

# Filippo Maria De Sanctis e l'educazione cinematografica. Marxismo, educazione permanente, contrastività

DAMIANO FELINI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università di Parma

Corresponding author: damiano.felini@unipr.it

**Abstract.** The works of Filippo Maria De Sanctis (1926-1989) on film education represent an original contribution in the landscape of media pedagogy, Marxist and otherwise, of the 1960s and 1970s. The article first outlines the main leans in screen education of the time, before it reconstructs De Sanctis' contribution in this area, connecting it to the other core topic of his work (for which he is best remembered today): lifelong learning. In doing so, the article focuses on the method of post-film discussion, used in the context of both film clubs and schools. Critically analyzing De Sanctis' media pedagogy, the article reveals, beyond the originality of the author, interesting insights regarding the historical evolution of the field, such as the problematic theorization of the inoculation/protectionist model, and the end of the orientation aimed at the aesthetic development of the human subject.

**Keywords.** cinema; film education; screen education; Pedagogical School of Florence; Marxist pedagogy; esthetic education; protectionism; history of media literacy education.

---

Scrivere del passato dell'educazione *ai* o *con* i media sembra quasi una contraddizione ma, a ben guardare, ci si accorge che è ormai un secolo che la pedagogia s'interroga sui problemi sollevati dai mezzi di comunicazione. La storiografia in proposito è relativamente esigua, anche se da più parti si segnalano studi interessanti da cui emerge, anzitutto, l'"antichità" di molti problemi che oggi ci sembra di affrontare per la prima volta<sup>1</sup>. A mio parere, però, emerge anche la fatica della progressiva elaborazione di un pensiero pedagogico su questi temi, non disgiunto dalle esperienze pratiche e però fondato su una razionalità "sapiente", facendo i conti (a volte combattendo) con le idee preconcepite o di senso comune che tutti ci portiamo dentro e confrontandosi con le acquisizioni dei campi disciplinari vicini.

Tra i molti casi interessanti che ho incontrato finora in un lavoro di scavo "archeologico" iniziato da qualche tempo, uno mi ha colpito in particolare, inizialmente – lo confesso – soprattutto per l'oblio quasi completo che oggi gli è riservato nel campo della pedagogia dei media. Mi riferisco a Filippo Maria De Sanctis (1926-1989), uno studioso di cui si ricorda forse il lavoro nel campo dell'educazione degli adulti ma non quello sulla pedagogia del cinema, quando invece, proprio in questo secondo ambito,

---

<sup>1</sup> Il più recente di questi progetti di ricerca è nel volume curato da R. Hobbs, *Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative*, Philadelphia (Pa), Temple University Press, 2016. Per una rassegna critica degli studi precedenti mi permetto di rimandare a D. Felini, *Il passato della media education: status questionis, domande aperte, piste di ricerca*, in Id. (a cura di), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*, Milano, Guerini, 2015, pp. 11-24.

si riscontra in lui quell'articolazione teoretica difficile da trovare nelle opere di diversi studiosi coevi.

Lo scopo di questo saggio è molto semplice. Ho provato a ricostruire l'apporto di De Sanctis a questo settore, individuandone le linee di pensiero fondamentali nel contesto della pedagogia italiana del periodo compreso tra il *boom* economico e gli anni caldi delle lotte sociali; nel far questo, ho cercato di connettere – perché realmente credo che in lui lo fossero – il tema dell'educazione permanente e quello dell'educazione filmica. Andando più a fondo, e analizzando criticamente le sue opere, è venuto però alla luce un tema centrale della pedagogia dei media: quello dell'atteggiamento protezionistico, volto cioè a osteggiare, dentro le pratiche educative, l'influenza ritenuta negativa dei mass media sui soggetti sociali. In questo, la posizione di De Sanctis si è rivelata originale – e ho cercato di mostrarne le ragioni – anche all'interno del paradigma marxista, di per sé molto diffuso, entro cui si collocava. Per queste ragioni, il contributo di De Sanctis può essere considerato una buona esemplificazione di come il congegno del discorso pedagogico-mediale si sia progressivamente costruito in uno dei momenti topici della sua evoluzione, segnando, su questo tema, un contributo eloquente della Scuola di Firenze alla pedagogia italiana.

### 1. Educazione e cinema negli anni della contestazione

La pedagogia, italiana e non solo, seguiva con attenzione, almeno dagli anni Venti, le vicende dei nuovi mezzi di comunicazione audiovisiva<sup>2</sup>. Fu solo con gli anni Cinquanta, però, che il suo interesse si allargò dallo studio del sussidio cinematografico nelle classi ad un'ottica più ampia, che vedeva il cinema come una questione educativa "sociale", considerata l'alta frequentazione delle sale da parte di larghissimi strati della popolazione. È in quest'ottica che si debbono leggere i ripetuti interventi di Luigi Volpicelli (e il suo sostegno al lavoro di Evelina Tarroni, vera precorritrice di una moderna pedagogia dei media in Italia), Giuseppe Flores D'Arcais (iniziatore della scuola padovana, ancor oggi attiva, di pedagogia e didattica degli audiovisivi<sup>3</sup>), Giovanni Calò, Giuseppe Catalfamo, Antonio Banfi, Giovanni Maria Bertin, Luigi Stefanini, Carmela Metelli di Lallo e dell'allora giovane Raffaele Laporta (il cui volume *Cinema ed età evolutiva*, del 1957, costituisce ancora – a mio parere – un modello d'impostazione metodologica nei riguardi della moderna pedagogia del cinema)<sup>4</sup>.

In parallelo alla florida prospettiva teorica portata avanti dagli studiosi appena menzionati, si aprì anche un consistente lavoro di sperimentazione sul campo, con iniziative di "educazione cinematografica" rivolte a giovani e adulti che andavano sotto il duplice

<sup>2</sup> Cfr. R. Farné, *Il cinema educatore*, in Id., *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, Torino, Utet, 2006, pp. 205-227; C. Taillibert, *L'Institut international du cinématographe éducatif. Regards sur le rôle du cinéma éducatif dans la politique internationale du fascisme italien*, Paris, L'Harmattan, 1999.

<sup>3</sup> Cfr. L. Galliani, *L'apertura a nuovi scenari comunicativi, metodologico-didattici e tecnologici attraverso i linguaggi della contemporaneità*, «Rassegna di Pedagogia», a. LXXII, 3-4, 2015, fasc. monogr. dal titolo «Il contributo della 'Scuola padovana' allo sviluppo delle scienze pedagogiche e didattiche».

<sup>4</sup> R. Laporta, *Cinema ed età evolutiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1957. Sull'insieme degli interventi e delle figure citate, cfr. D. Felini, *Cinema e pedagogia negli anni Cinquanta: alle radici della riflessione sull'educazione ai media in Italia*, in Id., *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 61-96, e a G. Rizzo, *Le forme del cinema per l'educazione. Il panorama italiano dagli anni '50 ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

nome di “cineclub” o di “cineforum”, a seconda che fossero orientati – nell'Italia ideologicamente spaccata di quei decenni – in senso rispettivamente laico o cattolico. Il duplice orientamento di quel mondo ha fatto leggere questo fenomeno dalle dimensioni imponenti (nel 1966 si contarono quasi 800 cineforum/cineclub in tutta Italia, con quasi 30 mila soci tesserati e molti più frequentatori<sup>5</sup>) soprattutto in termini politici e latamente culturali. Era evidente, però, la dimensione anche propriamente educativa di questa attività di promozione culturale, che costituiva per il suo pubblico popolare (non era un fenomeno d'élite), e anche femminile, un'occasione, tra le poche, di apertura al mondo, accrescimento intellettuale e avvicinamento all'espressione artistica. Per questo, dentro i cineforum/cineclub si sviluppò la sperimentazione didattica, visto che i conduttori dei dibattiti, tutti volontari e spesso giovani, dovettero veramente inventare una pratica sulla quale non c'erano esperienze consolidate e che non assomigliava a ciò che si era abituati a fare nelle aule scolastiche; in tale prospettiva propriamente didattica, per esempio, si può leggere il lavoro di Renato May, a lungo presidente della Federazione italiana cineforum, per mettere a punto le tecniche di conduzione del dibattito cineforiale, anche sulla base delle esperienze dei conduttori che operavano nei circoli della Federazione stessa<sup>6</sup>.

Analogo fermento teorico e operativo si registrò, con uno scarto di solo pochi anni, nella scuola elementare e media dove, fin dai primi anni Sessanta e per tutto il decennio successivo, iniziarono sperimentazioni legate all'insegnamento del linguaggio cinematografico, con un progressivo fiorire di corsi di aggiornamento, guide didattiche per gli insegnanti e libri di testo rivolti agli alunni. Le prime esperienze adattavano al contesto scolastico il modello del dibattito impiegato con gli adulti nelle sale e nei circoli del cinema, ma a queste poi si aggiunse la produzione filmica vera e propria che, in uno spirito profondamente attivistico, consentiva ai bambini di realizzare direttamente e in prima persona un proprio film cortometraggio<sup>7</sup>. Tutto questo fermento trovò formale sistematizzazione e riconoscimento, anche a livello internazionale, in diversi documenti dell'Unesco<sup>8</sup>.

Invece che ripercorrere nel dettaglio i singoli avvenimenti della storia dell'educazione filmica, credo sia più utile – ai fini del nostro discorso – puntare l'attenzione su un elemento, particolare e sintetico allo stesso tempo: il fatto, cioè, che fin da questi primordi essa avesse alle spalle non una pedagogia unica, ma differenti pedagogie dei media, che riposavano a loro volta su diverse concezioni dei mezzi di comunicazione di massa, diverse antropologie pedagogiche e diverse teorie dell'educazione, e che si andarono fin da allora declinando secondo le visioni dell'attivismo e del razionalismo deweyano, del marxismo, della pedagogia libertaria e del personalismo. Non si tratta di un fatto scontato, anche se lo potrebbe sembrare, soprattutto perché – come detto – molti di quanti allora scrivevano faticarono essi stessi ad esplicitare le proprie concezioni pedagogico-mediali profonde. Non è questo il caso di Filippo De Sanctis – lo vedremo nelle prossime

---

<sup>5</sup> Cfr. F. Rositi, *I cineclub in Italia. Ricerca con referendum postale*, «Ikon», 57, 1966, pp. 29-89. Sulla storia del movimento dei cineforum/cineclub, cfr. almeno A. Bourlot, *Introduzione alla metodologia del cineforum*, Cantalupa (To), Effatà, 2007, vol. 1, pp. 13-22.

<sup>6</sup> Cfr. R. May, *Cinema e tecnica*, Brescia, La Scuola, 1964.

<sup>7</sup> Sulle esperienze di educazione cinematografica a scuola rimando ancora agli studi e alle testimonianze dirette contenute in D. Felini (a cura di), *Educare al cinema: le origini*, cit.

<sup>8</sup> Cito almeno i primi: J.M.L. Peters, *L'éducation cinématographique*, Paris, Unesco, 1961; A.W. Hodgkinson (a cura di), *Screen Education. Teaching a Critical Approach to Cinema and Television*, Paris, Unesco, 1964.

pagine –, ma proprio per cogliere meglio la sua originalità credo sia utile presentare in termini idealtipici quattro concezioni dell'educazione filmica che tra gli anni Sessanta e Settanta furono messe in campo.

La prima – retaggio di una “pedagogia del buon senso”, più che di una pedagogia critica o scientifica ma, proprio per questo, forse più diffusa delle altre – è quella che potremmo chiamare *moralistica*, legata a un'immagine d'infanzia deficitaria e da proteggere e a un'idea dei media come portatori di concezioni etiche di dubbio valore. Inoltre, vi agiva l'idea, di matrice comportamentista, che i messaggi audiovisivi funzionino deterministicamente come aghi ipodermici capaci di iniettare nella mente dei soggetti i loro messaggi, indipendentemente dalle differenti reazioni individuali o dal filtraggio che sulla ricezione effettuano i quadri culturali che i soggetti hanno acquisito o costruito in precedenza. L'idea di “paticità” del cinema sostenuta inizialmente da Volpicelli (ovverosia l'idea che il linguaggio filmico sia intrinsecamente orientato a muovere le facoltà emotive dell'uomo e non quelle razionali, con il corollario che il cinema crea negli spettatori degli stati di passività quasi ipnotica) può essere ricondotta a questa versione della pedagogia dei media, perché portava a sostenere che l'educazione al linguaggio cinematografico avesse lo scopo di arginare negli spettatori gli effetti perversi di questa forma di comunicazione. A questa versione della pedagogia dei media, però, possono essere ricondotte anche le posizioni di quei pedagogisti che insistevano sulla “protezione” dell'infanzia attraverso l'incentivazione della produzione di film specificamente dedicati alle esigenze di questo pubblico, come già avveniva in altri paesi.

La seconda concezione tipica della pedagogia dei media di quel periodo è quella che vedeva l'educazione cinematografica all'interno del più vasto ambito dell'*educazione estetica*. Considerando il film alla stregua delle altre forme artistiche prodotte dall'ingegno umano, questo modello – presente in Stefanini e Flores D'Arcais, ma anche nella pedagogia di Bruno Munari e Marcello Piccardo della Cooperativa di Monte Olimpino<sup>9</sup> – vedeva il lavoro educativo sul film come l'occasione per ottenere due obiettivi. Il principale era quello dell'affinamento del gusto, consonante con l'ideale personalistico-cristiano, che vedeva nell'educazione estetica una modalità di crescita anche morale e spirituale, e con il clima culturale neoidealistico del pre- e dopoguerra in Italia. Anche in altri contesti, tuttavia, si registrarono analoghi movimenti: in ambito anglosassone, per esempio, questo orientamento prese il nome di *film appreciation* e si basò sull'ap-proccio di F.R. Leavis, secondo il quale cinema e stampa erano gli agenti del declino culturale dell'Occidente, cui si doveva resistere attraverso un'istruzione capace di insegnare a discriminare le forme culturali più elevate da quelle “pop”<sup>10</sup>. Il secondo obiettivo, invece, era quello di stimolare, soprattutto attraverso il *film making*, la creatività e l'espressione libera dei pensieri e delle esperienze dei bambini, aprendoli anche all'uso del linguaggio analogico e metaforico.

Una terza concezione – per certi aspetti la più moderna, certamente quella ancor oggi più diffusa – è la concezione *alfabetica* dell'educazione mediale, emersa a seguito degli studi socio-semiotici e pragmatici sul cinema (ma anche di Rudolf Arnheim e del-

<sup>9</sup> Cfr. G. Flores D'Arcais, *Il cinema. Il film nella esperienza giovanile*, Padova, Liviana, 1953; M. Piccardo, *Il cinema fatto dai bambini*, Roma, Editori Riuniti, 1974.

<sup>10</sup> Cfr. F.R. Leavis, D. Thompson, *Culture and Environment. The Training of Critical Awareness*, London, Chatto & Windus, 1933.

la *Gestalttheorie*) che ne mettevano in luce le caratteristiche di linguisticità. In questo modo, quello delle immagini non era un mondo di sola emotività né di pura espressione artistica, bensì una realtà fatta di segni e messaggi a cui le giovani generazioni dovevano essere alfabetizzate tanto quanto lo erano al linguaggio dell'ABC. Evelina Tarroni, per esempio, già negli anni Sessanta si poneva su questa linea, che via via si perfezionò in seguito anche grazie alla maggior facilità con cui essa poteva trovare applicazione nella scuola, dimostrandosi il punto d'incontro che poteva porre fine alla distanza che da più parti si denunciava tra le istituzioni educative e la cosiddetta "scuola parallela" (Porcher). A dimostrare la fecondità di questo approccio ci furono le tante esperienze di studiosi e uomini di scuola, come Walter Moro o Maurizio Della Casa, che sperimentarono un metodo semio-strutturalistico tanto nella didattica dell'italiano quanto, in parallelo, in quella dei linguaggi iconici, visuali e musicali<sup>11</sup>. Analoga impostazione propose il paragrafo «Educazione all'immagine» nei Programmi ministeriali per la scuola elementare del 1985<sup>12</sup>.

Infine, la quarta concezione, di ascendenza neomarxista e tipica dello *Zeitgeist* degli anni attorno al Sessantotto, è quella che possiamo denominare con una parola chiave del periodo: *controinformazione*. In questo caso, lo scopo dell'educazione al cinema diventava esplicitamente quello di contrastare i messaggi ideologici proposti sullo schermo, per esempio dalle pellicole americane. Ciò si realizzava secondo due modalità. La prima era quella della «guerriglia semiologica» – così la definiva Umberto Eco nel 1967 –, che diede origine a una vera e propria tradizione, legata ai Cultural Studies, di attività didattiche basate sull'analisi critica e demistificatoria degli stereotipi classisti o di genere contenuti nei testi filmici. Con la seconda modalità, invece, l'orientamento controinformativo puntava a insegnare ai ragazzi a adoperare le immagini secondo logiche alternative e rivoluzionarie, di modo che dicessero "un'altra cosa" rispetto a quanto proposto quotidianamente dai media di massa<sup>13</sup>.

## 2. Filippo Maria De Sanctis tra educazione degli adulti e pedagogia del cinema

Se questo, sommariamente descritto, è il contesto generale costituito dalle esperienze e dagli studi di pedagogia del cinema e dei media nell'Italia degli anni a cavallo della contestazione, è utile precisare che l'orientamento di cui abbiamo appena detto, quello controinformativo, ebbe certamente diversi luoghi di elaborazione e sperimentazione nel nostro paese, uno dei quali, però, fu sicuramente l'Università di Firenze, nella cui

---

<sup>11</sup> Cfr. E. Tarroni, *Premesse ad una educazione allo schermo*, Roma, Audiovisivi, 1966; L. Porcher, *L'école parallèle*, Paris, Larousse, 1974; M. Della Casa, *La ricerca in semiologia. L'educazione ai linguaggi oltre la parola*, Brescia, La Scuola, 1980, 2 voll.; W. Moro, *Didattica della comunicazione visiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1985.

<sup>12</sup> Cfr. D. Felini, *La prospettiva della media education nei programmi scolastici italiani*, «Orientamenti Pedagogici», a. II, 5, 2002, pp. 853-870. Più in generale, sul percorso storico-teorico che ha portato alle attuali teorie delle *multiliteracies*, cfr. Id., *Crossing the Bridge: Literacy between School Education and Contemporary Cultures*, in J. Flood, S. Brice Heath, D. Lapp (a cura di), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*, New York-London, Erlbaum, 2008, vol. 2, pp. 19-26.

<sup>13</sup> Cfr. P. Baldelli, *Informazione e controinformazione*, Milano, Mazzotta, 1972; U. Eco, *Il costume di casa*, Milano, Bompiani, 1973, pp. 290-298; V. Pevato, P. Quaregna, *Il bambino con la macchina da presa*, Milano, Feltrinelli, 1978; J. Storey, *Cultural Theory and Popular Culture*, New York, Routledge, 2015<sup>7</sup>.

facoltà di Magistero vennero a trovarsi diverse figure, tutte a loro modo all'avanguardia nello studio dell'educazione allo schermo e tutte accomunate da una medesima ispirazione laica e marxista. Ci riferiamo a Pio Baldelli, Mario Valeri e lo stesso De Sanctis. Baldelli era, in realtà, un docente di Storia del cinema, ma con vasti interessi nei confronti di tutti i mezzi di comunicazione di massa; allievo di Capitini e vicino ai movimenti studenteschi, era un teorico dell'uso dei media "dal basso" (il suo *Informazione e controinformazione* è stato uno dei testi basilari delle organizzazioni media-attiviste<sup>14</sup>) e aveva collaborato con Evelina Tarroni per un fortunato volume su *Educazione e cinema*<sup>15</sup>. Mario Valeri, invece, fu uno degli iniziatori della Letteratura per l'infanzia nell'università italiana e, in particolare, uno dei primi a rivolgere uno sguardo pedagogico ai testi non letterari, comprendendo che i bambini erano consumatori non solo di romanzi, ma anche di fumetti, film e programmi televisivi. Per questa via, arrivò ad occuparsi dei media e dell'educazione allo schermo, sempre nell'ottica del dare ai ragazzi gli strumenti per leggere criticamente i messaggi dei mezzi di comunicazione di massa e scorgerne le logiche, più o meno occulte, di controllo sociale nei confronti della classe proletaria<sup>16</sup>.

Cinema, controinformazione, tempo libero, lettura, media per ragazzi, educazione progressista: un contesto certamente stimolante e di grande apertura, come furono, del resto, anche altre facoltà di Magistero in quegli anni<sup>17</sup>. A quella di Firenze, tuttavia, Filippo De Sanctis arrivò per strade diverse rispetto a Baldelli e Valeri, e diverso fu il suo contributo all'elaborazione teorico-pratica della pedagogia del cinema<sup>18</sup>.

<sup>14</sup> Cfr. W.K. Carroll, R.A. Hackett, *Democratic Media Activism Through the Lens of Social Movement Theory*, «Media, Culture & Society», a. XXVIII, 1, 2006, pp. 83-104; F. Fabbro, D. Felini, *Media education e media attivismo: possibili convergenze per una cittadinanza partecipata*, «Encyclopaideia», a. XVI, 32, 2012, pp. 39-62.

<sup>15</sup> P. Baldelli, E. Tarroni, *Educazione e cinema*, Torino, Loescher, 1970.

<sup>16</sup> Cfr. M. Valeri, *Critica pedagogica dei linguaggi narrativi*, Parma, Guanda, 1967; M. Valeri, C. Betti, *I mass media e l'educazione. Per una interpretazione alternativa dei messaggi dei media*, Firenze, Le Monnier, 1976.

<sup>17</sup> Basti pensare che i primi corsi di Storia del cinema nelle università italiane aprirono proprio nelle facoltà di Magistero, e per opera di pedagogisti. Fu così a Padova, per esempio, grazie a Giuseppe Flores D'Arcais, come a Roma, dove Volpicelli affidò la cattedra a Mario Verdone (cfr. A.M. Bernardinis, L. Galliani, L. Santelli Beccegato, *Giuseppe Flores D'Arcais. Il contributo di un eminente pedagogista*, «Pedagogia e Vita», 5, 2005, pp. 48-77; M. Verdone, *Luigi Volpicelli e il cinema*, «I problemi della Pedagogia», 4-5, 1993, pp. 509-515).

<sup>18</sup> Filippo Maria De Sanctis nacque a Ceccano (Fr) nel 1926. Dopo la maturità classica e la laurea in Giurisprudenza, svolse attività giornalistica per diversi quotidiani e periodici – tra cui l'«Avanti!», «Belfagor», «Il Ponte», «Mondo operaio» – e lavorò presso i servizi sociali del Comune di Roma. Dal 1951 collaborò con la Federazione Italiana dei Circoli del Cinema, di cui fu anche segretario generale e, dal 1963 al 1972, presidente. Attivo nel campo dell'educazione degli adulti in diverse organizzazioni ed enti – la Società Umanitaria di Milano, il Centro studi e formazione della Cgil, l'Istituto Gramsci, la Cineteca sarda, il Centro sperimentale di cinematografia, la Regione Lombardia, la Regione Lazio, le Province di Firenze, Pistoia e Cagliari, l'Isfol, l'Ocse, l'Unesco –, nel 1963 iniziò a tenere seminari all'Università di Firenze su incarico di Lamberto Borghi, che al tema dell'educazione degli adulti era particolarmente interessato. Dall'anno accademico 1970/71 fu professore incaricato di Educazione degli adulti all'ateneo fiorentino, aprendo così uno dei primi due corsi universitari in Italia di questa disciplina (l'altra docente era Anna Lorenzetto all'Università di Roma). In campo cinematografico, collaborò con il regista Vittorio De Seta, pure impegnato nella diffusione della cultura pedagogica progressista. Divenuto professore ordinario nel 1980/81, si impegnò nella costituzione dell'Associazione italiana di educazione degli adulti (1983, di cui fu anche presidente). Morì il 14 settembre 1989. Una nota bio-bibliografica completa su De Sanctis è in G. Bruno, G. Parlavacchia (a cura di), *Per Filippo M. De Sanctis*, Genova, Sea, 1990<sup>2</sup>, pp. 37-50.

Al centro della sua ricerca pedagogica fu l'educazione degli adulti, l'interesse per la quale non era tuttavia slegato da quello per il cinema e le pratiche educative nel contesto dei cinecircoli. De Sanctis, infatti, costruì progressivamente, in una serie di pubblicazioni distribuite lungo un arco temporale più che ventennale e attraverso un circolo euristico deweyanamente strutturato attorno a problemi concreti, una teoria globale dell'oggetto "educazione permanente", affrontato in prospettiva teoretica, storica, psicologica, metodologica e politica. Tale visione globale, che superava le concezioni tradizionali dell'educazione degli adulti, vista o come forma di lotta all'analfabetismo o come modalità animativa di riempimento culturale del tempo libero<sup>19</sup>, assumeva il presupposto che, collocandosi all'interno di una società capitalista ma orientandosi al suo superamento, l'educazione degli adulti, come gli altri processi formativi, dovesse essere presa in carico dalle stesse classi lavoratrici come un compito di autoaffermazione e autosviluppo, e non lasciata alle forze economiche padronali o allo Stato (che erano poi la stessa cosa). Ciò significava – come giustamente osserva P. Federighi – ricollocare l'educazione degli adulti al di fuori delle contraddizioni tra lavoro e capitale entro cui era nata (i proletari vogliono studiare per emanciparsi e i capitalisti vogliono la loro formazione per ottenere manodopera più qualificata per il lavoro in fabbrica), per porla entro una logica di sua trasformazione profonda, finalizzata a mettere in atto pratiche formative non più opprimenti ma liberatorie<sup>20</sup>.

Entro un quadro siffatto, rigorosamente connotato in senso marxiano, il contributo specifico di De Sanctis era costituito dallo studio delle "valenze formative" che ogni istituzione sociale e ogni aspetto della vita culturale hanno nei confronti dei soggetti e del loro asservimento alle logiche integrative della società capitalistica di massa, per poi agire in vista della loro trasformazione. E quali erano i contesti da sottoporre ad analisi e trasformazione? Quelli propri della società capitalista, ovvero la produzione e il consumo, anche quelli culturali. Per questo, l'associazionismo era individuato da De Sanctis, proprio per la sua caratteristica di libera e cooperativa gratuità opposta allo scambio mercenario tipico di produzione e consumo, come l'unico fattore capace di trasformare l'educazione degli adulti in direzione comunista, di modo che tutto il lavoro culturale scaturisse da un collettivo, avesse nel collettivo i suoi attori su base egualitaria e nella crescita del collettivo ne fissasse le finalità<sup>21</sup>.

È nella tesi delle "valenze formative" di ogni fenomeno sociale che si chiarisce il nesso esistente, stabilito da De Sanctis, tra educazione degli adulti e pedagogia dei media: il cinema, infatti, era una delle modalità culturali di produzione e consumo, nonché una delle forme sotterranee e subdole di controllo sociale, arginabile solo grazie ad un'adeguata opera di formazione (De Sanctis parla esplicitamente di «analfabetismo audiovi-

---

<sup>19</sup> Cfr. F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2017<sup>13</sup>; G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 109-113.

<sup>20</sup> Cfr. P. Federighi, *Educazione degli adulti e università. Le origini nella scuola fiorentina*, in F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2014*, Firenze, Firenze University Press, 2016, p. 65. Sulla scuola pedagogica fiorentina, cfr. anche F. Cambi, *La "Scuola di Firenze". Da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Roma, Liguori, 1982.

<sup>21</sup> Cfr. l'intera ultima parte, «Compiti e prospettive dell'educazione degli adulti», di F.M. De Sanctis, *Educazione in età adulta*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, pp. 235-296: all'associazionismo sono qui dedicate quasi trenta pagine.

sivo, nonché di sfruttamento attraverso tale analfabetismo audiovisivo»<sup>22</sup>), per la quale i circoli del cinema costituivano un contesto operativo molto promettente, anche se ancora parzialmente da esplorare. In questo contesto, un film non era il «passatempo per iloti [...] che non presuppone alcuna facoltà di pensare»<sup>23</sup> di cui diceva Georges Duhamel: debitamente collocato entro la cornice formativa della discussione post-filmica, poteva trasformarsi esattamente nell'opposto, in un'occasione di crescita individuale e collettiva insieme, di autentica educazione permanente.

Non è un caso, allora, che nella biografia del Nostro (che non era pedagogista di formazione) l'interesse per il cinema fosse emerso prima di quello per l'educazione degli adulti: almeno in una certa misura, infatti, la sua teoria dell'educazione permanente si costruì proprio a partire dalle riflessioni fatte sul ruolo sociale del cinema e come animatore di cineclub. Comunque sia, De Sanctis dedicò alla pedagogia del cinema e dei media diversi lavori, il primo dei quali uscito nel 1962 come materiale interno alla Federazione italiana dei circoli del cinema, seguito poi da opere di profonda analisi pedagogica (*Il pubblico come autore*, 1970), progettazioni curriculari per la scuola elementare e secondaria (1979) e da studi sulla programmazione delle politiche culturali degli enti locali (1983)<sup>24</sup>.

### 3. La discussione post-filmica come strumento di elaborazione culturale

Se il cinecircolo era il luogo di riferimento privilegiato di De Sanctis, sia per ragioni biografiche sia per le ragioni ideali appena dette, il metodo formativo per eccellenza era considerato quello del dibattito in sala dopo la proiezione di una pellicola: a questo metodo De Sanctis dedicò un intero volume, *Il pubblico come autore*. Di questo va spiegato anzitutto il titolo, che esprimeva l'idea che ogni recettore, nel momento stesso della ricezione di un qualsiasi messaggio, lo rielabora e interpreta a partire dai propri quadri mentali. A questa spiegazione di natura semiologica (che tuttavia mostra il superamento, da parte di De Sanctis, di concezioni più arcaiche dei fenomeni comunicativi), si aggiungeva una seconda spiegazione, di impronta marxista e costruttivista: il pubblico, in quanto classe sociale, doveva uscire dalla sua condizione di consumatore di film per diventare invece "autore", cioè elaboratore attivo di cultura a partire dal film, cosa che si riteneva possibile attraverso la partecipazione a *un certo tipo* di dibattito.

Il fine di questo momento formativo, così come, più in generale, dell'educazione cinematografica svolta con adulti nei contesti extrascolastici, era, per De Sanctis, «che tale occasione culturale ponga in condizione lo spettatore, nel gruppo di cui anche l'animatore è parte, di possedere i significati del film affinché, anche attraverso l'esperienza di quella visione e di quella discussione, ciascuno possa crescere, liberandosi degli ostacoli oggettivi e soggettivi che impediscono la propria evoluzione, quella del gruppo

<sup>22</sup> Id., *Il pubblico come autore. L'analisi del film nelle discussioni di gruppo*, Firenze, La Nuova Italia, 1970, p. 17.

<sup>23</sup> G. Duhamel, *Scènes de la vie future*, Paris, Mercure de France, 1930, p. 58, trad. nostra.

<sup>24</sup> Riporto per esteso i dati bibliografici di queste opere: F.M. De Sanctis, *Il cinema come strumento di cultura*, Roma, Federazione italiana dei circoli del cinema, 1962; Id., *Il pubblico come autore. L'analisi del film nelle discussioni di gruppo*, cit.; Id., *I ragazzi inventano il cinema*, Cagliari, Editrice democratica sarda, 1979 (prefazione di R. Laporta); Id., F. Masala, *Pubblico e cineteche. Nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del cinema*, Roma, Bulzoni, 1983.



e della società in cui vive». E precisava, in merito all'espressione «possedere i significati del film», di intendere «non certo il pervenire ad un'essenza [...], ma un rapporto a più dimensioni tra gli elementi suaccennati, vale a dire un'esperienza di significati, che inizia durante la presentazione del film, si svolge durante la visione, si sviluppa all'atto dell'analisi del film in gruppo, e prosegue nell'elaborazione personale e nella socializzazione di quella occasione culturale»<sup>25</sup>.

Negativamente, ciò significava per De Sanctis escludere due metodi, allora diffusi, di conduzione dei dibattiti post-filmici: la prima, definita «meccanicistica», che considerava l'audiovisivo come una fotografia della realtà, misconoscendone l'aspetto rappresentazionale, con tutto quel che ne seguiva sul piano culturale e politico; la seconda, «estetica», che stimolava – a suo dire – soltanto una risposta prelogica (l'apprezzamento dell'opera) e faceva ascendere i gradini di una presunta cultura cinematografica che affinerrebbe il gusto, ma in assenza di un che di verificabile e preciso con cui confrontarsi per apprendere qualcosa.

Positivamente, invece, De Sanctis presentava una vera e propria *metodo-logia* di attuazione del dibattito, che, fedele alla tradizione marxista, egli definiva “scientifica” poiché articolata, ad imitazione del metodo scientifico stesso, nei quattro momenti dell'osservazione, ipotesi, verifica e definizione. Precisiamo:

1. osservazione: la visione del film era considerata da De Sanctis alla stregua di un'osservazione scientifica, durante la quale – senza con ciò negare i fenomeni intrapsichici profondi che vi possono intervenire (scosse emotive, identificazioni, flussi mnestici...) – lo spettatore «avanza ipotesi di lettura, le verifica, giunge a definizioni del significato, ad apprezzamenti personali»<sup>26</sup>;
2. ipotesi: per De Sanctis, gli interventi del pubblico durante la discussione costituivano altrettante formulazioni di ipotesi. In questo contesto – scriveva – «l'ipotesi non può identificarsi con un'opinione personale definitiva o, peggio, con un giudizio di valore assoluto cui restare abbarbicati. [...] Anche nell'espressione di un'ipotesi di lettura del film il singolo spettatore [...] si espone ad un rischio connesso ad un'esposizione dei propri convincimenti e dei propri dubbi, in un'avventura che, pur avendo il suo limite nella difficoltà di sfuggire ai piccoli dogmatismi personali, è pur sempre un'avventura»<sup>27</sup>, alla ricerca di conferme o confutazioni;
3. verifica: la discussione post-filmica, di conseguenza, diventava il momento di controllo collegiale delle ipotesi, da condurre rigorosamente sulla base del testo filmico stesso. De Sanctis usava l'espressione ossimorica «opinioni verificabili»<sup>28</sup> proprio per riferirsi ad affermazioni, fatte dal pubblico, che attenevano inevitabilmente alla lettura e interpretazione soggettiva di un film, ma che si richiedeva fossero sempre riferite ad elementi precisi del film stesso, che anche gli altri spettatori avevano visto e potevano ricordare. Erano con ciò esclusi i riferimenti ad altre opere del regista, alle critiche lette sui giornali o a qualunque altro elemento che non fosse stato rigorosamente parte dell'esperienza comune di quello specifico pubblico, quella sera, in quella sala<sup>29</sup>;

<sup>25</sup> F.M. De Sanctis, *Il pubblico come autore*, cit., p. 147, corsivo nel testo.

<sup>26</sup> Ivi, p. 205.

<sup>27</sup> Ivi, p. 208.

<sup>28</sup> Ivi, p. 262.

<sup>29</sup> «I significati del film – scrive De Sanctis – non ci appaiono come il 'messaggio' contenuto in un'entità filmi-

4. definizione: era la sintesi del gruppo, ma da intendersi non come enunciazione risolutiva bensì come tappa di approssimazioni successive, che consentivano di esprimere – spettatore e gruppo – un proprio «giudizio motivato»<sup>30</sup> sul film guardato.

Un siffatto metodo “scientifico” – che qui si è descritto per sommi capi, quando invece nel libro è corredato di un’analisi minuziosa, ma sempre ragionata e «organica», di tempi, momenti, strategie, situazioni ricorrenti, scelte organizzative e così via<sup>31</sup> – avrebbe portato, per De Sanctis, un preciso guadagno, poiché il rigoroso attenersi al testo filmico (1) e all’esperienza vissuta dai partecipanti, cioè ai loro interventi (2), avrebbe escluso ogni forma di direttività e di pressione sociale, anche legate a ruoli o esperienze esterne al contesto della serata. Entro un tale perimetro, invece, il gruppo era libero di costruire la propria lettura, secondo quanto la successione dei vari interventi avrebbe portato in termini di interessi, focalizzazioni e interpretazioni. Considerazioni ideologiche, estetiche o che richiedessero conoscenze settoriali (politiche, psicologiche, giuridiche...) erano da evitare, perché nascondevano, in forma più o meno larvata, l’intento autoritario-direttivo di trasmettere *la* lettura del film, quella che i più colti avrebbero sentito di poter insegnare; la discussione, invece, doveva essere paritaria, consentire a tutti di intervenire, e non trasformarsi in una lezione guidata. Per questo, De Sanctis era pienamente consapevole della delicatezza del ruolo dell’animatore (termine che preferiva rispetto a “conduttore”<sup>32</sup>), nei confronti del quale non esitava a parlare di «detronizzazione dell’animatore come *deus ex machina*»<sup>33</sup>.

Era proprio in riferimento alla non direttività che De Sanctis criticava i metodi correnti nei circoli cinematografici, specialmente cattolici. Pur senza citarlo, per esempio, De Sanctis polemizzava con il metodo proposto da May, secondo cui il punto di partenza di ogni dibattito (e vi si nota un riferimento al concetto volpicelliano di *paticità*) doveva essere quello di far decantare negli spettatori le emozioni suscitate dalla visione, per poi accompagnarli in un percorso strutturato di progressiva rielaborazione razionale della trama, dei personaggi, del linguaggio, per arrivare un poco alla volta a considerare i valori estetici e morali contenuti nel film<sup>34</sup>. Una tale progressione – a detta di De Sanctis – si preoccupava di affrancare lo spettatore dalla soggezione psicosociale della comunicazione audiovisiva, ma cercava subito dopo di reimbrigliarlo dentro i modelli sociali e culturali esistenti, proponendogli canoni estetici o interpretativi preconfezionati; in questo modo, le fasi della discussione apparivano più come le fasi di assorbimento, non del *trance* emozionale, ma degli schemi valutativi proposti dal “direttore” del dibattito<sup>35</sup>.

---

ca che enigmaticamente lo preservi nell’involucro della propria essenza, ma come il compimento, in quella determinata occasione culturale, di una esperienza dei significati del film stesso; una esperienza, compiuta creativamente, attraverso la partecipazione di ‘tutti con tutto’, nella realtà di un cinema vivente» (ivi, p. 180, corsivi e virgolettati nel testo).

<sup>30</sup> Ivi, p. 219.

<sup>31</sup> L’intero cap. 6 del *Pubblico come autore* (pp. 227-306) dimostra una profonda padronanza delle mille variabili che possono intervenire nell’organizzazione e animazione di un dibattito post-filmico, segno di una conoscenza di prima mano di queste situazioni, ma riletta sulla scorta di una visione teorica ben fondata e organica. L’insistenza di De Sanctis sull’organicità del proprio metodo è testimoniata alle pp. 227-230.

<sup>32</sup> Cfr. ivi, p. 132.

<sup>33</sup> Ivi, p. 148.

<sup>34</sup> Cfr. R. May, *Cinema e tecnica*, cit., pp. 91-130.

<sup>35</sup> Cfr. F.M. De Sanctis, *Il pubblico come autore*, cit., pp. 282-283.

## 5. Ragazzi e cinema: una proposta per la “città educativa”

Nonostante il preminente interesse per i processi formativi in età adulta, De Sanctis si confrontò anche con l'educazione allo schermo rivolta ai ragazzi, grazie a una sperimentazione avviata già nel 1963 nella scuola media della Società Umanitaria a Milano, un laboratorio d'innovazione pedagogico-didattica particolarmente fervido negli anni precedenti e iniziali della scuola media unica.<sup>36</sup> Queste esperienze con i preadolescenti furono via via ripetute e migliorate anche in altri contesti, fino a trovare una più completa sistemazione in un volume del 1979 che Raffaele Laporta, nella prefazione, definì «una novità nel campo della letteratura sull'educazione al cinema e col cinema»<sup>37</sup>.

Si trattava di una vera e propria progettazione curricolare nel campo dell'educazione allo schermo, per la cui collocazione si indicava la “città educativa”, dove agivano sì la scuola (ma nella logica dei tempi pieni), ma anche agenzie extrascolastiche comunque ricomprendibili nella realtà territoriale del distretto scolastico.

Le coordinate pedagogiche di questa proposta mediaeducativa erano molto chiare.

In primo luogo, De Sanctis partiva dall'assunto che la scuola dovesse colmare la distanza che la separava dalla “scuola parallela” (espressione, questa, tipica della pedagogia dei media di quegli anni, particolarmente in area francofona), poiché la separazione tra logosfera – la scuola tradizionale, basata sui libri e sugli alfabeti scritti – e iconosfera – il mondo delle immagini e dei mass media – non aveva più ragione di sussistere. L'educazione allo schermo, infatti, grazie alle acquisizioni della semiotica, della pragmatica e dello strutturalismo, poteva essere definita, progettata e attuata come una “semplice” espansione dell'alfabetizzazione tradizionale e così rientrare pienamente – come visto al par. 1 – tra i compiti dell'istituzione scolastica, al punto che tale educazione ai linguaggi (al plurale) non poteva mancare, per il nostro Autore, in quell'«educazione onnilaterale» che si doveva garantire a ogni cittadino.

In secondo luogo, De Sanctis parlava esplicitamente – e su questo torneremo – di «linee di contrasto» all'attuale conformazione del sistema dei mezzi di comunicazione di massa nei confronti dei ragazzi, perché anche loro dovevano diventare un pubblico artefice e non solo consumatore (nel titolo di questo libro, *I ragazzi inventano il cinema*, tornava la stessa idea utilizzata nel precedente). De Sanctis definiva addirittura le esercitazioni proposte nel suo libro «eretiche», «neo-iconoclaste [...] rispetto alla supina accettazione del rapporto intercorrente con i rotocalchi, i fumetti, il cinema, la televisione»<sup>38</sup>. Per questo, oltre alle più consuete attività di analisi dei messaggi mediali e alle meno consuete, ma comunque già sperimentate, attività di *film making* fatte dai ragazzi, De Sanctis proponeva degli esercizi di autoesame del proprio comportamento di fruizione mediale che, per quegli anni, erano un'assoluta novità<sup>39</sup>.

Infine, De Sanctis, dopo un'interessantissima ricostruzione dei «metodi e tecniche dei pionieri» dell'educazione allo schermo, dei quali riconosceva l'esiguità numerica,

<sup>36</sup> Cfr. Società Umanitaria, Fondazione P.M. Loria, *Dalla scuola di avviamento alla scuola media di orientamento. Esperienze per una riforma*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.

<sup>37</sup> R. Laporta, *Prefazione*, in F.M. De Sanctis, *I ragazzi inventano il cinema*, cit., p. 11.

<sup>38</sup> F.M. De Sanctis, *I ragazzi inventano il cinema*, cit., p. 100.

<sup>39</sup> Le attività di educazione ai media come educazione alla fruizione cominciarono a diffondersi solo a partire dagli anni Novanta: cfr., per esempio, E. Menduni, *Educare alla multimedialità*, Firenze, Giunti, 2000.

ritornava su un punto fondamentale della sua pedagogia: la stigmatizzazione, cioè, dei «metodi cattedratici, di indottrinamento»<sup>40</sup> impiegati a suo dire anche nelle esperienze d'avanguardia invece di quelli non direttivi e attivi che avrebbero consentito agli allievi di sperimentare in prima persona e creativamente gli strumenti mediali a disposizione.

Il progetto di De Sanctis si rivolgeva ai bambini e ragazzi dagli 8 ai 16 anni. Era composto di sette fasi per complessive 76 minuziosissime schede di lavoro e un monte ore variabile da 190 a 248 ore, ovvero tre anni scolastici (era prevista una lezione a settimana; tuttavia, erano meticolosamente elencate molte possibilità di abbreviazione e adattamento, sia per la scuola che per l'extrascuola, come pure per allievi di diversa età). Per la realizzazione del percorso si pensava all'intervento di un "operatore" specializzato (anni dopo lo si sarebbe chiamato *media educator*), che avrebbe dovuto lavorare in sinergia con gli insegnanti di classe.

Per evitare di ripercorrere qui nel dettaglio l'articolazione delle 76 unità didattiche, proverei semplicemente ad elencare alcune terminalità previste:

- concetti-base da apprendere: rapporto pubblico-audiovisivi, storia degli audiovisivi, strutture produttive (fase 1); rapporto tra realtà e rappresentazione (fase 2); inquadrature, piani, campi, angolazioni, movimenti di macchina (fase 4); sequenza, montaggio (fase 5); tema del messaggio audiovisivo (fase 6); sue modalità di diffusione (fase 7);
- competenze da acquisire: osservare la propria e altrui fruizione mediale (fase 1); strutturare-destrutturare messaggi audiovisivi (fase 2); confrontare diverse rappresentazioni della realtà, alterare tali rappresentazioni attraverso le immagini (fase 3); analizzare un testo audiovisivo, esprimere un messaggio attraverso il linguaggio audiovisivo (fase 4); scomporre in sequenze, trasporre in formato audiovisivo testi letterari e scene teatrali (fase 5); scrivere e confrontare sceneggiature, lavorare in piccolo gruppo (fase 6); valutare e autovalutare un prodotto audiovisivo (fase 7);
- strumenti mediali che progressivamente dovevano essere usati dai ragazzi: ciclostile, fotocopiatrice (fase 1); macchina fotografica (fase 2); videoregistratore, magnetofono (fase 3); cinepresa Super8 (fase 4).

Il curriculum, che non aveva la strutturazione usuale dei curricoli di educazione allo schermo di quegli anni – quella, per intenderci, mutuata dal *General Curricular Model for Mass Media Education* dell'Unesco<sup>41</sup> –, proponeva così un percorso estremamente sistematico e approfondito (e forse per questo, poco facilmente attuabile), che prevedeva tanto l'analisi dei messaggi dei media di massa, quanto l'elaborazione di contenuti originali da parte dei ragazzi.

## 6. Bilancio critico: una posizione "contrastiva" originale

La ricchezza ideativa e la modernità d'impianto della pedagogia desanctisiana del cinema appaiono in maniera chiara da quanto detto finora. Sinteticamente, gli elementi di maggior interesse che possiamo richiamare sono i seguenti: il riferimento al mon-

<sup>40</sup> F.M. De Sanctis, *I ragazzi inventano il cinema*, cit., p. 78.

<sup>41</sup> S. Minkinen, *General Curricular Model for Mass Media Education*, Madrid, Esco-Unesco, 1978.

do degli adulti e l'attestazione del metodo cineforiale quale valida forma di educazione permanente, nell'ottica di una *lifelong "media" education*; il superamento, per quanto riguarda le teorie della comunicazione, dell'impostazione meccanicistica delle cosiddette "teorie ipodermiche", a favore dell'approccio delle teorie della ricezione e della costruzione sociale dei significati; la finezza di osservazione delle dinamiche intrapsichiche e relazionali che muovono lo spettatore, come singolo e come gruppo, durante la visione di un film e il successivo dibattito; l'obiettivo di far crescere e organizzare il pubblico in quanto classe, nella consapevolezza che solo un soggetto collettivo avrebbe potuto promuovere il rinnovamento delle strutture produttive<sup>42</sup>.

Su una questione, però, vorremmo soffermarci più distesamente.

La più nota periodizzazione della storia dell'educazione ai media, quella di Len Masterman, colloca una prima fase di sviluppo di questo settore fra gli anni Venti e gli anni Cinquanta del Novecento e la definisce "inoculatoria", dato che in essa la media education sarebbe stata concepita come un vaccino da inoculare ai bambini, o in generale ai soggetti più deboli, al fine di contrastare gli effetti morbiferi prodotti dai media<sup>43</sup>. Questa idea sarebbe stata superata negli anni Sessanta, quando la semiotica e i Cultural Studies avrebbero portato al centro della media education il concetto di alfabetizzazione (*media literacy*), superando l'idea che i media siano qualcosa di nocivo da cui difendersi.

In realtà, però, Masterman non considera un fatto evidente, ovvero che l'idea che i media possano produrre effetti negativi e che un'azione educativa sia utile per costruire nei soggetti più giovani la cosiddetta "competenza mediale" abbia costantemente mantenuto un suo vigore e sia ampiamente rinvenibile ancor oggi. Per questo, piuttosto che parlare di "fase inoculatoria" dell'educazione ai media crediamo sia utile pensare nei termini di un "approccio contrastivo", indicando così quell'atteggiamento, tanto nelle teorie che nelle pratiche, teso a combattere ciò che di negativo si ritiene che gli strumenti di comunicazione mediale possano portare. Tale approccio contrastivo, inoltre, non sarebbe, come per Masterman, alternativo all'orientamento alfabetico; ciò è chiarissimo proprio in De Sanctis, dato che vi si vedono convivere una concezione "linguistica" dei messaggi audiovisivi e la finalità contrastiva, dato che il possesso degli alfabeti – come in Freire – non era un fine in sé ma, almeno in quel momento storico, poteva essere concepito come uno strumento in vista di un fine ulteriore, l'emancipazione sociale.

La contrastività, però, non è tutta uguale: fatto salvo questo comun denominatore, infatti, le ragioni per cui si considerano negativamente i media (1) e le finalità educative verso cui si vogliono portare i soggetti (2) possono differire anche di molto. I due estremi più macroscopici, per esempio, si ritrovano nella pedagogia neointellettualista (e elitaria) di Neil Postman da un lato (per cui l'educazione ai media avrebbe lo scopo di arginare il declino delle giovani generazioni, un declino sia culturale sia legato alla perdita delle facoltà analitiche e raziocinanti che l'istruzione classica, invece, garantisce) e, dall'altro, nella pedagogia essenzialmente freiriana della cosiddetta *Critical media literacy*, che ha assorbito la lezione dei Cultural Studies e che vede nella media education lo strumento educativo attraverso cui insegnare a riconoscere e decostruire gli stereotipi (classisti, raz-

<sup>42</sup> Su questo aspetto, è bene ricordare che De Sanctis passò attraverso diverse esperienze qui non ancora richiamate, come la costituzione dei "Gruppi di controllo della televisione", la rivista «Filmpraxis», di breve vita, ad essi collegata, e la stesura, negli anni Ottanta, della *Carta dei diritti del pubblico*.

<sup>43</sup> Cfr. L. Masterman, *A scuola di media*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 35-37.

ziali, religiosi, di genere...) di cui i prodotti dei media *mainstream* sono infarciti, al fine di liberare le menti altrimenti oppresse dei soggetti, soprattutto appartenenti ai gruppi sociali svantaggiati<sup>44</sup>.

Tra queste due forme di contrastività – potremmo dire, di destra e di sinistra – è chiaro che De Sanctis si collochi più vicino alla seconda, ma con dei caratteri di originalità che fanno pensare a una sorta di *variante* tipica e singolare nel campo della pedagogia contrastiva di sinistra (per esempio, anche rispetto ai colleghi fiorentini, Baldelli e Valeri, di cui s'è detto sopra). Intanto, per De Sanctis il male dei mezzi di comunicazione di massa non è nell'atrofizzazione di facoltà cerebrali né, in ultima analisi, nei contenuti che possono trasmettere: il male è nel fatto che, nel sistema socio-economico attuale (quindi non si tratta di un deficit ontologico), i mezzi di comunicazione sono strumenti di asservimento a un ordine superiore ingiusto che rende disuguali gli uomini. Il bene da perseguire, soprattutto attraverso l'educazione (ai media e permanente), è invece la libertà degli spettatori, ragion per cui è da evitare ogni autoritarismo, non solo se proveniente dai media dominanti ma anche quello implicitamente e talvolta involontariamente presente nelle pratiche didattiche cineforiali. Siamo di fronte a un pedagogista libertario? Credo sarebbe inopportuno sostenerlo, ma certamente si riscontra una sensibilità antiautoritaria, la quale non promana solo dall'incontro tra marxismo e psicoanalisi, come in altri esponenti della pedagogia radicale di quegli anni, ma anche dalle istanze del socialismo utopico, specie da Proudhon.

De Sanctis sembra soprattutto aver fiducia nella libertà e nell'autonoma espressività dei soggetti, quando invece altri autori riconducibili alla contrastività di sinistra tendono a sostituire le letture classiste della società proposte dai mass media con letture marxiste: sembra che essi, nei percorsi didattici, vogliano decostruire degli stereotipi per installarne di altri, magari più egualitari ma comunque preconfezionati. De Sanctis segue un'altra via, e quindi non ha l'obiettivo di formare un "lettore critico" ma un "autore", preparato a costruire «nuovi valori nel campo della comunicazione audiovisiva, e quindi [capace] di contribuire alla trasformazione della società nella quale – per ragioni economiche, sociali, culturali – anche gli audiovisivi vengono usati contro le aspirazioni di liberazione»<sup>45</sup>.

Anche il tema della "via estetica" nell'educazione filmica – ritenuta il mascheramento di un'«operazione addottrinante [...] profondamente corruttrice e regressiva» poiché «non pone lo spettatore in condizione di creare gusto, e cultura»<sup>46</sup> – è rivelatore del carattere antiautoritario della pedagogia contrastiva di De Sanctis e ci permette di provare a far luce su un punto significativo e curioso dell'evoluzione della media education, ovvero il progressivo intorpidimento, fino alla scomparsa completa negli ultimi trenta o quarant'anni, dell'orientamento che nel par. 1 si è definito "estetico". Perché questo? Un'ipotesi potrebbe proprio ritrovarsi nella ragione per cui De Sanctis lo criticò risolutamente, ovvero il suo autoritarismo travestito di spontaneità (l'altra spiegazione potrebbe invece essere legata alla diffusione, a graduale discapito della sensibilità crociana, dei metodi strutturalisti di analisi del testo letterario e filmico, prima nella critica e poi nelle pratiche didattiche).

<sup>44</sup> Cfr. D. Macedo, S.R. Steinberg (a cura di), *Media Literacy: A Reader*, New York, Peter Lang, 2007.

<sup>45</sup> F.M. De Sanctis, *I ragazzi inventano il cinema*, cit., p. 93.

<sup>46</sup> Id., *Il pubblico come autore*, cit., p. 155.

Come si è cercato di mostrare, la pedagogia del cinema di De Sanctis appare come un organismo unitario, ma articolato e ben congegnato. Pur fondandosi su una visione ideologica del mondo, presupposta ma esplicitamente dichiarata, e sulla quale ho volutamente evitato di soffermare l'analisi critica, le sue opere mostrano una costruzione teorica compiuta, abbastanza rara in quegli anni, nel campo della pedagogia dei media: vi sono cioè esplicitate concezioni precise di società, di uomo, di educazione, di mezzi di comunicazione, di studio di tali mezzi, di metodologia didattica. A livello di «fonti» – direbbe Dewey – della sua scienza dell'educazione (mediale), ciò che colpisce, leggendo soprattutto il De Sanctis del *Pubblico come autore*, è il suo padroneggiare con competenza svariati campi del sapere, dalla sociologia alla storia del cinema, dalla psicologia alle teorie della comunicazione, dalle dinamiche di gruppo alle teorie marxiste, in una composizione di quadro che non era erudita, bensì intesa a costruire una lettura multidisciplinare, sì, ma orientata da un timone ben saldo che la portava a non perdere di vista l'orizzonte pedagogico del discorso e le questioni educative sul tappeto.

Con questo voglio far notare un ultimo elemento interessante che lo studio di questo Autore rivela, ovvero che nel decennio in cui la pedagogia stava pian piano uscendo dalla sua forma di sapere solo filosofico, la pedagogia dei media non solo cercava di dimostrarsi all'altezza delle sfide che la società contemporanea le poneva, ma si segnalava anche come laboratorio attivo di rinnovamento epistemico per tutto il campo disciplinare.