



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento dei Beni Culturali:
Archeologia, Storia dell'Arte, del Cinema e della Musica

Corso di Laurea Triennale in
Discipline delle Arti, della Musica e dello Spettacolo

Tesi di laurea

*Anni 2000: Prospettive per un contributo alla didattica
del cinema e degli audiovisivi
nella formazione pre-universitaria*

*2000s: Perspectives for a contribution to the teaching of cinema
and audiovisual in pre-university education*

Relatrice:
Prof.ssa Farah Polato.

Laureanda: Greta Maman
Matricola: 1199124

Anno Accademico 2021 / 2022



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento dei Beni Culturali:
Archeologia, Storia dell'Arte, del Cinema e della Musica

Corso di Laurea Triennale in
Discipline delle Arti, della Musica e dello Spettacolo

Tesi di laurea

*Anni 2000: Prospettive per un contributo alla didattica
del cinema e degli audiovisivi
nella formazione pre-universitaria*

*2000s: Perspectives for a contribution to the teaching of cinema
and audiovisual in pre-university education*

Relatrice:
Prof.ssa Farah Polato.

Laureanda: Greta Maman
Matricola: 1199124

Anno Accademico 2021 / 2022

Indice

Introduzione	5
1. Media Education, Audience Development e Film Education, una questione terminologica.	8
1. Da un'educazione "con" i media verso un'educazione "per" i media	8
2. Audience Development: un ponte tra produzione e pubblico	15
3. Tra Filmologia e Film Education: l'importanza dell'educazione cinematografica in Europa	16
2. La Film Education in Italia.	21
1. Un primo approccio alla Film Education in Italia	21
2. La teoria pedagogica	22
3. Uno studio dal passato	25
4. Piani, momenti di svolta e limiti della Film Education in Italia negli anni Duemila	29
3. Il contesto internazionale: dalla Film Literacy alla Film Education in Europa.	34
1. Europa Creativa: proposte e progetti per la Film Education	34
2. Il caso francese	37
3. Una strategia nazionale efficace	39
4. Il caso inglese	42
Riferimenti Bibliografici	48

Introduzione

Le motivazioni che hanno portato alla stesura di questa tesi riguardano una curiosità accesa nel 2019 durante il corso di Filmologia tenutosi presso l'Università di Padova. Il fatto che esista la possibilità non solo di vedere, ma di apprendere strumenti e modalità attraverso i quali guardare un film è stata una scoperta personalmente nuova e straordinaria, così come straordinario è stato lo sconcerto per essere venuta a contatto con questa materia solamente una volta giunta all'interno dell'ambiente universitario. Nella mia esperienza, la fruizione di film, e più in generale dei media, infatti, risulta ancora diffusamente relegata, all'interno del mondo dell'istruzione, come semplice svago, un espediente per tenere sotto controllo la classe nelle ore in cui l'insegnante è assente, un momento decontestualizzato rispetto alle lezioni e dunque percepito dagli stessi studenti come occasione di puro diletto. Malgrado le iniziative di singoli docenti, o programmi coordinati o le stesse direttive ministeriali, in Italia la consapevolezza e le potenzialità del film e dell'esperienza filmica in ambito scolastico sono ancora ampiamente disattese: per tutte le discipline, specialmente quelle legate alle scienze umane, il film può diventare un valido ausilio e, contemporaneamente, può essere esso stesso oggetto di analisi o farsi materiale performativo. Introdurre il cinema a scuola costituisce inoltre un'importante opportunità nell'esperienza degli studenti e delle studentesse, aprendo percorsi altri rispetto al classico e, talvolta improduttivo, sistema di lezione frontale.

All'inizio del mio percorso universitario, non avevo considerato l'ipotesi di coronare il corso di studi con questa materia ma, gli eventi legati alla pandemia degli ultimi anni hanno fatto riflettere sulla necessità e l'interesse nel volgere lo sguardo verso strade e metodi di insegnamento alternativi.

L'elaborato si compone di tre capitoli, ognuno di essi è suddiviso al suo interno in sezioni. In prima istanza si ragionerà a proposito della questione terminologica: si partirà dall'ampio e complesso concetto di Media Education, grande categoria dentro alla quale possiamo trovare anche la Film Education. Della Media Education si daranno le diverse accezioni, negli elementi di trasversalità e differenza che le caratterizza, le varianti e i concetti correlati (come Media Literacy e Media Awareness) e criticità emerse: si passerà dalle interpretazioni più "riduzioniste" che limitano la materia alle competenze tecniche, agli approcci che guardano all'utilizzo e alla conoscenza dei media tra l'ambiente scolastico e quello esterno ad esso

valutandone le discrepanze, passando per l'approccio sospettoso, difensivo e protezionistico con il quale si è spesso valutato l'utilizzo dei nuovi media a scuola.

Un termine davvero interessante legato in parte alla Media Education e in parte alla Film Education è l'Audience Development: le diverse interpretazioni ne sintetizzano da un lato il carattere strategico-economico che riguarda soprattutto la programmazione e lo studio dell'audience a scopo di marketing, dall'altro ne sottolineano l'aspetto più sociale, la volontà di rendere il mondo del cinema e dell'arte in generale più facilmente accessibile a tutti.

Il concetto di Film Education sarà preso in considerazione nella terza ed ultima parte di questo capitolo: sarà necessario volgere uno sguardo al passato per cercare di comprendere come, nonostante il dibattito e l'attenzione in ambito specialistico emersi sin dalla Filmologia, la Film Education abbia fatto fatica ad imporsi nel contesto dell'istruzione. Una definizione precisa ed ufficiale è data infatti soltanto a partire dal 2011. Il paragrafo si conclude con una breve analisi della relazione che incorre tra Media e Film Education evidenziando le somiglianze tra le due in termini di obiettivi e rendendo manifesto come la loro introduzione a livello scolastico sia sempre più importante se non addirittura necessaria.

Nella seconda parte della tesi si farà riferimento alla nascita dell'educazione al cinema nel contesto italiano: sottolineeremo le ragioni del sospetto e delle titubanze che hanno accompagnato l'ingresso del cinema nelle classi, lo scetticismo di parte degli insegnanti e dell'opinione pubblica nei confronti di uno strumento "ipnotico", considerato come corruttore del comportamento dei più giovani e potenzialmente in grado di "prendere il posto" dell'insegnante. Successivamente passeremo alle teorie pedagogiche che hanno diviso l'opinione degli studiosi in diverse correnti di pensiero: la principale controversia riguarda l'opposizione tra coloro che lo ritenevano un vero e proprio pericolo (influenzava in maniera negativa la vita dei giovani) e coloro che lo consideravano una possibile risorsa (Luigi Cremaschi, Gustave Le Bon). In seguito, sarà interessante spostare lo sguardo al di là dell'Italia per inoltrarsi in uno studio americano degli anni '80 in grado di descrivere al meglio la situazione del cinema a scuola nell'ultimo ventennio del Novecento: la ricerca si basa su una ricca analisi statistica riguardante le proposte per cui gli insegnanti dovrebbero utilizzare i film in classe, gli ostacoli più frequentemente incontrati, i riferimenti letterari utilizzati. Il secondo capitolo si chiude con gli sviluppi della Film Education in Italia negli anni 2000: si percorrerà a grandi passi ciò che ha caratterizzato il percorso italiano nella conquista dell'insegnamento del cinema a scuola partendo dalla lettera scritta da Lino Micciché al ministro della Pubblica Istruzione nel 2000. Ci si concentrerà poi su quali siano stati i principali problemi, le soluzioni

e le leggi proposte, le circolari che, non senza contraddizioni, hanno a volte incentivato, a volte ostacolato l'entrata della Film Education nel sistema di istruzione.

In terza istanza, alla luce della situazione italiana, sarà di fondamentale importanza indirizzare lo sguardo verso il sentiero tracciato dall'Europa e, in particolare, dal programma di Europa Creativa che coinvolgeva e coinvolge tutt'oggi i diversi paesi dell'UE. Il progetto suggerisce una linea comune da seguire, degli obiettivi da raggiungere, fornisce materiali utili all'insegnamento dedicato al cinema e propone bandi di ricerca per lo svolgimento di analisi sul territorio. Si tratta di un'iniziativa fondamentale al fine di permettere a tutti i paesi, ognuno con le proprie peculiarità, di guardare a un orizzonte comune nell'approccio scolastico di questa materia. Le differenze, infatti, sono ancora piuttosto ampie: osservando prima il caso francese e poi il caso inglese non possiamo evitare di chiederci a che punto sia giunta l'Italia in termini di Film Education, quali limiti la ostacolano, quali opzioni e possibilità di cambiamento esistano e da quali paesi possa, concretamente, prendere esempio.

Capitolo I

Media Education, Audience Development e Film Education, una questione terminologica

1.1 Da un'educazione "con" i media verso un'educazione "per" i media

Per comprendere al meglio il concetto di Film Education è necessario soffermarsi prima su quello, altrettanto complesso, di Media Education.

Un esempio utile a definire il potenziale educativo di questa materia risiede in una delle sue più note applicazioni ovvero l'educazione attraverso le immagini. Basti pensare, in epoca medievale, all'uso dei cicli pittorici in forma di *biblia pauperum*¹ che, soprattutto per volere di Papa Gregorio I, hanno rappresentato una delle principali tecniche per veicolare contenuti e narrazioni nei confronti di coloro che non sapevano né leggere né scrivere², a quel tempo la maggioranza della popolazione. Accanto alla funzione informativa è rinvenibile l'intento di orientare e plasmare le convinzioni³.

Una cosa è venerare un'immagine, un'altra è conoscere ed imparare a fondo la storia che dovrebbe essere venerata. Quello che la scrittura richiama a chi legge è ciò che la stessa immagine richiama a chi non è istruito mentre percepisce visivamente le raffigurazioni. È nell'immagine che si vedono le scelte da compiere, è in essa che può leggere chi non conosce le lettere. Ecco il motivo per cui, soprattutto per la gente comune, immaginare è l'equivalente di leggere⁴.

La possibilità, dunque, che la formazione e l'educazione passino non solo attraverso la parola non è dei nostri giorni. E tuttavia in tutte le epoche si riscontrano scettici ed entusiasti, sospettosi ed ottimisti. Il portato tecnologico con cui ci confrontiamo in questa sede ha acuito la ripartizione di campo.

¹ L'espressione, che indica una tipologia di libro di devozione, è qui usata nella sua accezione estensiva invalsa in relazione a specifici apparati iconografici di una chiesa caratterizzati da un impianto narrativo, finalizzato a veicolare episodi biblici o evangelici anche in forma biografica (le vite dei santi, di Gesù, della Madonna).

² M. Bastock, D.W. Jardine, *Children's Literacy, the Biblia Pauperum and the Wiles of Images*, «Journal of Curriculum and Pedagogy», n. 2, 2005, pp. 65-69.

³ *Ibidem*.

⁴ Cfr. M. Carruthers, *The book of memory: A study of memory in medieval culture*, Cambridge UK: Cambridge University Press, 1990. «It is one thing to worship a picture; it is another by means of pictures to learn thoroughly the story that should be venerated. For what writing makes present to those reading, the same picturing makes present to the uneducated, to those perceiving visually, because in it the ignorant see what they ought to follow, in it they read who do not know letters. Wherefore, and especially for the common people, picturing is the equivalent of reading» (Quando non diversamente indicato, la traduzione è di chi scrive).

La necessità di una presa in carico dei media in termini educativi ha alla sua base il fatto che i media fanno parte del mondo in cui viviamo, delle forme con cui, ad ogni età, ci relazioniamo. Da un lato, la popolazione fa esperienza dei media al di fuori dei contesti formativi, dall'altro questa esperienza con i media non significa necessariamente un uso consapevole dei medesimi.

Il termine inglese Media Education nasce nel 1973, anno in cui l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) ne precisa il significato⁵:

L'educazione ai media è lo studio, l'apprendimento e l'insegnamento dei moderni mezzi di comunicazione ed espressione come area di conoscenza specifica e autonoma all'interno della teoria e della pratica dell'educazione, tale studio è distinto dall'utilizzo dei media come ausili per l'insegnamento e l'apprendimento di altre aree della conoscenza⁶.

La definizione proposta dall'UNESCO introduce la fondamentale distinzione tra l'utilizzo ausiliario ad altre discipline e lo sviluppo di competenze riguardanti i media in sé. Si tratta della distinzione oggi richiamata nelle due formulazioni di educazione "attraverso i media" e "ai media".

Attestandosi sull'educazione "ai media", si rileva che nei paesi anglosassoni il termine Media Education intende sia il processo con cui i soggetti acquisiscono le capacità necessarie a decodificare i messaggi veicolati, sia la produzione di messaggi⁷ in un approccio che, a differenza di altre tradizioni e contesti, valorizza l'espressione.

Pier Cesare Rivoltella, studioso e docente di Didattica dell'Educazione mediale presso l'Università Cattolica di Milano, sottolinea inoltre come nell'uso della definizione Media Education nel contesto anglosassone si comprenda anche lo spazio riservato ai media all'interno dell'ambiente scolastico come materia presente dai gradi più bassi dell'istruzione fino alla scuola secondaria. Sempre secondo Rivoltella è opportuno distinguere la Media Education dalla Media Literacy e dalla Media Awareness: la Media Literacy indica l'insieme delle competenze che un soggetto formato ai media dovrebbe possedere. Il termine Media Awareness, si riferisce alla consapevolezza rispetto ai pericoli che l'utilizzo dei media comporta. Questo concetto può essere considerato come uno dei risultati della Media Education ma anche in questo caso non si tratta di una conseguenza necessaria⁸.

⁵ A. Lee, *Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe*, «New Horizons in Education», n. 3, 2010, p. 2.

⁶ International Film and Television Council, *Media studies in education*, Parigi: UNESCO, 1977, p. 3.

⁷ P.C. Rivoltella, *Media Education: idea, metodo, ricerca*, ELS La scuola, 2017.

⁸ Ivi p. 43.

Nella Media Education possono essere riconosciuti tre diversi ambiti di intervento:

1. Un ambito tecnico-linguistico.
2. Un ambito critico-analitico, vale a dire la capacità di far sviluppare al soggetto la consapevolezza e la riflessione critica secondo un approccio decostruttivo che preveda la possibilità, come nell'analisi logica di una frase, di separare gli elementi che formano la figura, considerarli sia singolarmente sia nei rapporti che costruiscono tra loro. Solo dopo questa "scomposizione" sarà possibile mettere a fuoco il funzionamento dell'immagine e darne, eventualmente, un'interpretazione critica. Lo scopo è quello di 'smontare' le immagini per scoprire cosa vi si nasconde dietro e ricostruirle poi per dare un senso, un'interpretazione critica al messaggio veicolato.
3. Un ambito critico-pratico, vale a dire la capacità di utilizzare i linguaggi dei media per esprimersi nella maniera più appropriata diventando "autori" o "prosumer" responsabili.

Nonostante le definizioni e le traduzioni varino di paese in paese, sembra esservi una convergenza sullo scopo principale della Media Education: formare cittadini attraverso l'alfabetizzazione mediatica affinché siano in grado di utilizzare i media in modo intelligente e responsabile⁹.

La Media Education è strutturalmente chiamata a confrontarsi con un paesaggio in continua trasformazione.

Tra gli apporti più incisivi degli ultimi anni si annovera la teoria convergente di Henry Jenkins¹⁰ quale elemento che plasma l'attuale scenario mediale: con convergenza Jenkins intende «il flusso di contenuti attraverso più piattaforme multimediali, la cooperazione tra diverse industrie dei media e il comportamento migratorio del pubblico che andrà quasi ovunque alla ricerca del tipo di esperienza di intrattenimento che desidera»¹¹.

Questa definizione ha un impatto significativo nell'educazione *ai* media e *con* i media.

Alla luce di questo possiamo individuare nella Media Education tre livelli: educare *con* i media, quando questi sono usati funzionalmente e a supporto di altre discipline; educare *ai* media che significa da un lato renderli oggetto di studio e riflessione, dall'altro insegnare a usarli per

⁹ A. Lee, *Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe*, «New Horizons in Education», n. 3, 2010, p. 10.

¹⁰ H. Jenkins, *Cultura Convergente*, Milano: Apogeo, 2007.

¹¹ H. Jenkins, *Introduzione in Cultura Convergente*, Milano: Apogeo, 2007. p. xxv.

esprimersi, e infine, considerare i media quali componenti dello spazio in cui abitiamo¹². Quest'ultima accezione richiama lo statuto attuale in cui i principi di distinzione vengono meno a fronte del concetto di un paesaggio mediale in cui siamo immersi.

Tra le valenze chiamate in causa vi è la nozione di narrazione trans-mediale quale processo accelerato dalla convergenza in cui si riflette lo spostamento da un approccio ai singoli media a una prospettiva in cui agisce l'interazione tra gli stessi. La convergenza quale processo modellante il presente si riflette nella pratica della Trans-Media Storytelling Edutainment (TmSE) che guarda, per l'appunto, al suo darsi nelle esperienze di fruizione dei media e delle narrazioni. Altro aspetto che caratterizza la TmSE è la valorizzazione dei prodotti di intrattenimento di grande popolarità per produrre componenti educative¹³.

È acquisito da tempo che il testo e le immagini hanno un particolare impatto comunicativo: più gli stimoli esterni sono di tipo visivo più è probabile che questi siano riconosciuti e richiamati alla mente; si tratta di un fenomeno così presente e così impattante da essere definito attraverso il nome di «effetto di superiorità pittorica» o «PSE». Anche nel momento in cui leggiamo un libro cerchiamo di visualizzare visivamente ciò che il testo scritto cerca di comunicarci¹⁴.

Non è più possibile pensare all'alfabetizzazione in isolamento dalla vasta gamma di fattori sociali, tecnologici ed economici. Sono due i fattori distinti ma correlati che meritano di essere evidenziati: ci troviamo nell'era in cui si sta passando dal predominio della scrittura al predominio dell'immagine e dal predominio del mezzo del libro al predominio del mezzo dello schermo¹⁵.

Anche in questa prospettiva, una critica importante viene rivolta alle interpretazioni “riduzioniste” che limitano il valore della Media Education alle competenze tecniche, mentre, sarebbe fondamentale introdurre e considerare gli impatti «degli usi sociali, degli atteggiamenti e dei valori associati ai nuovi strumenti, testi e pratiche dei media»¹⁶. Nonostante i nuovi dispositivi siano stati spesso considerati come vantaggiosi e di supporto all'apprendimento, dalla visione di film all'utilizzo di lavagne luminose, il loro utilizzo è stato per troppo tempo relegato alle scelte arbitrarie degli insegnanti che spesso ne hanno fatto un uso parziale, riducendo le possibilità di studio del mezzo nelle sue caratteristiche più specifiche¹⁷.

¹² P.C. Rivoltella, *Media Education: idea, metodo, ricerca*, ELS La scuola, 2017.

¹³ S. Kalogeras, *Media-Education Convergence*, «International Journal of Information and Communication Technology Education», n. 9, 2000, pp. 353-354.

¹⁴ Ivi p. 354.

¹⁵ Ivi p. 354.

¹⁶ A. Gutiérrez, A.G. Martín, *Media Education, Media Literacy and Digital Competence*, «Revista Comunicar», 2012, pp. 31-39.

¹⁷ *Ibidem*

Un altro campo di riflessione è quello che guarda allo scarto constatabile tra l'onnipresenza dei dispositivi multimediali nella quotidianità, soprattutto nell'esperienza dei giovani che ritengono l'utilizzo delle cosiddette TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) fondamentale per la loro esistenza, e la lentezza dell'istruzione nel dare soluzioni a questa necessità¹⁸. Da sottolineare che, anche a livello europeo, queste soluzioni siano disarticolate, disorganiche, frammentarie.

I tratti che hanno modellato il Ventunesimo secolo, come il multiculturalismo, le opportunità di accedere alle informazioni, l'impatto dei social network e di internet nelle coordinate spazio temporali dei vissuti, cozzano con un sistema scolastico che finisce per risultare totalmente anacronistico «poiché continua a preparare gli studenti a una società che non esiste più», imponendo agli alunni di vivere in due mondi paralleli: a scuola, dove sono lontani dai mezzi tecnologici che contraddistinguono le loro pratiche quotidiane, e nel resto della giornata, dove rincorrono i loro interessi e migliorano le loro abilità attraverso reti di apprendimento e conoscenza tra pari che si trovano però al di fuori del sistema di istruzione¹⁹.

Anche per questo ambito risulta fondamentale chiarire e colmare la distinzione di una didattica «ai media» o «con» i media poiché, sfortunatamente, l'alfabetizzazione mediatica e digitale è stata troppo spesso affrontata da una prospettiva strettamente tecnica. Il confronto tra gli specialisti del settore ha portato a una distinzione terminologica fondamentale che vede l'«alfabetizzazione digitale» quale padronanza e applicazione delle TIC, mentre l'«alfabetizzazione mediatica» quale dimensione della consapevolezza analitico-critica dei media.

È bene ricordare che introdurre strumenti e tecnologie all'avanguardia allo scopo di supportare l'apprendimento non significa necessariamente renderlo di qualità maggiore²⁰.

L'alfabetizzazione mediatica si occupa di aiutare gli studenti a sviluppare una comprensione informata e critica della natura dei mass media, le tecniche da essi utilizzate e l'impatto di tali tecniche; più specificatamente essa mira ad aumentare la conoscenza e il godimento da parte degli studenti nell'intendere come funzionino i media, in quale modo producano significato, come siano organizzati e come costruiscano la realtà. L'alfabetizzazione mediatica mira, inoltre, ad offrire agli studenti le capacità di creare prodotti multimediali²¹.

¹⁸ Ivi p. 32.

¹⁹ Ivi p. 32.

²⁰ Ivi p. 33.

²¹ G.Kress, *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, Progetti, 2015, p. 1.

Questo aspetto è di grandissimo interesse per David Buckingham che sottolinea la necessità di rivedere il rapporto con i media nella loro funzione didattica alla luce di due fenomeni²²:

1. La cyber-utopia, ovvero una prospettiva sviluppatasi negli anni '70 e '80 del Novecento, parallelamente al capitalismo imprenditoriale, che mette al centro di tutto la tecnologia, ritenuta mezzo di liberazione sociale: essa avrebbe una forza e un potere sufficienti a produrre un cambiamento sociale indipendentemente dal contesto o dalle sue finalità di utilizzo (determinismo tecnologico).
2. La Tech-lash ovvero l'acronimo dei termini *technology* e *backlash*, una prospettiva molto più recente che si concentra sugli aspetti negativi dei media evidenziandone i contenuti inappropriati, i pericoli e i rischi per la salute mentale (approccio difensivo o protezionistico).

Il pedagogista britannico individua diverse soluzioni: il punto di partenza dovrebbe essere quello di una prospettiva critica che non riguardi solamente l'accesso alle informazioni ma anche i processi di comprensione e interpretazione di tali informazioni; è questo l'iter necessario al fine di trasformare i dati in vere e proprie conoscenze.

Inoltre ai fini dell'istruzione sarebbe utile seguire altri due principi cardine: da una parte cominciare dalle cose che gli studenti già conoscono e, dall'altra, combinare teoria e pratica; se la teoria preparerà lo studente da un punto di vista critico, la produzione gli permetterà di ragionare sulla dimensione personale ed emotiva nell'utilizzo dei media attraverso la propria esperienza²³.

È davvero difficile approfondire e differenziare le sfumature della multiforme terminologia utilizzata per distinguere i tipi di alfabetizzazione legati agli usi dei media e delle TIC. Qui di seguito uno schema esemplificativo delle principali definizioni ponderate negli ultimi anni:

- Grizzle (2010) → Identifica due tendenze principali: l'alfabetizzazione informativa che considera l'educazione ai media come un sottoinsieme dei suoi principi fondamentali e l'alfabetizzazione mediatica che invece contestualizza l'informazione come una sottocategoria del suo più ampio spettro d'interesse²⁴.

²² V. Bottasso Valentini, R.E. De Lima Lopes, *BUCKINGHAM, D. The Media education manifesto. Cambridge, Londres: Polity Press: 2019*, «Revista Linguagem Em Foco», n.3, 2021, pp. 217-224.

²³ Ivi p. 222.

²⁴ A. Grizzle, *Media and Information Literacy: The UNESCO Perspective in school 2.0. A global perspective*, «The journal of Media Literacy», n. 57, pp. 1-2.

- UNESCO (2006) → Cerca di fondere i due concetti precedenti e di dare origine a un'«alfabetizzazione mediatica e informativa» sintetizzando dialetticamente le due prospettive²⁵.
- Spagna → Il termine «alfabetización» significa «educare» o «insegnare», esso si riferisce in particolare al processo più che al risultato²⁶.
- Inghilterra/Stati Uniti → Con il termine «Media Literacy» o se volessimo più in generale «Literacy», si indica un aspetto qualitativo, il fatto di essere alfabetizzati (il risultato), mentre il termine «Media Education» o se volessimo più in generale «Education», indica il procedimento di insegnamento-apprendimento (il processo)²⁷.

Nel dicembre del 2009 il Parlamento Europeo ha acconsentito all'introduzione della «Educazione ai Media» in ambito scolastico raccomandando che questa fosse integrata a tutti i livelli di scolarizzazione. All'interno del report scritto per quest'occasione ci si imbatte in un paradosso degno di nota: le norme di protezione del diritto d'autore e del diritto di proprietà intellettuale sono indicate come principi fondamentali della Media Education ma, in un'altra sezione della relazione, vengono indicati come importantissimi concetti anche quelli di produzione creativo-partecipativa attraverso la conoscenza condivisa e la cultura libera. Si crea un'evidente contraddizione che, peraltro, non viene "stemperata" dalla menzione di Creative Commons o di altre piattaforme a libera licenza.

Rispetto alle questioni sopracitate e alle richieste riportate dal Parlamento europeo in tema di Media Education, molti stati, compresa l'Italia, hanno dato risposta indicando le otto competenze chiave che ogni insegnante della scuola Primaria dovrebbe possedere; tra tutte se ne deve evidenziare la seguente: «elaborazione delle informazioni e competenze digitali»²⁸. Tale facoltà racchiude in sé moltissime altre abilità quali:

- Capacità di cercare, ottenere, elaborare e comunicare informazioni che possano diventare poi conoscenza.
- Accesso alle informazioni.
- Analisi delle informazioni.
- Produzione delle informazioni.

²⁵ UNESCO, *La alfabetización funcional. Cómo y por qué*, Parigi, 1970.

²⁶ Dizionario della lingua spagnola, ed. 23ª, <https://dle.rae.es>, 2014.

²⁷ A. Gutiérrez, A.G. Martín, *Media Education, Media Literacy and Digital Competence*, «Revista Comunicar», 2012, pp. 31-39.

²⁸ Ivi p. 36.

- Distribuzione delle informazioni.
- Ricerca e recupero delle informazioni.
- Memorizzazione, registrazione ed elaborazione delle informazioni.

In conclusione, seguendo le parole di Masterman (1993) possiamo affermare che:

Tutti i media sono costruzioni che rappresentano credenze, valori e pregiudizi che successivamente influenzeranno la ricezione da parte di chi li utilizza, ecco perché i nuovi media possono essere visti come agenti educativi: l'alfabetizzazione mediatica critica deve affrontare anche i principali interessi ideologici ed economici che nascono e si raccolgono intorno alle TIC²⁹.

Terminiamo questo approfondimento elencando le cinque abilità base che, secondo l'UNESCO, sono necessarie ai fini dell'alfabetizzazione mediatica e informativa: comprensione, pensiero critico, creatività, consapevolezza culturale, e cittadinanza sono infatti gli unici obiettivi-chiave in grado di fornire l'esperienza critica necessaria per acquisire una competenza all'interno del settore sociale, civile, culturale e artistico³⁰.

1.2 Audience Development: un ponte tra produzione e pubblico

Prima di giungere alla nozione di Film Education ci soffermeremo brevemente sulla voce «Audience Development» termine che costituisce il titolo di uno dei bandi istituiti a livello europeo proprio in nome della Film Education.

Di Audience Development si inizia a parlare già a partire dalla fine degli anni '90. Nelle prime discussioni riguardo all'argomento R. Rogers (1998) sostiene che l'Audience Development sia il risultato della collaborazione tra programmazioni, educazione e marketing³¹. Philip Kotler, professore ed esperto di strategie di marketing insieme a Joanne Scheff Bernstein, manager al servizio di organizzazioni senza scopo di lucro nel campo delle arti e della cultura, hanno ripreso la riflessione di Rogers ma ne hanno evidenziato le difficoltà, sempre più frequenti, che caratterizzano la collaborazione tra direttori artistici e dipartimenti di marketing³².

²⁹ L. Masterman, *Teaching the media*, Routledge, 1985.

³⁰ UNESCO, *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting*, 2008.

³¹ M. Cuenca-Amigo, A. Makua Biurrun, *Audience Development: a cross-national comparison*, «Academia Revista Latinoamericana de Administración», n. 30, 2017, p. 158.

³² *Ibidem*.

Una prima vera definizione di Audience Development, tutt'ora accettata come valida, è quella data dall'Arts Council England nel 2011:

Si tratta di un'attività impegnata specificatamente nell'incontrare i bisogni del pubblico esistente e potenziale e nell'aiutare le organizzazioni che si occupano di arte a sviluppare relazioni continuative con esso. L'Audience Development può includere al suo interno aspetti di marketing, programmazioni, educazione, assistenza ai clienti e distribuzione.

J. Colomer (2013) ha evidenziato invece il modo in cui diversi settori siano in grado di confluire contemporaneamente nell'Audience Development che risulta dunque caratterizzata dalla multidisciplinarietà per cui al suo interno convergono materie molto differenti tra loro come marketing, sociologia, economia e pedagogia.

Se la definizione proposta dall'Arts Council England si focalizza fundamentalmente sugli aspetti gestionali, la definizione proposta dalla Commissione Europea nel 2012 ne enfatizza invece l'aspetto più sociale:

L'Audience Development è un processo strategico, dinamico e interattivo con lo scopo di rendere il mondo dell'arte ampiamente più accessibile. Esso mira a coinvolgere individui e comunità, a sperimentare, divertirsi, partecipare e valorizzare le arti attraverso vari mezzi disponibili a tutti: sia a operatori culturali che a organizzazioni di volontariato viene data la possibilità di utilizzare strumenti digitali, di creare collaborazioni e co-condurre progetti di diverso tipo.

1.3 Tra filmologia e Film Education: l'importanza dell'educazione cinematografica in Europa

Nel 1911 il critico cinematografico Ricciotto Canudo, considerato come uno dei primi intellettuali che si occuparono di costruire una riflessione sul cinema inteso come "settima arte", lo elevò alla stregua della pittura, della scultura, dell'architettura e della musica, conferendogli non solo la rispettabilità che meritava fin dal principio, ma orientando di conseguenza il pensiero riguardo al cinema stesso verso l'insegnamento e lo studio³³.

Tra le numerose discipline concernenti lo studio del cinema ne esiste una particolarmente affine alla Film Education: la Filmologia. Alcune fonti ci parlano dell'utilizzo di proiettori e film a

³³ M. Daniele, *Le Drame Visuel: Ricciotto Canudo e La Settima Arte*, «Sinestesiaonline», n. 21, 2017.

scuola già a partire dagli anni '20 del Novecento, suggerendo un utilizzo del cinema all'interno del mondo dell'istruzione precedente la comparsa della Filmologia; quest'ultima, infatti, nasce come vera e propria disciplina storica nel 1946, prima presso l'associazione Pour la Recherche Filmologique, dopo presso l'Università della Sorbona per opera del professor Gilbert Cohen Séat³⁴. Il teorico intendeva mettere insieme lo studio sulla teoria del cinema, la storia del cinema, il rapporto tra spettatore e film per mezzo di campi di studio differenti come la sociologia, la psicanalisi, la semiologia, l'estetica e la filosofia. È davvero importante ricordare come questa disciplina nasca presso l'università, nell'ambiente accademico, il che le permette di essere incorniciata all'interno di una dimensione scientifica dei saperi. Per la prima volta, infatti, ci si pone davanti ad una questione legata al metodo che dev'essere utilizzato per lo studio del film, arrivando alla conclusione che le regole da impiegare debbano basarsi necessariamente su un procedimento scientifico.

L'idea di Séat consiste nel fatto che il cinema sia qualcosa di estremamente complesso, difficile se non impossibile da analizzare attraverso un unico punto di vista. Per fare un po' d'ordine, il critico erige le fondamenta della Filmologia stabilendo una suddivisione tra fatto filmico, ossia l'esperienza filmica in sala, e il fatto cinematografico ovvero tutto ciò che il fatto filmico determina, esso si estende ad ogni aspetto, dalle strategie di marketing ai fenomeni sociali che la visione di un film può contribuire a provocare nella società³⁵.

Per quanto riguarda il panorama anglosassone e internazionale questa materia è nota con il nome di Film Studies, una denominazione di tal genere si deve riferire sicuramente allo studio del cinema da una parte, ma allo stesso tempo, parlando di Studies (al plurale), essa richiama anche la ricerca nel campo dei media e dei fenomeni televisivi. Conseguenza di ciò è la complicazione della compagine terminologica legata alla disciplina della Film Education che rende più sottile la differenza con la Filmologia.

Stabilire i confini presenti tra Filmologia e Film Education non è un'impresa semplice: sicuramente bisogna tener conto del fatto che la Filmologia nasca come materia accademica e quindi verificata entro un determinato ambiente. La Film Education sembra sopraggiungere all'interno di tale ambiente molto più tardi, restando nell'ombra e fungendo da sostegno invisibile all'interno delle scuole per diversi anni.

allo scopo di comprendere meglio gli elementi che compongono la Film Education e il suo percorso di legittimazione all'interno del mondo dell'istruzione, dobbiamo fare un lungo salto

³⁴ P. J. Bloom, *Refiguring the Primitive: Institutional Legacies of the Filmology Movement*, «Cinemas», n. 2-3, 2009, p. 169-182.

³⁵ *Ibidem*.

fino agli anni Duemila quando l'Europa decide di prendere in mano la situazione e sbrigliare il gomitolo di definizioni, pensieri, riflessioni e considerazioni creatosi fino ad allora, attraverso la realizzazione di un bando vinto dal British Film Institute che si è preoccupato di analizzare e dimostrare a che punto fosse arrivata la comunità europea in termini di Film Education³⁶. All'interno del report *Screening Literacy. Film Education in Europe*, scritto dal British Film Institute di cui ci occuperemo in seguito, è stato stabilito che la Film Education è:

Il livello di comprensione di un film, l'abilità di essere consapevoli e curiosi nella scelta di un film; la competenza di guardare criticamente un film e analizzarne il contenuto, gli aspetti visivi e tecnici; l'abilità di manipolarne il linguaggio e utilizzare le relative risorse tecniche nella creazione di immagini in movimento³⁷.

Uno dei messaggi più importanti rintracciabili all'interno della relazione del BFI consiste nel fatto che il nucleo della Film Education sia «la sua elasticità, in grado di attraversare i generi, il cinema nazionale, i contesti industriali e le piattaforme, le materie e le discipline della scuola. Quest'adattabilità è la sua chiave di forza, il suo principio fondamentale».

Il report si concentra in seguito sull'educazione filmica attraverso tre prospettive che richiameremo brevemente anche qui:

1. La pratica degli educatori cinematografici in tutti i settori degli stati europei: esiste in molti stati europei l'esigenza di rendere il patrimonio culturale cinematografico sempre più accessibile soprattutto alle generazioni più giovani. Questo bisogno si presenta in parte anche nei programmi scolastici, nelle attività di società indipendenti e in una grande varietà di organizzazioni di volontariato. È proprio in nome di tale desiderio che l'educazione al cinema dovrebbe essere un diritto di tutti, uno strumento che possa portare, tra le tante conseguenze, anche quella dello sviluppo di un pubblico più consapevole, si tratta di un importante fine sociale e culturale. È fondamentale sottolineare che, all'interno del report, purtroppo trova conferma l'immagine che vede la Film Education come ancora assente o marginale all'interno dei curricula delle scuole.
3. Le argomentazioni più ampie sulla cultura cinematografica e la sua importanza: il patrimonio cinematografico di ogni paese è una perla preziosa creatasi dalle sabbie di diverse culture e comunità che cercano di rappresentarsi attraverso la loro lingua e le loro usanze; dunque non c'è il pericolo di incorrere in una sorta di "omogeneizzazione" del

³⁶ British Film Institute, *Screening Literacy. Film Education in Europe*, 2013.

³⁷ Ivi p. 3.

cinema europeo, tale caratteristica rappresenta, al contrario, un punto di forza e di grande interesse.

4. Il rapporto presente tra Film Education e Media Education: le problematiche relative al rapporto tra queste dimensioni sono due, una riguarda le critiche volte verso la forte spinta alla produzione creativa degli ultimi anni, provocata soprattutto dalla facilità con cui è possibile accedere alla strumentazione necessaria alle riprese e al montaggio. Un'altra riguarda la tensione tra il concetto di film concepito più come "forma d'arte" e il concetto di media inteso più in generale come "intrattenimento e informazione". Potrebbe sembrare che le strade della Film Education e della Media Education si dividano ma non è così: la retorica protezionistica rispetto a queste due discipline coinvolge tanto la Media Education (come abbiamo già detto in precedenza), quanto la Film Education. Ecco che è proprio da questa critica in comune che nasce dunque l'idea che Media e Film Education non appartengano affatto a mondi separati, anzi, considerando che i film fanno parte del più ampio sistema dei media non è sbagliato considerare la materia della Film Education come un sottoinsieme della Media Education. Certo bisogna riconoscere che le due discipline differiscono in termini di legittimazione a livello d'istruzione scolastica ma questo non toglie il fatto che gli scopi dell'educazione ai media e quelli dell'educazione filmica siano molto simili: «promuovere un'alfabetizzazione più ampia che incorpori l'esperienza culturale, l'apprezzamento estetico, una comprensione critica e una produzione creativa³⁸».

È evidente come le sfumature dei diversi termini presenti in questo capitolo possano confondere, ora sovrapponendosi, ora disgiungendosi. Ogni disciplina (compresa la Film Education) vorrebbe, in maniera del tutto legittima, essere riconosciuta e considerata come autonoma, ma il raggiungimento di questo fine non deve far perdere di vista gli obiettivi che gli insegnamenti in questione si prefiggono. Tuttavia, allo scopo di coinvolgere tali materie in maniera effettiva all'interno della scuola, bisognerà lottare ancora per diverso tempo.

La battaglia sarà lunga e non vi è alcuna certezza di vincerla vista la scarsa ricettività degli interlocutori e la pulsione particolaristica che prevale nel contesto generale, ma vale la pena combatterla perché non si tratta tanto di affermare un diritto settoriale a veder riconosciuto il proprio statuto disciplinare. Piuttosto, qui è in gioco un

³⁸ Ivi p. 5.

aggiornamento complessivo della cultura umanistica e - senza esagerazioni - la credibilità della trasmissione del sapere che avviene nelle istituzioni scolastiche e dell'alta formazione³⁹.

³⁹ M. M. Gazzano, S. Parigi, V. Zagario (a cura di), *Territori del cinema italiano. Produzione, diffusione, alfabetizzazione*, Udine: Forum 2013, p. 195.

Capitolo II

La Film Education in Italia

2.1 Un primo approccio alla Film Education in Italia

Il paese che sarà preso in considerazione all'interno di questo capitolo è l'Italia. L'importanza che questo stato ha assunto e possiede tuttora dal punto di vista cinematografico è indubbia sia per la quantità che per la qualità dei film prodotti. Nonostante la nostra ricerca si concentri soprattutto sugli elementi riguardanti la Film Education degli ultimi anni, non è possibile prescindere dalla storia passata, è molto importante riconoscere come il cinema abbia iniziato a fare capolino all'interno delle classi, in che periodo storico e con quali presupposti. Queste informazioni ci permetteranno di fare una comparazione anche a livello temporale tra i primi utilizzi del film nell'Italia del passato (ancora non esisteva la materia "Film Education") e quella che è la Film Education in Italia oggi.

Del rapporto tra istruzione scolastica e cinema in Italia abbiamo notizie a partire già dal 1924, ovvero dall'anno in cui l'Onorevole Lupi firmò la prima circolare che manifestava un interesse ufficiale da parte della scuola nei confronti della cinematografia:

Non tutto ciò che si apprende è ripetibile in parole. La vita spirituale di un giovane è fatta anche di ammirazione per le cose vedute, ammirazione che resta alcun tempo inespressa, ma lascia nell'anima la nostalgia della contemplazione e la allontana dalle cose volgari⁴⁰.

È altrettanto curioso osservare come, dalla nascita del cinema alla sua prima comparsa nella scuola, seppur come idea marginale, siano passati solamente ventinove anni, circa un terzo del tempo impiegato dalle Istituzioni europee per dare alla Film Education una definizione precisa⁴¹ (dal 1924 al 2013 per un totale di ottantanove anni).

Per ciò che riguarda il come e il perché il cinema sia entrato nelle scuole è utile, se non necessario, fare riferimento a una descrizione di ciò che accadeva allora nelle classi: bisogna considerare che al tempo il cinema nelle scuole non era considerato materia singola quanto più come un aiuto, un mezzo di supporto al servizio di altre discipline. Non solo fungeva unicamente da strumento d'appoggio ma non godeva nemmeno di una buona reputazione:

⁴⁰ L. Volpicelli, *Scuola e cinema in Italia*, «Lo Spettacolo», n. 4, Roma, 1951, p.3.

⁴¹ British Film Institute, *Screening Literacy. Film Education in Europe*, 2013.

molte persone dentro e fuori l'ambiente scolastico erano sospettose nei confronti del cinema, così come in precedenza avevano sospettato della lanterna magica, questo perché entrambi avevano avuto a che vedere con lo spettacolo e col divertimento che a quel tempo erano considerati come «tutt'altra cosa rispetto allo studio»⁴². Volpicelli sottolinea come fosse già una conquista il fatto che si permettesse agli alunni di restare al buio per vedere un film, il che significava per gli insegnanti perdere, seppur parzialmente, la costante supervisione sugli alunni.

Il Ministero distribuì alcune centinaia di apparecchi, creò presso le sedi dei diciannove Provveditorati agli studi, allora regionali, altrettante cineteche, alimentate dall'Istituto Nazionale Luce e dotate ciascuna di circa cento pellicole, per un complesso di almeno diecimila metri. Tali cineteche prestavano gratuitamente le proprie pellicole, talché le scuole dovevano provvedere solo alle spese per il ritiro e la riconsegna dei film. La spesa gravava sugli alunni che dovevano pagare alla cineteca una lira all'anno. Queste misure, se oggi fanno sorridere, a quei tempi non costituivano affatto una base disprezzabile⁴³.

Oltre all'alto costo della strumentazione e la spesa degli impianti, uno dei limiti più controversi riguarda il fatto che, tra le tante paure che pervadevano il sistema, c'era anche quella che vedeva il cinema togliere la voce agli insegnanti, alcune tra le figure più autorevoli ed educative per l'epoca: «mentre ci si rivolgeva al film perché ne sa più del maestro e più chiaramente di lui può esporre ed insegnare, si cercò poi, ad ogni modo, di renderlo intelligibile e inefficiente»⁴⁴. Il rapporto tra istruzione e cinema è cominciato decisamente con “il piede sbagliato”, o meglio, in modo del tutto paradossale: il cinema, un mezzo nuovo, inesplorato e innovativo è stato inserito all'interno della scuola secondo gli schemi più vecchi. Le origini della Film Education sono dunque molto umili, il suo ruolo era appunto quello di una stampella per altre discipline, uno strumento da tenere sotto controllo proprio perché nuovo, sconosciuto e dunque, come spesso accade con ciò che di nuovo entra in una società, ritenuto pericoloso.

2.2 La teoria pedagogica

Tra le diverse teorie e riflessioni considerate dagli psicologi, pedagoghi e filosofi riguardo la Film Education in Italia, quella sulla quale ci vorremmo soffermare riguarda il vivace dibattito rispetto alle concezioni positive e negative dell'educazione cinematografica lungo il periodo

⁴² L. Volpicelli, *Scuola e cinema in Italia*, «Lo Spettacolo», n. 4, Roma, 1951, p. 4.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ivi* p. 7.

dell'infanzia e della giovinezza: già secondo gli studi di pedagogia della prima metà del Novecento si era dimostrato come l'immaginazione infantile non fosse più ampia di quella adulta ma caratterizzata da un'importante fattore di diversità: l'immaginazione infantile infatti è espressa attraverso il desiderio di rassomiglianza, «il bambino ha una forte tendenza all'imitazione che lo porta a sostituirsi agli altri esseri, a gioire delle loro gioie, a soffrire delle loro sofferenze»⁴⁵. Questo processo diventa davvero molto importante nello sviluppo dell'apprendimento, ecco perché «in virtù dei processi identificativi, la visione di un film consentirebbe al bambino di vivere “un'esperienza fatta a spese altrui”»⁴⁶. Un concetto che si ricollega in maniera ben visibile al processo imitativo è il fenomeno della suggestione, di cui il film è protagonista. L'idea del cinema come mezzo che cattura gli spettatori immergendoli in una realtà altra porta ad una conseguenza rilevante: lo spettatore sarebbe completamente passivo, privo di difese da utilizzare contro il fenomeno di assoggettamento della “volontà del singolo” che la visione sul grande schermo comporta⁴⁷.

È giusto ricordare come non sia mai stata scardinata del tutto l'idea che il cinema, attraverso il suo coinvolgimento magnetico e affascinante, possa influire in maniera negativa sulla vita dei giovani. Una questione piuttosto frequente riguarda il contenuto del film: si tende ad additare il cinema come valido contributore di problematiche molto serie, come la delinquenza infantile⁴⁸. Alcuni film infatti fornirebbero perfetti modelli di corruzione morale, depravazione e crudeltà che il bambino, come abbiamo spiegato prima, attraverso un complesso sistema di suggestione-imitazione, comincerebbe ad assorbire e che potrebbe in seguito sviluppare o mettere in pratica. Nonostante ci sia una parte di verità in tale ragionamento è evidente come tutto il resto possa trarre in inganno: non è fattibile valutare così estrinsecamente e moralisticamente problemi tanto complessi come la delinquenza giovanile⁴⁹. Piuttosto sarebbe più opportuno ricostruire l'ambiente e «muovere le proprie riflessioni dall'ambiente ricostruito, inteso nella sua profonda strutturalità etica e sociale»⁵⁰. Non bisogna dimenticare che un fattore predominante è il

⁴⁵ A. Buracci, *Cinematografo Educativo* (1916) in S. Alovisio, *La scuola dove si vede: Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento*, Torino: Kaplan, 2016, p. 334.

⁴⁶ A. Campetti, *Il cinematografo nell'educazione* (1910) in S. Alovisio, *La scuola dove si vede: Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento*, Torino: Kaplan, 2016, p. 162.

⁴⁷ G. Pistolesi, *L'imitazione*, *Studio di psicologia*, Torino: Bocca, 1910, pp. 91-113.

⁴⁸ L. Volpicelli, *Scuola e cinema in Italia*, «Lo Spettacolo», n. 4, Roma, 1951, p. 13.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ A. Kaminski, *La pedagogia sovietica e l'opera di A. Makarenko*, Roma: Avio, 1952.

contesto, la vita al di fuori del cinema, un elemento tanto complesso quanto fondamentale per la crescita e l'apprendimento delle nuove generazioni.

È giusto chiedersi se sia la scuola il luogo più adatto ai fini dell'educazione cinematografica. Per dare una risposta a questa domanda ci verrà in aiuto il pedagogo Volpicelli: secondo il pensiero del professore la scuola è l'istituzione che, molto più di altre, risulta in grado di coinvolgere bambini e giovani. Essa è finalizzata ad un impegno educativo davvero molto grande considerando che la sua azione dovrebbe essere volta a «chiarire e controllare nell'esperienza scolastica ogni esperienza di vita del giovane»⁵¹. Ciò è dovuto al fatto che la scuola si sia trasformata nella “casa della giovinezza”, dietro di essa infatti «non ci sono né un ambiente sociale e morale omogeneo, né una famiglia sicura dei valori che professa»⁵².

Un'idea a sostegno del valore educativo del cinema degna di nota è quella di Luigi Cremaschi, colui che, tra gli studiosi del passato, ha insistito molto affinché il cinema fosse introdotto nelle scuole: egli riteneva che l'atmosfera magica, ipnotica e coinvolgente della visione di film non solo fosse necessaria ma che andasse addirittura incoraggiata.

Rimanga dunque, la sala di proiezioni un poco il tempio oscuro d'un rito *sui generis* e gli alunni ne guardino la soglia, da varcare una sola volta per settimana, con il desiderio suscitato in essi dal piacere delle lezioni e dallo stimolo dell'eccitata fantasia⁵³.

Ecco che la paura, la suggestione negativa, l'incantesimo del cinema sullo spettatore passivo e privo di qualsiasi difesa, cambia completamente di prospettiva, il cinema diventa per la scuola una «sorgente preziosa di perfezionamento morale e di formazione del carattere»⁵⁴.

Ma l'argomentazione più importante a sostegno di un'educazione cinematografica nelle scuole è rintracciabile nelle parole di Gustave Le Bon, il quale sostiene che «nel momento in cui si conosce la capacità di impressionare l'immaginazione delle folle, allora si conosce anche l'arte di governare (o di educare in questo caso)»⁵⁵.

Il cinema dovrebbe essere convertito in un'esperienza cosciente, in grado di regolare i rapporti tra sensazioni e intelletto, capace di riconoscere il visibile ma anche di rifiutarne certi contenuti troppo destabilizzanti. L'obiettivo

⁵¹ L. Volpicelli, *Scuola e cinema in Italia*, «Lo Spettacolo», n. 4, Roma, 1951, p. 10.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ L. Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, Firenze: Bemporad & Figlio, 1925, p. 58.

⁵⁴ Ivi p. 53.

⁵⁵ S. Alovio, *La scuola dove si vede: Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento*, Torino: Kaplan, 2016, pp. 142-143.

quindi è duplice: conoscere meglio il funzionamento e la potenza della suggestione cinematografica e convertire tale potenza in efficace azione educativa, e quindi in consenso. Un obiettivo tutt'altro che semplice, con un popolo-pubblico desiderante, senza guide, in costante crescita, che sente il cinema come parte viva della sua esperienza quotidiana e delle sue autonome scelte di gusto⁵⁶.

2.3 *Uno studio dal passato*

Dopo essersi soffermati sui primi passi del cinema all'interno delle scuole, abbiamo ritenuto necessario porre un rapido sguardo alla seconda metà del Novecento. Con una certa sorpresa si è scoperto che problematiche e pregiudizi che pensavamo appartenere al passato più lontano, hanno trovato nuovamente conferma diverso tempo più tardi: una ricerca americana degli anni Ottanta del Novecento ha permesso di evidenziare alcuni limiti legati alla Film Education che, pur appartenendo ad un altro continente, non possiamo evitare di considerare, almeno in parte, anche nostri.

Nel 1980 l'University of Illinois Press per conto della University Film and Video Association ha condotto una stimolante ricerca rispetto alla Film Education presso la *Secondary School* della regione del Delaware County in Pennsylvania⁵⁷. Lo studio, una complessa analisi statistica costruita su una lunga serie di domande e risposte, ha considerato come protagonisti della ricerca gli insegnanti di lingua e letteratura inglese, di cinema e i coordinatori cinematografici della vicina regione di Philadelphia.

Questi soggetti sono stati poi suddivisi in macro-categorie di tre gruppi in base alla risposta che hanno dato alla domanda «Nell'arco di un semestre (circa metà anno scolastico), quanto spesso utilizza i film in classe?». Le tre macro-categorie sopracitate corrispondono alle definizioni di *low-users* (1 - 4 volte in un semestre), *medium-users* (5 - 8 volte in un semestre), *high-users* (9 - o più in un semestre).

Una prima parte della ricerca riguarda una serie di proposte per cui gli insegnanti dovrebbero utilizzare il film in classe. I risultati elencati in una tabella esemplificativa, hanno riportato che i coordinatori cinematografici⁵⁸ (tutti, sia *low* che *medium* e *high-users*):

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ J. D. Lynch, *Film Education in Secondary Schools*, «Journal of the University Film Association», University of Illinois Press, n. 4, 1980, pp. 3-14.

⁵⁸ Ivi p. 4.

- Utilizzerebbero il film prima di tutto per stimolare la riflessione degli studenti e trovare un argomento comune ai fini di una discussione di gruppo (100%).
- La seconda motivazione che li spingerebbe corrisponde all'idea di motivare gli studenti nella lettura (96%).
- La terza proposta scelta promuove l'utilizzo del film allo scopo di comunicare con gli studenti che leggono di meno (88%).
- Al quarto posto troviamo il fine di stimolare gli studenti a scrivere creativamente (93%).
- Insegnare concetti letterari attraverso i film è altrettanto importante, più specificatamente i coordinatori preferiscono comparare il film con il libro, l'opera, il romanzo, il racconto su cui il film si basa, piuttosto che con un'opera correlata al film tematicamente o formalmente (93%).
- L'utilizzo del film per l'istruzione didattica si trova purtroppo verso la fine della lista.
- Il fatto che il film permetta una pausa dalla routine scolastica costituisce la risposta del 76% dei coordinatori.
- All'ultimo posto troviamo l'utilizzo di film per insegnare l'importanza del cinema come medium di comunicazione e significativa forma d'arte (71%).

Per quanto riguarda invece i motivi per cui gli insegnanti di lingua inglese utilizzerebbero la proiezione di film in classe (tutti, compresi low, medium e *high-users*):

- Istruzione supplementare (93%).
- Per introdurre, rinforzare, chiarificare concetti letterari come per esempio la struttura della trama, i personaggi, l'ambientazione (88%).
- Per stimolare la riflessione degli studenti e trovare un argomento comune ai fini di una discussione di gruppo (87%).
- Per comparare il film con il libro, l'opera, il romanzo, il racconto su cui il film si basa (85%).
- Per comunicare con gli studenti che leggono di meno (79%).
- Per motivare gli studenti nella lettura (76%).
- Per comparare il film con la letteratura collegata sia a livello tematico che formale (77%).
- Per stimolare gli studenti a scrivere creativamente (75%).
- Per fare una pausa dalla routine scolastica (72%).

- Per insegnare l'importanza del cinema come medium di comunicazione e significativa forma d'arte (49%).

Circa metà del totale dei soggetti presi in considerazione ha affermato di aver incontrato degli ostacoli nell'utilizzo del film. I coordinatori cinematografici di Philadelphia, in particolare, collocano la frustrazione dovuta alla mancanza di attrezzatura adeguata come principale ostacolo. Metà degli insegnanti di cinema hanno riportato, come altra problematica, il costo per il noleggio del film (se dovessimo pensare al presente potremmo sostituire questa voce con ciò che riguarda i diritti d'autore). Altre spiacevoli problematiche rilevate sono state: l'incapacità di mostrare lungometraggi in una sola "seduta" dovuta alla necessità di proseguire con il programma, la mancanza di uno spazio adatto a raccogliere un grande gruppo di persone, la qualità spesso ridotta della maggior parte dei film che la scuola possedeva. La difficoltà riguardante la mancanza di tempo è stata percepita da molti anche con l'utilizzo di cortometraggi o video più brevi poiché, nonostante si riuscisse a terminarne la visione, spesso non c'era la possibilità di discuterne⁵⁹.

Sempre secondo questo studio gli obiettivi dell'insegnamento di cinema si distinguono in due categorie principali, gli obiettivi legati all'analisi visuale e gli obiettivi che riguardano solamente gli insegnanti di inglese.

Gli obiettivi della prima macro-categoria (analisi visuale) includono:

1. Obiettivi da raggiungere legati all'analisi del del film come:
 - a. Sviluppare skills di alfabetizzazione agli audiovisivi ed insegnare come attraverso il film vengano espressi diversi significati;
 - b. Favorire l'apprezzamento del film come mezzo artistico;
 - c. Insegnare il vocabolario del film (primo piano, panoramica, montaggio);
 - d. Insegnare concetti che approfondiscano la comprensione del film da parte degli studenti come il genere e lo stile;
2. Obiettivi legati all'analisi letteraria:
 - e. Insegnare elementi letterari del film (struttura della trama, tipo di rappresentazione del personaggio, tema);

⁵⁹ Ivi p. 5.

f. Mettere a confronto l'utilizzo della stampa e dei media visuali in termini di struttura della trama, ambientazione, stile;

3. Obiettivi legati all'analisi tematica:

g. Ampliare e affinare la visione dell'essere umano da parte degli studenti attraverso l'esperienza del film;

h. Esaminare le situazioni che riguardano la vita reale nel film;

i. Analizzare le implicazioni sociologiche, culturali ed ideologiche del film;

Gli obiettivi della seconda macro-categoria (insegnanti di inglese) includono:

j. Stimolare a riconoscere e visualizzare personaggi, ambientazioni, avvenimenti nel libro dal quale è tratto il film;

k. Coinvolgere gli studenti emotivamente, il film infatti possiede un impatto immediato e diretto diverso da quello del libro.

È importante specificare che questi due ultimi obiettivi non sono strettamente legati all'insegnamento di cinema ma sono ragioni per le quali un insegnante di inglese dovrebbe usare un film con o al posto di un pezzo di letteratura.

Dai risultati raccolti all'interno della ricerca è chiaro che, anche in un passato non troppo lontano, molti insegnanti abbiano usufruito dei film solo come supplemento oppure a completamento della loro didattica.

Ma è importante notare come la maggior parte dei professori desiderasse un'ulteriore formazione nel campo del cinema: gli insegnanti di inglese volevano un corso che permettesse loro di ottenere una conoscenza maggiore sul come integrare film e programma scolastico; gli insegnanti di cinema ambivano a un corso che permettesse loro di ricevere una formazione specifica che li portasse ad ottenere una certificazione nella loro area di studio. Prendere parte ai corsi in teoria o storia del cinema non era abbastanza, lasciava questi futuri professori alla deriva senza una vera e propria metodologia⁶⁰.

I limiti e i problemi legati alla Film Education evidenziati da questa ricerca sono moltissimi: dalla carenza di attrezzatura e spazi adeguati, all'insufficienza di ore disponibili per la visione e il commento dei film, dal cinema utilizzato solo come supplemento o a completamento della

⁶⁰ Ivi p. 9.

didattica di materie più “tipiche”, alle difficoltà che ogni professore incontra nel preparare in totale autonomia le lezioni. Ma il vero ostacolo risiedeva in un fattore concettuale: non era ancora abbastanza chiaro il fatto che lo studio del cinema fosse fondamentale per l’educazione del bambino come lo era stata a sua volta la lettura in passato. Esisteva un movimento, negli anni della ricerca qui riportata, intitolato “ritorno alle basi” che si proponeva di escludere forme di comunicazione mediatica al giorno d’oggi fondamentali per tutti. Nonostante l’articolo risalga agli anni Ottanta l’autore ribadisce più volte un concetto che possiamo considerare tanto importante quanto attuale:

Io non sto dicendo che noi non dovremmo insegnare a leggere, a scrivere, o a parlare, ma gli insegnanti di inglese si stanno concentrando sulle basi sbagliate. È sulla formazione comunicativa che dobbiamo focalizzarci. Se noi sviluppiamo una consapevolezza su cosa costruisca la comunicazione nella nostra cultura, dobbiamo riconoscere l’importanza di tutti i new media forniti dalla tecnologia. Questa consapevolezza ci aiuta a mettere l’insegnamento delle “basi” all’interno di una più giusta prospettiva⁶¹.

2.4 Piani, momenti di svolta e limiti della Film Education in Italia negli anni Duemila

Nonostante le teorie pedagogiche siano fondamentali per completare il discorso sulla Film Education, è ai fatti che dobbiamo fare riferimento se vogliamo capire quanto ci si sia discostati dal passato. Ecco il perché all’interno del seguente capitolo ci si è concentrati soprattutto sui dati, i programmi, i piani e le iniziative proposte negli anni Duemila.

Lo sviluppo tecnologico, mediatico e informatico è avvenuto attraverso una rapidità tale per cui stare al passo con gli altri paesi europei, anche in tema di Film Education, ha richiesto tempo, fatica e tutt’ora necessiterebbe di un’ ancora più attenta considerazione.

Sono passati ventidue anni dal momento in cui il Ministro della Pubblica Istruzione si è ritrovato tra le mani una lettera dal critico cinematografico Lino Micciché, ma le parole scrittevi all’interno risuonano ancora come straordinariamente attuali: «alfabetizzare al linguaggio audiovisivo è un obbligo non solo pedagogico-didattico, non solo civile, ma addirittura morale»⁶². Il giornalista De Bonis ci racconta che «Il cinema, secondo Micciché, era uno strumento che doveva mettere in contatto chi lo faceva, e chi lo studiava, con la complessità del mondo contemporaneo»⁶³.

⁶¹ Ivi p. 9.

⁶² L. Micciché, *Lettera aperta al Ministro della Pubblica Istruzione*, in Costantino M. (2005), *Educare al film*, FrancoAngeli, Milano, p. 23.

⁶³ M. G. De Bonis, *Lino Micciché: La passione e l’impegno*, «OS Officina della Storia», 2011, disponibile online al link: <https://www.officinadellastoria.eu/it/2011/01/10/lino-micciche-la-passione-e-limpegno/>.

Ma Lino Micciché era anche l'ideatore e organizzatore del "Piano Nazionale per la Promozione della didattica del Linguaggio Cinematografico e Audiovisivo nella Scuola", messo in atto a partire dal 1999, coordinato dal Centro Sperimentale di Cinematografia insieme al Dipartimento Comunicazione e Spettacolo dell'Università degli Studi Roma Tre e agli Istituti Regionali di Ricerca Educativa (IRRE). L'operazione consisteva in due anni di formazione teorico-pratica e laboratori nelle scuole del primo ciclo di studi⁶⁴.

Dunque, nonostante di cinema a scuola si parli dai primi anni del '900, a livello scolastico-nazionale gli audiovisivi hanno cominciato a fare capolino solamente nel 2004, inserendosi all'interno dei piani di studio del ciclo primario. Per quanto riguarda invece la scuola secondaria, le Discipline audiovisive e multimediali sono state introdotte nel 2010 ma, bisogna specificare, unicamente presso le classi del triennio dei licei artistici che presentavano le discipline sopracitate come materie d'indirizzo⁶⁵. È nato in questo momento l'indirizzo audiovisivo-multimediale (Aud-Mm). Si tratta di un traguardo che si può e si deve considerare come una conquista, un cambiamento di notevole importanza non privo, tuttavia, di problematicità: la difficoltà più grande è consistita nel fatto che, la riforma attuata, abbia imposto che i licei artistici che volessero rendere operativo il curriculum Aud-Mm dovessero per forza fare affidamento a docenti già incardinati e dunque «che non potevano sostituire o aumentare, con conseguente aumento dei costi di gestione a carico del MIUR, i docenti in organico ma solo affidare ad alcuni di loro i nuovi insegnamenti»⁶⁶. Sarebbe stato utile per lo meno un corso di aggiornamento, un'operazione che permettesse al personale docente proveniente da differenti percorsi curriculari, di trovare una linea comune sia per quanto riguarda le nozioni e i metodi di insegnamento, sia per quanto riguarda il sistema di valutazione. Non è un caso che molti dirigenti e insegnanti si siano ritrovati ad interpretare in maniera del tutto arbitraria le indicazioni riportate a livello nazionale, motivo per cui gli alunni spesso giungevano alla prova d'esame con una preparazione inadeguata, incompleta e soprattutto, dissimile da istituto a istituto (non per loro errore)⁶⁷.

Prendiamo in considerazione il lavoro promosso nel 2014 dalla *Fondazione Filmagogia*: essa si è impegnata nel riunire dirigenti, professori, dirigenti MIUR con l'intento di stabilire delle

⁶⁴ M. Piva, *Gli audiovisivi nella formazione: eccellenze locali e percorsi istituzionali*, in C. Antonio, *Veneto 2000: il cinema: identità e globalizzazione a Nordest*, Marsilio, 2018, p. 148.

⁶⁵ Ivi p. 147.

⁶⁶ M. Piva, L. Guerrini, *Audiovisivo e Multimediale nelle scuole secondarie di secondo grado: tra normalizzazione del curriculum nazionale ed "emergenza" didattico-educativa. L'esperienza di Filmagogia*, in M. Caputo, *Espressione artistica e contesti formativi*, Franco Angeli, 2020, p. 97.

⁶⁷ *Ibidem*.

regole riguardo al curriculum Aud-Mm e con l'obiettivo di trovare soluzioni ai principali ostacoli creati dalla riforma. Si sintetizzeranno qui di seguito le tre maggiori criticità riscontrate e riportate nella relazione finale scritta e ragionata dai professori Piva e Guerrini.

1. Il profilo epistemologico della nuova disciplina: ogni docente ha gestito nel modo che riteneva più appropriato l'insegnamento di materie audiovisive e multimediali (la cui identificazione risultava alquanto problematica). Ogni docente le ha definite secondo le proprie conoscenze, la propria formazione e, proprio per questo, spesso in maniera diversa l'uno dall'altro.
2. L'esigenza di un iter di formazione e aggiornamento per gli insegnanti: la riforma scolastica ha fatto pieno affidamento su insegnanti già in organico, molti di questi si sono impegnati in una ricerca individuale di informazioni, materiali, nozioni storico-teoriche che non possedevano, poiché, provenendo da classi in cui le materie d'indirizzo sono per lo più di tipo pratico, accompagnate da molteplici laboratori, essi erano molto più preparati sul piano tecnico e procedurale. Ecco il motivo per cui ciò di cui disponevano dal punto di vista storico-teorico apparteneva unicamente al loro bagaglio personale, alla documentazione raccolta a partire dal materiale più diffuso e reperibile.
3. Mancanza di supporti didattici (libri di testo) adeguati: è indubbio che, nel momento in cui i testi per la formazione dei docenti risultano insufficienti, anche i testi dedicati all'insegnamento di queste discipline risulteranno carenti o inadeguati. Ecco perché frequentemente i docenti abbiano fatto riferimento a «manuali *self-made*», attraverso la raccolta di testi universitari, pubblicazioni, articoli, documentari audiovisivi. Il punto critico è ancora una volta quello di una «proposta didattica disorganica» e soprattutto molto diversa da istituto a istituto, con risultati evidentemente differenti anche per ciò che riguarda la prova finale.

Tali attente valutazioni sono state riferite al MIUR nel 2015 che ha ritenuto necessario promuovere un percorso di aggiornamento. Ad occuparsi di questa iniziativa sarà la *Fondazione Filmagogia*, ideatrice del corso di alta formazione *Saperi strumenti e policy per l'innovazione didattica della multimedialità* al quale parteciperanno diversi licei artistici di tutto il nord Italia⁶⁸.

La questione muta nuovamente nel 2016 quando il MIUR aggiorna e accorpa le classi di concorso ma, dall'altra parte, finisce per esonerare alcuni tra gli insegnanti delle discipline

⁶⁸ M. Piva, *Gli audiovisivi nella formazione: eccellenze locali e percorsi istituzionali*, in C. Antonio, *Veneto 2000: il cinema : identità e globalizzazione a Nordest*, Marsilio, 2018, p. 151.

“atipiche” che più si sono impegnati inizialmente e la Laurea Magistrale LM-65, la sola laurea a possedere le discipline audiovisive e multimediali nel curriculum. Questo errore verrà corretto nel 2017, ricomprendendo le categorie che erano state escluse e aggiungendo la possibilità di accesso anche alle Accademie d’arte che però non sempre prevedono all’interno dei loro curriculum le specifiche discipline in questione.

Infine, sempre nel 2017, viene istituita una riforma per l’accesso al ruolo di docente nella scuola secondaria tramite l’acquisizione dei 24 CFU in discipline antropico-psico-pedagogiche e metodologico-didattiche.

Per ciò che riguarda l’educazione al cinema e agli audiovisivi fuori dall’ambito scolastico, l’Italia fa riferimento ai disegni europei, in particolare al già citato *Screening Literacy report*: all’interno della legge 220 del 2016, nella quale viene presentata la nuova disciplina del cinema e dell’audiovisivo, si prende in considerazione la Film Education attraverso due prospettive, da una parte se ne promuove l’importanza richiamando ancora una volta le sue capacità di sviluppo nei confronti della cultura cinematografica proprio come indicato da Europa Creativa. Dall’altra parte, si fa riferimento al finanziamento destinato al «potenziamento delle competenze del cinema, nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, nonché l’alfabetizzazione all’arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini» (circa 12 milioni di euro all’anno)⁶⁹. Proprio per ciò che riguarda questo secondo aspetto economico è stato creato un bando che prende il nome di *Piano Nazionale del Cinema per la Scuola*. Bisogna inoltre sottolineare che, per quanto la prospettiva economica sia un orizzonte assolutamente fondamentale allo scopo di realizzare un piano strategico nazionale che includa la Film Education, è altrettanto indispensabile la «definizione di infrastrutture che siano in grado di definire gli obiettivi e le linee-guida, monitorare i risultati, raccordare le istituzioni, dialogare con il territorio, in poche parole una cabina di regia»⁷⁰. Anche in questi obiettivi il Piano Nazionale segue la strategia proposta dallo *Screening Literacy report*, prevedendo dinamiche di collaborazione e organizzazione tra differenti attori, realtà, territori, separati dalla scuola ma impegnati ugualmente in attività di educazione al cinema.

⁶⁹ S. Moraldi, *Film Education in Italia e in Europa. Un decennio vissuto pericolosamente*, «Rapporto Cinema 2018 - Spettatori, strumenti, scenari», Fondazione Ente dello Spettacolo/MIBACT-Direzione Generale Cinema, 2018, pp. 186-187.

⁷⁰ *Ibidem*.

La Film Education, allo scopo di affermarsi all'interno delle scuole italiane, ha dovuto affrontare molti ostacoli. Bisogna tenere in grande considerazione i professori, i professionisti, le singole istituzioni scolastiche che si sono occupate di far fronte all'arrivo del nuovo, dello sconosciuto. Quest'evoluzione è stata possibile anche e soprattutto grazie al fatto che insegnanti di diverse scuole e regioni abbiano collaborato tra di loro, siano riusciti a costruire una rete di iniziative per rendere l'insegnamento di discipline audiovisive e multimediali effettivamente reale, al pari delle altre materie. Le direttive europee sono state perseguite ma, guardando ai fatti, per quanto siano state emanate diverse leggi a riguardo, troppo spesso gli insegnanti sono stati lasciati da soli, abbandonando (non per loro volontà) anche gli studenti nell'incertezza. Ecco perché risulta evidente come il rapporto tra stato, politica e istituzioni scolastiche non goda di una comunicazione ottimale.

Consideriamo infine che le discipline audio-visive siano entrate come materie vere e proprie solamente all'interno dei licei artistici per cui è importante chiedersi che idea ne abbiano altre scuole ed istituti: il mezzo del cinema è ancora considerato unicamente in relazione alla visione del film, come passatempo, il divertimento necessario a riempire le ore in cui un professore non è presente in classe. Spesso guardare un film diventa una sorta di rito, un episodio isolato appartenente alle giornate in cui ricorrono eventi importanti.

Possiamo ammettere che, ciò che appare chiaro da quanto presentato, è la presenza di «un'arretratezza "culturale" legata al sistema educativo rispetto a una proposta curricolare d'avanguardia»⁷¹.

Le direttive europee non sono state vagliate e messe in pratica da tutti gli stati allo stesso modo, ecco perché sarà necessario, nel capitolo successivo, allargare il nostro sguardo prima all'orizzonte europeo, alle possibilità e ai piani-guida proposti dall'UE, poi agli stati di Francia ed Inghilterra, considerati tra i più all'avanguardia in tema di Film Education.

⁷¹ M. Piva, L. Guerrini, *Audiovisivo e Multimediale nelle scuole secondarie di secondo grado: tra normalizzazione del curriculum nazionale ed "emergenza" didattico-educativa. L'esperienza di Filmagogia*, in M. Caputo, *Espressione artistica e contesti formativi*, Franco Angeli, 2020, p. 100.

Capitolo III

Il contesto internazionale: dalla Film Literacy alla Film Education in Europa

All'interno del prossimo capitolo allargheremo la nostra prospettiva dall'Italia all'Unione Europea, quest'azione ci permetterà di analizzare come siano state trattate le questioni inerenti alla Film Education sia per evidenziare come l'argomento sia stato sviluppato a livello macroscopico (quali decisioni siano state prese a livello europeo negli anni Duemila) sia per osservare i modi in cui alcuni stati come Francia e Inghilterra abbiano risposto alle esigenze richieste da questa nuova materia.

3.1 Europa Creativa: proposte e progetti per la Film Education

Soffermandoci nell'ambito della Film Literacy all'interno del quadro europeo possiamo senz'altro considerare fondamentale il primo decennio degli anni Duemila: è in questo periodo che comincia a farsi spazio l'idea di effettuare degli studi più approfonditi riguardo alla situazione degli stati membri, di ricercare i modi in cui la Film Literacy si manifesta e infine di essere in grado di trovare ed applicare delle strategie che permettano ai vari paesi di rendere la sua presenza maggiormente riconosciuta e funzionale⁷².

Questo periodo di svolta è segnato dal passaggio che vede il cosiddetto MEDIA *Programme of the European Union*, nato nel 1990 allo scopo di fornire supporto per lo sviluppo, la promozione, la distribuzione di film europei e dell'industria basata sull'audiovisivo, diventare il programma Creative Europe Media nato nel 2013.

Proprio in vista di questa nuova fase la Commissione Europea pubblica nel 2011 un bando che mette al centro uno studio sulla Film Literacy in Europa e che si propone l'obiettivo di trovare dei consigli per orientare l'azione politica nel quadro di quella che sarebbe stata, per l'appunto, la futura Europa Creativa. Il bando è stato vinto dal British Film Institute (BFI, la maggior istituzione cinematografica britannica) che per questo progetto collaborerà con 28 istituzioni provenienti da ciascun paese dell'Unione Europea⁷³.

Il 26 agosto 2013 viene pubblicato, sotto la direzione generale dell'Unione Europea, il report *Screening Literacy. Film Education in Europe* sul quale è molto interessante soffermarsi. È qui

⁷² S. Moraldi, *Film Education in Italia e in Europa. Un decennio vissuto pericolosamente*, «Rapporto Cinema 2018 - Spettatori, strumenti, scenari», Fondazione Ente dello Spettacolo/MIBACT-Direzione Generale Cinema, 2018, p. 181.

⁷³ Ivi p. 182.

che il termine Film Literacy si trasforma in Film Education e, per la prima volta, trova una definizione precisa: «Il livello di comprensione di un film, l'abilità di essere consapevoli e curiosi nella scelta di un film; la competenza di guardare criticamente un film e analizzarne il contenuto, gli aspetti visivi e tecnici; l'abilità di manipolarne il linguaggio e utilizzare le relative risorse tecniche nella creazione di immagini in movimento»⁷⁴. Gli esperti che si sono occupati del report hanno maturato inoltre l'idea che il vero fulcro della Film Education, il suo principio fondativo, consista nella sua «capacità di adattamento ai generi, al cinema nazionale, ai contesti industriali, alle piattaforme, agli ambienti educativi e infine all'interno e all'esterno della scuola»⁷⁵.

La nuova programmazione di Europa Creativa si riferisce agli anni compresi dal 2014 al 2020 ed è consistita nella creazione di un bando tutto dedicato alla Film Education denominato Audience Development e finanziato per la prima volta dai fondi dell'Unione Europea (1.9 milioni di euro).

Ad accompagnare gli anni successivi l'uscita del report *Screening Literacy. Film Education in Europe* è l'esigenza di mettere in dialogo tra loro realtà e associazioni dedite al mondo cinematografico in Europa con lo scopo di creare una rete tra stati diversi che permetta di seguire delle linee guida comuni, di accogliere e sostenere i progetti ideati da Europa Creativa. Sono anni in cui, come sostiene Simone Moraldi all'interno del suo articolo, inizia un «processo d'emersione dell'esistente»⁷⁶.

Riportiamo in breve qui di seguito alcune delle associazioni e federazioni europee coinvolte nei programmi dedicati alla Film Education e al mondo del cinema europeo nel suo complesso.

ACE: Association des Cinémathèques Européennes

Ben 49 archivi cinematografici nazionali e regionali europei si uniscono in un'unica associazione con lo scopo di salvaguardare l'eredità cinematografica europea e renderla il più accessibile possibile al pubblico. I principali obiettivi che l'associazione si prefigge sono

- Garantire la sopravvivenza dell'eredità cinematografica.

⁷⁴ BFI, *Screening Literacy. Film Education in Europe*, «The level of understanding of a film, the ability to be conscious and curious in the choice of films; the competence to critically watch a film and to analyze its content, cinematography and technical resources in creative moving image production», 2013, p. 3.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ S. Moraldi, *Film Education in Italia e in Europa. Un decennio vissuto pericolosamente*, «Rapporto Cinema 2018 - Spettatori, strumenti, scenari», Fondazione Ente dello Spettacolo/MIBACT-Direzione Generale Cinema, 2018, p. 183.

- Assicurare e migliorare la sua continua visibilità sullo schermo del cinema anche attraverso le tecnologie digitali.

Per ottenere questi obiettivi ACE si impegna a promuovere l'interesse pubblico verso la cultura cinematografica europea e la sua storia, ma anche a risvegliare la consapevolezza del suo valore culturale ed economico tra i responsabili dell'area economica e l'industria audiovisiva⁷⁷.

FIAF: International Federation of film archives

Anche la FIAF è dedicata alla preservazione e all'accesso dell'eredità cinematografica. Le sue società affiliate sono impegnate in salvataggio, collezione, preservazione, vagliatura e promozione di film considerati sia come lavori d'arte sia come documenti storici. Quando è stata fondata nel 1938 contava quattro membri: la Cinématèque francese, il Germany's Reichsfilmarchiv, the British Film Institute, e il Museum of Modern Art Film Library. Ad aprile 2021 conta 171 istituzioni in 79 paesi (questo sviluppo dimostra come l'eredità cinematografica sia diventata materia di preoccupazione mondiale). Dopo oltre 80 anni di esperienza in questo campo FIAF è cresciuta al punto di diventare la rete globale più importante delle cineteche e degli archivi cinematografici.

Alcuni obiettivi di questa federazione sono:

- Sostenere un codice etico per la conservazione delle pellicole e costruire standard pratici per tutte le aree che la riguardano.
- Promuovere la cultura cinematografica e facilitare la ricerca storica sia a livello nazionale che internazionale⁷⁸.

ECFA: European Children's Film Association

Fondata nel 1988 l'ECFA è un'organizzazione che si occupa dell'offerta cinematografica proposta ai più giovani, sia bambini che ragazzi. Lo scopo consiste nella ricerca di film, programmi tv, produttori, promotori, distributori, organizzatori di festival cinematografici di alta qualità. Conta più di 150 membri da 41 paesi diversi⁷⁹.

⁷⁷ ACE, *About Ace*, «Association des Cinémathèques Européennes», 1996, disponibile al link: <https://ace-film.eu/about-ace/about-ace/>.

⁷⁸ FIAF, *FIAF's Mission*, «International Federation of Film Archives», 2015, disponibile al link: <https://www.fiafnet.org/pages/Community/Mission-FIAF.html>.

⁷⁹ ECFA, *Welcome to ECFA*, European Children's Film Association, 2011, disponibile al link: <https://www.ecfaweb.org>.

EFAD: *European film agency directors association*

Si tratta dell'insieme di agenzie che riuniscono i direttori, ovvero coloro che a loro volta gestiscono i fondi cinematografici nazionali. Alcuni paesi che ne fanno parte sono Islanda, Norvegia, Repubblica della Macedonia del Nord, Montenegro, Serbia, Svizzera Regno Unito. I 35 membri dell'EFAD sono enti pubblici governativi associati responsabili delle politiche e del finanziamento nazionale del settore audiovisivo. Ogni anno i membri EFAD forniscono tre miliardi di euro attraverso sussidi e sgravi fiscali con il fine di promuovere la creazione, produzione, promozione, distribuzione ed esposizione di lavori cinematografici e audiovisivi europei⁸⁰.

3.2 *Il caso francese*

All'interno del panorama europeo non si poteva non avere un occhio di riguardo nei confronti del virtuoso "modello" adottato dalla Francia, uno dei Paesi maggiormente all'avanguardia rispetto al concetto di Film Education. I protagonisti di questo successo, i cui primi passi sono stati mossi a partire dal 2000, sono stati Jack Lang e Alain Bergala, due personaggi emblematici proprio perché, attraverso la loro collaborazione, hanno permesso alla nazione di creare varie istituzioni in grado di proteggere e sostenere il rapporto tra persone e cinema. Per comprendere al meglio come abbiano raggiunto tale risultato potrebbe essere interessante considerare più approfonditamente chi fossero questi due attori: Jack Lang, noto soprattutto per essere stato ministro della cultura sotto la presidenza di François Mitterrand per dieci anni (due mandati consecutivi tra il 1981 e il 1993)⁸¹, ha lanciato la scommessa di introdurre l'arte del cinema nelle scuole. Ad accompagnarlo in quella che fu una vera e propria conquista culturale fu Alain Bergala, critico cinematografico, saggista, sceneggiatore e regista francese che si è impegnato concretamente nell'ambizioso progetto portato avanti da Lang: una politica per l'educazione artistica. È lo stesso Bergala a parlarci di questo suo viaggio all'interno del libro *L'ipotesi cinema: piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*, fin dal primo capitolo egli descrive due anni di lavoro che lo hanno messo a dura prova, dagli ostacoli che si possono

⁸⁰ EFAD, *About us*, «EFAD European Film Agencies», 2014, disponibile al link: <https://europeanfilmagencies.eu>.

⁸¹ A. Ginori, *Jack Lang: con la cultura facemmo grande la Francia*, «La Repubblica», 2021, disponibile al link: https://www.repubblica.it/cultura/2021/05/11/news/jack_lang_con_la_cultura_facemmo_grande_la_francia_-_300532954/.

incontrare nel tentativo di convertire le idee in realtà, allo scontro con coloro che sia all'interno che all'esterno delle istituzioni, si sono opposti a qualsiasi tentativo di trasformazione anche senza un buon motivo, solo per la paura che il cambiamento porta inevitabilmente con sé⁸². Il periodo tra la fine del 2000 e l'inizio del 2001 costituiva un momento particolare per il cinema: la cultura dello spettatore stava cambiando sia per il fatto che cominciavano ad apparire i primi cinema-multisala, i dvd, le tessere-abbonamento, sia perché la tecnologia stava avanzando sempre più dall'analogico verso il digitale. In un panorama in continua e veloce trasformazione Bergala si sofferma sull'idea che ciò che più manca nel campo della pedagogia dell'arte sia un pensiero intermedio, fondato sui principi guida e consapevole della difficoltà di trasporre le idee generali nella pratica ma, al tempo stesso, in grado di non fidarsi di discorsi troppo pragmatici:

La causa prima di tutti i pericoli è spesso la paura legittima degli insegnanti che non hanno ricevuto una formazione specifica della materia e che si aggrappano a percorsi pedagogicamente rassicuranti ma che inevitabilmente tradiscono il cinema. I percorsi dipendono quasi sempre da un'idea di film come produttore di senso (l'autore sceglie tale angolazione per tale motivo) o nel migliore dei casi d'emozione. Quel che è decisivo non è il "sapere" dell'insegnante in materia di cinema ma è il modo in cui questo si appropria del suo oggetto: si può parlare molto semplicemente, e senza timori, di cinema, se solo si assume la giusta postura il giusto rapporto con l'oggetto cinema⁸³.

Un altro punto affrontato dall'autore riguarda il luogo in cui quest'educazione debba avvenire, è lecito chiedersi se sia la scuola il posto adatto al perseguimento di tale obiettivo. Si tratta di una domanda che necessita di una risposta più complessa di quanto si possa pensare: la scuola, dice Bergala, per il suo stesso modo di funzionare, per com'è organizzata, non è il luogo adatto a questo lavoro. Tuttavia è fondamentale notare come sia l'unico luogo dove l'incontro tra la maggior parte dei bambini e l'arte possa avvenire. Soprattutto tenendo conto di come questi siano bombardati da tutti quei programmi, film, prodotti, scelti a tavolino dalla società civile.

Gli oppositori del progetto per l'arte nella scuola arricciano il naso obiettando che tutto ciò che proviene dalla scuola porta il marchio dell'obbligo, e mal si adatta dunque all'approccio con l'arte che dovrebbe scaturire da una dolce libertà individuale. Non parlano mai però dell'obbligo che di vedere film che ogni settimana costruiscono

⁸² A. Bergala, *L'ipotesi cinema: piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*, Cineteca Bologna, 2008.

⁸³ *Ibidem*.

per noi le grandi reti di distribuzione e l'aggressione mediatica. Se l'incontro con il cinema come arte non avviene nella scuola per molti bambini rischia di non avvenire mai⁸⁴.

Il cuore dell'Ipotesi Cinema si costruisce intorno a due concetti principali:

1. Approcciarsi al cinema come arte ovvero come "creazione del nuovo" e non al cinema come portatore di senso e d'ideologia, che invece significherebbe riaffermare ciò che è già stato detto, ciò che già si sa.
2. Passare dalla "lettura" del cinema, all'atto, la realizzazione del film. Secondo Bergala esiste una "pedagogia della creazione" a prescindere dal fatto che il film lo si stia guardando o lo si stia facendo, ed è questa generalizzata pedagogia della creazione che si dovrebbe promuovere all'interno di un'educazione al cinema come arte. Lo scopo principale di questo ultimo quanto fondamentale concetto è «insegnare a diventare uno spettatore che sperimenta le emozioni della creazione stessa»⁸⁵.

La nota introduttiva di Eugenio Premuda al saggio *Iniziazione alla semiologia del racconto per immagini* scritto da Bergala nel 1977 mette in evidenza l'intricato rapporto creato dal linguaggio cinematografico tra lo spettatore e la narrazione visiva: lo spettatore non rappresenta una componente passiva e statica, tutt'altro, è complice inconsapevole della costruzione dell'universo narrato.

Perché dunque insegnare a questi spettatori capaci, le norme e le regole del linguaggio cinematografico che quotidianamente e adeguatamente osservano? Perché portare a livello di consapevolezza il processo di applicazione delle regole, rischiando di raffreddare irrimediabilmente il rapporto dello spettatore con l'immagine in movimento che oggi lo commuove? Forse per liberare lo spettatore dal testo di cui è prigioniero. Perché il lettore modello è una strategia testuale. Non legge il testo ma ne è letteralmente scritto. Con questo spettatore consapevole a godere di nuova libertà sarà anche il cinema stesso⁸⁶.

3.3 Una strategia nazionale efficace

Il CNC ovvero *Centre national du cinéma et de l'image animée* persegue da diverso tempo un'ambiziosa e innovativa politica di educazione all'immagine e cinematografica in orario scolastico; questo progetto, che prende ad oggi il nome di *Ma Classe au Cinéma* può contare

⁸⁴ Ivi p.

⁸⁵ Ivi p.

⁸⁶ E. Premuda, *Prefazione*, in *Iniziazione alla semiologia del racconto per immagini* di A. Bergala, Della Battaglia La Luna nel pozzo, 2000.

anche sul sostegno del Ministero dell'Educazione Nazionale, il Ministero dell'Educazione Agricola, della Cultura, e delle autorità locali. Il progetto *Ma Classe au cinéma* si basa sulla disposizione di tre dispositivi: *École et cinéma*, creato nel 1994 e rivolto alla scuola primaria, *Collège au cinéma*, creato nel 1989 e rivolto alla scuola secondaria di primo grado e il *Lycéens et apprentis au cinéma*, realizzato nel 1998 rivolto alla scuola secondaria di secondo grado.

Ci troviamo dunque di fronte a un percorso completo in cui insegnanti, dirigenti scolastici e volontari accompagnano gli studenti a scoprire almeno tre proiezioni cinematografiche organizzate appositamente per loro durante l'anno scolastico. Le opere vengono scelte a partire da un catalogo di film selezionati in base alla fascia d'età degli studenti. Gli insegnanti hanno accesso a una formazione dedicata (film, analisi tematiche, approcci culturali, laboratori pratici) nonché a risorse educative per facilitare l'accesso alle opere da parte degli studenti. Questi dispositivi hanno un impatto positivo sulle giovani e sui giovani provenienti da diversi territori di Francia: nel 2020, quasi il 15% di alunni - quindi circa 1,8 milioni - ha aderito al progetto⁸⁷.

Questi tre dispositivi mirano a diversi obiettivi tra i quali:

- Avvicinarsi al cinema come arte per contribuire alla formazione artistica e culturale di alunni e apprendisti;
- Scoprire e condividere collettivamente opere cinematografiche nel cinema;
- Promuovere il più possibile la pratica artistica e culturale (laboratori di produzione, programmazione, redazione di recensioni, web radio).

Il programma inoltre contribuisce grandemente alla formazione generale degli studenti. Più specificatamente:

- Permettere a più persone possibili di scoprire il patrimonio cinematografico e la creazione contemporanea;
- Risvegliare la sensibilità e la creatività degli alunni attraverso il piacere del cinema;
- Permettere loro di affermare il proprio gusto personale e imparare a dividerlo;
- Mobilitare risorse cinematografiche per sostenere l'apprendimento e lo sviluppo personale degli studenti;
- Promuovere la scoperta dell'alterità e la comprensione del mondo;

⁸⁷ CNC, *Ma classe au cinéma*, 2021, PDF disponibile al link:
<https://www.cnc.fr/documents/36995/1118512/Ma+classe+au+cinema+-+Engagement+des+partenaires+-+septembre+2021.pdf/0e0e394e-ea8a-e619-3fe3-1c0915fa503f?t=1630653314635>.

- Comprendere, analizzare e contestualizzare le immagini, competenze essenziali nella nostra società contemporanea;
- Sviluppare riferimenti interdisciplinari intorno alle opere culturali;

Il percorso scolastico in questione è strutturato come segue:

- *École et cinéma*: offre agli studenti, dalla scuola materna all'inizio della scuola media, l'opportunità di scoprire opere cinematografiche durante le proiezioni organizzate appositamente per loro. Attraverso il lavoro pedagogico di accompagnamento svolto dai docenti comincia in giovanissima età una vera e propria "iniziazione" al cinema. Con *École et cinéma* i bambini scoprono e identificano la settima arte (il cinema, il grande schermo, le emozioni).
- *Collège au cinéma*: offre agli studenti dalla prima alla terza media l'opportunità di scoprire opere cinematografiche durante le proiezioni organizzate e grazie al lavoro educativo di accompagnamento di costruire le basi della cultura cinematografica. I passi successivi rispetto all'*École au cinéma* riguardano lo scoprire e identificare i generi, i registri e le diversità culturali della cinematografia.
- *Lycéens et apprentis au cinéma*: si rivolge agli studenti delle scuole superiori generali e professionali, pubbliche e private, delle scuole superiori agrarie e dei centri di formazione per apprendisti (CFA). Anche in questo contesto vengono organizzate delle proiezioni accompagnate dal lavoro educativo degli insegnanti⁸⁸. L'obiettivo di questo dispositivo è quello di rendere coloro che saranno futuri spettatori, spettatori informati e giovani cinefili capaci di riconoscere un autore e la specificità del suo gesto o scrittura. Si tratta di uno strumento molto utile anche per lo sviluppo e l'approfondimento di tematiche e argomenti inclusi nei programmi disciplinari⁸⁹.

Ogni film è accompagnato da una scheda didattica (scheda docente) e da una scheda tematica consegnata a ogni studente (scheda studente). All'interno delle schede ci sono moltissime

⁸⁸ CNC, Ma classe au cinéma. CNC, Centre national du cinéma et de l'image animée, disponibile al link: <https://www.cnc.fr/cinema/education-a-l-image/lyceens-et-apprentis-au-cinema>.

⁸⁹ *Ibidem*.

informazioni come la sinossi, le piste pedagogiche del film, i riferimenti artistici e i documenti forniti dal CNC.

L'organizzazione, dal punto di vista istituzionale, è molto complessa: i DRAC ovvero gli interlocutori dei partner istituzionali e professionali locali, supportano il coordinamento del sistema nella regione di loro competenza e supportano l'attuazione delle azioni sul territorio. Il Ministero della Pubblica Istruzione apre le proprie strutture formative nell'ambito del Piano di Formazione Accademica ai docenti coinvolti e, insieme ad altri organi istituzionali, definiscono le specifiche dell'offerta formativa. Il Comitato Direttivo sceglie i film dall'elenco nazionale convalidato dal CNC. Questa scelta viene poi offerta a tutte le scuole della regione aderenti all'iniziativa. Un coordinatore regionale viene nominato nell'ambito degli accordi di sviluppo cinematografico e audiovisivo tra Stato e Regione. Egli è responsabile di: coordinare gli aspetti tecnici e logistici della circolazione delle copie in pellicola (in collaborazione con il CNC), sviluppare la partnership tra teatri e stabilimenti, organizzare e realizzare corsi di formazione in collaborazione con i rettorati, promuovere lo sviluppo di attività complementari come interventi di professionisti e festival⁹⁰.

3.4 Il caso inglese

Un altro paese degno di nota in termini di educazione al film e agli audiovisivi è l'Inghilterra. Il modello inglese si differenzia sia da quello francese che da quello italiano non solo per ciò che concerne la Film Education ma per tutta la struttura del sistema scolastico: se ci concentriamo unicamente sulla *Secondary School*, quindi sulle lezioni che gli studenti seguono dagli 11 ai 16 anni, potremo notare che le materie seguite in questo periodo non si differenziano più di tanto da quelle della nostra Scuola Superiore (anche in Inghilterra le materie corrispondono all'indirizzo scolastico scelto), tuttavia è bene fare una precisazione: oltre alle discipline volte a una formazione generale previste dal piano didattico in base alla tipologia di *High School* che si frequenta, si aggiungono delle materie a preferenza che lo studente sceglierà in base alle proprie attitudini e, non meno importante, in base a quelle che sono le sue previsioni riguardo al futuro, rispetto all'università che vorrebbe frequentare o alla carriera lavorativa che vorrebbe intraprendere⁹¹. Dunque sarebbe utile chiedersi che ruolo possa avere a livello formale

⁹⁰ Ivi p. 7.

⁹¹ A. Maggiolo, *Scuole in UK: come funziona il sistema scolastico inglese*, Studenti, 2017, disponibile al link: <https://www.studenti.it/sistema-scolastico-in-gran-bretagna.html>.

la Film Education: da un lato esistono delle scuole private che si concentrano, come fossero vere e proprie accademie, sullo studio del film a tutto tondo, dalla sua produzione alla sua distribuzione, dall'altro, nella scuola pubblica, poiché il percorso perseguito dagli studenti è di tipo cross-curricolare, la Film Education appare come una materia a scelta in grado di connettersi, in maniera interdisciplinare, alle principali materie di indirizzo⁹².

È però a livello informale che dobbiamo all'Inghilterra l'apporto maggiore per ciò che riguarda la Film Education: a condurre i giochi è il già citato British Film Institute, un'organizzazione il cui scopo principale è riportato all'interno della Royal Charter ovvero «un documento firmato dal re o dalla regina di un paese che conferisce ad un'organizzazione diritti particolari»⁹³. Se volessimo citare direttamente la Royal Charter del BFI la parte fondamentale da prendere in considerazione sarebbe la seguente:

L'Istituto ha lo scopo di incoraggiare lo sviluppo delle arti cinematografiche, la televisione e l'immagine in movimento in tutto il Regno Unito, per promuoverne l'uso come testimonianza della vita e delle maniere contemporanee, per promuovere l'educazione al cinema, alla televisione e all'immagine in movimento in generale e il loro impatto sulla società, promuovere l'accesso e l'apprezzamento della più ampia gamma possibile di cinema britannico e mondiale e creare, curare e sviluppare collezioni che riflettano la storia dell'immagine in movimento e il patrimonio del Regno Unito⁹⁴.

Abbiamo già descritto l'importanza che ebbe il ruolo del BFI nello studio europeo dedicato alla Film Literacy del 2011⁹⁵, tuttavia sarebbe opportuno riportare alcuni caratteri di questa associazione in maniera più accurata: il British Film Institute (BFI) è la più grande istituzione cinematografica britannica, in inglese la si potrebbe definire con il termine *charity*, ovvero un'organizzazione di beneficenza guidata da obiettivi di tipo filantropico (attività di pubblico interesse o bene comune).

Ma il BFI può contare anche sulla proprietà di due importanti sale cinematografiche in cui vengono proiettati molti film di diverso genere, dai grandi classici del passato ai film più recenti, fruibili anche attraverso la tecnologia 3D. Un altro punto di rilievo da considerare è sicuramente il BFI National Archive, uno dei più grandi e fondamentali archivi cinematografici mondiali.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ Cambridge Business English Dictionary, *Royal Charter*, Cambridge University Press, 2011.

⁹⁴ British Film Institute, *Royal Charter* (modificata e in vigore dal 19 marzo 2015), [PDF file] disponibile all'indirizzo: <https://www.bfi.org.uk/strategy-policy/bfis-royal-charter>.

⁹⁵ British Film Institute, *Screening Literacy. Film Education in Europe*, 2013.

Prendendo in considerazione le diverse iniziative proposte dall'organizzazione non possiamo non porre l'accento sull'ultimo progetto ideato: il BFI2022. Si tratta di un piano quinquennale, una strategia messa in atto a partire dal 2017 il cui termine è previsto per la fine del 2022 in cui l'associazione si è impegnata a porre le proprie risorse (un investimento di quasi 500 milioni di sterline composto da sussidi governativi e fondi della lotteria nazionale) a servizio del pubblico e della cultura, sostenendo l'educazione cinematografica e lo sviluppo di competenze nel campo degli audiovisivi⁹⁶.

Elenchiamo velocemente i 13 obiettivi previsti dal piano:

- Aumento del livello di varietà sia del pubblico che dei talenti supportati in tutte le attività BFI.
- Maggiore impegno nelle attività BFI in tutto il Regno Unito accompagnate da maggior qualità e profondità culturale.
- Maggior partecipazione dei giovani di età compresa tra i 16 e i 30 anni in tutti i programmi finanziati.
- Maggior livello di accesso alla Cineteca Nazionale del BFI.
- Conservazione e digitalizzazione dei materiali più a rischio all'interno del BFI National Film Archive.
- Assicurare l'opportunità di conoscere l'arte del cinema a scuola.
- Miglioramento della capacità dei datori di lavoro di assumere manodopera qualificata in tutto il Regno Unito.
- Dare più supporto ai nuovi talenti al fine di aiutarli a progredire nella loro carriera cinematografica.
- Finanziare una serie di lavori innovativi e pionieristici riguardo alle immagini in movimento destinati a diverse piattaforme.
- Promuovere film britannici e talenti britannici che hanno ricevuto riconoscimenti a livello nazionale e internazionale.
- Investimenti in start-up cinematografiche al di fuori di Londra.
- Sostenere una maggior produzione di investimenti interni al Regno Unito.
- Sostenere un ambiente economico e culturale che mantenga l'industria cinematografica britannica competitiva a livello internazionale⁹⁷.

⁹⁶ BFI, *Strategy and Policy*, 2022, disponibile al link: <https://www.bfi.org.uk/strategy-policy>.

⁹⁷ *Ibidem*.

Se volessimo dare qualche informazione più concreta riguardo al programma BFI2022 dovremmo fare riferimento al BFI Progress Report 2018-2019⁹⁸: le statistiche presentate, riferite agli anni 2017/2018 e 2018/2019 sono davvero interessanti, ne prenderemo in considerazione solamente alcune.

- Aumento della varietà dei talenti supportati dal BFI:

Genere Femminile	LGBTQ
2017/2018: 46%	2017/2018: 22%
2018/2019: 53%	2018/2019: 23%
Obiettivo: 50%	Obiettivo: 15%

Etnia (Non bianchi)	Non udenti e invalidi
2017/2018: 29%	2017/2018: 7%
2018/2019: 20%	2018/2019: 7%
Obiettivo: 20%	Obiettivo: 7%

- Varietà del pubblico :

Genere Femminile	LGBTQ+
2017/2018: 49%	2017/2018: 16%
2018/2019: 46%	2018/2019: 16%
Obiettivo: 50%	Obiettivo: 15%

Etnia (Non bianchi)	Non udenti e Invalidi
2017/2018: 13%	2017/2018: 8%
2018/2019: 16%	2018/2019: 17%
Obiettivo: 17%	Obiettivo: 13%

⁹⁸ BFI, *BFI Progress Report 2018/19* [PDF file], disponibile all'indirizzo: <https://www.bfi.org.uk/strategy-policy/policy-statements/bfi2022-year-one>

- Partecipazione giovani dai 16 ai 30 anni:

2017/2018: 24%

2018/2019: 31%

Obiettivo: 25%

- Livello di educazione e skills:

2016/2017: 3.5 milioni di persone

2017/2018: 5.4 milioni di persone (aumento delle risorse degli insegnanti prodotte e successivamente scaricate grazie a un programma di studi nazionale aggiornato e film collegati).

2018/2019: 3.9 milioni di persone⁹⁹.

È fondamentale, per il raggiungimento di questo genere di obiettivi, l'analisi del movimento del film, del come questo si faccia strada all'interno della società, quali conseguenze abbia a livello collettivo una volta visto dai cittadini (in questo caso dello stato inglese). Una fonte degna di nota in tal senso è il report *Opening our eyes, How film contribute to the culture of the UK*, uno studio condotto per il BFI dal Northern Alliance e dalla compagnia di ricerca Ipsos Media CT nel luglio del 2011.

Di seguito, in sintesi, alcune delle domande e risposte e rintracciabili nel report:

- Come e dove il pubblico inglese guardava i film nel 2011?

Alla televisione: 57%

Dvd o Blu-ray: 23%

Downloaded/streamed: 8%

Al cinema: 6%

Device mobile: 4%

In aereo: 2%

⁹⁹ *Ibidem.*

- Come e quanto il pubblico inglese era interessato al film rispetto ad altre attività?

Vedere film era uno degli interessi legati all'intrattenimento più popolari.

- Quali film piacevano al pubblico inglese?

Nel 2011 il pubblico inglese prediligeva i film del blockbuster.

- In che modo il pubblico inglese decideva cosa guardare?

Due terzi delle persone hanno detto di guardare film per puro intrattenimento;

Tre quarti hanno affermato che i film possono essere un buon modo per riflettere su temi difficili o sensibili.

La storia, il genere e il cast erano i fattori più importanti per scegliere che film guardare.

- Quali effetti hanno avuto i film sul pubblico inglese?

A livello comune le persone associavano, la maggior parte delle volte, il film all'intrattenimento ma metà di coloro che hanno risposto alla ricerca pensavano che esso avesse anche un valore artistico e più di un terzo riteneva che il film avesse un valore didattico. L'85% delle persone ha visto almeno un film che ha avuto delle conseguenze concrete sulle loro azioni (anche solo averne parlato con amici e familiari).

Due terzi delle persone hanno visto un film che hanno riconosciuto come didattico o che li ha istruiti a livello di conoscenza di altre culture.

- Quale elemento era considerato come il valore del film da parte del pubblico inglese?

Le persone valutavano i film principalmente per il loro impatto emozionale. Una minoranza sostanziale considerava infine i film che vedeva durante l'infanzia e la giovinezza come ancora potenti, influenti nella loro età adulta.

Dal report si può dedurre in conclusione che il cinema non è solo intrattenimento, è anche suscitatore di riflessioni, esteticamente piacevole, motore d'azione, espressione d'identità e a volte animatore di esperienze metafisiche. Questa sua abilità a trecentosessanta gradi lo rende un medium culturale particolarmente forte¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Ivi p. 12.

Bibliografia

S. Alovisio, *La scuola dove si vede: Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento*, Torino: Kaplan, 2016.

M. Bastock, D.W. Jardine, «Children's Literacy, the Biblia Pauperum and the Wiles of Images», *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 2, pp. 65-69.

A. Bergala, *L'ipotesi cinema : piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*, Cineteca Bologna, 2008.

P. J. Bloom, *Refiguring the Primitive: Institutional Legacies of the Filmology Movement*, «Cinémas», n. 2-3, 2009, p. 169-182.

British Film Institute, *Screening Literacy. Film Education in Europe*, 2013.

A. Buracci, *Cinematografo Educativo (1916)* in S. Alovisio, *La scuola dove si vede: Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento*, Torino: Kaplan, 2016.

A. Campetti, *Il cinematografo nell'educazione (1910)* in S. Alovisio, *La scuola dove si vede: Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento*, Torino: Kaplan, 2016.

M. Carruthers, *The book of memory: A study of memory in medieval culture*, Cambridge UK: Cambridge University Press, 1990.

L. Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, Firenze: Bemporad & Figlio, 1925.

M. Cuenca-Amigo, A. Makua Biurrún, «Audience Development: a cross-national comparison», *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 30, 2017, p. 158.

M. Daniele, «Le Drame Visuel: Ricciotto Canudo e La Settima Arte», *Sinestesieonline*, n. 21, 2017.

M.M. Gazzano, S. Parigi, V. Zagarrìo (a cura di), *Territori del cinema italiano. Produzione, diffusione, alfabetizzazione*, Udine: Forum 2013, p. 195.

A. Grizzle, «Media and Information Literacy: The UNESCO Perspective in school 2.0. A global perspective», *The journal of Media Literacy*, 57, pp. 1-2.

A. Gutiérrez, A.G. Martín, «Media Education, Media Literacy and Digital Competence», *Revista Comunicar*, 2012, pp. 31-39.

International Film and Television Council, *Media studies in education*, Parigi: UNESCO, 1977.

H. Jenkins, *Cultura Convergente*, Milano: Apogeo, 2007.

S. Kalogeras, «Media-Education Convergence», *International Journal of Information and Communication Technology Education*, n. 9, 2000.

A. Kaminski, *La pedagogia sovietica e l'opera di A. Makarenko*, Roma: Avio, 1952.

G.Kress, *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, ed. Progetti, 2015.

Alice Y.L. Lee, «Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe», *New Horizons in Education*, n. 3, 2010.

J. D. Lynch, «Film Education in Secondary Schools», *Journal of the University Film Association*, University of Illinois Press, n. 4, 1980.

L. Masterman, *Teaching the media*, Routledge, 1985.

L. Micciché, *Lettera aperta al Ministro della Pubblica Istruzione*, in Costantino M., *Educare al film*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

S. Moraldi, «Film Education in Italia e in Europa. Un decennio vissuto pericolosamente», *Rapporto Cinema 2018 - Spettatori, strumenti, scenari*, Fondazione Ente dello Spettacolo/MIBACT-Direzione Generale Cinema, 2018.

G. Pistolesi, *L'imitazione, Studio di psicologia*, Torino: Bocca, 1910.

M. Piva, *Gli audiovisivi nella formazione: eccellenze locali e percorsi istituzionali*, in C. Antonio, *Veneto 2000: il cinema : identità e globalizzazione a Nordest*, Marsilio, 2018.

M. Piva, L. Guerrini, *Audiovisivo e Multimediale nelle scuole secondarie di secondo grado: tra normalizzazione del curriculum nazionale ed "emergenza" didattico-educativa. L'esperienza di Filmagogia*, in M. Caputo, *Espressione artistica e contesti formativi*, Franco Angeli, 2020.

E. Premuda, *Prefazione*, in *Iniziazione alla semiologia del racconto per immagini* di A. Bergala, Ed. Della Battaglia La Luna nel pozzo, 2000.

P.C. Rivoltella, *Media Education: idea, metodo, ricerca*, ELS La scuola, 2017.

UNESCO, *La alfabetización funcional. Cómo y por qué*, Parigi, 1970.

UNESCO, *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting*, 2008.

V. B. Valentini, R.E. De Lima Lopes, «BUCKINGHAM, D. The Media education manifesto. Cambridge, Londres: Polity Press: 2019», *Revista Linguagem Em Foco*, n. 3, 2021.

L. Volpicelli, «Scuola e cinema in Italia», *Lo Spettacolo*, n. 4, Roma, 1951.

Sitografia

ACE, «About Ace», 1996, Association Des Cinémathèques Européennes, disponibile al link: <https://ace-film.eu/about-ace/about-ace/>.

BFI, «Opening our eyes: How film contributes to the culture of the UK» [PDF file], 2011, British Film Institute, disponibile al link: <https://www.bfi.org.uk/strategy-policy/policy-statements/opening-our-eyes-how-film-contributes-culture-uk>.

BFI, «Royal Charter» [PDF file], 2015, British Film Institute, disponibile al link: <https://www.bfi.org.uk/strategy-policy/bfis-royal-charter>.

BFI, «BFI Progress Report 2018/19» [PDF file], 2000, British Film Institute, disponibile al link: <https://www.bfi.org.uk/strategy-policy/policy-statements/bfi2022-year-one>.

BFI, «Strategy and Policy», 2022, British Film Institute, disponibile al link: <https://www.bfi.org.uk/strategy-policy>.

Cambridge Business English Dictionary, «Royal Charter», 2011, Cambridge University Press, disponibile al link: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/royal-charter>.

CNC, «Ma classe au cinéma» [PDF file], 2021, Centre National du Cinéma et de l'Image Animée, disponibile al link: <https://www.cnc.fr/documents/36995/1118512/Ma+classe+au+cinema+-+Engagement+des+partenaires+-+septembre+2021.pdf/0e0e394e-ea8a-e619-3fe3-1c0915fa503f?t=1630653314635>.

M. G. De Bonis, «Lino Micciché: La passione e l'impegno», 2011, *OS Officina della Storia*, disponibile al link: <https://www.officinadellastoria.eu/it/2011/01/10/lino-micciche-la-passione-e-limpegno/>.

ECFA, «Welcome to ECFA», 2011, European Children's Film Association, disponibile al link: <https://www.ecfaweb.org>.

EFAD, «About us», 2014, EFAD European Film Agencies, disponibile al link: <https://europeanfilmagencies.eu>.

FIAF, «FIAF's Mission», 2015, International Federation of Film Archives, disponibile al link: <https://www.fiafnet.org/pages/Community/Mission-FIAF.html>.

A. Ginori, «Jack Lang: con la cultura facemmo grande la Francia», 2021, *La Repubblica*, disponibile al link: https://www.repubblica.it/cultura/2021/05/11/news/jack_lang_con_la_cultura_facemmo_grande_la_francia_-300532954/.

A. Maggiolo, «Scuole in UK: come funziona il sistema scolastico inglese», 2017, *Studenti*, disponibile al link: <https://www.studenti.it/sistema-scolastico-in-gran-bretagna.html>.