

**Docenti e tecnologie:  
un *odi et amo*<sup>1</sup> che si tramanda da decenni**

---

---

<sup>1</sup> Gaio Valerio Catullo, Carmina, LXXXV, 4-7. *Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris. Nescio, sed fieri sentio et excrucior.* Trad. *Odio e amo. Forse ti chiedi come io faccio. Non lo so, ma sento che accade e mi tormento.*

## Abstract

*Il recente avvento della crisi da Covid-19 e la conseguente attivazione della DAD (Didattica A Distanza) nelle scuole ha sollevato diverse questioni, tra le quali le effettive competenze digitali dei docenti e, in genere, il loro rapporto con le tecnologie, specie quelle emergenti. Una certa visione romantica e del tutto inadeguata della scuola ha portato negli anni a considerare il libro di testo come l'unica risorsa didattica utilizzata dagli alunni nelle loro classi, accanto al quaderno, alla lavagna e a qualche cartina geografica (e, in tempi più recenti, le immancabili schede fotocopiate). Questa vera e propria narrazione mediatica è in parte comprovata da ancora molte prassi didattiche in uso nella scuola. La realtà dei fatti è ben diversa, in quanto tecnologie "altre", diverse da quella del libro, hanno sempre accompagnato la storia della scuola italiana e diverse generazioni di docenti si sono dovute confrontare con esse. L'attuale dibattito sulle effettive competenze digitali dei docenti è solo l'ultima di una vera e propria serie storica che presenta una serie di déjà-vu e di ricorsi di cui non si è riusciti a far tesoro. Se, da un lato, le scuole secondarie sembrerebbero maggiormente favorite nell'uso delle tecnologie, dall'altro le scuole primarie (focus di questo saggio) sembrerebbero trovare maggiori difficoltà.*

## Premessa

Da diversi anni a questa parte l'introduzione delle nuove tecnologie educative, soprattutto se legate al digitale, è una tematica ricorrente nella scuola italiana, a partire dal *Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche* (PSTD), promosso dal Ministero della Pubblica Istruzione nel "lontano" periodo compreso tra il 1997/2000 e che, all'epoca, coinvolse l'intero sistema scolastico con un forte investimento di risorse pubbliche. Altri interventi e finanziamenti si sono in seguito succeduti ma farne una cronistoria specifica non rientrerebbe nelle finalità di queste pagine, richiedendo una vera e propria trattazione specifica.

La scuola italiana sembrerebbe essersi sempre basata, per la propria didattica, solo sui classici libri di testo abbinati agli immancabili quaderni, sull'utilizzo della lavagna e di qualche cartina geografica e, in tempi più recenti, delle immancabili schede fotocopiate. Tale sembrerebbe essere la narrazione dei media che, occasionalmente, ripresentano veri e propri *cahiers de doléances* a questo riguardo. La realtà dei fatti è ben diversa, in quanto tecnologie *altre*, diverse da quella del libro, hanno sempre accompagnato la storia della scuola italiana: sono ben note a questo riguardo alcune esemplificazioni che hanno fatto la storia anche della pedagogia, come la stamperia di Freinet oppure il limografo e il ciclostile di Ciari e del Movimento di Cooperazione educativa. Tuttavia, queste esemplificazioni non rappresentano dei casi isolati e, dal punto di vista cronologico, relativamente distanti dalla scuola attuale, in quanto diverse tecnologie hanno fatto il loro ingresso a partire dai primi anni del Novecento nel mondo della scuola: alcune di queste sono accomunate dal fatto di aver avuto una loro origine e prima diffusione del tutto al di fuori del mondo della formazione, cioè in ambiti che oggi noi

definiremmo del tutto *informali*. Secondo un approccio di tipo storico e fenomenologico, verranno presentate alcune di queste tecnologie, dedicando a ciascuna di esse delle semplici valutazioni di tipo pedagogico e didattico.

### 1. La lanterna magica a scuola: il caso delle *proiezioni luminose*

La tecnologia delle proiezioni luminose ha un'origine che può essere indicata in un periodo decisamente antecedente ai primi del Novecento, dal momento che rappresenta l'evoluzione della cosiddetta *lanterna magica*, solitamente attribuita (come invenzione) allo scienziato gesuita P. Atanasio Kircher (1601-1680). Si tratta quindi di proiezioni fisse di immagini da *diapositivi*, cioè fotografie su vetrini (generalmente di formato 8,5 x 10 cm), proiettate da una fonte luminosa intensa generata originariamente da acetilene, alcool denaturato oppure (nella versione più moderna) da corrente elettrica. Tali immagini/fotografie venivano quindi riprodotte ingrandite su uno schermo in tela o su una parete<sup>2</sup>. Si tratta quindi di una tecnologia originariamente molto semplice, in un certo senso quasi *povera*, legata ad attività ludiche<sup>3</sup> di visioni di immagini di diversa tipologia ed origine.



La lanterna magica (Fonte Wikimedia)

---

<sup>2</sup> Un semplice esempio di proiezione con la *Lanterna Magica* può essere visualizzato a questo url: <https://www.youtube.com/watch?v=4D0-YuX-X80>. I vetri proiettati (dipinti a mano nel XIX secolo) sono conservati presso il Museo del PRECINEMA - Collezione Minici Zotti di Padova. Interessante, sempre a questo riguardo (in lingua inglese) il breve docufilm curato dal *National Film and Sound Archive of Australia (NFSA)* e reperibile all'url <https://www.youtube.com/watch?v=w1XkqtzLfKo> oppure, in lingua italiana, la breve presentazione curata dal Liceo Classico Vittorio Emanuele II di Napoli all'url <https://www.youtube.com/watch?v=gztQISrVYJY>. L'effetto dinamico veniva creato attraverso dei semplici artifici, come ben documentato dal filmato disponibile al seguente url di YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=sU9AftYLOg>. (accesso a tutte le risorse in data 21.07.2018)

<sup>3</sup> Significativo a questo riguardo il fatto che negli anni Cinquanta, la nota rivista per ragazzi *Il Pioniere*, pubblicasse una breve guida per costruirne una in casa, come riportato al seguente link <http://www.ilpioniere.org/con-vari-imola/file/920-come-costruire-la-lanterna-magica.html> (accesso in data 21.07.2018).

La storia italiana delle proiezioni luminose fisse utilizzate in campo educativo inizia, anche se molto timidamente, solo nei primi anni del Novecento, sulla scia di altre nazioni come gli Stati Uniti e, in Europa, Francia e Regno Unito, tutti stati nei quali questo strumento non era utilizzato solo nelle scuole ma anche (in maniera del tutto informale e ludica) nelle famiglie dei ceti più abbienti sin a partire dagli ultimi decenni dell'Ottocento<sup>4</sup>. In queste nazioni, in un certo senso pioniere rispetto all'Italia per quanto riguarda questa tecnologia, si era raggiunta una certa consapevolezza dell'importanza in genere dell'immagine come mezzo per la lotta contro l'analfabetismo: proprio per questo motivo nacquero all'epoca istituti ed enti preposti alla raccolta ed organizzazione sistematica di apparecchi e materiali, che potevano essere noleggiati oppure acquistati direttamente dalle scuole.

Anche l'Italia, in piena lotta contro l'analfabetismo, non sfuggì a tale processo<sup>5</sup> per cui Il Ministero della Pubblica Istruzione, in accordo con il Ministero delle Belle Arti, diede vita nel 1912 all'*Istituto Nazionale di Proiezioni e Cinematografie "Minerva"*, istituto che si rivelò alla fine non del tutto adeguato a svolgere un ruolo propulsivo e di supporto alla diffusione delle proiezioni.

Un ruolo decisamente importante fu invece giocato dai privati: è il caso, ad esempio, di Alberto Geisser, banchiere, imprenditore e filantropo torinese che nel 1909, con una donazione, affiancò alla sezione dei libri del Consorzio di Torino per la Biblioteche (da lui stesso fondato) una sezione dedicata alle proiezioni luminose. Tale Consorzio creò un indice analitico (ancora esistente e [consultabile](#)) per *materie e secondo i programmi governativi*: erano disponibili materiali di proiezione per le scienze applicate, l'astronomia, la geografia, i fenomeni naturali, l'arte, la zootecnia, la storia, le città italiane, l'abitazione, l'agricoltura e la botanica.

A Milano i primi tentativi d'applicazione delle proiezioni luminose come sussidio alle attività educative furono promossi nel 1913 invece da Augusto Osimo mentre nel 1919 nacque l'*Istituto Italiano Proiezioni Luminose*<sup>6</sup> e successivamente, a livello ministeriale, vi fu il tentativo, da parte di Giuseppe Lombardo Radice, di disciplinare la materia emanando una circolare (in realtà firmata dal sottosegretario Lupi) pubblicata nel Bollettino Ufficiale n. 55 del 13 dicembre 1923: all'interno di questa è ben visibile il tentativo e la volontà di inserire tale approccio innovativo all'interno del quadro generale di riforma della scuola in atto nel periodo.

Anche gli editori scolastici iniziarono ad interessarsi allo strumento (Paravia, Vallardi e La Scuola *in primis*) e, nell'alveo di un certo dibattito circa l'utilità delle proiezioni, nacque anche, in quegli

---

<sup>4</sup> Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016.

<sup>5</sup> Lombardi L., *Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento*, in Bianchini P., *Le origini delle materie – Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Sei, Torino, 2010, pp. 166-190.

<sup>6</sup> *Ibidem*

anni, una pubblicistica specifica<sup>7</sup>. Le proiezioni luminose fisse ebbero il loro maggior periodo di successo e di diffusione tra i primi anni Venti e i primi anni Trenta, anche se la loro presenza a livello nazionale (come riconosciuto all'interno della stessa circolare ministeriale in precedenza citata) fu del tutto a macchia di leopardo. Gli elementi di criticità erano secondo Lombardi<sup>8</sup> legati agli alti costi dei materiali, alle difficoltà tecniche legate ad una strumentazione nuova (che spaventava in un certo senso i docenti), ma soprattutto alla necessità di ingenti risorse finanziarie per creare un sistema di noleggio e vendita efficiente curato dall'Istituto Italiano Proiezioni Luminose. Non del tutto irrilevante fu, sempre a questo riguardo, un certo atteggiamento ambiguo ed incerto tenuto da parte dello stesso ministero della P.I., che non investì in maniera massiccia in questo settore, spostando invece molte risorse verso il cinema (ricordiamo che nel 1924 fu creato l'Istituto L.u.c.e. - *L'Unione Cinematografica Educativa* e nel 1938 la *Cineteca Autonoma per la Cinematografia Scolastica*).

Del resto, l'Ordinanza ministeriale dell'11 novembre 1923 (che indicava tra le dotazioni da prevedere nelle scuole anche i proiettori di diapositive e di film) non esprimeva alcuna obbligatorietà a riguardo e lo stesso R.D. 2185 del 7 ottobre 1923 (*Nuovi ordinamenti e programmi della scuola elementare*) accennava solamente ad un suo generico utilizzo. Tutto questo determinò sia una certa disattenzione che, successivamente, determinò il declino delle proiezioni luminose fisse applicate alla didattica<sup>9</sup>.

Dal punto di vista metodologico è possibile affermare che l'utilizzo delle proiezioni luminose fisse, intese come supporto visivo, possa essere considerato come la naturale evoluzione della lezione di cose, introdotta dal Positivismo in campo didattico. Inoltre, questo sussidio forniva anche un'alternativa concreta allo scarso numero di figure presente nei libri di testo, oltre che rappresentare un'alternativa ad una certa indisponibilità di cartelloni murali.

Alovisio, in *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento*, riporta un'interessantissima antologia di testi dell'epoca (soprattutto monografie, alcune delle quali citate di seguito, oltre a molti altri articoli tratti da riviste e periodici) che copre il periodo compreso tra il 1896 e il 1923, testimonianza sia dell'interesse che della vivacità del dibattito che riguardò in particolare i

---

<sup>7</sup> Si ricordano a questo riguardo le monografie di Vincenzo Giannitrapani, *Le proiezioni luminose nelle scuole primarie*, Milano, Ditta M. Ganzini, 1910; Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, Libreria Scolastica Nazionale, Roma, 1911; Alfonso Giglio, *Le proiezioni luminose a scuola*, Girgenti, Premiata Stamperia Montes, 1913; Alice Terracini, *Cinematografo o Proiezioni luminose*, Roma, Cooperativa Tipografica Italiana, 1917; Geisser, Alberto, *L'Istituto italiano per proiezioni luminose. Che cosa è, che cosa ha fatto e farà*, Torino, Tip. Collegio degli artigianelli, 1923; Luigi Cremaschi, *La proiezione luminosa nella scuola*, Firenze, Bemporad e Figli editori, 1925; Francesco Cotta, *Le proiezioni luminose nelle scuole*, Albenga, Tipografia Piccardo, 1925.

<sup>8</sup> Lombardi L, *Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento*, in Bianchini P., *Le origini delle materie - Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Sei, Torino, 2010

<sup>9</sup> Lombardi L, *Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento*, in Bianchini P., *Le origini delle materie - Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Sei, Torino, 2010, pp. 166-190.

docenti della scuola primaria. Molti di questi testi, riportati integralmente o in parte<sup>10</sup>, possono risultare utili per definire un quadro di riferimento pedagogico-didattico a riguardo ma, soprattutto, evidenziano come la mancanza di una tradizione radicata e di precise indicazioni didattiche per quanto riguarda le proiezioni luminose avesse portato i docenti ad esprimersi, sin dall'inizio, in un confronto di questi sussidi con il cinematografo, apparso quasi contemporaneamente in Italia<sup>11</sup>.

Analizzando nel dettaglio tali contributi emerge inoltre, sia direttamente che indirettamente, come per la maggior parte degli autori (in molti casi insegnanti di scuola elementare) vi fosse *in primis* l'esigenza della costruzione di un metodo vero e proprio nell'utilizzo dello strumento; inoltre emergono alcune semplici consapevolezze pedagogico/didattiche relativamente ai punti di forza e di debolezza dello strumento:

*Ma perché le proiezioni luminose didattiche nella scuola primaria siano efficace sussidio all'insegnamento e a tutta l'opera educativa, è necessario: 1. Determinare classe per classe uno speciale programma didattico delle nozioni che, non potendo essere date efficacemente col sussidio dell'oggetto reale, debbono essere illustrate con le proiezioni luminose. 2. Possedere con sicurezza il metodo didattico consigliato da Aristide Gabelli per guidare il fanciullo a scoprire di per sé stesso la verità. 3. Trattare alternativamente argomenti di varia natura, benché sempre rispondenti al programma didattico. 4. Ogni lezioncina sia in parte richiamo a ciò che insegnò nella precedente e parte d'argomento nuovo per l'alunno. 5. Prudenza didattica guidi a stabilire quando convenga o no dar notizie preliminari in classe su ciò che sarà argomento di lezioni con le proiezioni luminose. 6. Disporre che le lezioni non durino mai più di 20' nelle classi inferiori e non oltrepassino i 30' nelle classi superiori. 7. L'aula in cui si raccolgono gli alunni per le lezioni con le proiezioni luminose sia dell'ampiezza di una classe comune, perché nulla abbia di spettacolo da eccitarne la facile distrazione e sminuire loro in quel senso di rilevanza che la scuola deve costantemente ispirare. 8. Invigilare senza diffidenza sulla disciplina. Il buio necessario a render più viva e profonda nell'animo del fanciullo l'impressione dell'immagine riprodotta, potrebbe costituire un pericolo quando i fanciulli sapessero di non essere invigilati. (...)*<sup>12</sup>

Non mancava affatto una certa contezza del fatto che le origini del tutto *informali e ludiche* dello strumento, potessero creare atteggiamenti di rifiuto tra i docenti:

*Il motto fratesco «in studium, non in spectaculum» ha valso ad allontanare per secoli e secoli tutto ciò che poteva presentare un diletto per gli scolaretti. Si è avuto un sacro scrupolo di sceverare quanto si credeva che costituisse lo studio, da quanto pareva giuoco: non si è capito che il giuoco stesso poteva venire a servizio dello studio. Di qui un'antipatia dei fanciulli per la scuola, una malinconia, una svogliatezza tanto maggiore quanto maggiori erano la salute e l'intelligenza e la vivacità loro. In iscuola si doveva stare per ore seduti, con le braccia conserte. (...) Come hanno gridato contro i cani dei Musei di Berlino e della chiesa di S. Antonio a Padova, le persone serie si leveranno contro l'idea di fornire le classi*

---

<sup>10</sup> Trentacinque, nello specifico.

<sup>11</sup> Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, p.43.

<sup>12</sup> Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, Libreria Scolastica Nazionale, Roma, 1911, cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016 pp. 180-189.

*elementari d'una buona lanterna magica, e magari ne rideranno. Diamine! Dove andrebbero la dignità della scuola e la solennità dell'insegnamento?*<sup>13</sup>

Risulta interessante notare come già nel 1913 si affermava la necessità che la scuola fosse maggiormente al passo coi tempi, accusandola di essere piuttosto astratta e verbosa. Tuttavia, emergeva allo stesso tempo la precisa consapevolezza che si dovessero utilizzare le proiezioni luminose a scuola con un certo criterio, evitando quegli abusi che le avrebbero fatto perdere (come diremmo con linguaggio attuale) il loro *valore aggiunto* di **rendere presente ciò che è lontano**:

*Oggidì si fa un bel gridare su per i giornali, su riviste anche non scolastiche che bisogna evolvere i metodi antiquati per trovarne altri con fini rispondenti allo svolgimento fisico, intellettuale e morale del fanciullo. (...) Scopo precipuo della scuola è d'insegnare diletstando. Il fanciullo uscito dalla sua casa deve recarvisi con piacere ed in essa deve trovare la dolcezza e le cure materne, nonché il pascolo del sapere. Inaridire con astruse disquisizioni, con sfoggio di parole altisonanti l'insegnamento elementare è un grave torto non solo imperdonabile, ma degno di altri tempi. I fanciulli non aspettano da noi delle parole, esse non sono che astrazioni, bensì chiedono ansiosamente oggetti concreti, immagini. (...) Se però le proiezioni luminose hanno grande importanza come sussidio di tutte le materie d'insegnamento, non si deve abusarne anche per oggetti semplici. Per esempio volendo spiegare la vendemmia in un paese agricolo, non c'è di bisogno di proiettare e un vigneto e dei vendemmiatori; poiché [sic] non c'è alunno che non abbia visto non solo vendemmiare, ma che non abbia vendemmiato.*<sup>14</sup>

*Se abbisognano all'insegnamento mezzi sussidiari, il cinematografo e le proiezioni luminose sono fra quelli che lo rendono, in rapporto come s'è visto a quasi tutte le materie, più sensibile, più dimostrativo, più efficace e che, con le riproduzioni reali, meglio avvicinano la scuola alla vita e ai suoi bisogni.*<sup>15</sup>

Anche la continua sottolineatura della necessità di un approccio maggiormente visivo nell'insegnamento, approccio considerato come maggiormente coerente con il modo di apprendere dei fanciulli, risulta essere di attualità all'interno del dibattito circa l'attuale società *dell'immagine*, sebbene all'epoca si facesse riferimento ad una concezione pedagogica di stampo positivistico:

*(...) È principio psicologico, e perciò pedagogico, universalmente ammesso che le cose viste, ma non osservate, si imprimono nella mente con poca chiarezza e l'immagine loro è poco duratura. La grande conquista della scuola moderna consistente appunto nell'insegnamento oggettivo, nella visione immediata delle cose, nella intuizione loro, verrebbe quindi a scomparire nelle proiezioni cinematografiche. (...) La diversità dell'effetto ottico fra le proiezioni animate e le fisse è grande poiché mentre col cinematografo lo spettatore assiste allo svolgersi ininterrotto della scena fino all'esaurimento della pellicola impressionata da centinaia e migliaia di pose istantanee (il cui rapido succedersi dà appunto l'impressione del movimento per il noto fenomeno della permanenza delle immagini nella retina) invece*

---

<sup>13</sup> Corrado Ricci, *Lanterna magica*, in «Corriere della sera», XXI, 301, 1-2 novembre 1896, pp. 1-2, cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, p. 149.

<sup>14</sup> Alfonso Giglio, *Le proiezioni luminose e la scuola*, Premiata Tipografia Montes, Girgenti, 1913, cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp. 222-228.

<sup>15</sup> Alfonso Napolitano, *Il cinematografo, l'educazione sociale e la scuola*, estratti da: «Rivista di Pedagogia», Milano, V, 5, giugno 1910, pp. 147-155, cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp. 168-173.

*nelle proiezioni fisse le vedute si presentano a posa prolungata fin che si vuole e si possono trattenere per molto tempo davanti agli occhi, lasciando agli scolari la possibilità di fissarle bene nella memoria e permettendo all'insegnante di accompagnare la veduta con opportune spiegazioni. (...) devono riflettere che l'adozione del cinematografo richiede: a) l'uso quasi esclusivo della luce elettrica che non dappertutto si può avere; b) un operatore assai pratico per evitare gli inconvenienti e anche i pericoli che accompagnano tali riproduzioni; c) una non lieve spesa di impianto per l'acquisto di una macchina cinematografica; d) una seria difficoltà nel procurarsi i films di soggetto adatto, perché, essendo di alto valore anche quelli di indole tutt'altro che didattica lo sarebbero ancora più quelli di natura affatto scolastica. Di fronte a tutte queste ragioni pratiche che sconsigliano il cinematografo ve ne sono altre che militano invece in favore delle proiezioni fisse come: a) la possibilità di usare altre fonti luminose in mancanza della luce elettrica; b) una sensibile economia nell'acquisto della macchina per proiezioni che si può avere per poche decine di lire; c) facilità di funzionamento senza bisogno di un operatore speciale; d) grande abbondanza di materiale didattico, trovandosi in commercio già pronte una quantità di diapositive in nero [sic] ed a colori a prezzo mite.<sup>16</sup>*

Nelle immagini veniva inoltre prospettata la possibilità di sollecitare l'attenzione di tutti gli alunni, in modo particolare coloro che presentavano delle difficoltà scolastiche, ovviamente definite in quel periodo secondo modalità descrittive piuttosto generiche:

*Se l'immagine ha su di noi il potere di risvegliare sensi e impressioni che il tempo cancellerebbe, se la fotografia esplica la sua azione benefica e meravigliosamente istruttiva in un campo così ampio, se tutto lo scibile umano se ne avvantaggia, perché non utilizzarla per la scuola e soprattutto per la scuola primaria? Perché inaridire le fonti ispiratrici del genio infantile con aride esposizioni di parole meno intese che ascoltate, mentre il bimbo, avido di sapere, chiede immagini e non frasi, cerca pascolo agli occhi più che suoni per gli orecchi? Penetriamo per poco nel suo cervellino e immaginiamone l'interno lavoro quando lo si interroga su cose ch'egli non vide mai. (...) Maestri e maestre gareggiarono nobilmente per attuare il nuovo metodo d'insegnamento, superando con sacrifici d'opera e di denaro le difficoltà dell'inizio. (...) Solo pensosi del bene della scuola e preoccupati dalla necessità di un'attiva, efficace cooperazione per rialzarne le sorti e migliorarne le condizioni, ci è caro il poter dichiarare che le proiezioni luminose come sussidio didattico produssero i seguenti risultati: Per gli alunni: 1. Attrattiva della scuola. 2. Ricchezza d'idee, di pensieri, d'affetti. 3. Agevolamento al comporre. (...) Uno degli ostacoli maggiori all'insegnamento è la sperequazione delle intelligenze e della volontà. V'è il bambino perspicace che intuisce e intende quasi direi a volo, v'è il tardo che non intuisce niente, che non capisce mai, v'è lo svogliato, riluttante ad ogni eccitamento, v'è invece il volenteroso, che non solo ci segue, ma ci previene; chi studia per disposizione naturale, chi perché vi è forzato: chi ha memoria felice e chi non ne ha punto; chi è in casa coadiuvato dall'opera di un'amorosa, intelligente mamma, chi, poveretto, non ha alcuno che pensi ch'egli è soprattutto uno scolaro, e tutti questi agenti producono quella varietà imbarazzante di tipi che l'insegnante deve con fatica e delusione ridurre all'unisusono [sic], contemperando e adattando l'opera sua alle varie indoli, ai differenti gradi d'intelligenza, alle condizioni di varia natura de' suoi discepoli. [...] Dinanzi allo schermo proiettante l'immagine di ciò che loro si vuol far conoscere, non uno degli alunni si mostra indifferente o svogliato o distratto: l'intelligente come il grullo, il pigro come lo studioso, tutti ad un tratto paiono fatti perspicaci e attenti, tutti consci ed*

---

<sup>16</sup> Giovanni Battista Picozzi, *Il cinematografo nella scuola dei sordomuti*, in «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini», Roma, III, 3, marzo 1909, pp. 80-86, cit. in Alovio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp. 157-159.



*entusiasti, perché tutti vedono ciò di cui si vuole loro parlare e tutti, senza distinzione e senza fatica, sentono d'imparare qualche cosa di nuovo, di utile, di bello.*<sup>17</sup>

La contemporanea diffusione di proiezioni fisse e cinematografo portò, in quel periodo, a raggiungere una certa consapevolezza pedagogica relativa a peculiarità e potenzialità di entrambi gli strumenti:

*La diapositiva espone semplice, ma lasciando libera la mente, risveglia energie sopite che ingigantiscono, cercano, scoprono, meditano sul luminoso campo scintillante; entra in gioco la personalità nostra che, attivata, crea; e le creazioni sono fatiche del nostro spirito acceso. D'altra parte poi l'insegnante ha diritto di scegliere il materiale e senza adattare, dimezzare e mutilare, umiliandosi a quel poco che le Case cinematografiche offrono.*<sup>18</sup>

*Finalmente le proiezioni sono sempre accompagnate dalla parola viva dell'oratore che spiega il soggetto del quadro, mette in azione le figure immobili, le fa palpitare di vita, le fa rimbalzare dalla tela per imprimerle nella fantasia degli uditori. Con questo mezzo si ottiene più facilmente la penetrazione delle nozioni religiose nella psiche dei fanciulli perché vi si entra per doppia via, per quella della vista e per quella dell'udito; e voi capirete che è più facile impadronirsi di una fortezza in cui siano state, aperte due breccie [sic] che di un'altra in cui non se ne sia aperta che una sola. (...) Ma voi mi direte che il cinematografo è più efficace e più suggestivo delle proiezioni fisse. È verissimo o signori, il cinematografo aggiunge il moto alla rappresentazione figurativa e col moto la vita colle sue attrattive e colle sue passioni. Ma badate bene esso non potrebbe servirvi per l'istruzione religiosa per una quantità di ragioni che mi guarderò bene dall'espervi. Ve ne accenno solo due; la prima, che è difficile accompagnare il cinematografo colla parola; la seconda è che le pellicole di genere sacro sono scarsissime e queste poche sono per lo più profane, scenografiche e talvolta grottesche. (...) Ma io insisto sulle proiezioni fisse perché sole capaci ad appoggiare validamente le vostre istruzioni. Ormai per fortuna i proiezionisti non si contentano più e gli avversari delle proiezioni sono rari nantes in gurgite vasto. Volete sapere dove si trovano questi ultimi? In una delle seguenti categorie: cioè: 1) in quella dei misoneisti i quali fossilizzati nelle loro idee fanno il viso dell'allarme a tutto ciò che è nuovo. 2) in quella degli amanti del quieto vivere che riluttano al pensiero di un nuovo intrigo e di una nuova fatica; 3) in quella dei tenaci della propria borsa che allibiscono all'idea di sacrificare una lira di più per la santa causa. Chi di voi, signori, si collocherebbe impunemente in una di queste tre categorie?*<sup>19</sup>

Leggere questi interventi significa fare esperienza di un certo *déjà vu*, cioè di una sorta di corsi e ricorsi nella storia della scuola italiana, dal momento che molti degli argomenti discussi nelle diatribe pedagogiche sulle attuali nuove tecnologie (come quelle digitali) erano, in un certo senso, già presenti in queste pagine di tempi oramai lontani. Leggendo il successivo intervento (anticipiamo: correva l'anno 1917), chiunque fosse dotato anche di una minima competenza tecnologica non potrebbe non

---

<sup>17</sup> Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, Libreria Scolastica Nazionale, Roma, 1911, cit. in Alovio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016 pp. 180-189.

<sup>18</sup> Socrate Topi, *La scuola dove si vede* in «La Tribuna», 27 marzo 1913, p. 3 (poi anche in «Rivista cinema docet», VI, 7, 5-10 aprile 1913, supplemento di «L'illustrazione cinematografica»). cit in Alovio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp 260- 264.

<sup>19</sup> Romano Costetti, *Il metodo intuitivo nell'insegnamento religioso* in Luce et Verbo», Torino, III, 25-26, giugno-luglio 1911, pp. 271-276, cit. in Alovio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016 pp. 190-195.

rivedervi l'attuale utilizzo (a volte discusso) delle *slideshow* (presentazioni con Microsoft Powerpoint o altro software specifico):

*Infatti oggidi non v'è conferenziere che non illustri il suo discorso con qualche immagine proiettata su uno schermo, perché la sensazione visiva, collegandosi, con quella uditiva, forma un tutto che ha veramente qualcosa di completo, di concreto, direi quasi di tangibile. (...) Ogni proiezione è un quadro il quale può restare più o meno lungamente dinanzi agli occhi della scolaresca affinché si possano percepire gli elementi principali degni di maggior rilievo – ognuno può essere ripresentato quando occorre fissare meglio un concetto, ognuno è collegato col precedente e col seguente, ognuno di essi permette che il maestro, dopo aver ascoltato gli alunni, ne coordini le idee, ne corregga il linguaggio, e con opportune domande ecciti il sentimento, favorisca la formazione della coscienza morale, scopo ultimo della educazione. Siano pochi i quadri da osservare, se si vuole che la lezione luminosa sia proficua: non si deve stancare né l'occhio né la mente con una grande quantità di immagini le quali richiedono una quantità di vocaboli da imparare e da ricordare.*<sup>20</sup>

Questa tecnologia, al variare della strumentazione nel tempo, è giunta di fatto fino a noi: basti pensare all'utilizzo dell'episcopio nelle aule scolastiche a supporto delle lezioni<sup>21</sup> oppure alla lavagna luminosa, strumenti che entrambi possono essere definiti come i successori, gli eredi delle proiezioni luminose. In precedenza, negli anni Ottanta, ricordiamo inoltre che tra i cosiddetti sussidi audiovisivi era possibile trovare vere e proprie batterie/serie di diapositive predisposte, per uno specifico proiettore e schermo, da diverse Case editrici (oppure autoprodotte dagli stessi docenti), diapositive relative a diverse tematiche disciplinari ma che seguivano, di fatto, lo stesso principio delle proiezioni luminose fisse. Sotto certi punti di vista, un utilizzo minimale delle LIM (Lavagna Interattiva Multimediale, strumento in molti casi presente nelle classi italiane) non può che far ricordare la lanterna luminosa di altri tempi.



Fonte immagine: Flickr

---

<sup>20</sup> Alice Terracini, *Cinematografo o proiezioni luminose?*, Cooperativa Tipografica Italiana, Roma, 1917, cit in Alovio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp. 255 -259.

<sup>21</sup> Se tale tecnologia potrebbe apparire del tutto obsoleta, è sufficiente anche solo una semplice ricerca su Amazon per trovarne in vendita diversi modelli, tutti rigorosamente nuovi, di tipo professionale oppure adatti a bambini e ragazzi. Le potenzialità dello strumento, che consente di visualizzare immagini di qualità just in time da libri selezionati, rimane dunque insuperata, considerato il fatto che non vi alcuna necessità di una digitalizzazione previa e non servono competenze tecnologiche di alto livello.

Significativo il fatto che, a partire dei Programmi della scuola elementare del 1985, si sia iniziato a parlare nella scuola di *Educazione all'immagine*, nel solco di una riflessione decennale, di tipo sia pedagogico che didattico, sull'immagine fissa e in movimento che ha coinvolto strumentazioni quali il cinema (come vedremo anche in seguito) ma anche la fotografia.

## 2. I fratelli Lumiere entrano in classe: il cinematografo a scuola

Il cinema fece il proprio ingresso nella cultura e nelle sale italiane a partire dal 1896 e i primi anni del Novecento furono caratterizzati dalla produzione, diffusione e visione dei classici e ben noti film muti (che consacreranno molti attori come primi divi del cinema italiano), preceduti da brevi documentari o visioni di città o di realtà sociali italiane (emblematica a questo riguardo è la figura pionieristica di Italo Pacchioni). Negli anni intorno alla Prima guerra mondiale il cinema consolida il proprio ruolo di medium di intrattenimento e di informazione, anche grazie alla nascita di strutture di produzione e di distribuzione: in Italia, ad esempio, nasce la CINES, mentre in Francia la Gaumont. Di rilevante importanza fu la serie di film storici apparsi nei cinema del periodo, tra i quali si segnalano la *Gerusalemme liberata* (Guazzoni, 1911), *Quo vadis* (sempre Guazzoni, 1913)<sup>22</sup> e *Cabiria* (Pastrone, 1914).

Non era tuttavia tutto “oro” quello che riluceva: alcune tematiche presenti nelle pellicole, oltre a certe raffigurazioni, in una nazione cattolica come quella italiana crearono un certo dissenso e scalpore, che potenzialmente influirono sulle considerazioni circa potenzialità del medium in ambito educativo. Alovisio riporta un'interessante testimonianza a questo riguardo:

*Lessi sul «Corriere della sera», nella rubrica «Riviste e Giornali»: Uno dei più strani e tragici casi di suggestione cinematografica è segnalato dall'«Araldo Italiano» di New York. Tre scolaretti italiani dai dodici ai tredici anni, dopo aver assistito a una proiezione cinematografica, che rappresentava delle scene cannibalesche, ne furono così impressionati da voler fare l'antropofago anch'essi. Appostatisi quindi in un tratto della cento-quarta strada, attesero al varco il primo fanciullo che fosse capitato, e che, per essi, doveva fare la parte del Missionario cristiano, destinato ad essere ucciso, arrostito e mangiato. Il rogo era già pronto. Una catasta di legna secca fiammeggiava già al vento. La mala sorte spinse in quel luogo un fanciullo novenne, solo, e subito gli furono addosso con grida selvagge e feroci. Il fanciullo ebbe un bel menar calci e pugni, emettendo urla spaventose; fu ridotto al silenzio e all'impotenza. Egli, preso alla sprovvista, e stordito con una mazzata al capo, credette insulle prime di essere stato investito da un'automobile; ma quando si vide legar mani e piedi e trascinato verso il fuoco, si rese conto della situazione e tentò, invano, nuovi sforzi per liberarsi. Un gruppo di donne uscenti di chiesa vide fortunatamente l'orribile scena, e mise in fuga i tre minuscoli assassini, liberando la vittima, che veniva portata in casa della madre, ove ricevette le prime medicazioni. Il poverino ebbe scottature gravi, specialmente ai piedi ed alle mani, con pericolo di mutilazione. (...)*

---

<sup>22</sup> Bernardi S., *L'avventura del cinematografo*, Marsilio, Venezia, 2007, p. 45.

*Del rimanente è riprovato che i nostri cinematografi cercano quasi tutti l'effetto sicuro nella violenza dell'azione e nelle straordinarietà dei fatti. Drammoni mimici a tinte fosche, o farse volgari in cui la realtà si cambia in favola. A festa finita che cosa rimane nella testa e nel cuore dei giovani spettatori? Un senso di biasimo per chi viola giocosamente la buona legge, o l'entusiasmo incondizionato per il monello che la fa, in barba all'autorità? (...)*

*Di ritorno dal cinematografo, il buon esito ottenuto da un monello sul pubblico, con una mossa insolente, sarà mitata con la certezza di ottenere gli stessi applausi; in caso contrario, il bambino si domanderà: Perché oggi i miei genitori mi sgridano di cosa della quale ieri hanno riso con me, trovandola spiritosa e di buon gusto? (...)*

*Ho fatto fare in classe, nelle elementari e in alcune scuole secondarie inferiori, un componimento rispondente al tema, formulato diversamente a seconda della capacità dei discepoli, «Di ritorno dal cinematografo – impressioni e pensieri». I singoli lavori hanno avuto tutti presso a poco le stesse affermazioni. A unanimità assoluta è stata la confessione di un'impressione fortissima e penosa così che nessuno, per qualche notte ha potuto dormire quietamente. Alcuni hanno fatto sogni angosciosi, hanno avuto incubi spaventosi; ed hanno reclamato la presenza della mamma o di altra persona adulta presso il lettino, finché, trionfando la stanchezza, non si sono riaddormentati. Altri hanno preteso assolutamente di essere accolti nel letto dei genitori, perché avevano paura a dormire soli; altri ancora hanno avuto il bisogno di soporiferi e di calmanti per quietarsi, ed hanno avuto perfino una leggera febbre. Il programma degli spettacoli era quello che si ripete giornalmente in tutte le città d'Italia; quindi vuol dire che esso non è adatto, anzi è sconveniente per i nostri figliuoli, e che i nostri figliuoli non sono tali da sopportare impunemente certe emozioni.*

*Oggi, anche i bambini sono nervosi, vibranti, direi, come corde tese; magari non sono affettivi, ma sono morbosamente eccitabili; si può quindi arguire di quanto male possono essere causa indiretta, e quale pericoloso spostamento possono portare nella percezione della condotta morale, alcune di queste distrazioni. (...)<sup>23</sup>*

É impossibile a nostro avviso rimanere del tutto indifferenti alla lettura dell'ultimo paragrafo del brano sopra citato, laddove si fa riferimento all'*eccitabilità* delle giovani generazioni, aspetto al giorno d'oggi discusso sia nei canali informali (blog, riviste, telegiornali) che in saggi di autori di una certa levatura<sup>24</sup>. Già all'epoca alcuni media erano accusati di incentivare tali disordini emotivi nelle giovani generazioni. Il cinema viene comunque ritenuto, al netto dei rischi sopra riportati, veicolo della realtà, una sua efficace rappresentazione:

*Una sala cinematografica non è che una nuova forma d'università popolare. Il cinematografo con linguaggio muto, mostra la vita vera vicina e lontana, scene panoramiche con usi, costumi, riproduzioni storiche, scene scientifiche, scene drammatiche sensazionali, scene comiche esilaranti. Alle scene sensazionali e commoventi non si muove palpebra. Quando appare sul la tela un gobbo, uno zoppo, per innata cattiva abitudine, si ride; ma quando appare un cieco, un brivido generale. Alla scena rappresentante la morte di Anita, gran commozione; all'entrata de' bersaglieri in Roma giubilo generale! Le tragedie, i drammi teatrali riprodotti dal cinematografo producono grande impressione. E la vita, la realtà della vita che entusiasmo. (...) Il cinematografo è il mezzo sussidiario che meglio rappresenta la vita con grandi fatti e scene in movimento, ed è necessario portarlo dalla società degli adulti alla società degli adolescenti per dare, in modo facile ed attraente, spontanee cognizioni intorno al Mondo, all'Uomo e alla Società. In ogni edificio scolastico*

---

<sup>23</sup> Campetti A., Il cinematografo nell'educazione, in Rivista di pedagogia, Milano, V, 3, aprile 1910, pp. 73-79, cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp.160- 165.

<sup>24</sup> Galimberti U., *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano, 2009.

*dovrebbe essere il cinematografo; in ogni aula scolastica un apparecchio per le proiezioni luminose. (...) La cultura scolastica dev'essere sempre oggettiva senza che per questo si segua sempre il processo dell'intuizione: e a ciò risponde mirabilmente il cinematografo*<sup>25</sup>.

Come già evidenziato nel capitolo precedente sempre da Alovisio<sup>26</sup>, proiezioni luminose e cinematografia in ambito educativo sorsero e si diffusero in Italia legate a doppio filo, coevi sia dal punto di vista cronologico che pedagogico. Fu infatti proprio a partire dalla metà della prima decade del Novecento che nacquero diverse iniziative per l'utilizzo del cinema secondo finalità ludiche, ma anche educative-formative, rivolte soprattutto nelle fasi iniziali a particolari gruppi della popolazione caratterizzati da situazioni di bisogno e di emarginazione, come i minori nei riformatori, i carcerati, i contadini analfabeti, i militari di leva, i malati di mente e i sordomuti.<sup>27</sup>

Intorno al 1910 è collocabile la nascita della cosiddetta *cinematografia scientifica*, con la creazione di veri e propri filmati<sup>28</sup> (che oggi potremmo definire documentari) finalizzati alla rappresentazione di ambienti e di eventi colti in diretta, dal vero. Siamo ovviamente all'interno di un pensiero filosofico, pedagogico e culturale di stampo positivistico, dove si distingue ad esempio la figura di Roberto Omegna (che non era uno scienziato), pioniere del cinema italiano, autore che potrebbe essere considerato, secondo i canoni attuali, una sorta di Piero Angela *ante litteram*. Omegna collaborò per oltre vent'anni con l'Istituto Luce, producendo diversi documentari mentre per quanto riguarda invece la geografia, contemporanea ad Omegna è la figura di Luca Comerio, i cui lavori sono raccolti presso la Fondazione Cineteca Italiana<sup>29</sup>.



*Roberto Omegna, Caccia ai grandi felini. Fonte: Wikimedia*

---

<sup>25</sup> Napolitano A., *Il cinematografo, l'educazione sociale e la scuola*, estratti da *Rivista di Pedagogia*, Milano, V, 5, giugno 1910, pp. 147-155, cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp. 168-173.

<sup>26</sup> Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, p.41.

<sup>27</sup> Ivi, pp. 12-14.

<sup>28</sup> Alcuni di questi sono visionabili direttamente sul sito dell'Istituto Luce, al seguente url: [https://patrimonio.archivioluce.com/luce-web/search/result.html?query=roberto+omegna&archiveType\\_string=](https://patrimonio.archivioluce.com/luce-web/search/result.html?query=roberto+omegna&archiveType_string=) accesso in data 20.08.2018).

<sup>29</sup> Ulteriori informazioni all'url <https://www.cinetecamilano.it/cinestore/percorsi/collezione-luca-comerio> (accesso in data 28.08.2018).

In occasione della Grande guerra, i vari ministeri, intravedendone le potenzialità dal punto di vista propagandistico, ne favorirono lo sviluppo e la diffusione<sup>30</sup>. Per quanto riguarda l'ambito strettamente scolastico, ricordiamo nuovamente come l'O.M. 11 novembre 1923 indicasse, tra le dotazioni da prevedere nelle scuole, non solo i proiettori di diapositive, ma anche di film, senza alcun obbligo di rispetto di tale indicazione. Un successivo intervento del ministro Gentile (con una circolare del 1924) invitava gli istituti scolastici a sospendere qualsiasi pratica già iniziata di acquisto di apparecchi, per attendere la produzione di una macchina tutta italiana<sup>31</sup> (secondo un classico schema autarchico) che non vedrà mai, di fatto, la luce (sic!). I due interventi di seguito riportati evidenziano alcuni aspetti del dibattito pedagogico e didattico del periodo relativamente all'utilizzo del cinematografo a scuola:

*Il ministro della pubblica istruzione verrà presto obbligato ad aumentare di parecchi milioni il bilancio della Minerva per [sopperire] alla nuova e ingente spesa di miliardi di pellicole ad usum scolasticum. E il bimbo, fin dagli inizi del sapere, si famigliarizzerà col cinematografo nella scuola. Non sarà più l'arida, l'astratta parola del maestro che lascia solo e per un attimo di tempo un suono senza senso nell'organo dell'udito del fanciullo; ma sibbene in un certo qual modo la riproduzione identica della cosa, anzi la stessa vera e propria cosa effigiata, che per prima attanaglierà tutta l'attenzione dello scolaro, il quale se la configgerà così nella mente associata, assimilandola meglio, non dimenticandola mai. E dalle prime nozioni, dai primi racconti, dalle prime e più semplici aziende agricole del suo paese cinematografate, egli salirà su per gradi alla comprensione della geografia, della storia; vedrà – percorrendo vertiginosa mente, fanciullo ancora, meridiani e paralleli – città, ville, paesi lontani nello stesso tempo che gliene parleranno; e su su – risalendo i secoli – toccherà col dito dell'occhio il punto preciso, tangibile a pochi metri dove fu vinto, dove fu sconfitto il tal capitano, il tal esercito con le tali evoluzioni, col tal cambia mento di fronte, col tale aggiramento, dove fu compiuto il tal atto di valore, il tale altro di infamia; conoscerà le stimmate delle varie razze dei popoli; le vergini foreste dei tropici colla loro fauna, colla loro flora; i ghiacci eterni dei circoli polari coi loro iceberg giganteschi, coi loro giganteschi orsi bianchi e trichechi; s'adagerà con l'occhio attonito sull'ampia distesa increspata dei mari e degli oceani, sulle aride e gialle radure delle steppe sterminate e dei deserti dalle sabbie mobili, dai terribili tifoni che seminano a centinaia di migliaia e a milioni la disperazione e la morte<sup>32</sup>.*

*E poi il cinematografo ha questo di veramente notevole: espone qualche cosa di più della realtà: chiude nei vari quadri di proiezioni quanto più elementi di verità e di naturalezza è possibile, elementi che nel mondo reale o sono lontani dalla visuale dell'osservatore o mancano, o non vengono colti. Sì, il cinematografo riproduce la vita, ma la vita nel suo palpito più intenso e più largo. Esso è un vero strumento di attrazione e di ricreazione il più valido mezzo didattico finora escogitato per rendere alla nostra scolaresca facile e accessibile il sapere<sup>33</sup>.*

---

<sup>30</sup> Farné R., *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2002, p.292.

<sup>31</sup> Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp. 22-23.

<sup>32</sup> Fossa G., *Orizzonti cinematografici avvenire*, in «La scena illustrata», Firenze, XLIII, 5, 1° marzo 1907, in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, pp. 150-151.

<sup>33</sup> Mastropaolo M., *Il cinematografo e la scuola*. Intervista col prof. Fornelli, in *Lux. Rivista mensile di cinematografia, fotografia, fonografia ed affini*, Napoli, II, 3, febbraio 1909, pp. 6-7., cit. in Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016, p. 154.

I nuovi mezzi didattici sono tuttavia necessari, soprattutto nelle classi degli alunni più giovani, contrariamente a quanto si potrebbe pensare:

*La sola parola dell'insegnante e la sola volontà di profittare degli alunni non bastano all'insegnamento e al profitto. Abbisognano per l'insegnamento e pel profitto mezzi ausiliari. E son questi di varie specie. Alcuni sono indispensabili per rendere possibile lo stesso insegnamento; altri son necessari per migliorarlo e renderne agevole e sicuro il profitto. Spieghiamoci. La palestra per la ginnastica, gl'istrumenti e la materia prima per il lavoro manuale, gli atlanti per la geografia, e quanto, nelle scuole professionali, è necessario per l'apprendimento della tecnica delle varie professioni, appartengono alla prima categoria. È un vero miracolo che si chiede all'insegnante, allorché si vuole che insegni senza i mezzi che sono pure indispensabili per l'insegnamento [...].*

*Appartengono alla seconda specie quelli che valgono a rendere gl'insegnamenti sensati, chiari, dimostrativi, efficaci. Quali questi mezzi? Eccone i principali.*

*La presentazione diretta, immediata e naturale delle cose. Essa vale a render viva nella coscienza degli alunni la parola dell'insegnante ed è occasione agli alunni per osservazioni nuove, per nuove analisi e nuove sintesi.*

*La presentazione artificiale delle cose stesse; la quale può essere artificiale per modello o per schermi.*

*Le immagini delle cose [...]. Gli strumenti per sperimentazioni e per dimostrazioni [...]. Le passeggiate scolastiche, le visite a botteghe, a officine e a monumenti [...]. I viaggi per prendere diretta notizia di alcune cose. I diagrammi per semplificare graficamente dei concetti. Le tavole e i quadri sinottici per raggruppare o rendere comparative le cose insegnate. [...]*

*La scuola, oggi, e di tutti i gradi, non è possibile che sia fatta bene senza il sussidio almeno di alcuni di tali mezzi. Ma gioverà intanto e prima di tutto combattere un pregiudizio, il pregiudizio che quanto più una scuola è alta, tanto maggiore vi debba esser l'uso dei mezzi ausiliari, e che poco, al contrario, basti alle scuole basse, e che vi possano fin bastare solo la lavagna, la matita e la buona volontà del maestro. Ebbene è vero l'opposto. Più una scuola è alta, meno si rendono necessari i mezzi ausiliari all'insegnamento; più una scuola è bassa, più abbondanti invece vi si dovrebbero trovare [...]*

*Nelle prime classi elementari, la lezione oggettiva richiede museo speciale e collezioni didattiche, e più ve ne sono, meglio è [...]. Richiede immagini murali di oggetti intuitivi; uno stereoscopio con figure adatte; e sarebbe tutt'altro che superfluo un microscopio solare per proiettare e ingrandire certi oggetti e un cinematografo per rappresentazione di grandi fatti e di belle scene movimentate. A nostro avviso, il cinematografo può essere oggi mezzo ausiliario prezioso nelle scuole elementari e popolari. La lezione oggettiva, di qualunque specie essa sia, riguardi essa l'uomo, il mondo o la società, riguardi scene affettive o morali, può essere da esso reso sensibile e interessante. (...)*

*Ma occorrono specialmente per le scuole elementari e popolari cinematografi costruiti secondo i fini e i bisogni di tali scuole: il cinematografo non può sostituire le collezioni e il museo scolastico ma può completarli, migliorarli, allargarli, se costruito con veri intenti scolastici. Nessuna scuola, nessun gruppo di scuole rurali od urbane dovrebbe oggi mancare di cinematografo scolastico. Questo bisogno noi rilevammo parecchi anni fa e speravamo veder sorgere nel nostro paese una nuova industria scolastica. Pur troppo noi aspettiamo che altri faccia, e continuiamo a fabbricare e a riempire le scuole elementari di materiali didattici di poco valore e di poca efficacia. (...)<sup>34</sup>*

---

<sup>34</sup> De Dominicis S., *I mezzi ausiliari dell'insegnamento*, in *Scienza comparata dell'educazione. Vita interna della scuola*, Abele Boerchio, Pavia, 1911, cit. Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016 pp. 196-197

Nel dopoguerra, il cinema nella scuola incontrerà un nuovo periodo fortunato, collocabile tra gli anni Settanta e Ottanta: si tratta del periodo dell'introduzione dei cosiddetti audiovisivi e, nel nostro specifico, del *cinema a passo ridotto* (nei formati 8 e Super 8, già diffusi a partire dagli anni Sessanta). Durante questo periodo non ci si limitò solamente alla fruizione di prodotti già predisposti per le scuole dalle diverse case editrici, ma anche alla progettazione e produzione di materiale proprio con e per gli alunni grazie a cineprese che diventavano sempre più abordabili, sia dal punto di vista dei costi che dell'utilizzo.

Attualmente, anche se spesso non molto diffuse, note ed utilizzate, sono presenti sul territorio istituzioni di diversa tipologia e ragione sociale che si pongono l'obiettivo di diffondere il medium cinema nelle scuole, anche attraverso delle proiezioni ad hoc: in provincia di Bergamo è presente la SAS (*Servizio Assistenza Sale cinematografiche*) che propone il progetto *La scuola al cinema*<sup>35</sup>. Ma non solo. Il 18 aprile 2018 è stato promulgato il *Piano Nazionale Cinema per la Scuola*<sup>36</sup>, un protocollo di intesa tra MIUR e MiBACT Cinema in base al quale il linguaggio cinematografico, la storia del cinema (oltre che la produzione di documentari e cortometraggi) entrano a pieno titolo all'interno dei PTOF delle scuole di ogni ordine e grado.<sup>37</sup>

In tempi maggiormente a noi vicini, la diffusione delle videocassette e poi dei DVD hanno abbassato costi ed aumentato la possibilità di utilizzo del medium, fino al panorama mediale attuale che, ricordiamo, oggi rende spesso reperibile qualsiasi titolo *just in time* sul web<sup>38</sup> (*tv on demand/web*

---

<sup>35</sup> Per approfondimenti vedere il sito web del progetto all'url <https://www.sas.bg.it/sas/una-stagione-di-film-per-ragazzi> (accesso in data 14.09.2018)

<sup>36</sup> Fonte: MIUR. Documento disponibile al seguente url (accesso in data 14.09.2018):

[http://www.miur.gov.it/web/guest/protocolli-d-intesa/-/asset\\_publisher/P2P3r27IBRWj/content/protocollo-di-intesa-miur-mibact-cine-1?inheritRedirect=false&redirect=http%3A//](http://www.miur.gov.it/web/guest/protocolli-d-intesa/-/asset_publisher/P2P3r27IBRWj/content/protocollo-di-intesa-miur-mibact-cine-1?inheritRedirect=false&redirect=http%3A//)

<sup>37</sup> Il Piano si pone l'obiettivo di *fornire alle ragazze e ai ragazzi gli strumenti per leggere, decodificare e usare in maniera consapevole le migliaia di immagini con le quali vengono a contatto ogni giorno, consentire l'approfondimento di un linguaggio che ha fortemente caratterizzato e ancora caratterizza il nostro tempo e che dialoga anche con gli strumenti digitali ormai a disposizione di tutti*. Fonte: MIUR. Documento disponibile al seguente url (accesso in data 14.09.2018):

<http://www.miur.gov.it/-/al-via-l-attuazione-del-piano-nazionale-cinema-per-la-scuola-con-un-seminario-e-la-pubblicazione-di-tre-bandi-dedicati-alle-scuole>. Tre bandi specifici destinano quasi 24 milioni di euro per realizzare strumenti didattico-educativi e iniziative di sensibilizzazione e formazione delle studentesse e degli studenti attraverso l'utilizzo del linguaggio cinematografico e audiovisivo. Nel dettaglio il primo bando assegna 17 milioni di euro per un Piano di formazione sulla didattica del linguaggio cinematografico per i docenti; per "Cinema scuola 2030", dedicata a progetti proposti da scuole o reti di scuole che, attraverso l'educazione all'immagine e il linguaggio cinematografico, affrontino le tematiche dell'Agenda 2030; per laboratori nelle scuole e nei cinema che abbiano per oggetto il linguaggio cinematografico; per "Visioni fuori-luogo", dedicata alla selezione di progetti proposti dalle scuole o da reti di scuole delle aree definite a rischio che raccontino, utilizzando il linguaggio cinematografico o audiovisivo, i territori di riferimento. Il secondo, *Buone pratiche-Rassegne-Festival*, mette disposizione delle scuole 6 milioni di euro per la realizzazione di progetti promossi dal MIUR e dal MiBACT su specifiche aree tematiche di attualità e di particolare interesse culturale e sociale, oltre che per finanziare progetti, rassegne e festival realizzati dalle scuole. Il terzo e ultimo bando è destinato nello specifico alla realizzazione di un Piano di comunicazione e di una piattaforma web attraverso i quali diffondere la cultura cinematografica e dell'audiovisivo nelle scuole (previste risorse economiche pari a 700mila euro).

<sup>38</sup> Non da sottovalutare, ad esempio, la portata di alcuni canali educativi presenti su Youtube.



tv). Da non sottovalutare, da ultimo, la portata di YouTube e di altri social media basati sulla condivisione di video che, in alcuni casi, presentano anche canali marcati come *educational*.

Anche in questo caso, secondo nuove modalità, il mondo della scuola si ritrova a doversi confrontare con un media che ha attraversato decenni della nostra storia e di cui, probabilmente, non ne sono state esplorate ancora tutte le potenzialità didattiche. Creare un video al giorno d'oggi, grazie anche alla capillare diffusione di smartphone e di app gratuite (e di utilizzo del tutto intuitivo) è un'attività praticamente alla portata di tutti. Fatto salvo, ovviamente, la tipologia di utilizzo dei video prodotti.

Attualmente, nell'alveo del *Digital storytelling*<sup>39</sup> e della *Flipped Classroom*<sup>40</sup> l'utilizzo del video nella didattica sembrerebbe ritrovare una nuova spinta sotto forma di nuove modalità di utilizzo, accompagnate anche da nuovi spunti di riflessione sia pedagogici che didattici.

### **3. Fare scuola alla radio: la *radio rurale* <sup>41</sup>**

Negli anni Venti del secolo scorso l'avventura della radiofonia pubblica in Italia iniziò con la nascita della URI (Unione Radiofonica Italiana - 1924), che nel 1929 diventò EIAR (Ente Italiano Audizioni Radiofoniche), segnando l'inizio del monopolio statale per quanto riguarda la comunicazione radiofonica, che all'epoca avveniva su due canali di trasmissione nel 1934 (passati a tre solamente nel 1938). Agli esordi la radio, oltre che essere uno strumento portatore di significati intrinseci di evasione e leggerezza (elementi che ovviamente influirono sulla sua fortuna in ambito didattico), per il suo costo era catalogata tra i beni di lusso e, di fatto, appannaggio delle classi maggiormente abbienti. Tuttavia, sia nell'immaginario popolare che in quello politico dell'epoca, crebbe l'attenzione nei confronti dei mezzi di comunicazione di massa e questo attirò anche l'attenzione del mondo dell'educazione. Ester De Fort segnala<sup>42</sup> come l'ingresso nella scuola della radio possa essere attribuito a Gentile, che propose all'amministrazione civica di Milano di effettuare alcune sperimentazioni sulla scia di un'iniziativa del governo inglese, che prevedeva l'utilizzo proprio

---

<sup>39</sup> Può essere utile a questo riguardo, a livello introduttivo, la lettura di Petrucco C. - De\_Rossi. M., *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma, 2009.

<sup>40</sup> Può essere utile anche a questo riguardo, a livello introduttivo, la lettura di Longo L., *Insegnare con la flipped classroom*, La Scuola, Brescia, 2016

<sup>41</sup> Per approfondire la tematica suggeriamo l'ascolto di una breve lezione in una scuola del 1934, trasmessa a livello nazionale in tutta Italia (<https://www.youtube.com/watch?v=LOT0zyzKctM> – accesso in data 14.09.2018), oltre che la navigazione di due siti amatoriali di collezionisti di radio rurali ([www.marcomanfredini.it/radio/documenti.php?quale=64&&clear=1](http://www.marcomanfredini.it/radio/documenti.php?quale=64&&clear=1) ed inoltre [http://radiatorurale.it/radio/?page\\_id=5834](http://radiatorurale.it/radio/?page_id=5834) – accesso in data 14.09.2018).

<sup>42</sup> De Fort E., *La scuola elementare dall'Unità d'Italia alla caduta del fascismo*, Il Mulino, Bologna, 1996, p.459.

della radio in ambito scolastico. La vera e propria introduzione di questo medium nella scuola italiana si ebbe con la fondazione dell'Ente Radio Rurale che rappresentò un progetto di “ora di audizione” trasmesso dagli studi EIAR di Roma rivolto agli alunni delle scuole elementari<sup>43</sup> fornite di radio: istituito nel luglio 1933<sup>44</sup> passò direttamente sotto il controllo del Partito Nazionale Fascista nel novembre del 1934. Tale progetto coprì un periodo significativo sia per la durata che per intensità, a partire da marzo 1934 fino ad aprile 1940 (quando l'Ente fu sciolto) e rientrava all'interno di un'azione propagandistica maggiormente vasta finalizzata a rivitalizzare la vita rurale, tentando di porre un freno alla migrazione dalle campagne alle città. Rappresentava inoltre un simbolo di progresso e di modernità, per cui, in un certo senso, essere raggiunti nelle campagne dalla radio aveva il significato simbolico di essere raggiunti dalla modernità, senza doverla andare a cercare altrove (emigrando cioè nelle grandi città).



*La radio rurale. Fonte: Wikimedia*

Questo esperimento non rappresentò un unicum nel periodo, dal momento che poteva vantare esperienze precedenti un po' in tutto il mondo, dalla Germania (allora partner politico privilegiato), la Cina, l'Inghilterra e l'Argentina.

La Radio Rurale incontrò diverse difficoltà lungo il suo percorso di sviluppo: in primo luogo, gli alti costi degli apparecchi e la frequente indisponibilità dell'energia elettrica nei plessi scolastici, oltre alle immancabili limitazioni connaturali alla conformazione orografica del territorio italiano che, in alcune zone, rendeva praticamente impossibile la ricezione del segnale. Si cercarono quindi diverse vie per fornire alle scuole questi strumenti, dalle donazioni alle collette; era inoltre prevista, per le

---

<sup>43</sup> La programmazione consisteva in tre giorni di trasmissione (lunedì, mercoledì e sabato) che iniziavano la mattina verso le ore 10:30 e duravano per circa mezz'ora.

<sup>44</sup> Ai sensi della L. n. 791 15 giugno 1933.

istituzioni scolastiche, l'esenzione dall'onere di pagare la tassa di licenza-abbonamento alle radio audizioni mentre erano a carico dei docenti (maestre/maestri) l'assemblaggio<sup>45</sup>e, ovviamente, la gestione pratica dell'apparecchio. Per quanto riguarda questi ultimi aspetti, veniva addirittura fornito un portalampade, con funzione di adattatore, munito di commutatore, qualora non fosse disponibile una presa elettrica; la radio poteva inoltre essere collegata sia ad altoparlanti esterni (da posizionare nelle classi) sia ad un fonografo (funzionando in questo modo da amplificatore/diffusore).

Non sempre la radio fu accolta con benevolenza dalla classe docente, dal momento che poteva rappresentare un possibile momento di conflitto con l'insegnamento "ordinario" della quotidianità, considerato anche il successo che riscuoteva tra i giovani alunni: appare comunque significativo il fatto che se ne riconoscesse il valore secondario rispetto alla figura dell'educatore<sup>46</sup>in più di un'occasione. In effetti, la sua presenza (ed utilizzo, che interrompeva le lezioni usuali) richiedeva in ogni caso una ristrutturazione del *setting* didattico soprattutto dove, per esigenze organizzative (ad es. il punto di ascolto poteva essere in uno spazio comune oppure al di fuori della scuola), tale *setting* doveva essere cambiato. Ci permettiamo di far notare l'attualità di queste problematiche gestionali, soprattutto quando una qualsiasi tecnologia (come il computer, la LIM, la televisione...) non si integra ma rimane come una sorta di corpo estraneo all'interno della classe, soprattutto se imposto dall'alto.

La diffusione degli apparecchi radio nelle classi procedette secondo ritmi inizialmente piuttosto lenti (2718 le classi che ne erano fornite nel 1934, ben 9676 nel 1936) per poi, successivamente, subire una certa accelerazione alla fine degli anni Trenta (nel 1939 gli apparecchi erano addirittura 59.232)<sup>47</sup>. Il Ministero fece forti pressioni perché il progetto avesse un certo successo, sino alla costituzione di uno specifico ufficio per *lo studio dei problemi "politici, didattici, artistici, tecnici" relativi alle trasmissioni per le scuole*<sup>48</sup>.

Nonostante queste oggettive difficoltà e il fatto che sia stata utilizzata innegabilmente, sotto diversi aspetti, dalla propaganda fascista, il progetto presenta alcuni aspetti interessanti da considerare. Si

---

<sup>45</sup> L'apparecchio, che veniva spedito alle scuole, era corredato da cinque valvole (smontate), alcuni metri di filo di rame per la messa terra e per l'antenna e degli isolatori in porcellana. Il bollettino Radio rurale forniva agli insegnanti tutte le istruzioni per assemblare l'apparecchio senza l'intervento di un tecnico. Fonte: Zambotti S., *La scuola sintonizzata – Pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)*, Trauben, Torino, 2007, p. 48. Per approfondire la tematica, sia dal punto di vista tecnico che storico, suggeriamo la navigazione dell'interessante sito amatoriale [http://radiatorurale.it/radio/?page\\_id=5834](http://radiatorurale.it/radio/?page_id=5834) (accesso in data 15.07.2018).

<sup>46</sup> *Nessun mezzo meccanico messo a disposizione della scuola dal progresso scientifico potrà mai sostituire e spodestare la essenziale, imprescindibile funzione dell'educatore.* (La Radio Rurale, gennaio 1936, p.1, cit. in Zambotti S., *La scuola sintonizzata – Pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)*, Trauben, Torino, 2007, pp. 27-28.

<sup>47</sup> De Fort E., *La scuola elementare dall'Unità d'Italia alla caduta del fascismo*, Il Mulino, Bologna, 1996, p.459.

<sup>48</sup> Ivi, p.460.

tratta in primo luogo senza alcun dubbio (con i necessari distinguo in ordine alle tecnologie a disposizione del periodo) di una e vera prima esperienza di formazione a distanza che coinvolse gli alunni della scuola elementare utilizzando delle tecnologie che a quel tempo, come già evidenziato, rappresentavano degli strumenti puramente ludici o informativi, spesso appannaggio delle classi sociali più ricche per gli alti costi degli apparecchi.

L'ascolto comune della medesima trasmissione, in diverse parti d'Italia, creava inoltre l'idea di una comunità sincronizzata, instillava in un certo senso in docenti e alunni la consapevolezza di far parte di un progetto comune, di un corpo unico. Unità che poteva essere raggiunta anche grazie alla diffusione della lingua italiana, in un periodo dove resistevano notevoli sacche di analfabetismo e, soprattutto, di utilizzo della lingua dialettale. Ricordiamo infatti che la Radio rurale proponeva un modello di comunicazione orale basato principalmente sull'ascolto.

Se, da un lato, la radio poteva (e, di fatto, lo era) apparire come un medium unidirezionale, si cercò all'epoca di fornire semplici elementi di interattività: alle trasmissioni radiofoniche era collegato un bollettino cartaceo (*La Radio rurale*) che, oltre a contenere i testi delle trasmissioni, riportava anche lettere, quaderni ed altra documentazione proveniente dai giovani ascoltatori delle scuole rurali italiane. Inviato gratuitamente per posta alle scuole il 25 di ogni mese, riportava i programmi delle trasmissioni oltre che delle indicazioni utili agli insegnanti per la preparazione all'ascolto (attività di *briefing*, diremmo oggi) e per le attività da svolgere dopo l'ascolto stesso (*debriefing*, secondo sempre la terminologia attuale), contribuendo in questo modo alla creazione di una prima bozza di una *sperimentazione didattica attraverso la radio*. Tra le indicazioni fornite, dal punto di vista pedagogico, significativa è quella che riguarda la necessità di dover selezionare le trasmissioni in base ai propri alunni. Gli alunni, dopo l'ascolto, venivano invitati a svolgere alcune attività, ovviamente diversificate per età, sempre correlate ai contenuti degli ascolti stessi: composizioni libere, riassunti, disegni.

Sempre per quanto riguarda i tentativi fatti all'interno del progetto per amplificare la partecipazione diretta, oltre all'invio del Bollettino mensile, l'Ente indisse negli anni diversi concorsi rivolti a bambini ed insegnanti, con premi in denaro oppure materiale didattico; era previsto inoltre una sorta di "riconoscimento ufficiale" attraverso la pubblicazione di foto, materiali e nominativi di studenti e docenti sul Bollettino stesso che, ricordiamo, riportava anche i testi integrali dei programmi<sup>49</sup>, oltre che notizie ed immagini relative agli eventi politici e sociali del periodo maggiormente rilevanti.

---

<sup>49</sup> A partire dal 1937.

Dall'analisi del materiale audio e cartaceo depositato presso le Teche Rai, Zambotti<sup>50</sup> individua alcuni generi e tipologie di trasmissioni che, come la ricercatrice ricorda, in alcuni casi erano non in diretta ma in differita (nello specifico registrazioni su dischi a 78 giri):

- *la radioscena*. Si tratta di una drammatizzazione sonorizzata della narrazione di eventi storici o di aneddoti biografici legati a particolari figure rappresentative e/o eroiche (es. Marco Polo);
- *il documentario o radiocronaca*. Nel primo caso è la descrizione radiofonica di un evento in diretta, mentre la seconda trasmissione una narrazione/descrizione di luoghi di solito inaccessibili o poco accessibili a tutti gli ascoltatori (es. un reportage dall'interno di un sottomarino oppure la serie "Visite ad alcune tra le più grandi città italiane")<sup>51</sup>;
- *il disegno radiofonico*. Era il programma preferito dai giovani ascoltatori: via radio i bambini ricevevano la dettatura di coordinate e punti che, trascritti su fogli preimpostati (con ascissa e ordinata) ed uniti man mano rivelavano i contorni di una figura nota ai bambini (es. un animale);
- *il canto*. Due volte al mese veniva trasmessa una lezione di canto, spesso seguita da esecuzioni di alcune scolaresche selezionate;
- *educazione fisica*. I bambini venivano invitati a seguire le indicazioni e ripetere gli esercizi suggeriti alla radio<sup>52</sup>.

È evidente come almeno in un caso, dal punto di vista didattico, si sia di fronte ad una certa ridondanza: per esempio, fare educazione fisica con la radio apportava poco valore aggiunto rispetto alla voce del maestro o della maestra (al di là della loro competenza in materia). Se si può parlare di un possibile valore aggiunto, questo doveva essere trovato nel carattere di modernità, del valore di macchina *da grandi* (come noi diremmo oggi del pc o dello smartphone) della radio stessa, che affascinava e coinvolgeva i bambini. Molti adulti, in questo modo, venivano addirittura informati a casa dai propri figli delle *news* italiane in quanto ascoltate alla radio.

Dall'analisi invece dei quaderni dei bambini che riportano i lavori e le impressioni successive all'ascolto delle trasmissioni<sup>53</sup> emerge secondo sempre Zambotti un livello significativo di curiosità,

---

<sup>50</sup> Op.cit. pp. 63-68.

<sup>51</sup> Come non paragonare tale esperienza a quanto oggi la scuola digitale propone, ad esempio, a livello di simultaneità ed amplificazione di eventi/realità?

<sup>52</sup> Zambotti S., *La scuola sintonizzata – Pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)*, Trauben, Torino, 2007.

<sup>53</sup> Una selezione è disponibile sul sito di INDIRE (Ente Radio rurale: la parola ai bambini) all'url [www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=405](http://www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=405) (accesso in data 29.08.2018).

interesse, motivazione ma, soprattutto, partecipazione/immedesimazione nelle vicende narrate alla radio<sup>54</sup>.

La radio non era la prima tecnologia usata nelle classi a scopo didattico: ricordiamo infatti che la circolare ministeriale n.78 del luglio 1925 illustrava l'utilità didattica anche del fonografo e del cinematografo<sup>55</sup>. La storia dell'utilizzo di questa particolare tecnologia nella scuola non si ferma tuttavia all'epoca fascista, sebbene l'esperimento si interrompa ben prima della guerra. Mentre ci limitiamo a segnalare come nel 1975 Paolo Valmarana proponesse il testo *La Radio nella scuola oggi; linguaggio, ascolto, utilizzazione*<sup>56</sup>, nell'a.s. 2006/2007 fu attivato dal MIUR<sup>57</sup> (in collaborazione con l'Associazione Radioamatori Italiani) il progetto nazionale *La Radio nelle scuole*, un progetto (ripetuto anche per l'a.s. successivo) finalizzato all'educazione dei giovani un uso esperto e insieme consapevole, critico e creativo delle tecnologie, dai media tradizionali a quelli più evoluti.

Attualmente esistono in Italia esperienze di radio scolastiche, come quella di *Radiolol* dell'IC "Oreste Giorgi" di Valmontone (Rm) (nello specifico una raccolta di podcast<sup>58</sup> collegate anche ad un Blog on line) oppure, specifico per la scuola primaria, *Radio Freccia Azzurra*<sup>59</sup>: entrambi sono tuttavia esperienze nelle quali gli alunni, grazie sempre all'utilizzo delle tecnologie digitali, passano da ascoltatori passivi a veri e propri produttori di programmi radio, con l'ovvio supporto dei propri docenti.

Da ultimo, *last but not least*, il 21 maggio 2018 è nata ufficialmente *Miur Radio Network – La voce della scuola*, una web radio<sup>60</sup> voluta dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per raccontare notizie, eventi, curiosità su e dal mondo della scuola, in collaborazione con le migliori esperienze radiofoniche delle istituzioni scolastiche italiane. Nato nell'ambito del PNSD (*Piano Nazionale Scuola Digitale*) intende dare spazio al talento e alla creatività delle ragazze e dei ragazzi (la redazione è composta da studentesse e studenti universitari o in alternanza Scuola-Lavoro) che già fanno radio nelle loro scuole, attraverso momenti di racconto, di informazione e musica: le tecnologie attuali, soprattutto per quanto riguarda le web radio, consentono di creare vere e proprie stazioni radio

---

<sup>54</sup> Zambotti S., op. cit., pp. 95-100. Non secondaria a nostro avviso la percezione, da parte degli alunni, del valore di modernità e di innovazione legato allo strumento "radio" in quanto tale e come strumento da "adulti", paragonabile al valore attribuito anni fa a computer e, attualmente, allo smartphone.

<sup>55</sup> Del Nero V., *La scuola elementare nell'Italia fascista: dalle circolari ministeriali 1922-1943*, Armando, Roma, 1988.

<sup>56</sup> Rai-Radiotelevisione Italiana, Torino, ERI, 1975. Si tratta di un testo di 233 pagine di cui rimane solamente l'indicazione bibliografica [UNESCO](#), dal momento che il libro non è reperibile nemmeno nell'Opac nazionale.

<sup>57</sup> La presentazione del progetto è disponibile presso il seguente url (accesso in data 29.08.2018)

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/progetti/radio.shtml>.

<sup>58</sup> Esperienza riportata da INDIRE vd. <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/01/Radiolol-la-webradio-a-scuola.pdf> (accesso in data 29.08.2018).

<sup>59</sup> Raggiungibile all'url <https://www.spreaker.com/user/radiofrecciaazzurra> (accesso in data 21.06.2018).

<sup>60</sup> Raggiungibile all'url <http://www.miurradionetwork.it/> (accesso in data 21.06.2018).

gratuitamente e secondo modalità *user friendly*, come nel caso dei servizi/ piattaforme *Spreaker*<sup>61</sup>, *Soundcloud*<sup>62</sup> e *Radionomy*<sup>63</sup>. La radio, per concludere, sembrerebbe avere ancora un futuro, tutto ancora da esplorare, al netto di piattaforme di fruizione diverse (streaming) dai classici apparecchi a transistor.

#### 4. La televisione educativa

Preceduta da alcuni anni di trasmissioni sperimentali, il 3 gennaio 1954 iniziò ufficialmente in Italia la programmazione televisiva da parte della RAI, inaugurando una lunga storia di servizio pubblico che giunge sino ai nostri giorni. Proprio in quanto servizio pubblico, Farnè evidenzia come la RAI fece propria sin dai primi passi una certa mission di tipo educativo, fornendo alcuni dati: nel periodo 1956-65 le ore di trasmissione passarono da 1977 a 4708 e i programmi di tipo culturale dal 38% al 47% dell'intera programmazione, raggiungendo nel 1962 una punta del 53%<sup>64</sup>.

Per quanto riguarda la diffusione del medium, nel 1956 la televisione era presente nel 3% delle famiglie italiane; nel 1966 la percentuale di penetrazione della tv raggiunse invece il 43%. Agli esordi della televisione il pubblico era costituito per due terzi da persone delle classi sociali alte e medio-alte, situazione che mutò di segno negli anni successivi, dal momento che aumentò esponenzialmente l'accesso al medium da parte di persone appartenenti a livelli socioculturali decisamente inferiori, insieme all'aumento del pubblico composto da bambini<sup>65</sup>.

La mission educativa della televisione si confrontò da subito con le necessità di alfabetizzazione della popolazione italiana, ben lungi dal condividere anche solo una padronanza accettabile della lingua italiana. Sotto questo aspetto in altre nazioni erano già state effettuate sperimentazioni di televisione scolastica: nel 1949 negli Stati Uniti, in Francia nel 1952, Inghilterra nel 1957 e in Giappone nel 1960<sup>66</sup>. Nell'ottobre del 1958 l'allora ministro della pubblica istruzione Aldo Moro inaugurò il primo anno scolastico di *Telescuola*: si trattava di una vera e propria struttura della RAI dedicata alla realizzazione e messa in onda di trasmissioni educative. Con due lezioni quotidiane di mezz'ora ciascuna (tenute da insegnanti veri e propri) trasmesse in orario pomeridiano, *Telescuola* seguiva la programmazione delle scuole statali. Sul territorio si istituirono fino a 3000 PAT (*Posti di*

---

<sup>61</sup> <https://www.spreaker.com/> (accesso in data 20 maggio 2018).

<sup>62</sup> <https://soundcloud.com/> (accesso in data 20 maggio 2018).

<sup>63</sup> <https://www.radionomy.com> (accesso in data 20 maggio 2018).

<sup>64</sup> Farnè R., *Buona maestra tv – La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003, p.21.

<sup>65</sup> *Ibidem*.

<sup>66</sup> Ivi, p.24.

*Ascolto Telescuola*), luoghi necessariamente pubblici dove si potevano recare le persone interessate a seguire il programma e in cui veniva collocato un apparecchio televisivo, supportati da una figura di “animatore-insegnante”<sup>67</sup>. Come per la Radio Rurale, dei fascicoli specifici riprendevano ed approfondivano gli argomenti delle lezioni. Dal 1961 il target si spostò dall’insegnamento superiore alla istituenda scuola media unica (*Telemidia*), con la predisposizione di altri 800 PAT. L’esperienza di *Telescuola*, con la diffusione sempre maggiore della frequenza scolastica (che andò, di fatto, ad esaurire la sua funzione) si interruppe nel 1967. Questo programma, in concreto, permise in ogni caso di raggiungere gruppi di persone che difficilmente sarebbero riusciti a frequentare direttamente, soprattutto nel sud dell’Italia che, per anni, continuò a lamentare una generale scarsità di scuole.

Nello stesso periodo la mission educativa della RAI aveva trovato un nuovo target di potenziali spettatori/alunni: il 15 novembre 1960 iniziarono le trasmissioni del noto programma televisivo per adulti analfabeti<sup>68</sup> *Non è mai troppo tardi*, condotto dal celebre maestro elementare Alberto Manzi, programma che totalizzò circa 2000 punti di ascolto/visione televisiva. *Non è mai troppo tardi* terminò nel 1968, incassando, alcuni anni prima (per la precisione nel 1965) un importante riconoscimento (il premio dell’ONU come miglior programma nella lotta contro l’analfabetismo) e la sua diffusione come format da parte di altre televisioni nazionali, localizzate soprattutto in Africa e in America Latina<sup>69</sup>.



*Alberto Manzi – Non è mai troppo tardi. Fonte: Wikipedia*

---

<sup>67</sup> Ivi, p.26.

<sup>68</sup> Nel 1960 gli analfabeti in Italia erano ancora oltre 2 milioni, il 4% circa della popolazione. Fonte: Farnè R., *Buona maestra tv – La RAI e l’educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003, p.39.

<sup>69</sup> Ivi, p.46.



La collaborazione di Manzi con la RAI non si interruppe con la chiusura della trasmissione che l'aveva reso celebre: nel 1971 il noto maestro elementare ideò e condusse *Impariamo ad imparare*<sup>70</sup>, un ciclo di trasmissioni che come finalità quella di sollecitare il bambino a costruire il proprio sapere e il pensiero logico attraverso osservazioni ed esperienze concrete; *Educare a pensare* e *Fare e disfare*, due programmi in tredici puntate (1986 il rivolta agli alunni delle scuole dell'obbligo, il secondo alla scuola dell'infanzia) e, da ultimo *Impariamo insieme* (1992 - 60 puntate di 12 minuti l'una per insegnare la lingua italiana a persone extracomunitarie) .<sup>71</sup>

Nel periodo compreso tra il 1967 e il 1972 la RAI collaborò ancora con l'allora Ministero della Pubblica Istruzione per la progettazione e trasmissione (in orario scolastico) delle TIS (Trasmissioni integrative per la scuola), vere e proprie lezioni di circa 25 minuti, per le quali, anche in questo caso, erano previsti fascicoli allegati (un bollettino mensile denominato *TVS Televisione scolastica*<sup>72</sup>) che non si limitavano a fornire i contenuti dei programmi, ma anche suggerimenti metodologico-didattici, esercizi ed altro materiale utile per i docenti.

La RAI propose anche programmi destinati direttamente ai docenti, quali *Scuola aperta* (1971) e *Insegnare oggi* (1972), finalizzati alla divulgazione e all'approfondimento di tematiche pedagogiche.

La TV dopo i primi anni Settanta iniziò ad intraprendere con più decisione una rotta propria, maggiormente libera da agganci diretti con il mondo della scuola, in una fase che inaugurava nuovi percorsi che richiedevano, ovviamente, nuove tipologie di progettazione e, di conseguenza, nuovi prodotti. È in questi anni che, a nostro avviso, si gettano le basi per quello che successivamente verrà definito *edutainment*, cioè una forma di intrattenimento finalizzata sia a educare che a divertire. Sempre Farnè ne redige una dettagliata cronistoria ed analisi: 1) la produzione di Rossellini per la RAI tv di alcuni episodi di un'ora circa ciascuno di carattere storico (*l'Età del ferro*- 1964; *La presa del potere da parte di Luigi XIV*- 1966, *Socrate* -1970, *Pascal*-1971, *Agostino di Ippona*- 1972, *Cartesio* – 1973), oltre alle cinque puntate degli *Atti degli Apostoli* (1968) ed alle tre dell'*Età di Cosimo de Medici* (1972); 2) *Orizzonti della scienza e della tecnica* (1966-1973); 3) *Sapere* (1967-1971) con argomenti divulgativi di diverso tipo; 4) il programma *Il Telegiornale della storia* nel 1976 con quattro episodi di carattere storico (la nascita della confederazione americana, la battaglia di Little Big Horn, la battaglia di Legnano, la fine dell'Impero romano); 5) i programmi *Le avventure della scienza* (1954) e *La macchina per vivere* (1957), a carattere ovviamente scientifico; 6) nel 1981 nasce

---

<sup>70</sup> Visionabile al seguente url: <http://www.rai.it/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-c528e152-bfac-4a46-822e-94f9b95c62fb.html> (accesso in data 27.09.2018).

<sup>71</sup> Farnè R., *Buona maestra tv – La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003, pp.46-50.

<sup>72</sup> Edizioni ERI.

*Quark* con la conduzione del noto Piero Angela; 7) alla fine degli anni Novanta iniziano le trasmissioni di *Passaggio a Nord Ovest* e *Ulisse*, programmi guidati da Alberto Angela<sup>73</sup>.

In contemporanea, nasceva la tv dei ragazzi, sganciata in gran parte dal mondo della scuola. Anche in questo caso, una semplice cronistoria, come suggerita sempre da Farnè, rende ragione della ricchezza delle proposte: 1) *Passaporto* (1954), il primo corso di lingua inglese proposto in televisione nella fascia oraria dedicata ai ragazzi con circa 800 puntate; 2) *Costruire è facile* (1956) con l'artista Bruno Munari che insegna a costruire giocattoli ed altro a partire da materiale di recupero; 3) *Zurli il mago del giovedì* e *lo Zecchino d'oro* (1957); 4) *Il Circolo dei castori* (1958), dedicato all'associazionismo, con rubriche, giochi e attività varie; 5) *Chissà chi lo sa?* (1961), un telequiz per classi di scuola media; 6) *Aria aperta* (1961), le telecamere nei luoghi dove i bambini preferiscono giocare; 7) *Giramondo e Immagini dal mondo*, (il primo dal 1954 al 1966, il secondo dal 1967 al 1975); 8) Dal 1957 al 1967 *I racconti del naturalista*, *Piccoli animali grandi amici* e *La natura ci insegna*; 9) *Teleforum* (1962), dibattito in studio sui argomenti di informazione e di attualità; 10) *Finestra sull'Universo* (1963), programma di divulgazione scientifica; 11) *Campo scout* (1963); 12) *Mr Wizard* (1964), un programma della BBC<sup>74</sup> che proponeva piccoli esperimenti; 13) *Giocagìò* (1966) dedicato ai bambini della scuola dell'infanzia (adattamento italiano della *Playschool* della BBC, una sorta di casa dei bambini montessoriana; 14) *Il Paese di Giocagìò* (1969) ambientato questa volta all'esterno della casa, seguito da *Tanto per giocare* (1973), *Un mondo da disegnare* (1974), *Cosa c'è sotto il cappello* (1975), tutte trasmissioni basate sul gioco, il racconto fantastico e la curiosità dei bambini; 15) *Fotostorie* (1970) racconti per bambini dai 4 agli 8 anni narrati con una sequenza di immagini; 16) *Tanto per giocare* (1973), una sorta di antenato di *Art Attack* per i bambini della scuola dell'infanzia; 17) *Le fiabe dell'albero* (1974) e *Uoki-Toki* (1975); 18) *Gira e gioca* (1973) e *Il pellicano* (1974) che danno voce ai ragazzi e anche alle prime esperienze di tempo pieno, oltre che al mondo degli animali; 19) *Un mondo da disegnare* (1974) dedicato alle diverse tecniche espressive; 20) *Com'è com'è* (1974) programma scientifico basato su animazioni e condotto da Fiorenzo Alfieri, insegnante elementare dell'MCE<sup>75</sup>; 21) *L'albero azzurro* (1990) che riprende le trasmissioni dell'infanzia dopo una pausa di circa quindici anni; 22) *La Melevisione* (1998)<sup>76</sup>.

---

<sup>73</sup> Farnè R., *Buona maestra tv – La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003, pp.60-100.

<sup>74</sup> Un esempio tratta dalla trasmissione Mr. Wizard <https://www.youtube.com/watch?v=5tiv-VNFrOQ> (accesso in data 02.09.2018).

<sup>75</sup> Movimento di Cooperazione Educativa.

<sup>76</sup> Farnè R., *Buona maestra tv – La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003, pp.117-140.

Le due cronistorie create, analizzate e commentate minuziosamente da Farnè utilizzando i palinsesti storici della RAI rappresentano delle evidenze storiche di quanto sia stata significativa, negli anni, la disponibilità di trasmissioni televisive per i ragazzi, almeno per quanto riguarda la televisione pubblica. Si tratta quindi di un dato quantitativo particolarmente importante che, al tempo stesso, pone ovviamente alcune questioni, in primo luogo quella riguardante il pubblico effettivo delle trasmissioni stesse (all'epoca non esistevano forme di controllo o di raccolta informazioni a riguardo quali l'Auditel). Non esistevano nemmeno le attuali forme di promozione dei programmi televisivi (via etere oppure tramite riviste cartacee specializzate), per cui non tutti i ragazzi potevano essere a conoscenza delle trasmissioni (e la scuola, a questo riguardo, non era tenuta a segnalare alcunché).

Nonostante la ricchezza di questo palinsesto più che decennale e l'iniziale collaborazione diretta tra scuola e tv (pubblica), Farnè individua anche alcuni problemi che impedirono una diffusione e metodica utilizzazione di quei programmi: alcuni erano legati ad una dimensione "hardware", quali la scarsa diffusione degli apparecchi televisivi all'epoca (uno per scuola...ma forse non è così anche adesso?) che richiedeva spostamenti delle classi, attività fisiologicamente poco gradita dai docenti.

Altri invece riguardavano il "software" della scuola: nella scuola media (e superiore) del periodo la rigidità di orari non sempre faceva collimare la presenza del docente interessato con la trasmissione. Dovevano passare, aggiungiamo noi, circa dieci anni perché, con la diffusione dei videoregistratori amatoriali e delle videocassette, questo problema potesse essere superato, almeno dal punto di vista del supporto tecnico. Sempre Farnè individua puntualmente anche le possibili cause del ritardo della scuola italiana nella didattica audiovisiva e, in genere, per quanto riguarda l'innovazione scolastica. Si tratta di motivazioni che si agganciano al particolare rapporto tra docenti e libri di testo, oltre che al ruolo svolto in particolare dalla didattica frontale:

*Il ritardo della scuola nel campo più generale della didattica audiovisiva ha quindi un doppio versante: da una parte si tratta di vere e proprie carenze tecnologiche, nel senso che gli investimenti per dotare le scuole di attrezzature e materiali didattici adeguati allo sviluppo sociale dei mezzi di comunicazione sono sempre stati carenti. (...) Dall'altra il problema riguarda la professionalità degli insegnanti, la loro resistenza culturale ad appropriarsi di competenze pratiche nell'uso delle diverse tecnologie dell'istruzione. Al di fuori della lezione e del libro di testo, l'insegnante ha spesso vissuto con un senso di disagio, come una sorta di destabilizzazione delle proprie sicurezze didattiche, l'inserimento di nuove tecnologie nel processo di insegnamento/apprendimento, evidenziando una vera e propria antinomia fra la cultura umanistica tradizionale su cui si sono formati gli insegnanti e la cultura tecnica che caratterizza le forme e i linguaggi dei mass media e dei prodotti tipici della società industriale più moderna. (...) Questi due aspetti hanno generato un circolo vizioso per cui la scarsa competenza didattica degli insegnanti non ha incentivato la domanda di attrezzature didattiche nella scuola e, d'altra parte, le poche risorse destinate in tal senso non hanno certo favorito la diffusione dell'uso di attrezzature che spesso giacevano inutilizzate o rotte in qualche armadio, fino a diventare obsolete. Ma, al di là di queste osservazioni, vi è forse una motivazione di carattere più generale: il fatto cioè di concepire (idealisticamente) l'atto educativo come*

*unicamente centrato sulla figura dell'insegnante e sul potere suggestivo ed esaustivo della parola*<sup>77</sup>.

La cronistoria certifica, in un certo senso, la fine della TV dei ragazzi conseguentemente alla riforma della RAI del 1975, che lasciò di fatto un vuoto per quindici anni, vuoto riempito da programmi che creavano ovviamente maggior audience ma che portarono, da un lato, ad una certa criminalizzazione della televisione e, dall'altro, ad una concezione "leggera" del medium stesso, da cercare e da utilizzare solo per svago e non per la nobile motivazione dell'apprendimento: il riferimento è all'invasione dei celebri cartoni animati giapponesi<sup>78</sup> che, con l'affermarsi e il diffondersi delle tv commerciali, coinvolsero la tv pubblica in una continua rincorsa all'audience (e ai conseguenti ricavi pubblicitari). Il permanere di questa prevalenza ludica del medium e una certa sua residualità per quanto riguarda la dimensione culturale e formativa crearono delle premesse che non effettivamente non furono (e non sono) d'aiuto per comprenderne le potenzialità didattiche che, come abbiamo visto, sono state già sperimentate in passato.

Una semplice ricerca bibliografica a tema può essere illuminante per comprendere il contesto (scolastico ma anche socio-pedagogico) all'interno del quale si colloca questo medium, soprattutto (le date di pubblicazione sono significative a riguardo) nel periodo che intercorre tra il 1986 e il 2010: successivamente, infatti, altre emergenze tecnologico-educative si sono sovrapposte a quella televisiva (prima il computer, poi i videogiochi, Internet ed attualmente gli smartphone). La tv in letteratura è stata considerata in primo luogo come potenziale fonte di dipendenza<sup>79</sup> per cui diveniva oggetto di educazione e di ricerca<sup>80</sup>/riflessione<sup>81</sup>: colpisce il concetto di tv da "addomesticare"<sup>82</sup> che

---

<sup>77</sup> Ivi, pp.55-56.

<sup>78</sup> Farnè Roberto, *Iconologia didattica*, Zanichelli, Bologna, 2002, p. 145.

<sup>79</sup> Pellai A., *Il nuovo bambino che addomesticò il televisore: la guida per crescere bambini felici e teleducati*, F. Angeli, Milano, 2001; Brachet-Lehur M., *I vostri figli sono videodipendenti?*, Edizioni scientifiche Ma. Gi., Roma, 2001; Landi P., *Volevo dirti che è lei che guarda te: la televisione spiegata a un bambino*, Bompiani, Milano, 2006.

<sup>80</sup> Marks Greenfield P., *Mente e media: gli effetti della televisione, dei computer e dei video-giochi sui bambini*, Armando, Roma 1995.

<sup>81</sup> Natta E., *Il linguaggio dell'immagine: un programma di educazione al cinema e alla televisione*, Edizioni paoline, Cinisello Balsamo, 1986; Agnolin E., *Giochiamo alla TV: progetto di alfabetizzazione televisiva per i bambini dai 3 ai 6 anni*, Logos, Saonara, 1997; D'Abbicco L., Ottaviano C., *La televisione in classe: percorsi di media education*, La Scuola, Brescia, 1999; Cornoldi C., *Il bambino metatelevisivo: insegnare una visione consapevole dei programmi TV*, Erickson, Trento, 1999; Metastasio R., *La scatola magica: TV, bambini e socializzazione*, Carocci, Roma, 2002; Goggi C., *Valutare la tv per i bambini: vie alla qualità e all'uso educativo*, F. Angeli, Milano, 2003; Oliverio Ferraris A., *Tv per un figlio*, Laterza, Bari, 2004; D'Alessio M., *Posso guardare la TV?: come dare una risposta consapevole ai nostri bambini*, F. Angeli, Milano, 2003; Salvadori C., *Bambini e televisione: orientamenti per la ricerca e strategie educative*, Liguori, Napoli, 2005; De Gaetano A., *Dai... altri cinque minuti!: per orientare i minori all'uso critico della televisione*, Porziuncola, S. Maria degli Angeli, 2007; Cavallo E., Zucchi R., *La TV delle meraviglie: educazione all'immagine televisiva per la prima infanzia*, Gremese, Roma, 2010.

<sup>82</sup> Pellai A., *Il nuovo bambino che addomesticò il televisore*, F. Angeli, Milano, 2001

mostra come la scuola, nei confronti dei media, in molti casi si sia posta come obiettivo quello di una sua lettura critica (in modo da rendere consapevoli gli alunni dei nuovi linguaggi) senza, di fatto, volerli assumere. Del resto, non è mai stato pubblicato un libro che spieghi come si debba addomesticare il libro (sic!), ma è pur sempre vero che a scuola non si tratta mai del libro di testo come medium, cioè analizzandone le potenzialità, limiti e le modalità di un suo ottimale utilizzo: al massimo si spiega come sottolineare ed appuntare negli spazi vuoti le spiegazioni del docente, individuando gli elementi principali.

Poche sono state le voci fuori dal coro<sup>83</sup> che possano aver spinto o spingere al giorno d'oggi anche i docenti ad ipotizzare un possibile utilizzo del medium televisivo. Nonostante quanto affermato sino a questo punto potrebbe portare ad ipotizzare un certo disinteresse nei confronti della scuola da parte del servizio pubblico, ricordiamo che la RAI dispone di un canale tematico dedicato alla scuola, nato nel 1999 con il nome di Rai Educational Sat (originariamente disponibile solo su satellite) che, nell'anno successivo, divenne Rai Edu Lab, poi Rai Edu 1 nel 2002 e, finalmente, Rai Scuola nel 2009. Dal 2004 è diventato disponibile anche sul digitale terrestre e dispone anche di un sito web collegato alla piattaforma televisiva<sup>84</sup>. Tra le trasmissioni di particolare interesse ricordiamo il Divertinglese, un progetto in realtà cross-mediale in collaborazione con il MIUR finalizzato all'apprendimento della lingua inglese che proponeva, a partire dal 2002, programmi televisivi e multimediali per ogni fascia d'età. Il programma è ancora attivo e disponibile anche in streaming, superando le originarie problematiche legate alla programmazione oraria televisiva. A questo riguardo, se appare estremamente raro trovare nel palinsesto delle tv generaliste (RAI compresa) programmi di tipo culturale, in particolar modo con un target dedicato nello specifico alla fascia 6-11 anni (il noto ed attuale programma di Alberto Angela *Ulisse-il piacere della scoperta*, giunto alla sua terza stagione, rappresenta un episodio più unico che raro), diviene di fondamentale importanza l'esplorazione dei canali tematici.

Il canale in streaming RAIPLAY<sup>85</sup>, ad esempio, presenta una sezione dedicate ai documentari (*Scienza e Natura* – 88 filmati; *Uomini e società* – 168 filmati; *Storia ed arte* – 467; *Viaggi e Avventure* – 118; *Passione Montagna* – 53 filmati; *L'isola che non c'è* - 115 filmati; *I favolosi documentari* – 157 filmati. Disponibili anche filmati già mandati in onda su RAI SCUOLA (*Memex* – *La scienza in gioco* – 78 filmati; *Passi di Scienza* – 9 filmati) oltre che i classici *Superquark* (34

---

<sup>83</sup> Morcellini M., *La TV fa bene ai bambini*, Meltemi, Roma, 1999; Johnson S., *Tutto quello che fa male ti fa bene: perchè la televisione, i videogiochi e il cinema ci rendono più intelligenti*, Mondadori, Milano, 2006; Lemish D., *I bambini e la TV*, R. Cortina, Milano, 2008; Fazioli Biaggio E., *Videodipendenti o videointelligenti?*, Red, Milano, 2009.

<sup>84</sup> <http://www.raiscuola.rai.it>.

<sup>85</sup> <https://www.raisplay.it/>. Si tratta di una piattaforma raggiungibile sia tramite i classici dispositivi digitali (tablet, smartphone, computer) che grazie alle smart tv, oggi sempre più diffuse.

filmati), *i Grandi della letteratura italiana* (20 filmati), *Il tempo e la storia* (194 filmati), *Passato e presente* (141 filmati), *Protagonisti della letteratura* (18 episodi), *Visionari* (13 filmati).

Il futuro della televisione (anche scolastica) si proietta ora sul web: le attuali potenzialità delle *smart tv* consentono agli utilizzatori di bypassare la complessità legata all'utilizzo di computer, videoproiettori e (soprattutto a scuola) LIM: è sufficiente saper gestire un semplice telecomando per navigare tra i vari programmi televisivi, sempre disponibili a patto di avere una connessione efficiente alla Rete.

## 5. Gli anni 80: audiovisivi ed oltre

L'introduzione dei cosiddetti audiovisivi nella didattica scolastica avviene tra gli anni Settanta ed Ottanta del secolo scorso. Assurgesse a cifra e a interessante caso da analizzare il testo *Sussidi audiovisivi a scuola*, edito da La Nuova Italia nel 1980, alla cui stesura parteciparono autori come Laeng, Moppi, Di Giammatteo, Calzavara, Celli e Galliani. Laeng, nell'introduzione, evidenzia come la comparsa di questi nuovi mezzi abbia, inevitabilmente, *aperto una competizione con quelli preesistenti, a cominciare dalla scrittura e dalla stampa*<sup>86</sup>. Questo testo esplora quindi tutti i mezzi audiovisivi a disposizione del periodo considerandoli non solamente come strumenti tecnici, ma come linguaggi veri e propri. Inoltre, dopo una presentazione tecnica degli strumenti (componenti, manutenzione, utilizzo), vengono fornite indicazioni per un possibile utilizzo didattico. Gli audiovisivi considerati sono:

- *i film a passo ridotto*. Le funzionalità didattiche vengono individuate nella possibilità di fornire stimoli utili per affrontare alcuni argomenti, nel veicolare semplici informazioni (coerenti con gli obiettivi didattici da raggiungere) oltre che fungere da rinforzo alla fissazione di particolari argomenti<sup>87</sup>. In effetti, diversi strumenti furono creati dalle case editrici, come le cassette per proiettori Super 8 ma, soprattutto, quello che interessava i docenti, era la creazione di materiale insieme agli alunni, da cui nascevano studi ed approfondimenti riguardanti tecniche di ripresa, anche se amatoriali. Nel testo si affronta anche la tematica della tv e delle riprese a circuito chiuso, ma non della televisione in quanto tale: i filmati venivano infatti riprodotti da particolari proiettori;

---

<sup>86</sup> AA.VV., *Sussidi audiovisivi a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1980, p. 7.

<sup>87</sup> Ivi, p. 222.

- *la lavagna luminosa*. Per questo strumento vengono evidenziate le differenze con gli altri mezzi diascopici: la possibilità di intervenire su quanto proiettato (scrittura sui lucidi) *just in time* ed il fatto che il docente possa guardare gli alunni mentre scrive. L'autore si sofferma su diverse modalità di utilizzo didattico dei lucidi: le sovrapposizioni, l'utilizzo di maschere per svelare gradualmente il contenuto o effettuare collegamenti, i trasparenti multipli. In tutti i casi si sottolinea l'importanza di una progettazione previa della lezione in tutte le sue fasi e di una preparazione il più possibile in anticipo dei materiali da utilizzare;
- *il registratore audio*<sup>88</sup>. Viene rimarcato il fatto che la pura e semplice registrazione rappresenta una sola delle potenzialità dello strumento (il riferimento è al mixaggio, alla creazione di semplici effetti speciali, alla registrazione in sincrono durante la proiezione di diapositive). Dal punto di vista didattico se ne suggerisce l'utilizzo per la registrazione di trasmissioni o di persone dal vivo, di drammatizzazioni e di corsi;
- *la proiezione di diapositive e di immagini (episcopio)*. Queste vengono considerate nella loro potenzialità di approssimazione alla realtà di quanto visualizzato, grazie alle dimensioni, la luminosità e i colori (criterio di verosimiglianza). La creazione di sequenze di slide risulta utile per la presentazione di argomenti e la narrazione, suggerendo la creazione di una mediateca in ogni scuola (il termine preciso utilizzato dall'autore è in realtà *medioteca*).

Significativo, dopo quanto affermato nel precedente paragrafo dedicato, il fatto che Laeng non annoveri tra gli audiovisivi la televisione, a nostro avviso basandosi su un'effettiva limitazione del medium del periodo: solo nel 1977 la RAI iniziò le trasmissioni a colori e furono necessari diversi anni perché le tv in bianco e nero fossero sostituite raggiungendo un significativo livello di diffusione del colore. Di conseguenza, un film in super 8 oppure delle diapositive (entrambi a colori) surclassavano il grigiore della tv per attrattività e maggior realismo.

Alcuni anni dopo (per la precisione nel 1985, anno di promulgazione dei nuovi programmi della scuola elementare), Laeng pubblicava un altro libro rappresentativo sia per il periodo che per l'argomento da noi trattato: *Pedagogia e Informatica* (Armando, Roma). Dopo un puntuale excursus sull'educazione tecnologica, sulle tecnologie della comunicazione, l'autore affrontava la presenza e le potenzialità di nuovi sussidi: le calcolatrici tascabili, e l'home/personal computer e, in generale, dell'informatica in campo educativo, affermando trattarsi anche di *una nuova stagione per l'educazione programmata*. La sezione decisamente più interessante, quella riguardante l'utilizzo didattico del computer, affrontava le seguenti tematiche: il computer come strumento multimediale,

---

<sup>88</sup> All'epoca la tecnologia disponibile era quella magnetica a nastro.

l'utilizzo del pc per addestramento, esercizio e come tutor programmato; *problem solving* al computer, giochi/simulazioni e programmazione; utilizzo di basi dati e fogli elettronici; impieghi creativi e il linguaggio LOGO<sup>89</sup>. Laeng individuava nella programmazione e negli algoritmi il valore aggiunto dello strumento, senza per questo scartare i programmi che proponevano anche esercizi addestrativi (utili anche per l'apprendimento, che prevede pur sempre una fase di esercizio e ripetizione). Riportiamo un'affermazione del noto pedagogista attinente alla nostra ricerca, affermazione particolarmente significativa sia per i contenuti ma, soprattutto, per il periodo nel quale è stata formulata:

*È facile anche la tentazione di mettere nel computer contenuti tradizionali. Esso si riduce allora a un "voltapagina" automatico, o a un proiettore sincronizzato. È accaduto spesso qualcosa di simile nella storia dei media. I primi stampati cercavano di imitare i codici manoscritti; i primi fotografi imitavano i pittori; il cinema ha imitato il teatro, e la televisione il cinema. Poi, a poco a poco, ogni mezzo ha ritrovato la sua specificità e ha intrapreso la sua strada autonoma. Ora, possiamo mettere nel computer pagine stampate e illustrazioni proprio come in un libro scolastico. Ma certo questo non è il suo impegno caratteristico, e neppure il migliore.<sup>90</sup>*

Le parole del pedagogista romano appaiono in un certo senso profetiche, se rilette oltre trent'anni dopo, rilanciando l'attuale ricerca di un proprio *sitz im leben* da parte del libro digitale, a volte solamente sfogliato sugli 80 pollici di una LIM.

L'insistenza dell'autore sulla dimensione di programmazione nella scuola, introdotta da Seymour Papert (collaboratore di Piaget dal 1958 al 1963) con il linguaggio LOGO nel 1967, ripropone l'attuale riflessione sull'introduzione del *coding* nella scuola, previsto dall'attuale *Piano Nazionale Scuola Digitale*, nell'alveo della promozione del pensiero computazionale che mira, tra i diversi suoi obiettivi, ad un approccio attivo e non passivo alle tecnologie digitali.

### **Per non concludere (in attesa della nuova tecnologia che, prima o poi, arriverà...)**

Sorprende, dal punto di vista storico, la ricchezza di proposte tecnologiche che hanno informato la scuola in tutti questi anni: è possibile in un certo senso affermare che anche la scuola più tradizionale sia (o fosse, in passato) già potenzialmente ricca di "tecnologie", solo che queste non venivano e non vengono anche attualmente percepite come tali. In effetti anche la scrittura, il libro e la lavagna

---

<sup>89</sup> Il computer a cui Laeng fa spesso riferimento nel testo è il Commodore 64 oppure l'Apple II. All'interno del testo l'autore riporta anche alcune stringhe di programmazione di un semplice gioco di riconoscimento delle lettere, per la tavola pitagorica e per la geografia delle regioni italiane, per il *problem solving* (gioco della Torre di Hanoi), per le simulazioni (gestione di un chiosco di bibite).

<sup>90</sup> Laeng M., *Pedagogia e informatica*, Armando editore, Roma, 1985, pp. 69 -70.



rappresentano, in concreto, delle tecnologie, nonostante il loro utilizzo quotidiano oramai *di default* nelle aule scolastiche.

Questa nostra analisi si interrompe con la data del 1985. A partire dalla fine degli anni Novanta, come già ricordato nella premessa, le tecnologie digitali (legate soprattutto all'utilizzo degli strumenti informatici) hanno fatto il loro ingresso nella scuola, ultime in ordine cronologico.

Tra le evidenze storiche riportate emergono una serie di *déjà vu* piuttosto significativi, una vera e propria serie di corsi e di ricorsi sia storici (ma, soprattutto, pedagogici) al ripresentarsi di ogni (nuova) tecnologia: basti pensare alle medesime problematiche emergenti dalle proiezioni luminose che si verificano anche con l'utilizzo dei software di presentazione, le radio distribuite a pioggia negli anni 30 (senza rete elettrica) e le LIM acquistate senza la presenza di una linea internet veloce o con docenti non ancora formati al suo utilizzo.

Tutto questo a nostro avviso, fa emergere un ulteriore elemento di problematicità che, costituisce una sorta di *leitmotiv* della scuola italiana, anche recente: il fatto che tutte queste innovazioni (se è lecito così definirle) siano state calate dall'alto, spesso senza un'adeguata preparazione tecnica, culturale ma, soprattutto, pedagogica, dei docenti.

All'interno di questo processo è possibile notare, infatti, una sorta di costante: quella dei docenti e del loro rapporto con le tecnologie stesse, caratterizzato nei decenni da una continua oscillazione (agli estremi) tra pionierismo e rifiuto oppure, per la maggior parte, da una certa indifferenza.

Sembrerebbe infatti ripetersi una sorta di *format* che fa la sua magica apparizione al sopraggiungere della nuova tecnologia di turno e che si concretizza in una successione di azioni/reazioni quasi del tutto prevedibili: una iniziale *curiosità* (di fronte alla novità del medium di turno); una successiva *ricerca di documentazione* (dell'utilizzo del medium in classe, all'interno di qualche corso di aggiornamento oppure leggendo le pubblicazioni che, immancabilmente, si susseguono sull'onda della novità). Di seguito le strade possono dividersi: una predisposizione al *rifiuto* del medium (all'interno di progetti educativi dove al massimo il medium non è uno strumento, ma un oggetto di conoscenza da analizzare – *la tv da addomesticare*); un atteggiamento di tipo del tutto *entusiastico* (in base al quale il medium viene ritenuto ottimale a prescindere, spesso in modo del tutto a-critico); un atteggiamento di *indifferenza* (nei confronti dell'introduzione/utilizzo generalizzato del medium).

Quello che probabilmente, a nostro avviso, manca è un'effettiva valutazione critica, didatticamente e pedagogicamente fondata, del medium che fa capolino, a turno, sullo scenario scolastico, passato ed attuale. E, quando tale valutazione viene effettuata, rimane circoscritta alla buona volontà di singoli o piccoli gruppi di docenti, a volte giustamente considerabili e definiti come *pionieri*. Tuttavia, il

passaggio dal pionierismo alla messa a sistema rimane decisamente un'incognita, legata con buona probabilità anche alla mancanza di una progettualità a medio-lungo termine che affligge la scuola e la politica italiana.

Giacomo Rota, *Ph.d*

### **Per non concludere**

AA.VV., *Sussidi audiovisivi a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1980

Alovisio S., *La Scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento. Con un'antologia di testi d'epoca*, Kaplan, Torino, 2016.

Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori riuniti, Roma, 1966

Maragliano R., Pireddu M., *Storia e pedagogia nei media*, Collana #graffi, Università degli Studi Roma 3, Roma, 2014

Zambotti S., *La scuola sintonizzata – Pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)*, Trauben, Torino, 2007



Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale

[www.weareprimaryteachers.it](http://www.weareprimaryteachers.it)