

Il film realista come dispositivo per l'*active learning*: prima indagine sul cinema di Pierfrancesco Diliberto in chiave pedagogica

Realist film for active learning: first pedagogical investigation of Pierfrancesco Diliberto's cinema

Irene Gianceselli

*Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia, irene.gianceselli@uniba.it

ABSTRACT

L'articolo indaga la possibilità di utilizzare il cinema e l'analisi del film come un unico dispositivo educativo a partire dalla scelta di organizzare una cinematografia didattica realista. Sulla base di tali ipotesi viene analizzato in modo inedito il cinema di Pierfrancesco Diliberto come "terzo pedagogico" e la dinamica dell'agire educativo registico nei confronti della società nell'epoca della virtualità e del metaverso. L'approccio teorico, che tende a formalizzare il modello, prevede anche ricadute pratiche per la formazione universitaria fondata sull'*ethos democratico*.

ABSTRACT

The article analyzes the feasibility of using cinema and film analysis as a unique educational system, proposing realist pedagogical filmography. From these hypotheses, both Pierfrancesco Diliberto's films and the dynamics of educational directorial action towards society in the age of virtuality and the metaverse are analyzed in an unprecedented way as a "pedagogical third". This theoretical approach, which tends to formalize the model, also provides practical implications for university education based on the democratic *ethos*.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Cinema per la didattica universitaria, pedagogia, educazione alla cittadinanza democratica, analisi del film, Pierfrancesco Diliberto

Cinema and university education, pedagogy, democratic *ethos*, film analysis, Pierfrancesco Diliberto

INTRODUCTION / INTRODUZIONE

È possibile, attraverso il cinema e l'analisi del film, educare alla cittadinanza democratica e costruire gli strumenti necessari alla comprensione delle dinamiche che fagocitano la nostra società intenta a trasformare i rapporti interpersonali assecondando e talora asservendo le logiche del *marketing* e del profitto che oggi stanno spostando esperienze e corpi negli spazi virtuali del metaverso? A nostro avviso la risposta a questa domanda è pienamente positiva. Certo occorrerà, prima di tutto, formalizzare un metodo e organizzare una cinematografia didattica (Volpicelli, 1949, p. 38) che risponda alle attuali

necessità dell'agire educativo (Perla & Riva, 2016): non può infatti essere considerato attendibile un dispositivo didattico che non sia oggi strutturato e ispirato dai principi costituzionali italiani ed europei (anche con riferimento alla prima proposta di Altiero Spinelli e Ernesto Rossi raccolta nel cosiddetto *Manifesto di Ventotene* pubblicato nel 1944 con il titolo originale *Per un'Europa libera e unita. Progetto d'un manifesto*). Così il cinema e l'analisi del film, considerate nella loro dignità e missione di "terzo pedagogico" (Houssaye, 2000; Damiano, 2013; Perla, 2016; Gianceselli 2022), potranno essere impiegati come un unico dispositivo didattico inscindibile se le tecniche per la corretta comprensione dei prodotti audiovisivi andranno a sostenere un approccio all'opera cognitivo-emotivo e metacognitivo. Analizzare con questa intenzione e consapevolezza un prodotto audiovisivo potrà avere una ricaduta sociale e politica decisamente importante: emanciperà, di fatto, gli educandi che da spettatori (e produttori) passivi di *reel* o contenuti virali stereotipati si ritroveranno ad esercitare una postura critica, non banalmente moralistica, nei confronti delle immagini, delle forme e dei contenuti che la rete, in particolare i *social*, propongono oramai con scopi precisi legati all'interesse economico di pochi. Si tratta, di fatto, di rendere operative – in modo contestuale – le proposte emerse dall'approccio analitico della *media education*, tenendo conto della sua evoluzione dagli anni Settanta (Lewicki, 2007) ad oggi, valutando il fatto che insegnare i media coincide con l'educazione alla cittadinanza (Rivoltella, 2017) e considerando che i prodotti mediali sono oramai intrinsecamente ideologici, capaci come sono di influenzare scelte politiche oltre che di vita (Buckingham, 2020). Il nostro modello, ancora in fase di sperimentazione, ha prodotto un primo incoraggiante risultato nella formazione universitaria rivolta a 200 studenti di L-19 (Dip. For. Psi. Com. - Uniba) nel secondo semestre del 2022 durante il corso *Teoria della didattica e analisi delle pratiche educative*. In questa prima fase è stato proposto agli studenti un percorso dedicato al Neorealismo e, nello specifico, al cinema di Vittorio De Sica applicando l'impostazione pedagogica pasoliniana del dialogo (Gianceselli, 2022a) proposta dallo stesso Pasolini nel *Manifesto per un nuovo teatro* (1968) associando pertanto al dibattito una formazione preliminare sulle tecniche basilari dell'analisi del film. Il Neorealismo, lo sguardo di De Sica in *I bambini ci guardano* (1944), *Sciuscià* (1946) e *Ladri di biciclette* (1948), si sono letteralmente imposti (certo non in forma violenta, ma come una graziosa seduzione, vissuta con stupore e commozione in alcuni casi) tra gli studenti che non conoscevano né l'autore, né i suoi film¹ accendendo dinamiche intellettuali ed emotive che hanno dato valore al rito culturale della proiezione cinematografica appena vissuta in aula e ad una analisi della contemporaneità lucida, «a canone sospeso», per dirla ancora con Pier Paolo Pasolini (1968) e con Roland Barthes (1966, p. 31). Questa prima esperienza ha prodotto in chi scrive una ulteriore riflessione: pur tenendo conto delle specificità espressive, tecniche e poetiche dei vari autori e del cinema italiano e internazionale, cosa ne è del realismo oggi e, ammettendo che la nostra società non sappia più credere nella realtà, esistono nel cinema contemporaneo dei possibili riferimenti per una ri-educazione al realismo? Questo articolo, per cominciare a trovare interlocutori e proposte culturali, indaga in modo inedito il cinema di Pierfrancesco Diliberto, in arte

¹ Dai questionari somministrati per la ricerca quali-quantitativa (compilati da 169 su 200 frequentanti) emerge come dato che il 98% degli studenti tra i 19 e i 30 anni non aveva mai visto un film in bianco e nero, né un film neorealista.

PIF, in chiave pedagogica valutando che il suo modo di essere realista si può considerare l'evoluzione del sentimento e della pratica registica, intellettuale di chi lo ha preceduto, prima fra tutte proprio la postura rigorosa quanto pietosa (in senso etimologico) di Vittorio De Sica. L'agire registico può infatti somigliare a quello educativo (Gianeselli, 2022b) perché entrambi sperimentano la corporeità e la semplicità e sono il risultato del pensiero che precede l'azione in sé e che

«rompe gli schematismi e le simmetrie, cogliendo le possibili articolazioni fra elementi apparentemente disgiunti, allo scopo di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità e di non dimenticare mai le totalità integratrici.» (Morin, 1985, p. 59)

TITLE LEVEL 1 / L'EDUCATORE E IL REGISTA ATTRAVERSO GRAMSCI, LUKÁCS, MORANTE E TARKOVSKIJ: RIFLESSIONI E PRATICHE PER UNA PEDAGOGIA DEL REALISMO

Prima di cominciare l'indagine converrà però rispondere a due domande: cos'è la realtà e come si riconosce un autore e un educatore che con essa si ponga in rapporto critico e attivo? Ci viene in aiuto Elsa Morante:

«L'arte è il contrario della disintegrazione. E perché? Ma semplicemente perché la ragione propria dell'arte, la sua giustificazione, il solo suo motivo di presenza e sopravvivenza, o, se si preferisce, la sua funzione, è appunto questa: di impedire la disintegrazione della coscienza umana, nel suo quotidiano, e logorante, e alienante uso col mondo; di restituirle di continuo, nella confusione irrealistica, e frammentaria, e usata, dei rapporti esterni, l'integrità del reale, o in una parola, la realtà.» (Morante, 1990, p. 1542)

Pertanto, facciamo nostra anche l'idea che il realismo ritrae «l'uomo completo e la società completa» (Lukács, 1957, p. 17) e che

«Insomma, l'immagine non è questo o quel significato espresso dal regista, bensì un mondo intero che si riflette in una goccia d'acqua, in una goccia d'acqua soltanto! [...] L'immagine artistica [...] deve soltanto richiamare alla memoria la verità.» (A. Tarkovskij, 2014, 184-185)

A questo punto converrà definire la pedagogia che il realismo, considerato in quanto agire educativo (Perla & Riva, 2016), sottende. Si tratta di una pedagogia anti-retorica e per certi versi brutale, traumatica anche poiché implica una tensione etico-morale rischiosa e persino contraddittoria: se da un lato tale pedagogia deve essere necessariamente fondata sul rispetto del vivere in comune, della *cosa* e delle *cose pubbliche*, non può rinunciare a mostrare le pieghe più feroci della sua contemporaneità, né si può opporre ai sentimenti dell'indignazione e della rabbia perché la sua vocazione è la denuncia e la ribellione contro tutti quegli atti che soffocano qualsiasi possibilità di democrazia o che, peggio, la corrompono in modo subdolo annullando qualsiasi sforzo della comunità per un futuro di pace e di uguaglianza sociale. Questi sentimenti, però, non vanno né demonizzati, né passati al setaccio di una moralità ipocrita e scandalistica: la rabbia, il senso di

insoddisfazione, la frustrazione nei confronti di uno *status quo* che si oppone alla pratica intellettuale e alla libertà impendendo il dialogo, anche contrastivo, sono sentimenti che occorre affrontare con coraggio e senza esitazioni, cercando di arrivare alle matrici del conflitto per proporre valide alternative tanto sul piano teorico, entrando nel merito e nel metodo, tanto su quello della prassi se si sceglie un modello educativo militante (Gramsci, 1967) e se si lavora per costruire «l'autodeterminazione razionale» della pedagogia dalla politica dei partiti i cui valori tendono spesso a non coincidere con quelli intrinseci delle Scienze dell'Educazione (Baldacci, 2011). Il primo intellettuale ad avere improntato il suo intervento educativo nei confronti della società sviluppando anche teoricamente la pedagogia realista della ribellione è proprio Pasolini (Gianeselli, 2022c) che nel suo trattatello pedagogico *Gennariello* (1981, pp. 38-41) spiega al giovane allievo ideale che «niente come fare un film costringe a guardare le cose» (p. 38) e condivide con lui la sua scelta militante di mettere in dubbio, opponendovisi con una alternativa tanto culturale quanto etico-politica, il «linguaggio pedagogico delle cose» davanti al quale, suo malgrado, riconosce una impotenza tragica e inevitabile pur continuando ad opporsi al modello educativo capitalista e borghese, pur ribellandosi, quindi, alle ingiustizie sociali. Certo, il maestro di Pasolini fu Gramsci: non a caso la filosofia della *praxis* gramsciana, che si configura come una pedagogia che critica attivamente il senso comune della massa, prevede anche un atto trasformativo poiché «si fa azione concreta che modifica la realtà secondo esigenze storico-oggettive» (Baldacci, 2017, p. 175). Per Gramsci, tanto la scuola quanto gli strumenti culturali, tra i quali cinema e teatro, devono formare l'individuo (e quindi la collettività) alla consapevolezza di diritti e doveri democratici e a una presa di possesso della propria personalità (1916). La pedagogia realista, dunque, recupera il senso dell'umanità, del vivere democratico nel rispetto delle diversità, affronta i pregiudizi e li decostruisce, ingaggia una lotta intellettuale per recuperare la sacralità della vita e per proteggerne tanto la tenerezza, quanto le fragilità denudando in modo impietoso i meccanismi del potere e dei poteri che a più livelli, in forme e modi vari, distruggono o minacciano la libertà e la pace comuni. È appunto uno sforzo di onestà intellettuale tutto teso sulla direzione intenzionale primaria della pedagogia: la possibilità (Bertolini, 2005, pp. 43-48). Se si guardano i tre film di Pierfrancesco Diliberto è facile pensare che lo sforzo pedagogico dei registi che lo hanno preceduto tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta insieme all'impegno del ruolo registico, non sia andato perduto ma che, anzi, questo sia stato raccolto – con le personali scelte di poetica ed etico-morali – anche da autori nati dopo gli anni Settanta, ancora bambini in quella cesura storica che Leone de Castris considera l'avvento degli “intellettuali tuttofare” che coltivavano «l'ideologia della separatezza» (1972, pp. 228-230) invece che l'eresia e la militanza (Freire, 1971) fondamentali per chi voglia esercitare una facoltà formatrice sulla vita e sulla realtà, per chi voglia quindi trasformare ciò che, nelle dinamiche molteplici e spesso contrastive, impedisce alla società di essere pienamente inclusiva e democratica.

TITLE LEVEL 2 / EDUCATORE E REGISTA COME TESTIMONI

Il regista che agisce con un'intenzione educativa nei confronti della società non può che essere un realista, ormai possiamo affermarlo senza temere di risultare troppo

asseverativi. Non si tratta di stabilire se questa caratteristica determini una qualità migliorativa o peggiorativa dell'agire registico, ma semplicemente si riconosce la postura pedagogica-didattica di questo sguardo sul mondo. Certo, un regista che è un educatore, in modo consapevole o per pura vocazione, produrrà opere che potranno diventare validi dispositivi didattici in luoghi formali e informali per il percorso professionalizzante di insegnanti e operatori tanto nell'*active learning* universitario, quanto nella dimensione metodologico-decisionale dell'*Instructional Design* (Castoldi, 2011, p. 59), oltre che nei luoghi non formali garantendo così anche opportunità di sostegno all'autoformazione nel *longlife learning*. Possiamo dunque aggiungere che il supporto del dialogo paritario di ascendenza pasoliniana (Gianeselli, 2022a) successivo e in parallelo alla fruizione collettiva della proiezione (anch'essa momento educativo strumentale al vivere democratico perché improntata sul rispetto dell'esperienza partecipe, sull'ascolto e sulla condivisione reciproca di emozioni, sentimenti, idee) è parte di un dispositivo che può declinarsi a partire dalla scelta etica di organizzare una cinematografia didattica realista. Dunque, un regista realista è, di fatto, un *testimone*: del proprio tempo e del tempo passato, si sforza di predire il presente (Gianeselli, 2022b) in un movimento critico e inesausto che implica scelte poetiche ed etico-morali:

«ricordatevi che esistono precisi obblighi morali, etici, legati al concreto materiale storico. [...] A ogni modo anche questo è in stretto rapporto con la questione dell'idea, in questo caso con l'idea di un film basato su fatti storici. In ultima analisi, la profondità dell'idea dipende dall'impulso che fa nascere l'idea stessa. [...] L'idea deve essere uguale a un'azione in ambito etico e morale. Come un libro: prima di ogni altra cosa è un'azione, un fatto morale, non solo artistico. Spero voi capiate di cosa sto parlando. Esistono coloro che scrivono e gli scrittori, che non sono la stessa cosa. [...] Ecco, provate a pensare, voi state vivendo e a un tratto sorge un dilemma: come continuare a vivere, così o in un altro modo? Ossia, capite che se agirete in un certo modo, vi toccherà rischiare parecchio ma sarete sulla strada della realizzazione in senso morale. [...]. L'autoespressione è un'arma a doppio taglio: essa non è la cosa più importante. Ecco, sapete perfettamente che state rischiando tutto, ma non perdetevi il senso della vostra dignità. [...] Penso che se la vostra idea non vi tocca in questo senso... allora è meglio non lavorarci. [...] Non è un'idea autentica.» (Tarkovskij, 2014, pp. 104-105)

Naturalmente con questa lettura anche Andrej Tarkovskij è, a suo modo, un maestro di realismo e le sue indicazioni ci sembrano valide tanto per un regista quanto per un educatore: l'agire educativo è, di fatto, un complesso di azioni in ambito etico e morale, tanto più se fondato su una coscienza civica e su valori costituzionali e se, appunto, ha il valore di una testimonianza, e se mette a fuoco tanto la proprietà semplice della memoria quanto la corporeità educativa che fa proprio dell'essere materico in movimento – o in assenza di movimento – un *significante* che dà *significato* al processo educativo (Sibilio, 2016). Non a caso, la carriera di Pierfrancesco Diliberto comincia ad avere una impronta autorale con un programma dal titolo fortemente pedagogico, *Il testimone*, che va in onda su MTV per la prima volta l'8 ottobre 2007 con la puntata pilota *Addio pizzo* dedicata alla storia della prima Associazione *antiracket* omonima fondata a Palermo nel 2004 da un

gruppo di giovani e tuttora attiva nella città e in Sicilia.² Il percorso de *Il testimone* continua sino al 2021, la nona stagione si apre con la puntata pilota dedicata a Giulio Regeni, dottorando italiano ucciso nel 2016 in Egitto: il *reportage* possiede una maturità nuova, ma non inedita, Diliberto ricostruisce l'inchiesta sull'omicidio del giovane ricercatore confrontandosi anche con i giornalisti Carlo Bonini e Giuliano Foschini. I documentari vengono girati con un'unica telecamera a mano, Diliberto è sia *cameraman* che voce narrante, modifica l'inquadratura a seconda del momento presente e in base alla necessità di dialogare direttamente con lo spettatore per condividere le impressioni del momento provocate dalle vicende e dall'esperienza in modo immediato, educandosi ed educando alla realtà. Così il piano narrativo è una soggettiva che scopre il presente in presa diretta, potremmo dire oggettivando lo sguardo proprio in virtù dell'onestà con la quale sospende momentaneamente il giudizio nella ricerca della verità. Questo modo di inquadrare lo spazio e il tempo appartiene anche ai lungometraggi *La mafia uccide solo d'estate* (2013) e *In guerra per amore* (2016) seppure in modi differenti denotando una evoluzione nel modo in cui il regista trasmette il suo discorso pedagogico allo spettatore.

TITLE LEVEL 3 / L'ISOLA DI ARTURO GIAMMARRESI: LA SICILIA (E L'ITALIA)

La coppia di giovani innamorati, Arturo e Flora, è protagonista di quella che si configura come una trilogia: *La mafia uccide solo d'estate* (2013), *In guerra per amore* (2016), *E noi come stronzi rimanemmo a guardare* (2021). La trilogia è impostata con uno schema narrativo preciso: la coppia è ostacolata nel suo amore tenero, puro e disinteressato da contingenze storiche e i desideri individuali si scontrano con le dinamiche della comunità che sono del tutto autonome e dettate da interessi economici e di potere. Nel film più recente, come vedremo, la questione diventa addirittura metastorica perché l'era digitale e l'avvento del metaverso provocano una frattura profonda nel rapporto tra l'individuo e la società che tende persino a smaterializzare i corpi, deprivandoli della dignità in ambito affettivo e lavorativo trasformando la vita in un ologramma permanente. L'idillio romantico, però, è solo un pretesto: di fatto, Diliberto usa lo schema della favola e applica le funzioni di Propp (1991) per mostrare l'evoluzione etica dei protagonisti (che si delineano a partire dal loro modo di affrontare le vicende), quindi la "presa di possesso della loro personalità" (Gramsci, 1916), e il loro tentativo di modificarla per necessità storico-oggettive (Baldacci, 2017). *La mafia uccide solo d'estate* è proprio un esempio concreto di percorso auto-educativo. Arturo viene inizialmente influenzato dalla pedagogia popolare: i cittadini di Palermo sono indifferenti e omertosi, la commedia³ disvela anche la paura di affrontare la mafia che pare essere considerata dagli adulti

² La nascita spontanea del comitato *Addiopizzo* è proprio un atto di ribellione alla mafia e all'omertà: i volontari nella notte tra il 28 e il 29 giugno 2004 tappezzano i quartieri di Palermo con degli adesivi listati a lutto su cui c'è scritto «Un intero popolo che paga il pizzo è un popolo senza dignità». <https://addiopizzo.org/>

³ Le musiche di Santi Pulvirenti fanno da commento ai fatti, alle azioni, ai pensieri di Arturo proprio come accadeva con i primi film muti e, in qualche modo, aggiungono una indicazione di tipo autorale nella dinamica narrativa entrando in rapporto con lo spettatore con delicatezza.

(familiari, insegnanti, sacerdoti, barbieri e baristi) una questione privata: la scia di sangue che bagna Palermo è liquidata come «fatto di fimmine» ed essere testimoni di un delitto, in questa città, è considerata «la cosa peggiore che poteva capitare a un cristiano a Palermo, dopo la morte».⁴ Arturo cresce, è sempre innamorato della compagna di scuola Flora, e intanto vengono uccisi dalla mafia Filadelfio Aparo, Mario Francese, Boris Giuliano (che il bambino incontra e con il quale stabilisce un rapporto amichevole), Cesare Terranova, Piersanti Mattarella, Gaetano Costa e Pio La Torre. Il risveglio di Arturo avviene dopo l'assassinio del generale Carlo Alberto Dalla Chiesa: il bambino si pente dell'intervista faziosa e un poco ingenua che gli aveva fatto pochi giorni prima. Arturo aveva infatti chiesto a Dalla Chiesa se non avesse sbagliato ad indagare in Sicilia perché il Presidente del Consiglio Giulio Andreotti, suo idolo, aveva dichiarato la mafia una emergenza di altre regioni. Il modello istituzionale crolla – e così comincia il processo auto-educativo – e l'unico adulto che esercita uno sguardo critico sui fatti, l'amico giornalista Francesco, sprona Arturo a continuare con questa sua vocazione per l'inchiesta suggerendogli di verificare sempre le fonti delle sue informazioni perché non tutte sono attendibili. Quando il maxiprocesso (che comincia il 10 febbraio 1986) porta nell'aula bunker gli affiliati di Cosa nostra e non solo l'isola, ma l'Italia conosce in modo definitivo il lavoro del *pool* antimafia voluto da Rocco Chinnici e poi dal suo successore Antonio Caponnetto, Arturo è oramai un uomo adulto, che si adatterà a seguire la campagna elettorale della Democrazia Cristiana pur di stare vicino a Flora, di cui è ancora innamorato, anche se ormai ha perfettamente compreso la collusione di Salvo Lima con Cosa nostra. Arturo sarà infatti testimone del suo omicidio, voluto da Riina perché l'onorevole non poté mantenere, come aveva promesso venendo eletto, la garanzia di protezione e scarcerazione dei suoi affiliati condannati dalla sentenza della Cassazione il 30 gennaio del 1992. Il risveglio di Flora coincide con quello della Palermo che partecipa al funerale del giudice Giovanni Falcone.⁵ *La mafia uccide solo d'estate* ha un percorso narrativo razionale, che rifugge la retorica: il regista fa memoria, ripercorre i fatti, mette in relazione le vicende e la piccola storia individuale dei protagonisti perché il privato è pubblico e la mafia interviene costantemente nelle loro vite, anche quando loro credono di non esserne coinvolti. In particolare, il finale del film insiste molto sul progetto educativo di Arturo e Flora genitori: i due accompagnano il figlio per la città e gli mostrano, indicandole di fatto anche allo spettatore quindi dando valenza didattica alle sequenze, le lapidi commemorative dedicate a poliziotti, giornalisti e giudici uccisi dalla mafia. Così, in definitiva, attraverso il film, il regista propone proprio la lotta alla mafia come modello educativo e i corpi degli attori incarnano l'agire educativo dimostrando che l'indicazione di Paolo Borsellino non ha niente di utopico e irrealizzabile perché

⁴ Questa battuta, in particolare, è della voce narrante di Arturo (nell'episodio 1 della I stagione) nella serie TV *La mafia uccide solo d'estate*. Sceneggiatura originale di P. Diliberto, S. Bises, M. Astori, diretta da L. Ribuoli in onda su Rai 1 (produzione Wildside, Rai Fiction) dal 21 novembre 2016.

⁵ La strage di Capaci del 23 maggio 1992 – nella quale perdono la vita Giovanni Falcone, sua moglie Francesca Morvillo, agli agenti della scorta Vito Schifani, Rocco Dicillo, Antonio Montinaro – anticipa quella di via D'Amelio del 19 luglio 1992 nella quale sarà ucciso il collega e amico di Falcone, Paolo Borsellino con i cinque agenti della sua scorta Agostino Catalano, Emanuela Loi, Vincenzo Li Muli, Walter Cosina e Claudio Traina.

«La lotta alla mafia deve essere innanzitutto un movimento culturale che abitui tutti a sentire la bellezza del fresco profumo della libertà che si oppone al puzzo del compromesso morale, dell'indifferenza, della contiguità e quindi della complicità.» (Lillo & Diliberto, 2021)

TITLE LEVEL 4 / IN GUERRA PER AMORE: INDAGINE SUL PASSATO PER CAPIRE IL PRESENTE DELLA DEMOCRAZIA

Con *In guerra per amore* la narrazione comincia a farsi ancora più sofisticata perché la vicenda amorosa rimane sullo sfondo come l'apparente motore delle azioni, ma la metafora è molto più sottile. Arturo questa volta è un giovane immigrato siciliano a New York, innamorato di Flora Guarneri, figlia del proprietario del ristorante per il quale lavora che va promessa in sposa al figlio del boss Don Tano affiliato di Lucky Luciano. Per sposare Flora, Arturo deve chiedere la sua mano al padre che si trova in Sicilia, a Crisafullo: arruolato per lo sbarco americano, il giovane troverà nel tenente Philip Catelli un amico e un educatore. Sarà proprio Catelli, infatti, a far comprendere ad Arturo cosa sta accadendo in Sicilia: l'alleanza tra gli americani e i mafiosi (primo fra tutti Lucky Luciano che dal carcere di New York coordina le operazioni) sta favorendo proprio questi ultimi che ottengono, in cambio di una resa pacifica alle truppe americane, la scarcerazione dei propri affiliati e i ruoli di potere nell'isola gestendo così economicamente e politicamente le città liberate. Catelli si ribella al suo diretto superiore e Arturo raccoglie la sua eredità: un rapporto del tenente per Roosevelt che consegna direttamente alla Casa Bianca dove, però, non verrà mai ricevuto. Se a guerra sostituiamo lotta, è evidente che il fulcro del film è proprio Catelli: è lui che spiega ad Arturo di essere in guerra per amore del proprio Paese e della libertà. Certo, la questione non può essere liquidata educativamente come un semplice slancio patriottico e nazionalista: Catelli lotta per gli uomini e per le donne, vuole davvero rendere l'Italia e la Sicilia libere dal nazifascismo, ma diventa sempre più disperato e consapevole del fatto che la guerra in sé è solo una questione di affari e lui è impotente, nulla può, isolato, contro la rete di favori e scambi che americani e mafia stanno tessendo. Don Calò, il boss di Crisafullo, diventerà sindaco della città sotto l'egida della Democrazia Cristiana, il suo discorso anticipa la spiegazione delle ragioni politiche per cui gli americani preferirono non contrastare la mafia:

«Cari crisafulliani, è il vostro nuovo sindaco che vi parla. Oggi, cari amici, è una giornata speciale, una giornata felice, perché grazie agli amici americani abbiamo ricevuto un regalo, una cosa bellissima: a Crisafullo è arrivata la democrazia! Ora, chi è sta democrazia? Vu spiegiu. La democrazia è comu quannu nasci un picciriddu, è una festa! E perché è una festa? Perché 'stu picciriddu è il nostro futuro, e così anche la democrazia. Sulu ca 'stu picciriddu nui ce lo dobbiamo curare, lo dobbiamo proteggere, lo dobbiamo tenere per mano, sennò se po' fari mali, poviru 'nuccenti, lo dobbiamo fare crescere al sole di questa nostra bella terra, lontano dal freddo, dal gelo, di certe terre buie dove abita il diavolo. Perché parramuni chiaro: a noi 'sti russi, 'sti comunisti, nun ci piaciuni, ed è per questo che l'americani si fidanu di noi. Ora, io lo so che a qualcheduno chista storia nun ci piacerà, perché dicono che noi non siamo gente perbene, noi non siamo presentabili, noi siamo un pericolo. Noi?! Un pericolo? E allora vi domando a voi, ca vi canusciu unu per unu: quando avevate bisogno di protezione, da chi siete andati?! Da loro

o da noi?! Quando avevate bisogno di un lavoro, da chi siete andati? Da loro o da noi?! Quando avevate bisogno di giustizia! Da chi siete andati? Da noi. Siete venuti da noi! Noi, che siamo sopravvissuti a tutto, alle guerre, ai governi, ai fascisti, ai nazisti, e sopravviveremo anche ai comunisti! Perché la verità è che in questo Paese noi siamo la democrazia!» (P. Diliberto et al., 2016)⁶

Questa sequenza, peraltro, sembra omaggiare per la costruzione geometrica, nonostante non si tratti di un campo lungo, quella omologa in *Baarià* (2009) di Giuseppe Tornatore nella quale il comizio è tenuto da un esponente del PCI. Proprio come in *Baarià*, nel quale il protagonista Peppino nel finale torna bambino e incontra il suo doppio, lo sguardo di Arturo si rispecchia in quello di Sebastiano che aspetta invano il ritorno del padre partito su ordine di Mussolini. Sebastiano è proprio un personaggio simbolico: cerca di recuperare la canzone *Donkey flyin' in the sky*⁷ che il padre gli ha lasciato in dono in una lettera per ricordargli che si può sempre fare qualcosa⁸ per cambiare la realtà e il suo primo incontro con Arturo avviene proprio quando, per recuperare il tenente Catelli, lui è sospeso a cavalcioni su un mulo, in volo per Crisafullo appeso a un elicottero. Questa scena (Fig. 4), come quella in cui Arturo si piega per chiedere informazioni a un contadino (Fig. 2), recupera la testimonianza degli scatti di Robert Capa (Fig. 1; Fig. 3).



Fig. 1 Robert Capa, *Sicilian peasant telling an American officer which way the Germans had gone*. Near Troina. Italy. August, 1943. © Robert Capa © International Center of Photography | Magnum Photos

⁶ Dialogo da sceneggiatura desunta di *In guerra per amore* (2016).

⁷ Canzone originale di Santi Pulvirenti, feat. Thony.

⁸ “Possiamo sempre fare qualcosa. Itinerari didattici per la legalità” (referenti prof.ssa Loredana Perla, dott.ssa Irene Ganeselli) è anche il titolo – ispirato dalle interviste di Giovanni Falcone (Falcone & Padovani, 1991) – del progetto vincitore del V Bando “Le Università della Legalità” promosso dalla Fondazione Falcone. Il progetto si è concluso il 12 dicembre 2022 con un incontro tra il regista Diliberto e gli/le studentesse del Corso di Didattica Generale (L-19) del Dipartimento For. Psi. Com. di UniBa al termine del laboratorio dedicato al cinema come dispositivo didattico di ventiquattro ore di cui sono attualmente in fase di analisi i dati raccolti dalla somministrazione di questionari e dagli esercizi di scrittura biografica degli oltre 200 studenti coinvolti.



Fig. 2 P. Diliberto, *In guerra per amore*, 2016



Fig. 3 Robert Capa *An American tank advances toward the centre of the island, where German units held strong positions*. July-August, 1943. © Robert Capa © International Center of Photography | Magnum Photos



Fig. 4 P. Diliberto, *In guerra per amore*, 2016

Il titolo del film sembra contenere una domanda che si disvela nell'arco della narrazione e decostruisce di fatto lo schema della commedia romantica perché l'*happy ending* è sospeso: ancora una volta, la vita di Arturo deve subire la Storia. Se da un lato, infatti, la mafia lo costringe ad arruolarsi pur di chiedere la mano di Flora, dall'altro l'istituzione americana non lo accoglie al suo ritorno per intervenire contro il sistema di potere con il quale si è alleato per lo sbarco. Che significa, quindi, credere di essere in guerra per amore, su quali basi, cioè, si fonda una democrazia che nasce da una divisione dei poteri? Se ne *La mafia uccide solo d'estate* prevale la speranza che testimoniare e fare memoria possa essere effettivamente un atto politico trasformativo, *In guerra per amore* manifesta la crescente disillusione e la consapevolezza di avere ingaggiato una lotta impari perché chi denuncia, troppo spesso, viene lasciato solo proprio come accadde al capitano dell'esercito W. E. Scotten che il 29 ottobre 1943 consegnò al governo alleato un rapporto nel quale spiegava chiaramente che abbandonare qualsiasi tentativo contro il sistema mafioso avrebbe significato annullare, di fatto, la democrazia e lasciare l'isola nelle mani dei criminali per lungo tempo.

TITLE LEVEL 5 / E NOI COME STRONZI RIMANEMMO A GUARDARE: IL POETA AVVERSO AL METAVERSO

Diliberto rivela che il titolo del suo ultimo film *E noi come stronzi rimanemmo a guardare*⁹ era stato pronunciato da Andrea Camilleri anni prima durante un comizio. Camilleri, però, la attribuiva a un poeta, pur non avendone mai rivelato il nome. La nostra ipotesi è che Camilleri faccia riferimento alla poesia di Bertolt Brecht (1992, p. 136) *Nei tempi oscuri*:

«Non si dirà: quando il noce si scuoteva nel vento / ma: quando l'imbianchino calpestava i lavoratori. / Non si dirà: quando il bambino faceva saltare il ciottolo piatto sulla rapida del fiume / ma: quando si preparavano le grandi guerre. / Non si dirà: quando la donna entrò nella stanza / ma: quando le grandi potenze si allearono contro i lavoratori. / Tuttavia non si dirà: i tempi erano oscuri / ma: perché i loro poeti hanno taciuto?» (Brecht, 1992, p. 136)

Il protagonista del film questa volta è un uomo di cinquant'anni che viene licenziato proprio dall'algoritmo di una app che lui stesso ha ideato: considerato un peso per l'azienda si ritrova escluso dal mercato del lavoro per via dell'età e accetta, sfruttato e senza diritti né dignità, di fare il rider arrivando persino a pagare per lavorare. Comincia a consegnare a domicilio pizze e gamberi, in sella alla bicicletta che diventa, proprio come in *Ladri di biciclette* di Vittorio De Sica, la risorsa per la sopravvivenza. Il film offre così lo spunto pedagogico per riflettere sui valori costituzionali: «l'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro» è infatti il primo principio fondamentale della nostra Costituzione (1947, art. 1) eppure la realtà distopica e asfittica di questo futuro non troppo lontano proposta dal film coincide con quella dei tanti corrieri che affollano le strade delle

⁹ Sceneggiatura di P. Diliberto, M. Astori, liberamente ispirata a *Candido e la tecnologia* del collettivo I Diavoli.

nostre città portando cibo, bevande e quant'altro ai clienti che spesso ignorano le loro condizioni precarie e senza diritti. Arturo sembra inizialmente impotente, immerso in una borghesia che si diverte in festini con balletti che inneggiano al nazifascismo, anaffettiva e sadica. Il tono si fa più amaro, sebbene Diliberto abbia come riferimento Jacques Tati, la società industriale, che pure viene rappresentata, si pensi alla scena del licenziamento di Arturo girata all'interno della Ex fabbrica Olivetti ad Ivrea (Fig. 5), ora è uno spettro di solitudini nell'era in cui ologramma ideali e sentimenti annulla la possibilità del dialogo anche contrastivo individuale e collettivo.



Fig. 5 P. Diliberto, *E noi come stronzi rimanemmo a guardare*, 2021

La società qui è separata da sé stessa, non ha cognizione dello stato di inerte accondiscendenza nella quale vive, accettando di fornire tutti i dati necessari per essere trasformata in un cliente passivo dell'impresa *Fuuber* e del suo proprietario (il giovane John che somiglia a Steve Jobs nei modi e negli slogan, cinico fino ad essere spietato) il cui unico interesse è riuscire a conoscere in modo immediato desideri, ambizioni e necessità per venderle anticipando addirittura la richiesta e ottenendo il massimo guadagno. *Fuuber* sa tutto di tutti: la ribellione di Arturo, insieme a Stella-Flora, è una fuga impossibile dalla banalità del male dettata dagli algoritmi. Questa volta Arturo sperimenta nel corpo lo sfruttamento sul lavoro, è fortemente simbolico che rimanga incastrato nella tuta da rider e che dorma senza potersi spogliare dello zaino portavivande (Fig. 6).



Fig. 6 P. Diliberto, *E noi come stronzi rimanemmo a guardare*, 2021

Qui la pedagogia delle cose prende il sopravvento, non sembrano esserci alternative: dopo un incidente, Arturo si ritrova sotto la pioggia in una scena che sembra sperimentare il rovescio della medaglia distopica di *Blade runner* (1982). Se nel film diretto da Ridley Scott l'uomo si confrontava con il replicante scoprendone la profonda sensibilità (Fig. 7) e prendendo consapevolezza della propria crudeltà, qui l'uomo scopre che l'ologramma della compagna ideale non è altro che un trucco dell'era digitale: è in questo dialogo che tanto Arturo, quanto lo spettatore (che non subiscono il commento diretto di una voce *off* onnisciente, ma partecipano dell'esperienza narrativa nell'istante in cui questa si muove sullo schermo) prendono coscienza in modo definitivo del meccanismo perverso del mercato. L'ex manager ora rider ha lavorato per ottenere l'abbonamento all'app di incontri virtuali "su misura" nonostante abbia un costo esoso, e l'immagine dell'amore che il *device* proietta non è l'illusione prodotta da un demiurgo raffinato, ma la proiezione di una lavoratrice in carne e ossa sfruttata dai consumatori esattamente come lui (Fig. 8).



Fig. 7 R. Scott, *Blade runner*, 1982



Fig. 8 P. Diliberto, *E noi come stronzi rimanemmo a guardare*, 2021

Arturo soffre quindi per l'amore impossibile perché Stella-Flora inizialmente sembra essere solo un ologramma mentre è a sua volta una giovane che lavora sotto contratto

esclusivo, isolata nella torre *Fuuber* in India, l'immagine della donna viene proiettata accanto a lui per soddisfarlo con una compagnia piacevole, che asseconda i suoi gusti essendo eterodiretta dai dati che l'algoritmo ha raccolto per concessione degli stessi utenti-consumatori. Il modello educativo in sé, in questa dinamica sociale, è totalmente assente, sostituito da un modello consumista e antidemocratico: l'essere umano sembra avere consegnato alle logiche del mercato capitalista ormai fuori controllo tutta la sua essenza, interessato com'è a garantire solo il soddisfacimento della richiesta con un'offerta che calpesta i lavoratori. Ecco che lo sguardo del regista, che qui resta molto più dietro la macchina da presa ritagliandosi l'efficace cameo del ricercatore universitario di filologia romanza precario che arrotonda facendo l'hater sui social, sceglie oggettive più schematiche ma non meno empatiche immergendosi in una città, Roma, evanescente come un sogno (o un incubo) popolata da soli adulti. Il finale che rifugge la retorica si condensa nel monologo dell'antagonista che introduce, proprio come faceva Don Calò nel comizio di *In guerra per amore*, l'analisi del processo storico, in questo caso compiutamente metastorico.

CONCLUSIONS / CONCLUSIONI

L'analisi del film, dunque, se intesa come parte del dispositivo didattico cinematografico realista, sembra essere effettivamente un ponte, un "terzo pedagogico" (Houssaye, 2000; Damiano, 2013; Perla, 2016) tra regista-educatore e società. Il discorso di un autore se ha una evoluzione, tanto nella tecnica quanto nei contenuti, come nel caso di studio qui indagato, si offre pertanto per lo *scaffolding* nello sviluppo della zona prossimale degli educandi (Vigotskij, 1990). Naturalmente, siamo ben consapevoli del fatto che nessuna ricerca si può convertire immediatamente in una norma nell'arte di educare (Dewey, 1990, pp. 11-12), ma è certo che bisognerà concedersi la possibilità di mettere in atto sia la fruizione di prodotti audiovisivi sia l'analisi delle poetiche come pratica educativa per un modello improntato sull'*ethos democratico*. La scuola, l'università, i luoghi della cultura e della vita in comune hanno il compito di trasformare i sudditi in cittadini (Elia, 2014) specie in un tempo ambiguo e complesso come il nostro presente che progressivamente sta dimenticando corpi e anime nel proiettare la sua incoscienza nel metaverso. Sentiamo di poter affermare che i doveri di un autore e quelli di un educatore debbano tornare a mettere al centro dell'agire educativo l'idea che la democrazia è il presupposto per lo sviluppo umano (Dewey, 1990, p. 45): nessuno deve essere escluso dai compiti fondamentali del controllo sui governanti e della partecipazione al processo democratico. Il presente che ci aspetta, malgrado tutti gli sforzi, non sembra essere luminoso: ai poeti e agli educatori il dovere etico e politico di non tacere e di trasformare la società. Un lavoro, questo, che oggi più che mai è un grande compito in classe (Leone de Castris, 1995, p. 99).

REFERENCES / BIBLIOGRAFIA

- Baldacci, M. (2011). Autonomia ed eteronomia della pedagogia. In *Ricerca pedagogica e politiche della formazione*. M. Corsi - G. Saracino. Napoli: Tecnodid.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalterità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Barthes, R. (1966) I compiti della critica brechtiana. In *Saggi critici*. Torino: Einaudi.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet Università.
- Brecht, B. (1992). *Poesie*. Torino: Einaudi.
- Buckingham, D. (2020). *Manifesto per la media education*. Milano: Mondadori.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze: percorsi e strumenti*. Milano: Carocci.
- Costituzione della Repubblica Italiana* (1947)
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica*. FrancoAngeli, Milano.
- De Sica, V. (1944). *I bambini ci guardano*.
- De Sica, V. (1946). *Sciuscià*.
- De Sica, V. (1948). *Ladri di biciclette*.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diliberto, P. (2013). *La mafia uccide solo d'estate*.
- Diliberto, P. (2016). *In guerra per amore*.
- Diliberto, P. (2021). *E noi come stronzi rimanemmo a guardare*.
- Elia, G. (2014). La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza. In G. Elia (Eds). *A scuola di cittadinanza: costruire saperi e valori etico-civili* (5-33). Bari: Progedit.
- Falcone G., Padovani M. (1991). *Cose di cosa nostra*. Milano: Bompiani.
- Gianeselli, I. (2022a). *Atti diversi, incanti di corpi: introduzione al teatro di Pier Paolo Pasolini con la testimonianza inedita di Luigi Mezzanotte*. Bari: Les Flâneurs.
- Gianeselli I. (2022b) Il teatro come dispositivo per la didattica dell'inclusione: predire il presente. In Guerini I. (Eds). *Scuola e inclusione. Riflessioni teoriche ed esperienze didattiche* (21-39). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Gianeselli, I. (2022c). *Atti diversi, incanti di corpi: le Tragedie del Manifesto, il teatro di Pasolini come dispositivo per la didattica universitaria, prove di formalizzazione*. Bari: Les Flâneurs.
- Gramsci, A. (1916). Socialismo e cultura. *Grido del Popolo*.
- Houssaye J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Verlag.
- Leone de Castris, A. (1972). *L'anima e la classe*. Bari: De Donato.
- Leone de Castris, A. (1995). *Sinistra senza classe*. Roma: Danews.
- Lewicki, T. (2007). La media education: concetti-chiave e problemi aperti. In M. Morcellini, P. C. Rivoltella (Eds), *La sapienza di comunicare: dieci anni di media education in Italia e in Europa* (87-97). Gardolo (TN): Erickson.
- Lillo, M., Diliberto, P. (2021). *Io posso: due donne sole contro la mafia*. Milano: Feltrinelli.
- Lukács, G. (1957) *Saggi sul realismo*. Torino: Einaudi.
- Morante, E. (1990). *Opere*. A c. di C. Cecchi - C. Garboli. Milano: Mondadori.
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In *La sfida della complessità*. A c. di G.L. Bocchi - L. Ceruti. Milano: Feltrinelli.
- Pasolini, P. P. (1968). Manifesto per un nuovo teatro. *Nuovi Argomenti* (IX, gennaio-marzo).
- Pasolini, P. P. (1976). *Lettere luterane*. Torino: Einaudi.
- Perla, L., Riva, M. G. (2016). *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Milano: La Scuola.
- Perla, L., (2016). La mediazione "plurale" nel lavoro educativo. In L. Perla- M. G. Riva (Eds). *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (30-44). Milano: La Scuola.
- Propp, V. (1991). *Morfologia della fiaba: Le radici storiche dei racconti di magia*. Roma: Newton & Compton
- Rivoltella, P. C. (2017). *Media education: idea, metodo, ricerca*. Milano: La Scuola.
- Scott, R. (1982). *Blade Runner*.
- Sibilio, M. (2016). Il corpo educativo. In L. Perla- M. G. Riva (Eds). *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (108-119). Brescia: La Scuola.

Spinelli A., Rossi, E. (1944) *Per un'Europa libera e unita. Progetto d'un manifesto*
Tarkovskij, A. (2014). *La forma dell'anima: il cinema e la ricerca dell'assoluto*. Milano: BUR.
Tornatore, G. (2009). *Baaria*.
Vygotskij, L. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza.
Volpicelli, L. (1949). Cinema didattico e pedagogia. *Bianco e nero* (10/12), 34-39.
<https://addiopizzo.org/>