

Analizzare e utilizzare i programmi televisivi nella didattica della storia

Vanessa Roghi¹

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

Neil Postman

Generalmente quando si parla di didattica della storia con gli audiovisivi ci si riferisce al cinema, o ai documentari, comunque a fonti di tipo autoriale, facilmente rintracciabili e riproducibili³. Non sono tanti gli insegnanti, né tantomeno gli storici, che si cimentano con l'uso e la critica delle fonti televisive⁴. E i motivi sono evidenti.

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

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

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

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

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

Eppure, fra gli audiovisivi che più agiscono sul nostro immaginario storico ci sono quelli televisivi: studiarli seriamente all'interno della ricerca storiografica è ormai diventato necessario⁶.

Le fonti televisive: archivi e problemi di accesso⁷

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

Mussolini and the Italians, Manchester University Press 2012.

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

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

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

mine azzardato: la televisione infatti lascia, in principio, pochissime tracce del suo passaggio sulla terra, per motivi essenzialmente culturali: la Rai dei primi anni è guidata da funzionari convinti che i prodotti televisivi non debbano, necessariamente, essere tramandati alle generazioni future; pochi sono gli operatori dell'azienda pubblica a ritenere che il varietà, i quiz, le canzonette meritino un archivio. Molto spesso alcuni programmi della Tv sono stati conservati solo in parte: c'è il video ma manca l'audio, per esempio, come nel caso dei primi telegiornali. In molte occasioni sono stati fonici o operatori a salvare le pellicole di programmi che altrimenti sarebbero state distrutte⁸. Negli ultimi anni è andata maturando una nuova e diversa coscienza rispetto all'importanza della conservazione delle fonti televisive. Grazie anche all'apporto delle tecnologie digitali che, se da un lato pongono il problema dei costi elevati del riversamento dei materiali analogici in formati più leggeri, fruibili on line, consentono, tuttavia, di poter ipotizzare nel futuro prossimo un portale condiviso di tutti gli archivi delle tv. Una consapevolezza maturata a livello europeo e recepita in anni recenti anche in Italia – sebbene con i progressivi tagli della spesa pubblica si stia assistendo a una significativa inversione di tendenza, che mette a rischio la sopravvivenza stessa di archivi audiovisivi puri come l'Archivio Luce e l'Aamod (Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico), per citare i due principali archivi non televisivi in Italia. Un passo in questa direzione è stato compiuto qualche anno fa dal progetto *Presto, Preservation Technologies for European Broadcast Archives*⁹. Da uno studio preliminare è stato rilevato che il patrimonio televisivo in Italia corrisponde a un milione di ore di film, un milione e 600.000 ore

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

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

di registrazioni video e due milioni di ore di audio custoditi in soli 10 archivi. È stato stimato che il patrimonio europeo di materiale audiovisivo sia dieci volte più grande: 10 milioni di ore di film, 20 milioni di ore di video, 20 milioni di ore di audio. Il progetto è naufragato sotto la mole immensa del lavoro da svolgere, e le pagine del sito web sono infatti aggiornate fino al 2007¹⁰. Malgrado ciò *Presto* ha avuto il merito di mettere in luce non solo l'entità dei materiali esistenti, ancora in modo approssimativo, ma anche alcune questioni che, lungi dal riguardare esclusivamente il lavoro degli archivisti, interessano da vicino il lavoro di chi fa ricerca. Uno dei dati più rilevanti ad emergere è il fatto che questo patrimonio televisivo risulta in gran parte non disponibile e spesso inutilizzabile, non solo da parte di utenti esterni (istituzioni culturali), ma anche da parte di produzioni audiovisive, e anche per una questione di obsolescenza dei formati. Ad esempio i 2/3 dei materiali di archivio non possono essere usati nei formati esistenti, e 1/3 ha subito forme diverse di deterioramento. Il caso più interessante e sorprendente, per uno studioso che si occupa di storia contemporanea, è quello relativo ai servizi giornalistici girati su nastro magnetico nei primi anni Ottanta. Assai più fragili della pellicola, appaiono oggi spesso più rovinati di quanto si possa immaginare: la pellicola, infatti, se ben conservata, mantiene con il negativo la qualità più alta dell'immagine girata. Il nastro magnetico invece tende più facilmente a deteriorarsi. Per questo fonti televisive di anni recenti sono di qualità più scadente rispetto a quelle degli anni sessanta. Recentemente un nuovo progetto, sempre su base europea, ha ripreso l'idea del portale digitale per facilitare l'accesso agli archivi audiovisivi: si tratta di *EUScreen*. A partire dal 2009 un consorzio di televisioni europee, sotto la guida dell'Università di Utrecht, ha iniziato a digitalizzare parte dei propri archivi audiovisivi: ad oggi sono disponibili 30.000 documenti. Rispetto a *Presto*, *EUScreen* ha il merito di mettere in rete archivi già esistenti, semplificando, dunque, le procedure di classificazione e di

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

condivisione; d'altro canto il fatto di essere una piattaforma fa sì che in essa confluiscono i "difetti" dei singoli archivi. Per quanto riguarda il caso della Rai, ad esempio, si nota come, pur essendo fra i partner, non sia comunque possibile consultare le immagini online. L'archivio della televisione pubblica italiana continua ad essere fruibile soltanto dalle postazioni delle sedi Rai. Mentre disponibili sono gli archivi di gran parte delle altre Tv che partecipano al progetto: di notevole interesse l'archivio della tv rumena TVR, che a partire dai primi anni Sessanta fino ad oggi racconta la vita del paese del blocco sovietico offrendo uno spaccato visivo sconosciuto, data la scarsa consuetudine ad un immaginario televisivo che non sia euro, o americano centrico¹¹. I maggiori archivi televisivi in Europa sono legati, come è ovvio, alle principali emittenti televisive, supportati quindi, in forme diverse, da finanziamenti pubblici. È importante, in questo senso, ribadire anche in contesti come questo, il valore culturale e il carattere di pubblico servizio svolto da una struttura come le Teche Rai. Il diritto all'accesso, per citare uno dei punti cardine del contratto di pubblico servizio fra Rai e Parlamento, deve continuare ad essere un elemento centrale non solo rispetto alle questioni legate ai programmi, ma anche alle questioni relative all'archivio. Sottolineo il punto perché questa caratteristica, o meglio la sua totale disattenzione, pone automaticamente il gruppo Mediaset fuori gioco rispetto alla possibilità di concorrere in futuro a diventare servizio pubblico. Non entro in questa sede nel merito del diritto all'accesso ai programmi, ma sicuramente rilevo come non esista alcuna possibilità di accedere agli archivi Mediaset, che costituiscono, nel bene e nel male, la fonte forse più originale dell'immaginario italiano negli anni Ottanta, decennio assai difficile da studiare anche per l'impossibilità di recuperare le sue fonti televisive. Parte da Milano, infatti, e dalle aziende poi confluite nel gruppo Mediaset, quel processo di ridefinizione della nostra identità collettiva, attraverso le telenovelas e i programmi di intrattenimento. Partono da Italia 1, Canale 5, Rete 4 l'ingresso dei politici nell'arena del varietà televisivo, l'uso indiscriminato del corpo delle donne, la definitiva sovrapposizione post moderna dei generi. Di questi elementi culturali non è dato ancora avere un archivio ordinato. In Italia non esiste niente di simi-

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

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

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

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

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

Repertori, documentari, inchieste, fiction, informazione, intrattenimento

Una volta superato l'ostacolo dell'accesso alla fonte televisiva, dunque, quale scegliere? Se già le differenze messe in rilievo all'interno della produzione cinematografica sono infinite, e chiamano in causa una vasta pluralità di approcci possibili (semiotica, ermeneutica, critica d'arte, sociologia dell'arte, storia dell'arte ecc.) la televisione offre una varietà di prodotti paragonabile solo alla letteratura: sul piccolo schermo possiamo trovare tutto ciò che può essere visto, così come in un libro tutto ciò che può essere scritto¹³. Un insegnante messo di fronte a questa ricchezza spaventosa di solito si rivolge a chi ha già in qualche modo fatto la selezione: i documentari di montaggio, quelli realizzati a partire dagli anni '90 (*La storia siamo noi*, *Correva l'anno*, *Grande storia*). Ma certo, in questo caso, la Tv viene usata come un manuale. Quello che viene mostrato non sono le fonti televisive, ma una loro riedizione antologica con un forte taglio critico dettato dalla scrittura dell'autore del programma, dalla linea editoriale della rete ecc.¹⁴. Se invece si vuole veramente usare un prodotto televisivo per fare didattica della storia bisogna soffermarsi sui criteri attraverso i quali selezionare, all'interno della produzione televisiva, un programma che possa essere considerato fonte storica¹⁵.

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

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

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

Ora, un programma televisivo, che tipo di fonte è per la storia? Una fonte "primaria" della storia dell'immaginario e delle mentalità collettive o delle idee/modelli culturali dei suoi autori; un documento che contribuisce alla storia delle forme; oppure una fonte secondaria, indiretta per le altre storie (storia dell'ambiente, della cultura materiale, economica, sociale e politica)¹⁶. Un documento o un monumento¹⁷? Ormai da anni si ragiona sull'ambivalenza di questo tipo di definizione rispetto all'epistemologia delle fonti: distinzione che viene a cadere di fronte alla fonte televisiva che è sempre, in ogni circostanza, un monumento (l'intenzionalità della trasmissione è ontologica) e un documento (vi sono elementi "oggettivi" che non possono essere elusi, come una intervista, un paesaggio, l'evento stesso che viene ripreso)¹⁸. Pierre Sorlin, mettendo insieme un ventennio di discussioni sull'argomento, ha parlato di immagini evento, agenti di storia: il singolo programma televisivo può essere un documento da studiare per gli effetti che ha generato, per il valore assoluto all'interno della costruzione (e non del rispecchiamento) dell'immaginario di un'epoca¹⁹. La diretta televisiva di Vermicino, lo sbarco dell'uomo sulla luna, sono eventi mediatici che diventano fonti primarie al pari della battaglia di Bouvines²⁰. D'altra parte, molto più frequente è l'uso del documento televisivo come fonte indiretta: oggetto nel quale precipitano le voci e i volti, le idee e i sogni di un momento preciso (le interviste fatte dopo la strage di piazza Fontana) o di un lungo periodo (le inchieste sull'Italia degli anni Sessanta). La televisione produce non solo informazioni ma punti di vista sul

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

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

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

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

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

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

mondo, dando forma alla percezione che abbiamo della società in cui viviamo, formando il senso degli altri. È stato Stuart Hall a riportare il dibattito sull'influenza dei media in una prospettiva più empirica e meno ideologica quando ha affermato che i media hanno la funzione di «fornire le basi sulle quali gruppi e classi sociali costruiscono l'immagine della vita degli altri gruppi e classi»²¹. In questo senso una fonte televisiva diventa tale quando ha avuto un audience che l'ha vista e "digerita". Infine, se i film generano senso, la Tv genera quella che è stata definita la "sindrome del testimone": un evento storico raccontato in televisione è percepito come vero²². La Tv inoltre, in modo assolutamente originale, cita sempre se stessa, la metatelevisione, a partire dagli anni Ottanta, compie una costante operazione memoria riprendendo i suoi archivi spezzettandoli e rimontandoli all'interno di nuovi programmi²³. La Tv tende a fare confusione poiché mischia immagini nate per il piccolo schermo e altre prodotte per cinegiornali cinematografici, per creare degli archivi, per intrattenere o informare. Chi insegna, dunque, deve stare attento: a questa diversa genealogia chi fa Tv non dà quasi mai peso, ma nella didattica bisogna imparare a discernere l'origine delle fonti perché la storia produttiva di un audiovisivo pesa tanto quanto il suo contenuto.

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

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

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

L'immagine e l'evento²⁴

Quale storia raccontare attraverso le fonti televisive: la storia evenemenziale o la storia profonda, la lunga durata? Su questo tema gli storici risentono, innanzitutto, di una scarsa dimestichezza con la fonte televisiva, si soffermano sull'immagine evento, sul singolo avvenimento, molto più per questioni pratiche che per questioni epistemologiche. È molto più semplice infatti analizzare un singolo programma, come lo sbarco sulla luna ad esempio, e ragionare sul suo ruolo di agente di storia, piuttosto che confrontarsi con decine di programmi difficilmente accessibili, per vedere come essi possano essere usati per ricostruire la lunga durata di fenomeni storiografici²⁵. Eppure vale la pena farlo, un caso di studio emblematico è offerto in questo senso dalla storia delle donne perché la televisione – in modo incerto, con alti e bassi, con censure, passi indietro ma anche grandissimi passi avanti – ha fin dall'inizio "studiato" le donne italiane dando loro, per la prima volta, voce in modo diretto²⁶. Le interviste che la Rai ha prodotto a partire dagli anni Cinquanta sono una miniera unica per studiare soggetti ai margini: la contadina friulana, l'analfabeta, la studentessa calabrese non sono state ascoltate, in principio, da nessun altro se non dalla Tv. L'interesse verso la storia orale è assai tardivo in Italia e inizialmente privo di una connotazione di genere. La Tv ha portato nelle case degli italiani la voce e il volto di quell'anello forte, per usare un'espressione di Nuto Revelli, quell'anello forte della società italiana che sono le donne appartenenti agli strati sociali più marginali²⁷. Il periodo preso in considerazione ha una data ad quem: il 1958, anno in cui viene approvata la legge Merlin. Un evento solo in apparenza marginale di fronte ai grandi stravolgimenti del dopoguerra: da un punto di vista della storia culturale, infatti, il 1958 offre la possibilità di vedere come, per la prima volta, i media italiani siano letteralmente

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

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

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

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

obbligati a parlare di sessualità. I media italiani: fondamentalmente due, per quanto ci riguarda. La Rai, che in regime di monopolio dal 1954 occupa lo spazio dell'etere destinato alla Tv, e la Incom, che ha ripreso l'eredità dei cinegiornali Luce e che, con un tocco di americanismo glamour e uno sguardo divertito sulle notizie, si occupa dell'informazione al cinema, ancora per un decennio²⁸. Per quanto riguarda la Rai, è il primo commentatore politico del telegiornale nazionale, Ugo Zatterin, a dare la notizia: riesce a farlo senza nominare mai neanche una volta le parole sesso, prostituzione, casa di tolleranza, e così via. Cosa racconta questo breve repertorio: il conformismo della società italiana, è vero, ma soprattutto un pezzo di storia della Tv, quello dominato dal codice di autoregolamentazione che, riprendendo il codice Hayes, pensato per Hollywood, introduce nella neonata Tv elementi di autocensura fortissimi. Diverso il tono usato dalla Incom: il cinegiornale, complice una senatrice Merlin che evidentemente sta al gioco, si diverte mostrando la Politica in atto di chiudere tutto quello che ha in casa: il rubinetto, l'armadio e così via. Due modi di fare informazione, spesso confusi nel grande calderone delle immagini montate in Tv. Due sguardi dettati da diverse politiche dirigenziali. La Incom, per esempio, darà largo sostegno al deputato socialista Loris Fortuna nella battaglia per l'introduzione in Italia di una legge sul divorzio, mentre la Rai si terrà largamente ai margini della discussione, e gli unici repertori interessanti sull'argomento (cinegiornali come inchieste) si possono trovare oggi nell'archivio della Incom, e non in quello della Rai²⁹. In compenso la Rai apre all'inchiesta, e grazie a programmi come *Il lavoro della donna*, *Chi legge*, *Viaggio in Italia*, *Noi come siamo*, per citarne solo alcuni, è possibile ricostruire uno spaccato di paese nel quale le donne iniziano a prendere la parola, in politica, nella scuola, nell'università, nelle grandi battaglie per i diritti civili. Una soggettività, una centralità che ci è restituita anche dallo sguardo degli operatori televisivi³⁰. Il cambiamento del ruolo della donna è documen-

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

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

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

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

Immagini e immaginario o della *medialiteracy*

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

media della Televisione Garzanti, Milano 1996.

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

è andato crescendo nel Regno Unito fin dagli anni Cinquanta sia nei riguardi di un supporto richiesto agli insegnanti nella diffusione delle immagini audiovisive, sia viceversa, dell'importanza assegnata alla diffusione delle stesse da parte delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. Bazalgette rappresenta, in estrema sintesi, tutto ciò che non ha avuto il nostro paese: insegnanti collocati nei ruoli chiave delle Istituzioni audiovisive (Rai, Istituto Luce ecc. ecc.), un ragionamento coerente e strutturato sull'evoluzione del linguaggio audiovisivo e del suo impatto sull'immaginario di intere generazioni di studenti, la capacità infine di divulgare competenze maturate sul campo per tradurle in manuali efficaci e di facile uso per ogni tipo di insegnamento. Malgrado l'impatto che i media hanno avuto sulla vita delle persone nel XX secolo c'è voluto che volgesse al termine l'era digitale e il XXI secolo perché anche le istituzioni naturalmente incaricate di farlo iniziassero a ragionare sulla necessità di trovare modalità condivise per introdurre anche nelle scuole la giusta attenzione verso la *media literacy*, ovvero, come già accennato, all'alfabetizzazione al linguaggio dei mezzi di comunicazione di massa³². L'ha fatto, naturalmente, il Parlamento europeo che nelle sue raccomandazioni il 18 dicembre 2006 fa riferimento alla necessità di una "alfabetizzazione universale" che tenga in considerazione alcune competenze: fra queste la competenza digitale, ovvero: «il saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet». La competenza digitale a sua volta si fonda su una serie di conoscenze, abilità e attitudini quali «una solida consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI nel quotidiano». Un quotidiano nel quale, sempre secondo le linee guida del PE, la scuola deve accrescere la *consapevolezza* ed incoraggiare l'espressione culturale: «consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in

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

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

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

34 Ministro Fioroni, luglio 2007.

andare avanti, che le competenze sono sempre situate in un determinato gruppo sociale (non esistono competenze assolute) e sono il frutto di una negoziazione. Non è, dunque, com'era nel caso dei programmi, lo statuto epistemologico della disciplina a definire i saperi da trasmettere (il programma o il canone). La propria disciplina di insegnamento assume semmai un ruolo strumentale allo sviluppo di quelle competenze, ovvero all'acquisizione di quelle conoscenze e capacità che concorrono alla loro formazione»³⁵. Questo approccio interpella la storia più di ogni altra disciplina poiché l'immaginario dei ragazzi e delle ragazze è plasmato dagli audiovisivi³⁶; sicuramente, se c'è una competenza che i bambini e i ragazzi hanno e che nella maggior parte dei casi gli insegnanti non hanno, o hanno in minima percentuale, è propria quella delle tecnologie. Dei mezzi di comunicazione anzi. Si crea così un sistema rovesciato nel quale la competenza più importante del "gruppo sociale" degli studenti non soltanto è ignorata in buona parte da chi deve formarli ma molto spesso è addirittura disprezzata, censurata, o, nel migliore dei casi impiegata in modo completamente sbagliato (quanti insegnanti occupano le ore di lezione facendo vedere dei film che hanno un ruolo meramente sostitutivo). Il sociologo Paolo Jedlowski ha parlato di «persone ricche di informazioni ma povere di esperienza», in questi termini, individuando la contraddizione già segnalata da Georg Simmel agli inizi del Novecento fra una società dell'informazione, un sistema educativo pieno di informazioni e esseri umani assolutamente non in grado di trasformare queste informazioni in elementi concreti della loro esperienza. Il «sapere è vitale se è collegato con le nostre operazioni quotidiane, con le nostre domande e i nostri vissuti, con la nostra esistenza»³⁷. Questa affermazione è utilissima per ragionare sulle carenze del nostro sistema educativo in tema di audiovisivi: gli studenti abbondano di informazioni ma la loro esperienza in questo campo è negata. Qual è infatti lo scopo principale di una educazione ai media? Non può essere solo difensi-

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

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

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

va: le persone a cui ci rivolgiamo non solo usano i media di cui parliamo molto più di noi ma ne hanno un giudizio sostanzialmente positivo. Non è sufficiente sapere come si fa qualcosa per sviluppare un'attitudine critica verso la stessa. Scrive ancora una volta Bazalgette: «Sebbene i ragazzi siano fra i più avidi consumatori di media come la televisione, l'idea che l'apprendimento su questi media debba far parte del loro curriculum è sembrata essere fuori luogo fino a tempi molto recenti». Bisogna dire che anche per la didattica della storia, nelle scuole, nelle università, siamo esattamente allo stesso punto. Occorre affrettarsi, pena la perdita definitiva e irreversibile, per gli storici, di una egemonia, ancorché parziale, sull'agenda dei temi, sul taglio critico della loro narrazione³⁸.

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