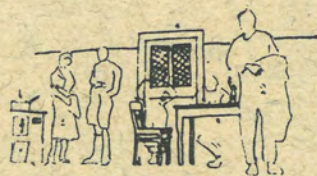


Comune di Ferrara - Assessorato P. I. e Beni
Culturali - Scuola Media "Torquato Tasso", Sezione
di Baura - Ferrara

Convergenze fra
un itinerario in-
terdisciplinare e
la didattica del
cinema

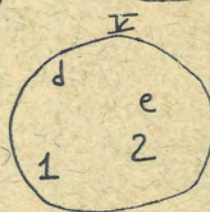
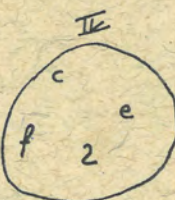
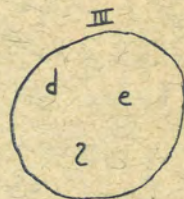
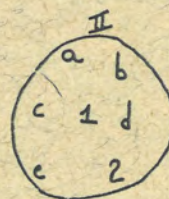
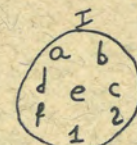
I.



1^a fase: abbiamo schematizzato le immagini attraverso dei lucidi... per mettere in rilievo vari elementi. (Animati e inanimati)

2^a fase: è stata quella di immaginare lo schema come un'insieme; in seguito facendo un'operazione d'intersezione.

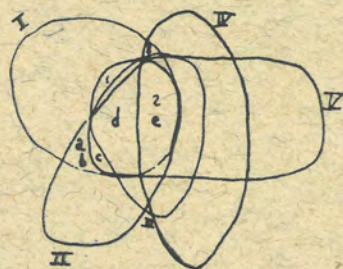
II.



III.



3^a fase: abbiamo eseguito con gli insiemi varie operazioni di intersezione



IV.



Possiamo fare due tipi di lettura dell'immagine fotografica:
1) di una sola fotografia. (Però non si fa l'operazione che abbiamo fatto).
2) di più fotografie accostate. (Allora è possibile l'operazione ora fatta).
Di questo cartellone sono possibili tutti e due i tipi di lettura

V.



Quaderni del Centro Etnografico Ferrarese

Ricerca delle tradizioni popolari
e promozione culturale di base

n. 13

Aprile 1979

**Museo del Risorgimento e della Resistenza - Centro Etnografico
Ferrarese - corso ercole d'este, 19 - 44100 Ferrara - tel. 0532-21454 -**

**CONVERGENZE FRA UN
ITINERARIO INTERDISCIPLINARE
E LA DIDATTICA DEL CINEMA**

a cura di ennio castaldini

CONVERGENZE FRA UN ITINERARIO INTERDISCIPLINARE E LA DIDATTICA

DEL CINEMA.

"La concentrazione del talento artistico in alcuni individui ed il suo soffocamento nella grande massa, che ad essa è connesso, è conseguenza della divisione del lavoro".

Karl Marx (1)

1)	 Progetto di Sperimentazione	pp	1-2
2-4)	 Maurizia Sapigni Muratori (Ins. Matematica)		3-8
5-8)	 Franco Fortini (Ins. di Lettere) ...		9-13
9-12)	 Antonietta Buzzoni (Ins. Musica) ...		14-16
13-18)	 Ennio Castaldini (Ist. Filologia Moderna)		17-31
19)	 Consuntivo della sperimentazione ...		32-33
	Notes e Bibliografia		34-37

APPENDICE

20)	Scaletta dettagliata del filmato (Castaldini)...	pp	38-49
21)	Colonna sonora del filmato (Buzzoni, Fortini) ...		50-61
22)	La distribuzione (Castaldini)		62

P.S. Progetto e consuntivo sono di Sapigni, coordinatrice della sperimentazione. Si vuole ringraziare Francesco Marano e Cristiano Tavassi, i due studenti universitari abilitati alla didattica del cinema, che costituivano con Castaldini il gruppo di lavoro a Baura.

1. MOTIVAZIONI DELLA SPERIMENTAZIONE

1.1) (.....) Una didattica che parta da situazioni concrete, tangibili e rilevabili in pratica dai ragazzi stessi, per entrare in contatto con una realtà via via più vasta quale è riscontrabile sui libri, porta a risultati molto più soddisfacenti in quanto:

- i ragazzi tra i dieci e i tredici anni hanno ancora bisogno di operare in modo pratico e manuale;
- se i ragazzi riescono a trovare l'aggancio tra il loro mondo concreto e abituale con ciò che la scuola va proponendo, si entusiasmano e rendono per tutto quello che possono, perchè sentono finalizzato il loro lavoro;
- le loro capacità critiche vengono maggiormente stimolate per mezzo del lavoro di confronto tra situazioni concrete e informazione fornita dai testi.

[1.2) STRUTTURA DELLA SPERIMENTAZIONE:
preventivo finanziario: quantità e provenienza]

1.3) REALIZZAZIONE DELLA SPERIMENTAZIONE

(.....) Sono emerse alcune esigenze fondamentali, prima fra tutte quella dell'interdisciplinarietà, intesa come fattore dinamico di collegamento tra attività tra loro complementari; essa si realizza in maniera diversa nello spazio e nel tempo a seconda dei vari momenti in cui si articola il lavoro e a seconda delle opportunità, valutate di volta in volta da ciascun insegnante, di operare in modo interdisciplinare.

E' stato inoltre formulato un piano di lavoro generale, articolato in un triennio e concentrato su un argomento che dovrebbe fare da filo conduttore a tutto il lavoro: così si è scelto: "UNO STUDIO DEL TERRITORIO".

1.4) Si è ritenuto inoltre molto importante seguire un metodo di lavoro comune che si svolge in tre fasi successive:

- raccolta dei dati
- analisi dei dati
- conclusioni

La raccolta dei dati, che possono essere fotografici, anagrafici, di misurazione, bibliografici, cartografici, musicali ecc., può essere fatta dai ragazzi stessi mediante questionari, registrazioni su nastro, fotografie, misure, ecc.; oppure attingendo dagli uffici od Enti che possono fornirli: Delegazioni, Assessorato Culturale, Ufficio Tecnico Culturale, Consorzio di Bonifica ecc.

L'analisi dei dati è un momento successivo indispensabile per disporli secondo un ordine logico, per saper scartare quelli che non servono, in definitiva per saperli usare con spirito critico.

L'ultima fase, la conclusione, presuppone la capacità di operare una sintesi da parte degli alunni; perciò mentre agli inizi dovrà essere guidata dall'insegnante, man mano che i ragazzi si maturano, diverrà sempre più autonoma.

Si è ritenuto opportuno cominciare il lavoro dai seguenti centri di

MOTIVAZIONI DI UNA METODOLOGIA

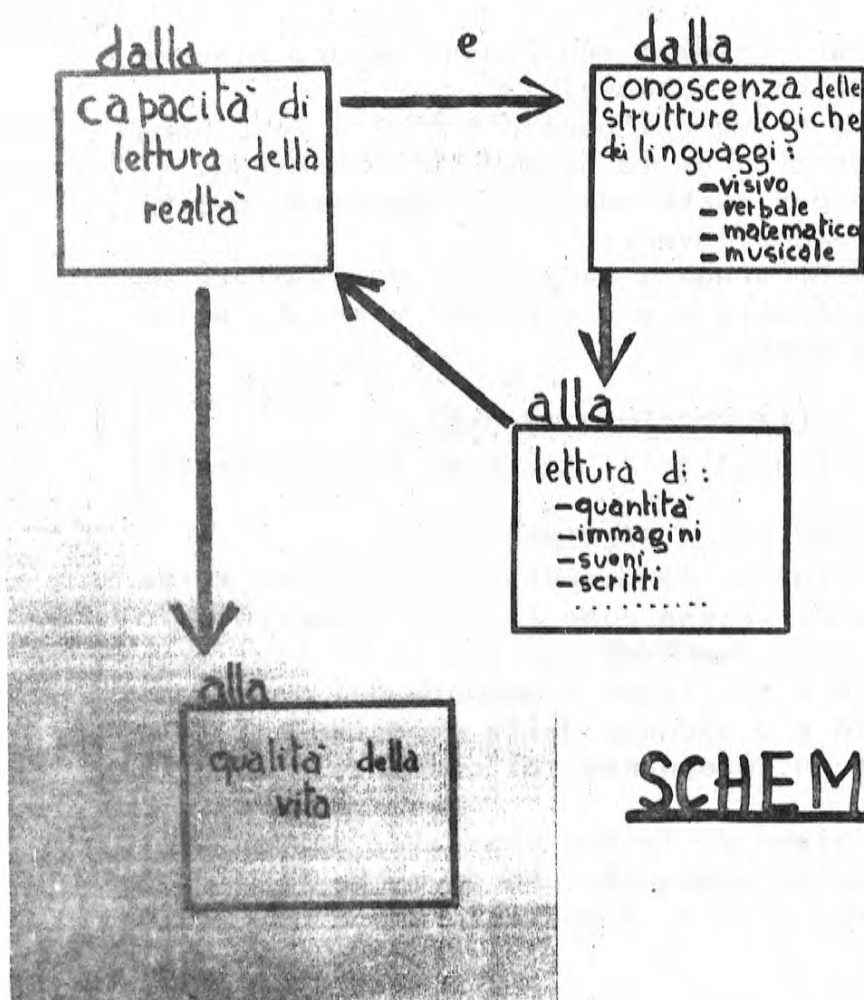


fig. a

SCHEMA METODOLOGICO

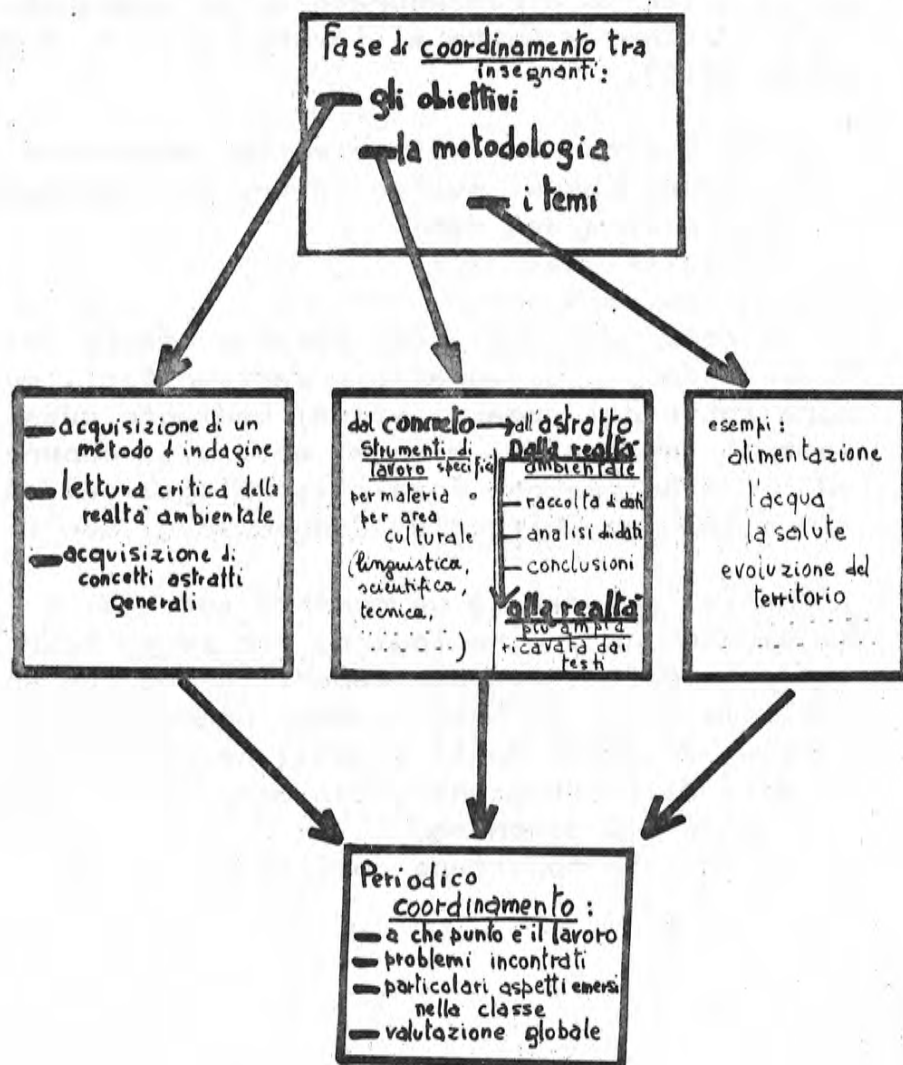


fig. b

interesse: la casa, la famiglia, il paese, (.....)
Poichè la classe è un fatto "dinamico" e quindi suscettibile di continui mutamenti sia nel ritmo di apprendimento che negli interessi dimostrati, si è sentita la necessità di un aggiornamento reciproco mediante periodici incontri di coordinamento.

1.5) FINALITA'

Benchè le finalità in vista delle quali si vuole operare siano diverse e alcune già insite nelle stesse motivazioni della sperimentazione, l'obiettivo di fondo che si dovrebbe raggiungere è un obiettivo culturale;

- convinti che la cultura sia un insieme di fattori tra loro interagenti in un particolare ambiente;
- che ciascun ambiente culturale è equivalente e intimamente connesso agli altri;
- che la cultura non si trasferisce da una persona all'altra ma si conquista conoscendone e studiandone le componenti;

vorremmo portare i ragazzi alla consapevolezza della validità del loro ambiente; alla comprensione che non è corretto parlare di "scontro" tra culture diverse, come se esistesse una cultura superiore e una cultura subalterna, ma che ogni cultura si articola in maniera paritetica con infinite altre, che occorre conoscere per comprendere meglio la propria.



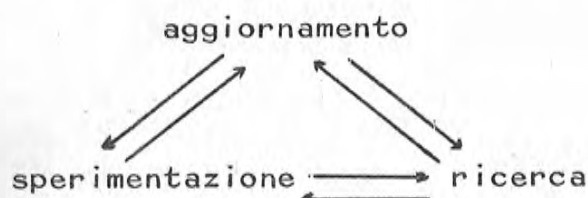
2 - SCUOLA E SPERIMENTAZIONE

3 - IL CASO DI BAURA

4 - MATEMATICA E FILM

2.1) Sulla sperimentazione, sulle sue motivazioni, le sue modalità operative e i suoi risultati è stato detto a volte troppo, a volte troppo poco sia dagli esperti più importanti che dai più semplici operatori scolastici; è stato troppo quando sulla sperimentazione ci si è voluti esprimere senza una adeguata precedente informazione; ed è stato poco quando non si sono resi noti né i progetti né le valutazioni e i risultati delle sperimentazioni già realizzate.

2.2) Personalmente ritengo che l'attività di sperimentazione sia una delle componenti che caratterizza "l'insegnare" (2); e mi sembra che si potrebbe visualizzare uno dei possibili procedimenti del lavoro scolastico in questo modo:



2.3) Esistono nella scuola di ogni livello delle sperimentazioni che si realizzano (faticosamente) con tutti i "crismi" degli organi competenti: organi collegiali, Provveditorato, Ministero, secondo quanto previsto dal DPR n. 419; ma esistono anche (e fortunatamente in discreto numero) esperienze di ricerca didattica e di interdisciplinarietà che operano con gli stessi criteri ed obiettivi enunciati nei progetti di sperimentazione, ma senza caratteristiche di ufficialità; per tutte e due vale la regola di essere poco conosciute (3) e, di conseguenza, estremamente slegate l'una dall'altra.

2.4) L'insegnante che si pone in un'ottica di ricerca didattica si ritrova a volte nelle condizioni di poter lavorare in modo interdisciplinare e secondo piani di studio e metodi che si pongono i medesimi obiettivi, ma più spesso si ritrova solo ad organizzarsi sia il piano di lavoro che gli argomenti e la didattica; e il verificarsi dell'una condizione o dell'altra dipende in buona parte dalla composizione estremamente variabile del Consiglio di classe, conseguenza (fra le altre) del grande "girovagare" dei docenti prima di stabilizzarsi in una scuola.

2.5) Ecco quindi che si assiste ad una didattica in moto oscillante tra sperimentazione (o ricerca ovvero un modo interdiscipli-

nare di organizzare la materia) e didattica singola (ovvero un modo di organizzarsi la materia (4) da soli). Quando va bene si riesce a realizzare la prima nell'ambito del Consiglio di classe (anche se non al completo); altrimenti c'è un ritorno al lavoro didattico isolato, indisturbato e indisturbabile proprio in nome di una fraintesa "libertà" didattica.

2.6) Chi vive in questa dinamica oscillante diventa estremamente attento e sensibile a tutti i possibili fattori che ne possono in qualche modo ampliare il movimento, per poter così coinvolgere nell'attività scolastica un sempre maggior numero di componenti.

2.7) E perchè questa ricerca di compagnia (oggi di solito si dice "ricerca di pluralità di interventi") nella scuola? I motivi sono a mio parere, molteplici ed è opportuno vederne alcuni in particolare:

- non vale la pena di disperdere le energie lavorative dei ragazzi in tante "scatolette" chiuse e separate quando ogni riscontro nel reale richiede la trasformazione, il collegamento, il coordinamento all'interno di una sola "scatola";
- l'insegnante non può accettare il ruolo di isolato trasmettitore di conoscenze (v. 9.1); ma proprio per salvare la sua professionalità di docente, che dovrebbe consistere nella capacità di ricercare negli allievi le loro innate potenzialità e con gli allievi nella realtà circostante, proprio per questo deve porsi egli stesso in un rapporto dinamico con gli altri operatori culturali dentro e fuori dell'ambiente scolastico;
- lavorando in un gruppo (Consiglio di classe o altro) dove ciascuno porta la propria competenza e dove ciascuno può verificare idee e proposte confrontandole con quelle degli altri, diminuiscono le possibilità di errore e di sbandamento e, contemporaneamente, aumenta la mole e l'approfondimento delle tematiche da svolgere;
- non conviene presentarsi isolati ad un processo di restaurazione o (5) di ritorno o di reflusso quale è quello che sta vivendo oggi la scuola tutta (in ogni ordine), processo che si realizza spesso in nome della "serietà" finalmente recuperata alla scuola; occorre essere insieme per porre a coloro che stanno alacremente "restaurando" la domanda: "ma quale serietà cerchiamo? Forse quella del 15-20% (in media) di respinti in 1° media inferiore? (6) Forse quella che ostacola e spesso blocca le sperimentazioni anche senza averle prima valutate? O quella che lascia l'aggiornamento nell'equivoco e nello spontaneismo più inconcludente e l'utilizzazione delle 20 ore eternamente dibattuta e sospesa?";
- perchè quando una qualsiasi entità esterna alla scuola (gruppo spontaneo, Ente locale, Università, ecc.....) dimostra di interessarsi ad essa, e di voler collaborare, questa è un'occasione da prendere al volo, perchè la scuola sta spegnendosi per l'isolamento e la solitudine in cui è stata ed è tenuta.

2.8) Si dice da più parti che esiste un problema di fondo che impedisce la realizzazione di una didattica quale si è tentato di delineare nelle pagine precedenti; ed è il problema delle struttu-

re che, si dice comunemente, "mancano o sono inadeguate per rinnovare la scuola"; è vero che mancano o sono inadatte, ma la carenza più grave non sta nelle strutture, sta nel docente e soprattutto nella sua scarsa consapevolezza del distacco (a volte abissale) tra il mondo reale in cui vivono i ragazzi e quello culturale che egli propone loro; per cui è raro trovare nella scuola media inferiore la figura dell'insegnante "in crisi" o "in dubbio" sui metodi (7) e sui contenuti da fornire ai propri ragazzi; per questo il docente difficilmente si lascia coinvolgere in proposte o progetti che minano questa sua posizione di tranquillità e di "quieto vivere"; per questo ogni didattica che sia ricerca, interdisciplinarietà, programmazione, che coinvolga e metta in discussione il modo di far scuola di ciascun docente e lo rapporti ai ragazzi e ai loro problemi, al collega e alla sua disciplina, alla realtà concreta esterna e al suo mutare impercettibile ma continuo, stenta molto ad entrare nella comune prassi scolastica.

3.1) Nella scuola media di Baura si è conclusa nel giugno '78 una sperimentazione didattico-metodologica che per tre anni ha coinvolto con alterne vicende (alterne per i motivi cui ho accennato nel paragrafo precedente) tre classi parallele. Riguardo la struttura della sperimentazione, le sue motivazioni e i suoi fini si rimanda al paragrafo 1.

Devo precisare che a tutt'oggi (Sett. '78) l'esperienza è ancora priva di una valutazione collegiale (soltanto il Consiglio d'Istituto ne ha fatto oggetto di un'intera seduta), benché nella relazione conclusiva (vedi paragrafo 19) io stessa, quale coordinatore dell'esperienza, ne abbia sottolineato l'indispensabilità. Ma non è, questo, un problema da trattare in questa sede.

3.2) Mi preme invece chiarire come si sia inserita la mia attività di docente di scienze e matematica nel progetto di sperimentazione, come da questa me ne sia derivata una prassi didattica diversa (vedi Fig. in 2.2) e come in questa io abbia collocato l'esperienza filmica proposta dall'Istituto di Filologia moderna della Facoltà di Magistero di Bologna.

3.3) Penso che molti di coloro che sono nella situazione di "docenti", a proposito del contenuto del loro lavoro, vengono tormentati, più o meno consapevolmente dalla domanda: "a che prò?". In altre parole essi si interrogano alla ricerca di finalità soddisfacenti.

Le proposte possibili sono tante (o nessuna); da: "questo è previsto dai programmi ministeriali" a "serve alla maturazione dei ragazzi" oppure "accresce il loro livello culturale" o ancora "ne fa delle persone critiche" e così via.

3.4) Anch'io mi trascino dietro un analogo bagaglio di dubbi e ne sento il peso, particolarmente in campo matematico e comunque quando cerco una risposta sicura e definitiva: in quel momento mi ritrovo sempre da capo. Allora penso valga la pena che io mi accon-

tenti di fare soltanto un passo e di intravedere una direzione nel mio iter di docente, scartando a priori l'idea di poter ad un certo punto liberarmi definitivamente di quel bagaglio cui accennavo prima.

3.5) E il mio "passo" finora, è stato questo: portare i ragazzi a conoscere alcuni concetti matematici e a saperli applicare nel modo reale, usandoli come "chiavi di lettura" e come mezzi di comunicazione a doppio senso. Questo modo d'intendere l'insegnamento spiega la mia adesione al progetto di sperimentazione che ha avuto per titolo: "uno studio del territorio"; ma meglio ancora lo spiegheranno alcuni esempi e lo schema in Fig. B.

3.6) Uno dei capitoli che abitualmente ricorre nei libri di testo di matematica per la scuola media è: "la misura delle grandezze"; e altrettanto abitualmente i test che servono alla verifica (cioè i problemi) sono di questo tipo: "La distanza fra Bologna e Reggio Emilia è la metà della distanza fra Bologna e Fiorenzuola, mentre è $\frac{1}{3}$ della distanza tra Bologna e Lodi. Se come unità di misura scegliamo la distanza fra Bologna e Reggio Emilia, qual'è la misura della distanza Bologna-Fiorenzuola, Bologna-Lodi?" (8). L'esempio ci propone di vedere se i ragazzi hanno appreso il concetto di "misura" e richiede una risposta numerica oltre la quale non si intravede nient'altro.

3.7) Io ho scelto una via un pò diversa, pur ponendomi il medesimo obiettivo. La grandezza da misurare era la popolazione di Baura e in particolare alcune sue variabili: per esempio il grado di alfabetazione, l'età, la professione ecc. I dati su cui lavorare non sono stati forniti da me, ma sono stati raccolti attraverso un questionario diffuso dai ragazzi (v. fig. 1a); in classe sono poi stati ordinati in una tabella e visualizzati in un grafico (v. fig. 1b) che rappresenta delle quantità. Anche qui dunque si è arrivati ad una risposta numerica oltre la quale però c'è la realtà dei ragazzi, con le sue caratteristiche e i suoi problemi; e più oltre ancora si intravede una realtà più vasta, collegata alla prima, che è possibile oggetto di un'indagine analoga (9).

3.8) Mi è sembrato che anche la geometria, impostata diversamente da quanto avevo fatto finora, avrebbe potuto costituire un'altra "chiave" applicabile in particolare al mondo delle immagini. Prendo come esempio il capitolo della similitudine e dell'omotetia, precisando che il lavoro si è svolto in una II classe e si è articolato in varie fasi:

1° fase : è la più semplice e immediata; si basa soprattutto sul lavoro concreto con carta, matita, lucido, squadra e consiste nel cercare i requisiti indispensabili affinché due o più figure, pur con dimensioni diverse, mantengano la stessa forma. Si inizia con figure molto semplici quali il rettangolo, il triangolo e via via il poligono irregolare, la carta geografica, la pianta, la fotografia. Il lavoro procede prima singolarmente poi in gruppo e lascia molto margine ai ragazzi nella scelta dei materiali su cui lavorare. A questo punto

Indagine statistica sulla popolazione

Paese di

Indirizzo

Famiglia di
Cognome e nome del capofamiglia

Cognome, nome e grado di parentela con il capofamiglia

	Luogo di nascita		Data di nascita		Titolo di studio	Professione
Conviventi						

note

- 1) Se pensionato indicare l'Ente dal quale viene percepita la pensione.
- 2) Se disoccupato indicare la data, il tipo dell'ultimo lavoro e se vengono percepiti assegni di disoccupazione.

fig. 1a

noto che molto spesso essi ricorrono all'immagine pubblicitaria ricavata dai giornali. Se ne parla tra colleghi e si decide di spingere più a fondo l'analisi dei linguaggi, favoriti in questo da un notevole e approfondito lavoro già svolto in tal senso dall'insegnante di lettere (v. 8. 2-3).

II° fase: i ragazzi scoprono l'omotetia diretta e inversa (sfruttando la conoscenza di simmetria e rotazione) prima costruendola geometricamente, poi ricavando le proprietà aritmetiche (v. fig. 2). Il materiale di lavoro è in parte portato dai ragazzi e in parte da me e dall'insegnante di lettere. Anche il test di controllo (o compito in classe) consiste nell'analisi di alcune immagini accompagnate, per evitare il rischio di dispersioni inutili e per ottenere risposte più puntualizzate, da un questionario compilato in collaborazione da più insegnanti (v. fig. 3-5).

III° fase: si esce con macchina fotografica, schede fotografiche, un soggetto e (si spera!) con tutto quel corredo di informazioni che, a questo punto, dovrebbe essere già stato fatto proprio dai ragazzi. E' il primo vero momento di verifica, quel momento che, io penso, ogni insegnante cerca e al tempo stesso vorrebbe evitare perchè, pur con tutte le variabili e le incognite che comporta il processo di interiorizzazione e di assimilazione, in fondo rappresenta una certa approssimazione della incisività, del significato e dell'utilità (per i ragazzi) del lavoro scolastico.

3.9) E' vero che nelle mie classi l'uscita è abituale ed è considerata dai ragazzi come uno dei momenti della normale attività scolastica; anche l'uso della macchina fotografica, cui ricorriamo tutte le volte che se ne intravede l'opportunità, non è più imbarazzante per i ragazzi; ma la possibilità di poter verificare questa loro "disinvoltura" consentendogli l'uso di uno strumento (la cinepresa) che, in teoria, dovrebbero saper padroneggiare, ma che in pratica è del tutto nuovo, mi è sembrata un'occasione formidabile.

4.1) Ecco perchè la proposta dell'Istituto di Filologia Moderna di utilizzazione didattica del mezzo filmico mi trova immediatamente disponibile; ci sono dei motivi didattici, prima di tutto, in quanto si inquadra perfettamente nel piano di lavoro che mi ero prefissata all'inizio dell'anno e mi consente anche un'altra di quelle possibilità di verifica che, come ho detto precedentemente, sono per me tanto necessarie quanto non facili da realizzare. Ma la proposta mi è piaciuta, così come è stata delineata da Ennio Castaldini già nei primi incontri, perchè consente di andare al di là della semplice (anche se importante) acquisizione tecnica.

4.2) Di solito infatti i nostri ragazzi, nei riguardi dello strumento "film", sono in una posizione di sola ricezione di messaggi; può capitare al più, e solo per alcuni, un'esperienza di cineforum, per quanto anche quest'attività abbia fatto, secondo me, il suo tempo. E se di solito, pur con tutta la buona volontà, non è

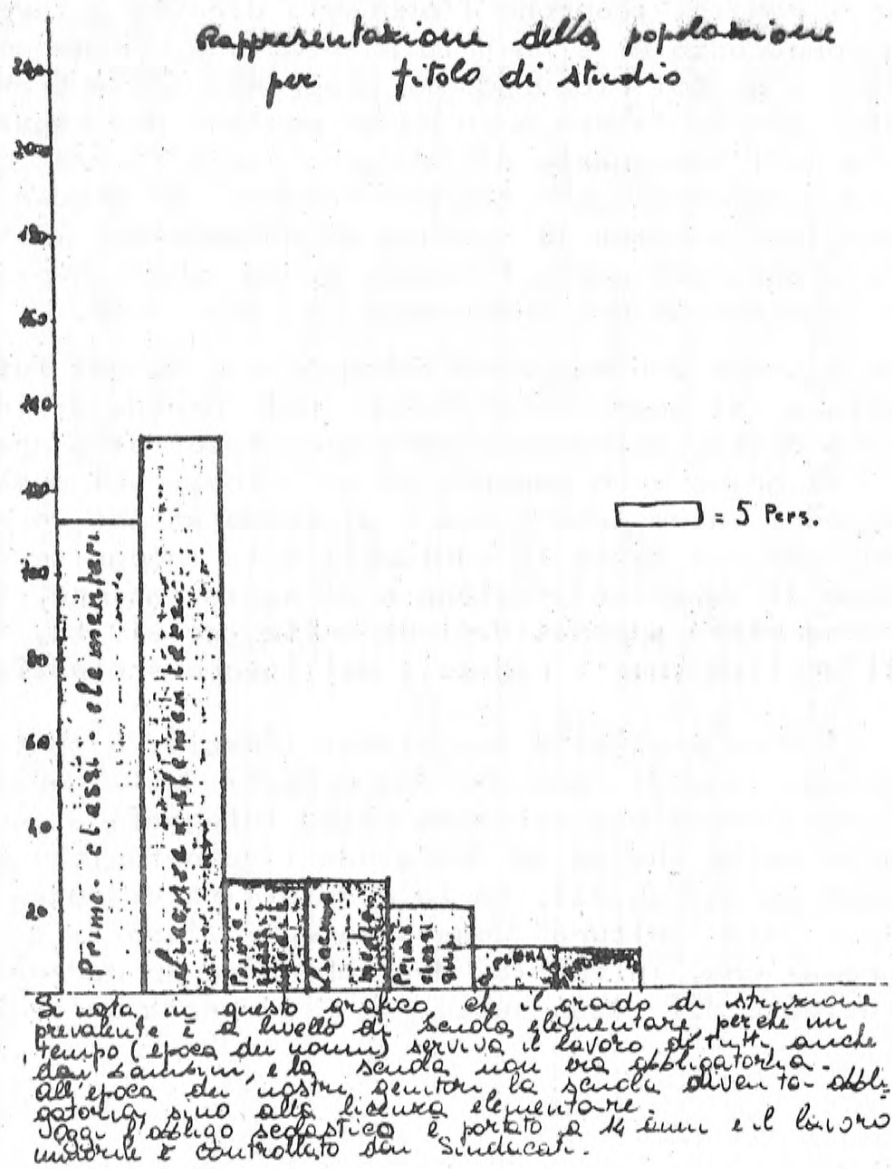


fig. 1b

facile, per questioni tecniche e di competenza oltre che economiche, dare ai ragazzi la possibilità di comprendere il prodotto filmico di altri, è ancor più difficile portarli all'uso della cinepresa per produrre essi stessi, cioè per esprimersi con il film. Questo invece è stato possibile a Baura proprio per l'intervento del gruppo di Bologna, che ha saputo inserirsi senza alcuna forzatura nel mio lavoro.

A questo punto, ogni mia valutazione sul prodotto filmico realizzato dagli alunni potrebbe essere poco obbiettiva e scarsamente attendibile, per cui si rimanda alla visione del film, che è disponibile presso la Scuola o l'Istituto di Filologia.

4.3) Ci si potrà forse chiedere perchè, a me insegnante, importi tanto non solo comunicare con i miei alunni ma che questi siano in grado di farlo con ciò che li circonda; la mia risposta è che la ricerca di un modo di vivere a "misura d'uomo" è problema che coinvolge tutti (v. 5.4); e la prima parte della sua soluzione sta appunto nella possibilità di comunicare (v. schema in Fig. A)

4.4) Ed è per questo che un'insegnante di scienze e matematica, partendo da una preparazione universitaria prettamente scientifica, attraverso una didattica di ricerca interdisciplinare, si è trovata coinvolta in problemi che, almeno per come tradizionalmente si intendono queste discipline, poco avrebbero da spartire soprattutto con il "far di conto". (v. 5.5).

Confusione di ruoli? Pressapochismo? Presunzione di essere eclettici? O uno spiraglio oltre il buio di quella domanda che continuamente mi pongo: "a che pro?".

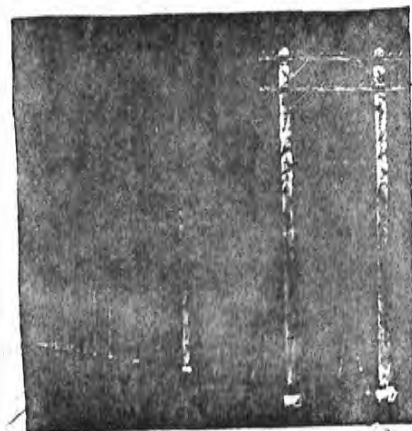
Perchè se la mia attività ha contribuito in qualche modo alla conoscenza, da parte dei ragazzi, di uno strumento di comunicazione, al suo uso corretto e alle sue possibilità espressive, posso forse pensare che il mio lavoro è orientato verso una prospettiva il cui angolo è abbastanza ampio da non chiudere i ragazzi dentro numeri, triangoli e cubi.

Cerca e costruisci il centro dell'omotetia nelle figure proposte

Questa rappresentazione artistica qual è la funzione dell'omotetia?

La funzione dell'omotetia nelle figure artistiche consiste nel dare alle figure una prospettiva così vera quanto.

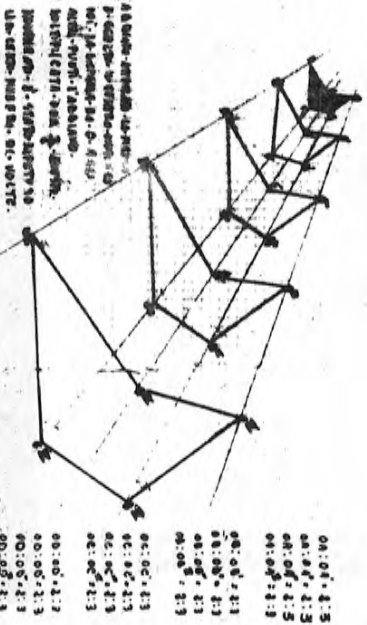
fig. 5



Questa figura rappresenta la Retrazione che si collega all'omotetia. L'omotetia dà il senso che la fila di pali non finisce mai.

Studio dell'Omoteia

omoteia - al centro O-K-1/2



DOMANDE

Cercate costruzioni: il centro dell'omoteia delle figure proposte.

Quali sono gli elementi comuni nelle due foto?

Quali sono gli elementi diversi delle due foto?

RISPOSTE

Le due costruzioni sono identiche (vedi: p. 100), oltre: con il primo piano e l'elemento

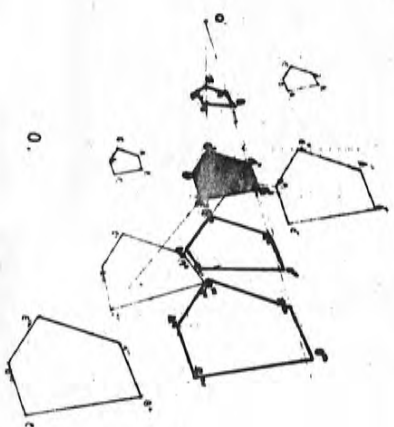
Le montagne danno un senso di profondità, perché una non può essere oltre.

Da che cosa le montagne non si sono mai distaccate dal centro dell'omoteia.

1.3

OMOTETIA

Perché un'omoteia è una costruzione che ha un centro O che produce l'omoteia. Da cui si ottiene che per qualsiasi costruzione O è sempre un punto. Anche se la costruzione è in movimento.



DOMANDE

1) Nella foto l'omoteia è una costruzione che ha un centro O che produce l'omoteia. Da cui si ottiene che per qualsiasi costruzione O è sempre un punto. Anche se la costruzione è in movimento.

1.4

5.1) ALCUNE CONSIDERAZIONI

Due anni fa iniziavo ad "insegnare" in una prima classe media e naturalmente riflettevo su come svolgere il mio lavoro e nel migliore modo possibile; a questa riflessione ero ancor più sollecitato dalla sperimentazione didattica, già in atto da un anno nella mia scuola, che ci faceva intravedere un nuovo modo di operare.

5.2) La Comunicazione

Come ho già scritto sul "QUADERNO DEL CENTRO ETNOGRAFICO FERRARESE" (10) il problema da risolvere, anche nell'operare scolastico, è quello della comunicazione.

Comunicare significa trovarsi su una base culturale comune (intendendo con ciò un comune modo di vita) e saper rivelare e riconoscere ed elaborare i modi di questa comune base.

5.3) Il perchè di questa necessità di comunicazione è ovvio: non certo per trasmettere alcuni determinati modelli culturali quanto piuttosto per necessità vitale stessa.

Certo che mi ponevo e mi pongo ancora il problema se si arrivi veramente a comunicare in una situazione artificiale quale è quella della scuola. Mi si obietterà che in definitiva tutte le situazioni sono artificiali, volute, ma credo che nella scuola italiana attuale dove si intende ancora trasmettere un certo modello culturale e non piuttosto eleggere la scuola a luogo privilegiato di comunicazione, la situazione si possa definire sommamente "artificiale".

Certo che come è difficile vivere così lo è altrettanto comunicare e in misura tanto maggiore quanto più non abbiamo un vissuto comune.

5.4) Quindi con i miei alunni la comunicazione è una difficile ricerca, una ricerca che è obbligata come obbligata è la situazione che ci troviamo a vivere.

C'è da vivere insieme e quindi da creare insieme un "lessico familiare", una serie di modi espressivi, gestuali, mimici, allusivi ecc., insieme ripeto, evitando che gli alunni attuino soltanto un riconoscimento dei "miei modi personali" perchè allora sì che c'è alienazione e subordinazione.

5.5) Un vivere, quindi, che si svolge e che continuamente si affina anche nelle abilità estremamente complesse dello scrivere, del leggere e del far di conto. Abilità tanto complesse che da tempi lontani sino a tutt'oggi sono oggetto della discussione di filosofi. Un vivere, ancora, che è un continuo ed estremamente difficile creare, difficile come uscire dal proprio individualismo.

Certo non è concesso soltanto all' "artista" il dramma della creazione quotidiana e neppure soltanto per lui è necessario costruire scientificamente, per renderla il più possibile intelligibile, la propria opera.

E neppure soltanto a lui è delegato il progresso del comunicare sempre più raffinato o, se vogliamo, sempre più umano.

6.1) MOMENTI DEL LAVORO IN CLASSE

Anno scolastico 1976-77

"Al limite, le intenzioni con cui il parlante formula una frase possono essere così svariate, che non risulta tanto assurdo concludere che qualsiasi frase può significare qualsiasi cosa" (11).

6.2) L'intonazione

Sono stati fatti una serie di giochi.

Presa una parola o una frase gli alunni mediante le diverse intonazioni le caricavano di diversi significati.

Es.: Bravo (affermazione - elogio - interrogazione - senso ironico ecc.)

In questa fase del lavoro sono emersi altri fattori modificatori del significato: ritmo, altezza della voce, ripetizione ecc. (v. FIG. C). Si è visto come si poteva rendere l'intonazione graficamente (sistemi convenzionali o inventati).

6.3) Il contesto

Si è visto come può mutare il significato di una stessa parola all'interno di frasi diverse. Vengono osservate e poi costruite alcune frasi. (v. FIG. D).

Es.: La luna è d'argento

La luna è un satellite (12)

Gli alunni spiegano quale immagine mentale dia loro la parola LUNA, la spiegazione avviene attraverso il disegno.

Nel primo caso la parola LUNA viene immaginata come un disco d'argento (ritagliata nella carta stagnola).

Nel secondo caso la parola LUNA viene immaginata ed identificata nella parola satellite (immagine ritagliata da un libro di geografia).

6.4) La disposizione

Si impara gradualmente ad usare le parole come materiale da costruzione:

Es.: Il cacciatore / ha ucciso / un leone.

Un leone / ha ucciso / il cacciatore.

Si ritorna ancora a discutere sull'intonazione, infatti le due frasi mediante l'intonazione possono essere uguali. (v. FIG. C).

Si definisce la situazione "ambigua" ecc. (13)

6.5) Contemporaneamente la classe svolge una ricerca d'ambiente "I rapporti dei nostri paesi e fra i paesi e la città".

Si fanno delle interviste, le registrazioni si ascoltano e si discutono in classe.

I nastri registrati vengono sempre più analizzati dagli alunni anche nei rumori, diverse pronunce, intonazioni, vocabolario, differenze nell'esprimersi date dal sesso o dall'età dell'intervistato, ecc. (Gli intervistati parlano generalmente in dialetto).

6.6) Osservazioni sul dialetto

Il dialetto viene scoperto come lingua, con proprie sfumature allusive e con potenzialità creative.

Si confronta il dialetto con l'italiano e il francese (Sintassi contrastiva) (14).

Es. :	lo vengo con te.	cambia l'intonazione
	lo, vengo con te!	
	A vien con ti	cambia la forma
	Mi, a vien con ti	
	Je viens avec toi	cambia la forma (15)
	Moi, je viens avec toi	

Viene avvertita l'arbitrarietà del sistema linguistico.

Si passa a parlare della storia del territorio, delle origini del dialetto ferrarese.

6.7) Si invita in classe la dottoressa Visser dei Musei d'Arte Antica di Ferrara che porta diapositive degli scavi della villa romana di Cassana.

Si scopre, tra l'altro, che negli scavi gli strati del terreno si possono leggere, comunicano qualcosa.

6.8) Questo ci porta ancora una volta a verificare che tutto intorno a noi si può leggere (16).

Es.: Il linguaggio dei gesti

Vengono quindi fatti giochi nei quali ci esprimiamo attraverso i gesti.

Si scopre che il gesto accompagnando la parola la carica di significati e che si può trasferire, con una certa approssimazione, una comunicazione da un linguaggio all'altro.

I ragazzi quindi trasferiscono in musica una poesia, che a loro era piaciuta, e la scrivono anche con i simboli musicali; il concetto di simbolo è già infatti a loro noto. Nel prosieguo del lavoro risulta chiaro che ogni linguaggio ha le sue caratteristiche.

6.9) Si analizza l'immagine:

1) analisi di una fotografia singola

2) analisi della stessa fotografia in contesti diversi.

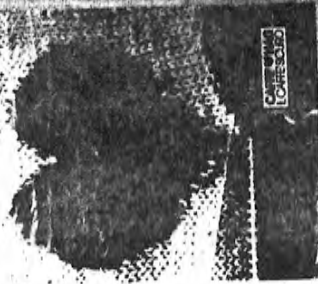
Si ritorna quindi a discutere della comunicazione verbale e del linguaggio simbolico.

7) I ragazzi incominciano veramente ad esprimere in modo cosciente, e anche per me leggibile, la loro cultura, non solo, ma a utilizzare coscientemente ed appropriarsi, quando serve, delle altre culture (v. 1.5).

AMBIGUITÀ

ATTENTI AL CUORE
HAG

Analizzando l'immagine pubblicitaria abbiamo scoperto un caso di ambiguità. Questo nella
reclame del caffè hag.



ATTENTI
AL CUORE
HAG



ambiguità è 1) Nell'immagine che si riferisce al marchio del caffè ma anche vuole sottolineare la leggerezza del cuore umano. 2) Nella seconda parte del cuore hag che si riferisce anch'essa alla marca, ma anche da come è disposta alla necessità di bere del caffè che non faccia male al cuore.

In questo modo viene trasmesso un messaggio senza che una persona se ne accorge.

OSSERVAZIONI 5

CONTESTO

Il periodo che è parola derivata dal greco significa propriamente circuito, come a dire: giro di espressioni compiuto in se stesso nella forma e nel pensiero. Un periodo può essere formato da una sola o più proposizioni.

P
E S
R E M
I P
O L
D E
O E

LA LUNA È D' ARGENTO →

LA LUNA È UN SATELLITE →



I
M
M
E
N
T
A
L
E
E

* Una parola prende il suo significato anche dal periodo in cui è inserita *

P
C
E O
R M
I P
O L
D E
O S
O

IL BAMBINO È PICCOLO *

IO VEDO UN BAMBINO CHE È PICCOLO *

* Una parola prende la sua intenzione anche dal periodo in cui è inserita

7.1) Anno scolastico 1977-78

All'inizio del nuovo anno scolastico si riprende a considerare i mutamenti di significato derivanti a una frase dall'intonazione. Riporto qui integralmente lo schema di una di queste osservazioni fatte dagli alunni:

"Abbiamo letto con varie intonazioni la frase

Franco non gioca più

Di questa frase, secondo le varie intonazioni, sono state date tre interpretazioni

1) Franco decide di non giocare più

2) Franco è espulso dal gioco

3) Abbiamo dispiacere che Franco non giochi più

Abbiamo esaminato particolarmente l'intonazione della n.2 e abbiamo notato che tra la prima parola e le altre c'è una pausa come un "incalmo", un'incisione.

Franco ----- non gioca più.

In quella pausa si potrebbe inserire una frase che spieghi perché Franco non gioca più.

Franco / perchè bara / non gioca più.

Questa seconda frase dipende dalla prima, cioè non può stare da sola e si chiama perciò subordinata (sub = sotto).

Osservazione. C'è differenza fra lingua parlata e lingua scritta. Questa differenza la vediamo anche con questa frase che non è ambigua se è pronunciata ma che è ambigua se scritta al di fuori da un contesto".

7.2) Parallelamente intanto si svolgevano altri lavori. Riporto alcuni miei appunti di quei giorni.

Venerdì 14 novembre 1977. Abbiamo letto e discusso in classe la composizione, scritta a casa da ciascun alunno, che ha per titolo "Descrizione di una giornata autunnale".

Abbiamo estrapolato da ciascuna composizione gli elementi caratterizzanti, cioè quelli che nel brano danno la possibilità di capire di che stagione si tratti. Abbiamo pensato di trasporre questo lavoro in una composizione sonora, che faremo con il registratore.

Sabato 15 novembre 1977. I ragazzi hanno preparato, lavorando a gruppi e poi collettivamente, un abbozzo di testo da recitare.

Mercoledì 19 novembre 1977. I ragazzi hanno registrato dei rumori.

1) Rumori di porte;

2) di campanello di porta;

3) di passi;

4) di traffico ecc.

In classe si è proceduto al montaggio del testo, che viene recitato, e dei rumori che lo accompagnano. Poi si è analizzato e schematizzato il prodotto. Siamo giunti così anche a scoprire che un testo "radiofonico" ha una sua struttura, analizzabile.

Il discorso del suono e del rumore e della loro funzione in un racconto verrà ulteriormente svolto dall'insegnante di musica (v.9-12).

Sabato 22 novembre 1977. Il testo sonoro da noi prodotto è stato ascoltato e analizzato dai compagni della IIIC che hanno poi fatto le seguenti osservazioni.

- 1) I rumori che si sentono dentro una casa devono essere più deboli di quelli di fuori.
 - 2) Le voci devono essere più distinte.
 - 3) Non si capisce bene quando si passa dall'azione svolta in casa a quella svolta all'esterno (17).
- 24 novembre 1977. L'insegnante di applicazioni tecniche spiega il suono e parla dei materiali acustici.

8.1) In dicembre ci fu proposto dall'Università di Bologna, Facoltà di Magistero, Istituto di Filologia Moderna di girare un breve filmato; la proposta fu accettata con entusiasmo dagli alunni, chiamati a questo lavoro in prima persona, e da me che vedevo in questo la possibilità di sviluppare e verificare quanto andavo facendo.

8.2) Proseguimmo il nostro lavoro con osservazioni relative alla funzione della ripetizione nel discorso (v. fig.6), alla forma grafica della parola (accennando anche a quanto fecero i Futuristi e analizzando, in questo senso, una pagina di Ardengo Soffici), ancora parlammo di ambiguità, analizzammo anche, sulla base di quanto avevamo sino allora osservato, dei cartelloni pubblicitari. Questa ultima analisi fu svolta, per taluni aspetti, dagli alunni anche con l'insegnante di educazione artistica. Proseguivamo intanto anche con la lettura delle immagini collegandoci con quanto andava facendo l'insegnante di matematica (v. 3.8, particolar. I fase).

8.3) Fornisco qui un esempio di come poteva procedere tale analisi. La classe divisa in cinque gruppi di circa 5 alunni per gruppo analizzò 5 diverse immagini. Le fotografie erano state scelte da me ed erano simili: rappresentavano un interno con persone in piedi e sedute attorno a un tavolo. Come prima operazione ciascun gruppo comunicò per iscritto, schematicamente, ciò che vedeva. Una volta lette le descrizioni gli alunni si accorsero di quanti e quali erano gli elementi comuni delle fotografie.

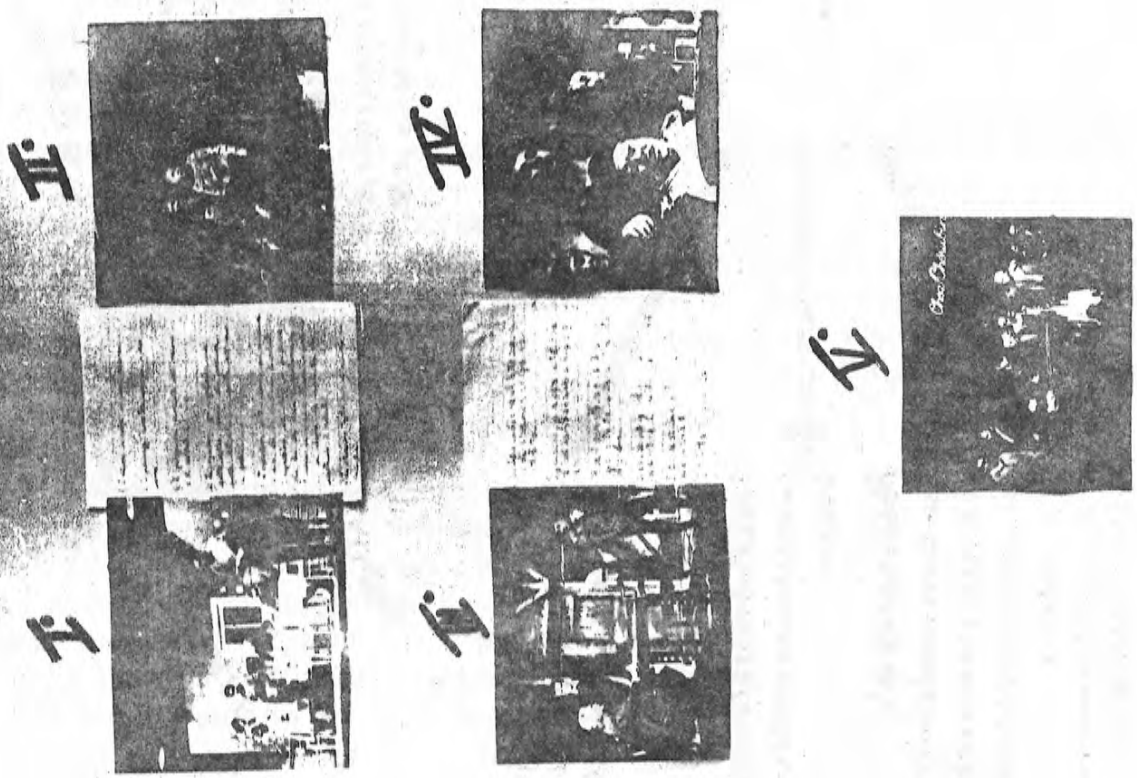
Si poteva, pensammo, segnalare questi elementi comuni utilizzando quanto avevano appreso, in matematica, di insiemistica. Con l'aiuto dell'insegnante di matematica procedemmo in tal modo.

- 1) Si schematizzarono le immagini per mezzo di lucidi per mettere in rilievo i vari elementi (animati ed inanimati).
- 2) Si immaginò lo schema come un insieme (ad ogni elemento si diede una lettera o un numero diverso) e si fecero poi varie operazioni di intersezione (v. fig.7).

Si osservò infine che tale operazione era possibile solo facendo una lettura simultanea di più fotografie.

8.4) Mi auguro risulti chiaro, da queste mie poche note, come proceda il nostro lavoro, che è un lavoro necessariamente interdisciplinare, e come il discorso cinematografico non sia che uno degli aspetti di quella comunicazione, e una sua verifica, che noi in questo momento andiamo costruendo.

IL LINGUAGGIO

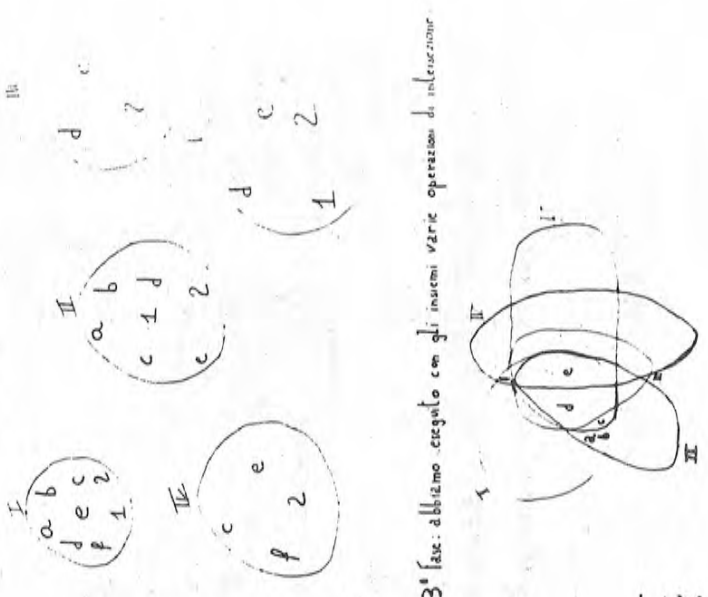


f. 7a

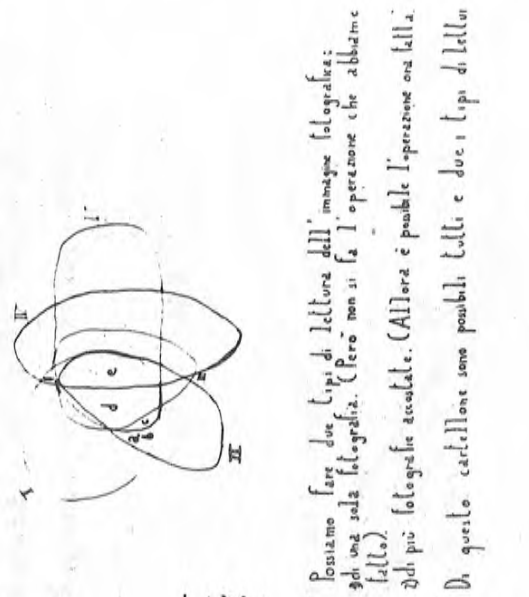
DELLE IMMAGINI

1° fase: abbiamo schematizzato le immagini all'inverso del fondo per mettere in rilievo vari elementi. (Animali e inanimati.)

2° fase: è stata quella di immaginare lo schema come un insieme in seguito facendo un'operazione di intersezione.



3° fase: abbiamo eseguito con gli insiemi varie operazioni di intersezione.



Possiamo fare due tipi di lettura dell'immagine fotografica: gli uni senza fotografia. (Però non si fa l'operazione che abbiamo fatto.)
 Gli altri più fotografici ascoltati. (Allora è possibile l'operazione ora fatta.)
 Di questo cartellone sono possibili tutti e due i tipi di lettura.

f. 7b

OSSERVAZIONI N°2

LA RIPETIZIONE

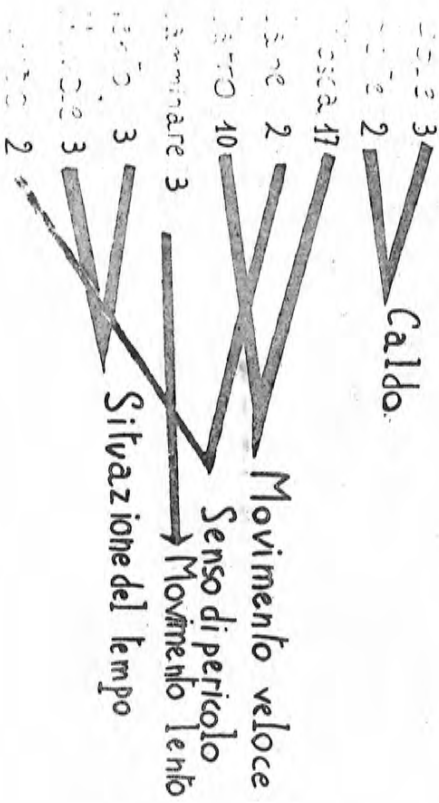
Sole Sete
 mosca cane
 carro camminate
 vero navale
 lampo



Abbiamo ricavato da un racconto di Carlo Levi delle parole che per noi sono come l'ossatura del racconto.

Alcuni nostri compagni lessero queste parole con informazioni diverse sottolineate.

Adone il significato. Alla fine ci siamo accorti che ciascuna parola era stata ripetuta un numero diverso di volte e ci siamo chiesti il PERCHÉ



f. 6a

6

OSSERVAZIONI N°4

FORMA GRAFICA

Una parola può essere usata anche come una cosa. In questo caso oltre al suo significato ne prende un altro a seconda della sua posizione, della sua calligrafia, ecc.



Attenzione a non scivolare.



Attenzione a non cadere.

Abbiamo letto una frase di Ardengo Soffici e ne abbiamo creato una futurista.

Abbiamo cercato notizie su questo movimento artistico.

Abbiamo ricavato:
 1) È un discorso molto poetico
 2) Ci sono pochissimi verbi
 3) Gli spazi vuoti sostituiscono la punteggiatura

4) Diversi caratteri tipografici che danno enfasi
 5) Importanza del titolo.

f. 6b

9.1) DAL SUONO A UNA COLONNA SONORA

Berlino - Ottobre 1929. "Quali sono i difetti più gravi..... per la cultura e l'istruzione" "Dare in pasto nozioni bell'è fatte e conoscenze pratiche pronte per l'uso" "Come immaginerebbe un buon sistema pedagogico?" "-Stimolo e guida all'attenzione, all'osservazione, alla comparazione, alla definizione, alla riflessione, all'indagine, alla deduzione, e all'applicazione"(18).

Baura - 1977-78 . La musica cos'è, questa a mio avviso è la grande domanda a cui tanto difficile e complesso è dare risposta, soprattutto quando ci si trova fra ragazzi di dodici tredici anni bombardati dalla nascita da una miriade di suoni. Quindi la musica è un insieme di suoni? Ma quali?

9.2) SUONI CHE SI ACCORDANO FRA LORO, che tramutati in note riempiono una "partitura", in cui ogni frase ha il suo sviluppo teoricamente corretto, dove gli strumenti hanno le loro parti ben distinte: il Violino canterà sempre (è un principe), il Fagotto invece con altri strumenti fratelli avrà ben poche occasioni di Prima Parte, ma sarà indispensabile al pensiero del musicista che racconta col suo linguaggio la gioia, la tristezza, l'amore, la protesta, la passione.....

9.3) Abbiamo elencato un numero considerevole di sentimenti: ci accorgiamo di stare analizzando sia pur semplicemente il termine Musica - classica naturalmente; ma perchè naturalmente: forse che un canto popolare fatto di suono ritmo e parola non può esprimere ugualmente gli stessi sentimenti? Un canto popolare ci può condurre a capire un'altra componente della musica: il bisogno insito in ogni individuo di comunicare con gli altri e agli altri (v. 3.5, 4.3, 5.3 - 4).

Non è così che nascono tante canzoni, ballate, canti di lavoro, di lotta e nascono e si diffondono attraverso canali non tradizionali? Chi inventa questi canti non "conosce" la teoria musicale, non sa scrivere e leggere le note, non adotta le "regole" dei grandi o piccoli musicisti classici. Allora cos'è che fa vibrare le corde della psiche umana all'ascolto di queste musiche; e ancora, come mai i ragazzi apprendono subito questi canti e soprattutto istintivamente mutano o aggiungono parole, "entrano" con voci di altezza diversa (a due voci) con tanta tranquilla sicurezza

9.4) Con la materia che insegno ho partecipato al gruppo di lavoro partendo appunto da queste riflessioni fatte assieme ai ragazzi. Il linguaggio dei suoni è un linguaggio fantastico con il quale si può dire tutto e da tutti essere compresi (v. 6.1-2) - certo si deve saperlo "leggere" - proprio perchè è il Suono come tale che porta in primo piano determinate sensazioni emotive o immagini. Ma con il suono si può anche stravolgere una serie di immagini, ovvero si può dare alle immagini una ben precisa indicazione interpretativa: uno degli esempi può essere la sonorizzazione di

un testo di B. Brecht dove è evidente la diversa interpretazione sonora data da due ragazzi (v. fig. 8).

9.5) Prima di arrivare a questo siamo passati attraverso varie esercitazioni di sonorizzazione: prima fase creazione di un racconto scritto, seconda fase interpretazione sonora del racconto. Per esempio: barca di pescatori in mare si alza il vento, sgomento: bisogna forzare i motori finalmente il porto con il faro e la sirena per la nebbia (19).

Questo è un esercizio abbastanza facile, anche perchè prima è stata fatta una classificazione di suoni diversi divenuti poi materiale a disposizione per il racconto sonoro.

10.1) Quando abbiamo iniziato le riprese filmate e abbiamo cominciato a parlare di "colonna sonora" la cosa è diventata quanto mai appassionante e polemica perchè i ragazzi, avendo scelto di filmare ville e case del passato, proponevano Vivaldi, Bach insomma autori d'epoca: invece discutendo e tenendo conto del lavoro fatto assieme si è arrivati alla determinazione di "comporre e strumentare" una colonna sonora che tenesse conto delle immagini (territorio, ambiente ecc.) ma che a sua volta divenisse parte essenziale del prodotto complessivo cinematografico.

Come abbiamo fatto: i ragazzi sapevano e cantavano una bellissima canzone in dialetto, "La nev ad magg": ne abbiamo trascritto su pentagramma il motivo (note e ritmo; v. fig. 9) che due ragazze accompagnate dalla chitarra suonano col flauto dolce, il coro poi canta la stessa canzone con le parole - Trascrizione, Strumentazione, Arrangiamento, Esecuzione registrata (20).

Seconda operazione: chitarra e flauto eseguono una semplice melodia con ritornello variante; la melodia non è altro che l'insieme delle note fondamentali di tre accordi (o giro di accordi, come lo definiscono i ragazzi).

10.2) In questo modo la colonna sonora è costruita con elementi classici e popolari ed è il risultato del lavoro con gli alunni di discussione sul "fenomeno Musica-Suono".

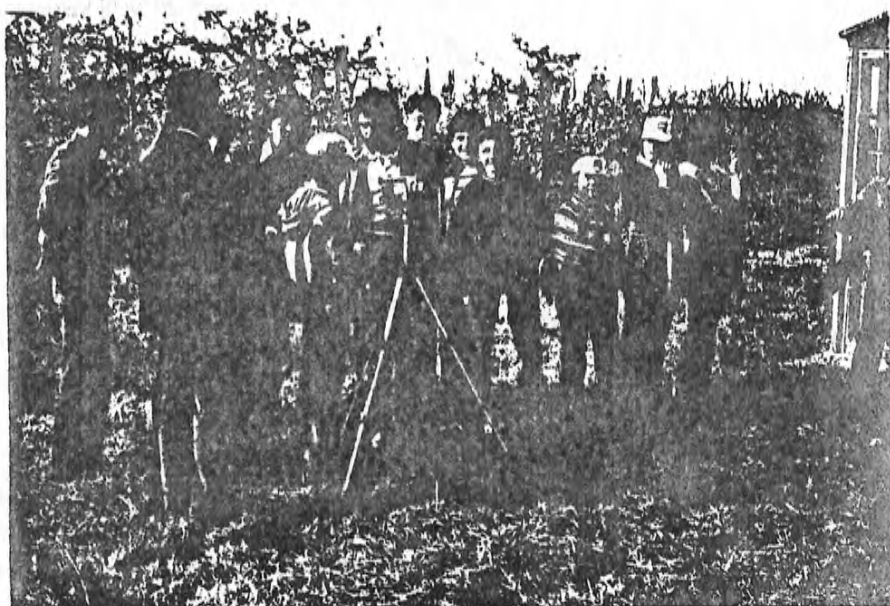
11) All'inizio dell'anno scolastico eravamo partiti dal suono: alto, basso, lungo, corto ecc. per passare all'improvvisazione in classe trascritta poi individualmente e eseguita coralmente. Da qui le esercitazioni di sonorizzazione (racconti sonori), lasciando ad ogni ragazzo la massima libertà creativa.

Siamo passati quindi alla scrittura vera e propria sul pentagramma che ci ha permesso più avanti di "trascrivere" i motivi popolari e altre piccole e facili cose.

Credo che vadano fatte alcune osservazioni: i ragazzi di questa classe erano abituati a lavorare in gruppo e in modo non tradizionale; alcuni di loro suonavano - a orecchio o leggendo la musica - chitarra e flauto dolce (venivano da scuola a tempo pieno).

12) La ricerca di canti popolari li ha appassionati al punto che

l'orario di scuola non esisteva più; e un'altra classe (11 B) ha partecipato alla ricerca e si è organizzata affinché potessimo registrare un gruppo di canti popolari molto interessanti che sono a disposizione di questa e altre eventuali esperienze. Sono profondamente convinta che la musica vada proposta come ricerca e analisi delle varie sensazioni o emozioni che suscita, e vorrei ancora ribadire che nessun individuo per giovane che sia è privo di memoria sonora o musicale, perciò il compito primo è di renderlo cosciente di quanto sa senza saperlo.



Schema di colonna sonora

Sonorizzazione I

Testo	Musica	Rumori
Avevo un fratello unatore	Un brano di musica marziale	Aerei Nastro magnetico
In giornata cartolina	Musica tragica: suono di campana	
e i bagagli e via	Musica affrettata	
verso la rotta del sud	Musica affrettata	Rumore di un treno Nastro
Il mio fratello è un conquistatore		Rumore di guerra e di lamento di persone Nastro
Il popolo nostro ha bisogno di spazio. E prendersi terre su terre da noi è un vecchio sogno		
Il lo spazio che si è conquistato è sul suono di campana. e del Guadarrama di lunghezza un metro e ottanta e uno: cinquanta di profondità		

Bertolt Brecht

Sonorizzazione II

Musica	Rumori
Musica lenta e un po' triste	Rumore di un treno e della guerra
Tango delle capine e il facimento	Nastro Magnetico
La canzone continua dilatando i suoi ritmi	
Musica monotona.	Oggetto pesante che è spostato.
Musica allegretta.	Rumore di un trattore e di vento Nastro
(dizione anni 30 Fox Trot)	
Musica triste.	Silenzio
Silenzio = Valzer TRISTE	

Sonorizzazione:

1. Sonorizzazione: Si fa la musica che Rumori sono interpretati da l'inizio alla fine della poesia. La è anche una indicazione del contenuto.

f. 8

immagini

a) Carta topografica

b) Immagine della villa

c) Particolari

TORRE
chiesa
BALCONE

Voci

PROPOSTA DI COLONNA SONORA

LIBERA TRASCRIZIONE DI "La Nav ad Mago"

Coro

La vien col vent ad magg
buta dei piopp, dei sales di
cutila de la mura che i pianz
darent di mur al port, di sur
come un candlier d'un temp
semp' in pizà. J'è i bianz
plumin d'amor c'è il mill parpe! Musica
che i vent, i vent purtand i stromenti
su la scorta di ambros dno
volta quand ar di di di di may
i purtand i bel fiur i bel giur
da porta in porta da porta in
porta. La vien col vent ad magg
la Primavera, la Primavera.

Strumenti

Musica 1
FLAUTI

ACCORDI CHITARRA (TONALITÀ)

LIBERA TRASCRIZIONE DI "La Nav ad Mago"

Composta in modo tradizionale-collettivo
Trasmissione libera e ricostruzione da un canto popolare-collettivo
Parole per il coro-canto popolare

f. 9

FILM-MAKING E INTERDISCIPLINARIETA'

13.1) Una delle affermazioni della Vincelli che trovano continua conferma nella prassi precisa "come la struttura cinematografica non sia rigida, ma sia..... continuamente adattabile alle esigenze di chi gestisce il mezzo cinematografico" (21); occorre procedere oltre: la forte capacità di adattamento di una pratica del cinema a passo ridotto porta frutti tanto più apprezzabili quanto più ci si innesta in un retroterra valido.

13.2) Sembra una considerazione ovvia, ma vuole sottolineare la necessità per una scuola riformata di programmare uno spazio istituzionale per il linguaggio audiovisivo e di avvalersi a tale scopo della didattica del cinema (v. 15.1)

13.3) Complementarmente, tale considerazione vuole strappare il film-making dall'ambito, valido ma riduttivo, delle attività di animazione per sollecitarne l'applicazione sperimentale in ogni ordine e grado di scolarità (v. 18.3), oltre la scuola dell'obbligo dove l'attività ha attecchito, e per affinarne le modalità rispetto alle diverse età evolutive molto oltre quel poco che si è fatto finora (22).

13.4) Vuole infine motivare la priorità assegnata qui alla scuola di Baura a fronte degli altri otto interventi sperimentali: doposcuola comunale di S. Lazzaro, tre classi, e scuola media dell'obbligo di Zola Predosa, due classi parallele e congiunte, a Bologna; ad un intervento meno diretto si è dato corso presso due scuole sperimentali in collaborazione con insegnanti già esperti: scuola elementare di Spilamberto (Modena), una classe più un gruppo interclasse atipico poichè sperimentava con il videotape e non con il super 8 mm.; liceo classico di Ferrara, una classe più un'altra atipica (videotape).

13.5) Infatti, se in una scuola tradizionale il film-making può svolgere un ruolo, problematico ma salutare, di rottura, in un ambiente in movimento esso può sviluppare tutte le sue potenzialità: ad un livello analitico, aprendo la strada a precise applicazioni e risvolti pratico-operativi di quanto gli alunni abbiano imparato parallelamente provocando continui effetti di retroazione (feedback) che valgono di conferma non solo per gli alunni ma anche per gli insegnanti, messi in condizione fra l'altro di toccare con mano la resa della propria didattica (v. 15.3)

13.6) Aggiungeremo due soli esempi, uno analitico e uno di sintesi, a quelli fin qui riportati: l'omotetia (v. 3.8) risulta utile per un'adeguata distinzione in sede di lettura dell'audiovisivo; lo spettatore infatti può distinguere una carrellata (movimento della macchina da presa in avanti o indietro) da una zoomata (con cinepresa fissa l'obiettivo transfocale, o zoom, avvicina o allontana il soggetto) per il fatto che quest'ultima, passando per un

punto di relativa confusione di contorni e di angoli, deforma il visibile; per esemplificare grossolanamente, un quadrato risulta come trapezio; la carrellata invece mantiene nitidezza e proporzioni per cui un quadrato o un rettangolo, come potrebbe apparire una parete frontale, risulta una figura più grande o più piccola ma geometricamente "simile", come appunto per l'omotetia; la stessa distinzione è determinante per la scelta espressiva.

13.7) Il linguaggio musicale era già stato considerato e manipolato da un punto di vista globale dagli studenti di Baura, quando il progetto per la banda visiva del filmato divenne definitivo: essi avevano tradotto in suoni dei racconti scritti. La loro prima proposta, autonoma, era già a buon livello di elaborazione (v. 10): la colonna sonora era "costruita con elementi classici e popolari" per corrispondenza con la ricerca visiva condotta sia nel passato sia sul territorio (le case antiche cioè dei loro paesi). Questa proposta ricalcava il criterio, già noto alla classe (p. es. 6.6, 7.2), di traduzione da un linguaggio ad un altro come appunto dallo scritto alla musica; nel caso del film però i due linguaggi, sonoro e visivo, venivano proposti insieme al fruitore, che si sarebbe sentito comunicare due volte contemporaneamente la stessa cosa. Queste osservazioni, fatte dagli adulti, provocarono la classe alla ricerca di altri rapporti, oltre alla traduzione dell'uno nell'altro, fra i linguaggi: la discussione è stata presto esauriente, ma si stentava a trovare la strada per l'operatività. E' stata quindi introdotta dagli adulti una indicazione che si è spesso rivelata molto utile: "cercate qualcosa che vi possa servire fra le attività che avete già fatto in altre occasioni". Gli alunni hanno deciso per le interviste: chiederanno agli abitanti delle case filmate se si trovano bene, se hanno luce, gas, acqua, servizi, telefono, televisore, per raccontare qualcosa che il filmato non dice (non compaiono interni). Intercaleranno le registrazioni delle interviste con cori contadini (v. 12) per rafforzare quella parte del filmato sensibilmente minoritaria rispetto alle architetture, cioè brevi sequenze della vita contemporanea dei loro paesi; non rinunciano alla proposta iniziale ma sposteranno la canzone che hanno elaborato sul titolo "scuola media di Baura, II A, anno scolastico 1977-78".

13.8) Ad un livello di sintesi dunque, le qualità di sincretismo dell'audiovisivo implicano una manipolazione combinata dei linguaggi la quale colloca lo scolaro in una posizione di ampio respiro, che comporta uno sguardo globale (23) ai diversi singoli linguaggi a differenza di quanto comportano generalmente gli interventi didattici anche in serie.

13.9) A livello metalinguistico: considerare, utilizzare, confrontare i linguaggi da un punto di vista globale e sincretico già comporta da parte dell'alunno l'ingresso, almeno intuitivamente, nella sfera metalinguistica; la pratica del film-making

offre stimoli cospicui (24) per progredire dall'intuizione alla consapevolezza, particolarmente in sede di riflessione sul prodotto finito specialmente quando esso contenga un alto tasso del lavoro svolto dalla classe in altri campi: queste pagine vogliono appunto testimoniarlo. Risulta dunque prezioso il contributo da parte della didattica del cinema a relegare nel passato la pratica infelice e controproducente per cui la scuola italiana presenta ogni linguaggio, e ogni materia, come a sè stante e si conferma la particolare idoneità del linguaggio audiovisivo a stimolare una pratica interdisciplinare, un confronto continuo - e non solo per gli alunni - fra i diversi linguaggi, lingue e materie.

14.1) Tutte le classi che hanno accolto la proposta di un intervento di film-making erano lontane da una didattica tradizionale; in specie a Baura non solo i risultati di una sperimentazione triennale (25) si sono tradotti nella quotidianità - nei termini precisati in 2.2 - ma quella sperimentazione nasceva da un ambiente che, pur risentendo delle stasi e dei moti regressivi riscontrati ovunque, ha sempre cercato di mantenere vivo l'interesse per le attività che, ivi compresi cinema e audiovisivi, vogliono prefigurare un assetto aggiornato della scuola. L'Assessorato Pubblica Istruzione e Beni Culturali del Comune di Ferrara, fra l'altro (26), organizzava già nel 1972-73 un corso, indirizzato soprattutto agli insegnanti, per divulgare la tecnica del cinema a passo ridotto e la relativa metodologia didattica della Cooperativa di Monte Olimpino (27) che era allora - e resta ora per molti versi - un precedente imprescindibile per la pratica del cinema linguaggio nella scuola.

14.2) Il portato fondamentale di quella metodologia consiste nel voler procedere ben oltre la fruizione; gli equivoci - oggi al centro del dibattito - da cui le prime formulazioni e realizzazioni (1966-67) di questo intento non erano scevre, non sminuiscono il fondamentale salto qualitativo provocato nell'ambito italiano della didattica del cinema. Le nove sperimentazioni, di cui fa parte quella di Baura, si proponevano di controllare operativamente la metodologia della Coop. MO. e di saggiarne le possibilità di aggiornamento in funzione soprattutto dei temi e problemi della trascodificazione e della interdisciplinarietà. I risultati conseguiti in un anno di sperimentazione sono positivi (28) e vincolano ad un proseguimento.

14.3) Resta spinosissimo, almeno a livello teorico, un problema centrale: il ruolo degli insegnanti. Elvira Vincelli opta per un "..... silenzio creativo in quanto permette ad altri di creare... una posizione di silenzio, di aspettativa e di disponibilità" ma poco oltre riconosce la necessità di una "..... ricerca, da parte degli adulti, di mezzi strutturali che possano, gestiti dai bambini, aiutarli nel processo di ricerca" (29); una posizione non troppo chiara, che a distanza di tempo viene confermata nella sostanza, pur all'interno di un discorso molto articolato, in un in

tervento sul Quaderno di Corea n. 2 dove si polemizza: "E' necessario chiedersi se il vero scopo dell'insegnante sia quello di fare il film anche lui (se proprio ha voglia di fare il cinematografaro diventi cineamatore con grande gioia dell'industria del settore)" (30).

14.4) Volendo, potrebbe dirsi lo stesso per il bambino; è importante invece che una pratica attiva del cinelinguaggio partecipi della istituzione-scuola, limiti compresi, assoluti e contingenti; è importante che essa possa incidere proprio sul livello istituzionale della scuola: si pensi solo alle tematiche del lavoro di gruppo e della socializzazione, che valgono anche per gli insegnanti. Tracciare una proporzionalità diretta fra libertà degli scolari ed emarginazione degli insegnanti significa tendere a porsi al di fuori della "scuola", con conseguenze pesanti: tutta la difficoltà del ruolo di adulti in classe ricade, inintaccata, sugli "operatori" o "esperti" (31) di cinelinguaggio; il film-making resta nei limiti di un intervento d'animazione e dunque fatica ad intaccare l'istituzionalità, a venire coinvolto in programmi a medio e lungo termine, ad omogeneizzarsi con il progetto interdisciplinare, a far sentire la necessità di una continuità della educazione al linguaggio audiovisivo, ad introdurre temi metalinguistici, insomma viene inibito in tutte le sue migliori potenzialità.

14.5) Considerare i mezzi audiovisivi leggeri come catalizzatori di quella discutibile proporzionalità tradisce il legame con gli equivoci sul potere traumatico e libertario dell'immagine i quali, utili al loro apparire poichè vivificanti, sono ormai datati: nè una cinepresa nè un videotape possono dipersè risolvere problemi istituzionali (v. 14.14) quali sono, per la scuola, l'interazione insegnanti-alunni e il condizionamento-decondizionamento del singolo nel gruppo; possono invece utilmente associarsi ad un processo in atto, come la riforma della scuola, dove siano attivamente coinvolte tutte le componenti dell'istituzione in questione; possono ancora acuire le contraddizioni di una istituzione statica ma dall'interno, visto che quando agiscono dall'esterno vengono emarginati e neutralizzati molto più facilmente. L'agire dall'esterno può connotare proprio l'intervento del cineamatore; l'insegnante opera necessariamente dall'interno e l'interazione con il contesto gli impedisce di norma di esaurire la sua azione in "sola" velleità di cinematografaro. Sembra quindi molto difficile sia motivare sia realizzare la volontà di ritagliare in ambito scolastico un momento in cui gli alunni possano non risentire di alcun condizionamento per la presenza dei compagni, degli adulti e di altro.

14.6) Non basta certo lasciare al bambino la più libera scelta a proposito del soggetto del filmato; ma occorre dire di più: le strutture sono portatrici almeno di una mentalità, se non di una ideologia (e per la particolare struttura della metodologia della

Coop. MO. questo assunto è di facile dimostrazione: v. 14.11), e i diversi passaggi previsti dalla Coop. MO. per portare gli scolari alla realizzazione di un audiovisivo non fanno eccezione. Nella pratica anzi si è visto come le diverse fasi dell'idea, del soggetto, della sceneggiatura, del fabbisogno, delle riprese e del montaggio (v. 14.10), per finire - significativamente, non è citata la distribuzione - con la proiezione (v. 14.12), diano ripetutamente l'occasione e non di rado creino la necessità di un preciso intervento dell'adulto (32). In particolare, la fase della sceneggiatura prevista dalla Coop. MO. in termini di lingua italiana integrata da disegni e da indicazioni spazio-temporali sembra condizionante, in senso restrittivo, per i pochi linguaggi che implica a confronto di quelli che compongono un filmato.

14.7) Queste e altre incertezze si superano, di fatto e in misura soddisfacente, in un'ottica interdisciplinare - che la Coop. MO non sembra avere presente -: il collegio dei docenti concorda una precisa programmazione - e non può fare altrimenti - con ciò stesso accantonando l'illusione di potere non condizionare assolutamente lo scolaro; l'insegnante invece può e deve abbandonare il modello verticale e unidirezionale di interazione con gli alunni non solo per chiamare questi ultimi a partecipare del proprio orizzonte culturale ma per procedere egli stesso a partecipare del mondo culturale della classe. L'impegno per trovare un punto di incontro fra due culture e mentalità diverse è arduo e precede (v. 5.2-4) il problema della comunicazione verso l'esterno da parte della classe; è un impegno di carattere istituzionale, la cui risoluzione non può essere demandata alla pratica del film-making. Non a caso si è sottolineato che la didattica del cinema fruttifica proporzionalmente alla validità del retroterra che la accoglie; non a caso si è precisato che in un contesto tradizionale essa riesce al più a svolgere un salutare ruolo di rottura, aprendo la strada a problemi che non le riesce, nè le spetta, di risolvere. Lucio Lombardo Radice osserva: "..... chi insegna programma, chi impara lavora: attivamente, da uomo libero, criticamente, ma seguendo un programma che non è stato elaborato da lui. Il rapporto si può invertire.....? La mia risposta è: sì, ma in un equilibrio istituzionale dei due momenti, in condizioni che favoriscano il carattere di studio, e di studio collettivo, di quella parte dell'attività scolastica che viene gestita dagli studenti" (33).

Il corsivo è nostro e vuole sottolineare sia la collocazione in ambito istituzionale dei percorsi risolutivi delle problematiche sostanziali della scuola sia quella che può essere una puntuale definizione del corretto uso dell'audiovisivo realizzato dalla classe - a parte i problemi della distribuzione -. Si aggiunga che la produttività di uno studio collettivo del filmato da parte degli autori, gestori del progetto, della produzione e della distribuzione, si alza proporzionalmente all'omogeneità del filmato stesso rispetto ai programmi, particolarmente là dove se ne siano impostati di validi. E' per questo motivo che con gli insegnanti di Baura, ritenendo improbabile l'esclusione di ogni condi

zionamento e produttivo invece - sulla scorta di tutta l'antecedente esperienza istituzionale - il confronto, si era deciso di contrattare il soggetto con gli scolari: non è stato necessario visto che ad una prima votazione, che doveva essere orientativa, su ventidue scolari presenti se ne sono associati nel proporre un tema ineccepibile e confermato valido dalle successive discussioni sulle motivazioni della scelta.

14.8) E' sempre per quel motivo, e per saggiare le attitudini della metodologia della Coop. MO. nei riguardi di un intervento a carattere interdisciplinare, che in cinque delle nove sperimentazioni si è varata tutta una serie di attività propedeutiche al film-making che miravano a creare le condizioni per una diversa concezione e strutturazione, da parte degli alunni, della fase di sceneggiatura: si trattava di manipolare secondo pochi criteri, utili anche e specialmente per il cinelinguaggio (p. es.: il montaggio, lo spazio, il tempo), tutti i linguaggi in possesso dei ragazzi; se questi ultimi avessero tralasciato di descrivere in lingua almeno parte delle sequenze o delle inquadrature del loro progetto di filmato per accennare semplicemente, per esempio, "nell'ennesima sequenza vogliamo riprendere quella drammaticizzazione, inquadrare la tale maschera o il tal grafico" si sarebbe ottenuto in primo luogo di svincolare un nucleo centrale del progetto filmico dall'invadenza della lingua e di vincolarlo invece a tutto il patrimonio comunicativo degli autori, in secondo luogo di avviare l'utilizzazione della "scaletta", strumento profilmico più agile e meno condizionante di una sceneggiatura, in terzo luogo di vedere incorporato nel filmato il risultato di circostanziate attività di gruppo e di classe, con evidente beneficio dello "studio collettivo" sul prodotto finito e della prima fase distributiva, quella cioè nella scuola stessa (v. 13.9). La manipolazione in base al criterio di montaggio ha prodotto gli esempi più chiari: si sono smontati proverbi e detti in proposizioni semplici per rimontare queste ultime ad incrocio ("il diavolo fa le pentole ma ci lascia lo zampino"); in modo analogo, si è operato con delle drammatizzazioni molto elementari; si sono fatti collages sia spontanei e surreali che dimostrativi e a tesi; con il traforo del compensato si sono realizzati numeri tridimensionali e un "3 rovesciato" più un altro 3 produceva un 8 e così via. Questa propedeutica è stata tutt'altro che superflua: ha arricchito le libere attività delle classi, contribuito agli interventi interdisciplinari, favorito il manifestarsi di espressioni divergenti; ha mostrato che il criterio di montaggio è in possesso dei bambini fin dal secondo ciclo della scuola elementare almeno intuitivamente e con alti e diffusi livelli di consapevolezza nella media dell'obbligo; contribuisce a far ritenere il montaggio non tanto come uno specifico strumento cinelinguistico bensì come una operazione fondamentale dell'attività umana applicabile con la più ampia estensione. Ma l'ipotesi iniziale di snellire la fase scritta della sceneggiatura, con le sequenze accennate, non ha trovato risposta positiva; sembra tut-

tavia il caso di indagare ancora, magari ragionando propedeutica-
mente con gli scolari anche delle prestazioni della scaletta in-
vece che della sola sceneggiatura. Retrospectivamente, grazie an-
che al confronto con quanto si è realizzato a Baura, le motivazio-
ni della parziale inconcludenza sono chiare e illuminanti: una
propedeutica così concepita tendeva, inconsapevolmente, a suppli-
re o a integrare fortemente quella che avrebbe dovuto essere la
pratica istituzionale (v. 14.5) della classe affinché la didatti-
ca del cinema approdasse agli sviluppi ipotizzati; ma l'episodi-
cità e la perifericità degli interventi non avevano la forza neces-
saria, nè avrebbero potuto averla. Per tradurre la questione in
un esempio semplice: se una classe non conosce istituzionalmente
l'organizzazione per gruppi del lavoro, la didattica del cinema
può aprire ed anche esasperare i problemi relativi a tale caren-
za ma non può di per sé creare una mentalità stabile o ancora me-
no una prassi quotidiana dell'attività di gruppo; analogamente
si può dire a proposito del corretto rapporto fra insegnanti e
alunni (v. 14.3-5).

14.9) A Baura si è verificata una situazione atipica: l'escus-
sione dei materiali didattici elaborati lungo la sperimentazio-
ne dimostrava che le attività proposte come propedeutiche al film-
making erano sostanzialmente implicite, pur con varianti di for-
ma, nell'itinerario seguito fino ad allora dagli scolari. Ritenu-
te superflue le reduplicazioni, si è cercato un buon grado di fa-
miliarità con la classe e di omogeneità con il suo lavoro (v. 4.1-2),
concentrandosi poi sulla didattica del cinema; con un risultato
di rilievo, confortato dalle interferenze trasmesse alle altre
sperimentazioni in corso: si è venuta elaborando una metodologia
(v. 15.1-2) che si allontana sostanzialmente da quella della Coop.
MO.

14.10) Si sarà notato infatti che quanto è stato detto fin qui,
pur misurandosi dialetticamente con i parametri della Coop. MO.
(che dal 1966-67 non si rivede nella sostanza), resta una gemma-
zione, una elaborazione di quegli stessi parametri. Deve dirsi lo
stesso per i risultati delle sperimentazioni attivate a Torino da
Pevato e Quaregna i quali pure motivano una forte distanza (34)
dal tipo di gestione attuata dalla Coop. MO. soprattutto in meri-
to alle fasi della ripresa e del montaggio. In breve: la Coop. MO.
ha optato per l'attrezzatura tecnica semiprofessionale a 16 mm.,
trovandosi quindi ad affidare a un tecnico adulto le riprese ed
il montaggio. A parte il condizionamento introdotto da questa pre-
senza adulta in un ruolo chiave e molto più specifico del cinelin-
guaggio a confronto delle fasi precedenti, restano spinosissimi
altri problemi di fondo: l'accantonamento della più che corretta
esigenza (35) di ".....costante unità del momento teorico e di
quello pratico, da realizzarsi soprattutto attraverso lo studio
della tecnologia e la relativa pratica di laboratorio", di ".....
...esperienze tecnico-operative effettuate sia nella scuola sia
fuori dalla scuola"; la trasmissione di un modello di divisione

gerarchica del lavoro (lo scolaro dà disposizioni al tecnico il quale espleta il lavoro manuale) che, se può essere funzionale all'industria del cinema, non lo è di certo per una didattica agiornata. Ancor più stonata suona la decisione della Coop. MO, se si pensa che l'attrezzatura super 8 permette di risolvere per il meglio questi problemi contemporaneamente riducendo gli oneri di costo e di gestione: i bambini adoperano agevolmente, interscambiandosi, cinepresa moviola giuntatrice e proiettore e si resta così lontani dal "rischio di dare all'allievo poteri che non ha, di renderlo demagogicamente onnipotente" (36), affidandogli un ruolo che richiama il mito consumistico del regista.

14.11) Ma non sono queste, la divisione e la gerarchizzazione del lavoro e il ruolo registico, le sole suggestioni recepite dall'organizzazione industriale; l'approdo a una metodologia diversa permette di guardare con distacco ai parametri didattici della Coop. MO, e di vederli sotto un aspetto particolare: essi si configurano come una miniaturizzazione del procedimento industriale, il cui scopo costituzionale è di realizzare un prodotto commerciale con il minor costo relativo. E' così che si spiega la sceneggiatura dettagliata, la predisposizione del fabbisogno, la divisione del lavoro, la gerarchia dei ruoli, la riduzione al minimo (altro suggerimento della Coop. MO) del tempo - costosissimo - delle riprese; il 16 mm., anch'esso ad alti costi, resta vincolato a questa struttura.

14.12) C'è ancora una questione, troppe volte disattesa: la distribuzione. Il 35 mm e il 16 mm sono programmati per la resa migliore. Solo da pochissimo tempo il super 8 mm può reggere al confronto, ma non abbastanza per sostenere una proiezione nelle sale del circuito commerciale e un pubblico molto numeroso. Seguono almeno due ordini di considerazioni: il super 8 è mezzo precisamente rispondente, grazie anche al recente progresso nelle tecniche del sonoro, a tutte le esigenze del massimo decentramento (le stimolanti conseguenze del quale non sono per lo più presenti alla Coop. MO), ivi compresa una produzione dal basso corretta anche perchè libera da soverchi vincoli finanziari; poichè la Coop. MO, per prima in Italia attuò una didattica attiva del cinema, l'affidarsi da parte sua al 16 mm poteva avere allora una giustificazione nella necessità di far conoscere a vasto raggio la validità del metodo e dei risultati. Oggi questa necessità non esiste più, nè esiste più alcun dubbio sulla scelta del formato super 8. L'indirizzo distributivo della Coop. MO, fa sentire il proprio peso anche in sede teorica: la Vincelli, in un'analisi stimolante (37), rintraccia una profonda differenza fra segno iconico e immagine cinematografica precisando, morbidamente, che "l'immagine iconica denota più facilmente l'universale che non il particolare....." mentre, drasticamente, "..... l'immagine cinematografica denota sempre il particolare e non l'universale". Sembra di dover ammorbidire anche questa seconda affermazione: "Se consideriamo l'immagine in sè (il fotogramma), si tende a convenire con

la Vincelli E' ormai provato tuttavia che le proprietà degli oggetti, le "qualità" filosofiche, non tanto appartengono all'oggetto bensì definiscono il rapporto con esso instaurato dal pensiero Le immagini e il linguaggio cinematografici possono essere sia "particolari" che "universali": dipende da chi ne fruisce, dal tipo di pubblico. Se, infatti, si filma un certo scolaro, per esempio 'Francesco', allorchè si ripropone il filmato a un pubblico che conosce Francesco (la sua classe, scuola, paese ...) si otterrà un'immagine che denota il 'particolare', 'quel' particolare scolaro che è Francesco; un pubblico che non conosce Francesco tende invece a leggere l'immagine di 'uno' scolaro, se non dello 'scolaro', tanto più quanto tale pubblico sarà stato scarsamente o per nulla introdotto ai problemi di Francesco e del suo ambiente" (38).

14.13) L'intenzione che sottende alla drastica affermazione della Vincelli vuole essere la migliore: si vorrebbe che un audiovisivo conservasse tutto il senso e la tessitura di ciò che ne ha motivato e costituito la produzione anche se viene sradicato dal suo luogo d'origine per essere distribuito altrove. E' questo, come l'altro di pretendere dall'audiovisivo la risoluzione di problemi istituzionali (v. 14.4-5), un equivoco che può derivare dal forte ottimismo che accompagnò intorno al 1970 la prima diffusione, limitata ma sistematica, presso enti locali persone e organismi di base dei mezzi leggeri per la produzione decentrata di audiovisivi (39), soprattutto del VTR (video tape recorder). Proprio le verifiche di quell'ottimismo ormai insegnano come una soddisfacente produttività dell'impiego del mezzo leggero si verifichi associandosi ad un processo istituzionale in atto, mentre l'attrito con una situazione statica può alzare il rischio di equivoci e reazioni anche incontrollabili e controproducenti; e come il prodotto dell'uso del mezzo leggero mantenga integro il proprio spessore solo con una distribuzione in loco e per di più accompagnata dagli operatori di tutte le categorie che abbiano partecipato al processo di produzione.

14.14) Un esempio: lungo diversi mesi del 1977 un gruppo di operatori VTR, grazie ad un corso sull'informazione finanziato dalla Regione e organizzato dalla Galleria d'Arte Moderna del Comune di Ferrara, si è associato alla quotidianità del locale Ospedale Psichiatrico dividendo le forze fra l'interno dell'Ospedale Psichiatrico e i rapporti all'esterno con il territorio; all'interno si è avuta accettazione e convivenza (non ci si riferisce solo ai degenti, che anzi erano fra i più interessati, ma alle altre categorie presenti), ma non si è guadagnato uno spazio reale rispetto alla resistenza della struttura tradizionale; le strutture, più recenti e più agili, per l'intervento sul territorio hanno prodotto i risultati migliori associando gli operatori VTR all'opera di dimissione. In particolare per la restituzione di due fratelli degenti da più di venticinque anni al Paese d'origine, S. Carlo, si è registrato su videonastro qualcosa della esistenza quotidiana

dei due dentro e fuori dello Ospedale Psichiatrico, nel bar che frequentavano, durante lavori occasionali per cui venivano retribuiti, con interviste a loro e a chi li frequentava; il nastro venne distribuito a S. Carlo nei luoghi pubblici, circoli, scuole, bar, e le discussioni che scaturivano venivano registrate con il VTR per essere mostrate agli assenti; il nuovo materiale veniva montato con l'antecedente per ridistribuire con un nuovo audiovisivo gli stessi problemi da dibattere: il paese, prima contrario, accolse infine i fratelli e collaborò al loro reinserimento grazie anche all'evidenza e alla forza con cui il VTR provocava il confronto pubblico e scardinava la paura dello spettro del "matto". Un nastro, montato per sintetizzare l'intero percorso, è stato mostrato in convegni a Marsiglia, a Berlino, a Roma e altrove; ebbero gli accompagnatori, presenti non per fortuna ma per impegno programmatico, hanno dovuto ripetutamente spianare gli equivoci per cui gli spettatori tendevano a regalare il merito dell'ottimismo, e duraturo, risultato al VTR senza richiamarsi al ruolo svolto dagli operatori dell'O.P., dalle équipes del territorio, dall'associazionismo di base di S. Carlo, dall'Assessorato per la Sanità, da alcuni partiti e cittadini, dalle strutture e dalle istituzioni insomma, che pure comparivano nell'audiovisivo, preesistevano all'intervento con il VTR e sono rimaste dopo la chiusura del corso sull'informazione. Tornando a Baura, si è programmato che la priorità nella distribuzione vada alle altre classi e all'immediato territorio della scuola, coerentemente con le intenzioni espresse più volte dagli scolari lungo la lavorazione del filmato quando ponevano il quesito della destinazione del loro lavoro prefigurando come risposta l'orizzonte che è ad essi familiare: gli amici, i parenti, la scuola, la mostra di fine d'anno, il paese; e ancora che il maggior numero di autori accompagni ciascuna proiezione rendendosi disponibile per ogni chiarificazione. (v. 22).

15.1) Non è un caso se più volte si è parlato di VTR: la nuova metodologia che si è venuta scoprendo, a Baura con maggior coerenza che altrove, risente dei parametri di intervento consueti per gli operatori del VTR. E' possibile farsi una ragione del fatto che Pevato e Quaregna, con i quali condividiamo tutte - e altre - le riserve sulla Coop. MO., non siano giunti alle stesse conclusioni, pur indirizzandosi sensibilmente verso di esse, considerando la loro riluttanza per l'uso del VTR nella scuola (40), motivata da criteri non tutti condivisibili. Ma una delle loro ragioni è corretta e di gran peso: in breve, il VTR non permette alcuna manipolazione della pellicola poichè anche il montaggio viene comandato elettronicamente, oltre che su nastro. Infatti qui non si vuole proporre, per il film-making, l'uso del VTR bensì la metodologia di intervento che ad esso presiede: una volta deciso l'oggetto del lavoro, che per Baura è stato "aspetti vecchi e nuovi dei nostri paesi", gli scolari imparano un uso elementare della cinepresa (almeno inizialmente è prezioso il cavalletto) e procedono a sopralluoghi e riprese di quanto ritengono pertinente e anche d'altro. E' importante che venga impressionato materiale in abbondanza. Le pellicole grez-

ze, sviluppate cioè ma non montate, passano più volte al proiettore; del contenuto di ognuna gli scolari tracciano una succinta scaletta. Dalle scalette e dalle discussioni sulle proiezioni scaturiscono diverse proposte per l'organizzazione del materiale che si traducono in prove di montaggio con moviola e giuntatrice, facilissime da usare. I momenti specifici del cinelinguaggio sono proprio questi ed è qui che il più alto tasso di autonomia dell'alunno acquista il senso maggiore e più specifico, se è in questione il linguaggio audiovisivo (si pensi all'autonomia che sembra così naturale per gli alunni che lavorino con un registratore ad interviste o ad altro), ed è qui che non solo al pensiero ma all'azione divergente si dà modo di materializzarsi, se la tecnica è in possesso del bambino. Prima che si raggiunga il montaggio definitivo, possono rendersi necessarie altre proiezioni e altre riprese. A Baura, la visione del materiale grezzo pur abbondante ha subito convinto gli alunni a limitare l'obiettivo ai vecchi aspetti: gli edifici che ancora presentavano i segni architettonici più evidenti degli stili del passato. Le prove di montaggio hanno rivelato un andamento giudicato troppo monocorde: gli scolari hanno così recuperato parte del materiale ripreso sugli aspetti nuovi - operazioni agricole, animali da cortile, vita dei paesi - per intercalarlo alle sequenze di ogni edificio (per l'integrazione sonora v. 13.7).

15.2) Questa impostazione, che alterna riprese e prove a tempo indeterminato, è molto lontana dai parametri organizzativi dell'industria cinematografica ed è possibile grazie al basso costo relativo del super 8, alla portata del bilancio di qualsiasi scuola; inoltre conduce ogni alunno a misurarsi con le tecniche, a muoversi a lungo nello specifico cinelinguistico, a potersi confortare e confrontare nella riflessione su quest'ultimo in sé e nei rapporti con gli altri linguaggi; e conduce l'adulto a potere in tutta coscienza astenersi in molti casi, particolarmente nelle fasi operative e nelle decisioni che ad esse presiedono, visto che il confronto è già avvenuto altrove. Questo tipo di astensione, che assolutamente irrinunciabile non sembra, permette anzi di valutare il reale portato del confronto propedeutico.

15.3) Il fatto che una seconda classe della scuola media dell'obbligo scelga di realizzare un documentario suona piuttosto atipico: "....tutti i film fatti con i ragazzi sono (per usare un termine inadeguato) di 'finzione' e non documentari. E' noto come il cinema sia in realtà tutto di finzione non fornisca mai la realtà ma la interpreti. E' probabile dunque che i ragazzi..... abbiano cercato nel massimo di finzione il massimo di chiarezza sulla realtà" (41) argomentano, in modo suggestivo ma non convincente, Pevato e Quaregna. Si potrebbe dire, con la Vincelli: "... .. sappiamo, come la psicologia dell'età evolutiva insegna, che i bambini sono prontissimi ad eseguire le indicazioni di ogni adulto per loro rilevante e preferiscono adeguarsi a ciò che essi percepiscono essere gradito all'adulto" (42); gli insegnanti (e gli

operatori di cinedidattica) di Baura preferiscono dare il meri-
tato peso a tutto il lavoro svolto con la classe a monte anche
della sola proposta di un'attività di film-making, lavoro che
aveva nel territorio e nell'intervento su di esso la chiave di
volta. Visto che gli insegnanti di Baura istituzionalmente e per
propria personale conquista hanno saputo smettere l'abito tradi-
zionale, occorre concludere che una valida programmazione inter-
disciplinare acquista forza contrattuale rispetto alla psicolo-
gia e quindi alle convinzioni profonde dello scolaro (era, que-
sto, uno scopo delle attività propedeutiche al film-making: v.
14.9-8), a differenza della didattica tradizionale: "l'orario
di scuola non esisteva più" (v. 12) avrebbe potuto dirlo chiun-
que, ragazzo o adulto, a Baura. Se è dimostrato che il bambino
è portato attitudinalmente ad una creatività egocentrica e fan-
tasticante, non è invece dimostrata l'imprescindibilità di asse-
condare tale attitudine: si possono e devono prendere in conside-
razione anche attività che si propongano dialetticamente rispet-
to alle tendenze; conforta il risultato scaturito a Baura, di no-
tevole valore sotto molteplici aspetti.

15.4) Nelle nove sperimentazioni, l'aspetto estetico è stato
fra i meno curati. Quella che chiameremo, per comodità, metodo-
logia di Baura non dà grandi garanzie in proposito: si pensi so-
lo che le giunte fra le sequenze (e le angolazioni e prospettive
di ripresa) non vengono preventivate ma prese a posteriori così
come si presentano nella pellicola grezza, per di più impressio-
nata dagli alunni in gran libertà; una vera e propria coerenza
estetica non c'è (ma bisogna riconoscere che il gusto dei bambini
si rivela spesso anche qui sorprendente) mentre ci sono imperfe-
zioni tecniche che la moviola, a differenza del proiettore, ripro-
pone fino in fondo agli autori. Non si tratta di sottovalutare
l'estetica né di sufficienza nei confronti di un prodotto grade-
vole o bello, che costituirebbe fra l'altro un notevole vantaggio
nella distribuzione; con Pevato e Quaregna (43) concordiamo nel
dare tutta l'importanza sia al processo che al prodotto. Quando
si rischia però di intervenire una sola volta in una classe, e
questa è stata purtroppo la regola fin qui, è necessario optare
per un processo corretto piuttosto che per un prodotto bello, dan-
do priorità alle questioni pedagogiche e metodologico-didattiche
piuttosto che a quelle estetiche. Questa alternativa, a dir poco
spiacevole, si aggiunge ai diversi problemi che possono essere su-
perati solo nell'ambito di una programmazione pluriennale di di-
dattica del cinema (v. 13.2-3): una volta impostata correttamente
la didattica specifica e espletata una buona acquisizione delle
tecniche, impegni resi l'uno più semplice l'altro irrinunciabile
dalla metodologia di Baura, si può introdurre un secondo anno di
lavoro con la riflessione anche in termini di "più o meno bello"
sul risultato dell'anno precedente. Certamente, ne verrebbe con-
fortato l'impegno per far sì che gli alunni non solo si appropriino
del linguaggio audiovisivo, ma riflettano su ciò di cui si vanno
appropriando introducendosi sempre meglio nelle tematiche del me-
talinguaggio (v. 13.9).

16.1) Molte delle affermazioni di queste pagine possono sembrare in contrapposizione mentre invece vogliono essere complementari, vogliono cioè considerare uno stesso tema sotto più aspetti: una scaletta, per esempio, non esclude la stesura della sceneggiatura, nè il film-making esclude attività di fruizione di audiovisivi (44), nè la distribuzione in loco quella a vasto raggio; si tiene in considerazione sia il proporsi dialetticamente alle attitudini e alle tendenze dei bambini sia l'assecondarle, sia l'espressione divergente sia quella convergente. Il problema pedagogico non cancella l'estetica. Il super 8 non chiude le porte della scuola - come sembrano voler suggerire Pevato e Quaregna (45) - al VTR che invece risulta utilissimo (data la prestazione fin qui (46) solo sua di restituire immediatamente le riprese alla fruizione - come la "diretta" televisiva -) per la didattica della tecnica di ripresa con prove di immediata evidenza e di costo nullo, a tempo indeterminato. Ancora una volta bisogna sottolineare che solo un intervento pluriennale (v. 13.2-3) di educazione al linguaggio audiovisivo permette di appropriarsi validamente di più tecniche e di esplorare soddisfacentemente più alternative; insomma di risolvere le contrapposizioni dovute di fatto solo a dannose questioni di tempo.

16.2) Anche la metodologia della Coop. MO. e quella di Baura, alla quale - in caso di necessità e viste le prestazioni - saremmo propensi a dare priorità, potrebbero essere entrambe percorse dalla classe aprendo la strada, la prima, ad una ricerca sulle strutture industriali e sulla ideologia (v. 14.11) che rivelano, la seconda, ad ampliare la conoscenza delle prestazioni dei mezzi leggeri per la produzione decentrata di audiovisivi (v. 14.14) e delle motivazioni che a questa sottendono.

16.3) Essendo chiaro che non si vogliono dettare esclusioni nè alternative vincolanti, si può aggiungere che la metodologia della Coop. MO. è più consona alla produzione di un film a soggetto e ad associarsi a un ambiente scolastico tradizionale (risale appunto a metà anni sessanta), mentre la metodologia di Baura si finalizza più facilmente alla realizzazione di un documentario e si complementarizza con un contesto vivace, che sopporti i tempi lunghi di ogni suo momento e le frequenti interferenze con le altre attività scolastiche (viene stimolato, e delegato all'insegnante della materia più affine, l'approfondimento di diverse questioni, p. es. meccaniche, ottiche, prospettiche, contenutistiche, formali, musicali, ecc.).

17.1) Oltre che di metodologia, di interdisciplinarietà, di pedagogia e dell'altro, non si è potuto non discutere con gli insegnanti di Baura anche di transcodificazione. Questo argomento è stato indicato come primario per le attività di aggiornamento del prossimo anno scolastico (1978-79): verrà sviluppato parallelamente al lavoro di riflessione, da parte della intera classe, sul filmato realizzato quest'anno che, per Baura, contiene un alto

tasso delle attività svolte in più materie attraverso molteplici linguaggi.

17.2) Le ripetute e collettive escussioni dei materiali elaborati lungo il triennio di sperimentazione ha fornito in proposito un duplice orientamento, apparso tale dalla decantazione delle schede didattiche elaborate a Baura: una metodologia di transcodificazione (47) sembra procedere da un linguaggio ad un altro o tornare al linguaggio di partenza passando attraverso un punto di relativa confusione, che pare identificarsi con la naturale attività ed espressione plurilinguistica dei ragazzi; per esempio, si possono vedere qui i paragrafi 6.8, 9.5 e il Quaderno del Centro Etnografico Ferrarese n. 10, più volte citato, particolarmente alle pagine 68 e 69. Un'altra metodologia di transcodificazione sembra procedere all'applicazione, nei diversi linguaggi, di alcune fondamentali e ricorrenti operazioni dell'attività umana, come accade ad esempio per quanto riferito nel paragrafo 14.8 o, nell'ambito delle lingue, nel paragrafo 6.6 (operazioni di analisi grammaticale e sintattica); sono evidenti in proposito i possibili riferimenti alla Scuola Operativa (48), che verrà infatti studiata nelle prossime attività di aggiornamento a Baura. Come per altro, evidentemente, le due metodologie non si escludono a vicenda (v.16.2-1).

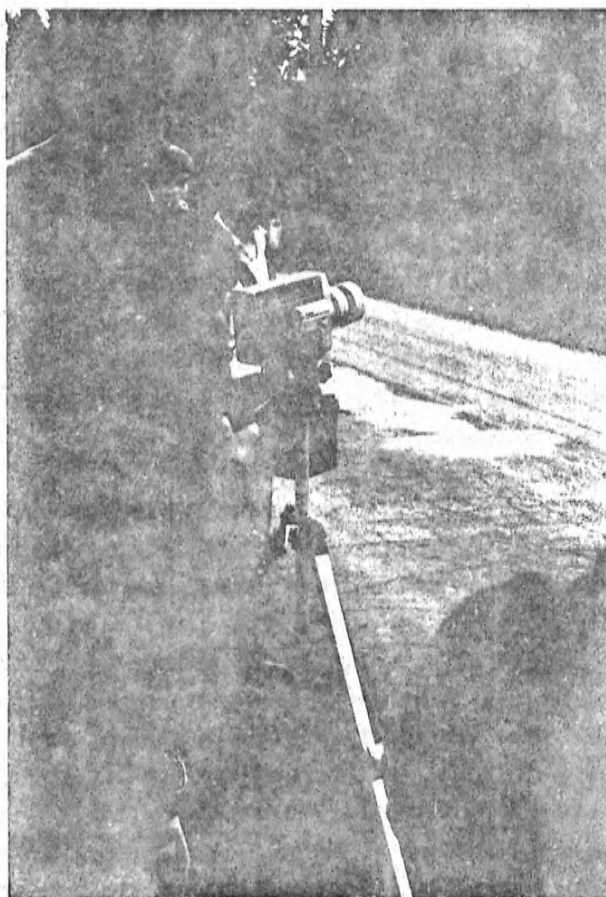
17.3) Può risultare ora definitivamente esplicito lo stretto rapporto tracciato nel paragrafo 2.2 fra sperimentazione-ricerca-aggiornamento e la funzione stimolatrice che rispetto ad esso può svolgere la didattica del cinema.

18.1) Alle digressioni comparse in questo resoconto, delle quali ci sembra di aver sottolineato la pertinenza, risulta opportuno aggiungere infine un accenno alle questioni organizzative poichè coinvolgono problemi vitali: non a caso si è sempre specificato l'intervento dell'ente locale, dell'istituto universitario, dell'organo scolastico, dell'organismo di base e così via.

18.2) L'iniziativa del varo delle nove (v. 13.4) sperimentazioni di cui quella di Baura è parte integrante si deve alla sezione di Filmologia del predipartimento di Italiano (istituti di Lettere e di Filologia) dell'Università di Bologna, che ha cooptato l'istituto di Pedagogia e raccolto le adesioni degli assessorati, provveditorati, presidi e organi scolastici deputati oltre che di organismi di base (l'ARCI di Bologna, p. es., per il corso universitario sulle tecniche del super 8: v. 18.3). L'iniziativa vuole percorrere la strada ormai inderogabile dell'osmosi fra l'università, la scuola, gli enti territoriali e l'associazionismo di base; vuole contribuire alla costruzione di interventi interdisciplinari anche nell'ambito dell'organizzazione universitaria degli studi; vuole proporre un proprio ruolo nelle attività di aggiornamento degli insegnanti di ogni ordine scolastico; vuole farsi carico della coordinazione di un'ampia sperimentazione delle

didattiche del cinema e di mantenere vivo il dibattito in proposito al fine di configurare uno spazio istituzionale per il linguaggio audiovisivo nella scuola (49); vuole associarsi alle altre iniziative intese ad aprire spazi affinché gli studenti universitari si misurino con l'operatività tecnica e si avviino alla produzione di cultura, contemporaneamente frequentando gli enti territoriali e la realtà scolare e fruendo degli strumenti e delle occasioni da questi offerti (50) al pubblico (v. 1.4).

18.3) Ognuno dei nove gruppi di intervento nella scuola dunque, con la coordinazione del filmologo e del pedagogo, era costituito da studenti universitari abilitati alla didattica e alla tecnica del super 8 e associati agli insegnanti coinvolti; con questi studenti, che hanno raccolto materiale anche audiovisivo a documentazione del proprio lavoro, si è stabilito di realizzare un filmato a passo ridotto che verta sulle metodologie sperimentate: vale infatti per loro tutto quanto vale per gli studenti degli altri ordini di scuole (51).



19) RELAZIONE CONCLUSIVA DELLA SPERIMENTAZIONE
NELLA SCUOLA MEDIA DI BAURA
QUALCOSA SI CONCLUDE; E POI ?

Come tutte le attività che si definiscono sperimentali, anche questa nella sua fase conclusiva richiede una valutazione complessiva (.....).

19.1) Ritengo che una valutazione sia indispensabile per parecchi motivi; e principalmente:

- per verificare se sono stati raggiunti e in che misura gli obiettivi che ci si era proposti;
- per accertare se alla fine del ciclo i presupposti iniziali si dimostrano ancora validi;
- per poter francamente e onestamente mettere in evidenza quello che "non va" nella sperimentazione;
- e soprattutto per poter trarre alcune indicazioni sul "come procedere poi".

Questo di Baura è un progetto di sperimentazione che, attraverso una particolare metodologia, tende sostanzialmente verso alcuni scopi principali:

- analizzare la realtà circostante come "chiave" indispensabile per la comprensione di qualunque fenomeno (vuoi fisico, sociale, storico) anche lontano nello spazio e nel tempo e non come un "luogo di ricerca" chiuso e perciò stesso limitativo delle conoscenze; penso infatti che se non si comincia dal capire quello che ci sta intorno, difficilmente si potrà capire ciò che è meno immediato e più astratto;
- portare i ragazzi ad appropriarsi di una loro autentica cultura, certo adeguata all'età e al grado di scuola, e non all'imitazione di un modello culturale che viene garbatamente imposto;
- fornire agli insegnanti che lo desiderano l'occasione di un "vero" aggiornamento (....)

19.2) (.....) Delle tre prime classi che hanno iniziato l'esperienza tre anni fa, una soltanto ha compiuto il ciclo completo seguendo i metodi e i contenuti indicati nella proposta di sperimentazione; una classe vi ha partecipato per due anni (1° e 11°); ed un'altra per un solo anno (1°). I perchè di questo fatto? Potrebbero risultare chiaramente da una valutazione dell'esperienza purchè fatta da tutte quelle componenti che sono state in qualche modo coinvolte.

(.....) Però anche il dato numerico, di per sè piuttosto deludente, ha un suo compenso: in altre classi della stessa sezione di Baura ha preso l'avvio tutta una serie di iniziative e di attività didattiche (in altre parole un modo di intendere la scuola) che, pur non avendo avuto origine dalla sperimentazione, certamente ha trovato lo spazio giusto per inserirvisi a pieno titolo.

Si veda per esempio l'attività cinematografica che si sta svolgendo in collaborazione con l'Università di Bologna, o l'esperienza interdisciplinare sulla didattica della linguistica.

19.3) Ma l'esperienza di Baura si è mossa dal problema del libro di testo e, conseguentemente, dall'uso di strumenti didattici alternativi. Se il presupposto di partenza a questo proposito era che, per certe materie in particolare, la presenza in classe di venticinque testi tutti uguali era ritenuta assurda e anche poco scientifica, bisogna dire che la realtà dell'esperienza l'ha confermato per una buona parte; (.....) un numero di libri pari alla metà degli alunni, affiancato da strumenti didattici particolari, quali l'episcopio e la fotocopiatrice, consente un tranquillo lavoro scolastico.

19.4) (.....) Per materie vaste ed eclettiche come l'educazione tecnologica, l'educazione artistica, le scienze (fisiche, chimiche ecc.), per materie cioè nei cui programmi entra tutto o poco o troppo, l'assenza del testo comporta il rischio della dispersione e della disorganicità; rischio che d'altra parte può essere evitato (e mi pare che a Baura sia proprio stato evitato) mediante la formulazione di un piano di lavoro, riguardante sia il metodo didattico che gli argomenti da sviluppare, il più possibile interdisciplinare e da verificarsi periodicamente con incontri di coordinamento.

19.5) Ho precisato all'inizio che dalla valutazione dell'esperienza dovrebbero uscire soprattutto le indicazioni per "il poi". Senza alcuna presunzione di voler "indicare la strada giusta", mi sembra di intravedere alcune possibilità di sviluppo e di proseguimento della sperimentazione (.....). Penso cioè all'organizzazione di un "centro per l'uso del libro" fornito di libri di testo, di libri di consultazione, di alcuni giornali, di riviste e di una fotocopiatrice; accessibile alle classi nelle ore di lezione e a tutti gli altri del paese alcuni pomeriggi o sere per settimana.

Si capisce subito che attorno a un centro siffatto si andrebbero spontaneamente coagulando tutte quelle attività e quelle iniziative promosse dai gruppi spontanei, dalle delegazioni, dalla scuola, dalle parrocchie ecc., che attualmente avvengono invece in maniera slegata, all'insaputa l'una dell'altra e con notevole dispersione di energie. Ma quello che a mio avviso sarebbe il vantaggio maggiore derivante dalla realizzazione di una simile struttura sarebbe l'aver trovato qualcosa di più (e di diverso) della partita a flipper o dei programmi televisivi per l'utilizzazione del tempo libero dei ragazzi.

NOTE E BIBLIOGRAFIA

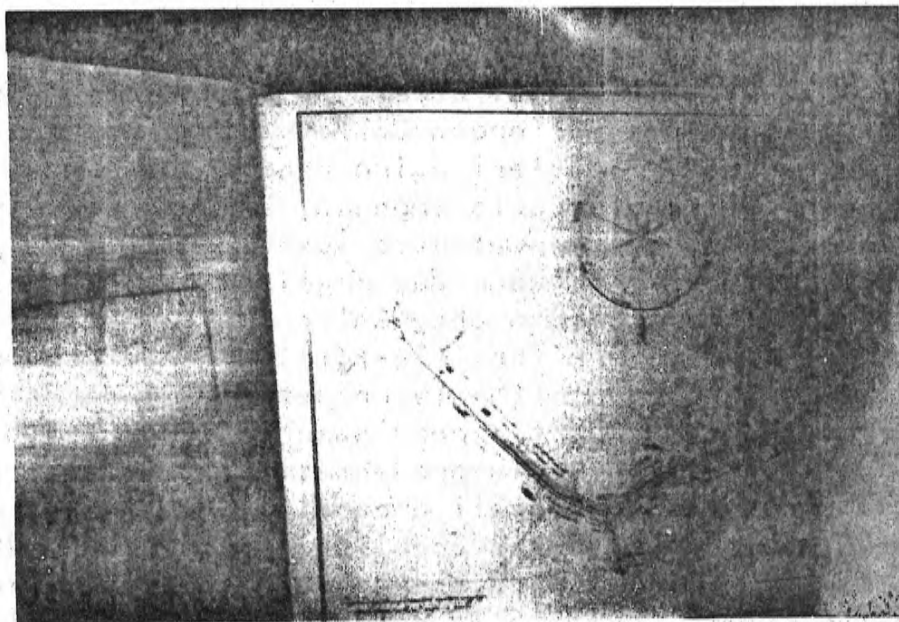
- 1) Karl Marx, Scritti sull'arte, in L'ideologia tedesca, Laterza, Bari 1961, p. 230
- 2) Pasquale Modestino, Relazione finale, pp. 104,106; Benedetto Sajeve, Analisi del Decreto sulla sperimentazione, pp. 8, 15 e Sperimentazione e riforma, pp. 21, 22; in AA.VV., Sperimentazione ricerca creatività, Atti del III Convegno scuola, Pro Civitate Christiana, Assisi, settembre 1975.
- 3) Ibidem.
- 4) idem, p. 103.
- 5) Ibidem.
- 6) I dati, relativi a Ferrara, si riferiscono al giugno 1978.
- 7) Daniele Civolani, Il perchè di una partecipazione, p. 92 e segg. in AA.VV., Quaderno del Centro Etnografico Ferrarese n. 10, Comune di Ferrara, Assessorato Beni Culturali, settembre 1977.
- 8) AA.VV., La dinamica dei numeri, Radar, Padova 1970, p. 393.
- 9) Questo lavoro è stato svolto in una 1^a media inferiore nell'anno scolastico 1975-76.
- 10) Quad. del Centro Etnogr. Ferr., n. 10 (cit.)
- 11) Sorin Stati, La sintassi, Zanichelli, Bologna 1977, pp. 106-107
- 12) Quad. del Centro Etnogr. Ferr., n. 10 (cit.)
- 13) Paul Ziff, Itinerari filosofici e linguistici, Laterza, Bari 1969, pp. 127-138
- 14) Sorin Stati, vol. cit., pp. 4-5
- 15) Quad. del Centro Etnogr. Ferr. n. 10 (cit.)
- 16) Si veda anche: Daniele Civolani, Quad. del Centro Etnogr. Ferr. n. 10 (cit.), p. 103 e segg.
- 17) Il problema della comunicazione l'avevamo già toccato con mano quando appendemmo, nei bar di due differenti paesi degli alunni, i cartelloni illustrativi della ricerca di ambiente sui paesi stessi. I cartelloni avevano uno spazio in bianco per osservazioni o integrazioni che i paesani potevano fare. Gli spazi rimasero in bianco e non ci fu nessuna reazione apparente a quanto andavamo esponendo. Questo fatto ci fece discutere molto in classe su quanto andavamo facendo, sul rapporto scuola-territorio e sulla situazione "culturale" dei paesi.
- 18) Arnold Schönberg, Lettere, La Nuova Italia, Firenze 1969, p.145
- 19) Sono evidenti le suggestioni accolte da Boris Porena.

- 20) Vedi anche Zoltán Kodály e il metodo che da lui prende il nome.
- 21) Elvira Vincelli, Il cinema capovolto, Guaraldi, Firenze 1975, p.30
- 22) Questi ed altri criteri generali sono esposti sinteticamente nell'ambito di un progetto di intervento nelle scuole dell'infanzia: Aurora Caselli, Ennio Castaldini, Paolo Natali, Didattica del cinema e pubblico infantile, in Infanzia n. 28, Aprile-Maggio 1978, pp. 15-20, La Nuova Italia, Firenze.
- 23) Ennio Castaldini, Sperimentazioni di didattica del cinema, Coop. Libreria Universitaria, Bologna 1976, p. 89 e tav. I.
- 24) Ibidem; v. anche tav. II e pp. 89-94; significativa in proposito gran parte degli esempi riportati qui dagli insegnanti di Baura.
- 25) AA.VV., Quad. del Centro Etnogr. Ferr. n. 10 (cit); Egle Becchi, Ricerca-intervento sul territorio: l'esperienza della media di Baura, in Scuola e città n. 3 del 31 marzo 1978, La Nuova Italia, Firenze.
- 26) Ibidem. Inoltre: AA.VV., Quaderni di Ferrara viva - Cinema e audiovisivi nella scuola, n. 3 del 1971, a cura del Comitato Cittadino Manifestazioni Culturali e Artistiche; in generale, AA.VV., Quaderni del Centro Etnogr. Ferr. (dall'aprile del 1973); AA.VV., Sperimentazione di massa - Progetto elaborato e messo in atto dal Comune di Ferrara, in Riforma della Scuola, n. 10 del 1974, Ed. Riuniti, Roma; E. Castaldini, Sperimentazioni di, (cit.), cap. IX, pp. 74-81 e note (con ampia bibliografia) 41-42 a p. 107; Renato Sitti, L'operatore di cultura, Coines, Roma 1976, particolarmente pp. 126-159, 166-192.
- 27) Marcello Piccardo, Il cinema fatto dai bambini, Ed. Riuniti, Roma 1974; E. Vincelli, Il cinema, (cit.) particolarmente pp. 27-31.
- 28) Queste pp. vogliono comprovare, ma v. anche Infanzia n. 28 (cit.), senza sottovalutare che tutte le scuole coinvolte hanno richiesto di proseguire la sperimentazione e che altre si sono fatte avanti: certo ambiente scolastico è più che maturo per questa prospettiva.
- 29) E. Vincelli, Il cinema, (cit.), pp. 34-36, 38; v. inoltre Lucio Lombardo Radice, Riforma della scuola, n. 6-7 del 1977, pp. 20-21; E. Castaldini, Sperimentazioni di, (cit.) pp. 96-97; Virginio Pevato e Paolo Quaregna, Il bambino con la macchina da presa, Feltrinelli, Milano 1978, pp. 24-26, 30-32; v. anche le note 30 e 31, qui seguenti.

- 30) Elvira Vincelli, Il ruolo dell'insegnante come variabile orientativa nella pratica attiva di cinema nella scuola, p. 202 in AA.VV., Il cinema va a scuola, Quaderno di Corea n. 2 (VII serie), Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1978.
- 31) Mentre la Coop. MO. latita sul problema dell' "operatore" di cinedidattica, proveniente dall'esterno della scuola, Pevato e Quaregna (vol. cit.) si esprimono in termini di "esperto" (P.26)
- 32) Vedi note 29-31, particul. Quad. di Corea n. 2 (cit.)
- 33) Lucio Lombardo Radice, Riforma della scuola, n. 6-7 del 1977 (cit.)
- 34) Pevato e Quaregna, vol. cit., pp. 26-34
- 35) Camera dei Deputati, VI legislatura, proposte di legge per la riforma della scuola media superiore rispettivamente presentate dal P.C.I. il 14/6/1972 con il n. 260 e dal P.S.I. il 26/6/1975 con il n. 3852.
- 36) Pevato e Quaregna, vol. cit., p. 29
- 37) E. Vincelli, Il cinema, (cit.) pp. 17-26; il corsivo è nostro, le citazioni sono tratte da p. 21
- 38) E. Castaldini, Sperimentazioni di (cit.) pp. 97-98
- 39) V. particul. Roberto Faenza, Senza chiedere permesso - Come rivoluzionare l'informazione, Feltrinelli, Milano 1973: vol. stimolante e ancora fidabile, ma sbilanciato nel titolo. Per alcune verifiche: AA.VV., 1968-1972 Esperienze di cinema militante, Bianco e Nero, Roma 1973; la rivista "Ombre Rosse", particul. AA.VV., Cinema Militante, n. 3/4 nuova serie, Savelli, Roma (s.d.); AA.VV., Cinema non professionale, Guaraldi, Firenze (s.d.); altre verifiche, anche fondamentali (v. 14.14), raggiungono diffusione nulla o limitata: Missiroli Luigi-Melella Andrea, Immagini-video, coscientizzazione, destrutturazione del mondo istituzionale, "Neuropsichiatria", 1977, vol. 33.
- 40) Pevato e Quaregna, vol. cit., pp. 34-40
- 41) Idem, pp. 31-32, 42.
- 42) E. Vincelli, in Quad. di Corea n. 2 (cit.), p. 201
- 43) Pevato e Quaregna, vol. cit., pp. 38-41
- 44) AA.VV., Infanzia n. 28 (cit.), p. 15
- 45) Pevato e Quaregna, vol. cit., pp. 34-40
- 46) Come per le fotografie, l'industria ha realizzato pellicola cinematografica a sviluppo istantaneo; se essa non è stata ancora immessa sul mercato è, si pensa, per ragioni di costo.

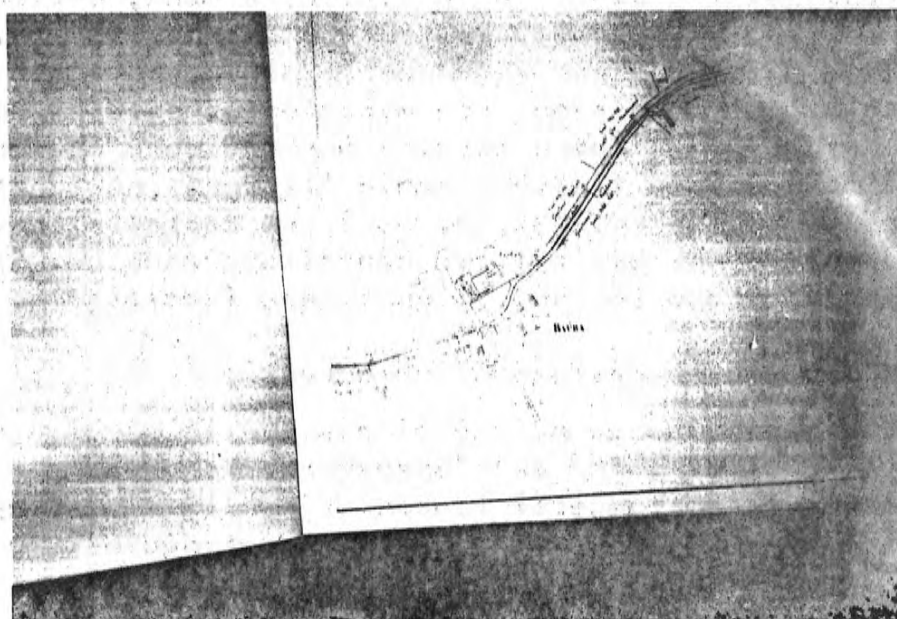
- 47) Anche se da rivisitare, le pagg. più suggestive in questa direzione sono offerte da Pier Paolo Pasolini, Empirismo eretico, Garzanti, Milano 1972, particol. pp. 192-211, 267-272, 289-301.
- 48) AA.VV., Mente e immagine, a cura del gruppo di ricerca operativa del Centro di Cibernetica dell'Università di Milano, edito dalla Regione Emilia-Romagna dal Comune e dalla Galleria Comunale d'Arte Moderna di Bologna, Bologna 1978 (a p. 43, bibliogr. essenziale).
- 49) Per altro, v. E. Castaldini, Sperimentazioni di (cit.), seconda parte (sulla situazione italiana).
- 50) Per montare la colonna sonora del filmato di Baura, tutti gli autori si sono trasferiti presso l'Assessorato Beni Culturali per usufruire dei mezzi tecnici del Centro Etnografico Ferrarese; analoghe operazioni di attinzione alle strutture locali sono familiari per i ragazzi di Baura (v. 1.4, 6.7).
- 51) Bibliografia essenziale per un primo approccio alle tematiche della didattica del cinema: E. Vincelli, Il cinema capovolto, (cit.); E. Castaldini, Sperimentazioni di didattica del cinema, (cit.); Pevato e Quaregna, Il bambino con la macchina da presa, (cit.); AA.VV., Infanzia, n.28 (cit.). A qualche mese di distanza dalla stesura di queste pagine, è stato distribuito: AA.VV., Cinema e Scuola, Marsilio, Venezia 1978; un utile inventario, dove si segnala l'intervento di Luca Ferro (pp. 39-42).

appendice



v. 20. c. 172

v. 20. c. 173



20) APPENDICE : scaletta dettagliata tratta, a posteriori, dal filmato.

20.A) Premessa . Per evitare malintesi, si ripete che la scaletta è tratta a posteriori: all'epoca delle riprese non solo non esisteva scaletta, ma gli scolari agirono nella massima libertà d'uso della cinepresa con il solo impegno, assunto collettivamente, di riprendere "anche e soprattutto" certi edifici di particolare interesse culturale. Seguono due precisazioni. La prima riguarda la struttura del filmato che, salvo una introduzione (nn. 1-23) e una conclusione (nn. 134-141), procede con pochissime eccezioni (nn. 70, 105, 118-119) ripetendo il medesimo blocco logico composto di tre parti, precisamente il cartello con nome e datazione dell'edificio, la presentazione dell'edificio o del complesso d'edifici con totali e particolari fino al dettaglio, un'immagine intrusiva di stacco (p. es. nn. 26.5, 29, 31.1, 39, 54-60, 113-114, 127): questa struttura è stata individuata a riprese ormai ultimate, durante la revisione del materiale in funzione del montaggio. La seconda precisazione: qualunque stesura di scaletta o sceneggiatura va soggetta a arbitrarietà e imprecisioni; qui, le difficoltà aumentano e per la libera disinvoltura degli operatori e per il necessario lasso di tempo intercorso fra le prime riprese e le prime riprese dotate di una certa pulizia. P. es., si può citare il n. 136 come "panoramica circolare" e non mancano le riprese "oscillanti" (nn. 80, 85-86); bisogna però anche notare il salto di qualità fra le prime riprese con il cavalletto (p. es. 17, 42-44) e le ultime, a mano, ottime e di ottimo polso (p. es. 90, 92, 94, 98, 100-103, 108-109, 116, 122-125, 133, 139-140). Comunque, pur seguendo lo schema noto per indicare campi e piani, le imprecisioni non mancano: p. es., si segnala l'uso della sigla C.T. (campo totale) per indicare che quanto richiamato dalle parole a fianco riempie l'intera inquadratura, sia esso un piccolo stemma (n. 132, p. es.), un cartello (nn. 24, 32, 49), un capitello (nn. 64, 65), un cancello grande (n. 51.1), un'ampia area di prato (n. 90.1), un'intera facciata (n. 77).

20.B) Elenco delle abbreviazioni ricorrenti:

- Carrellata : non usata, poichè si risolve in pochi e rari passi da parte dell'operatore.
- C.L. : campo lungo; oggetti lontani visibili e distinguibili
- C.L.L. : campo lunghissimo; oggetti indistinguibili o molto lontani
- C.M. : campo medio; oggetti non molto lontani
- DETT. : dettaglio dell'oggetto precedente o seguente
- F.I. : figura intera, anche con margini
- M.F. : mezza figura; dalla cintola in su.
- P.A. : piano americano: dal ginocchio in su.
- PAN. V.A. : panoramica verso l'alto
- PAN. V.B. : panoramica verso il basso
- PAN. V.D. : panoramica verso destra
- PAN. V.S. : panoramica verso sinistra

} movimento della
cinepresa

010000

2.11.50 -

- P.P. : primo piano; anche busto; anche di un oggetto
- P.P.P. : primissimo piano; anche di un oggetto
- Z. AV. : zoomata in avanti.
- Z. IND. : zoomata indietro

01000
"Lentiss"
(1/1000")

20.C.) sonoro	scaletta	visivo
- Dal n.1	1)F.I.	gatto fra gambe di sedia
	2)F.I.	palloncino contro muro
primo	3)P.P.	bambino (il busto)
discorso	4)F.I.	zappatore, alberi di sfondo
introduttivo	5.1)P.P.	rami in boccio di alberi da frut ta
a 2 voci	5.2)Pan.v.d.	rami in boccio di alberi da frut ta
	5.3)C.T.	cielo
fino a 6.1.	6.1)C.L.L.	stradone fra campi di fragole con trattore in arrivo dal fondo.
- Da 6.1.	6.2)Pan.v.s.	campo di fragole con lavoranti
	6.3)C.L.L.	campo di " " "
	6.4)Pan.v.d.	campo di " " "
	6.5)C.M.	trattore avvicinatosi
Coro	7)C.M.	lavorante che dispone cassette da frutta su carrello
"Rusinel"	8.1)C.L.	fragolanti al lavoro di raccolto
(I^ parte)	8.2)Pan.v.s.	fragolanti, trasporto cassette, trat torino
	8.3)C.M.	trattorino, casupole di sgombero
	9.1)C.M.	fragolanti al lavoro
	9.2)Pan.v.d.	" " "
	9.3)C.M.	" " "
	10.)	Dissolvenza incrociata
	11)P.P.P.	mano raccoglie fragola
	12)C.M.	fragolanti al lavoro
fino a 13.	13)C.M.	lavorante distribuisce cassette
- Da 14.1	14.1)C.M.	fragolanti al lavoro
intervista	14.2)Pan.v.s.	" " "
alla nonna	14.3)C.T.	piante di fragole
(I^parte)		

sonoro		visivo
- Da 14.3	15.1) C.M.	filari di piantine di fragole con tubo di irrigazione
	15.2) F.I.	entra in campo un alunno che raccoglie un uovo
	15.3) P.A.	e lo mostra
	15.4) M.F.	
- Da 16	16.1) C.M.	giovani mangiano le fragole
	16.2) Pan.v.s.	
	16.3) C.L.	campi, alberi, case, trattore al trasporto
	17.1) C.T.	antica cartina (frontespizio), con braccio che volta pagina
	17.2) C.T.	come sopra (vie fluviali)
	17.3) C.T.	antica cartina (vie stradali)
	18.1) Dett.	antica cartina (paese di Baura)
	18.2) Z.ind.	" "
	18.3) C.T.	" " (come 17.3)
	19) Dett.	antica cartina (paese di Saletta)
	20.1) C.T.	cartina moderna, provincia di FE
	20.2) Z.av.	" " , FE e circondario
	20.3) Dett.	
	21.1) Dett.	cartina moderna, FE
	21.2) Pan.v.d.	" "
	21.3) Dett.	" " , Baura
	22) Dett.	cartina moderna (come 21.1)
	23.1) Dissolvenza semplice, buio - luce	
	23.2) Dett.	cartina moderna, paesi di Corlo, Contrapò e altri
- Da 24	24) C.T.	cartello (Baura, villa Casoni, 1500)
	25.1) C.M.	finestra, architrave, cornicione
	25.2) Z.ind.	
	25.3) C.L.	casa contro il cielo, alberi
	25.4) Pan.v.d.	
	25.5) C.L.	edificio attiguo, alberi
	26.1) C.M.	attrezzi addossati a parete, in travi di legno, di magazzino
	26.2) Pan.v.d.	attrezzi per macchine agricole
	26.3) C.M.	" " " " , alberi
	26.4) Pan.v.a.	alberi
	26.5) C.M.	alberi in boccio

coro	27) C.L.	portale, balcone, finestre ai lati
"Susanna si fa i ricci"	28.1) C.L.	corte e edificio
	28.2) Pan.v.d.	altri edifici e attrezzi
	29) C.T.	trattorista avvia il motore
	30.1) C.M.	trattore procede davanti alla casa
	30.2) Pan.v.s.	" in manovra (esce di campo)
	30.3) C.M.	edificio, disposizione delle finestre
	31.1) C.M.	grossa ruspa
	31.2) Pan.v.s.	edificio, rottami addossati
	31.3) C.M.	albero e parte dell'edificio
	32) C.T.	cartello (Baura, Palazzo della Prepositura, 1500)
	33) C.L.	viale e edificio
	34) C.T.	portale, balcone, finestre laterali
	35) Dett.	architrave del portale
- Da 35	36) C.T.	porte e finestre murate
seconda	37.1) C.M.	lato e retro dell'edificio
intervista	37.2) Pan.v.d.	
- Da 37.3	37.3) C.M.	lato dell'edificio
	38) C.T.	muro con finestrella circolare (occhio di bove) incorniciata di mattoni
	39) P.P.	gallina
	40) C.T.	cartello (Baura, villa Sani, 1600-1800)
	41.1) C.L.L.	campagna con paese all'orizzonte
	41.2) Pan.v.s.	alberi e edifici
	41.3) C.M.	complesso di edifici
	42) C.L.	edificio e pagliaio, visti di lato
	43) C.M.	edificio e pagliaio, visti di fronte
	44) C.M.	" solo, dall'altro lato
	45.1) C.L.L.	campagna fino all'orizzonte
	45.2) Pan.v.d.	pagliaio, altro edificio, edificio
	45.3) C.M.	edificio
	46) C.T.	cappella, facciata e lato

sonoro

visivo

intervista

alla nonna
(seconda parte)

- Da 58.2

47.1) C.M.	cappella, facciata e lato, giardino
47.2) Pan.v.d.	edificio, giardino
47.3) C.L.	alberi del giardino
48) C.M.	altro edificio, facciata
49) C.T.	cartello, (Baura, villa Ravalli, 1700)
50.1) C.L.L.	strada fra giardino e alberi
50.2) Pan.v.s.	giardino con pesco fiorito
50.3) C.L.	complesso di due edifici
51.1) C.T.	cancello, fra pilastri, del giardino
51.2) Z.av.	" e edificio
51.3) C.T.	edificio visto tra sbarre del cancello
52.1) C.L.	pesco e edificio, facciata
52.2) Z.av.	" " " "
52.3) C.T.	" " " "
53.1) C.T.	elementi dell'edificio, facciata
53.2) Z.av.	
53.3) C.T.	balcone di ferro
54) F.I.	contadino con rastrello, alberi
55) C.T.	prato molto fiorito
56) F.I.	rastrellatore al lavoro
57) C.M.	gallina nel prato, alberi
58.1) C.M.	alunni in bicicletta, edificio
58.2) Pan.v.s.	" percorrono vialetto
58.3) C.L.L.	vialetto alberato
59) C.L.	alunni sulla strada statale
60) C.L.L.	carrellata da interno-auto lungo strada con cartello stradale di Contrapò
61) C.T.	cartello (Contrapò, Palazzo, 1400-1500)
62.1) Dissolvenza	semplice, buio - luce
62.2) C.T.	retro dell'edificio, porte e finestre
62.3) Z.av.	
62.4) Dett.	finestra murata con architrave in cotto

sonoro

visivo

Coro
"la mia nonna è
vecchierella";
flauto e chi-
tarra

- Da 72.2

silenzio

63)C.T.	facciata, con portico murato (di lato)	013.000
64)C.T.	capitello marmoreo	
65)C.T.	altro capitello marmoreo	
66)C.L.	violetto e facciata dell'edificio (fronte)	013.25
67.1)M.F.	vecchietta per strada in paese	
67.2)Pan.v.s.	case recenti (vecchia esce di campo)	013.00
67.3)C.T.	finestre di casa nuova	
68)F.I.	alunni in bicicletta	013.04
69)C.L.	alunni percorrono strada statale	013.10
70)C.T.	arco di fienile con trattorino	013.15
71)C.T.	cartello (Contrapò, La Mensa, 1500-1600)	013.18
72.1)C.M.	come 70, più lato del fienile	013.20
72.2)Pan.v.s.	altri edifici lontano, edificio	
72.3)C.L.	facciata dell'edificio (di lato)	
73.1)C.M.	facciata dell'edificio (di lato)	
73.2)Pan.v.s.	" " "	
73.3)C.T.	" " " , in parte	
74.1)C.L.	facciata, porte, finestre, stemma (fronte)	
74.2)Z.av.	verso stemma marmoreo	
74.3)C.T.	" " "	
74.4)Z.ind.	" " "	
74.5)	come 74.1	
75)C.M.	cartello stradale di Contrapò	013.25
76)C.T.	cartello (Corlo, Palazzo Zamorani, 1500)	013.28
77)C.T.	facciata, porta, balcone, finestre	013.30
78.1)C.T.	fila di finestre e cornicione	
78.2)Pan.v.s.	" " " " "	
78.3)C.T.	" " " " "	

sonoro

visivo

flauto e chitarra	- Da 82.1	79.1) P.P.P.	cornicione e sue modanature
		79.2) Pan.v.d.	cornicione
		79.3) P.P.	" ,spigolo contro il cielo
		80.1) Dett.	architrave in mattoni, di fine- stra
		80.2) Pan.v.s.	
		80.3) Dett.	architrave diverso di finestra adiacente
		80.4) Pan.v.d.	
		80.5) Dett.	come 80.1
		81) C.T.	4 finestre su due file
		82.1) C.T.	portone e finestre laterali
		82.2) Pan.v.a.	
		82.3) C.T.	balcone e finestre laterali
		83.1) C.L.	edificio, facciata e lato
		83.2) Pan.v.d.	
		83.3) C.L.	edificio, spigolo laterale, cielo
		84) C.T.	spigolo fra muri, finestre mura- te
		85) C.T.	retro; prato, pozzo, portone, fi- nestrelle
		86.1) C.M.	retro, spigolo alto, cielo
		86.2) Pan.v.d.	dall'alto al basso: evidenti due strati di mattoni d'età di- versa e confine fra essi
		86.3) C.M.	pozzo e portone
	- Da 86.1	86.4) Pan.v.d.	fino allo spigolo opposto del retro
		86.5) Pan.v.a.	si nota come in 86.2
		86.6) C.M.	come 86.1, sul lato opposto
		87) C.L.L.	4 finestre su 2 file, cornicione
		88.1) C.L.L.	alunni lungo viottolo, in biciclet- ta
		88.2) Pan.v.d.	alunni lungo strada statale
		88.3) C.L.L.	campagna
		89) C.T.	cartello (Corlo, Casina, 1800)
		90.1) C.T.	fosso e prato
		90.2) Pan.v.a.	alberi e edificio

sonoro

visivo

quarta
intervista

90.3) C.M.	edificio con portone murato
90.4) Pan.v.s.	edifici
90.5) C.T.	edificio rinnovato in parte
90.6) Z.ind.	" " " "
90.7) C.L.	" ,parte vecchia
91.1) C.T.	muro con finestra
91.2) Z.ind.	
91.3) C.M.	come 90.7, ridotto
91.4) Pan.v.s.	
91.5) C.L.	edificio, di lato
92.1) P.P.P.	finestra murata
92.2) Pan.v.b.	
92.3) P.P.P.	altra finestra murata
92.4) Pan.v.s.	altre finestre murate
92.5) Z.av.	
92.6) P.P.	finestrella murata
93.1) P.P.	finestrella murata (di lato)
93.2) Pan.v.s.	" "
93.3) P.P.	" " (fronte)
94.1) C.L.	edificio, lato di facciata
94.2) Pan.v.d.	facciata
94.3) C.L.	altro lato di facciata
94.4) Z.av.	facciata
94.5) P.P.	cisterna davanti alla facciata
95) C.T.	prato mosso dal vento
96) C.L.L.	prato e filare d'alberi
97) C.T.	cartello (Saletta, San Venanzio, 1344)
98.1) C.L.	campanile contro cielo
98.2) Pan.v.b.	
98.3) C.L.	retro e lato dell'edificio
98.4) Pan.v.d.	lato dell'edificio
98.5) C.L.	" " "
99) C.M.	lato dell'edificio
100.1) C.L.	come 98.1
100.2) Pan.v.b.	
100.3) C.T.	retro dell'edificio
100.4) Pan.v.d.	" " "
100.5) C.T.	" " "
101.1) C.L.	prato e alberi
101.2) Pan.v.s.	edificio, retro
101.3) C.T.	spigolo del retro

- Da 98.3

coro
"Mia cara
Emma"

102.1) C.M.	altro lato dell'edificio
102.2) Pan.v.d.	
102.3) C.M.	lato e base del campanile
102.4) Pan.v.a.	
102.5) C.L.	campanile contro cielo
103.1) C.M.	come 102.1
103.2) Pan.v.d.	
103.3) C.M.	lato dell'edificio
104) C.L.	escavatrice al lavoro
105) C.M.	alunni davanti a cancello chiuso
106) C.T.	cartello (Saletta, Villa, 1700 circa)
107) C.L.	facciata della villa
108.1) C.M.	fra facciata e lato, spigolo alto
108.2) Pan.v.b.	
108.3) C.T.	spigolo basso
108.4) Pan.v.d.	
108.5) C.T.	facciata
109.1) P.P.	finestra con cornicione in cotto
109.2) Pan.v.d.	altra finestra con cornicione di verso
109.3) P.P.	altra finestra con cornicione come 109.1
109.4) Pan.v.b.	
109.5) P.P.	finestra senza cornice
109.6) Pan.v.s.	finestre " "
109.7) C.T.	spigolo basso della facciata
110) C.T.	muro con finestrella aperta in una finestra murata
111.1) C.T.	muro con finestra murata
111.2) Pan.v.d.	
111.3) C.T.	muro con finestra (occhio di bove)
112.1) C.T.	viottolo in ghiaia
112.2) Z.av.	leggermente verso l'alto
112.3) C.T.	cancello aperto sulla strada
113) M.F.	tre oche
114) P.P.	testa di un'oca
115) C.T.	cartello (Saletta, Chiesa, 1700)

- Da 115

sonoro

visivo

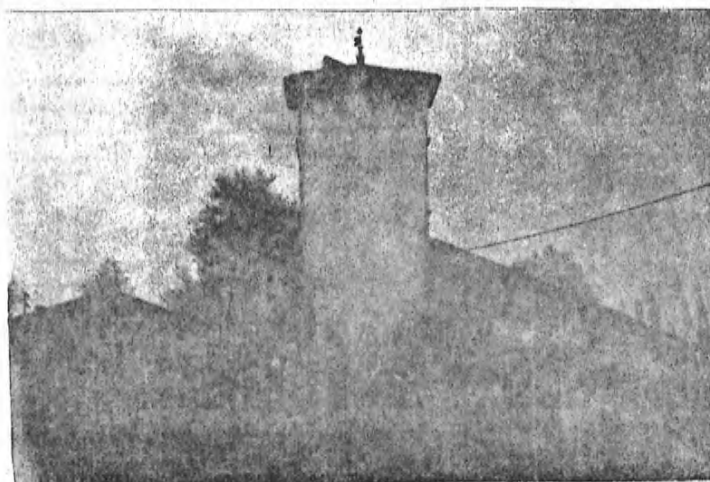
quinta intervista	116.1) C.L.	facciata in alto
	116.2) Pan.v.b.	
	116.3) C.L.	facciata in basso
	116.4) Pan.v.d.	piazza e casa
	116.5) C.L.	campanile, la base
	116.6) Pan.v.a.	
	116.7) C.L.	puntale del campanile contro cielo
- Da 117.1	117.1) C.L.	puntale della chiesa contro cie lo
	117.2) Pan.v.b.	
	117.3) C.L.	facciata della chiesa, intera
	118.1) C.L.	canale della campagna
	118.2) Pan.v.s.	
	118.3) C.L.L.	edificio nella campagna, sullo sfondo
	118.4) Pan.v.d.	
	118.5) C.L.L.	campagna fra edifici e canale
	119.1) C.T.	prato incolto
	119.2) Pan.v.d.	
coro "Tre sorelle"	119.3) C.M.	edificio
	120) C.T.	cartello (Denore, Mensa, 1500 circa)
	121) P.P.	arco con stemma in ferro
	122.1) C.M.	arco con stemma in ferro
	122.2) Z.ind	facciata alta, sotto l'arco
	122.3) C.M.	" " " "
	122.4) Pan.v.b.	finestra
	122.5) C.T.	portale d'entrata
	123.1) C.M.	portale d'entrata, ridotto
	123.2) Z.av.	verso sinistra
	123.3) C.M.	zoccolo della cornice del por- tale
	124) P.P.P.	zoccolo marmoreo
- Da 125.1	125.1) C.L.	cime d'alberi contro cielo
	125.2) Pan.v.d.	ala su giardino interno
	125.3) C.M.	ala, parte alta
	125.4) Pan.v.b.	
	125.5) C.M.	ala, parte bassa
	125.6) Pan.v.s.	ala, altro lato
	125.7) C.M.	lato, parte bassa
	125.8) Pan.v.a.	lato
	125.9) C.M.	lato, parte alta
- Da 126	126) C.M.	balcone sopra roseto in fiore

sesta in-
tervista

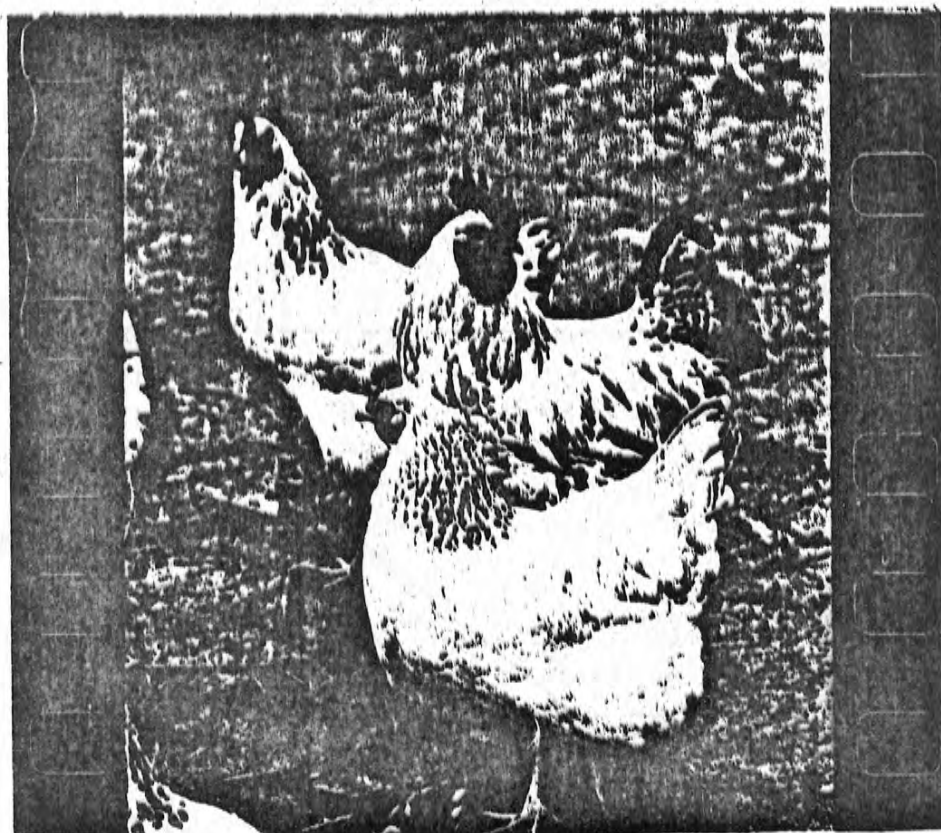
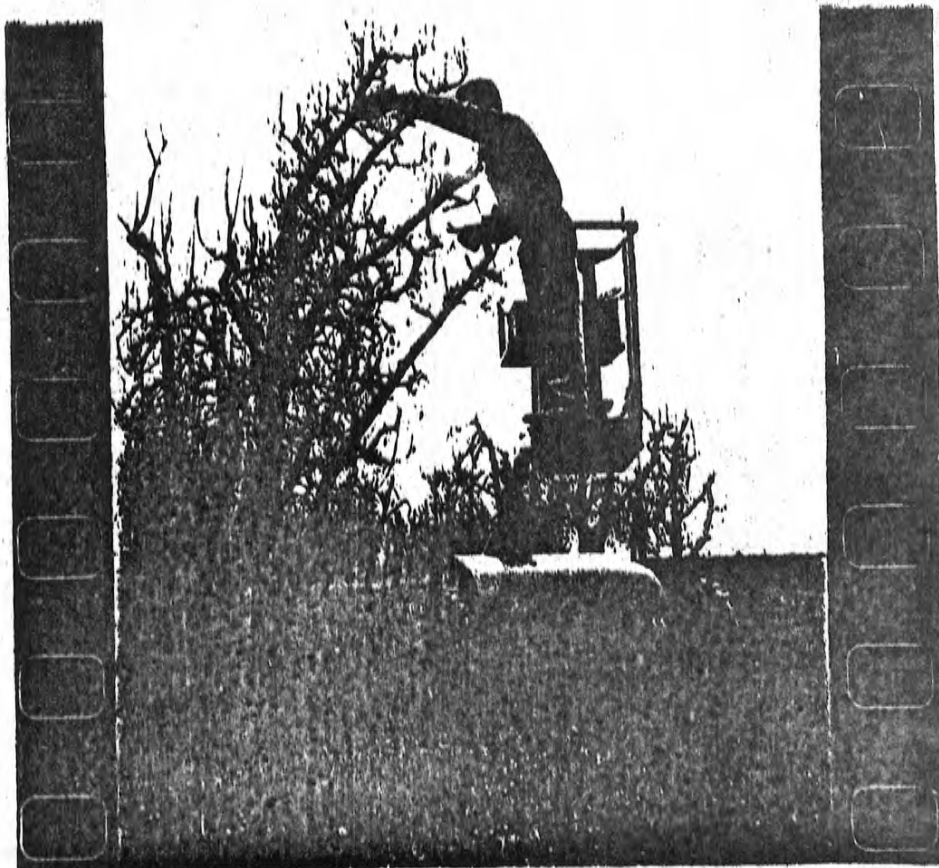
flauto e chi
tarra, poi
coro, "La
neve di mag-
gio"

127) P.P.	rose (sfuocato sempre meno
128) C.T.	capitello marmoreo
129) C.T.	altro capitello marmoreo
130) C.T.	fregio marmoreo
131) C.M.	arco con fregio, contro cielo
132) C.T.	fregio marmoreo
133.1) C.L.L.	strada a lato dell'edificio
133.2) Pan.v.s.	fronte dell'edificio
133.3) C.L.	corpo centrale dell'edificio
134) C.L.L.	fragolanti al lavoro
135) C.M.	fragolanti al lavoro
136.1) M.F.	fragolante
136.2) Pan.	altre fragolanti all'intorno
136.3) M.F.	come 136.1
137) C.M.	gruppo di fragolanti
138) C.M.	ragazzi a pesca
139.1) P.P.	apparecchio radio su tetto di auto
139.2) Pan.v.b.	a sinistra, interno auto
139.3) P.P.	bottiglia d'acqua nel cofano aperto
140.1) C.M.	pescatore dietro auto
140.2) Pan.v.s.	pescatori, canale, fragolanti
140.3) C.L.	fragolanti al lavoro
141) C.T.	cartello (Scuola media di Baura, anno scolastico 1977/78).

Edificio
del complesso
"Villa Sani"



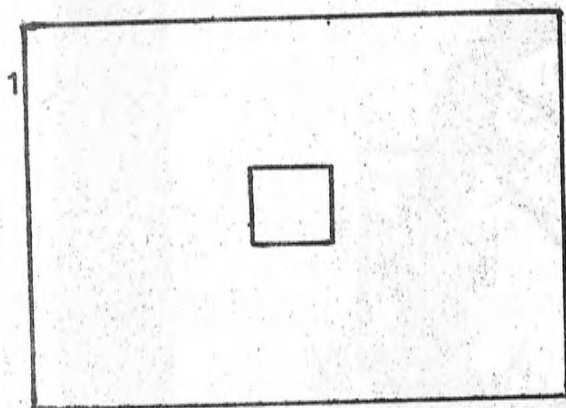
**ESEMPI
IMMAGINI
DI STACCO**



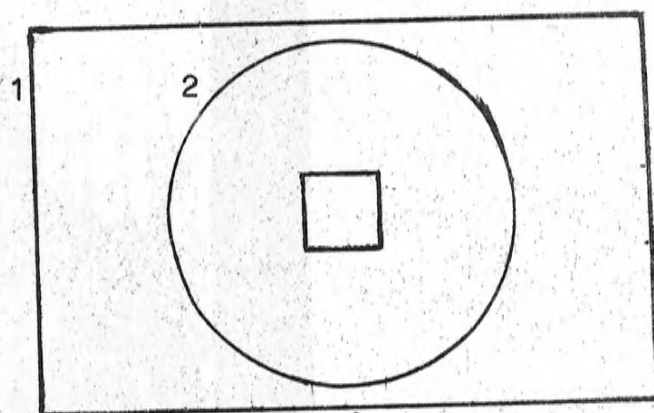
- lavori
agricoli -

- animali
da cortile -

VISORI (visti di fronte) proposti alla classe



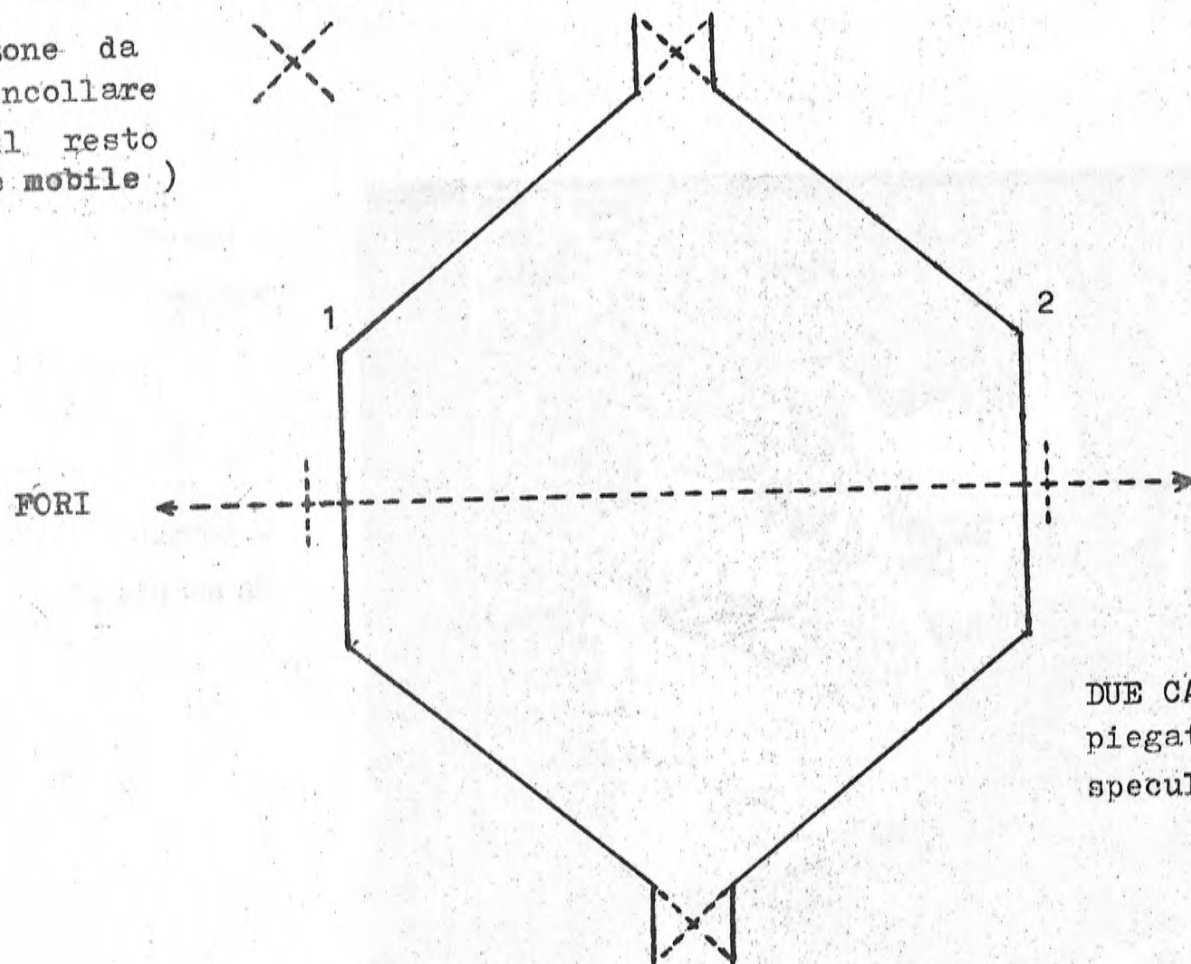
CARTOLINA SEMPLICE



DUE CARTOLINE : offrono una visione più nitida.

VISORE (profilo dall'alto) inventato e realizzato da un gruppo di alunni evidentemente interessati agli effetti dello zoom.

zone da
incollare
(il resto
è mobile)



DUE CARTOLINE
piegate
specularmente

21) "Sonoro, parole e musica, del filmato

Le interviste provengono anche da lavori di ricerca sul territorio svolti nei due precedenti anni scolastici e riutilizzati per il film adattandosi alle immagini e ai canti.

I ragazzi della 2^aA della Scuola Media, giravano il film, le ragazze della 2^aB intanto, facevano un lavoro di "ricerca" sul campo per trovare materiale sonoro per la colonna. In questa seconda tutte le ragazzine sapevano una serie di canzoni popolari, anche se non ne conoscevano di ogni una tutte le strofe. Il loro è stato perciò un lavoro di ricerca fra loro stesse e di ricostruzione, o meglio montaggio di ogni singolo canto, contribuendo tutte, con quanto sapevano; l'unico aiuto esterno è stato dato dalla nonna di Lucilla. Questo lavoro le ha appassionate e impegnate oltre il normale orario di scuola, ma alla fine le canzoni erano ricucite e pronte per essere incise sul registratore, in coro. La trascrizione musicale ha avuto bisogno di un passaggio dalla voce al flauto dolce, dando modo così di verificare le diverse possibilità sonore della voce umana e della "voce" dello strumento.

Questo materiale, è stato utilizzato per capire diversi elementi della Musica = la tonalità (i canti sono in tono maggiore) gli intervalli (congiunti, di terza, quarta, quinta) il ritmo. Lo stretto legame espressivo tra parole e musica; la allegria insita in ogni canto (esclusa Emma) che le fa proprie dell'età adolescente. Infatti i protagonisti e le situazioni sono quelli dell'adolescenza, coi suoi ribellismi, le sue furbizie, i suoi sentimenti e desideri. Nel territorio dove sono state raccolte (8 Km dalla città), nei cortili, durante le gite in bicicletta, le passeggiate in campagna, le ragazzine le cantano ancora, magari alternandole con canzoni più moderne e sofisticate, per il piacere di cantare l'allegria dell'età giovane. Poi gli stessi canti si sentiranno in campagna durante il raccolto delle fragole fatto dalle donne. Queste canzoni fanno parte della colonna sonora del film "i nostri paesi". La ricerca sul campo e l'esplorazione di momenti e situazioni vissuti dai ragazzi non è stata certamente una ricerca archeologica, ma un punto di partenza per un diverso modo di fare musica, ovvero una conoscenza più "interna" del discorso musicale, come uno dei linguaggi utilizzati e utilizzabili per esprimersi e comunicare. E' stato anche un modo per rapportare i vari momenti della vita, con l'intento di iniziare a "leggerne" più risvolti = per conoscere e capire insomma chi siamo, da dove veniamo, la nostra storia di ieri e di oggi, per imparare il domani.

sonoro, parole e musica del filmato

Le her' TRASCRIZIONE RAGAZZI

le film

(= =)

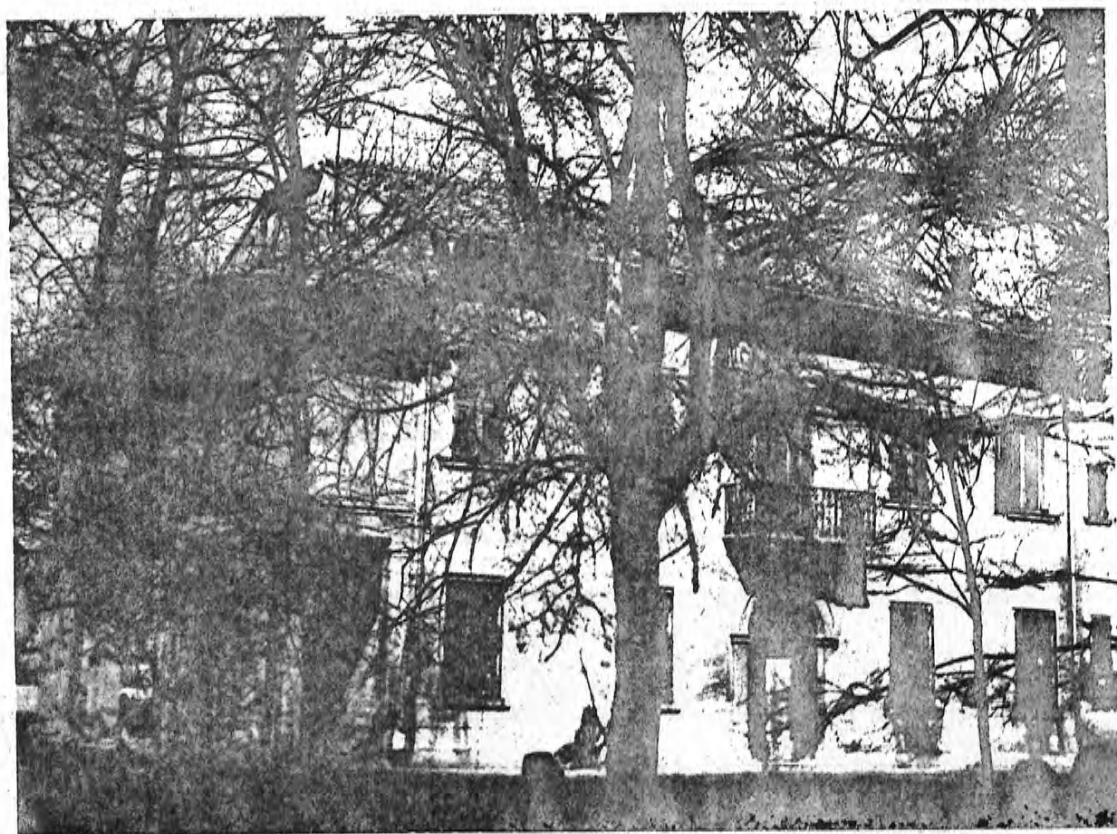
(-)

le-pri me de RA!

21.1) Primo discorso introduttivo (v. 20.C 1-6)

I nostri paesi che per la poca distanza dalla città potrebbero essere considerati quasi una periferia in realtà sono proprio in piena campagna.

Da noi ci sono ancora grandi proprietà terriere, quindi i lavoratori sono quasi tutti braccianti e non coltivatori diretti. Questa zona è prevalentemente agricola ma negli ultimi 20 anni la popolazione è cominciata ad emigrare verso i grossi centri industriali; ciò è dovuto all'insufficiente lavoro che c'è nel nostro paese e anche al fatto che certi proprietari decidono le varie culture senza tener conto delle giornate lavorative che queste possono dare.



***corpo centrale del complesso «villa
sani» oggi in via di restauro***

21.2) Coro "RUSINEL" (1° parte) (v. 20.C 6-13)
Barbaleon

"ROSINEL" o "BARBALEON" 1)

RO-si-ni-el to su-col sta-gna-del . . .

diu-ghe . . . don . . .

diu-ghe . . . don . . .

diu-ghe . . . don . . .

don . . .

Rosinel to su col stagnadel
 cuocimi le fave (2 le verze - 3 i cappelletti)
 che io ne voglio tante/i
 Din, don, dan, la vecia Sinigaia
 Barbaleon, drusere dighedon!
 Dighe, dighe, don, dighe don, don, don

1) Barbaleon é il titolo con cui gli scolari indicano questo coro,
 altrimenti noto come Rosinel

21.3) Prima intervista (alla nonna; 1° parte) (v. 20.C 14)

Il giorno di Natale, non vedevamo l'ora che venisse il giorno di Natale per mangiare i cappelletti, perchè ne mangiavamo una volta all'anno, e poi salame vecchio, brodo di salame vecchio. Roba, che una volta avevamo degli stomaci, e adesso non riusciamo a mangiare. Quando era il giorno di Natale bisognava però che andassimo a Messa, altrimenti non si mangiavano i cappelletti, e ad andare a Messa c'erano tre chilometri a piedi. Mia madre ci diceva: "Se andate a Messa mangiate cappelletti altrimenti non ne mangiate".

21.4) Coro "RUSINEL" (11° parte) (v. 20.C 15-16)

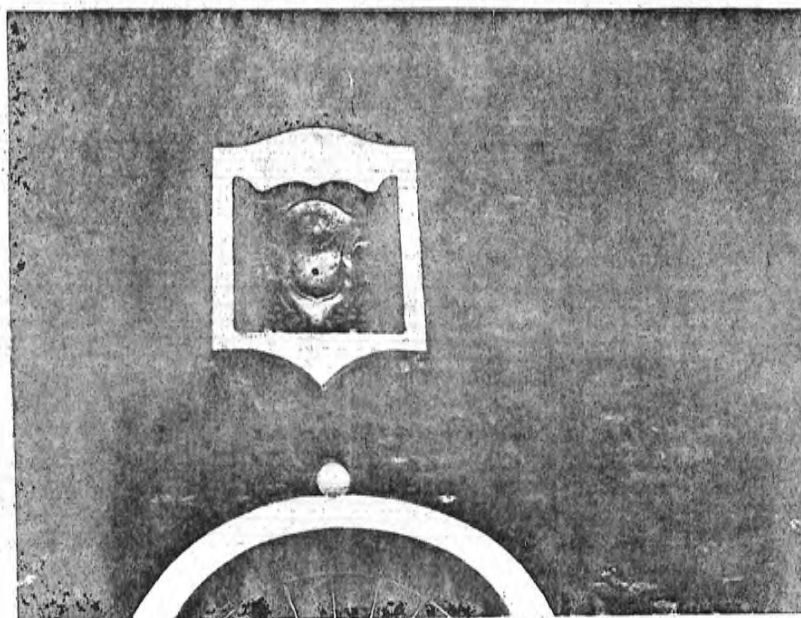
Questo coro, parole e musica, ripete la 1° parte.

21.5) Secondo discorso introduttivo: (v. 20.C 16-23)

La vita che i padroni conducevano in campagna era del tutto diversa da quello che facevano in città, ma anche la villa di campagna serviva per mostrare agli amici quanto si era ricchi e potenti. Oggi l'aspetto delle ville è molto diverso da quello che avevano quando furono costruite. Ora queste abitazioni sono cadenti e spesso utilizzate come depositi per materiali o attrezzi. Alcune sono ancora abitate, ma il loro interno è stato completamente cambiato, secondo le necessità degli occupanti. Guardando i muri esterni di queste ville, vediamo chiaramente i segni dei cambiamenti subiti attraverso i secoli: finestre murate, cornicioni sfalsati, aperture assimmetriche. Questo abbiamo cercato di fare vedere attraverso immagini.

contrapo'

la mensa

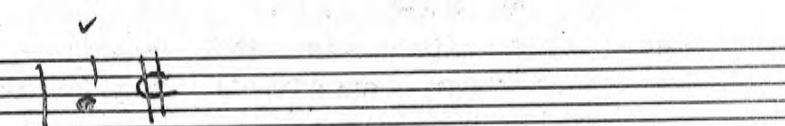
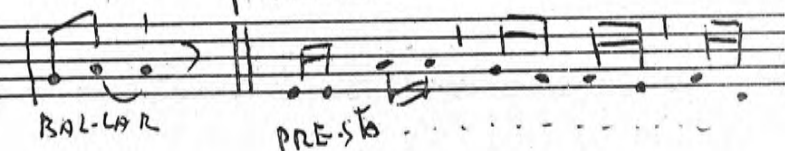


v. 20. c. 74.2

21.6) Coro "Susanna si fa i ricci" (v. 20.C 24-34)

SUSANNA

ALLEGRO



Susanna - Allegro

~~Susanna si fa i ricci, i ricci, i ricci~~

~~susanna si fa i ricci, i ricci per ballar~~

Ma quando fu al ballo....

ma quando fu al ballo nessuno la invitò.

~~Soltanto un principino, sciocchino, schiocchino~~

soltanto un principino sciocchino la invitò.

Al primo ballo, una rosa, una rosa

al secondo ballo, due rose, due rose

al terzo ballo, tre rose le cascò!

Sua mamma alla finestra, Susanna, Susanna

~~sua mamma alla finestra Susanna vieni a cà!~~

E quando fu a casa, legante, legnate

e quando fu a casa legnate in quantità

~~Alla prima legante, un dente~~

alla seconda legnata due denti

alla terza legnata tre denti le cascò.

- svelto -

Presto, presto chiama il dottore

oh! che dolore, oh! che dolore

~~presto, presto chiama il dottore~~

oh! che dolore in verità.

Ecco il dottore che gira la piazza

~~mamma son pezza (3) in verità~~

Ecco il dottore che sale le scale

mamma sto male in verità

~~Ecco il dottore che ha la puntura, o che paura, o che paura~~

Ecco Pierino che porta le mele

Mamma sto bene in verità.

21.7) Seconda intervista (v. 20.C 35-37)

- D. Quanti anni ha la casa?
 R. Circa due secoli
 D. Ha i servizi utili per la casa?
 R. La luce, l'acqua e il gabinetto fuori
 D. Ci sono dei sotterranei?
 R. No
 D. Da quanto tempo ci abita?
 R. circa da 17 anni
 D. Il padrone ha fatto sistemare la casa?
 R. Tutto quello che abbiamo, ce lo siamo fatti noi
 D. La casa ha sempre avuto quest'aspetto?
 R. Mi pare di sì.

21.8) Terza intervista (alla nonna; 11° parte) (v. 20.C 37-57)

E così via scorrendo, il Natale lo passavamo così. Facevamo un'inornata di pane, il giorno di Natale, poi sempre polenta, sempre. Sempre perchè il pane non c'era. Il pane lo mangiavano i signori e noi altri andavamo a mietere e il padrone ci diceva: "Tu, ehi, quanti quintali di frumento ti vogliono quest'anno?" "Mah, signore, a me ne vogliono tanti" "Eh, no, è troppo" Diceva "E' troppo" E allora capisci dovevamo mangiare della polenta sin che ce n'era. Invece adesso la gente è tutta ricca, rispetto a un tempo. Noi andavamo a scuola, d'estate con delle pantofole che ci facevamo noi, d'inverno con degli zoccoli di legno. Tutti gli anni, come dono della Befana, ci davano un paio di zoccoli. E d'inverno, con quel freddo io avevo i bambini piccoli. Non usavano come adesso i calzoni lunghi per coprirsi le gambe, invece io avevo i calzoncini, poi facevo dei calzettoni di lana di pastore, poi facevo un'asola nella maglia e mettevo bottoni nelle calze così avevano le gambe coperte. D'estate, adesso sono tutti signori, un cava e metti, due paia di braghetto, quando erano sporche le lavavo, questo d'estate, e d'inverno come ti ho detto. Stavamo in una casa, quando mi sono sposata ed ho incominciato ad avere più figli, allora stavamo meglio: non mangiavamo la polenta d'estate, mangiavamo pane e tutti gli anni ammazzavamo un maiale, mangiavamo bene, perchè lavoravamo. Però stavamo in una casa nel 1929, che c'era una buffera che quando gettavamo l'acqua si ghiacciava per aria. Eravamo senza antiporte, con una porta di legno con delle fessure, da cui veniva dentro la neve e così abbiamo avuto un mucchio di neve in casa, alta così, con un freddo, e su dei canapoli. Io avevo i miei bambini e li mettevo a letto e loro stavano a letto tutto il giorno, gli portavo da mangiare a mezzogiorno, perchè non si era capace di resistere al freddo, per 7 o 8-10 giorni.

- 21.9) Flauto e chitarra (v. 20.C 58-72) e coro "Mia nonna è vecchierella"

"La mia nonna".....

Testo e musica di questo coro sono molto noti e trascritti su diversi testi, ai quali si rimanda; in particolare: Roberto Leydi, Musica popolare italiana, in AA.VV. Storia d'Italia, Einaudi, Torino.

Flauto e chitarra ripetono e variano poche note: v. la fig. 9, il primo rigo (musica 1)

- 21.10) Silenzio (v. 20.C 72-81)

- 21.11) Flauto e chitarra (v. 20.C 82-85)

Flauto e chitarra ripetono e variano poche note: v. la fig. 9, il primo rigo (musica 1)

- 21.12) Quarta intervista (v. 20.C 86-98)

- D. Sa pressapoco quando è stata costruita questa casa?
 R. 1600, quattrocento anni fa
 D. Da quanto tempo abita in questa casa?
 R. Da 32 anni
 D. Come ci vive?
 R. Abbastanza bene
 D. Ha servizi?
 R. Niente comodità
 D. Ha il gabinetto qui dentro?
 R. No è fuori
 D. Ha l'acqua in casa?
 R. L'acqua si
 D. In questa casa hanno mai rubato o danneggiato qualcosa?
 R. No, mai, che io sappia.
 D. C'è qualcosa d'interessante qui, come dipinti ecc.?
 R. C'erano, ma adesso ormai c'erano dipinti sui muri, ma adesso non ci sono più, sono stati coperti. Penso che siano sotto.
 D. La casa è di sua proprietà o in affitto?
 R. In affitto.
 D. Il padrone si interessa del mantenimento di questa casa?
 R. (Ride) Ho cambiato padrone, prima ce n'era uno e adesso ce n'è un altro.
 D. La demoliranno?
 R. Non possono demolirla, fa parte delle Belle Arti.
 D. Ho sentito dire che la padrone la vuol fare restaurare e poi farci abitare i suoi figli.
 R. Appunto. Mentre mio marito scavava per prendere dentro l'acqua ha trovato una camera sotterranea, però non si sa cosa sia.
 D. Era una camera o un passaggio?
 R. Era una camera, non si sa se proseguisse oppure no. Chissà qui quante modifiche sono state fatte.
 D. Ha sentito parlare di passaggi sotterranei?
 R. Altrochè, dicevano che ce n'era uno che arrivava sino al Po. Dicevano, ma io sono troppo giovane per saperlo.

21.13) Coro "Mia cara Emma" (v. 20.C 98-114)

O COME MALE - I MIA CARA EMMA - MA

MI SEN-TO MA-LE

* O come mai, mia cara Emma (rit.)
sono le nove, sei ancora a dormir

Mi sento male, mal da morire

con questo male io posso morir

Se io morissi di questo male

mi raccomando i miei tre figliolin

* Al più piccino date la zuppa

agli altri due un bel pezzo di pan (rit.)*

Dopo tre mesi che Emma era morta

di un'altra donna lui s'innamorò

Al più piccino dava le botte

agli altri due usava il baston

* Il più piccino, corse alla tomba

e disse mamma io voglio morir * (rit.)*

* O come mai, mia cara Emma

sei ritornata dal mondo di là?*

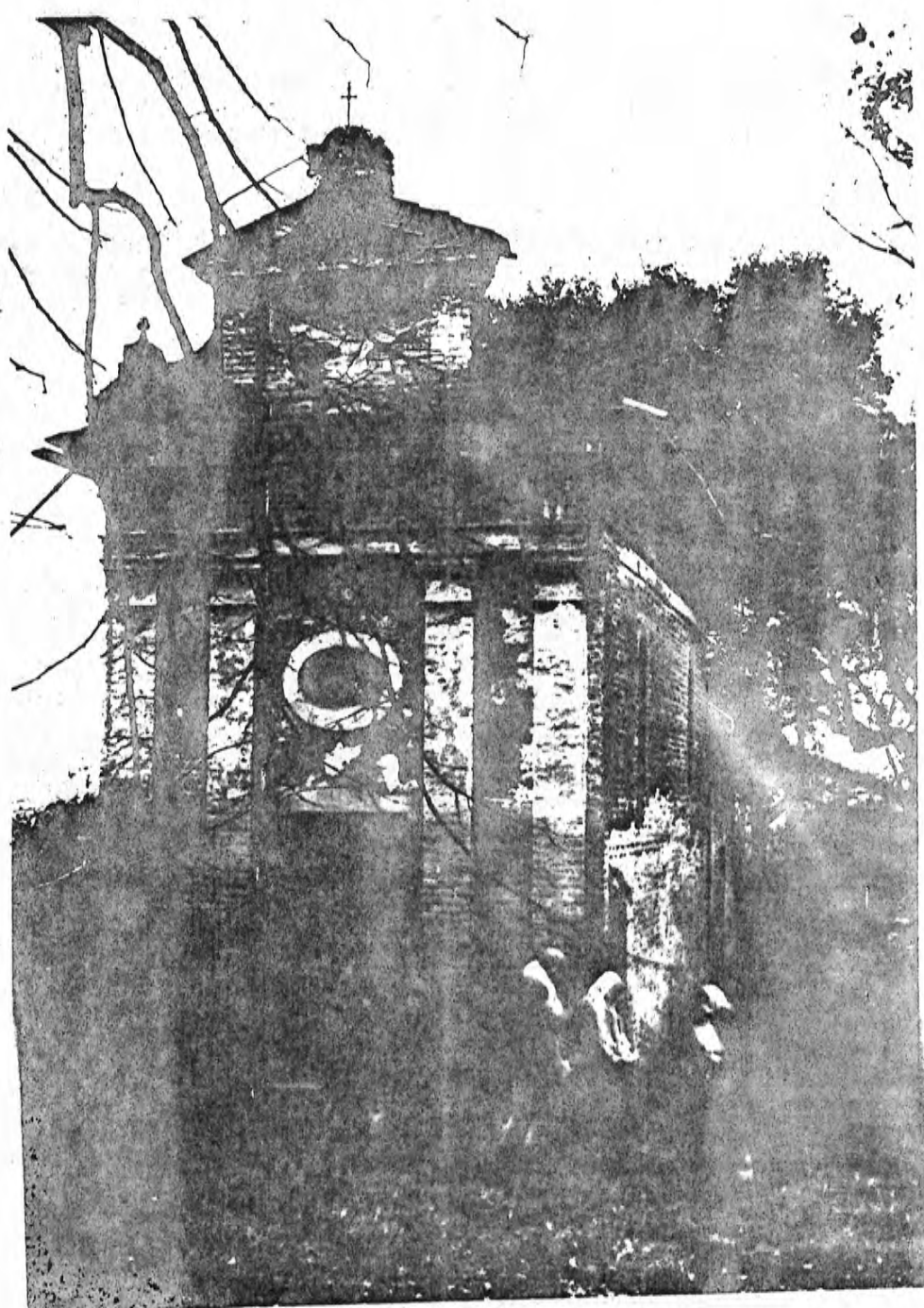
Son ritornata per quella donna

che maltrattava i miei tre figliolin

21.14) Quinta intervista (v. 20.C 115-116)

- D - Hanno rubato qualcosa di storico in questa casa?
R - Un crocefisso, nella cappella
D - Quando l'hanno rubato?
R - Fra domenica e lunedì, diremo, però non sappiamo di sicuro
D - Era molto antico?
R - Non so se fosse antico: non l'avevo mai visto, come faccio a saperlo, non sono mai andato a vederlo.

*cappella del
complesso
«villa sani»
oggi
in restauro*



v. 20. c. 46-47
v. 21-14

21.15) Coro "Tre sorelle" (v. 20.C.117-124)

Eravamo tre sorelle, venute da lontan,

Ninetta la più piccola, si mise a navigar!

Ma mentre navigava, perse l'anellin

O pesceator dell'onda mi peschi l'anellin?

Pesca l'anellin che m'è caduto giù

E se te lo pesco tu cosa mi darai?

Ti darò due borse d'oro con dentro tanti scudi.....

Gli scudi non li voglio, voglio un bacin d'amor

Andiamo in quel boschetto, nessuno ci vedrà!

Ma mentre si baciavano, arriva sue papà

che cosa stavate facendo, di notte senza me?!

Stavamo guardando le stelle che brillano nel ciel

Quand'ero piccolina, mi davi un biscotto

adesso che son grande voglio un giovanotto!



21.16) Sesta intervista (v. 20.C 125)

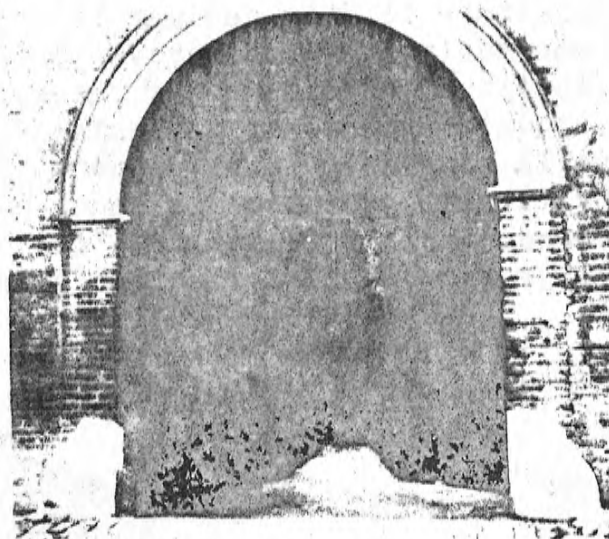
- D - Quanti anni ha la casa?
 R - Come minimo, io dico che 500 anni li ha di sicuro
 D - Da quanto tempo ci abita?
 R - Nove anni
 D - Il padrone ha fatto restaurare la casa?
 R - Da quando ci abito io, no
 D - La casa ha sempre avuto questo aspetto?
 R - Penso di sì

21.17) "La neve di maggio" - Flauto e chitarra - coro (v. 20.C 126-141)

"La nev ad magg"

Parole e musica di questo coro compaiono nel cartellone, realizzato dagli alunni, riportato qui in figura 9 (musica 2)

*portale della
mensa di
denore*



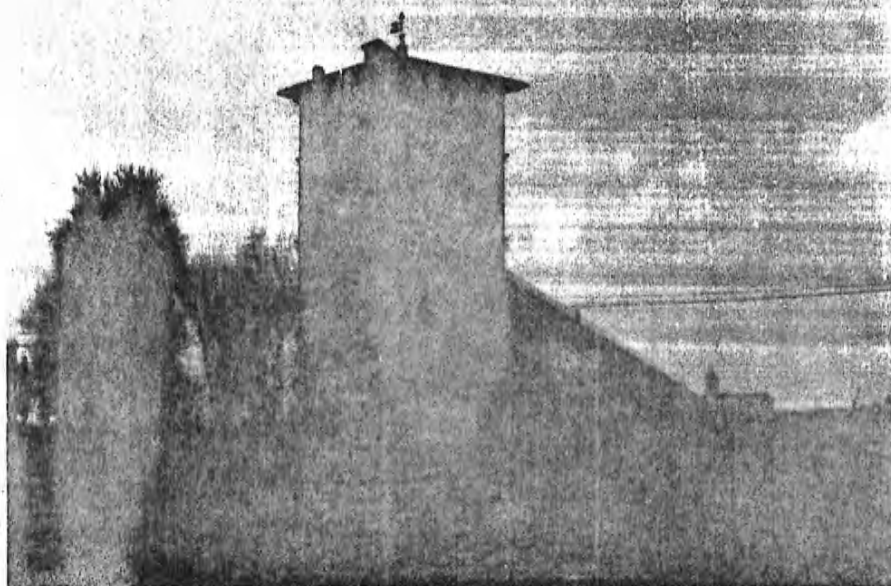
22) LA DISTRIBUZIONE.

E' evidente che il filmato, nettamente privilegiato in questa appendice, non è né il solo né il più importante prodotto del lavoro della scuola di Baura (che, per esempio, organizza annualmente una mostra itinerante): senza il contesto, esso non avrebbe potuto essere qual è e forse nemmeno essere.

Il tempo richiesto dalla preparazione di questo Quaderno permette di allegare un succinto resoconto delle prime prove di distribuzione; tecnicamente c'è da rilevare che l'audio, in qualche parte (i parlanti), non soddisfa le necessità di un pubblico ampio.

Il filmato è stato distribuito nella scuola stessa di Baura ad altre classi con soddisfazione di tutti e con l'intento di controllare se gruppi di alunni vengono sollecitati ad una autonoma proposta per intraprendere una esperienza analoga. Agli insegnanti, il filmato è stato proposto nell'ambito di una mostra ferrarese organizzata da più scuole, compresa Baura, e aperta alla cittadinanza. Ancora una proiezione è stata organizzata dalla classe presso la sala cinematografica di Baura, con un afflusso di pubblico, anche da paesi limitrofi, oltre ogni previsione; poiché il bar attiguo alla sala cinematografica era pur sempre molto frequentato e affollato, gli alunni hanno pensato di andare personalmente a ripetere l'invito per il filmato agli avventori, ma non l'hanno fatto. Da allora, spunta qualche timido accenno ad una proposta interessante: chiedere il permesso al barista per presentarsi a proiettare il film nel bar in un'ora di punta e registrare il dibattito eventualmente provocato. Anche questo (v.14.14) è un profondo e significativo contatto con i parametri usuali degli operatori di videotape, i quali appunto si presentano sistematicamente nei luoghi pubblici della zona dove intervengono. Gli autori del filmato non sono mai mancati alle proiezioni e hanno puntualmente sostenuto il dibattito, ottenendo finalmente qualche "risposta" e avviandosi a mutare i termini del grosso problema richiamato anche in nota 17.

Edificio
del complesso
"Villa Sani"



Stamperia del Comune di Ferrara - Aprile 1979
