalla sottoscritta, *Napolitano, Riccardo, Dizionario Biografico degli Italiani*, cit., vol. 77, 2012, anche on line: [http://www.treccani.it/enciclopedia/riccardo-napolitano\\_\(Dizionario\\_Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/riccardo-napolitano_(Dizionario_Biografico)/).

67 <https://www.YouTube.com/watch?v=x373VRK7pvc>.

68 Per il *Codice* attuale sono oggetto di tutela: "le fotografie, con relativi negativi e matrici, le pellicole cinematografiche ed i supporti audiovisivi in genere, aventi carattere di rarità e di pregio", art. 10, comma 4, lettera e; inoltre "le fotografie, con relativi negativi e matrici, gli esemplari di opere cinematografiche, audiovisive o di sequenze di immagini in movimento, le documentazioni di manifestazioni, sonore o verbali, comunque realizzate, la cui produzione risalgono ad oltre venticinque anni", art. 11, comma 1, lettera f.

e di ottenere il miglior risultato in termini di successo di pubblico, o di “propaganda”, ovvero di efficacia comunicativa/persuasiva. Per lo più si tratta di scelte estetiche e di efficacia comunicativa visiva. Ma può trattarsi anche di una scelta imposta dalla **censura**, secondo la quale alcune sequenze, o sonori del film, per motivi svariati, debbono essere tagliati (tutela dei minori, degli animali, per offesa alla morale pubblica, o a una persona, per scene eccessive di violenza, per pornografia, o in taluni casi e paesi ancora oggi, per motivi politici).

I criteri e le scelte della “censura” nel nostro paese sono determinati, nell’ambito della cosiddetta “revisione cinematografica”, da apposite commissioni, costituite da esperti con competenze diverse, nonché da rappresentanti di associazioni di genitori e di associazioni per la protezione degli animali, nominate dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali e del Turismo – Direzione Cinema. Sul sito del progetto *Italia Taglia* è possibile conoscere il meccanismo della revisione cinematografica, consultare la banca dati relativa ai film esaminati dalle Commissioni, dal 1913 al 1960<sup>69</sup>, nonché leggere i nulla osta con, in molti casi, le indicazioni censorie<sup>70</sup>. Presso gli archivi del Ministero sono a volte conservati proprio i tagli e gli scarti della censura (preziosi documenti filmici sulla mentalità, il costume, la società...). Tutti i film realizzati, infatti, per essere resi pubblici e distribuiti, proiettati nelle sale cinematografiche, nonché trasmessi in televisione, debbono ricevere il “nulla osta” del Ministero. In televisione le “censure” dei programmi sono determinate da scelte e criteri politico-culturali, aziendalistici, dal cosiddetto indice di ascolto, da regolamenti interni alle diverse redazioni delle trasmissioni, da codici deontologici professionali (per i giornalisti). Quando si lavora con e su un film in una classe può essere interessante, perfino “divertente” per i ragazzi conoscere anche questi aspetti, in ogni caso importanti per inquadrare a tutto tondo la fonte audiovisiva.

Ma quanto i giovani, come gli stessi adulti, sono in grado di riconoscere l’uso di documenti non finiti, brani d’archivio, girati, inseriti

---

69 Cfr. *La revisione cinematografica in Italia*: [http://www.italiataglia.it/la\\_revisione](http://www.italiataglia.it/la_revisione).

70 Sul sito sono approfonditi alcuni casi celebri, con possibilità di consultare oltre i visti con le indicazioni di censura, le stesse sequenze tagliate, per esempio, nel caso del film *Totò e Carolina*, di Mario Monicelli, del 1955: [http://www.italiataglia.it/casi-celebri/toto\\_e\\_carolina](http://www.italiataglia.it/casi-celebri/toto_e_carolina).

in altri film, di distinguere i girati dai montati e, soprattutto, quanto sono in grado di comprendere le operazioni di scelta e montaggio di questi film non finiti in nuovi prodotti, da parte di un regista? Fondamentale saranno dunque le esercitazioni in classe finalizzate all'analisi del testo audiovisivo, tra l'altro, per il riconoscimento delle sue forme, delle espressioni, delle scelte linguistiche e di montaggio adottate. Si potranno, a seconda dei film, in particolare per quelli di ricostruzione con l'uso di materiali d'archivio, invitare gli studenti a riconoscere le immagini girate non dal regista del film proposto nel focus, ma da altri autori/operatori, e da lui utilizzate per montare il suo film. Una verifica potrà riguardare il linguaggio filmico, accompagnato o meno dal sonoro.

Come si avrà modo di ribadire nel prossimo contributo dedicato agli strumenti - e qui si vuole anticiparne un aspetto -, un esercizio utile potrà essere quello di commentare insieme, in classe, i campi e i piani, nonché i movimenti di macchina all'interno delle sequenze, invitando gli studenti a riflettere sul diverso effetto che potrebbero provocare nello spettatore le inquadrature, con o senza un accompagnamento sonoro. Un'altra verifica potrà riguardare il riconoscimento di brani girati ma non montati, rispetto a quelli estratti da film finiti, ovvero, precedentemente editati. Si potranno quindi far riflettere i ragazzi sul diverso impatto visivo ed emotivo che girati, non finiti, accompagnati o meno dal sonoro, montati ed editati del tutto o parzialmente, potranno suscitare.



# Risorse, strumenti e verifiche sul web

Letizia Cortini

## Prerequisiti

Nella parte conclusiva del volume si forniscono alcune indicazioni e degli strumenti per attivare la sperimentazione “sul campo”, in questo caso nell’ “arena pubblica” della scuola. I contributi contenuti nel volume, più generali o più specifici che siano, potranno consentire agli insegnanti di avere il quadro di alcuni contesti teorici e delle principali problematiche in merito all’uso degli audiovisivi per l’insegnamento della storia, ma non solo. In taluni casi sono fornite numerose indicazioni e link a risorse on line, relative a temi di studio della storia del Novecento, a cui poter fare riferimento e sulle quali sperimentare gli strumenti che seguono.

Tra i primi “attrezzi del mestiere” si suggeriscono quelli in grado di preparare gli studenti al **riconoscimento degli elementi di base del linguaggio audiovisivo**, a partire da alcune dispense reperibili on line<sup>1</sup>, comprensive di un glossario tecnico. Accanto alle dispense, si propone l’uso di alcuni video, per esempio su YouTube, che illustrano in modo molto “godibile” il linguaggio cinematografico, utilizzando inquadrature e sequenze di film<sup>2</sup>.

---

1 Proprio un docente di scuola media superiore di I e di II grado, svizzero, Gerry Mottis (<http://www.gmottis.ch/Personale/>), ha pubblicato on line sul sito dedicato alla didattica, <http://www.gmottis.ch/Scuola/>, delle dispense al seguente indirizzo: [http://www.gmottis.ch/Scuola/MaterialeDidattico/Studio/Linguaggio%20cinematografico%20\(teoria%20e%20tecnica\).pdf](http://www.gmottis.ch/Scuola/MaterialeDidattico/Studio/Linguaggio%20cinematografico%20(teoria%20e%20tecnica).pdf)

2 Su YouTube, a cura dell’Associazione *Pensieri e Parole*, si trova una “playlist” su *Il linguaggio cinematografico*, costituita da diversi video, che mostrano attraverso sequenze di film celebri, commentate con scritte in sovraimpressione, i diversi elementi del linguaggio filmico, nonché le sue forme espressive principali: [https://www.YouTube.com/watch?v=3Wahvxy0f5A&feature=results\\_main&playnext=1&list=PLC7B39242B4898570](https://www.YouTube.com/watch?v=3Wahvxy0f5A&feature=results_main&playnext=1&list=PLC7B39242B4898570). Si segnala inoltre l’attività dell’associazione *Lanterne Magiche*, finalizzata alla realizzazione di un progetto di educazione al linguaggio audiovisivo alla pro-

Molto efficaci le risorse sul linguaggio cinematografico, a partire dall' "inquadratura", messe a punto nelle esperienze di studio e nelle pratiche di laboratorio nelle scuole, a partire dagli alunni delle primarie, nell'ambito del *Progetto Rete Cinema Marche*<sup>3</sup>. Percorsi, numerose risorse, pubblicazioni, saggi, video, si trovano sul sito de *La Rete Cinema*, [cinedidattica.net](http://cinedidattica.net)<sup>4</sup>. La finalità è quella di promuovere e sostenere una metodologia didattica comune ai diversi ordini e gradi di scuola per l'insegnamento/apprendimento dei linguaggi visuali, valorizzando il patrimonio di esperienze già attivate nell'ambito del rimpianto e già citato *Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola*. Il sito negli ultimi tempi sembra mostrare un rallentamento delle attività e delle iniziative.

Un bellissimo lavoro sul linguaggio cinematografico, e l'inquadratura in particolare, è raccolto in un volume scaricabile in pdf on line: Silvia Faggi Grigioni, *Spettatori bambini. Didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola*, Quaderni del Consiglio Regionale delle Marche, Ancona, 2009<sup>5</sup>.

Altro contributo utile per gli insegnanti è quello elaborato dalla docente Marina Medi, *Cinema e insegnamento della storia*, per *Indire - Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa*<sup>6</sup>, sull'importanza della fonte filmica per l'insegnamento e sulle "cautele" nell'uso di queste fonti: ovvero sulla necessità di tener conto delle specificità linguistico-espressive, ma anche percettive, diverse da spettatore a spettatore, del linguaggio audiovisivo in generale, cinematografico e televisivo. Il contributo si trova on line, scaricabi-

---

mozione dell'arte cinematografica attraverso l'elaborazione di percorsi didattici specifici che favoriscano la comprensione del linguaggio cinematografico valorizzando i principali elementi linguistici e tecnici della narrazione filmica. Sul sito TVedo.tv l'associazione propone numerose esercitazioni didattiche partendo da alcuni film on line, ai quali sono collegate schede di comprensione, analisi, esercitazioni di decodifica, tarate sui diversi gradi di istruzione. Ecco un esempio per le scuole primarie: <http://www.tvedo.tv/tv/images/stories/Pdf/diariodiunaschiappaperipiupiccoli.pdf>.

3 Il documento di presentazione del progetto, con una sintesi della storia, delle metodologie adottate, l'elenco delle scuole delle Marche aderenti può rappresentare un modello virtuoso da riproporre in ambito quanto meno regionale, se non nazionale.

È consultabile all'indirizzo: [http://www.cinedidattica.net/retecinema/files/il\\_cinema\\_nella\\_rete.pdf](http://www.cinedidattica.net/retecinema/files/il_cinema_nella_rete.pdf).

4 <http://www.cinedidattica.net/retecinema/index.html>.

5 [http://www.cinedidattica.net/retecinema/files/spettatori\\_bambini\\_faggi.pdf](http://www.cinedidattica.net/retecinema/files/spettatori_bambini_faggi.pdf).

6 Sito ufficiale dal quale accedere a numerose risorse: <http://www.indire.it/>.

le in pdf e si caratterizza per la sua concretezza nell'uso didattico<sup>7</sup>.

In merito all'analisi del film e del linguaggio audiovisivo, tenendo conto di tutti i suggerimenti contenuti nei contributi del presente testo, si propone una **scheda**<sup>8</sup>, che potrà, adattata a seconda delle esigenze e dei diversi gradi di istruzione, essere trasversale ai film, soprattutto di non fiction, ovvero documentari e di documentazione, finiti e non. La scheda è a cura della sottoscritta, ed è suddivisa in domande per l'analisi dei contenuti del film, e domande per l'analisi del linguaggio audiovisivo. Viene usato il termine "video" perché con ogni probabilità il film selezionato per l'esercitazione sarà stato trovato sul web, dove il termine "video" è ormai ampiamente utilizzato, anche quando si tratta di riproduzioni di film nati su pellicola, prodotti per essere visti nei cinema, fruiti in altri "ambienti". Si invitano quindi gli insegnanti e gli stessi ragazzi, durante l'esercitazione, a seconda del film scelto, a verificare, intervenire sulla scheda, modificandola, integrando e ipotizzando ulteriori domande da porre alla fonte oggetto di analisi.

La rete è davvero molto ricca, come si è più volte ribadito, di risorse digitali, dai film agli strumenti di analisi e di sperimentazione della didattica della storia, attraverso il cinema. Sulla piattaforma di *Indire*, per esempio, possibile accedere alle sintesi di tre proposte di visione e di analisi di film sulla storia e la storiografia del Novecento, in particolare della seconda metà del secolo scorso, a cura di *MediaScuola*<sup>9</sup>.

La raccomandazione per gli insegnanti è sempre quella di esplorare maggiormente il web per cercare e selezionare i propri percorsi didattici (tarati sul grado di istruzione, sulle diverse classi, perfino sui singoli alunni).

Uno dei problemi che assilla la didattica con le fonti filmiche è anche quello relativo ai diritti e alla possibilità di mostrare pubblicamente i film protetti dal diritto d'autore, sia tramite dvd, sia sul web. Il dibat-

---

7 <http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/primaria%20e%20I%20grado/Praticare/Storia/Cinema.pdf>.

8 *Scheda analisi film*, a cura di Letizia Cortini, in *Appendice*, N. 1. La ricerca nei brani filmici delle informazioni "secondarie" rispetto al racconto principale relativo a un tema, un fatto, un evento, un personaggio, per esempio la ricerca di informazioni sul paesaggio urbano e agrario, sul costume, sugli arredi, sugli oggetti, sulla moda, è un esercizio molto importante che consente un lavoro multidisciplinare sul testo filmico.

9 <http://ospitiweb.indire.it/~mipm0001/ms/ms11arg.htm>, le esperienze risalgono alla metà del primo decennio del Duemila (2005/2006), ma mantengono la loro validità formativa, anche in termini di problematicità.

tito in merito è tutt'altro che concluso. Spesso gli insegnanti o gli operatori culturali assumono il rischio, rispetto a eventuali controlli della Siae, di proiettare comunque i film nelle scuole. Per delle indicazioni in merito si consiglia la lettura di un articolo della sottoscritta, *Usò dei film a scuola e problemi dei diritti*, che rinvia a diversi link e normative, inoltre alle attività dell'AVI - Associazione Videoteche e Mediateche Italiane che si occupa di tali questioni, anche per le scuole<sup>10</sup>.

## **Dove trovare i contenuti e i percorsi tematici**

Per quanto riguarda qualche suggerimento in merito alla costruzione di personali percorsi tematici storico-filmofotografici, oltre quelli già strutturati e illustrati nel contributo precedente, segnaliamo siti e portali più "generalisti", tra cui rientrano in ogni caso i già citati dell'archivio Luce, del cinema d'impresa d'Ivrea e dell'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, nonché quelli di RaiStoria e di RaiScuola<sup>11</sup>.

Si invitano gli insegnanti a tener conto, anche per i film di fiction, dei percorsi indicati nei contributi di Carlo Felice Casula, di Giovanni De luna, di David Ellwood, di Carlo Lizzani, presenti nel volume. Certamente i film di fiction raramente sono reperibili integralmente on line, e comportano sempre, per la legge sul diritto d'autore, determinate condizioni per il loro uso pubblico, come accennato alla fine del paragrafo precedente.

Sul web sono disponibili percorsi generali di storia nazionale (o con punto di vista nazionale) del Novecento, corredati di risorse filmiche (a volte anche fotografiche e iconografiche), organizzati cronologicamente e per tematiche. Ne è un esempio per l'Italia il portale *Fare gli italiani*.

---

10 L'articolo risale a settembre 2012. Si suggerisce quindi di verificare sul sito della citata associazione AVI eventuali novità normative sulla materia: <http://visionando-nellastoria.net/2012/09/11/uso-dei-film-a-scuola-e-problema-dei-diritti/>.

11 Su RaiScuola l'offerta didattica, attraverso unità audiovisive riguarda non solo la storia, ma anche altre discipline (letteratura, filosofia, economia, geografia...); inoltre è possibile filtrare le richieste a seconda del grado di istruzione. Qui segnaliamo il sottoportale di RaiScuola dedicato alla Storia: <http://www.raiscuola.rai.it/categorie/storia/140/1/default.aspx>, che naturalmente attinge al sito di RaiStoria e alla piattaforma più generale di Rai Educational.

*Una storia per immagini dell'Italia unita*<sup>12</sup>, organizzato con una linea del tempo lungo la quale scorrono, con brevi presentazioni, le immagini della storia d'Italia,

ha preso spunto dall'esperienza della mostra "Fare gli italiani 1861-2011. 150 anni di storia nazionale" curata da Walter Barberis e Giovanni De Luna: in una sorta di gemellaggio l'esposizione tradotta sul web è divenuta uno spazio permanente virtuale, arricchendosi, attraverso la rete e l'uso delle tecnologie digitali, di nuovi materiali, di nuovi visitatori. Con questo progetto – un work in progress destinato ad arricchirsi nel tempo – è possibile ripercorrere le tappe più importanti della vita politica del Paese, le mutazioni economiche e sociali, lo sviluppo scientifico, tecnologico, industriale dell'Italia in cammino, attraverso i materiali dell'Archivio storico Luce, di Rai Teche, del Museo Centrale del Risorgimento di Roma, dell'Archivio Centrale dello Stato, dell'Archivio Storico della Città di Torino, delle Raccolte Museali Fratelli Alinari, dell'Archivio del Touring Club Italiano. La struttura del portale e della timeline è scandita in 8 partizioni cronologiche e 14 temi – L'Italia delle città, Le campagne, La scuola, La Chiesa, Le migrazioni, La prima guerra mondiale, La seconda guerra mondiale, Il volto della patria, La partecipazione politica, Le fabbriche, Le mafie, I trasporti, I consumi, I mezzi comunicazione di massa – ed una serie di cronologie tematiche (i governi, i libri, i film, lo sport, lo sviluppo industriale)<sup>13</sup>.

Ogni documento del portale è corredato di schede, sinossi, rinvii ad altra documentazione.

Sebbene non abbia risorse audiovisive (immagini in movimento) on line, in Francia rappresenta un modello il portale *1643-1945 L'histoire par l'image*<sup>14</sup>, ricco soprattutto di fonti fotografiche, grafiche, pittoriche, iconografiche, ma anche cartacee, corredate ognuna di schede analitiche molto accurate, suddivise nelle sezioni "Contesto storico", "Analisi dell'immagine", "Interpretazione", "Bibliografia".

Il più grande archivio audiovisivo francese, l'Ina – Institut national

---

12 Home page del portale: <http://www.faregliitaliani.it/FareItaliani/index.html>.

13 Il progetto: <http://www.faregliitaliani.it/FareItaliani/il-progetto.html>.

14 Home page del portale: <http://www.histoire-image.org/>. Un esempio di scheda relativa a un documento fotografico, digitalizzato e on line, all'interno del tema *Guerra e Rivoluzione in Russia (1917-1918): Séance du Soviet de Petrograd au palais de Tauride, 1917*, <http://www.histoire-image.org/pleincadre/index.php?i=570>.

audiovisual, nella sua sezione pedagogica, *JALON pour l'histoire du temps present* ha organizzato la timeline filmica della storia "francese" dal 1914 al 2013<sup>15</sup>, attraverso gli audiovisivi non fiction, consultabile anche per temi, filtrabili per gradi di istruzione. I documenti cinematografici sono corredati di un interessante apparato di analisi.

A livello europeo il portale *European Film Gateway*, mette a disposizione oltre 33.000 video, oltre 500.000 immagini fisse, nonché decine di migliaia di documenti scritti digitalizzati. Sono tutte risorse relative al cinema, di fiction e non fiction, che provengono da circa trenta archivi audiovisivi e cineteche europee. Un patrimonio da esplorare e da utilizzare didatticamente, sebbene anche in questo caso ci si dimentichi di citare le scuole<sup>16</sup>.

Rappresenta una vera sfida l'esplorazione e la consultazione del più grande archivio virtuale del mondo, *Internet Archive*<sup>17</sup>, le cui risorse digitali sono copiose, ma che bisogna saper cercare e individuare con pazienza. Fondato nel 1996 a San Francisco, è un archivio digitale che custodisce "quasi tutto". Fotografie, disegni, testi, audio, video. Il deposito dell'archivio è troppo vasto per illustrarlo in breve, o per mai pienamente esplorarlo, e sta diventando più consistente ogni giorno. Il fondatore, Brewster Kahle, sottolinea di aver voluto creare la biblioteca virtuale on line di Alessandria, un luogo dove gran parte delle "cose" della nostra vita quotidiana possa essere preservato per le generazioni future e non vada perso per sempre come gran parte del contenuto dell'antica Biblioteca di Alessandria... L'intento è quello di custodire in un unico "luogo" i contenuti web di tutti i tipi, archiviati e disponibili gratuitamente<sup>18</sup>.

Le risorse messe on line dalla Library of Congress e dai National

---

15 Per la timeline: <http://fresques.ina.fr/jalons/fresque>; per i percorsi tematici filtrabili per gradi di istruzione diversi: <http://fresques.ina.fr/jalons/parcours/Parcours-carrefour>.

16 Il portale EFG consente di accedere rapidamente a centinaia di migliaia di documenti storici del e sul cinema, conservati negli archivi cinematografici europei: foto, manifesti, programmi, periodici, documenti di censura, cinegiornali, fiction e altri materiali. «Destinati ai ricercatori scientifici e al pubblico interessato, la EFG offre uno sguardo da dietro le quinte sul cinema in Europa dalla sua nascita ad oggi». <http://www.europeanfilmgateway.eu/>.

17 Home page: <https://archive.org/>.

18 Si veda, Doug Bernard, *Internet Archive*, in «Voice of America», 8 maggio 2012, <http://blogs.voanews.com/digital-frontiers/2012/05/08/the-internet-archive/#comment-46802>.

Archives di Washington sono eccezionali e comprendono numerose collezioni fotografiche e cinematografiche, attorno alle quali sono stati costruiti percorsi soprattutto di storia americana. Per quanto riguarda le fotografie, non pochi archivi e biblioteche stanno utilizzando il social network Flickr, che mette a disposizione l'uso della propria piattaforma, con un terabyte di spazio gratuito, mentre per gli audiovisivi il più noto è YouTube, ma si ricorda anche Vimeo.

Le risorse on line ci sono, e tante, ma chiaramente bisogna saper cercare e, prima ancora, conoscere gli istituti, le strutture che conservano le fonti, che le digitalizzano e che a mano a mano le rendono accessibili on line, con tutti i limiti, a volte, dell'esplorazione e della ricerca "non guidata", in alcuni casi davvero ardua, anche per l'organizzazione poco strutturata dei contenuti on line.

Per approfondire in merito alle risorse culturali italiane, in generale, ed esplorare quindi siti, altri portali istituzionali, accademici, di archivi e biblioteche, mediateche, nonché frutto di progetti specifici, si rinvia al portale promosso dal MiBACT, *Cultura Italia*<sup>19</sup>.

In ambito europeo, *Europeana*<sup>20</sup> rappresenta il più ambizioso progetto, finora ideato, di condivisione non solo di informazioni, ma anche di fonti e risorse digitali di ogni tipologia, a cui si stanno affiancando anche percorsi tematici, blog per trattare documentazione e argomenti specifici, mostre virtuali e altro ancora.

Rimanendo in Europa, segnaliamo il portale EHPS<sup>21</sup>, a cura dello storico Serge Noiret, *European History Primary Sources: fonti in rete per la storia dell'Europa*<sup>22</sup>, un progetto di mappatura di depositi istituzionali di fonti primarie per lo studio della storia dell'Europa.

## Svelando visionando

Entriamo adesso nel merito delle sperimentazioni didattiche di scoperta e analisi delle fonti filmiche, di cui l'*Appendice* che segue è parte integrante.

---

19 Home page: <http://www.culturaitalia.it/>.

20 Home page: <http://www.europeana.eu/>.

21 Home page: <http://primary-sources.eui.eu/>.

22 Il portale europeo EHPS è stato recensito su un altro importante sito, italiano, da segnalare proprio per l'utilità nella didattica della storia: *Bibliostoria*, <http://bibliostoria.wordpress.com/>.

Prima di passare alle schede è bene abituare gli studenti, ma anche i docenti, a un primo approccio “critico” nei confronti dei manuali di storia. Vanno interrogati anche essi. Perché, come abbiamo visto, anche i loro autori, sollecitati a volte dalle case editrici, mostrano, propongono un punto di vista (più punti di vista), frutto chiaramente dei loro studi e delle tendenze storiografiche del momento, ma anche delle indicazioni provenienti dal “patto” tra stato e società, tra stato e scuola, in materia di narrazione della storia (si veda *l’Introduzione* al presente volume).

Una prima sperimentazione potrebbe essere quella di invitare i ragazzi a scegliere un periodo, un evento, un personaggio della storia del Novecento, a partire dal proprio manuale. In base ai suggerimenti e alle indicazioni per la ricerca delle risorse on line, nonché per l’analisi dei contesti di produzione degli audiovisivi, segnalati nei diversi contributi del presente volume, si potrebbero quindi cercare e selezionare alcuni film (di qualunque tipologia). Individuato/i il o i film, documentari o di fiction (anche una selezione di brani) in internet, si inviteranno i ragazzi ad elaborare una prima riflessione complessiva sulle diverse modalità del racconto storico scritto rispetto a quello filmico. Ribadiamo la necessità di utilizzare gli strumenti già indicati (dispense e video on line sul linguaggio audiovisivo). Gli studenti potranno riflettere sulle differenze principali tra le due modalità di racconto, attraverso un loro confronto, inoltre su cosa avranno appreso in più o di diverso, rispetto a quanto letto sul manuale; in base al tipo di documento, potranno essere stimolati a riflettere anche sulle eventuali reazioni emotive, che avranno provocato in loro le immagini delle persone, dei luoghi, degli eventi.

Una verifica importante, in parte già segnalata nella scheda relativa all’analisi del linguaggio, potrà essere quella per cui, dopo aver visionato, per ogni argomento, tutti i materiali audiovisivi predisposti e proposti dai docenti, o raccolti con il loro aiuto, si organizzerà un dibattito in classe sul punto di vista, o i diversi punti di vista che i film mostrano, a secondo del periodo in cui siano stati realizzati, dell’argomento che trattino e degli autori che li abbiano realizzati, nonché dei committenti/producenti.

Uno strumento utile per le azioni indicate potrà essere la **scheda di analisi**, tradotta e adattata a cura della sottoscritta dal blog per insegnanti della Library of Congress<sup>23</sup>. Si tratta di un vero e proprio percor-

---

23 Scheda analisi fonti filmiche II, traduzione e adattamento a cura di Letizia Cortini,

so di studio, per step (dall'analisi più semplice delle immagini, all'elaborazione più complessa delle forme espressive e del contenuto), della fonte filmica, graduato anche a seconda del grado di istruzione. Come specificato, la scheda è stata desunta dai percorsi<sup>24</sup> per lo studio della storia attraverso le **fonti primarie**<sup>25</sup>, messi a punto dalla Library of Congress. Ricchi di materiali didattici, strutturati e molto articolati, questi percorsi sono organizzati sul blog *Teaching with Library of Congress*. Le fonti primarie, conservate alla Library of Congress, riguardano ogni disciplina e sono corredati da «strumenti di analisi» e da sintesi di buone pratiche<sup>26</sup>. Gli strumenti a disposizione degli insegnanti, insieme alle diverse tipologie di fonti digitalizzate<sup>27</sup>, sono finalizzati allo sviluppo delle capacità di osservazione/descrizione delle fonti primarie, alla riflessione/elaborazione, alla problematizzazione.

Si segnala quindi l'interessante contributo dello studioso Sam Wineburg, *Thinking Like a Historian*, una guida ironica e utilissima per mettere a punto buone pratiche nell'insegnamento della storia; in particolare si consiglia la lettura del paragrafo *Historical thinking: memorizing facts and stuff?*<sup>28</sup>

Un'altra scheda utile per l'analisi della fonte filmica, consigliata per le scuole d'istruzione secondaria di II grado e per gli studenti universitari, è strutturata attraverso una interessante griglia concettuale. Anche questa è stata tradotta e adattata a cura della sottoscritta sulla base di quella messa a punto per *The*

---

[http://letiziacortini2.files.wordpress.com/2012/09/2\\_scheda\\_analisifontifilmiche.pdf](http://letiziacortini2.files.wordpress.com/2012/09/2_scheda_analisifontifilmiche.pdf). In *Appendice*, N. 2.

24 Si veda on line *Primary Source Sets*, <http://www.loc.gov/teachers/classroommaterials/primarysourcesets/>, Library of Congress, Teachers.

25 Si veda *Why use primary sources?*, <http://www.loc.gov/teachers/classroommaterials/primarysourcesets/>, Library of Congress, Teachers.

26 Si veda: Stephen Wesson, *Top Ten Tips for Facilitating an Effective Primary Source Analysis*, <http://blogs.loc.gov/teachers/2011/09/top-ten-tips-for-facilitating-an-effective-primary-source-analysis/>, Library of Congress, Teachers, 2011.

27 Si veda la pagina: *Teacher's Guides and Analysis Tool*, <http://www.loc.gov/teachers/usingprimarysources/guides.html>, Library of Congress, Teacher.

28 «Sam Wineburg, Stanford University, is the author of *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, winner of the 2002 Frederick W. Ness Award for the "most important contribution to understanding the liberal arts" by the American Association of Colleges and Universities», [http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical\\_thinking/article.html](http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical_thinking/article.html).

*project History* dell'Università della California<sup>29</sup>.

Per lo studio della storia nelle scuole, è naturalmente importante tener conto di tutte le diverse tipologie di fonti, tra cui le filmiche. Si propone quindi una scaletta di domande, realizzata per gli studenti delle scuole superiori e universitari, nella sezione "Educazione" del sito dei National Archives, con una premessa [libera traduzione, ndr]:

Nella storia, una fonte primaria è quella che dà informazioni di prima mano su un periodo di tempo. Può essere un testimone oculare, una fotografia, un film o un poster o un documento che risale al tempo che si sta studiando. Ecco un elenco di alcune delle principali questioni a cui pensare quando si lavora con i documenti. La maggior parte di queste domande possono essere applicate su qualsiasi delle fonti primarie sopramenzionate.

### **Identificazione**

- Che tipo di documento è?
- Chi l'ha prodotto? Conoscete qualcosa circa l'autore / creatore?
- Quando è stato scritto / prodotto?  
Perché è stato scritto / prodotto?

### **Comprensione**

- Considerate le parole chiave e il loro significato all'interno della fonte.
- Quali punti o argomenti principali sono oggetto della fonte?
- Quali valori o atteggiamenti il contenuto della fonte riflette?
- Il contenuto della fonte si riferisce a una data situazione storica, come?
- Ci sono indizi sul pubblico destinatario della fonte?
- Quanto è affidabile la fonte e quali i suoi limiti?
  
- Come si collega ad altre fonti dello stesso periodo? Condivide le stesse idee, gli atteggiamenti e gli argomenti espressi nella fonte? Come si potrebbero spiegare eventuali differenze?

I National Archives hanno quindi messo a punto una scheda spe-

---

<sup>29</sup> Scheda analisi fonti primarie, *Le sette C per l'analisi della fonte primaria audiovisiva*, The History Project, California University - Irvine, <http://letiziacortini2.files.wordpress.com/2013/05/schedaanalिसiberkeleyfontiprimarieaudiovisive.pdf>. Anche in *Appendice*, N. 3.

cifica di analisi della fonte filmica<sup>30</sup> sul sito dedicato agli insegnanti e all'educazione, nella pagina "Argomenti speciali e strumenti"<sup>31</sup>.

Per concludere questo percorso, anche se "provvisoriamente", si vuole proporre un modello "base" di uso della fonte filmica nella didattica della storia nelle scuole di ogni grado di istruzione, quale quello proposto dai National Archives, con la realizzazione di uno specifico sito, *Focus on film*<sup>32</sup>, nel quale sono raccolte in un database le risorse cinematografiche digitalizzate dei National Archives, messe a disposizione delle scuole<sup>33</sup>. Nel sito, una "Introduzione" testuale e dei brevi video (che presentano categorie e forme di film) pongono l'attenzione anche sui principali problemi storiografici e quindi metodologici relativi all'uso della fonte filmica, focalizzando, con grande efficacia e sintesi, le questioni principali, molte delle quali affrontate proprio dai diversi contributi presenti nel volume (ma qui attraverso gli audiovisivi!).

### **Riuscite a credere ai vostri occhi?**

#### **Usare il film come prova della storia**

Molte persone considerano l'immagine in movimento per scontata. Spesso credono che le immagini che vedono siano una vera e accurata rappresentazione degli eventi di "cosa stia succedendo". Naturalmente questo può essere in parte spiegato dal fatto che l'immagine visiva è molto più seducente della parola scritta. Questo perché il nostro senso della vista, ciò che vediamo, è quello che si impone maggiormente rispetto agli altri. L'idea che "io non ci credo finché non lo vedo" è molto importante.

È importante, quindi, imparare a valutare il film come prova. Ciò può essere ottenuto attraverso la comprensione del processo produttivo cinematografico [e del linguaggio audiovisivo, ndr], studiando come il contenuto e la natura di un film possano essere determinati dalla manipolazione delle immagini, dall'uso del montaggio, dalla scelta di angoli di ripresa, dal target e così via. Pertanto, dobbiamo considerare come i film vengano prodotti, prima di interrogarci su

---

30 Scheda per l'analisi della fonte audiovisiva: [http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/motion\\_picture\\_analysis\\_worksheet.pdf](http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/motion_picture_analysis_worksheet.pdf). Accanto a questa si trovano le schede di analisi di altre tipologie di fonti, con le avvertenze e le metodologie da seguire per il loro uso in classe.

31 <http://www.archives.gov/education/special-topics.html>.

32 *Focus on film*, Home Page, <http://www.nationalarchives.gov.uk/education/focus-on/film/>.

33 NARA, *Public Information Films*, <http://www.nationalarchives.gov.uk/films/>.

che cosa ci possano dire. Dobbiamo studiare quello che i film ci mostrano e studiare come viene mostrato.

Come tutte le prove storiche, il film deve essere considerato con molta attenzione e utilizzato insieme ad altri documenti, ad altri tipi di prova, per ricostruire un evento storico. Le domande da fare a questa fonte sono:

- Perché e quando è stato prodotto questo film?
- Chi è il target di riferimento?
- Qual è il regista e cosa cerca di dire al pubblico?
- Come può una determinata storia essere selezionata, [scelta per essere narrata, ndr], e/o semplificata?
- La musica, il commento o il dialogo come influenzano la natura del film?

È anche importante tenere a mente che la censura o addirittura la “sponsorizzazione” possono influenzare la forma finale di un film di fiction o di un film documentario.

Qual è l’impatto della tecnologia sul processo del cinema, quali nuovi metodi di produzione hanno cambiato o stanno cambiando il processo produttivo?

Il film è una importante fonte storica perché è la prima forma di comunicazione di massa nel XX secolo. I film possono anche essere fonti per comprendere la propaganda. Possono essere fonti per fornire le chiavi di lettura, e di comprensione, dei valori, delle preoccupazioni e dei problemi del loro tempo.

### **Film Archive in context: le categorie di film**

In questa introduzione sono fornite alcune clip con suggerimenti su come usare il film, come prova per il passato.

Storici del cinema utilizzano una serie di categorie diverse per il cinema. Questi includono i film di ricostruzione storica drammatica, i film informativi governativi, di animazione, i documentari, le news, i cinegiornali, i lungometraggi, i film amatoriali e i film di attualità.

Queste categorie possono aiutarci a riflettere sul tipo di film che stiamo guardando e iniziare a prendere in considerazione questioni importanti come le finalità e i target di riferimento.

Film diversi affrontano il loro pubblico in modi diversi.

Seguono i video di presentazione, con breve testo di commento, relativi alle categorie sopra menzionate. Un lavoro di *public history* per e nelle scuole, davvero interessante!

Nella sezione “Attività”, vengono al momento proposte solo alcune esercitazioni di laboratorio, grazie alle quali su un tema specifico, per esempio la Prima guerra mondiale, si forniscono brani d’archivio,

fonti cinematografiche primarie e documenti sonori radiofonici con interventi di studiosi sull'argomento, realizzati in anni differenti (che rispecchiano, quindi, diversi approcci storiografici). Gli studenti possono scegliere tra i vari materiali per costruire il loro documentario sull'argomento. Nella sezione "Camera editor", grazie a un software per il montaggio si potranno concretamente realizzare brevi film con il **riuso** dei materiali d'archivio selezionati.

Si tratta di una proposta davvero ben strutturata che potrebbe, in Italia, essere messa a punto con approcci anche diversi alle questioni storiografiche e metodologiche, nonché implementata con attività ulteriori e diversificate, relative per esempio anche alle fonti e ai linguaggi televisivi.

Si vuole "concludere" con una riflessione relativa in particolare proprio alla fonte audiovisiva televisiva. Grazie al contributo di Vanessa Roghi, nel presente volume, essa è stata oggetto di riflessione per la sua specificità rispetto alla fonte filmica. Ma si tratta di un lavoro, dal punto di vista della didattica nelle scuole, e non solo, tutto da avviare. Come infatti specifica in un suo saggio la Roghi:

La fonte televisiva, nella didattica della storia, non è uguale a quella cinematografica. Un programma della tv, infatti, agisce sull'immaginario di chi lo vede in modo completamente diverso da un film visto al cinema, i motivi di questa diversità sono stati spiegati da una vasta bibliografia ormai esistente sull'argomento: la tv, ne emerge, non solo è uno strumento per raccontare la storia, una fonte per conoscere il tempo in cui è stata prodotta, un agente di storia "capace di incidere su scelte e comportamenti collettivi e alimentare i meccanismi della memoria", ma è anche, e soprattutto, un luogo nel quale l'evento viene generato (Ortoleva, 1995; Edgerton, 2000). Chi assiste a qualsiasi avvenimento trasmesso dalla tv ne diventa immediatamente testimone: l'11 settembre, il ritrovamento del corpo di Aldo Moro, lo sbarco dell'uomo sulla luna, sono entrati a far parte di una "memoria collettiva" che fa sì che ogni spettatore si senta parte dell'evento visto che diventa un "media event". Secondo la nota definizione di Daniel Dayan e Elihu Katz, dirette televisive come i funerali di una personalità, una partita di calcio, un disastro ambientale, hanno il potere di creare una memoria condivisa "a sense of common past," che unisce la storia personale a quella collettiva [...]<sup>34</sup>.

---

34 V. Roghi, *Gli anni Settanta e la Tv degli ultimi dieci anni*, in «novecento.org -Didattica della storia in rete», n. 2, giugno 2014, <http://www.novecento.org/uso>

Come più volte ribadito nel volume, attualmente nel nostro paese manca questa attenzione alla *media* e alla *film literacy*, nonché all'uso delle fonti primarie, non solo audiovisive, da parte dell'istituzione "scuola", in generale, ma anche da parte degli archivi statali, pubblici, privati tutelati dalle Soprintendenze, da parte delle cineteche, tutte strutture che conservano notevoli patrimoni di fonti primarie, tra cui quelli costituiti da immagini in movimento. I rapporti tra queste istituzioni e il mondo della scuola è davvero molto esile e sporadico<sup>35</sup>. Il volume tenta di rilanciare quanto meno il dibattito sull'argomento, se possibile...

---

[pubblico-della-storia/vittime-gli-anni-settanta-e-la-tv-degli-ultimi-dieci-anni-533/#comment-1897](http://pubblico-della-storia/vittime-gli-anni-settanta-e-la-tv-degli-ultimi-dieci-anni-533/#comment-1897).

35 Si distingue, ancora una volta negli Stati Uniti, *The Film Foundation*, <http://www.film-foundation.org/>, "fondata nel 1990 da Martin Scorsese, dedicata a proteggere e preservare la storia del cinema, fornendo un sostegno annuale per progetti di conservazione e restauro presso i maggiori archivi cinematografici. Fin dalla sua istituzione, la Fondazione ha contribuito ad aumentare la consapevolezza della necessità urgente per la conservazione di film e ha contribuito a salvare oltre 600 film. Inoltre, la Fondazione realizza programmi educativi innovativi come *The Story of Movies*, un curriculum interdisciplinare progettato per insegnare agli studenti il significato culturale, artistico e storico del cinema". Si tratta di un'iniziativa innovativa per le scuole medie, su una piattaforma appositamente realizzata, la prima a prevedere la "collaborazione di registi ed educatori per creare un curriculum che si propone di aiutare gli studenti a comprendere meglio e interpretare il linguaggio del cinema e delle immagini visive. Gli obiettivi dei programmi educativi della Fondazione: aumentare la consapevolezza del bisogno di proteggere la storia del cinema; preparare un nuovo pubblico al cinema classico; diffondere la rilevanza sociale e culturale del cinema; capire e interpretare il linguaggio del cinema e delle immagini visive; sviluppare il riconoscimento e la comprensione della paternità artistica; fornire l'accesso del pubblico ai tesori del cinema della nostra nazione. Per ulteriori informazioni, ecco il link alla piattaforma: [storyofmovies.org](http://storyofmovies.org)". Si possono scaricare, oltre un manuale di tecnica e produzione cinematografica, volto soprattutto a sviluppare la creatività degli studenti, diverse schede di analisi dei film e materiale didattico di ogni sorta messo a punto della Fondazione, in collaborazione con le Istituzioni archivistiche, di cinema in particolare. Non solo, viene infatti sottolineata l'importanza dell'*Educate America Act*, del 2000 per l'alfabetizzazione al linguaggio cinematografico: "la normativa nazionale di riforma dell'istruzione che comprende lo sviluppo di standard internazionali per l'educazione, in cui le arti sono state riconosciute dal Congresso per la prima volta come oggetto di studio fondamentale, tra cui il cinema, quale forma d'arte unica. L'Atto stabilisce le norme nazionali per lo studio del film e fornisce uno schema di ciò che i bambini dovrebbero conoscere ed essere in grado di realizzare. Le norme stabiliscono le basi per lo studio progressivo delle immagini in movimento in tutta la scuola media".

# APPENDICE



## Raccontare e filmare la storia

### Il punto di vista di Cecilia Mangini in *Essere donne*

Proponiamo un percorso di immagini relativo a un **documentario di Cecilia Mangini, *Essere donne*, del 1964**, prodotto dalla Unitefilm, società di produzione fondata nel 1963, più volte citata nel volume, legata al Partito Comunista Italiano e alla sua propaganda audiovisiva. Si tratta di una scelta “di genere”, di un omaggio a una grande cineasta, nonché di un omaggio al cinema documentario per raccontare “la storia”.

Cecilia Mangini è la **prima donna documentarista italiana del secondo dopoguerra**, la cui attività si è svolta dalla fine degli anni cinquanta del Novecento ad oggi.

Il film riguarda un periodo della storia d'Italia raramente oggetto di studio nelle scuole, dove difficilmente si riesce a portare a termine il programma di storia contemporanea. Spesso non si va oltre la Seconda guerra mondiale e la nascita della Repubblica in Italia. Eppure, il periodo narrato nel film di Cecilia Mangini riguarda la storia vissuta dalle famiglie degli studenti italiani di oggi, dai loro genitori e dai loro nonni. Le storie raccontate nel film non possono, tra l'altro, non far pensare a quelle delle famiglie migranti di oggi.

Una memoria dunque che, paradossalmente, i ragazzi meno conoscono e che, probabilmente, poco o affatto conosceranno anche da adulti.

**Cecilia Mangini**, in una videotestimonianza su YouTube, *Tutta la libertà che volevo*, del 2007 (<https://www.youtube.com/watch?v=awxFiu5eRxg>), racconta l'origine e la realizzazione di questo film, ricostruendone i contesti, prima inchiesta “femminista” sul mondo del lavoro delle donne in Italia, durante il boom economico, ormai ai suoi epigoni. Se pur si tratta di un film di “propaganda”, voluto dal Pci, l'autrice spiega come sia stata lasciata completamente libera di raccontare e indagare la realtà del paese, da nord a sud, secondo il proprio punto di vista e la propria sensibilità, nonché creatività.

Un film di militanza, certamente, ma quante verità nelle sue immagini?

Sul canale YouTube dell'Aamod è possibile visionare integralmente il film: <https://www.youtube.com/watch?v=mk25pEfwcX4>.

Sul sito dell'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico si può leggere la bio-filmografia della regista: <http://www.aamod.it/8-marzo-2011/la-vita-e-lopera-di-cecilia-mangini>, che non comprende l'ultimo suo film, di grande successo, *In viaggio con Cecilia*, di Cecilia Mangini e Mariangela Barbanente (2013), recensito qui, <http://www.ingenerecinema.com/viaggio-con-cecilia-di-cecilia-mangini-e-mariangela-barbanente/> e qui, <http://www.ilfattoquotidiano.it/2014/01/29/cecilia-mangini-torna-dietro-alla-macchina-da-presa-un-road-movie-a-87-anni-una-sfida/861366/>.

#### LA SCHEDA DEL FILM

#### **ESSERE DONNE**

1964/65, Italia, 28', b/n e colore, sonoro

#### ***Autori e produzione***

*regia* Cecilia Mangini

*testo* Felice Chilanti

*fotografia* Luciano Graffigna

*musica* Egisto Macchi

*produzione* Unitefilm

#### ***Sinossi***

Il documentario è tra le prime indagini cinematografiche sulla condizione femminile in Italia, analizzata nei suoi diversi aspetti: economici, sociali, psicologici, di costume. Partendo dai modelli femminili proposti dall'industria culturale - le dive del cinema e le modelle dei settimanali di moda - il film ricerca le sue protagoniste tra le donne reali, di tutte le età e di tutte le regioni: operaie che lavorano nelle fabbriche, contadine, lavoratrici a domicilio, braccianti, emigranti, casalinghe, donne anziane e ragazze giovanissime che accudiscono ai lavori di casa e alla sorveglianza dei bambini, mentre le madri sono al lavoro; lavoratrici che partecipano alle lotte sindacali per la difesa del posto di lavoro, contro i licenziamenti, contro lo sfruttamento nelle fabbriche e nelle campagne, contro il ricorso al lavoro a domicilio e lavoratrici che partecipano alle lotte per la pace, per la difesa della libertà e della democrazia, insieme a tutti i cittadini democratici e progressisti.

Sul sito dell'Archivio audiovisivo del movimento operaio e de-

mocratico si possono leggere il testo del commento e quello dei dialoghi e delle interviste del film dell'epoca: [http://www.aamod.it/8-marzo-2011/testo\\_sonoroesseredonne.pdf](http://www.aamod.it/8-marzo-2011/testo_sonoroesseredonne.pdf).

Dopo la sinossi vogliamo indicare alcune **parole-chiave**, relative agli argomenti trattati nel film, che possono essere utili per l'organizzazione di diverse lezioni e ricerche di storia in classe.

### **I temi del film:**

- le donne in Italia dopo la seconda guerra mondiale
- il lavoro in Italia dal secondo dopoguerra alla metà degli anni sessanta
- l'economia italiana dalla ricostruzione al boom economico
- la civiltà contadina
- lo sviluppo industriale
- l'emigrazione
- i minori e la famiglia nel secondo dopoguerra
- l'analfabetismo e la scuola negli anni sessanta
- mentalità e costume
- diritti umani, diritti civili
- diritto al lavoro, tutela e sicurezza negli ambienti di lavoro
- partiti politici e sindacati nell'Italia del secondo dopoguerra
- ... (a cura dell'insegnante).

Per quanto riguarda le immagini che seguono, si possono invitare i ragazzi, oltre a sviluppare le tematiche suggerite precedentemente, a **riconoscere i fotogrammi qui pubblicati nelle sequenze del film** e a **descrivere queste ultime**. Inoltre, prendendo spunto dalle schede proposte nell'*Appendice*, si può avviare un'analisi del linguaggio audiovisivo messo a punto da Cecilia Mangini, rintracciando piani, campi, movimenti di macchina, invitando a una riflessione sul **punto di vista della regista**, sulle scelte di ripresa, quindi di regia.

È difficile trovare nei film **documentari** di allora, relativi a questi temi, **tanti ritratti in primo e in primissimo piano di lavoratrici**, come invece compaiono nel film di Cecilia Mangini. Cosa può significare questa scelta? Altrettanto innovative sono le inquadrature dei dettagli di oggetti o dei particolari dei volti. Solo in alcuni film documentari delle avanguardie sovietiche questo già si era visto o, successivamente, in alcuni film di registi, quale **Ansano Giannarelli**. Per esempio, nel documentario *Analisi del lavoro* (1972), visiona-

bile sul canale YouTube dell'Aamod: <https://www.youtube.com/watch?v=APwAU-ECOZw>. Si potranno quindi guidare i ragazzi a un confronto tra i due film, soprattutto tra i contesti storico-sociali in cui sono stati realizzati.

Cecilia Mangini è una regista molto colta non solo per quanto riguarda la storia del cinema, ma anche la storia dell'arte. È possibile nel suo film, come in altri, rintracciare diverse citazioni di opere cinematografiche celebri.

Anche le immagini che seguono vengono accostate ad altre. Sarà interessante allargare l'analisi comparativa, considerando gli anni e i contesti completamente differenti di alcune di esse. Nonostante il divario temporale, le immagini che seguono forse sono legate da uno stesso filo ... tra altri. Potrebbe essere interessante rintracciare questo filo per seguirlo fino alla sua origine, o ragione più profonda.

**Alcune immagini tratte da *Essere donne* di Cecilia Mangini, 1964**

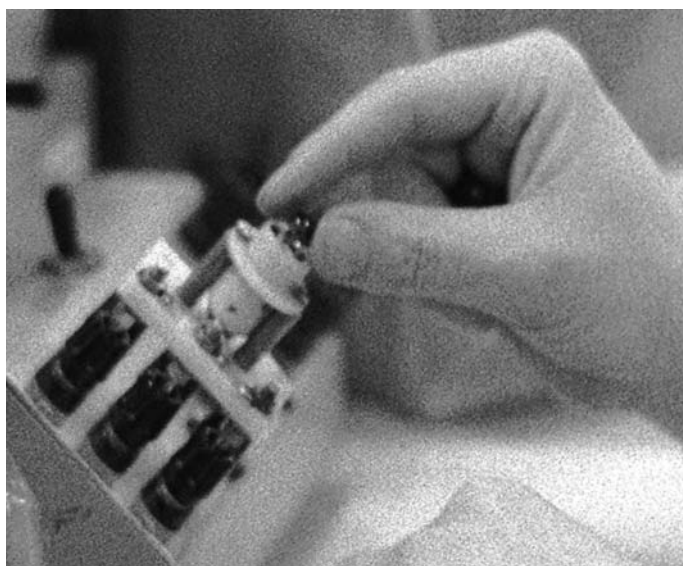
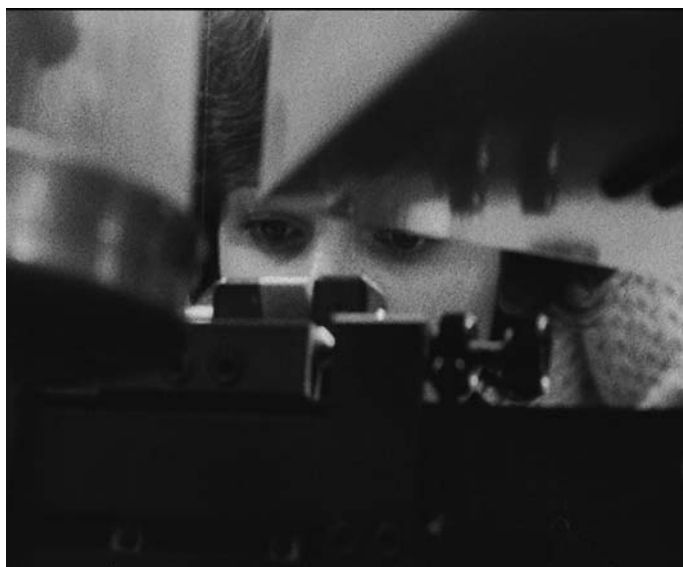






Alcune immagini tratte da *Analisi del lavoro*,  
di Ansano Giannarelli, 1972





Alcune immagini tratte da *L'uomo con la macchina da presa*,  
di Dziga Vertov, 1929









Le schede che seguono sono rivolte principalmente agli studenti delle scuole d'istruzione secondaria di I e di II grado, nonché universitari. Per le scuole primarie si rinvia all'esperienza del volume già citato: Silvia Faggi Grigioni, *Spettatori bambini. Didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola*, Quaderni del Consiglio Regionale delle Marche, Ancona, 2009. Il testo è scaricabile in pdf sul web ([http://www.cinedidattica.net/retecinema/files/spettatori\\_bambini\\_faggi.pdf](http://www.cinedidattica.net/retecinema/files/spettatori_bambini_faggi.pdf)).

Si tratta di schede utilizzabili nella fase in cui l'obiettivo principale è l'apprendimento/riconoscimento del linguaggio delle immagini e delle forme di narrazione, in rapporto ai contenuti e ai punti di vista. Successivamente potranno entrare in gioco sperimentazioni e progetti creativi, come indicato per esempio nel contributo di Savorelli e Simoni.

Per quanto riguarda i film da analizzare si consiglia di partire dai più "semplici". Per esempio dai due film che hanno segnato la storia della nascita del cinema, influenzando lo sviluppo successivo, uno di carattere documentario e l'altro di finzione. Il primo, di non fiction, ma con una messa in scena, è *L'uscita dalle officine Lumière* (titolo originale *La Sortie de l'usine Lumière*)<sup>1</sup>, dei fratelli Auguste e Louis Lumière, tra i dieci che vennero proiettati al primo

---

1 Il film è facilmente rintracciabile on line, sul sito dell'Institut Lumière, già citato, ma anche su diversi canali YouTube. Ne esistono almeno tre versioni e potrebbe far parte dell'esercitazione dei ragazzi rintracciarle e confrontarle. Molto si potrebbe dire a proposito di questo film e della sua "inquadratura", nonché della messa in scena, e del tema scelto. C'è una letteratura in proposito. A fini didattici, per l'insegnamento della storia tra Ottocento e Novecento il riferimento, tra l'altro, andrà alla conclusione della seconda rivoluzione industriale, alla classe operaia, alla storia delle donne, alla storia dell'industria e della sua rappresentazione (propaganda anche questa).

spettacolo pubblico del cinematografo il 28 dicembre 1895 (anno ufficiale della nascita del cinema). Il secondo è un film di fiction, con i primi “effetti speciali”, agli albori della storia del cinema, di George Méliès, *Viaggio nella luna* (titolo originale *Le Voyage dans la Lune*), del 1902<sup>2</sup>.

Quindi, tenendo presenti e scegliendo tra i tanti suggerimenti contenuti nei contributi di questo Annale, si può proseguire con film di non fiction, a seconda dell’argomento di storia scelto, oppure di fiction, privilegiando inizialmente film finiti. Ogni film, prima di qualsiasi esercitazione, andrebbe comunque visto integralmente e senza interruzioni, invitando i ragazzi a non tralasciare i titoli di testa e di coda, dai quali, oltre a desumere i nomi e i mestieri delle persone (dagli autori principali, agli interpreti, alle maestranze), nonché il ruolo delle società che hanno preso parte alla sua realizzazione, si potrà evincere anche quanto possa essere stato costoso. Successivamente, il film si potrà visionare ancora, in questo caso interrompendosi, rivedendo alcune parti, scegliendo le sequenze e iniziando con l’analisi.

Se si utilizza un film su dvd, in tal caso si suggerisce, oltre la visione integrale iniziale del film, la visione degli extra (o di uno in particolare, a scelta), spesso interessanti soprattutto per la contestualizzazione dell’opera, invitando gli studenti anche a fare attenzione alle società di distribuzione del film, al suo confezionamento su dvd, alle scelte di presentazione, finalizzate a rendere tale prodotto interessante per il pubblico dell’home video, a volte differente da quello che predilige lo spettacolo fruito al cinema.

---

2 Anche in questo caso si tratta di un film rintracciabile facilmente su YouTube in diversi canali. Generalmente diverte molto i ragazzi, soprattutto i più piccoli. I riferimenti alla storia possono essere diversi: la fiducia nel progresso industriale e tecnologico, esplorazioni e colonialismo, i paesaggi urbani dei primi del Novecento...

N. 1

<b>SCHEDA ANALISI FONTI FILMICHE</b> (a cura di Letizia Cortini)	<b>Autore, titolo e data di realizzazione del film</b>	<b>Breve sinossi</b>	<b>Nome e cognome dello studente, classe, scuola, città</b>
<i>LINGUAGGIO</i> (utilizza la dispensa sul linguaggio audiovisivo)		<i>CONTENUTO</i>	
Descrivi i piani delle inquadrature delle persone, all'interno di campi, ed evidenzia quelli che ti hanno più colpito e perché.		Descrivi brevemente le persone e i gruppi sociali che compaiono nel documento.	
Descrivi i campi che inquadrano paesaggi e ambienti.		Descrivi brevemente i paesaggi (luoghi) e gli interni che compaiono nel video.	
Come sono inquadrati gli oggetti? Descrivi i piani all'interno dei campi.		Descrivi brevemente alcuni oggetti (abiti, macchine, arredi, attrezzi, veicoli ...) diversi da quelli di oggi o per te nuovi.	

<p>Quante sequenze principali ci sono nel video? Riconosci le eventuali sequenze tratte da film precedenti e riusate, distinguendole da quelle più attuali realizzate per il film. Quali e quanti movimenti di macchina hai individuato nelle sequenze principali?</p>		<p>Descrivi i cambi di scena o di sequenze e sintetizza cosa accade per ciascuna.</p>	
--	--	---	--

### Considerazioni e deduzioni circa:

- il periodo o i periodi storici in cui si svolge il film e quelli a cui faccia eventualmente riferimento;
- i punti di vista e i messaggi impliciti ed espliciti nel film (cosa e come pensano gli autori e come e a chi lasciano dar voce ai loro pensieri, idee, modi di pensare);
- quello che racconta il film, oltre e al di là delle intenzioni degli autori;
- la possibilità di raccontare diversamente una o più sequenze del film, immaginando un personale punto di vista o altri punti di vista circa il messaggio e la sua narrazione;
- il/i legami (o meno) del film con altra documentazione sull'argomento, di carattere storico, affrontato nel film (foto, riproduzioni fotografiche di quadri, documenti, oggetti, eventualmente rintracciati, pubblicati sul manuale di storia).

N. 2

<p><b>SCHEDA ANALISI FONTI FILMICHE</b> (Traduzione e adattamento della scheda proposta sul blog degli insegnanti della Library of Congress, a cura di Letizia Cortini)</p>		<p><b>Nome e cognome dello studente, classe, scuola, città</b></p>
<p><b>OSSERVARE IDENTIFICARE E NOTARE I DETTAGLI</b></p> <p>Descrivere ciò che si vede e si sente.            Che cosa si è notato prima?            Si vedono solo azioni dal vivo, o ci sono effetti speciali o di animazione? Leggere tutte le parole che si vedono sullo schermo.            Che cosa si nota circa la durata del film?            C'è qualcosa nelle immagini che scorrono che sembra strano o insolito?            Quali altri dettagli si possono notare?</p>	<p><b>RIFLETTERE ESORTARE A FORMULARE E VERIFICARE IPOTESI SULLA FONTE</b></p> <p>Qual era lo scopo di questo film?            Chi pensi lo abbia realizzato?            Chi sono le persone che ritratte? Quali strumenti e materiali sono stati utilizzati per realizzarlo?            Pensi che sia stato girato in luoghi reali, o che ci fosse un palcoscenico?            Quali pensi siano stati i destinatari?            Quali sentimenti o idee pensi che i suoi realizzatori volessero comunicare? Se qualcuno realizzasse questo film oggi, cosa sarebbe o potrebbe essere diverso, secondo te?</p>	<p><b>QUESTIONI</b></p> <p>Invita gli studenti a porre domande che possano sviluppare altre osservazioni e riflessioni.</p> <p>Chi?            Che cosa?            Quando?            Dove?            Perché?            In che modo?</p>

<p><b>APPROFONDIMENTI</b></p> <p>Aiuta gli studenti a formulare domande appropriate per ulteriori indagini e per sviluppare una strategia di ricerca per trovare le risposte.</p> <p>Domanda esempio:          Che altro vuoi sapere, e come si può scoprire?</p>	<p><b>Ulteriori suggerimenti</b></p> <p>Scuola secondaria I grado</p> <p><b>FASE INIZIALE</b>          Scrivere una breve descrizione del film a parole proprie.</p> <p><b>INTERMEDIA</b>          Riflettere sulle finalità del film e su ciò che i suoi autori si aspettavano di realizzare e comunicare.          Pensi che il film finito abbia raggiunto gli obiettivi degli autori, o no?          Spiega perché pensi così.</p>	<p>Scuola secondaria di II grado</p> <p><b>AVANZATA</b>          Pensa a quello che già sai del periodo storico o della realtà sociale in cui è ambientato il film.          Come questo film supporta o contraddice quello che conosci di questo periodo o della realtà sociale che rappresenta?</p>
---	--	---

N. 3

**SCHEMA ANALISI FONTI PRIMARIE - The History Project, University of California, Irvine.** Traduzione e adattamento in italiano a cura di Letizia Cortini. Per le scuole d'istruzione secondaria di II grado e gli studenti universitari

<b>Le sette C per l'analisi della fonte primaria visiva</b>	
<b>CONTENUTO</b> <i>Idea/Tema/Soggetto principale</i> Descrivi in dettaglio ciò che vedi	<b>CITAZIONE</b> <i>Autore/Creazione/Data</i> Quando e da chi è stata realizzata questa fonte?
<b>CONTESTO</b>  Che cosa sta succedendo nel mondo, nel paese, nella regione, o nella località in cui questa fonte è stata realizzata?	<b>COLLEGAMENTI</b> <i>Conoscenze di base</i> Collega la fonte primaria ad altri documenti che già conosci, oppure che devi imparare a individuare
<b>COMUNICAZIONE</b> <i>Punti di vista/Pregiudizi</i> Questa fonte è affidabile? Altrimenti cosa altro ti racconta?	<b>CONCLUSIONI</b> In che modo la fonte primaria contribuisce alla nostra comprensione della storia?
<b>COMPRESIONE GENERALE</b> Quali altre domande ti puoi porre su questa fonte? Che altra fonte potrebbe essere necessario consultare per avere una più profonda comprensione dell'argomento? Esponi con una breve riflessione il tuo punto di vista su quanto appreso attraverso l'analisi di questa fonte.	



## Bibliografia

La bibliografia che segue non comprende tutti i testi già citati nelle note dei saggi presenti nel volume. Si tratta di alcuni suggerimenti ulteriori, basilari, sulle questioni e sui temi affrontati nell'Annale. Per approfondimenti, si rinvia a una bibliografica ragionata e per argomenti, in fase di realizzazione, che verrà pubblicata sul sito dell'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, in vista della preparazione di una nuova edizione del corso di aggiornamento per insegnanti ed operatori culturali sul rapporto tra cinema e storia, sull'uso didattico delle fonti audiovisive, sulla diffusione della *media literacy* nelle scuole di ogni ordine e grado.

La prossima edizione del corso è prevista per l'autunno 2014.

O. Affuso, *Il magazine della memoria: i media e il ricordo degli avvenimenti pubblici*, Carocci, 2010.

C. Bazalgette, *Teaching Media in Primary Schools*, SAGE, London 2010.

M. Bertozzi, *Storia del documentario italiano*, Marsilio 2008.

A. Bisogno, *La storia in TV. Immagine e memoria collettiva*, Carocci, 2008.

M. Bloch, *Apologia della storia*, Einaudi, 1998.

J. Bourdon, *Broadcasting Archives: A Global View*, Report for the INA Seminar, Paris 7-9 December 2000.

J. Bourdon, *Penser la television. Actes du Colloque de Cerisy*, Nathan, Paris 1998.

J. Bourdon, *Some Sense of Time: Remembering Television*, «History and Memory», Vol. 15, No. 2 (Fall/Winter 2003), pp. 5-35.

D. Buckingham, *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Centro Studi Erickson, 2006.

P. Burke, *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle "Annales" 1929-1989*, Laterza, 1999.

P. Burke, *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Carocci, 2002.

I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, 1988.

A. Cati, *Pellicole di ricordi. Film di famiglia e memorie private (1926-1942)*, Vita e Pensiero, 2009.

P. Cavallo, *La storia attraverso i media. Immagini, propaganda e cultura in Italia dal fascismo alla Repubblica*, Liguori, 2002.

F. Chabod, *Lezioni di metodo storico*, Laterza, 1985.

- L. Cigognetti, L. Servetti, P. Sorlin (a cura di), *La storia in televisione*, Istituto Ferruccio Parri, Marsilio, 2001.
- L. Cigognetti, L. Servetti, P. Sorlin (a cura di), *Che storia siamo noi? Le interviste e i racconti personali al cinema e in televisione*, Marsilio, 2008.
- L. Cigognetti, L. Servetti, P. Sorlin (a cura di), *Tanti passati per un futuro comune? La storia in televisione nei paesi dell'Unione europea*, Marsilio, 2011.
- F. Clavert, S. Noiret, *L'histoire contemporaine à l'ère numérique - Storia contemporanea nell'era digitale*, Peter Lang, 2013.
- L. Cortini, *Gli archivi audiovisivi italiani tra conservazione e riuso. Problemi di trattamento e valorizzazione dei patrimoni custoditi*, in *Guida agli archivi audiovisivi in Italia*, Annali 7, Aamod, Ediesse, 2004.
- L. Cortini, *Patrimoni audiovisivi in Italia: criticità e proposte di valorizzazione per un sistema di archivi*, in «Archivi & Computer. Automazione e Beni Culturali», Anno XV, 3/2006, Titivillus, 2006.
- L. Cortini (a cura di), *Il fim negli archivi. Il punto di vista di Ansano Giannarelli*, Annali 14, Aamod, Effigi Edizioni, 2011.
- L. Cortini, *Lavoro e industria nel cinema e nelle fonti audiovisive*, in *Archivi d'impresa fra ricerca storica e valorizzazione*, «Economia della cultura», n. 3/2011, Il Mulino, 2011.
- G. D'Autilia, *L'indizio e la prova*, La Nuova Italia, 2002.
- C. Delage, *La vérité par l'image*, Denoel, Paris 2006.
- C. Delage, *Le fabrique des images contemporaines, sous la direction de Christian Delage, textes de Christian Delage, Vincent Guigueno et Andre Gunthert*, Editions Cercle d'Art, Paris 2007.
- G. De Luna, *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- G. De Luna, *La passione e la ragione: il mestiere dello storico contemporaneo*, Bruno Mondadori, 2004.
- G. De Luna, *Una politica senza religione*, Einaudi, 2013.
- D. W. Ellwood (a cura di), *The Movies as History. Visions of the Twentieth Century*, Sutton Publishing/History Today, London 2000.
- M. Ferro, *Cinema e storia: linee per una ricerca*, Feltrinelli, 1980.
- D. Gargani, A. Pagliarulo, *La costruzione semiotica delle ideologie: il caso dei cinegiornali LUCE e INCOM*, «Esercizi Filosofici» 6, 2011, pp. 281 - 298, <http://www2.units.it/eserfilo/art611/garganipagl611.pdf>.
- A. Giannarelli, *Documentario e documentazione filmica*, in *L'immagine plurale. Documentazione filmica, comunicazione e movimenti di massa*, Annali 5, Aamod, Ediesse, 2003.
- A. Giannarelli, *Tra Fiaf, Benjamin e Matuszewski*, in L. Devoti (a cura di), *La memoria del cinema*, atti del convegno internazionale di studi ANAI, Torino, 28-31 maggio 2003, Mucchi, 2004.
- A. Giannarelli, S. Savorelli, *Il film documentario. Forme, tecniche e processo produttivo*, Dino Audino editore, 2007.

- P. Gobetti (a cura di), *Cinema, video, televisione e storia*, Franco Angeli, 1988.
- A. Grasso, *Storia della televisione italiana*, Garzanti, 1992.
- M. Halbwachs, *I quadri sociali della memoria*, Ipermedium, 1996.
- S. Higashi, *Melodrama, Realism, and Race. World War II in Newsreels and Propaganda Film*, in *Cinema Journal*, Vol. 37, Number 3, 1998, 38-61, University of Texas Press, 1998.
- M. Hughes-Warrington, *History goes to the movies. Studying history on film*, Routledge, London-New York 2007.
- P. Jedlowski, *Introduzione a M. Halbwachs, La memoria collettiva*, Unicopli, 1996.
- P. Jedlowski, *Media e memoria. Costruzione sociale del passato e mezzi di comunicazione di massa*, in M. Rampazi, A. L. Tota (a cura di), *Il linguaggio del passato. Memoria collettiva, mass media e discorso pubblico*, Carocci, 2005.
- P. Jedlowski, O. Affuso (a cura di), *Sfera pubblica. Il concetto e i suoi luoghi*, Pellegrini editore, 2010.
- H. Jenkins, *Cultura convergente*, traduzione di V. Susca, M. Papacchioli e V. B. Sala, Apogeo, 2007.
- S. Kracauer, *Da Caligari a Hitler, una storia psicologica del cinema tedesco*, Lindau, 2001. P. Iaccio, *Cinema e storia. Percorsi e immagini*, Liguori, 1998.
- J. Le Goff, *Documento/monumento*, in *Enciclopedia*, vol. V, Einaudi, 1978.
- J. Lewis, E. Smoodin (edited by), *Looking past the screen. Case studies in American film history and method*, Duke University press, 2007.
- M. L. Lombardo (a cura di), *Cinema e Storia*, «Archivi e Cultura», XXXIV, Il centro di ricerca, 2001.
- B. Matuszewski, *Une Nouvelle Source de l'histoire. Création d'un Dépôt de Cinématographie historique*, Paris, 1898, in G. Grazzini, *La memoria negli occhi. Boleslaw Matuszewski un pioniere del cinema*, Carocci, 1999.
- A. Medici, D. Vicari, *L'alfabeto dello sguardo. Capire il linguaggio audiovisivo*, Carocci Faber, 2004.
- A. Medici, *Neorealismo*, Dino Audino Editore, 2008.
- G. Miro Gori (a cura di), *La storia al cinema: ricostruzione del passato, interpretazione del presente*, Bulzoni, 1994.
- A. Muniz, G. Vitiello (a cura di), *La Shoah nel cinema italiano*, «Cinema e Storia», 2013, <http://www.cinemaestoria.it/rivista/cinema-e-storia-2013>.
- A. Mura, *Film, storia e storiografia*, Edizioni della Quercia, 1967.
- S. Noiret, *Un Centro per la Public History*, in «Historia Magistra. Rivista di Storia Critica», n.10 / 4, 2012, pp.162-167.
- S. Noiret, *Il ruolo della public history nei luoghi della Guerra Civile Italiana, 1943-1945*, in «Ricerche storiche», XLIII / 2, maggio-agosto 2013, pp.315-338.
- P. Ortoleva, *Presentazione. Doppio Passato: la sfida del film storico*, in P. Sorlin, *La storia nei film. Interpretazioni del passato*, La Nuova Italia, 1984.
- P. Ortoleva, *Mediastoria*, Net, 2006.
- P. Ortoleva, *Cinema e storia: scene dal passato*, Loescher Editore, 1991. E. Per-  
ra, Emiliano, *Conflicts of memory: the reception of Holocaust films and TV*

- programmes in Italy, 1945 to the present, Peter Lang, Oxford-New York 2010.
- C. Ottaviano, *Gli audiovisivi e la didattica della storia*, in *Vent'anni*, Annali 2, Aamod, 1999.
- M. Pasetti, *La storia nella Rete. Conversazione con Serge Noiret*, in «Storicamente», n.2, 2006.
- N. Postman, *Divertirsi da morire: il discorso pubblico nell'era dello spettacolo*, Longanesi, 1985.
- L. Ricciardi, *Memorie di guerra in tempo di pace*, in M. Bertozzi (a cura di), *Schermi di pace*, Annali 8, Aamod, Ediesse, 2005.
- P. Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, Il Mulino, 2004.
- V. Roghi, *Anatomia di un documentario di storia #1 Le donne in TV*, «La ricerca», 1 ottobre 2013, <http://www.laricerca.loescher.it/index.php/attualita/storia-a-geografia/643-anatomia-di-un-documentario-di-storia1d-parte-le-donne-in-tv>.
- V. Roghi, *I nostri conti con la Shoah. Una storia dell'immaginario italiano*, «minima&moralia», 16 ottobre 2013, <http://www.minimaetmoralia.it/wp/la-shoah-nel-cinema-italiano-andrea-minuz-guido-vitiello/>.
- V. Roghi, *Anatomia di un documentario di storia #2 Medici del Reich (I)*, «La ricerca», 19 novembre 2013, <http://www.laricerca.loescher.it/index.php/attualita/storia-a-geografia/699-anatomia-di-un-documentario-di-storia-i-medici-del-reich-i-parte>.
- V. Roghi, *Anatomia di un documentario di storia #2 Medici del Reich (II)*, «La ricerca», 28 novembre 2013, <http://www.laricerca.loescher.it/index.php/attualita/storia-a-geografia/708-anatomia-di-un-documentario-di-storia-i-medici-del-reich-ii-parte>.
- M. Sanfilippo, *Historic park: la storia e il cinema*, Elleu Multimedia, 2004.
- P. Simoni, *Alla ricerca di immagini private. Un progetto per la memoria filmica di famiglia*, saggio pubblicato in *L'idea documentaria*, a cura di M. Bertozzi, 2003.
- P. Simoni, *La morte al lavoro. E in vacanza. Film di famiglia tra riscoperta e oblio*, in «Cinegrafie» n°16, 2003.
- P. Simoni, *Archeologia della memoria privata. La ricontestualizzazione filmica di Péter Forgács*, in *Private Europe. Il cinema di Péter Forgács*, quaderno di «Filmmaker», 2003.
- P. Simoni, *Il film di famiglia. L'ambiguità delle immagini felici*, in M. Bertozzi (a cura di), *Schermi di pace*, Annali 8, Aamod, Ediesse, 2005.
- P. Simoni, *La nascita di un archivio per il cinema amatoriale: il caso dell'Associazione Home Movies*, «Comunicazioni Sociali», n°3/2005. P. Simoni, *Non basta premere un bottone. Riflessioni sul cinema amatoriale. Le fasi tecnologiche, i contributi teorici, le pratiche culturali e artistiche*, in *Il film documentario nell'era digitale*, a cura di A. Giannarelli, Annali 9, Aamod, Ediesse, 2006.
- P. Sorlin, *Sociologia del cinema*, Garzanti, 1979.
- P. Sorlin, *European Cinemas European Societies 1939-1990*, Routledge, London 1991.

- P. Sorlin, *Il teatro. Primo passo nella lotta contro la guerra*, in M. Bertozzi (a cura di), *Schermi di pace*, Annali 8, Aamod, Ediesse, 2005.
- P. Sorlin, *Gli italiani al cinema. Immaginario e identità sociale di una nazione*, Tre Lune, 2009.
- P. Sorlin, *Ombre Passeggere. Cinema e storia*, Marsilio, 2013.
- M. Stokes, G. Menegaldo (textes réunis par), *Cinema et Histoire = Film and History*, Houdiard, 2008.
- E. Taviani, *Il cinema di propaganda: il caso del Pci*, in E. Taviani (a cura di), *Propaganda, cinema e politica 1945-1975*, Annali 11, Aamod, 2008.
- M. Vovelle, *Immagini e immaginario nella storia: fantasmi e certezze nella mentalità dal medioevo al Novecento*, Editori Riuniti, 1987.
- A. Wieviorka, *L'era del testimone*, R. Cortina, 1999.



## La Fondazione Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico

È una Fondazione riconosciuta con Dpr del 13 febbraio 1985. La Fondazione è tutelata dal Ministero dei Beni e delle Attività culturali e del Turismo, in particolare dalla Soprintendenza Archivistica per il Lazio; è iscritta nell'Albo degli Istituti Culturali d'interesse della Regione Lazio. La costituzione dell'Archivio, promossa da personalità del cinema e della cultura, è avvenuta nel 1979 sulla base di un ingente patrimonio cinematografico e audiovisivo, il cui primo nucleo era costituito dalla collezione filmica del Partito Comunista Italiano. Primo presidente per tanti anni è stato Cesare Zavattini.

La Fondazione, che non ha fini di lucro, opera nel campo degli audiovisivi e della multimedialità, per favorire la conoscenza storica, in particolare della storia contemporanea, italiana e dei paesi in via di sviluppo, inoltre per la costruzione e la trasmissione di una memoria dei diritti umani, civili, democratici, del lavoro, del movimento operaio, delle donne, dei movimenti collettivi, per la diffusione dei valori di libertà, uguaglianza, solidarietà, pace. Tra le sue finalità istituzionali più importanti, vi è la ricerca, la raccolta, la conservazione e la catalogazione di documenti audiovisivi analogici e digitali, sonori, grafici e fotografici, finiti e non finiti, su ogni tipo di supporto, sia a carattere documentario che di ricostruzione narrativa.

La Fondazione promuove ricerche, cura pubblicazioni specializzate, organizza convegni, rassegne, mostre su temi legati alle sue aree di interesse istituzionale. Le competenze sviluppate nell'ambito delle proprie attività, spesso all'avanguardia nel settore della catalogazione e valorizzazione dei materiali audiovisivi e multimediali, ha consentito alla Fondazione di realizzare corsi di formazione professionali, con particolare riferimento alle figure del filmmaker e del documentalista multimediale, nonché ai temi del diritto d'autore, dell'uso e del riuso creativo dei materiali cinematografici.

La Fondazione ha inoltre realizzato numerose iniziative didattiche

che sull'insegnamento e la diffusione della cultura cinematografica nelle scuole di istruzione primaria e secondaria (I e II grado) e nei corsi universitari, con particolare attenzione all'apprendimento del linguaggio filmico e all'uso delle fonti filmiche per l'insegnamento della storia del Novecento.

Sono stati prodotti molti materiali didattici, relativi ai corsi e ai seminari di formazione (Dossier e report; video e dvd; pubblicazioni a stampa; slide; questionari e inchieste; percorsi multimediali), che potranno essere inviati (se non esauriti) su richiesta.

Il patrimonio della Fondazione è consultabile sia nella banca dati su piattaforma xDams (<http://www.aamod.it/catalogo/catalogo-audiovisivo>), sia sul canale Youtube dell'Aamod (<https://www.youtube.com/user/AAMODAAMOD>).

La Fondazione sostiene, anche in collaborazione con altre strutture, la produzione di film a base parziale o totale d'archivio e continua a documentare attraverso l'audiovisivo gli eventi del presente, incrementando così il proprio deposito di memoria. Accoglie inoltre i depositi di fondi archivistici di altri istituti e privati. Promuove la diffusione del cinema documentario in tutte le sue forme, con particolare attenzione a quello indipendente.

Il patrimonio archivistico della Fondazione è costituito, oltre che da una biblioteca specializzata, soprattutto da film documentari, film di finzione, documenti audiovisivi prevalentemente di argomento storico-sociale che riguardano tutto il Novecento, in particolare la seconda metà e gli anni più recenti fino ai nostri giorni. Le opere dei più importanti autori del cinema documentario italiano, e non solo, sono custodite presso l'Archivio audiovisivo. Accanto ai documenti filmici, la Fondazione conserva, per alcuni fondi e collezioni, le carte correlate alle fasi dei processi produttivi dei film. Le serie documentarie più importanti (cronologiche e tematiche) fanno parte di fondi di società di produzione di non fiction, quali, tra le più consistenti per documentazione, Unitelefilm (1963 - 1980), Reiac Film (1963 - 1990), Albedo cinematografica (1969 - 1975), Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico (1979 - ), Moby Dick Movies (1981 - 2001); detiene inoltre collezioni soprattutto di film, depositate da organismi sindacali, quali la CGIL, le ACLI, la FIOM, da registi, Ansano Giannarelli, Libero Bizzarri, Antonello Branca, Federico Mariani. Numerosi fondi sono pervenuti e continuano a pervenire all'Archivio Audiovisivo da parte di enti e persone, con modalità diverse.

Per la promozione, il sostegno, lo sviluppo delle sue attività, la Fondazione ha stipulato convenzioni e accordi, rapporti istituzionali, collaborazioni periodiche e occasionali.

### **La rete della Fondazione**

MiBACT - Ministero dei Beni e delle Attività culturali e del Turismo (Direzione Generale per gli Archivi, Direzione Generale Cinema, Icar, Icrupal, Soprintendenza Archivistica per il Lazio); Albo degli Istituti Culturali della Regione Lazio.

ACS - Archivio Centrale dello Stato, Amnesty International Italia, Archivo Nacional de la Memoria, CGIL, Centro Internazionale Crocchia-Mediatca delle Terre, CRESM - Centro Ricerche Economiche e Sociali per il Meridione, CSC - Cineteca Nazionale, Doc/it, Luce Cinecittà, Miur - Direzione Dipartimento per l'Istruzione, Regione Lazio, Roma Capitale.

AICI - Associazione Istituti Culturali Italiani, ANAI - Associazione Nazionale Archivistica Italiana.

FIAF - Fédération internationale des archives du Film.

Scuola di specializzazione in beni archivistici e librari, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Università degli Studi RomaTre, Università degli Studi di Torino.

### **Gli Annali della Fondazione**

Annali 15 - A. Medici (a cura di), *Cercando la rivoluzione. Ansano Giannarelli, i film e le idee*, 2012

Annali 14 - L. Cortini (a cura di), *Il film negli archivi. Il punto di vista di Ansano Giannarelli*, 2011

Annali 13 - L. Cortini, A. Giannarelli (a cura di), *Diritto d'autore, copuright e copyleft nell'audiovisivo. Norme e posizioni a confronto*, 2010

Annali 12 - C. Olivieri, P. Scarnati (a cura di), *Ciak, si lotta - il cinema dell'autunno caldo in Italia e nel mondo*, 2009

Annali 11 - E. Taviani (a cura di), *La propaganda cinematografica in Italia nel secondo dopoguerra*, 2008

Annali 10 - A. Torre (a cura di), *Le carte delle immagini*, 2007

Annali 9 - A. Giannarelli (a cura di), *Il film documentario nell'era digitale*, 2006

- Annali 8 – M. Bertozzi (a cura di), *Schermi di Pace*, 2005
- Annali 7 – L. Cortini, A. Giannarelli, A. Medici (a cura di), *Guida agli archivi audiovisivi in Italia*, 2004
- Annali 6 – A. Medici (a cura di), *Schermi di Guerra. La responsabilità della comunicazione audiovisiva*, 2003
- Annali 5 – A. Medici (a cura di), *L'immagine plurale. Documentazione filmica, comunicazione e movimenti di massa*, 2002
- Annali 4 – E. Taviani (a cura di), *Il Pci e il cinema tra cultura e propaganda 1959-1979*, 2001
- Annali 3 – A. Medici (a cura di), *Filmare il lavoro*, 2000
- Annali 2 – A. Giannarelli, P. Scarnati (a cura di), *1999 - Vent'anni*, 1999
- Annali 1 – A. Giannarelli (a cura di), *A proposito del film documentario*, 1998



Finito di stampare  
nel mese di aprile 2014  
per conto di

edizioni  
*Effigi*