

Il *film-making* scolastico come risorsa educativa, inclusiva ed emancipativa nell'Italia degli anni Sessanta e Settanta

*(Filmmaking in School as an Educational, Inclusive and
Emancipatory Resource in 1960s-1970s Italy)*

Simona Finetti

Catholic University of the Sacred Heart, Milan - IT

Abstract

This article explores the value of filmmaking for holistic education. It begins with a brief, inexhaustive summary of how an increasingly "technological" culture has been (and still is) influencing Western educational practices. Framed through a historical-pedagogical perspective, three case studies are offered that relate to Italian experiences in the 1960s and 70s, each pioneering in its peculiarities: 1) the Centro Studi Cinematografici (Cinematographic Studies Center) in schools of all grades; 2) the Mount Olimpino Cooperative's research cinema with children from special schools and differential classes; and 3) an integrated three-year proposal by Ulisse Adorni with Giovanni Martinelli in one of Parma's elementary schools. Data include archival material, unpublished documentation, and interviews to advocate the high educational value of filmmaking in preventing and counteracting youth educational deprivation and adult pedagogical poverty.

Keywords: filmmaking, media education, screen education, films made by children, holistic education

Abstract

Dopo una breve premessa che delinea, senza pretesa di esaustività, come una cultura sempre più "tecnologica" abbia influenzato (e influenzi) le pratiche educative occidentali, l'articolo esplora il valore del film-making scolastico per un'educazione olistica. Con uno sguardo storico-pedagogico sono offerti al lettore odierno spunti di riflessione a partire da tre studi di caso, relativi a esperienze italiane degli anni Sessanta e Settanta del Novecento, ciascuna pionieristica nelle sue peculiarità: la prima sperimentazione del Centro Studi Cinematografici nelle scuole di ogni ordine, il cinema di ricerca della Cooperativa di Monte Olimpino con bambini di scuola speciale e di classi differenziali, la proposta triennale integrata di Ulisse Adorni con Giovanni Martinelli in una scuola elementare a Parma. Materiale d'archivio, documentazione inedita e interviste sono tra le fonti utilizzate per argomentare l'alto valore formativo del film-making nel prevenire e contrastare deprivazioni educative minorili e povertà pedagogiche degli adulti.

Parole chiave: film-making, educazione ai media, educazione schermica, cinema fatto dai bambini, educazione olistica

1. Introduzione

L'inarrestabile sviluppo della scienza e della tecnica in Occidente ha condotto a una cultura sempre più "tecnologica", che ha influenzato (e influenza) le pratiche educative; si è generato uno scenario di matrice predominantemente materialistica e meccanicistica, che tende alla settorializzazione e alla frammentazione. Non per caso l'essere umano occidentale fa spesso esperienza di un senso di alienazione e della percezione di separatezza (dagli altri, dalla natura, persino da se stesso), che possono essere concause di «disagi psichici, esistenziali, relazionali, spirituali, ecc., a prescindere dalla fascia socio-economica

di appartenenza» (Finetti 2024a: 32).

Il sistema scolastico secondario coltiva prioritariamente capacità razionali, o comunque "associabili" all'emisfero cerebrale sinistro, «quali l'analiticità, l'astrazione, la logica, il distacco emotivo». Tendono invece a non essere valorizzati ambiti che le neuroscienze attribuiscono all'emisfero cerebrale destro: «capacità intuitive, analogiche, sintetiche, emozionali, globali» (Cheli, Antoniazzi 2020: 184). Ciò ostacola una visione unificata e unificante in grado di favorire buone relazioni e benessere diffuso. I test di profitto trascurano capacità non cognitive fondamentali per una vita soddisfacente, come «perseveranza, coscienziosità, autocontrollo, fiducia, capacità di attenzione, autostima, senso di autoefficacia, resilienza, apertura all'esperienza, empatia, umiltà, attitudine alla collaborazione e a rapporti costruttivi» (Kautz, Heckman, Diris, ter Weel, & Borghans 2014; Heckman, Kautz 2014). Il modello scolastico tecnocratico (es. INVALSI, OCSE-PISA) ha inoltre dimostrato di generare diverse criticità:

l'accentuazione pressoché esclusiva della dimensione cognitiva dell'apprendimento, a scapito di quella emozionale e sociale; l'insistenza sull'obbligo del risultato, che condiziona non soltanto la percezione degli studenti e delle loro famiglie, ma anche l'agire didattico dei docenti, svuotandolo di senso; l'inadeguatezza della valutazione sommativa standardizzata (atta semmai a monitorare il funzionamento del sistema, e non le performance dei singoli studenti) e l'esigenza di una valutazione di tipo formativo che riesca a cogliere le differenze individuali e i rispettivi percorsi di crescita (Bruzzone *et al.* 2021: II).

Anche le povertà educative correlate all'odierna cultura occidentale richiedono di coordinare le «virtù della specializzazione»

con un attento «occhio extradisciplinare» e di promuovere «sconfinamenti e migrazioni interdisciplinari» (Morin 2000: 112-114).

Una visione dell'educazione principalmente finalizzata alla formazione professionale del giovane e all'inserimento lavorativo dell'adulto rischia di limitare le proposte educative alla mera trasmissione di contenuti disciplinari e di focalizzarsi su competenze spendibili nel mercato del lavoro, rendendo la scuola un ambiente funzionalistico e competitivo. Ma dimenticando le componenti morali, sociali, civiche e culturali – inseparabili dalle dimensioni corporea, energetica, emozionale, mentale, coscienziale e spirituale dell'umano – non è possibile preparare le nuove generazioni a un futuro in cui si valorizzi la radice sanscrita del lemma *pace* (*paç-*, "legare, unire, saldare")¹. È urgente «riequilibrare l'educazione e l'istruzione», potenziando approcci *olistici*, «che considerino contesti, nessi e influenze tra diversi livelli, dimensioni e processi», nonché «allenare l'esercizio del dubbio e la capacità di riconoscere la somiglianza con l'altro, fosse anche solo quella che giace nella comune unicità di ciascuno» (Finetti 2024a: 36).

Di fronte a tale complessità la pedagogia è chiamata a porsi come istanza critica. Adottando uno sguardo storico-pedagogico, il presente contributo intende offrire al lettore odierno, che vive un tempo di accelerati mutamenti nel mondo della comunicazione, spunti di riflessione a partire da tre studi di caso che concernono risposte fornite in Italia alla rivoluzione culturale e dei media in atto negli anni Sessanta e Settanta del Novecento. In particolare si tratta di maestri elementari ed esperti di cinema attenti alla multidimensionalità del soggetto in crescita, che introdussero il *film-making* nella pratica educativa scolastica.

¹ Cfr. <https://www.etimo.it/?term=pace> (ultimo accesso: 19/06/2024).

2. Fare un film: una possibile risposta a cambiamenti socio-culturali?

Durante gli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento l'evoluzione della tecnologia e la diffusione di cinema e TV in Italia resero la fruizione di immagini in movimento un'esperienza comune per adulti e minori, tanto che nel 1960 Evelina Tarroni parlò di "bambini televisivi" (*passim*): già dalla prima infanzia, infatti, gli occhi dei bambini e delle bambine erano catturati dal televisore acceso nelle case, ormai «elemento integrante della vita familiare» (Tarroni 1960: 191). L'opportunità di essere *spettatori quotidiani* sembrava garantire uno sviluppo precoce a livello mentale, ma il ritmo veloce degli stimoli ricevuti in forma di immagini e suoni sottoponeva a uno sforzo visivo e psichico dagli effetti ignoti. Alcuni ambienti del mondo pedagogico-scolastico si resero conto dei rischi educativi derivanti dall'accettazione passiva delle proposte dei media audiovisivi; bisognava, al contrario, promuovere nelle giovani generazioni una avvertita comprensione dei nuovi linguaggi, soprattutto per evitare che la rappresentazione filmica fosse confusa con la realtà.

Sperimentazioni di educazione all'audiovisivo e di *film-making* scolastico furono condotte dai primi anni Sessanta e mostrarono di avere effetti sorprendenti per l'apprendimento anche dei minori più fragili. Grazie all'educazione schermica fu possibile prevenire e contrastare povertà educative sui piani cognitivo-intellettuale, creativo, affettivo-emotivo e socio-comunicativo-relazionale. Il *film-making* scolastico, in particolare, si rivelò prezioso nel favorire l'inclusione oltre all'emancipazione personale.

Di fronte a cambiamenti epocali, alle criticità e alle sfide connesse, la pratica del *film-making* si è dimostrata *olistica*, in quanto utile a educare «l'essere umano come un sistema», le cui dimensioni – corporea, energetica, emozionale, mentale, coscienziale e spirituale – sono «strettamente interconnesse e finalizzate a scopi comuni» e in cui,

«analogamente, ogni dimensione è costituita di parti che sono strettamente interconnesse e cooperative» (Cheli, Antoniazzi 2020: 17).

Nei paragrafi seguenti si esplora il valore educativo di tre esperienze di *film-making* scolastico, ciascuna pionieristica nelle sue peculiarità: la prima sperimentazione del Centro Studi Cinematografici nelle scuole di ogni ordine, il cinema di ricerca della Cooperativa di Monte Olimpino con bambini di scuola speciale e di classi differenziali, la proposta triennale integrata di Ulisse Adorni con Giovanni Martinelli in una scuola elementare a Parma.

3. Il Centro Studi Cinematografici

Verso la metà del Novecento, la passione educativo-pastorale e la convinzione della portata del fenomeno cinematografico indussero don Giuseppe Gaffuri a concepire un «progetto educativo e di crescita culturale nel campo del cinema» (Ceriotti 2009: 7): nel 1948, presso la Parrocchia di San Paolo a Milano, un piccolo circolo di amici iniziò a studiare il *medium* cinematografico come «veicolo di idee» (Gamba 2009: 151). Secondo don Gaffuri il cinema non poteva essere ignorato, in quanto

realità che parla all'uomo, quindi comunica e, quasi senza che lo spettatore se ne accorga, genera in lui una sorta di risposta a causa della sua incidenza sull'inconscio e stimola una reazione positiva o negativa che si riflette più o meno fortemente sulla formazione della persona (Ceriotti 2009: 7).

La vera e propria costituzione del Centro Studi Cinematografici (CSC) fu ufficializzata nel 1956 (Gamba 2023) e il Centro, oggi Associazione Nazionale di Cultura Cinematografica, si distinse per le prime sperimentazioni italiane nell'uso pratico dell'audiovisivo (Baldelli

1970).

L'offerta – inizialmente rivolta ad adulti e giovani – dall'anno sociale 1958-1959 fu ampliata agli alunni delle scuole medie inferiori e ai bambini delle elementari, realizzando il sogno di don Gaffuri di istituire un «Club dei ragazzi» (Gamba 2015), per accompagnarli «alla comprensione e alla prima valutazione critica ed umana del cinema» (Gamba 1963: 161). Dopo la prematura scomparsa di don Gaffuri, avvenuta in un tragico incidente automobilistico la notte del 6 agosto 1958, quasi tutti gli "amici" che dal 1956 avevano collaborato alle iniziative del CSC continuarono «sotto la guida di don Francesco Ceriotti», incaricato dall'allora Arcivescovo di Milano Mons. Montini (Gamba 2023).

Cicli di film seguiti da dibattito non furono l'unica offerta educativa del CSC. Maria Gamba, poi nota come Mariolina, condusse a Milano la prima esperienza di educazione schermica nella scuola elementare durante l'anno scolastico 1960-1961 (Debè, Finetti 2024: 10-11). Dall'anno successivo 1961-1962, i membri del CSC portarono il *film-making* nella scuola – elementare, media inferiore e superiore (Gamba 2015: 138) – affiancandolo a «lezioni di linguaggio cinematografico» e «discussioni di film» (Bascialli, Gamba 1966: 51). In seno al CSC era maturata l'opinione che "fare un film" fosse vantaggioso al fine dell'educazione cinematografica, ma che non fosse opportuno «iniziare subito facendo usare la cinepresa ai ragazzi», soprattutto se «ancora in età molto giovane» (3). I membri del CSC sostennero l'utilità di procedere gradualmente nel percorso mediaeducativo. Nella scuola elementare si poteva stimolare prioritariamente il racconto attraverso «una serie di disegni opportunamente scelti e collegati l'uno con l'altro». Nella scuola media si sarebbe potuto procedere allenando "l'espressione fotografica": dall'inquadratura isolata, compiuta e significativa in se stessa, alla "serie di immagini legate narrativamente". Dopo queste fasi, gli esperti del CSC consigliavano di guidare i minori

in un processo completo di *film-making*, dall'ideazione fino alla visione e alla seguente critica dell'opera prodotta; le intenzioni dovevano essere confrontate con il risultato, per riprogettare eventuali soluzioni più adeguate (Bascialli, Gamba 1966: 3).

Sin dal primo anno di pratica, gli esperimenti seguirono un preciso schema.

Avvenuta, per mezzo di una discussione comune, la scelta del tema da svolgere, si è passati ad esprimere questo tema nei diversi linguaggi: parlato, scritto, fotografico, cinematografico. In particolare, per il linguaggio cinematografico la classe è stata divisa in tre gruppi ciascuno dei quali doveva stendere una sceneggiatura del film mettendo d'accordo i pareri dei diversi suoi componenti. Le tre sceneggiature, riguardate e confrontate, sono state fuse in modo da ricavarne una sola. Le fotografie e le diverse inquadrature sono state girate a turno dai bambini. Alcuni di essi poi hanno fatto gli attori, altri i segretari, altri gli operatori alle luci, ecc. (51).

Dall'anno scolastico 1962-1963 la pratica del *film-making* fu quasi sempre prevista nei corsi scolastici di educazione allo schermo promossi dal CSC, per renderli il più possibile completi. Le sperimentazioni permisero agli operatori del Centro di rilevare che fare un film attivava risorse nascoste pure in soggetti apparentemente apatici o a rischio di abbandono, facilitando il recupero. «Lo sforzo di esprimersi attivamente si ripercuote[va] in una maggiore sensibilità anche in sede di lettura e comprensione» e in una più raffinata capacità di valutazione; in altri termini, attraverso il *film-making* si operava «una educazione critica e una educazione del gusto» (4). Si "rettificava" inoltre la paventata «confusione tra realtà cinematografica e realtà concreta»: i bambini e i ragazzi diventavano più attenti ai dettagli e

alle sfaccettature del reale. Si affinava in loro «l'abitudine all'osservazione» e la «personalità ne risulta[va] positivamente arricchita». Nella visione dei membri del CSC, l'educazione ai linguaggi audiovisivi era a tutti gli effetti «educazione linguistica in generale» ed «educazione alla sincerità (intesa come chiarezza interiore)», poiché esprimersi a qualsiasi livello richiedeva di «chiarire a se stessi il proprio mondo interiore». Fare cinema e TV consentiva di educare il singolo «all'originalità» e, contemporaneamente, «sollecita[va] la collaborazione e l'educazione reciproca» (Bascialli, Gamba 1966: 5). Il processo complessivo contribuiva a formare integralmente la persona, in quanto stimolava «il senso di responsabilità, l'abituarsi ad assolvere con metodo ai compiti di un dato ruolo, il prendere nota di tutto, aprire gli occhi, avere spirito di iniziativa, cimentarsi ad esprimere il proprio giudizio ragionato a tempo debito» (Cavallo de Innocentiis 1966: 44).

4. La Collina del Cinema

La nota Collina del Cinema di Monte Olimpino – affacciata su Como e al confine con il Canton Ticino – fu attiva dal 1962 al 1972. Sorta come Cineteca, si trasformò in Cooperativa ed ebbe come protagonisti il designer e creativo di fama internazionale Bruno Munari, sensibile al tema dell'infanzia, e il regista nonché ricercatore nel campo del linguaggio audiovisivo Marcello Piccardo, con i cinque figli (Fellini 2015: 104–105). Il sostegno finanziario di Maria Pirelli consentì di sperimentare nell'ambito della comunicazione visiva e realizzare «filmati di ricerca espressiva e filmati pubblicitari per conto, grazie alle conoscenze di Munari, anche di grandi aziende, come Olivetti, Fiat, Tissot e Upim» (105).

A quei tempi il territorio comasco era molto vivace culturalmente. Diversi insegnanti e direttori didattici erano impegnati a rinnovare in modo radicale la scuola. Tra essi Giovanni Belgrano, esperto di didattica dei linguaggi espressivi, lavorava con dedizione per l'Istituto «La Nostra

Famiglia” di Bosisio Parini (Como; attualmente provincia di Lecco). Sin dalla fondazione, avvenuta nel 1946 a opera di don Luigi Monza, l’Istituto aveva mirato alla cura della “crescita globale” della persona, con “attenzione alla famiglia e al territorio”, anche grazie al supporto di Zaira Spreafico².

Tra il 1966 e il 1970 l’incontro tra «alte competenze nel campo cinematografico», «idealità pedagogiche» e «sperimentazioni didattiche» fu all’origine della più nota tra le «prime esperienze italiane documentate di cinema fatto dai bambini» (Felini 2015: 105). L’idea di fare cinema a scuola nacque da una domanda di Gabriella Zamboni, insegnante di una prima classe speciale: «possono dei bambini a scuola fare un film?». Belgrano la ripropose agli amici Munari e Piccardo, esperti nel cinema di ricerca, che risposero positivamente, introducendo il *film-making* nella scuola speciale e in classi differenziali. A “La Nostra Famiglia” iniziò così un ribaltamento concettuale e una demitizzazione del cinema *in primis*, ma anche dei tradizionali metodi di insegnamento (Piccardo 2015: 158).

Le prime sperimentazioni mirarono a tradurre sensazioni in sequenze di immagini. Per esempio, *La chitarra* (1967) è un film sonoro in bianco e nero di durata 5’, realizzato con quindici bambini cosiddetti “subnormali”, che si sofferma sulla resa audiovisiva dell’aggettivo “liscia” e del verbo “pizzicare” (Piccardo 1974: 96)³. Presto si arrivò a trame più complesse e persino a narrare l’esperienza di Umberto, “uno di loro”, che aveva vissuto momenti scolastici di esclusione e discriminazione prima di essere accolto nella classe che realizzò il

² La Nostra Famiglia, <https://lanostrafamiglia.it/chi-siamo/la-nostra-storia> (ultimo accesso: 19/06/2024).

³ Il film *La chitarra* è visionabile accedendo al sito web dello Studio di Monte Olimpino, <https://nuke.monteolimpino.it/lachitarra/tabid/510/Default.aspx> (ultimo accesso: 19/06/2024).

soggetto del film *Il differenziale* (47). I bambini volevano rappresentare la vera storia di un compagno, coinvolgendo i personaggi reali delle vicende scelte. Come si può immaginare, a causa del contenuto di denuncia – “abuso di autorità” e “disprezzo” da parte di adulti per il protagonista – la direzione vietò di procedere con il film e si sollevarono questioni tali che Umberto fu prontamente reinserito in una classe quarta comune (48).

Il metodo adottato da Munari e Piccardo si basava sulla «proposta di uno spunto tematico attorno al quale far sgorgare il flusso ideativo dei bambini»; poteva trattarsi di «un oggetto, un personaggio, una o più parole, una ripresa reale della fattoria annessa alla sede della Cooperativa, un film d’animazione» (Felini 2015: 107). Il lavoro prevedeva in ogni caso cinque fasi:

1. «discussione sull’idea del film», con «raccolta di pensieri e disegni»;
2. sceneggiatura;
3. fabbisogno;
4. riprese «effettuate da un operatore della Cooperativa sotto la direzione dei bambini»;
5. montaggio a cura della Cooperativa e distribuzione (107–108).

La finalità fu perlopiù “estetica ed espressiva”. Il primo scopo era “insegnare ai bambini nuovi linguaggi per manifestare la propria esperienza di vita”; produrre un film era occasione per favorire la loro maturazione. Allo stesso tempo si intendeva “comunicare realmente qualcosa” al pubblico, «accattivandone l’attenzione attraverso soluzioni argute (o poetiche) e originali» (110); ciò rendeva necessario – e poi visibile – l’operato dell’adulto sul prodotto dei bambini.

La sperimentazione di Monte Olimpino fu modello di inclusione ed

ebbe come motto «nessuno escluso, nessuna attività esclusa, nessuno escluso da nessuna attività» (Piccardo 1974: 91). Belgrano, Munari e Piccardo erano convinti che quando il bambino, considerato pienamente persona, «è autore della propria attività *fin dal principio*, è capace di tutti i gesti espressivi su tutta la gamma tecnica e su tutta la gamma artistica. Senza differenza, indifferentemente» (*Ib.*). Gli alunni si trovarono pertanto tutti coinvolti in una serie di attività, tra cui pensare, raccontare, esprimere le proprie idee con cura affinché fossero comprensibili, scriverle, tradurre le parole in immagini, disegnare, inquadrare, individuare il fabbisogno e provvedervi, recitare, muovere il corpo in modo efficace per trasmettere significati, mimare azioni, realizzare l'audiovisivo e poi valutarne gli effetti (18-107). Si plasmò una didattica fondata sull'interdisciplinarietà, in cui le materie scolastiche necessariamente si raccordavano (Belgrano 1968: 47-49).

Il processo creativo ed espressivo migliorò in tutti i partecipanti. Il fatto che i bambini lavorassero e decidessero sempre a gruppi aggiunse valore sociale all'esperienza (*Ib.*). L'ingaggio didattico in una situazione attiva e responsabilizzante accrebbe motivazione e partecipazione, allenando il pensiero critico (cfr. Vincelli 1975: 34-38), il decentramento percettivo e l'adozione di più punti di vista (cfr. Belgrano 1968: 47-49). Ne derivarono altresì un più maturo atteggiamento nei confronti delle opere filmiche, una sensibilità più acuta verso il reale extra-filmico e una maggiore apertura nei confronti dell'altro.

Nella scuola speciale i risultati furono notevoli per lo sviluppo mentale e psichico (*Ib.*). Gli alunni delle classi speciali e differenziali si ritrovarono «improvvisamente "uguali", magari uguali ai bambini giudicati migliori» (Piccardo 1974: 92). Ciò consentì non solo la crescita in senso olistico dei minori coinvolti, ma anche una rivoluzionaria educazione dell'adulto, costretto ad accorgersi che certi bambini sembravano *storti*, ma erano *esatti, normali*. La *stortura* era

“un’illusione ottica” dovuta a una scuola che metteva a disposizione degli alunni «mezzi di espressione parziali, dalla radice autoritaria» (93).

5. *Il piccolo principe di Ulisse Adorni*

Ulisse Adorni (1942-1991) fu maestro elementare e assessore alle politiche giovanili a Parma nella seconda metà del Novecento. Nella sua breve vita si spese per rendere i giovani, nessuno escluso, protagonisti a pieno titolo della loro storia personale e contemporaneamente dell’evoluzione sociale e cittadina (Finetti 2023).

Fin dagli anni Sessanta Adorni colse che l’esplosione di «un nuovo linguaggio: la tecnologia dell’immagine» (A.U.A.⁴, Scuola, D-020: I) aveva enormi conseguenze per l’apprendimento. Così scrisse:

Nell’ascoltare e nel leggere noi impieghiamo un certo tempo per afferrare, ad esempio, come può essere la casa di cui ci viene parlato; occorrono cioè molte parole per raccontare e spiegare e un tempo relativamente lungo per farci una idea precisa; con l’immagine basta un colpo d’occhio per rendercene conto (*Ib.*).

Dal non poter sapere quello che avrebbe comportato «l’essersi nutriti fin da piccoli di una impressionante quantità di immagini», secondo Adorni derivavano numerosi e complessi problemi educativi per la famiglia, la scuola e la società. L’enorme forza dei media era evidente nella prolungata attenzione manifestata dai bambini davanti agli schermi e nell’influenza degli slogan pubblicitari sul loro linguaggio. La pubblicità usava senza scrupoli i propri strumenti di persuasione, mentre TV, cinema e stampa occupavano sempre più spazio

⁴ Archivio Ulisse Adorni, Parma.

«nell'ambiente psicologico»; la scuola, però, sembrava non porsi con decisione il problema. Adorni invece si chiedeva: è sufficiente che il bambino ascolti, legga e veda? Oppure «bisognerà aiutarlo a guardare, a vedere con attenzione, riflettendo, criticando, scegliendo?» (II). Presto si convinse che, per non soccombere ai nuovi media, l'adulto e il bambino dovevano conoscere i meccanismi dei mezzi di comunicazione. Sin dall'infanzia era opportuno acquisire nuovi "alfabeti" per decifrare l'ambiente di appartenenza e inserirvisi in modo consapevole e costruttivo. La classe di Adorni veniva pertanto abituata a guardare con attenzione e a leggere le immagini, per evitare che gli alunni assorbissero distrattamente e passivamente le proposte dei media, veicolo di messaggi tanto più incisivi quanto più recepiti inconsapevolmente e acriticamente (*Ib.*).

L'idea di fare un film a scuola fu frutto dell'amicizia di Adorni con Giovanni Martinelli, attore e regista sperimentale, membro del Gruppo Eventi Teatrali (G.E.T.) di Parma. Nel 1974 Editori Riuniti aveva pubblicato *Il cinema fatto dai bambini* di Marcello Piccardo. Adorni e Martinelli ne furono ispirati, ma coniugarono lettura, drammatizzazione (teatro), scrittura creativa e cinema, dando vita a un modello "arricchito" di *film-making* scolastico (Finetti 2024b: 215). Tra il 1974 e il 1976 realizzarono con la classe della scuola-comunità cooperativa⁵ di Adorni *Il piccolo principe*.

Per tre sabati consecutivi (novembre 1974) gli attori del G.E.T. Giuseppe Benecchi e Ilaria Tedeschi lessero e drammatizzarono l'opera originale di Saint-Exupéry in aula, senza costumi. Successivamente, gli alunni ricevettero il mandato di ideare e scrivere storie preservando il messaggio di fondo che personalmente avevano colto dalla

⁵ Per approfondimenti sull'esperienza scolastica democratica di Ulisse Adorni, che precorse i tempi istituzionali sia nell'integrazione sia nel promuovere una realtà partecipativa, si rimanda a Finetti 2023, 2024b.

drammatizzazione (Fieschi 2022). La prima stesura avvenne individualmente o a piccoli gruppi. Dopo che tutte le storie furono lette e discusse dalla classe, fu proposta una seconda fase di scrittura creativa, con l'obiettivo di ridurre i soggetti a quattro e definire una struttura unitaria. I bambini lavorarono in gruppi, ciascuno con un adulto coordinatore (A.U.A., Scuola, D-020: 11): all'interno di ogni gruppo fu co-costruito il soggetto definitivo (Fieschi 2022).

Per prepararsi alle riprese, la classe compilò una griglia composta da sette colonne: 1. scena, 2. inquadratura, 3. personaggi, 4. dialoghi-commento, 5. luogo, 6. fabbisogno, 7. musica + emozione. Le canzoni (testi e partiture) furono scritte dagli alunni con il maestro di musica Carlo Del Soldato, in collaborazione con il fisarmonicista Nando Monica (A.U.A., Scuola, D-020, D-057).

Nel gennaio del 1975 iniziarono le riprese in «passo ridotto» (Martinelli 2022). Si girò simultaneamente con tre cineprese Super 8, per evitare il più possibile ripetizioni e interruzioni del flusso espressivo dei protagonisti. «Soltanto una volta, dietro grande insistenza di uno» di loro, i bambini effettuarono «a turno alcuni secondi di ripresa» (Fieschi 2022).

L'unica alunna con disabilità partecipò regolarmente ai lavori di gruppo e, in modo del tutto naturale, attraverso il dialogo tra pari, sorse l'idea di darle un ruolo nella cornice del lungometraggio a colori: interpretò Costanza, bambina senza amici, che si rifugia nel sonno e in sogno vive le storie dei quattro piccoli principi ideate dai compagni (*Ib.*).

L'audio non fu «preso in diretta» (Martinelli 2022), perciò si rese necessario un faticoso lavoro di doppiaggio, realizzato con il fonico Giorgio Grassi. I bambini dovettero ripetere numerose volte le loro battute, per approssimarsi a un risultato adeguato (A.U.A., Scuola, D-020: 25).

L'esperienza di *film-making* coinvolse gli alunni e le famiglie in un lavoro interdisciplinare articolato e complesso, lasciando tracce

indelebili nella memoria e benefici nella crescita personale dei co-protagonisti.

Il film fu fatto dai bambini «col supporto 'tecnico', ma non condizionante del regista e della sua équipe», secondo i «canoni dell'autogestione e della massima spontaneità» (Casella 1975: 18). Mentre la routine scolastica del tempo tendeva spesso a reprimere la fantasia, *Il piccolo principe* permise agli alunni di allenarla reinterpretando il tema dell'amicizia e della relazione adulto-bambino, a partire dall'originale di Saint-Exupéry. Fu un'esperienza di educazione al cinema e contemporaneamente di educazione umana e della personalità.

Il settimanale d'informazione *Parmasette* testimoniò gli effetti prodotti nei bambini dal *film-making*. Secondo gli intervistati esso rappresentò «un utile momento didattico», che portò altresì a «una maggiore percezione di sé, del proprio corpo, delle proprie capacità» e a «una percezione dell'altro, come compagno, ma anche come custode di altre capacità». Ebbe inoltre «una funzione disinibente» nei casi di «timidezza ed insicurezza» (*Ib.*). L'unica alunna con disabilità assunse maggiore sicurezza di sé e nelle relazioni, sperimentando un'inclusione importante nel gruppo classe.

Secondo il maestro Adorni il *film-making* scolastico agiva su tre fronti:

1. la crescita degli alunni, attraverso esperienze condivise in gruppo;
2. la capacità di lettura/decriptazione della comunicazione diretta e mediata;
3. le abilità di produzione/espressività immediata e attraverso i media (Martinelli 2022).

Il 30 aprile 1976 il quotidiano *l'Unità* si soffermò sulla valenza formativa del film anche per genitori e insegnanti che avrebbero assistito a proiezioni: sarebbero infatti stati chiamati in causa dai contenuti proposti dai bambini, ricchi di denunce e motivi di riflessione su «la famiglia, il mondo adulto, il potere, la scuola, l'emarginazione, le metropoli disumanizzanti», in altre parole su «l'impatto del fanciullo con la realtà» (*A Parma gli scolari della Goito hanno fatto un film sull'amicizia* 1976: 10).

6. Conclusioni

Alla luce di quanto trattato nei precedenti paragrafi, è possibile concludere che negli anni Sessanta e Settanta il *film-making* risultò una significativa opportunità per migliorare le capacità espressive individuali, anche in minori con disagio o disabilità, a patto di mettere a proprio agio e offrire a ciascuno un ruolo indispensabile all'interno del lavoro collettivo (Casella 1975: 18). Fare un film *di bambini e con i bambini* si dimostrò una valida attività didattico-educativa in grado di imporre non solo una rigorosa disciplina ma anche la rinuncia a visioni soggettive o parziali; tale attività si mostrò utile pure allo scopo di promuovere apprendimenti interdisciplinari più radicati rispetto a quelli proposti dalla scuola tradizionale.

I tre casi di studio affrontati inducono ad affermare che il *film-making* scolastico può favorire in tutti i minori, nessuno escluso, coinvolgimento didattico, motivazione, partecipazione attiva, responsabilizzazione, sviluppo del senso critico, attitudine interdisciplinare, capacità di decentramento percettivo, miglioramento della consapevolezza di sé, della gestione corporea, dell'autocontrollo, delle competenze espressive e sociali. In particolare, dal punto di vista della dimensione intellettuale-cognitiva, la trasposizione di un testo da un linguaggio a un altro richiede alla mente di compiere in simultanea un lavoro di lettura, comprensione e scrittura con linguaggi diversi

(Oliverio Ferraris 1994: 81). L'intero processo di *film-making* allena una serie di competenze complesse che consistono:

a) nel saper collegare e coordinare varie esigenze; b) nel capire i problemi sorti nel coordinare il lavoro di più persone; c) nel fare un lavoro multimediale, ossia saper mettere insieme – in modo organico ed efficace – modalità comunicative ed espressive differenti come la scrittura, i disegni, le riprese, le recite, la raccolta di informazioni, la ricerca del materiale, le musiche; d) nell'impossessarsi di una modalità espressiva e comunicativa complessa rilevante nel mondo contemporaneo e con cui è possibile svolgere un lavoro creativo, un'attività utile, un importante servizio per la collettività; e) nel rendersi conto delle grandi potenzialità espressive e artistiche che possiede il mezzo televisivo e di come sia *fondamentale farne un uso corretto, democratico e responsabile*, che rispetti la libertà degli spettatori (Oliverio Ferraris 1994: 89).

Ulteriormente, il *film-making* scolastico si è rivelato utile per contrastare eventuali povertà pedagogiche dell'adulto, aiutato a scorgere talenti in alunni in difficoltà nei compiti che impegnano principalmente a livello cognitivo. Le attività connesse al fare cinema o TV con i minori possono infatti fornire informazioni preziose a livello didattico e sociale (Piccardo 1974: 146), fondamentali per consentire a un normale educatore di ottenere i risultati di un «maestro eccezionale» (102).

Sebbene già dagli anni Sessanta-Settanta fosse chiaro che per alunni con «difficoltà di apprendimento, più o meno marcate», l'alfabetizzazione audiovisiva con «esercitazione sul versante della ricezione e produzione di testi» potesse costituire un «itinerario

formativo essenziale della scuola di base» (Ricci 1991: 86), l'educazione schermica e il *film-making* non sono mai entrati a pieno titolo nel curriculum scolastico.

Chi vuole contribuire a un'educazione e una scuola attente alla formazione globale della persona può ancora oggi avvantaggiarsi della pratica del *film-making*, che crea occasioni di maturazione olistica in un clima disteso, democratico e non competitivo, fondamentale per educare cittadini in grado di co-costruire un futuro vivibile. Fare un film consente inoltre di superare i limiti della didattica trasmissivo-precettiva e i rischi di una formazione prettamente tecnica, che "professionalizza" senza considerare le dimensioni costitutive del soggetto umano in divenire, inevitabilmente interagenti quando l'ormai ex-alunno/educando darà corpo, mente, cuore e spirito alle competenze acquisite.

Bibliografia

- Autore non indicato (1976, 30 aprile). A Parma gli scolari della Goito hanno fatto un film sull'amicizia. *L'Unità*, 10/Emilia Romagna.
- Baldelli, P. (1970). Il cinema e l'adolescente. In Id., E. Tarroni, *Educazione al cinema*. Torino: Loescher, pp. 117–219.
- Belgrano, G. (1968). Il film di ricerca nella scuola primaria. *Quadrante lariano*, 4: 47–49.
- Belgrano, G. (1972). *Facciamo subito un film*. Milano: Emme, s.d.
- Bruzzone, D., Triani, P., Dallari, M., Bottero, E., Farné, R., & Tarozzi, M. (2021). Ripartire dalla scuola. *Encyclopaideia*, 25(59): I–IV.
- Casella, C. (1975). Alla scuola Goito scoprono che Recitando s'impara. *Parmasette*, 1(14): 17–18.
- Cavallo de Innocentiis, F. (ed.) (1966). Relazione su un esperimento di un *film-making* compiuto da un gruppo di alunni guidati dai loro insegnanti. In C. Bascialli, L. Gamba, *Il Film-making. Quaderni del*

- Centro Studi Cinematografici di Milano*, 2. Milano: CSC, pp. 39–50.
- Cerioti, F. (2009). Perché questa pubblicazione. In M. Gamba (ed.), *Sguardi critici. Sei schede filmografiche del Centro Studi Cinematografici di Milano (1958-1961)*. Milano: CSC, pp. 7–8.
- Cheli, E., Antoniazzi, C. (2020). *Olismo. La nuova scienza. Dal pensiero unico alla visione sistemica*. Milano: SI.RI.E. - Enea.
- Debè, A., Finetti, S. (2024). Tra cinema e TV: la proposta educativa del Centro Studi Cinematografici negli anni Sessanta. *Studium Educationis*, 25(1): 7–15.
- Felini, D. (2015). Analisi critica e film making a scuola (1948-1978). Pedagogie a confronto. In Id. (ed.), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*. Milano: Angelo Guerini e Associati, pp. 83–132.
- Finetti, S. (2023). Cooperazione educativa e comunità educante. L'esperienza di Ulisse Adorni tra scuola e politiche giovanili. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 10(2): 11–23.
- Finetti, S. (2024a). Promuovere l'educazione e contrastare la povertà educativa. Questione di paradigmi? *Encyclopaideia*, 28(68): 29–41.
- Finetti, S. (2024b). Adorni: Pioneering Inclusive Democratic Schools and Media Education in 1960s-1980s Italy. *Nuova Secondaria Ricerca*, 41(9): 207–219.
- Gamba, L. (1963). *Educare al cinema. Sussidi del Centro Studi Cinematografici n. 1*. Roma: Ente dello Spettacolo.
- Gamba, M. (ed.) (2009). *Sguardi critici. Sei schede filmografiche del Centro Studi Cinematografici di Milano (1958-1961)*. Milano: CSC.
- Gamba, M. (2015). Sperimentazioni didattiche al Centro Studi Cinematografici: Cinema e immagine dal 1958 alla fine degli anni Settanta. In D. Felini (ed.), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*. Milano: Angelo Guerini e Associati, pp. 135–154.
- Gamba, L., Bascialli, C. (1966). *Il Film-making. Quaderni del Centro*

Studi Cinematografici di Milano, 2. Milano: CSC, s.d.

Heckman, J. J., Kautz, T. (2014). Fostering and Measuring Skills; Achievement Tests and the role of Character in American Life. In Id., J. E. Humphries, (Eds.), *The Myth of Achievement Tests. The GED and the Role of Character in American Life*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 3–56.

Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success. NBPER Working Paper Series, Working Paper 20749*. Cambridge (MA): National Bureau Of Economic Research.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Trans. by S. Lazzari. Milano: Raffaello Cortina.

Oliverio Ferraris, A. (1994). *Insegnare la tv*. Roma: Valore Scuola.

Piccardo, A. (2015). L'esperienza di Monte Olimpino. Il cinema di ricerca fatto dai bambini e fatto dai "matti". In D. Felini (ed.), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*. Milano: Angelo Guerini e Associati, pp. 155–171.

Piccardo, M. (1974). *Il cinema fatto dai bambini*. Roma: Editori Riuniti.

Ricci, P. (1991). La televisione strumento di apprendimento. In W. Moro (ed.), *Insegnare TV a scuola*. Firenze: La Nuova Italia, s.d., pp. 81–90.

Tarroni, E. (1960). *Ragazzi, radio e televisione*. Bologna: Giuseppe Malipiero.

Vincelli, E. (1975). *Il cinema capovolto. L'uso del cinema di ricerca nella scuola dell'obbligo*. Rimini, Firenze: Guaraldi.

Fonti inedite e di archivio

Archivio Ulisse Adorni, Sezione "Scuola", D-020. *Il Piccolo Principe. Un film fatto dai ragazzi*. Parma, Scuola Elementare Via Goito, 1976, dattiloscritto, inedito.

Archivio Ulisse Adorni, Sezione "Scuola", D-057. Lettera di Ulisse Adorni al Presidente e al Vice Presidente del Conservatorio, Parma, 15 dicembre 1975.

Gamba, M. (1961). *L'insegnamento del Linguaggio Cinematografico nella Scuola Elementare*, esercitazione per il Seminario di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore, a.a. 1960-1961, dattiloscritto, inedito, per gentile concessione di Maria Gamba e del Professor Damiano Felini.

Fonti orali

Fieschi, L. (2022). Intervista (inedito), Carignano (PR).

Gamba M. (2023). Intervista (inedito), 1 e 26 maggio 2023, Milano.

Martinelli, G. (2022). Intervista (inedito), Lemignano di Collecchio (PR).