

Cinematografo o proiezioni luminose?
Immagini fisse e animate nel primo dibattito italiano
sulle proiezioni educative

SILVIO ALOVISIO

Un dibattito ininterrotto

Nel 1925, un anno dopo la costituzione della società anonima Luce e tre anni prima della fondazione dell'Istituto Internazionale per la Cinematografia Educativa, l'insegnante e pedagogista Luigi Cremaschi pubblica un dettagliato manuale "per l'istituzione e l'uso delle varie forme di proiezioni nella scuola primaria"¹. Il volume ha l'ambizione di presentarsi non solo come un prontuario pratico ma anche come un bilancio delle quasi ventennali discussioni sul tema delle proiezioni educative.

Proprio l'entità modesta del dibattito, penalizzato dal "silenzio degli studiosi sull'argomento"², rappresenterebbe, secondo l'autore, la principale causa della stentata diffusione delle proiezioni fisse e animate nelle scuole del Regno: "si contano sulle dita di una mano le pubblicazioni italiane su questo tema" – denuncia infatti il pedagogista – "ed hanno tutte carattere occasionale e frammentario"³. Se in linea di massima si può concordare con Cremaschi sul carattere asistematico del dibattito dedicato alle proiezioni scolastiche ed educative nell'Italia del primo Novecento, non si può invece seguire l'autore quando afferma che tale dibattito fu anche esiguo. Anche senza considerare gli innumerevoli, e spesso ripetitivi, contributi prodotti dalla stampa cinematografica di settore⁴, in Italia, come rileva l'economista liberale e filantropo italo-svizzero Alberto Geisser nel 1914, le "discussioni" sul tema "fervono"⁵, specie nel mondo pedagogico. "Conferenze, opuscoli, relazioni, articoli" – conferma poi alcuni anni dopo il socialista Raffaele Pirro – "stanno a dimostrare che molti sono coloro i quali si sono interessati a questo argomento"⁶. In effetti, sono numerosi gli interventi firmati da coloro che, a vario titolo, si occupano

professionalmente di questioni pedagogiche, educative, didattiche: si va dalle giovani maestre diplomatesi nelle scuole pedagogiche universitarie⁷ ai pedagogisti di primo piano (Nicola Fornelli, Saverio Francesco De Dominicis, Giovanni Vidari, Raffaele Resta, Francesco Orestano, Giuseppe Lombardo Radice, ecc.); dagli alti rappresentanti istituzionali e ministeriali dell'*élite* liberale (Giovanni Rosadi, Corrado Ricci, Pasquale Grippo, Vittorio Emanuele Orlando, ecc.) agli psicologi (Mario Ponzo); dai cattolici (don Romano Costetti, monsignor Angelo Zammarchi, i gesuiti di "Civiltà Cattolica", ecc.) ai radicali e socialisti (Domenico Orano, Ettore Fabietti, Emidio Agostinoni, Raffaele Pirro, Carlo Monticelli, ecc.); per non parlare degli interventi pubblicati sulle riviste pedagogico-educative (da "La Rivista pedagogica"⁸ a "La Scuola Italiana Moderna"⁹, da "La Cultura Popolare" a "I Diritti della Scuola").

Questo intreccio polifonico di interventi, ancora in buon parte da ricostruire dal punto di vista bibliografico¹⁰ e da approfondire nello studio delle singole voci e delle istituzioni coinvolte¹¹, attesta dunque lo sviluppo di un dibattito intenso, quasi febbrile, che attraversa con fasi di varia intensità l'età giolittiana prima, l'immediato dopoguerra poi, e arriva infine a toccare la fase di affermazione e consolidamento del regime fascista: un periodo storico complesso, nel quale la difficoltosa storia delle proiezioni educative si caratterizza, gradualmente, come aspetto forse marginale, ma non irrilevante, della storia non solo del pensiero pedagogico nazionale (dalla progressiva crisi della pedagogia scientifica all'affermarsi delle tendenze pedagogiche neo-idealistiche e nazionaliste) ma anche della scuola e delle pratiche didattiche italiane (dai provvedimenti Orlando del 1904-1905 alla riforma Gentile)¹².

Il doppio regime delle visioni educative

Una "questione pregiudiziale"¹³. Così Alberto Geisser definisce, nel 1914, uno dei temi principali che caratterizza l'allora già fitto dibattito sull'uso educativo delle immagini luminose: il confronto tra le proiezioni fisse ed animate¹⁴. La ricorrenza di tale confronto, per molti aspetti – come osserva Christel Taillibert – "ambiguo e complesso"¹⁵, si spiega con un dato storico incontrovertibile, ossia

l'esistenza, nelle esperienze italiane di uso didattico dei sussidi visivi, di un doppio regime, statico e dinamico, delle immagini luminose. Si tratta peraltro di una compresenza non proporzionata, e – lo si vedrà – anche non sempre così pacifica. Un quadro concreto di tale coesistenza è restituito dall'inchiesta nazionale promossa nella primavera del 1923 dal Ministero della Pubblica Istruzione con il sostegno attivo dell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose (d'ora in poi I IPL) presso le scuole elementari del Regno: i dati raccolti, per quanto poveri e lacunosi, rivelano come le proiezioni fisse siano ancora ben più diffuse nelle scuole rispetto alle proiezioni cinematografiche¹⁶. Una sproporzione analoga, d'altronde, era già stata rilevata dall'IPL pochi mesi prima, in un'inchiesta interna, indirizzata alle scuole secondarie clienti dell'Istituto¹⁷.

Le ragioni di questo predominio delle proiezioni fisse sono certamente anche di natura tecnologica ed economica (il debole sviluppo di una produzione cinematografica educativa, i costi elevati per l'acquisto dei proiettori e il noleggio delle pellicole, la necessità di potenti fonti di luce, la maggiore difficoltà di gestione tecnica delle proiezioni in aula, ecc.). La ragione principale, tuttavia, risiede nel generale e "consueto, congruo ritardo"¹⁸ della scuola italiana di fronte a temi così innovativi, un mancato aggiornamento imputabile a inerzie e resistenze d'ordine culturale. A differenza di quanto accade in altri paesi europei come la Francia¹⁹, dove la lanterna magica è utilizzata nelle scuole già negli ultimi decenni dell'Ottocento, la storia italiana delle proiezioni educative inizia infatti, molto timidamente, solo nei primi anni del Novecento, sulla scia, piuttosto labile, delle aperture ai metodi dell'insegnamento oggettivo introdotte dai nuovi programmi scolastici del 1888²⁰. Gli appelli per l'introduzione dei sussidi visivi nell'insegnamento circolavano da decenni, soprattutto per iniziativa dei pedagogisti di orientamento positivista, ma le autorità ministeriali e le istituzioni scolastiche recepiscono con estenuante ritardo le implicazioni operative dell'intuizionismo, dell'anti-verbalismo, delle lezioni per aspetto. L'approvazione della "legge del 4 giugno 1911, n. 487 (la legge Daneo-Credaro)"²¹, nel suo tentativo di far fronte "alla richiesta di una maggiore e più capillare diffusione dell'istruzione"²² rende l'esigenza delle proiezioni educative "decisamente impellente ed

in questo contesto che nasce il primo tentativo da parte dello Stato di creare una struttura per la produzione e la diffusione delle proiezioni fisse e animate a carattere educativo²³; l'Istituto Nazionale Minerva²⁴. Il coevo e rapido affermarsi del cinematografo come nuovo medium ad impatto sociale di massa determina, su questo faticoso, lento processo di rinnovamento delle metodologie e delle tecnologie didattiche, un effetto per certi aspetti paradossale: il portato innovativo del cinema e la vivace discussione teorica sulle sue potenzialità educative non incoraggiano la diffusione capillare della cinematografia scolastica, però fanno da volano all'espansione delle proiezioni fisse nelle scuole. Come riconosce *ex post*, nel 1925, il direttore didattico Alessio, autore di una vasta inchiesta sulla diffusione dell'insegnamento visivo nelle scuole comunali di Torino, le proiezioni "non presero mai largo sviluppo, finché non furono anche esse valorizzate dalla rapida diffusione nel mondo delle proiezioni cinematografiche"²⁵.

Non stupisce, quindi, che le più importanti organizzazioni italiane per la promozione delle proiezioni luminose istruttive nascano a cavallo degli anni Dieci²⁶, cosa che rende inevitabile, nei loro programmi d'intervento, l'intreccio tra proiezioni fisse e animate, sia pure quasi sempre egemonizzato dalle diapositive: è il caso della Sic Unitas (Torino, 1907), della Società per le Proiezioni (Brescia, 1909), del Consorzio per le Biblioteche e le Proiezioni Luminose (Torino, 1909), del già ricordato Istituto Nazionale Minerva (Roma, 1912) e dell'Opera delle Proiezioni Luminose (Milano, 1915).

Alla luce di tale compresenza, nel vivace dibattito sull'impiego delle proiezioni nell'insegnamento e più in generale nell'educazione, il tema del confronto tra le immagini fisse e quelle animate, ora oppositivo, ora invece, come si vedrà nell'ultimo paragrafo, integrativo, diventa – come si è già anticipato – assolutamente decisivo, se non centrale. La ricorrenza di questa dialettica, considerata non nel contesto di una storia della pedagogia e della scuola in Italia, quanto dal punto di vista di una storiografia cinematografica sempre più attenta alla circolazione dei discorsi sociali sul nuovo medium, fa ipotizzare che il dibattito italiano sulle proiezioni educative rappresenti uno dei più rilevanti e problematici luoghi di costruzione di un discorso 'micro-

teorico²⁷ sul cinema ancora in buona parte da esplorare: è proprio questa l'ipotesi che anima il presente contributo.

Genealogie e discendenze

Un primo interessante luogo di verifica delle relazioni tra immagine fissa e animata è rappresentato dalle differenti interpretazioni dei processi di filogenesi da cui nascono le proiezioni diascopiche e cinematografiche. In estrema sintesi, nel dibattito italiano sulle proiezioni educative si confrontano due tesi sulle ascendenze storiche dei due diversi regimi della visione, germinanti però da un comune *medium* originario: la lanterna magica. Spesso peraltro, nei discorsi presi in esame, l'ormai remota stagione della lanterna è associata all'altrettanto lontana infanzia dei protagonisti del dibattito, quasi a voler rafforzare l'idea deterministica di un'evoluzione pressoché naturale, biologica, dei dispositivi. La lanterna magica è ricordata, quindi, con la stessa affettuosa nostalgia, unita al disincanto di un inevitabile distacco, che accompagna i ricordi cari ma perduti dell'infanzia. “Chi non la ricorda?”, si chiede per esempio la direttrice didattica torinese Natalina Baudino, “noi bimbi si rideva, di quello schietto riso che fa buon sangue”²⁸. Giovanni Rosadi, sottosegretario alla Pubblica Istruzione, le fa quasi eco, rievocando con tenerezza, “la lanterna magica che ci affumicò gli occhi attoniti e appuzzò le candide mani nella nostra adolescenza”²⁹.

A partire da questa comune origine, tuttavia, le interpretazioni filogenetiche – come anticipato – si differenziano sensibilmente. Una prima tesi, convinta sostenitrice delle proiezioni animate, vede nel cinema un'innovazione tecnologica e comunicativa talmente moderna da emanciparsi totalmente rispetto alla senescenza, quasi imbarazzante, della lanterna magica. In questa visione, il cinema appare come l'esito più compiuto di un'unica catena evolutiva: “Il trionfo pieno dell'immagine come ausiliario all'insegnamento”, dice Ettore Fabietti, “si ebbe solo con l'applicazione del cinematografo, che attuò l'ultimo dei *desiderata*, la visione delle cose in movimento”³⁰. La lanterna magica, scrive Corrado Bressan, “vale ben poca cosa”, e fino alla sua recente riabilitazione a fini educativi, egli aggiunge, “era

stata dimenticata e aveva dormito sonni profondi relegata in qualche soffitta³¹. Ancora più severo è il giudizio storico di Domenico Orano, educatore attivamente impegnato nella promozione del cinema educativo nel quartiere operaio romano del Testaccio. La proiezione di immagini fisse in chiave istruttiva, secondo Orano, è irrimediabilmente legata al passato, ad esperienze già collaudate e superate, e a nulla possono valere i posticci tentativi di modernizzarla: “Non si tratta in fondo che della vecchia lanterna magica un po’ perfezionata e messa in azione dalla corrente elettrica, mezzo di cultura scolastica che ha da tempo ampio e razionale sviluppo in Francia, in Svizzera e in Germania”³².

Una seconda tesi, invece, contesta questa visione evolutiva a direzione unica (dalla lanterna magica al cinema) che giustificherebbe la superiorità delle proiezioni animate sulle fisse. “L’osservazione che la visione animata rappresenta un superamento di quella fissa non è fondata: tanto varrebbe dire che la macchina cinematografica rappresenta un superamento di quella fotografica”, osserva per esempio il già citato Cremaschi, “l’una e l’altra sussistono con una propria ragion d’essere, con compiti diversi, rispondendo a bisogni diversi”³³. In questa visione filogenetica non si avverte mai un’ostilità misonesta nei confronti del cinema, anzi: educatori come Baudino e Picozzi affidano in prospettiva al nuovo medium “i futuri, augurati rinnovamenti dei metodi d’insegnamento”³⁴. Ciò che però i sostenitori di questa tesi intendono negare con forza è che nelle conferenze o nelle lezioni scolastiche le proiezioni fisse rappresentino qualcosa di arcaico: al contrario, esse si distinguono dalla vecchia lanterna magica proprio in virtù della loro avanzata modernità tecnologica. “L’odierna proiezione con diapositivi”, asserisce ad esempio Geisser, “è la lanterna magica della nostra infanzia trasformata mercé i progressi della tecnica moderna”³⁵. “La scienza”, ribadisce dieci anni dopo Alessio, “ha fatto di questo vecchio giocattolo un apparecchio molto utile [...] anche a scopo istruttivo ed educativo”³⁶.

Le proiezioni fisse, secondo questa tesi, non rappresenterebbero quindi il vecchio scalzato dal nuovo (il cinema), bensì, al contrario, il nuovo che ha soppiantato il vecchio. Quest’ultimo è rappresentato non solo e non tanto dalla lanterna magica quanto

dagli strumenti che costituiscono, per dirla con Fabietti, la “preistoria dell’impiego didattico dell’immagine”³⁷, ossia i materiali tradizionali dell’insegnamento oggettivo: “gli antichi cartelloni sdrusciti [sic] dall’uso, le stampe e le fotografie ingiallite dal tempo, e gli stessi libri più recenti, ricchi d’incisioni, con le loro serie di racconti muti”³⁸. Ma anche, come rileva Lombardo Radice, il “vecchio, semplice cliché, che è diventato cosa preistorica”³⁹.

Il disegno evolutivo restituito dalle posizioni espresse nel dibattito, dunque, postula due diverse gemmazioni dal ceppo della lanterna magica: da un lato le moderne proiezioni diascopiche, dall’altro il cinema. La distinzione tra i due *medium* è sottolineata dai sostenitori di entrambe le tesi filogenetiche. Per i difensori dell’immagine fissa, la biforcazione evolutiva è essenziale perché sottintende un giudizio di merito: il cinema patirebbe, a differenza delle proiezioni luminose, una sorta di predisposizione alla corruttibilità delle sue ascendenze. Il nuovo medium infatti, come sottolinea nel 1923 Annibale Correggiari, direttore dell’IPL, “ha una storia ancora più breve di quella, già corta, della fotografia”⁴⁰, eppure secondo Lombardo Radice è già da “purificare [e da] riabilitare”⁴¹, per ragioni che in questa sede saranno approfondite successivamente.

Per i sostenitori, invece, delle immagini animate, da loro concepite non già come ‘perfezionamento’ quanto come radicale superamento della lanterna magica, il fatto di smarcarsi dai debiti storici contratti con le proiezioni fisse, significa – come si dirà meglio nel prossimo paragrafo – attribuire al cinema la capacità, e la responsabilità, di fondare un rapporto totalmente nuovo tra le immagini e la realtà⁴².

Una nuova realtà?

Le immagini proiettate come restituiscono la realtà? Quest’ultima è più conoscibile attraverso le proiezioni fisse o animate? Le immagini proiettate sono deficitarie rispetto al loro referente, oppure esprimono qualcosa di diverso (e magari di ulteriore) rispetto alla realtà? Ancora prima di proporre concrete possibilità di utilizzo delle ‘immagini luminose’ nei diversi ambiti disciplinari, gli animatori del dibattito italiano sulle proiezioni educative sono attratti da questi interrogativi.

La ricerca di possibili risposte non soltanto risulta decisiva per sostenere le potenzialità didattiche delle proiezioni ma arricchisce e problematizza sensibilmente gli scenari della riflessione teorica primonovecentesca italiana sulla fotografia e sul cinema.

Davanti a questi interrogativi, le differenti risposte non sempre coincidono con le divisioni tra i difensori delle proiezioni luminose e i sostenitori delle proiezioni animate, spesso invece attraversano obliquamente i diversi schieramenti, unendo posizioni che invece, su altri temi, risultano, come si vedrà a breve, molto distanti tra loro.

Lo spettro eterogeneo della riflessione è compreso essenzialmente tra due poli: da un lato c'è chi riafferma ed esalta il nesso meccanico-riproduttivo che vincola l'immagine foto-cinematografica alla realtà, dall'altro lato invece c'è chi evidenzia, in termini ora positivi, ora critici, le differenze e alterazioni implicate nel passaggio dalla realtà alla sua trasfigurazione nel contesto visivo-rappresentativo delle proiezioni.

Un primo dato interessante da sottolineare è che le tesi differenziali sono prevalenti rispetto alle tesi mimetico-riproduttive.

Lungo l'arco quasi ventennale del primo dibattito italiano sulle proiezioni educative, affiora a intermittenza la convinzione che le diapositive proiettate nelle aule scolastiche siano "documenti di verità, fotografie di vita vera"⁴³, oppure che il cinema educativo offra "all'occhio, come in lucido specchio, l'immagine reale, chiara e vivente di cose, di luoghi e di personaggi"⁴⁴. Il tempo, tuttavia, in cui si magnificava la fascinazione per la stupefacente, evidente prossimità – quasi un'equivalenza – tra la realtà e le immagini prodotte dalla fotografia o dal cinema, esaltate come fedeli duplicazioni del vero, riflessi neutrali, impronte meccaniche o automatiche emanazioni dei reali dati sensibili, sembra definitivamente storicizzato, confinato alle rispettive, e ormai lontane, stagioni aurorali di apparizione sulla scena sociale dei due media.

A darci la misura di questa sempre più fragile fortuna delle tesi del rispecchiamento e dell'equivalenza, indizio evidente di una crisi irreversibile del rigoroso realismo di matrice positivista, può bastare il breve passaggio di un testo sul cinema educativo firmato nel 1915 dallo scrittore e critico d'arte Ugo Valcarenghi. Sullo schermo, sostiene

l'autore, gli accadimenti reali, invece di essere “temperati al controllo della verità del documento umano”, risultano “abbelliti dal desiderio o dal sogno”⁴⁵. Il cinema, dunque, “non si preoccupa tanto della verità”⁴⁶. La riflessione di Valcarenghi prosegue con una critica dell'immagine cinematografica su base estetica: il cinema non solo non riflette la realtà, perché più interessato a produrre effetti di commozione e di eccitamento sul pubblico, ma impedisce che in esso possa esprimersi la personalità dell'artista e la sua capacità di ‘idealizzazione’ del reale, condizione necessaria perché si possa parlare di arte. Quest'ultimo passaggio merita particolare attenzione: all'interno, come si è detto, di una riflessione sul cinema educativo, Valcarenghi introduce una tesi sulla (non) relazione estetica tra immagini animate e realtà. L'apertura dell'autore alla sfera dell'arte non è certamente casuale, se si considera che il rapporto tra educazione ed esperienza estetica è un tema fondamentale nel dibattito pedagogico italiano, non solo idealista, del primo Novecento, e la discussione sulle proiezioni per le scuole non può che accoglierne l'eco, ribadendo con frequenza la necessità che le immagini proiettate in ambito educativo suscitino anche e soprattutto emozioni estetiche. “Se comunicherete una conoscenza sotto forma artistica”, dice per esempio agli insegnanti-proiezionisti l'educatore Michele Mastropaolo, “troverete l'anima disposta ad accoglierla e ad assimilarla prontamente. Sotto la veste dell'arte il pensiero si chiarisce, s'illumina, acquista tutte le virtù della bellezza, diventa accessibile a tutte le menti, dilettevole a tutti i cuori”⁴⁷.

Alla luce di questa antitesi, quasi inconciliabile, tra oggettivazione ‘riflessa’ del reale e soggettivazione estetica, si può meglio comprendere, allora, quale sia una delle ragioni che ispirano le tesi dell'immagine differenziale: il fatto di ribadire, in diverse occasioni, come le immagini fotografiche e cinematografiche non siano il perfetto *analogon* della realtà quanto il frutto di una *poiesis* che riconfigura il dato reale, diventa spesso strategico per rivendicare una legittimazione estetica dei due media⁴⁸; questa rivendicazione in virtù dei fattori differenzianti è condivisa da ampi settori delle teorie fotografiche e cinematografiche – non solo italiane⁴⁹ – dell'epoca, ma nel particolare contesto teorico delle proiezioni educative attenua le sue priorità estetiche per caricarsi invece di peculiari valenze pedagogiche, legate

alla necessità di una comunicazione e di una conoscenza efficaci. Si veda, per esempio, quanto scrive Cremaschi, in merito all'esigenza, prima di tutto didattica, di sottrarre le proiezioni diascopiche al paradigma mimetico della fedeltà:

Talune bellezze della natura possono riprodursi ed essere presentate ai fanciulli, con quell'aspetto caratteristico che conferisce loro la fotografia, non sempre conforme in tutto al vero, ma suscettibile di evidenze estetiche tutte proprie⁵⁰.

Lo storico dell'arte Augusto Calabi, dodici anni prima, era stato ancora più lucido ed esplicito. La fotografia è riuscita a diventare artistica

solo cercando di correggere i caratteri che sul principio eran sembrati essenziali e buoni (esagerazione prospettica, precisione cruda di dettaglio, rapidità inutile e dannosa), [...] ricercando le armonie di linee e di luci, curando ogni lastra e ogni positiva sino a crear quasi un monotipo fotografico⁵¹.

Calabi parla di fotografia, ma il suo auspicio è che il cinematografo possa seguire la stessa evoluzione, così da diventare, come recita il titolo del suo contributo, un insuperabile “mezzo di educazione estetica e sociale”⁵².

Appare chiaro, allora, come sia soprattutto la funzione didattica, prima di quella estetica (sia pure – come si è detto – ad essa correlata), a motivare la messa in crisi del paradigma mimetico. Nel dibattito sulle proiezioni educative si esprime infatti da più parti la certezza che la fotografia o il cinema (spesso, in questo caso, contrapposti tra loro), pur proponendo immagini differenziali rispetto al fenomenico, siano in grado di far vedere, e quindi – in ossequio ai principi del metodo oggettivo – di far *conoscere* meglio la realtà di quanto la realtà stessa sappia o possa fare.

Si prenda per esempio la fotografia di un quadro celebre: in teoria, non vi è nulla di più vicino, e di più fedele, all'originale della sua riproduzione fotografica, eppure la fotografia delle opere d'arte ha una funzione didattico-conoscitiva ulteriore, perché consente all'osservatore di “scorgere talora parti che distanza o deficienza di luce aveva impedito di vedere negli stessi originali”⁵³. A esprimere questa valutazione è Corrado Ricci, non solo storico dell'arte tra i più

influenti dell'epoca ma anche convinto pioniere e sostenitore delle proiezioni educative, fisse ed animate.

Ancora più esplicite sono le riflessioni di coloro che teorizzano come l'esperienza cinematografica sia più feconda sul piano didattico rispetto alla visione diretta delle cose.

Tra i primi a sostenere questa tesi è l'anziano ed autorevole pedagogista di fede herbartiana Nicola Fornelli, in occasione di un'intervista rilasciata al già citato Mastropaolo nel 1909⁵⁴:

Il cinematografo ha questo di veramente notevole: espone qualcosa di più della realtà: chiude nei vari quadri di proiezioni quanti più elementi di verità e di naturalezza è possibile, elementi che nel mondo reale o sono lontani dalla visuale dell'osservatore, o mancano, o non vengono colti⁵⁵.

Il filosofo e pedagogista Francesco Orestano sostiene nel 1914 una posizione analoga, ma con argomentazioni più dettagliate. Vedere direttamente la realtà, egli sostiene, è meno produttivo, sul piano della conoscenza, di quanto lo sia vederla attraverso la mediazione del cinema, e ciò per almeno due ragioni: le proiezioni animate da un lato intensificano "l'osservazione, laddove la realtà, essendo più complessa, distrae l'attenzione in svariate direzioni"⁵⁶, dall'altro lato possono "raccolgere in una stessa serie le immagini di cose e fenomeni remoti fra loro nel tempo e nello spazio"⁵⁷.

Per Fornelli e Orestano, quindi, il cinema compie sulla realtà un duplice intervento di analisi (operando una selezione, quasi metaforicamente un taglio di montaggio) e di sintesi (mettendo in relazioni parti di realtà lontane fra loro): il frutto di questa doppia operazione, lasciano intuire i due autori, sarà la produzione di una nuova realtà semplificata, rarefatta, 'isolata', di un mondo senza dubbio legato ai suoi referenti sensibili ma anche dotato di autonomia.

Ciò che colpisce, in queste ultime riflessioni, è l'assenza di riferimenti espliciti a quella dimensione che da più parti, nei primi discorsi teorici sull'immagine animata, veniva indicata come peculiare della visione cinematografica: il movimento. Tale assenza tuttavia non deve stupire: quasi certamente Fornelli ed Orestano non chiamano in causa l'illusione cinetica delle immagini cinematografiche proprio perché poco 'differenziale', ossia troppo vicina alla percezione

ordinaria della realtà. In molte altre riflessioni sul cinema educativo, invece, l'attenzione al movimento diventa il principale motivo di contrapposizione tra le immagini mobili e quelle fisse. In questi casi, tuttavia, il rapporto tra realtà e cinema non è più impostato su basi differenziali ma analogiche: ciò che conta è sottolineare l'equazione tra il cinema e la vita, condizioni dell'esperienza entrambe plasmate, appunto, dal movimento.

Istante e movimento

L'equazione tra il movimento della vita e quello del cinema attraversa con immutata fortuna tutto l'arco del primo dibattito italiano, e non solo⁵⁸, sulle proiezioni educative, quasi sempre chiamata in causa per esaltare le proiezioni mobili su quelle fisse, associate invece alla morte. Le proiezioni fisse, scrive per esempio padre Ravaglia nel 1912, “non hanno movimento, non hanno vita. Invece noi abbiamo visto [...] che la gran fortuna del cinematografo dipende appunto dal movimento, dalla vita”⁵⁹. Riflessioni, queste, che ritornano pressoché identiche quindici anni dopo, in tutt'altro contesto, non più cattolico ma laico: “Le immagini stabili”, si legge su “Proiezioni luminose”, l'organo dell'IPPL, “quelle delle proiezioni fisse, come quelle dei libri, non riproducono i movimenti, offuscano tutto ciò che è azione e colpiscono a morte tutto ciò che è vita”⁶⁰.

Proprio per questa sua prossimità cinetica con la vita, il cinematografo, secondo numerosi osservatori, è perfetto per rinnovare i metodi di una scuola gravata da “ceppi vecchi e nuovi”⁶¹, dominata dalle aule chiuse e dal nozionismo astratto. “Occorre metter la scuola a contatto della vita”, esorta Vittorio Emanuele Orlando inaugurando la sede milanese dell'Istituto Minerva, “in diretta comunione con la realtà”⁶², e sono molti gli educatori e i pedagogisti che la pensano come lui. Grazie a una “successione continuata di scene e di visioni”, osserva la maestra Gisella Chellini nel 1913, le proiezioni animate sono capaci di restituire l'interrezza dei processi sensibili, in tutte le loro variazioni e trasformazioni dinamiche. Si prenda – prosegue la maestra – una situazione elementare come il mare mosso. Grazie al cinematografo:

il fanciullo ha la visione del mare calmo, del mare leggermente increspato, del mare spaventoso in tempesta, ed ha insieme l'idea del movimento delle onde, del frangersi di esse in certi punti, del formarsi della bella schiuma vaporosa, tutte impressioni che il quadro non può dare⁶³.

Il giudizio sull'inefficacia didattica delle proiezioni fisse muove spesso proprio da questa denuncia dell'incapacità, da parte delle diapositive, di restituire la complessità fluida dei fenomeni. Il già citato Raffaele Pirro insiste più di altri su questo punto, con argomentazioni sorprendentemente vicine alle note riflessioni critiche di Bergson sul movimento cinematografico come addizione di istanti immobili⁶⁴. Proprio come il filosofo francese, anche Pirro sostiene che non si può comprendere il divenire attraverso l'istante immobile:

In altri termini, dirò parafrasando il motto famoso di Faust, che nelle scuole, negli studi che in esse si compiono, si finisce col fissare l'attimo fuggito, poiché mentre la vita in tutte quante le sue manifestazioni, organiche ed inorganiche, singole e collettive, non è che un complesso di trasformazioni incessanti per cui non è mai uguale a sé stessa, per cui non è mai ciò che è stata un momento prima né ciò che sarà un momento dopo, noi ci illudiamo di approfondire la conoscenza di essa e delle leggi che la regolano da fatti slegati ed isolati; i quali staccati dalla relazione di causa ad effetto perdono il valore della realtà e, quel che è peggio, inducono spesso alla erronea interpretazione di altri fatti⁶⁵.

È interessante notare, a riprova del frequente rovesciamento strumentale delle argomentazioni proposte dagli opposti schieramenti, come i sostenitori delle proiezioni luminose, quasi paradossalmente, partano proprio da considerazioni analoghe a quelle di Pirro per cercare di dimostrare l'artificialità e l'illusorietà non già delle pose fisse quanto del movimento cinematografico. Tra i primi a proporre una riflessione che pare incrinare la fluida compattezza del movimento nel cinema è, già nel 1899, Corrado Ricci, non a caso – come si è detto – convinto promotore e pioniere delle proiezioni educative fisse. L'autore riconosce come nel cinema vi sia un movimento continuo, regolare, ritmicamente armonioso, analogo a quello che si coglie nella percezione ordinaria della realtà, però rileva anche come tale movimento, per essere percepito dallo spettatore, debba far dimenticare la sua struttura generativa, costituita dalla successione di

singoli istanti immobili. “Quando in un teatro di Milano, per un momentaneo guasto”, ricorda Ricci, “[il film] si fermò, si videro le figure in tali e così ridicole pose, che il pubblico si abbandonò ad una gaiezza dalla quale scattarono assordanti fischi”⁶⁶. Poche righe dopo anche Ricci, come Pirro, si richiama alla celebre citazione goethiana, rovesciandola di segno:

spesso [sono] senza risultanza artistica le cose vedute in istanti intermittenti. È quindi il caso d’invertire l’apostrofe di Faust all’attimo fuggente del diletto: ‘Arrestati, sei bello’. Alla strana, isolata, rapida, fuggevole percezione d’un movimento vien fatto d’esclamare: ‘Non arrestarti, sei brutto!’⁶⁷.

L’importante riflessione di Ricci si colloca tra modernità e tradizione: da un lato riconosce che il movimento cinematografico esiste non tanto e non solo nell’apparecchio, come sosterrà anni dopo Arturo Labriola quasi parafrasando Bergson⁶⁸, quanto nella mente dello spettatore, prospettando una tesi che avrà sviluppi in ambito scientifico-filosofico⁶⁹; dall’altro lato, però, mette anche in evidenza una sorta di ‘peccato originale’ del movimento cinematografico, ossia il suo nascere dalla successione, per dirla con Papini, di “piccole immagini di luce”⁷⁰. Questa condizione genetica del movimento cinematografico è sottolineata con una certa frequenza nelle primissime riflessioni micro-teoriche sul nuovo *medium*, d’altronde storicamente non lontane dalle sperimentazioni cronofotografiche di fine Ottocento⁷¹, ma poi gradualmente viene quasi rimossa. Nel dibattito sulle proiezioni educative, invece, le allusioni alla genesi fotogrammatica ritornano a più riprese e per molti anni nei discorsi in difesa delle proiezioni fisse. Dietro la capacità del cinema di restituire la fluida condizione sintetica del movimento, si sostiene in questi discorsi, si celerebbe la costitutiva dimensione analitica, artificiale, illusoria del movimento fotogramma per fotogramma. “Il cinematografo”, osserva per esempio Calabi, “non è che un seguito di fotografie, che dando di una cosa immagini successive di successivi momenti, colla frequenza di questi e la regolarità degli intervalli, cerca di dare l’idea del moto”⁷². Analoghe convinzioni sono espresse nel cuore degli anni Venti da Alessio: al cinema “si ha così la sintesi o riproduzione apparente del movimento: in realtà (sulla tela) avviene una successione rapidissima

di immagini staccate, che rappresentano le successive posizioni di un corpo in moto”⁷³.

Se le immagini sono animate da un movimento illusorio e artificiale, allora il tempo oggettivo dei fenomeni reali può essere manipolato, ed è proprio tale possibilità, secondo i difensori delle immagini fisse, a rendere poco educative le proiezioni cinematografiche. “Dell’elemento ‘tempo’, così importante, il cinema tenderà a dare un’idea sbagliata”⁷⁴, sostiene per esempio Geisser. Ancora più severo il giudizio del maestro Lucio Sereno Villa nel 1924. L’autore ricorda una proiezione al Teatro del Popolo di Milano nella quale si vedevano “movimentati il successivo sviluppo di fiori, il crescere d’una pianta, ecc., cose che i nostri sensi non hanno mai percepito in movimento e che, presentati così, non possono non fare un’impressione di irrealtà e di artificio... quasi repugnante”⁷⁵.

Rispetto alle sintesi artificiali e manipolatorie delle immagini animate, i paladini delle proiezioni diascopiche difendono l’efficacia didattica di un’esperienza visiva fondata sulla temporalità statica e sull’analisi dell’immagine fissa: “molto spesso”, si afferma per esempio ancora nel 1926, “le proiezioni fisse soddisfano meglio alle esigenze dell’insegnamento, esigenze che comportano, più sovente, l’analisi che non la sintesi”⁷⁶. Ci si deve chiedere, però, quale sia il tipo di analisi didatticamente efficace difesa in questi discorsi sulle proiezioni fisse: non certo, chiaramente, l’analisi resa possibile dalla scomposizione in fotogrammi. Questi ultimi, come aveva già scritto Ricci a fine Ottocento, sono l’equivalente delle bruttissime fotografie istantanee, ossia degli istanti *qualsiasi*, estratti casualmente dal flusso del tempo oggettivo nell’intermittente successione degli scatti foto-cinematografici. Ai difensori delle diapositive non interessa tanto l’istante *qualsiasi* del singolo fotogramma quanto gli istanti *pregnanti* (Ricci li chiama “atti predominanti, i più regolari, i più rispondenti alla statica”⁷⁷). In altre parole, essi prediligono quell’istante “durevole e permanente”⁷⁸ che Lessing aveva teorizzato, nel *Laocoonte*, come il solo capace di “cogliere la situazione più feconda”⁷⁹ nell’evolversi di un’azione, oggetto di imitazione artistica.

L’istante *pregnante* possiederebbe infatti alcune caratteristiche particolarmente efficaci per la didattica. Da un lato è il frutto di

un meditato lavoro di selezione analitica delle pose migliori, come accade, per esempio, nella proiezione delle diapositive illustranti “il cammino compiuto dalla stella polare in dodici ore”⁸⁰, descritta dalla Baudino come una fonte di “dolce e profonda commozione”⁸¹ per i suoi scolari. Dall’altro lato, se si considera che l’istante *pregnante*, come ha osservato Bellour, non si riferisce “a qualcosa di veramente reale”⁸², non deve stupire il fatto che le immagini diascopiche delle proiezioni educative si prestino spesso ad interventi di ritocchi quasi pittorialisti, di stabilizzazioni plastiche, di armonizzazioni formali: interventi ben descritti, nella citazione del testo di Calabi riportata nel paragrafo precedente, di cui ora meglio si comprende la loro motivazione non solo estetica ma anche e soprattutto didattica. Risultato di queste operazioni è una stabile, ma non necessariamente statica, armonia della figurazione che si pone in sintonia con le prescrizioni educative del metodo intuitivo: le immagini fisse infatti, come dichiara Alessio nel 1925, “permettono di osservare tutte le leggi di proporzione, di gradualità, di adattamento prescritte dai santi padri della pedagogia”, al contrario delle immagini animate, “spesso rivoluzionarie e violatrici di questi canoni”⁸³.

Velocità o contemplazione?

Se le immagini cinematografiche, nel giudizio dei sostenitori delle proiezioni fisse, violano i canoni non solo estetici ma anche e soprattutto pedagogici della proporzione, della gradualità e dell’adattamento, ciò avviene soprattutto per una ragione: la loro vertiginosa velocità di scorrimento. Il rilievo è già presente, in modo implicito, nel già citato testo di Ricci del 1899: i processi percettivi e conoscitivi, dice in sostanza l’autore riferendosi ai rapporti tra scultura e movimento ma alludendo anche alla fotografia istantanea e al cinema, sono complessi, bisogna consentire all’impressione di diventare percezione, e poi occorre che vi sia tempo anche per la contemplazione, condizione costitutiva dell’esperienza ottica tradizionale. Per questo, egli aggiunge, l’istante selezionato dallo scultore “non deve essere scelto fuori dalla possibilità di una certa permanenza”⁸⁴.

Ed è proprio questa permanenza dell'immagine fissa, cioè la possibilità di trattenerla “per parecchio tempo davanti ai convenuti”⁸⁵, in modo che “la mente dell'allievo lavori per proprio conto cogli elementi della sensazione ricevuta”⁸⁶ ad essere evocata in numerosi interventi per motivare la maggiore funzionalità didattica delle proiezioni diascopiche.

L'allarmata convinzione che la “veloce sfilata delle immagini”⁸⁷ cinematografiche eccedesse “ampiamente la capacità dell'apparato psichico di catturare le informazioni visive e narrative”⁸⁸, era piuttosto diffusa nella letteratura scientifica internazionale del primo Novecento; nel contesto pedagogico questa tesi si carica però di ulteriori preoccupazioni sociali, relative alle negative ricadute di tale incapacità percettiva sull'equilibrio fisico e morale dei bambini⁸⁹.

La velocità, quindi, è avvertita dai sostenitori dell'immagine fissa come un problema strutturale e ineludibile della visione cinematografica, che va al di là della qualità, a volte apprezzabile, dei singoli film. Come scrive Terracini nel 1913:

Nessuno che abbia, sia pure poca esperienza di vita scolastica, può affermare che le idee suscitate, in una scolaresca, da una seduta cinematografica siano tali da non provocare numerosi errori di concezione, non per colpa della pellicola, oggetto di preparazione accuratissima, ma unicamente per la velocità con cui le immagini si susseguono, per la somma di nozioni che essa raggruppa in un tempo ed in uno spazio brevissimi⁹⁰.

La velocità di scorrimento dei fotogrammi colpisce ed eccita la percezione degli scolari, ma l'intensità di questa esperienza è proporzionale alla sua effimera capacità di lasciare nei giovani spettatori delle tracce durevoli e feconde, a parte una sgradevole sensazione di stordimento. In altri termini, la visione cinematografica, sempre secondo la Terracini, “è come una sintesi di cui la mente resta abbagliata per lo splendore ma di cui le sfuggono gli elementi costitutivi che le appaiono di scorcio, quasi contratti e deformati”⁹¹.

Si capisce, allora, perché il già ricordato Sereno Villa, così ostile, come si è visto, all'ipotesi di un'accelerazione della velocità delle immagini cinematografiche, non solo preveda ma addirittura auspichi la possibilità del *ralenti*: l'“ingenito moto” di una processione, o di una

scena campestre, egli osserva, “va assai moderato, reso quasi lento”, in modo da consentire all’alunno di “fissare bene il quadro nel suo insieme e nei suoi particolari”⁹². Proprio la capacità di dare rilievo ai “dettagli e la nitidezza assoluta dell’immagine, pregi non facilmente rilevabili e controllabili nella proiezione animata”⁹³ sono spesso elogiate dai sostenitori dell’immagine fissa⁹⁴.

La temporalità sospesa delle proiezioni diascopiche, dunque, consente di cogliere i particolari di un’immagine e di selezionarne “gli elementi principali degni di maggior rilievo”⁹⁵. In sintesi, allora, l’alternativa tra proiezioni fisse e animate si risolverebbe a favore delle prime perché queste consentono agli scolari di passare dalla superficiale visione cinetica all’osservazione contemplativa, per riprendere una distinzione proposta da Picozzi:

È necessario che gli allievi stessi siano non soltanto pronti a vedere, ma debbano esser posti in condizione di potere e di sapere soprattutto osservare. È principio psicologico, e perciò pedagogico, universalmente ammesso che le cose viste, ma non osservate, si imprinono nella mente con poca chiarezza e l’immagine loro è poco duratura. La grande conquista della scuola moderna consistente appunto nell’insegnamento oggettivo, nella visione immediata delle cose, nella intuizione loro, verrebbe quindi a scomparire nelle proiezioni cinematografiche⁹⁶.

I vantaggi didattici dell’immagine statica, dunque, non risiedono solo nell’offrire una percezione “agevole, non dissipante, proficua”⁹⁷, ma superano i confini dei processi percettivi per condizionare positivamente anche i processi cognitivi. Come osserva monsignor Zammarchi, infatti, è proprio attraverso quel tempo protratto della contemplazione dell’immagine fissa difeso da Ricci già a fine Ottocento, che “l’idea ha più agio di passare dagli occhi alla mente di fissarvisi”⁹⁸.

Pro o contro la suggestione: la questione del controllo

I reiterati appelli dei difensori dell’immagine fissa per un’egemonia del tempo immobile e persino, al limite, per una decelerazione del movimento delle immagini cinematografiche, confermano, nelle loro dettagliate motivazioni psico-pedagogiche, come la principale

contrapposizione in gioco, all'interno del dibattito sulle proiezioni educative, non sia tanto "tra l'immagine fissa (che incoraggerebbe la contemplazione estetica e la conoscenza) e l'immagine animata [...] ma tra immagine *controllata e incontrollabile*"⁹⁹.

La vertiginosa e distraente velocità delle immagini cinematografiche rende infatti problematico, per definizione, qualsiasi intervento di controllo dall'esterno, diventando così una delle prime cause degli incontenibili effetti suggestivi prodotti dal cinema sugli spettatori.

In numerosi interventi, tali effetti sono collegati agli imperativi economici dell'industria cinematografica. I film proiettati nelle sale pubbliche, scrive per esempio Geisser, "mirano al lucro", e per questo devono indirizzarsi "alle passioni e agli istinti del pubblico"¹⁰⁰: il redditizio mercato della suggestione di massa, in altri termini, allontana il cinema commerciale dall'ipotesi (considerata dallo stesso Geisser peraltro molto remota, perché poco remunerativa per gli apparati di produzione) di un cinema educativo.

Le eccitanti ed affaticanti immagini cinematografiche, agendo senza mediazioni sullo spettatore "mille volte di più di ciò che vien detto"¹⁰¹, incidono pericolosamente sui comportamenti degli spettatori più vulnerabili (donne, nevrotici, proletari e, più di tutti, i bambini), e diventano capaci, come rileva l'educatrice Amelia Campetti nel 1910, di modificare la coscienza dei singoli proprio perché hanno la "forza di orientarla e di determinarla, qualche volta definitivamente"¹⁰².

Alla luce di questa visione critica dell'esperienza cinematografica, ampiamente diffusa negli ambienti educativi internazionali¹⁰³, non sorprende la cautela che ispira taluni osservatori di fronte all'ipotesi di introdurre il film tra i sussidi didattici. Anche quando il cinema è utilizzato nelle scuole, sostiene per esempio l'autorevole pedagogista Raffaele Resta nel 1925, prevale comunque il potere suggestionante delle proiezioni animate, riducenti "il discepolo ad un puro spettatore"¹⁰⁴: il discente resta chiuso in una condizione di "passività dello spirito", incapace di arginare la potenza sensoriale e immaginativa dello stimolo cinetico-visivo, dunque senza la possibilità di svolgere una "diretta e costruttiva attività della mente"¹⁰⁵.

Non tutti i protagonisti del dibattito, tuttavia, sono di questo avviso. Numerosi, infatti, sono i propugnatori della tesi opposta, ossia che

la suggestione cinematografica non rappresenti un pericolo quanto un'opportunità, tale da garantire un'azione educativa persino più efficace di quella condotta con le proiezioni fisse. Si legga, per esempio, quanto scrive il già ricordato Mastropaolo:

Nessuno porrà in dubbio che una delle caratteristiche del cinematografo è la sua potenza suggestiva. E chi conosce tutto il valore che questa forza possiede nel campo educativo, facilmente può arguire il beneficio che per mezzo delle proiezioni si può ricavare da essa [...]. Sotto la forma suggestiva, la verità appare più evidente e con maggior rapidità penetra nello spirito. E poi lo scopo a cui si tende – di educazione e di elevazione – giustifica perfettamente il mezzo che si adopera¹⁰⁶.

Picozzi va persino oltre, quando ammette – con uno sguardo, già retrospettivo, rivolto alle origini del rapporto tra cinema e scuola – che il cinema “incontrò ben presto il favore degli insegnanti e dei pedagogisti” proprio per merito dello “straordinario e mirabile suo potere suggestivo, veramente *fascinatore* della psiche infantile”¹⁰⁷.

Chi, però, più di ogni altro insiste sulla necessità di introdurre nelle scuole un cinema educativo fondato sulla suggestione è Luigi Cremaschi. La sua proposta, singolarmente antitetica rispetto a quella del prefatore al suo volume, l'appena citato Resta, è chiara: a scuola occorre far vedere pochi film, e fuori dalla lezione ordinaria, ma durante le proiezioni occorre “creare l'atmosfera di suggestione necessaria e sufficiente a incatenare la mente del fanciullo”¹⁰⁸. Proprio per raggiungere questo fine, i film non vanno proiettati in classe ma in una grande aula, capace di assicurare, si potrebbe dire oggi, la potenza immersiva e ipnotica del dispositivo:

Rimanga dunque, la sala di proiezioni un poco il tempio oscuro d'un rito *sui generis* e gli alunni ne guardino la soglia, da varcare una sola volta per settimana, con il desiderio suscitato in essi dal piacere delle lezioni e dallo stimolo dell'eccitata fantasia¹⁰⁹.

Le denunce, ricordate poc'anzi, della passività spettatoriale si rovesciano dunque di segno, l'“incatenamento” mentale del pubblico, che “nella società agisce così spesso a danno, fomentando il vizio ed il delitto”¹¹⁰ può diventare “nella scuola sorgente preziosa di perfezionamento morale e di formazione del carattere”¹¹¹.

Cremaschi ritiene talmente importante, sul piano educativo, la

suggestione, da proporre un'estensione ambientale della sua azione anche nell'ambito delle proiezioni fisse. Già don Costetti, dieci anni prima, aveva intuito che anche le grandi immagini luminose delle diapositive, in questo caso religiose, avevano un positivo potenziale suggestionante, legato al fascino quasi misterico dell'apparizione dell'icona:

l'apparizione istantanea del quadro luminoso sullo schermo che sembra quasi una *creatio ex nihilo* e la sua scomparsa pure istantanea che si direbbe una visione evanescente, e voi capite che tutto questo dà allo spettacolo una certa aria di mistero che conviene perfettamente ai soggetti religiosi¹¹².

Rispetto a queste considerazioni di Costetti, tuttavia, la proposta di Cremaschi è ben più esplicita. Anche le proiezioni fisse, dice l'autore, devono creare suggestione, quindi è inutile, come si faceva invece da anni, brevettare fantomatici schermi per proiezioni a luce diurna: nell'aula deve dominare il buio, proprio come al cinema: "È appunto nell'oscurità che l'effetto suggestivo raggiunge la sua pienezza. Il fanciullo non scorge nulla intorno a sé: tutte le sue facoltà convergono al quadro lucente che gli sta dinanzi"¹¹³.

Ma le analogie con l'esperienza cinematografica non si fermano qui: Cremaschi aggiunge infatti che le proiezioni fisse non vanno mai interrotte, le domande e le discussioni sono da rimandare alla fine, pena la frantumazione dell'effetto suggestivo. Le proiezioni fisse devono trasportare gli studenti "in un mondo incantato"¹¹⁴, fluido e compatto, senza interruzioni di ritmo. "Ogni lacuna nella successione delle immagini rompe l'incanto cui è legata la mente dei piccoli ascoltatori"¹¹⁵: ecco perché l'autore raccomanda più volte ai maestri-proiezionisti di curare al meglio la scorrevolezza dei cambi tra un quadro fisso e l'altro, quasi fossero raccordi cinematografici di un montaggio invisibile, premurandosi, per non aprire vuoti, di preannunciare l'immagine successiva mentre ancora il quadro non è cambiato.

Da quest'ultima osservazione si può intuire quanto sia importante, nel modello di proiezione fissa 'suggestiva' auspicato da Cremaschi, il ruolo svolto dalla parola del maestro. Questi, dice l'autore, deve collocarsi alle spalle degli allievi, in modo che la sua voce giunga loro

da un punto indefinibile e invisibile dell'aula, accrescendo così l'effetto suggestivo. È proprio la parola a garantire la *continuity* di quel mondo incantato che si è appena descritto. Il maestro, dice Cremaschi, deve infatti proporre “non un commento sporadico e slegato alle vedute che sfilano, ma l'esposizione continuata che determina la necessità della fotografia, in quel dato punto e con quei dati elementi [...]. Il legame tra il soggetto dei vari fotogrammi deve essere continuo”¹¹⁶.

Luce et verbo. Una scuola senza maestri?

Proprio la parola, d'altronde, rappresenta, nella dialettica proiezioni fisse/animate, quell'elemento terzo capace di assicurare un controllo mediato sull'immagine e sull'esperienza didattica¹¹⁷. Un'attribuzione di responsabilità, quest'ultima, che pare singolare, se si pensa come proprio la lotta al dominante verbalismo della didattica tradizionale – cavallo di battaglia di tutta la pedagogia positivista, e non solo – fecondi, come vedremo tra poco, il terreno di coltura delle proiezioni educative. Non si tratta, tuttavia, di una contraddizione interna, quanto di una problematica ambivalenza, indizio di una più generale tensione – tipica di quasi tutto il dibattito dell'epoca – tra la rispettosa aderenza alla tradizione (non solo pedagogica ma anche culturale) e la ferma volontà – anche se quasi sempre velleitaria – di innovare i metodi didattici. I sintomi discorsivi di questa ambivalenza sono agevolmente rintracciabili nei contributi che animano la discussione sulle proiezioni luminose, cadenzata da severe dichiarazioni anti-verbaliste così come da convinte difese del primato didattico dell'elemento verbale.

Sul primo versante, quello dell'anti-verbalismo, le prese di posizione sono ripetute e nette. “Quale parola più smagliante, più eloquente potrebbe darci la descrizione fedele di un quadro del Rembrandt o di un paesaggio del Corot?”¹¹⁸, si chiede, per esempio, il maestro siciliano Vincenzo Giannitrapani. Interrogativo senza risposta, a suo avviso, perché la parola non può ‘dire’ l'immagine, e quindi l'ambito della sua azione educativa resta limitato, come già avevano sottolineato, in opposizione alla pedagogia logocentrica della scolastica, Francesco

Bacone, Galileo Galilei, Wolfgang Ratke, Comenio e persino, ben prima di loro, Orazio.

Decisamente orientato a proporre un compromesso tra immagine e parola, risolto però a vantaggio di quest'ultima, è invece Corrado Ricci. Pur riconoscendo, come si è detto, il valore educativo delle proiezioni fisse, lo storico dell'arte paventa che le immagini luminose possano sopraffare la parola "ossia l'espressione del pensiero, il quale dovrebbe sempre, ad ogni costo, dominare"¹¹⁹.

Le preoccupazioni di Ricci si legano sempre alla questione del controllo, e chiarificano ulteriormente le ragioni – sintetizzate nelle pagine precedenti – di chi difende il primato della stasi sulla mobilità delle immagini: il tempo del discorso verbale è più agevole da introdurre se si blocca, o si rallenta, il tempo autonomo dell'immagine. L'esito di questa integrazione tra verbale e visivo non è una semplice addizione ma un'esperienza didattica nuova, ulteriore, polisensoriale (perché mobilita non solo la vista ma anche l'udito), incline a formare – per citare la Terracini – "un tutto che ha veramente qualcosa di completo, di concreto, direi quasi di tangibile"¹²⁰. Nell'economia di questa nuova esperienza, la parola illustra l'immagine, la 'colora', la trasforma in un suo elemento ausiliare, orientandone i possibili significati. L'immagine pare incapace, da sola, di veicolare una comunicazione completa, di valore concettuale. Come osserva il filosofo e pedagogista Tinivella, d'altronde, l'immagine solleciterebbe nello scolaro una "intuizione puramente fisica, puramente visiva e generalmente parziale"¹²¹. L'accompagnamento della parola da parte del "savio educatore" assicura invece la "completa intuizione [...] intellettuale"¹²², svelando il senso interiore delle cose rappresentate ed elevandole "dallo stato di pure insignificanti forme, alla loro vera vita"¹²³.

La necessità didattica di un rapporto tra parola e immagine, pur coinvolgendo prima di tutto le lezioni con proiezioni diascopiche, è posta anche per le proiezioni cinematografiche, confermando così come le questioni del controllo superi i confini dell'alternativa fisso/animato. Chi pone questa esigenza in ambito educativo sembra confermare, inoltre, quelle sentenze di parzialità dell'esperienza cinematografica, privata com'è della parola, emesse da talune voci dei coevi ambienti intellettuali e scientifici¹²⁴.

Allo stato attuale delle conoscenze, è difficile affermare se nel contesto italiano le proiezioni cinematografiche a scopo educativo fossero effettivamente e stabilmente accompagnate dalla voce dell'insegnante o del conferenziere¹²⁵. Il dato certo, invece, è che nel dibattito sulle proiezioni educative si invoca non di rado l'opportunità didattica di un commento parlato che accompagni le immagini animate¹²⁶, ma questo auspicio è sempre espresso in termini astratti e generici. Nel novembre 1912, un editoriale della rivista cattolica "Luce et Verbo", ispirato probabilmente a un ordine del giorno approvato dal II congresso delle proiezioni, promosso a Parigi dalla Bonne Presse, dal 24 al 26 settembre dello stesso anno¹²⁷, auspica il commento parlato anche per le proiezioni animate:

Occorre pure spiegare le films cinematografiche. La spiegazione a viva voce delle films cinematografiche apporta notevoli vantaggi sia per rispetto all'istruzione sia per rispetto all'educazione della mente e del cuore o moralizzazione che si voglia chiamare. Quante films che hanno poco interesse vedute per la prima volta [...] possono diventare interessanti con una spiegazione adatta che completi i pochi titoli che l'editore intercala fra le scene¹²⁸.

Michele Mastropaolo, da un versante culturalmente opposto, esprime la stessa convinzione: le proiezioni animate devono essere accompagnate da un commento verbale durante il loro svolgimento, arrivando persino a sostituirsi alla musica:

il cinematografo s'accompagna alla musica ma un'altra arte esso chiede, quella che pur esercita su le folle influenza suggestiva, quella che commuove, esalta e sospinge: l'oratoria. Voi immaginate il vivo godimento, la benefica azione, allorquando, a mano a mano che su lo schermo gli avvenimenti si seguono, una limpida voce illustra, congiunge, commenta. Io ò assistito alla riproduzione cinematografica della prima cantica della Divina Commedia, in una sala popolare, tra una folla in maggior parte d'operai, di donne e di fanciulli. Mai ò sentito intorno a me un'atmosfera spirituale più fredda. Eppure nella evocazione dell'opera immortale il mio cuore era gonfio e tutti i miei sentimenti tesi. La potente creazione dantesca, più o meno fedelmente e artisticamente riprodotta, ma tale in ogni modo da suscitare ricordi e commozione, priva d'una parola illustrativa, cadde nell'indifferenza e nella banalità. Ad ogni fantastico quadro eran motteggi, volgarità e riso. Fu il trionfo della ignoranza. Accompagnato dalla parola, il cinematografo può sostituire l'alfabeto¹²⁹.

Persino il più volte citato Cremaschi, così interessato – come si è visto – a mantenere nel suo modello ideale di proiezione un'ininterrotta e assoggettante condizione di incanto dello spettatore/discente, attribuisce un ruolo importante al commento verbale sulle immagini animate, anche se le parole non dovrebbero mai contenere o compromettere la suggestione. Per chiarire quale tipo di delicato equilibrio debba crearsi tra la voce del maestro e lo scorrere delle immagini, Cremaschi ricorre a un esempio:

Quale risonanza trovano [...] nell'animo loro le osservazioni del maestro sul coraggio e sulla padronanza di sé dell'alpinista, nel momento in cui questi appare sullo schermo, come una minuscola macchia nera sull'immensa distesa bianca e affronta tranquillo le vertiginose muraglie di ghiaccio¹³⁰?

Nel modello di proiezione cinematografica immaginato da Cremaschi, la parola del maestro svolge un ruolo quasi demiurgico. Non sorprende, tuttavia, che lo stesso autore, in pagine successive del suo volume, più mirate alle istruzioni pratiche da indirizzare agli insegnanti, smentisca del tutto il suo esempio precedente, denunciando invece l'insuperabile difficoltà di integrare la velocità delle immagini filmiche con il tempo della parola. Nelle proiezioni cinematografiche, egli dice:

Non è possibile l'illustrazione verbale del quadro. Si può, solamente, intercalare qualche frase nella successione delle varie scene. [...] il parlare durante la proiezione animata è più motivo di confusione che di vantaggio, non vi è modo di accompagnare con la parola il passaggio di ciascuna veduta, commentando e rilevando gli aspetti di essa che hanno importanza, in relazione al concetto fondamentale della lezione, soffermandosi più o meno a lungo, secondo i casi¹³¹.

In altre parole, la proiezione cinematografica rischia di mettere in crisi non tanto e non solo il ruolo controllante della parola ma anche e soprattutto l'autorità del maestro¹³². Quest'ultimo, secondo i difensori delle proiezioni fisse, non si limita a illustrare le immagini con la sua voce, ma organizza e conduce un evento complesso, quasi una performance. L'oratore, a un tempo regista e montatore, "illumina con il suo spirito [...] la materia inerte di cui si serve [...] mette in azione le figure immobili, le fa palpitare di vita, le fa rimbalzare dalla tela per imprimerle nella fantasia degli uditori"¹³³. La proiezione-lezione, dice apertamente Cremaschi, deve essere una "espressione della personalità

dell'insegnante"¹³⁴, condizione non realizzabile nelle proiezioni animate, perché – come rilevato anche da molti altri osservatori – “col cinematografo la pellicola pone in subordine il maestro”¹³⁵.

La questione del controllo, allora, chiama in causa un problema cruciale: la gestione del ‘dispositivo-proiezione’. Se, come precisa sempre Cremaschi, “la fantasia del fanciullo, da cui si può trarre ogni bene ed ogni male, è pronta a seguire chi la sa condurre”¹³⁶, chi è colui che conduce, figurazione in scala ridotta di quel *meneur de jeu* descritto nei quasi coevi trattati di psicologia delle folle, non a caso rievocati da Mastropaolo nella citazione riportata nel paragrafo precedente? Chi è colui che, nell’istruire, ipnotizza e quindi condiziona la volontà dei discenti? Se nel caso delle proiezioni fisse questo ruolo lo svolge il maestro, nel cinema rischia invece di assumerlo la macchina, l’occhio inumano e senza personalità (per ricordare una già citata riflessione di Valcarenghi), o – ancora peggio – l’immagine stessa. Anche sul terreno pedagogico, quindi, emergono preoccupazioni analoghe a quelle che, negli stessi anni, stavano maturando nel contesto psicologico e neuropsichiatrico italiano e internazionale¹³⁷. Che cosa teorizzavano, queste preoccupazioni? In sintesi, che la proiezione animata potesse produrre notevoli effetti di suggestione, simili, appunto, a quelli prodotti dall’azione di un leader sulle folle; nel caso del cinema, tuttavia, è impossibile, come già, in un suo importante studio su cinema e ipnosi, osserva Ruggero Eugeni, identificare un leader che “guarda, mostra, racconta”¹³⁸. Il cinema è quindi temuto, da tanti educatori, non tanto come lo strumento di un potere istituzionalizzato e regolatore (nel nostro caso quello incarnato, appunto, dal maestro), capace di convertire positivamente l’energia suggestiva, quanto piuttosto come l’espressione di una potenza autonoma e, soprattutto, incontrollabile¹³⁹.

Strategie del compromesso

Le preoccupazioni educative nei confronti del cinema, tuttavia, non aprono quasi mai fratture insanabili o contrapposizioni ideologiche all’interno di un dibattito culturalmente pur così eterogeneo. Certo,

gli schieramenti pro immagine fissa o pro immagine animata, come si è cercato di dimostrare in queste pagine, indubbiamente esistono, ma è raro che in essi si sviluppino tesi di radicale e aggressiva opposizione all'altro regime delle visioni. Ci possono essere, è vero, delle isolate voci apertamente maldisposte verso un uso didattico ora delle proiezioni animate (Geisser, Costetti, Picozzi, ecc.), ora delle proiezioni fisse (Orano, Ravaglia, ecc.), ma in generale la posizione prevalente è quella del compromesso e del dialogo, nel nome di un comune e più alto obiettivo: la formazione dei discenti.

Può essere utile allora, in prossimità della conclusione, provare a individuare le principali modalità di compromesso fisso/animato proposte nel dibattito.

In una prima forma di complementarità si distingue, di fatto, tra cinema scolastico e cinema 'educatore'¹⁴⁰. In altri termini, si riconosce che il cinema, ritenuto pressoché incompatibile con l'insegnamento ordinario (appannaggio delle proiezioni fisse), possa invece svolgere, fuori dalle aule, un più generico ma comunque sempre rilevante ruolo educativo, utile anche per le famiglie degli allievi¹⁴¹. Certi film, si dice, offrirebbero una rigenerante occasione ricreativa, una sorta di "cornice dell'insegnamento"¹⁴² capace non solo di offrire efficaci intervalli di svago agli scolari, ma anche "di affinare il gusto dei piccoli spettatori"¹⁴³, in modo da "far sì che debbano sempre meno apprezzare, con il confronto, le pellicole grossolane e anti educative che oggi le folle prediligono"¹⁴⁴.

Una seconda ipotesi di integrazione riconosce invece al cinema un ruolo, sia pure limitato, nell'azione didattica, soprattutto quando si tratta di promuovere la "conoscenza delle realtà in cui predomina il moto"¹⁴⁵. La lezione diventa così un vero e proprio palinsesto di proiezioni diascopiche e cinematografiche, progettato creativamente dall'insegnante¹⁴⁶. Alcuni educatori s'impegnano nel descrivere concrete sperimentazioni, condotte personalmente, di proiezioni alternate. Si veda, per esempio, la testimonianza di Zammarchi:

A miei scolari (insegno in una scuola secondaria) m'è toccato di offrire qualche volta, accanto alle proiezioni fisse anche la cinematografica; a una lezione sul sommergibile, di far seguire una film sul sommergibile; a una lezione sull'industria del zolfo dal

minerale (calcaroni, ecc.) – la film corrispettiva; così per l'industria del ferro, ecc.¹⁴⁷

Ancora più prodigo di dettagli è l'educatore laico-progressista Edgardo Enovi:

La proiezione fissa e quella animata devono integrarsi a vicenda e spesso alternarsi in una stessa lezione. La proiezione fissa presenta il Vesuvio: l'insegnante fa rivelare allo scolaro la struttura del vulcano e gli fa esaminare le modificazioni prodotte dalle successive convulsioni, gli fa notare i particolari degni di studio; altre vedute lo portano sul fianco del monte, sull'orlo del cratere, fra le antiche lave e finalmente la cinematografia presenta il fenomeno grandioso dell'eruzione. Allora può tacere la voce del maestro o limitarsi a qualche richiamo e il film si svolge rapido, mentre la spiegazione continuata disturberebbe l'attenzione concentrata nell'occhio, riuscirebbe noiosa; poiché i fatti parlano con la loro eloquenza insuperabile¹⁴⁸.

A queste proposte/ricieste di integrazione didattica tra immagini fisse e animate cerca di rispondere in modo adeguato non tanto l'autorità statale quanto la tecnologia. Già nella prima metà degli anni Dieci iniziano ad essere commercializzati apparecchi di proiezione che, come sottolinea soddisfatto Rosadi, “consentono si cambi di un tratto la proiezione cinematografica in fissa, [permettendo] così di avvicinare l'impressione fugace e l'osservazione lenta, il moto e la stasi”¹⁴⁹. Questa soluzione del proiettore abbinato è anche valutata positivamente, nei primi anni Venti, dal Ministero della Pubblica Istruzione, come attestato nella prima circolare ministeriale dedicata alle proiezioni educative (dicembre 1923), il cui firmatario, il sottosegretario Dario Lupi, ne raccomanda l'adozione nelle scuole¹⁵⁰. Anche la terza ipotesi di integrazione tra immagini fisse ed animate rappresenta una richiesta teorica alla quale la tecnologia cerca, in questo caso non facilmente, di dare risposte funzionali. Si tratta di una proposta che fa decisamente slittare il baricentro della lezione-proiezione dal proiettore diascopico a quello cinematografico: quest'ultimo, nella sua unicità (quindi non abbinato) diventa infatti luogo tecnologico di convergenza e sintesi di entrambe le modalità di proiezione, grazie alla possibilità del *frame stop*. Tra i primi a descrivere e ad auspicare questa soluzione è Francesco Orestano:

Una [...] proprietà tutta speciale dei cinematografi scolastici dovrebbe essere quella di potere arrestare al momento voluto la rotazione e tramutare la proiezione da mobile in fissa. La ragione è ovvia. Infatti in tal modo l'insegnante può, quando voglia, fermare l'attenzione degli alunni su qualunque punto, facendo loro compiere analisi, rilievi, congetture, induzioni, che sfuggirebbero o non si farebbero affatto, se la apparizione delle immagini fosse soltanto fugace o si susseguisse con soverchia rapidità¹⁵¹.

A fronte del relativo ottimismo di Orestano, attenuato comunque dall'uso del condizionale, la diffusione del proiettore cinematografico con arresto del fotogramma resta all'epoca, non solo in Italia¹⁵², un obiettivo a lungo termine e di non facile realizzazione¹⁵³. Nonostante il moltiplicarsi – sin dalla prima metà degli anni Dieci e poi per tutti gli anni Venti¹⁵⁴ – di apparecchiature dotate di questa funzione, l'insorgere di difficoltà tecniche non facilmente risolvibili (prima fra tutte l'inflammabilità del nitrato, di molto elevata nel caso di arresto prolungato della pellicola su un singolo fotogramma), rallentano la diffusione generalizzata del modello. Le problematiche, con i rischi che ne conseguono per l'incolumità dei giovani spettatori in aula, sono ben delineate da Edgardo Enovi:

Ma accade talvolta, specialmente durante lo svolgersi di una pellicola di carattere scientifico o industriale, di sentire il bisogno di una interruzione per spiegare un particolare; ed ecco ancora la necessità di sostituire, per qualche minuto, la proiezione fissa a quella animata o di arrestare per qualche momento la veduta. Quest'ultimo intento è difficile a raggiungersi perchè le macchine cinematografiche sono quasi sempre dotate di lampade ad arco per cui una temperatura altissima viene concentrata sulla pellicola: questa è di celluloido e bastano pochi secondi di tale temperatura per farla scoppiare e renderla infiammabile. Anzi le macchine moderne sono congregate in modo che all'interrompersi dello svolgimento del film corrisponda, immediatamente, automaticamente, l'interrompersi della illuminazione del film stesso¹⁵⁵.

Giunti al termine di questa ricognizione (certamente non esaustiva) può essere utile tentare un provvisorio bilancio di quanto emerso dai discorsi presi in esame, ragionando anche sulle possibili indicazioni di ricerca prospettate dai risultati della ricognizione stessa.

Da un punto di vista – predominante in questa sede – tutto interno

alla storiografia delle prime teorie cinematografiche italiane, l'analisi delle fonti discorsive selezionate restituisce i contorni, ancora non del tutto nitidi, di un dibattito ricco, variegato ma anche – forse inaspettatamente – profondo, pronto a misurarsi con questioni complesse, di rilevanza decisiva anche nelle coeve riflessioni teoriche sul cinema, italiane e internazionali. Si è cercato, nelle pagine precedenti, di evidenziare e problematizzare alcune di queste questioni, riconfigurate nel dibattito in un'ottica pedagogico-educativa: la filogenesi dei moderni media visivi; il confronto tra immagine e realtà (con la controversa mediazione della questione estetica); le dialettiche – filosofiche e psicologiche – tra istante e durata, e tra emozione e conoscenza; le dinamiche suggestionanti della visione cinematografica, con il conseguente problema del loro disciplinamento in funzione formativa; il relazionarsi degli elementi visivi con quelli verbali, ora armonico ora difficoltoso; la tensione, prima di tutto interna al dispositivo delle proiezioni, tra il potere regolatore dell'istituzione educativa e la irrequieta potenza dell'esperienza cinematografica. Tutte questioni, si diceva poc'anzi, non nuove; ma nuovo – dal punto di vista delle indicazioni di metodo storiografico – è il loro modo di disporsi e svilupparsi nel contesto della riflessione pedagogica e delle sperimentazioni educative e didattiche dell'Italia giolittiana e pre-fascista. Si tratta, lo si è dimostrato, di un contesto caratterizzato, per quanto riguarda i temi dell'insegnamento visivo, dalla perdurante, strutturale cogenza di proiezioni fisse (episcopiche e diascopiche, grafiche e fotografiche) e proiezioni animate. Proprio tale coesistenza suggerisce di studiare le teorie cinematografiche italiane delle origini – nella loro disseminazione transdisciplinare – in una prospettiva di più sistematica e documentata comparazione con le immagini fisse, soprattutto con la fotografia¹⁵⁶, da un lato, e con le pratiche alternative o complementari di proiezione, dall'altro.

Considerare la storia delle teorie cinematografiche anche nel contesto di una storia, peraltro non solo visiva ma anche uditiva, dei dispositivi di proiezione significa ovviamente mettere in gioco l'esperienza del pubblico. Considerato in questa prospettiva 'pragmatica', il dibattito sulle proiezioni educative – sempre attento, per ovvi motivi, alle condizioni percettive e cognitive dei bambini, degli adolescenti e

delle classi popolari – concorre a costituire, in profonda relazione con il coevo dibattito psicologico e neuro-psichiatrico¹⁵⁷, un imponente edificio teorico incentrato proprio sulle avventure (e disavventure) dell'esperienza spettatoriale. E proprio su questo tema, il dibattito analizzato offre indicazioni di metodo interessanti. Nelle pagine precedenti si è visto come non siano stati così rari gli interventi di educatori e insegnanti in difesa del potenziale educativo della suggestione cinematografica. Nel coevo dibattito politico, religioso e scientifico la suggestione, invece, era quasi sempre valutata in modo critico. Il fatto di considerare positivamente la suggestione psichica indotta dal cinematografo rappresenta quindi una peculiare eccezione, indizio di una potenzialità di innovazione dei metodi d'insegnamento visivo che la teoria pedagogica e la scuola italiane non seppero o non vollero cogliere, anche per le crescenti pressioni del regime fascista, interessato a consolidare, nelle pratiche didattiche, l'autorità quasi demiurgica del maestro, e soprattutto, impegnato nel veicolare l'energia positiva della suggestione dalla didattica alla propaganda. Un'ulteriore indicazione di metodo, ossia raccordare la storia delle teorie con la storia tecnologica dei dispositivi, proviene, infine, dalle risposte che gli apparati tecnologici offrono, o anticipano, rispetto a determinate proposte teoriche emerse nel dibattito, per esempio gli apparecchi combinati o con arresto del fotogramma. Proprio il futuro approfondimento delle implicazioni tecnologiche del dibattito, d'altronde, prefigura con certezza un fecondo contributo a quella 'storia materiale della scuola' auspicata dalla storiografia educativa più recente¹⁵⁸.

¹ R. Resta, *Prefazione*, in L. Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, Firenze, Bemporad, [1925], p. 7.

² L. Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 12.

³ *Ibid.*

⁴ Sulla presenza delle questioni educative nella stampa cinematografica del primo Novecento la bibliografia è ancora esigua. Per il contesto delle riviste milanesi, cfr. C. Corbetta, *Cinema, cultura ed educazione nelle prime riviste cinematografiche*, “Comunicazioni Sociali”, a. xvi, n. 3-4, 1994, pp. 410-422. Più ricca è invece la bibliografia sulle riviste dedicate alle proiezioni luminose, soprattutto fisse. Su “Luce et Verbo” cfr. S. Alovisio, F. Casetti, *Il contributo della Chiesa alla moralizzazione degli spazi pubblici*, in D. Viganò, R. Eugeni (a cura di), *Attraverso lo schermo*, vol. I, *Dalle origini agli anni Venti*, Roma, Ente dello Spettacolo, 2006, pp. 97-127, e L. Mosso (a cura di), *Luce et Verbo*, Torino, Biblioteca Fert, [2003]; su “Proiezioni Luminose” cfr. D. Toschi, *Il paesaggio rurale. Cinema e cultura contadina nell'Italia fascista*, Milano, Vita e Pensiero, 2009, pp. 95-103; L. Lombardi, *Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930)*, “History of Education & Children's Literature”, a. v, n. 2, 2010, pp. 149-172; su “Arte Luce Parola” cfr. D. Toschi, *Pedagogie intermediali: 'Arte - Luce - Parola'*, in D. Viganò, R. Eugeni (a cura di), *Attraverso lo schermo*, vol. I, *Dalle origini agli anni Venti*, cit., pp. 235-250.

⁵ A. Geisser, *Per l'istruzione e l'educazione del popolo italiano. Due esempi notevoli*, Torino, Società Tipografico Editrice Nazionale, 1914, p. 15 (pubblicato in origine su “La riforma sociale”, a. XXI, n. 21, 1914, pp. 1-29).

⁶ R. Pirro, *La funzione didattica del cinematografo*, “La Coltura Popolare”, a. XI, n. 12, 1921, p. 580.

⁷ L'archivio storico dell'Università di Bologna, ad esempio, conserva numerose tesi di diploma dedicate ai temi del cinema educativo, discusse tra il 1914 e il 1924 presso la Scuola pedagogica dell'Ateneo.

⁸ Per una prima mappatura delle riviste pedagogiche italiane più interessate al cinema, si rimanda alle indicazioni fornite nel fondamentale repertorio curato da G. Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997. Sulla presenza del cinema nella “Rivista pedagogica” di Luigi Credaro si rimanda invece al contributo di D'Arcangeli pubblicato in questo dossier.

⁹ Per una prima analisi dei contributi sulle proiezioni educative pubblicati su “Scuola Italiana Moderna” cfr. C. Reami, *La pratica pastorale e la produzione di diapositive: Angelo Zammarchi e l'editrice La Scuola*, in D. Viganò, R. Eugeni (a cura di), *Attraverso lo schermo*, vol. I, *Dalle origini agli anni Venti*, cit., pp. 229-233.

¹⁰ Un pionieristico ma rigoroso tentativo di bibliografia degli opuscoli su educazione e cinema pubblicati nell'Italia del primo Novecento è in S. Raffaelli, *Il cinema per la scuola nei primordi. Per una bibliografia italiana sul cinema didattico e formativo (1896-1916)*, "Prospettiva EP", a. XIII, n. 1, 1990, pp. 43-53, poi in Id., *Parole di film. Studi cinematografici 1961-2010*, a cura di M. Fanfani, Firenze, Franco Cesati, 2015, pp. 223-230.

¹¹ Sui rapporti, teorici e applicativi, tra cinema e pedagogia nell'Italia giolittiana la bibliografia non è ancora particolarmente estesa. Il lavoro più ampio resta ancora F. Tagliavia, *Cinema docet. La funzione didattica-formativa del cinema (1907-1918)*, Tesi di Laurea, Torino, Università degli Studi di Torino, a.a. 1995-1996. Si vedano anche: D. Toschi, *Il paesaggio rurale. Cinema e cultura contadina nell'Italia fascista*, cit.; D. Spinosa, *The Didactic-Instructive Task of Cinema (1907-1918) – in Italian Women's Writings*, in S. Bull, A. Söderbergh (eds.), *Not so Silent. Women in Cinema before Sound*, Stockholm, Stockholm University, 2010, pp. 80-84; L. Mazzei, *Angelina Buracci cinepedagoga*, "Bianco e Nero", a. LI, n. 570, 2011, pp. 95-100.

¹² Sulla storia della pedagogia e dell'istruzione scolastica nell'Italia giolittiana esiste, ovviamente, una bibliografia di enormi proporzioni. Limitando la selezione ai contributi monografici, si vedano, per un quadro introduttivo: G. Genovesi, G.C. Lacaita (a cura di), *Istruzione popolare nell'Italia liberale*, Milano, Franco Angeli, 1983; G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983; F. Cambi, *L'educazione tra ragione e ideologia. Il fronte anti-idealistico della pedagogia italiana 1900-1940*, Milano, Mursia, 1989; R.S. Di Pol, *Scuola e sviluppo economico nell'Italia giolittiana 1900-1915*, Torino, Sintagma, 1990; *Cultura, istruzione e socialismo nell'Italia giolittiana*, Milano, Franco Angeli, 1991; G. Cives, *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori*, Firenze, La Nuova Italia, 1994; E. De Fort, *La scuola elementare. Dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996; R.S. Di Pol, *Scuola e popolo nel riformismo liberale d'inizio secolo*, Torino, Sintagma, 1996; L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001; M. Chiaranda (a cura di), *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005; C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento: il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005; R.S. Di Pol, *La pedagogia scientifica in Italia*, Torino, Marco Valerio, 2007; H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, Firenze, Le Lettere, 2013; G. Cimino, G.P. Lombardo (a cura di), *La nascita delle 'scienze umane' nell'Italia post-unitaria*, Milano, Franco Angeli, 2014; *La pedagogia positivista italiana e i suoi centri di elaborazione*, numero monografico, "Studium Educationis", a. XVI, n. 1, 2015.

¹³ A. Geisser, *Per l'istruzione e l'educazione del popolo italiano. Due esempi notevoli*, cit., p. 11.

¹⁴ La relazione oppositiva-integrativa tra immagini fisse e animate è stata messa al centro di numerosi studi della più recente storiografia cinematografica delle origini,

spesso in rapporto alla triade fotografia/cronofotografia/cinematografo. Si vedano, in particolare: F. Albera, M. Braun, A. Gaudreault (par), *Arrêt sur image, fragmentation du temps. Aux sources de la culture visuelle moderne*, Lausanne, Payot, 2002; la sezione *Débats fondateurs* in L. Guido, O. Lugon (par), *Fixelanimé. Croisements de la photographie et du cinéma au xxème siècle*, Lausanne, L'Age d'Homme, 2010; T. Gunning, *The Play between Still and Moving Images: Nineteenth-Century 'Philosophical Toys' and Their Discourse*, in E. Røssaak (ed.), *Between Stillness and Motion. Film, Photography, Algorithms*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2011. Sulla dialettica tra le proiezioni fisse e animate nel contesto delle proiezioni educative, invece, la bibliografia è ancora esigua. Per il contesto italiano si veda il pur datato M. Cardillo, *Cinematografo o proiezioni luminose? Idee e propositi agli albori della cinematografia*, in Id., *Tra le quinte del cinematografo. Cinema, cultura e società in Italia*, Bari, Dedalo, 1987, pp. 25-46. Per il caso francese: A. Renonciat, *Vue fixe et/ou cinéma dans l'enseignement: naissance d'une polémique (1916-1922)*, in B. de Pastre-Robert, M. Dubost, F. Massit-Folléa (par), *Cinéma pédagogique et scientifique. À la redécouverte des archives*, Lyon, ENS, 2004, pp. 61-71; C. Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, in L. Guido, O. Lugon (par), *Fixelanimé. Croisements de la photographie et du cinéma au xxème siècle*, cit., pp. 145-155; I. Saint-Martin, *L'effet de présence: entre image fixe et image animée, les représentations de la Passion (fin XIXème-début XXème siècle)*, "Cahiers d'études du religieux. Recherches interdisciplinaires", numero speciale, 2012, <<http://cerri.revues.org/1058>>. Per il contesto tedesco: T. Elsaesser, S. Lenk, *'Kinoreformbewegung' Revisited: Performing the Cinematograph as a Pedagogical Tool*, in K. Askari et al. (ed.), *Performing New Media, 1890-1915*, New Barnet, John Libbey, 2015, pp. 163-173.

¹⁵ C. Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 145.

¹⁶ A fronte, infatti, di quasi trecento impianti scolastici nazionali destinati alla proiezione di immagini fisse, ne risultano solo trentacinque per le proiezioni cinematografiche, mentre sessantanove sono gli impianti abilitati sia alle proiezioni fisse che a quelle animate (cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Le proiezioni luminose, fisse e animate nelle scuole medie e nelle scuole elementari. Estratto dal "Bollettino Ufficiale"*, n. 55, 13 dicembre 1923, Roma, Tipografia Romana Cooperativa, 1923, pp. 16-23).

¹⁷ *Risultati dell'inchiesta sull'uso delle proiezioni luminose nelle RR. Scuole medie e normali – Dicembre 1922*, "Proiezioni Luminose", a. II, n. 4, 1923, p. 7.

¹⁸ A. Geisser, *Per l'istruzione e l'educazione del popolo italiano. Due esempi notevoli*, cit., p. 18.

¹⁹ Già nel 1895 il Musée Pédagogique di Parigi si era dotato di un servizio di fornitura di vetri per proiezioni luminose alle scuole (cfr. C. Gauthier, *Au risque du spectacle. Les projections cinématographiques en milieu scolaire dans les années 1920*, in

B. de Pastre-Robert, M. Dubost, F. Massit-Folléa (a cura di), *Cinéma pédagogique et scientifique. À la redécouverte des archives*, cit., p. 74). Sulle origini delle proiezioni educative in Francia, oltre al saggio appena citato di Gauthier, cfr. A. Senthiles, *L'Audio-visuel au service de l'enseignement: projections lumineuses et cinéma scolaire, 1880-1940*, "La Gazette des Archives", n. 173, 1996, pp. 165-182.

²⁰ Il nesso tra i programmi del 1888, condizionati dalla pedagogia di Aristide Gabelli, e lo sviluppo delle proiezioni educative è sottolineato in S. Agosti, *Immagini luminose a scuola. Tra proposte teoriche ed esperienze a Pordenone nella prima metà del Novecento*, Pordenone, ISTRIB, 2005, pp. 18-19.

²¹ L. Lombardi, *Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento*, in P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, p. 166.

²² *Ibid.*

²³ Ivi, pp. 166-167.

²⁴ Sull'Istituto Nazionale Minerva cfr. D. Toschi, *Il paesaggio rurale. Cinema e cultura contadina nell'Italia fascista*, cit., pp. 57-65.

²⁵ Cfr. *Le proiezioni fisse-cinematografiche nelle scuole comunali*, Torino, Municipio di Torino, [1925], p. 43. L'opuscolo dattiloscritto non è firmato, l'attribuzione ad Alessio, direttore della Scuola Elementare 'Giulio Cesare Abba' di Torino, si basa su una recensione d'epoca, cfr. *Un superbo bilancio*, "Proiezioni Luminose", a. v, n. 2, 1926, p. 46.

²⁶ Per un'introduzione storica relativa alle prime esperienze di proiezione educativa in Italia cfr. S. Filippin, *Le proiezioni luminose all'inizio del xx secolo*, in A. Centin (a cura di), *La scuola di base a Treviso dal 1806 al 1948*, Treviso, Ateneo di Treviso, 2009, pp. 221-234.

²⁷ Sul concetto di *micro-teoria*, di particolare utilità storiografica soprattutto per lo studio della riflessione sul cinema del primo Novecento, cfr. L. Quaresima, L. Mazzei, *Voci minori?*, "Bianco e Nero", a. LXVI, n. 550-551, ottobre 2004-aprile 2005, pp. 17-22.

²⁸ N. Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, Roma, Libreria Scolastica Nazionale, 1911, p. 12.

²⁹ G. Rosadi, [*Discorso per l'inaugurazione della sala 'Minerva' di Roma*], "La Coltura Popolare", a. iv, n. 20-21, 1914, p. 964.

³⁰ E. Fabietti, *L'immagine nell'insegnamento*, "Proiezioni Luminose", a. III, n. 2, 1923, p. 1.

³¹ C. Bressan, *Il cinematografo nelle caserme*, "L'Illustrazione Cinematografica", a. I, n. 5, 1923, p. 254.

- ³² D. Orano, *Il cinematografo e l'educazione*, "Rivista pedagogica", a. II, n. 10, 1909, p. 956.
- ³³ L. Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 31.
- ³⁴ N. Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, cit., p. 35.
- ³⁵ A. Geisser, *Per l'istruzione e l'educazione del popolo italiano. Due esempi notevoli*, cit., p. 11.
- ³⁶ *Le proiezioni fisse-cinematografiche nelle scuole comunali*, cit., p. 43.
- ³⁷ E. Fabietti, *L'immagine nell'insegnamento*, cit., p. 1.
- ³⁸ G.B. Picozzi, *Il cinematografo nella scuola dei sordomuti*, "Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini", a. III, n. 3, 1909, p. 86.
- ³⁹ *Gli atti del primo congresso nazionale dei cinematografi educativi e delle proiezioni scolastiche*, "Proiezioni Luminose", a. II, n. 7-10, 1923, p. 2.
- ⁴⁰ *Ivi*, p. 3.
- ⁴¹ *Ivi*, p. 2.
- ⁴² A questa tesi del superamento, che caratterizza le posizioni dei difensori dell'immagine animata nella prima fase del dibattito, si affianca poi in seguito anche una tesi più moderata, interessata invece a dimostrare l'armoniosa continuità del cinema rispetto alla lanterna magica: il fine dei sostenitori di tale tesi, come osserva Taillibert, era quello di rassicurare chi, all'interno della scuola, temeva che il cinema potesse snaturare il ruolo dell'insegnante (cfr. C. Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 146).
- ⁴³ L. Sereno Villa, *Proiezioni luminose nella scuola*, "Proiezioni Luminose", a. III, n. 1, 1924, p. 7.
- ⁴⁴ L. Scialdoni, *Il cinematografo nella scuola*, Milano, Vallardi, 1913, p. 15.
- ⁴⁵ U. Valcarengi, *La cinematografia come elemento educativo*, "La Fotografia Artistica", a. XII, n. 11, 1915, p. 22.
- ⁴⁶ *Ibid.*
- ⁴⁷ M. Mastropaolo, *Cinematografo e scuola popolare*, Santa Maria Capua Vetere, Cavotta, 1915, p. 17.
- ⁴⁸ Sulla filiazione storica fotografia/cinema, anche in chiave estetica, cfr. D. Pesenti Campagnoni, *Fotografia e cinema. Una relazione incompiuta*, contributo

inedito presentato al convegno *Quale museo di fotografia oggi?*, Museo di Fotografia Contemporanea, Cinisello Balsamo, 17 maggio 2014.

⁴⁹ Cfr. per esempio H. Münsterberg, *The Photoplay. A Psychological Study*, New York-London, D. Appleton & Co, 1916 (tr. it. *Film. Uno studio psicologico*, a cura di D. Spinosa, Roma, Bulzoni, 2010, p. 72).

⁵⁰ L. Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 46.

⁵¹ A. Calabi, *Il cinematografo come mezzo di educazione estetica e sociale*, "La Coltura Popolare", a. III, n. 15-16, 1913, p. 18.

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Il congresso e la mostra fotografica a Castel Sant'Angelo*, "La Cinematografia Italiana ed Estera", a. V, n. 105, 1911, p. 1326. Sull'importante rapporto di Ricci con la fotografia cfr. F. Canali, *Fotografia d'arte e fotografia artistica nei giudizi di Corrado Ricci e dei contemporanei*, e D. Domini, *Appunti sul rapporto tra arte e fotografia in Corrado Ricci*, entrambi in N. Lombardini (a cura di), *Corrado Ricci, nuovi studi e documenti*, Ravenna, Società di Studi Ravennati, 1999, pp. 267-308, 331-355; A. Benedetti, *Corrado Ricci e il Gabinetto fotografico nazionale*, "Atti e memorie. Deputazione di storia patria per le province di Romagna", n.s., n. 60, 2009, pp. 225-248.

⁵⁴ M. Mastropaolo, *Un'intervista con Nicola Fornelli*, "Lux", a. III, n. 3, 1909, pp. 6-7.

⁵⁵ Ivi, p. 7.

⁵⁶ F. Orestano, *Il cinematografo nelle scuole*, Roma, Istituto Nazionale Minerva, 1914, p. 19.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ Come ha dimostrato Taillibert, ancora negli anni Trenta lo statuto dinamico dell'immagine cinematografica è elogiato in Francia come una delle caratteristiche più utili per l'insegnamento (cfr. C. Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 147).

⁵⁹ R. Ravaglia, *Il cinematografo per le scuole dei sordomuti*, "Èffeta", a. VII, n. 10, 1912, p. 192.

⁶⁰ Hay, *Pedagogia cinematografica*, "Proiezioni Luminose", a. IV, n. 5, 1925, p. 134.

⁶¹ V.E. Orlando, [*Discorso tenuto al Teatro del Popolo di Milano*], "La Coltura Popolare", a. III, n. 5, 1913, p. 227.

⁶² *Ibid.*

⁶³ G. Chellini, *L'azione educativa del cinematografo nella scuola elementare*, Firenze, Stab. Tipografico San Giuseppe, 1915, p. 8.

⁶⁴ H. Bergson, *L'évolution créatrice*, Paris, Félix Alcan, 1907, pp. 304-307.

- ⁶⁵ R. Pirro, *La funzione didattica del cinematografo*, cit., p. 580.
- ⁶⁶ C. Ricci, *Problemi d'arte. L'espressione e il movimento nella scultura*, "Rivista politica e letteraria", a. II, n. 1, 1898, p. 57.
- ⁶⁷ Ivi, p. 58.
- ⁶⁸ "La vita come movimento", scrive Labriola, "che [il cinematografo] ci offre, non è che una successione di istantanee sulla vita medesima, cioè è movimento irrigidito. Il movimento è nella macchina che svolge la pellicola. La pellicola, come tale, è una successione d'immagini fisse" (*La 'Divina commedia' giudicata da Arturo Labriola*, "Lux", a. III, n. 50, 1910, p. 1).
- ⁶⁹ Nel 1922, per esempio, Cosmo Guastella – filosofo tardo-positivista largamente debitore del pensiero di Ardigò – sostiene che nell'esperienza cinematografica è solo il nostro pensiero a dare continuità al movimento: al cinema noi "crediamo di vedere il continuo, mentre non vediamo che il discreto" (cfr. C. Guastella, *Le ragioni del fenomenismo*, Palermo, Priulla, 1922, p. 172).
- ⁷⁰ G. Papini, *La filosofia del cinematografo*, "La Stampa", 18 maggio 1907, p. 2.
- ⁷¹ La dominante attenzione allo statuto fotogrammatico e analitico del cinema, unita alla conseguente difficoltà, come osserva Mazzei, "di descrivere il nuovo spettacolo in una maniera che si possa in qualche modo definire sintetica" è rintracciabile in uno dei primi articoli sul cinematografo apparsi sulla stampa periodica italiana: Edipi, *Cinematografia*, "Fiammetta", a. I, n. 23, 1896, pp. 2-3. Cfr. L. Mazzei, *La materia di cui son fatti i sogni: percezione della tattilità del cinematografo nei testi letterari italiani (1896-1908)*, in A. Auteliano, V. Innocenti, V. Re (a cura di), *I cinque sensi del cinema*, Udine, Forum, 2005, pp. 359-366.
- ⁷² A. Calabi, *Il cinematografo come mezzo di educazione estetica e sociale*, cit., p. 19.
- ⁷³ *Le proiezioni fisse-cinematografiche nelle scuole comunali*, cit., p. 12.
- ⁷⁴ A. Geisser, *Per l'istruzione e l'educazione del popolo italiano. Due esempi notevoli*, cit., p. 14.
- ⁷⁵ L. Sereno Villa, *Proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 6.
- ⁷⁶ *Una interessante riesumazione*, "Proiezioni Luminose", a. V, n. 3, 1926, p. 77.
- ⁷⁷ C. Ricci, *Problemi d'arte. L'espressione e il movimento nella scultura*, cit., p. 58.
- ⁷⁸ G.E. Lessing, *Laocoonte. Prima edizione italiana*, Voghera, Angelo Sormani, 1832, p. 21.
- ⁷⁹ Ivi, pp. 20-21.
- ⁸⁰ N. Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, cit., p. 33.

⁸¹ *Ibid.*

⁸² R. Bellour, *Fra le immagini*, Milano, Bruno Mondadori, 2007, p. 119.

⁸³ *Le proiezioni fisse-cinematografiche nelle scuole comunali*, cit., p. 68.

⁸⁴ C. Ricci, *Problemi d'arte. L'espressione e il movimento nella scultura*, cit., p. 60.

⁸⁵ *Per l'istruzione religiosa*, "Luce et Verbo", a. II, n. 16, 1910, p. 185.

⁸⁶ P. Foà, *Le proiezioni luminose nell'insegnamento*, "La Coltura Popolare", a. I, n. 2, 1911, p. 78.

⁸⁷ R. Resta, *Prefazione*, cit., p. 8.

⁸⁸ M. Berton, *La dialectique entre image fixe et image animée: 'Neuropatologia' (Camillo Negro et Roberto Omegna, 1908-1915)*, in M. Tortajada, B. Turquety (eds.), *Archaeology of Movement: Dispositives 1900*, Amsterdam, Amsterdam University Press, in corso di stampa (traduzione mia).

⁸⁹ Preoccupazioni analoghe a quelle espresse dai sostenitori dell'immagine fissa in Italia caratterizzano anche il coevo dibattito internazionale. Si vedano per esempio, in Francia, le posizioni di Henri Arnaud; cfr. A. Renonciat, *Vue fixe et/ou cinéma dans l'enseignement: naissance d'une polémique (1916-1922)*, cit., pp. 66-68.

⁹⁰ A. Terracini, *Cinematografo o proiezioni luminose?*, Roma, Cooperativa Tipografica Italiana, 1917, p. 5.

⁹¹ Ivi, pp. 6-7.

⁹² L. Sereno Villa, *Proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 7.

⁹³ *Diapositive su vetro o diapositive di celluloidi?*, "Proiezioni Luminose", a. III, n. 3, 1924, p. 8.

⁹⁴ L'esigenza di un rallentamento della velocità dell'immagine animata è avvertita anche nel contesto pedagogico francese. Nel 1930 l'educatore Adrien Collette ritiene che in alcuni casi sia addirittura utile proiettare il film fotogramma per fotogramma (cfr. C. Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 151).

⁹⁵ A. Terracini, *Cinematografo o proiezioni luminose?*, cit., p. 8.

⁹⁶ G.B. Picozzi, *Il cinematografo nella scuola dei sordomuti*, cit., p. 52.

⁹⁷ L. Sereno Villa, *Proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 7.

⁹⁸ A. Zammarchi, *L'insegnamento colle proiezioni luminose*, "Scuola italiana moderna", n. 5, 1924, p. 24.

⁹⁹ M. Berton, *La dialectique entre image fixe et image animée: 'Neuropatologia' (Camillo Negro et Roberto Omegna, 1908-1915)*, cit.

- ¹⁰⁰ A. Geisser, *Per l'istruzione e l'educazione del popolo italiano. Due esempi notevoli*, cit., p. 12.
- ¹⁰¹ *Il battesimo dell'Istituto 'Minerva'*, "La Coltura Popolare", a. III, n. 2, 1913, p. 88.
- ¹⁰² A. Campetti, *Il cinematografo nell'educazione*, "Rivista di pedagogia", a. v, n. 3, 1910, p. 75.
- ¹⁰³ Cfr. per la Francia A. Renonciat, *Vue fixe et/ou cinéma dans l'enseignement: naissance d'une polémique (1916-1922)*, cit., pp. 64-65, e C. Gauthier, *Au risque du spectacle. Les projections cinématographiques en milieu scolaire dans les années 1920*, cit., pp. 90-91; per la Germania, T. Elsaesser, S. Lenk, *'Kinoreformbewegung' Revisited: Performing the Cinematograph as a Pedagogical Tool*, cit., p. 163.
- ¹⁰⁴ R. Resta, *Prefazione*, cit., p. 8.
- ¹⁰⁵ *Ibid.*
- ¹⁰⁶ M. Mastropaolo, *Cinematografo e scuola popolare*, cit., pp. 45, 51.
- ¹⁰⁷ G.B. Picozzi, *Il cinematografo nella scuola dei sordomuti*, cit., p. 80.
- ¹⁰⁸ L. Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 53.
- ¹⁰⁹ *Ivi*, p. 58.
- ¹¹⁰ *Ivi*, p. 78.
- ¹¹¹ *Ibid.*
- ¹¹² R. Costetti, *Il metodo intuitivo nell'insegnamento religioso*, "Luce et Verbo", a. III, n. 25-26, 1911, p. 275.
- ¹¹³ L. Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 24.
- ¹¹⁴ *Ibid.*
- ¹¹⁵ *Ivi*, p. 25.
- ¹¹⁶ *Ibid.*
- ¹¹⁷ Il tema della centralità della parola nelle proiezioni fisse e animate è ricorrente anche nel dibattito francese, cfr. C. Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 150.
- ¹¹⁸ V. Giannitrapani, *Le proiezioni luminose nelle scuole primarie*, Milano, Ditta M. Ganzini, [1910], p. 3.
- ¹¹⁹ *Il battesimo dell'Istituto 'Minerva'*, cit., p. 87.
- ¹²⁰ A. Terracini, *Cinematografo o proiezioni luminose?*, cit., p. 5.

¹²¹ G. Tinivella, *Il cinematografo. Conferenza tenuta alla Società di Cultura di Torino il 22 febbraio 1919*, “Conferenze e Prolusioni”, a. XII, n. 11, 1919; stampato anche in opuscolo: Roma, Tip. Evaristo Armani, 1919, p. 7.

¹²² *Ibid.*

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ Cfr. in particolare F.M. Martini, *La morte della parola*, “La Tribuna”, 16 febbraio 1912, p. 3 (poi in “Bianco e Nero”, a. LXVI, n. 550-551, 2004-2005, p. 72), e soprattutto M.L. Patrizi, *Lotta ad oltranza tra il gesto e la parola*, “La Stampa”, 19 gennaio 1914, p. 3 (ora in S. Alovisio, *L'occhio sensibile. Cinema e scienze della mente nell'Italia del primo Novecento*, Torino, Kaplan, 2013, pp. 164-167).

¹²⁵ Sulle difficoltà di rintracciare indizi, in Italia, dell'eventuale presenza di un ‘bonimiteur’ o di un ‘lecturer’ durante le proiezioni animate cfr. L. Mazzei, *First Came the Word and Then the Picture: Comment to Newsreels in Italy at the Time of Silent Films*, in À. Quintana, J. Pons (ed.), *La construcció del l'actualitat en el cinema dels orígens*, Girona, Fundació Museu del Cinema-Colección Tomàs Mallol -Ajuntament de Girona, 2012, pp. 151-163.

¹²⁶ L'auspicio, tanto generico quanto ricorrente, conosce una lunga fortuna: sarà ancora un punto centrale nelle conclusioni dei lavori del Congresso internazionale del cinema d'insegnamento, tenutosi a Roma nel 1934 per iniziativa dell'ICE (cfr. C. Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., pp. 149-150).

¹²⁷ Cfr. *II Congresso delle Proiezioni 1912*, “Luce et Verbo”, a. IV, n. 30, 1912, p. 325.

¹²⁸ *Il bollettino nella sua nuova veste*, “Luce et Verbo”, a. IV, n. 30, 1912, p. 323.

¹²⁹ M. Mastropaolo, *Cinematografo e scuola popolare*, cit., pp. 40-41.

¹³⁰ L. Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 77.

¹³¹ *Ivi*, p. 28.

¹³² Secondo Taillibert la diffusa preoccupazione che l'immagine animata nelle scuole potesse sostituire o marginalizzare il maestro alimenta il dibattito internazionale sul cinema educativo almeno sino alla fine degli anni Trenta (cfr. C. Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 145).

¹³³ R. Costetti, *Il metodo intuitivo nell'insegnamento religioso*, cit., p. 275.

¹³⁴ L. Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 29.

¹³⁵ *Ibid.*

¹³⁶ *Ivi*, p. 24.

¹³⁷ Cfr. S. Alovisio, *L'occhio sensibile*, cit.; M. Berton, *Le corps nerveux des spectateurs. Cinéma et sciences du psychisme autour de 1900*, Lausanne, L'Age d'Homme, 2015; S. Curtis, *The Shape of Spectatorship. Art, Science, and Early Cinema in Germany*, New York, Columbia University Press, 2015.

¹³⁸ R. Eugeni, *La relazione d'incanto. Studi su cinema e ipnosi*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, pp. 160-161.

¹³⁹ La distinzione tra *puissance* e *pouvoir* in riferimento al cinema delle origini è proposta in Ph. Dubois, *Au seuil du visible: la question du figural*, in V. Innocenti, V. Re (a cura di), *Limina. Le soglie del film*, Udine, Forum, 2004, pp. 137-150.

¹⁴⁰ La distinzione ricorre anche nel dibattito francese degli anni Dieci e Venti, grazie soprattutto agli interventi di Georges-Michel Coissac (cfr. A. Renonciat, *Vue fixe et/ou cinéma dans l'enseignement: naissance d'une polémique (1916-1922)*, cit., pp. 63-64).

¹⁴¹ L'utilità del cinema educativo-ricreativo da programarsi al di fuori degli ambienti e degli orari scolastici ma per un pubblico giovanile e popolare è sottolineata ripetutamente anche in altri contesti nazionali, cfr. per esempio C. Gauthier, *Au risque du spectacle. Les projections cinématographiques en milieu scolaire dans les années 1920*, cit., pp. 96-98, e T. Elsaesser, S. Lenk, *'Kinoreformbewegung' Revisited. Performing the Cinematograph as a Pedagogical Tool*, cit.

¹⁴² L. Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 22.

¹⁴³ L. Grassini, *Scuola e cinematografo. Un problema in via di soluzione*, "Cinemalia", a. II, n. 2, 1928, p. 43.

¹⁴⁴ L. Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 22.

¹⁴⁵ L. Grassini, *Scuola e cinematografo*, cit., p. 43.

¹⁴⁶ Questa proposta di integrazione ispira anche numerosi interventi nel dibattito francese, in particolare – ma siamo già negli anni Trenta – per iniziativa di Jean Bréault (cfr. C. Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 152).

¹⁴⁷ A. Zammarchi, *L'insegnamento con le proiezioni luminose*, cit., p. 24.

¹⁴⁸ E. Enovi, *La cinematografia didattica*, "L'Illustrazione Cinematografica", a. IV, n. 6, 1915, p. 9.

¹⁴⁹ *La missione educativa del Cinematografo in un discorso di S.E. l'on. Rosadi*, "La Cinematografia Italiana ed Estera", a. VIII, n. 179-180, 1914, p. 18.

¹⁵⁰ Ministero della Pubblica Istruzione, *Le proiezioni luminose, fisse e animate nelle scuole medie e nelle scuole elementari. Estratto dal "Bollettino Ufficiale", n. 55, 13 dicembre 1923*, cit., p. 8.

- ¹⁵¹ F. Orestano, *Il cinematografo nelle scuole*, cit., p. 9.
- ¹⁵² Sulle difficoltà di realizzazione del proiettore con *stop frame* nel contesto francese cfr. C. Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 151.
- ¹⁵³ Ancora nel 1952, in un documento della Cineteca Autonoma del Ministero della Pubblica Istruzione, si auspica che i proiettori in dotazione nelle scuole prevedano la possibilità di arresto del fotogramma (cfr. *Collaudo dei proiettori, Ministero della Pubblica Istruzione, 10 marzo 1952*, in R. Branca, *Scuola e cinema scolastico in Italia*, Roma, Cineteca Ministero della P.I., 1954, p. 56).
- ¹⁵⁴ Ancora nel 1925, ad esempio, l'IRPI pubblica ripetutamente, sulla rivista "Proiezioni Luminose", il proiettore Istituto Alfa, capace di "proiettare ferme le singole vedute cinematografiche".
- ¹⁵⁵ E. Enovi, *La cinematografia didattica*, cit., p. 10.
- ¹⁵⁶ Lo studio delle relazioni tra fotografia e cinema in Italia nel primo Novecento attende ancora un adeguato approfondimento. Tra i contributi sino a oggi più significativi, cfr. D. Pesenti Campagnoni, *Fotografia e cinema. Una relazione incompiuta*, cit.; G. Bertellini, *Photography and Cinema, and Vice Versa*, in Id. (ed.), *Italian Silent Cinema. A Reader*, London, John Libbey & Co., 2013, pp. 49-68; F. Prono, *Cinematofotografia: il dibattito sulla tecnologia nelle riviste fotografiche italiane del primo Novecento*, in M. Canosa, G. Carluccio, F. Villa (a cura di), *Cinema muto italiano: tecnica e tecnologia*, vol. 1, *Discorsi, precetti, documenti*, Roma, Carocci, 2006; E. Dagrada, E. Mosconi, S. Paoli (a cura di), *Moltiplicare l'istante. Beltrami, Comerio e Pacchioni tra fotografia e cinema*, Milano, Cineteca Italiana-Il Castoro, 2007.
- ¹⁵⁷ Cfr. S. Alovio, *L'occhio sensibile*, cit.
- ¹⁵⁸ J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una 'storia materiale della scuola' tra XIX e XX secolo*, "History of Education & Children's Literature", a. VI, n. 1, 2011, pp. 253-279.