

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA
E PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA**

**CORSO DI STUDIO IN
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**
Curricolo Scienze dell'educazione

Elaborato finale
IL MONDO DIPENDE DA COME TI GUARDI
«Fare cinema» come pratica di conoscenza di sé

RELATORE Professor Davide Lago

LAUREANDA Zennaro Giulia

Matricola 2085389

Anno Accademico 2025/2026

ABSTRACT

Quest'elaborato vuole mettere a confronto il racconto autobiografico inteso come metodologia di ricerca e pratica pedagogica capace di favorire la ridefinizione di sé e la comprensione dell'identità nella sua compiutezza e incompiutezza, con il «fare cinema». Dalla scrittura al montaggio, il linguaggio cinematografico viene analizzato come esperienza narrativa e riflessiva attraverso cui il soggetto può conoscersi e trasformarsi.

A Marco,
Per le risate, i pianti e le rivoluzioni.

A Emilia,
a cui auguro di perdersi e di ritrovarsi sempre
nelle storie, nei racconti e nelle fiabe.

INDICE

Introduzione	5
• Che cosa significa educare?	
Capitolo 1 Raccontarsi con i propri occhi	13
• Il metodo autobiografico come pratica di ridefinizione di sé.	
Capitolo 2 Fare cinema come costruzione di identità condivise	30
• Dall'auto-narrazione al racconto collettivo	
• Il laboratorio cinematografico come luogo pedagogico: formativo, trasformativo, democratico	
Capitolo 3 Ricerca e sperimentazione	40
• Struttura e analisi degli incontri del laboratorio di linguaggio audiovisivo: <i>Bella storia! Il mondo dipende da come ti guardi</i>	
• Risorse e criticità del «Fare cinema» come pratica di conoscenza di sé	
Conclusioni	59

INTRODUZIONE

Immaginiamo di dover scrivere un elaborato di laurea per il corso triennale di Scienze dell'educazione e formazione, il che è una cosa insieme modesta, ma anche un po' vertiginosa. Perché il mondo di oggi è straordinariamente bravo a riempire il tempo e a svuotare il senso, a offrire stimoli in quantità industriale senza offrire gli strumenti per orientarsi tra di essi. Siamo immersi in più informazioni di quante ne abbia mai avute a disposizione nessuna generazione prima di noi, eppure spesso ci sentiamo persi. Immaginiamo, quindi, di essere seduti davanti ad una pagina bianca, in una biblioteca silenziosa, protetti dal rumore di fondo della vita. Immaginiamo di porci questa domanda. Non *quali autori citare*, non *quante pagine dovrò scrivere*, non *come imposterò la bibliografia*. No. La domanda è un'altra, e potrebbe sembrare più semplice e la più complessa di tutte:

Cosa significa educare?

Fermiamoci un momento qui. Lasciamola stare lì, nell'aria, senza risponderle subito. Perché è il tipo di domanda che, se la si affronta di petto, rischia di schiacciarci; ma se la si lascia respirare, se le si concede il tempo di aprirsi come si apre un libro che non sai ancora se ti piacerà, allora comincia a diventare qualcosa di interessante. Comincia a diventare una compagna di viaggio. Non è una domanda da risolvere e archiviare. È una domanda da *abitare*.

Come dicevo, viviamo in un'epoca che potremmo chiamare dell'abbondanza caotica. Non c'è informazione che non sia reperibile, non c'è quasi conoscenza che non sia, almeno in superficie, accessibile. Vuoi sapere come funziona una reazione chimica? Eccola. Vuoi conoscere la storia dell'impero romano? È lì. Vuoi capire cos'è la maieutica socratica? Trovi decine di voci, video, podcast, articoli. L'informazione non è mai stata così democratica, così immediata, così pervasiva.

E però - ed è qui che la domanda sull'educare comincia ad essere urgente - questa abbondanza produce confusione. Il problema non è più trovare le informazioni: è sapere cosa farsene. Non è più accedere alla conoscenza: è sapere quale conoscenza vale, quale risponde a qualcosa di reale in noi, quale ci aiuta a capire chi siamo e dove stiamo andando.

In questo scenario, la figura dell'educatore non diventa superflua. Diventa, semmai, ancora più necessaria. Anche se non può più essere il detentore e trasmettitore del sapere - quella funzione è stata, almeno in parte, delegata ai motori di ricerca e agli algoritmi. Deve diventare qualcosa di più sottile: deve diventare colui che aiuta l'altro a ritrovare se stesso dentro il rumore.

Orlando Cian, in un testo che resterà un punto di riferimento per questo percorso, scrive che il compito dell'educazione è quello di guidare la persona nella propria riflessione alla sua specifica visione del mondo. Non una visione qualunque. Non una visione prestabilita, consegnata dall'alto. La sua visione. Quella che le appartiene, che può riconoscere come propria, quella costruita attraverso l'esperienza, la riflessione, il confronto, anche il conflitto.

Accanto a questo, Mirca Benetton ci ricorda che: «Educare significa sostenere la persona affinché ritrovi, in ogni momento della sua vita, le coordinate che regolano il superamento continuo del sé, evitando di frammentarsi nella molteplicità di esperienze» (Benetton, 2008, p. 27).

Due parole mi colpiscono in modo particolare in questa formulazione: *superamento continuo*. Non si tratta di arrivare da qualche parte e fermarsi. Si tratta di un movimento che non cessa. Un'identità che non si cristallizza mai definitivamente, ma che si costruisce e si ricostruisce, *sempre*. Questo ci dice qualcosa di fondamentale: l'educazione non è un atto puntuale, è un processo che

dura quanto dura una vita. È presenza che aiuta a non perdersi, senza però indicare un cammino prestabilito.

A questo punto bisogna scomodare Socrate. E lo faccio senza imbarazzo, perché certi pensatori non invecchiano - non perché siano fuori dal tempo, ma perché hanno avuto l'intelligenza di toccare qualcosa di fondamentale nella condizione umana da continuare a risuonare, anche secoli dopo.

Socrate è un maestro paradossale. È il filosofo che dice di non sapere nulla, che interroga senza rispondere, che mette in crisi senza ricostruire - o almeno, non ricostruisce lui, lascia che sia l'interlocutore a farlo. Socrate è convinto che il vero insegnamento non sia trasmissione di contenuti.

Mauro Bonazzi, commentando il pensiero socratico, lo dice: «Il desiderio di conoscenza, di bellezza - questo siamo veramente noi. Questa è la sfida di Platone, di Socrate. Noi pensiamo a noi stessi nei termini di questo scontro tra una ragione debole e un desiderio bestiale forte, ma non è così. Dentro di noi c'è anche altro. C'è un desiderio di capire, di fare i conti con noi stessi, di comprendere quello che ci circonda, di dare senso alla nostra esistenza. Platone lo chiama il desiderio di conoscenza — la filosofia, letteralmente: desiderio di bellezza, cioè di capire che tutto quello che c'è ha in qualche modo un senso, una sua bellezza, un suo valore. E noi siamo propriamente questo.» (Bonazzi, 2025)

Il desiderio di capire, di conoscere e di dare senso non è un accessorio della personalità umana, qualcosa che si può avere o non avere, è la *sostanza stessa di quello che siamo*. Ed è dunque questo - *questo desiderio* - il punto di partenza di qualsiasi azione educativa autentica.

L'etimologia stessa della parola *educazione*, qui tratta dal latino *educere*: tirare fuori. Estrarre. Portare alla luce qualcosa che era già lì, nascosto, in attesa.

L'educatore, in questa prospettiva, non riempie un vuoto. *Aiuta qualcosa a emergere.*

Bonazzi lo sintetizza così: «Il vero insegnamento, questa è l'idea di Socrate, è quello di tirare fuori quello che abbiamo dentro, di aiutarci a capire chi siamo e cosa vogliamo. Per questo Socrate non ha niente da dire. L'unica cosa che può fare è cercare di aprire noi stessi a noi stessi per vedere cosa c'è dentro» (Bonazzi, 2025).

Noi, in realtà, non ci conosciamo così bene come crediamo. Viviamo immersi in una rete di aspettative altrui, di ruoli assegnati, di valori assorbiti passivamente, spesso senza nemmeno accorgercene. La cultura ci forma - e questo è inevitabile, e anche necessario - ma rischia anche di formarci in modo da farci credere di sapere chi siamo, quando in realtà stiamo recitando una parte scritta da altri. Il primo compito dell'educazione, allora, è questo: produrre consapevolezza. Non necessariamente *sovversione*, perché non si tratta di rigettare in blocco tutto ciò che si è ricevuto. Si tratta di *saperlo*. Di rendere il proprio essere nel mondo un atto conscio, non semplicemente subito. Di passare dall'identità assegnata all'identità scelta, o almeno, all'identità su cui si è esercitato un qualche grado di riflessione critica.

Se questo desiderio non si accende, non c'è speranza [...] è tutto perso. I curricula, certo, devo essere ben costruiti, metodologie didattiche efficaci, il docente competente e la struttura formativa attrezzata. Ma se il desiderio di conoscersi e di capire non si accende nell'allievo, è difficile che lo sforzo educativo germogli. Non perché gli allievi siano pigri, ma perché la conoscenza che lascia un segno difficilmente può essere passivamente ricevuta. Deve essere *voluta* e cercata. Ecco perché Socrate interroga, disturba. Il suo metodo - la maieutica - è

fondamentalmente un metodo di attivazione del desiderio che lascia aperto uno spazio. E in quello spazio, comincia qualcosa.

C'è qualcosa di molto attuale in tutto questo. In un'epoca di sovraccarico informativo, in cui l'eccesso di stimoli rischia di paralizzare più che di attivare, l'idea di un'educazione che *toglie* e non aggiungere, che crea silenzio piuttosto che riempire lo spazio, ha una sua pertinenza. Non si tratta di rinunciare alla conoscenza: si tratta di fare spazio perché quella conoscenza possa diventare propria.

Un'identità in continua evoluzione (rivoluzione?)

L'identità personale non è qualcosa che si *trova* una volta per tutte e poi si conserva intatta. È qualcosa che si costruisce nel tempo, attraverso le esperienze, attraverso le relazioni, attraverso le crisi. È un processo conoscitivo prima ancora che un risultato. Ed è un processo che non si interrompe mai: tutti sono in divenire, e niente di ciò che sembrava definitivo si perpetuerà evitando ulteriori modificazioni.

C'è qualcosa di liberatorio in questa prospettiva. Ma anche qualcosa di destabilizzante. Se l'identità è sempre in movimento, se niente è definitivo, se ogni certezza acquisita è destinata ad essere rimessa in discussione, come si fa a non perdersi? Come si fa a non vivere nell'ansia permanente di non sapere chi si è?

La risposta potrebbe essere non bloccare il movimento o aggrapparsi a certezze immobili. Ma imparare a *stare nel movimento* e ad abitare l'incertezza. Facile a dirsi, un po' più difficile a farsi.

Mirca Benetton ci suggerisce che: «Il mantenimento del senso di identità personale è legato a un continuo processo conoscitivo grazie al quale le

perturbazioni provenienti dalle interazioni con il mondo esterno sono trasformate in informazioni utili a raggiungere livelli sempre più complessi di identità personale.» (Benetton, 2008, p. 29)

La parola *perturbazioni* è preziosa. La persona che non viene mai perturbata non cresce: si irrigidisce dentro una forma che prende, con il tempo, l'aspetto della sicurezza ma che è, in realtà, un'altra forma di cecità su se stessa. Ed è qui che il ruolo dell'educazione risulta importante. Perché le perturbazioni arrivano comunque - la vita non risparmia nessuno. Ma non tutte le perturbazioni si trasformano in crescita. Alcune producono chiusura invece che apertura. La differenza sta spesso nella qualità dell'accompagnamento che si riceve. Nella presenza o meno di qualcuno che aiuti a trasformare il disorientamento in un nuovo orientamento, la crisi in una possibilità.

La parola *crisi* porta con sé una connotazione negativa. La crisi è il momento in cui qualcosa si rompe, qualcosa da evitare, da superare il più velocemente possibile, da risolvere per tornare alla normalità. Ma la pedagogia ha un rapporto molto più complesso e molto più interessante con la crisi. La crisi, nella prospettiva educativa, non è soltanto un ostacolo. È, potenzialmente, la condizione più fertile per la crescita.

Due sono i movimenti coesistenti nella crisi: il dubbio e la possibilità. Il dubbio che destabilizza, e la possibilità che si apre proprio in quello spazio di destabilizzazione: la possibilità di costruire qualcosa di nuovo su basi più consapevoli. La crisi, quindi, da sola non basta. Diventa produttiva soltanto quando c'è qualcuno in grado di contenere il disorientamento senza eliminarlo, di aiutare a trasformare il crollo di vecchie certezze in terreno fertile per nuove comprensioni.

Guardarsi dentro sembra semplice. Eppure è probabilmente una delle cose più difficili da fare. Perché richiede il coraggio di incontrare ciò che non piace, o che non si sa ancora gestire, o che mette in discussione l'immagine che si ha di se stessi. Richiede tempo, in un'epoca che tempo non ne concede volentieri. Richiede silenzio, in un'epoca di costante confusione.

E richiede anche qualcuno che insegni a farlo. Non che ti dica *cosa* troverai guardando dentro te stesso: quello non lo può sapere nessun altro. Ma che insegni *come* guardare. Che alleni lo sguardo. Che indichi gli strumenti e lasci poi che ciascuno li usi a modo suo, per il proprio percorso.

E questo, in fondo, è educare. Non decidere per l'altro. Non trasmettergli una verità preconfezionata. Ma creare le condizioni perché l'altro possa pensare da solo. Possa guardarsi dentro e trovare qualcosa che riconosce come suo. Perché possa costruire - lentamente, faticosamente, con le crisi e i disorientamenti che questa costruzione inevitabilmente comporta - una visione del mondo che gli risuona.

È un compito enorme. È un compito infinito. Ma anche bello, appagante e - in un certo senso - poetico.

CAPITOLO PRIMO

Raccontarsi con i propri occhi.

Il metodo autobiografico come pratica di ridefinizione di sé

Ci sono dei momenti, nella vita di ciascuno, in cui si sente di non sapere bene chi si è. Non sono necessariamente momenti drammatici, non sono sempre crisi conclamate o le notte buie dell'anima. Possono essere qualcosa di molto più semplice: uno specchio incontrato di mattina presto, uno sguardo che si inceppa su se stesso, una domanda che sale senza preavviso mentre si fa una cosa banale come aspettare un treno o una corsa al parco. *Chi sono, davvero?* Non chi mi dicono di essere. Non chi ho imparato a presentarmi. Chi sono quando nessuno guarda, quando il rumore si abbassa, quando i ruoli si tolgono come vestiti a fine giornata.

Socrate e la sua maieutica ha parlato di identità come cantiere permanente, di crisi come possibilità, di educazione come pratica di apertura mai conclusa. Adesso però si tratta di fare un passo ulteriore: di chiedersi non soltanto *che cosa* significa conoscere se stessi, ma *come* questo processo si attivi e si sostenga nel tempo.

La prima premessa la possiamo fare insieme a Paolo Jedlowski, che nel suo testo *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana* dice che « la facoltà di narrare - un'arte di cui tutti disponiamo, con arte maggiore o minore - è parte di noi. Limitati nello spazio e nel tempo, opachi a noi stessi, ci affidiamo ai racconti per trascendere i confini della nostra realtà e per elaborare la nostra esperienza, per riconoscerci e farci riconoscere». (Jedlowski, 2000, p. 59)

Opachi a noi stessi, scrive, una formulazione densa e quasi evocativa. Noi non siamo trasparenti a noi stessi. Non abbiamo accesso diretto e immediato alla nostra verità interiore. Non possiamo semplicemente guardarci dentro come si guarda in una stanza illuminata. Siamo, nei confronti di noi stessi, qualcosa di parzialmente velato, di non completamente leggibile.

Non solo, Jedlowski introduce qui un altro elemento utile al procedere di questa analisi: la narrazione, il racconto di sé - una pratica antica e al tempo stesso

sempre viva - è tentativo di provare a fare luce in questa opacità, non di dissiparla completamente (il che sarebbe impossibile e forse nemmeno desiderabile) ma di *abitarla* con un poco più di consapevolezza.

Jedlowski continua: Consapevoli che non siamo immediatamente trasparenti a noi stessi e le nostre azioni ci sfuggono. Narrando incrementiamo la nostra comprensione. [...] Narrando, gli esseri umani cooperano ad investigare e a definire i significati di quello che fanno.» (Jedlowski, 2000, p. 60)

Raccontarsi sembra una cosa naturale, quasi automatica. Gli esseri umani lo fanno da sempre - attorno ai fuochi, nelle lettere, nei diari segreti, nelle conversazioni tra amici. Le culture - per quanto lontana nel tempo o nello spazio - producono storie. Prima ancora della scrittura, prima ancora del linguaggio articolato nella sua forma complessa, c'erano gesti, immagini, sequenze di suoni che narravano: la caccia di ieri, il pericolo che si avvicina, il dio che ha parlato nel sogno della notte. La narrazione è, in questo senso, qualcosa di anteriore alla cultura.

C'è, quindi, un modo di raccontare e di raccontarsi che trascende il resoconto e la condivisione della semplice condivisione di eventi. Ma diventa *atto conoscitivo* o la forma in cui la coscienza umana organizza l'esperienza. Diventa pratica formativa. Diventa cura.

Qui le funzioni del racconto che si intrecciano senza separarsi completamente. Per prima cosa: trascendere i confini della propria realtà. Il racconto permette di andare oltre quello che si è vissuto in prima persona, di abitare altre possibilità. Secondo: elaborare l'esperienza. Il racconto non è semplice rispecchiamento di ciò che è accaduto - è trasformazione, rielaborazione, costruzione di senso a partire da materiali grezzi. E terzo - e questa è forse la più importante per quello che ci interessa: *riconoscersi e farsi riconoscere*. Il racconto è, simultaneamente, un atto di autocomprensione e un atto di relazione. Si narra per capire chi si è, e anche per

essere riconosciuti dall'altro come qualcuno che esiste, che ha una storia, che conta.

In questa cornice, l'identità diventa *identità narrativa*. Ma l'identità, qualcosa che si forma, si trasforma e si riconosce nel racconto che si fa di se stessi agli altri. L'identità, dunque, non è una fotografia: è un film in corso di montaggio, in cui le scene vengono continuamente riordinate, tagliate, reinterpretate alla luce di quello che viene dopo.

Il filosofo Paul Ricoeur ha lavorato a lungo su questa nozione, e Draperi vi si richiama esplicitamente. L'identità narrativa è ciò che diventiamo attraverso il racconto: è il risultato sempre provvisorio di un processo di costruzione di senso che non si interrompe mai. Ogni volta che racconto la mia storia - a qualcuno, a me stesso, anche solo nel flusso della memoria - non mi limito a descrivere qualcosa che c'è già: lo *costruisco*, lo ordino e gli attribuisco una forma che prima non aveva.

Nella spinta a raccontare c'è un desiderio teso a elaborare unità di significati (mai compiuto). Non soltanto la voglia di comunicare o il piacere della condivisione, ma anche il desiderio di *unità*. Di tenere insieme ciò che tende a frammentarsi. Di costruire una coerenza là dove l'esperienza vissuta sembra disordinata, caotica, priva di direzione.

Emma Gasperi, in un contributo dedicato all'intervista narrativa, lo formula con precisione: «dal momento che narrando la propria storia ciascun soggetto fa introspezione e si scopre capace non solo di pensare ma anche di ridefinirsi nella sua compiutezza e incompiutezza; [...] attraverso il racconto di sé la persona impara ad acquisire consapevolezza del suo essere responsabile del proprio cammino nel mondo». (Gasperi, 2023, p. 4)

In questa citazione che vale la pena separare due momenti. Il primo: la scoperta della propria capacità di ridefinirsi. Non soltanto di descriversi - di ridefinirsi. Il racconto non è il rispecchiamento di un'identità preesistente: è uno degli strumenti attraverso cui l'identità stessa si trasforma. Raccontare chi ero ieri mi permette di capire chi sono oggi e di intravedere chi potrei essere domani. Il secondo momento: la consapevolezza della propria responsabilità. Essere responsabili del proprio cammino nel mondo non significa avere il controllo su tutto ciò che accade (questa sarebbe una fantasia di onnipotenza). Significa riconoscere se stessi come *agenti*, non soltanto come osservatori. Come soggetti che fanno scelte, che attribuiscono significati, che costruiscono interpretazioni.

1.2 Il racconto autobiografico

È qui che l'*autobiografia* entra in scena, non come esercizio letterario o come semplice ricordo del passato. Entra come strumento di orientamento per ritrovare, dentro il frastuono e la velocità, i fili di una storia/identità che è propria, che ha una sua logica interna e che porta da qualche parte anche quando sembra che non porti da nessuna parte.

L'autobiografia è, in questa prospettiva, una pratica di *introspezione*. Quel luogo, interiore prima ancora che fisico, in cui ci si ferma a guardare indietro non per nostalgia, ma per capire. Per costruire la coerenza di una traiettoria che, vissuta dall'interno, spesso appare caotica, frammentata e priva di senso.

Orlando Cian afferma che: «il metodo autobiografico aiuta a ridefinirsi, a cogliere la propria profonda identità, nella sua compiutezza e nella sua incompiutezza. Rivaluta l'antica introspezione e meditazione che permette di trovare ordine negli eventi spesso disordinati e sconnessi che si sono tradotti in scomposizione e sconnessione del sé». (Orlando Cian, 1997, p. 77)

Fermarsi un istante a riflettere, a far ordine e a mettersi in ordine, non su chi si è in quel momento di crisi, bensì sulla propria intera traiettoria, certo male non fa. Anzi, è una sorsata che dà coraggio; il coraggio tratto dalla visione complessiva che, tra guai e difficoltà, tuttavia si è stati qualche cosa prima di quel mattino. E' una forma silenziosa, gratuita, invisibile di cura di sé.

La cura di sé attraverso la narrazione autobiografica non produce output immediati, non si traduce facilmente in indicatori di performance. Produce qualcosa di più sottile: una relazione con se stessi che è più consapevole.

Michel Foucault ha dedicato un'intera fase del suo lavoro a questa nozione, e ha scritto, citando Seneca, qualcosa che vale la pena riportare perché sottolinea con precisione il contesto nel quale si inserisce la pratica autobiografica: «Solo gli spiriti tranquilli e sereni possono ripercorrere ogni istante della propria vita, mentre quelli sempre carichi di impegni, non possono voltarsi a guardare indietro [...]. La loro vita, dunque, si perde negli abissi del tempo [...] Non ha alcuna importanza la quantità di tempo concesso se non ha un luogo per raccogliersi, ma passa attraverso delle vite sconnesse e incapaci di trattenerlo». (Seneca, trad. Traina, 1993, p. 62)

Senza lo spazio di riflessione in cui far sedimentare quello che si è vissuto e trasformare gli eventi in esperienza, la vita scorre e si perde, come acqua in un terreno sabbioso.

Devo disturbare di nuovo Jedlowski, in *Storie comuni*, per offrire un'ulteriore faccia del prisma autobiografico. Riporto il prossimo passo nella sua interezza perché credo abbia il valore di essere al tempo stesso un'analisi precisa e una scrittura intensa: «l'identità che vogliamo assumere in relazione ai nostri destinatari interiori a volte ci fa stare come in un letto di Procuste: qualcosa di noi non vi corrisponde, e la storia che raccontiamo è solo e sempre di nuovo la storia

della nostra incapacità di essere quelli che vorremmo essere, e dell'incapacità di essere quelli che siamo. Tuttavia, rivolgerci a noi stessi per raccontare la nostra vita può finire per farci imbattere in qualcosa d'altro. Alla storia che eravamo impegnati a narrare possono cominciare ad affiancarsi frammenti di storie diverse, o di una storia nascosta. Ai ricordi già organizzati possono aggiungersi ricordi che parlano di altre possibilità: vie appena abbozzate, sentimenti assopiti, questioni irrisolte: la *mémoire involontaire* insomma può fare la sua comparsa, collegando il presente al passato in modi inattesi, scompigliando l'ordine con cui eravamo inclini a rappresentarci. A dire il vero, è la funzione più interessante della memoria quella di essere sovversiva, cioè di conservare le tracce anche di ciò che nell'identità attuale non trova posto. Quando la pratica autobiografica vi si imbatte la narrazione si inceppa. La presentazione di sé lascia spazio ad altro: è la ricerca di sé, l'investigazione di un sé che non è più dato per scontato, che non è più agghindato a puntino per presentarsi ai destinatari impliciti del nostro racconto, ma che sfugge. Credo che il senso moderno dell'autobiografia stia esattamente in questa ricerca. Ed è questa ricerca che rende propriamente la pratica autobiografica una forma di esperienza.» (Jedlowski, 2000, p. 114)

Il letto di Procuste. L'immagine adeguata. Procuste era, nel mito greco, il brigante che allungava o accorciava i viandanti per farli corrispondere esattamente alle dimensioni del suo letto di ferro. L'identità che vogliamo raccontare fa qualcosa di simile: taglia, allunga, adatta, distorce - non necessariamente in malafede - ma perché ogni racconto di sé implica una scelta, e ogni scelta implica un'esclusione.

Ma Jedlowski introduce qui qualcosa di decisivo: il momento in cui il racconto autobiografico *si inceppa*. Il momento in cui il filo preparato si spezza e compaiono altri fili - più sottili, meno ordinati, forse più veri. La *mémoire involontaire*, nella tradizione proustiana, è quella memoria che non si lascia convocare deliberatamente: arriva da sola, innescata da un odore, da una luce, da

un suono. E porta con sé qualcosa che l'identità ufficiale aveva lasciato fuori: *vie appena abbozzate, sentimenti assopiti, questioni irrisolte*.

È in questo incepparsi che risiede, secondo Jedlowski, il senso moderno dell'autobiografia. Non nella presentazione ordinata e coerente di sé, non nella narrazione compiacente di un percorso lineare verso la realizzazione. Ma nell'incontro con ciò che sfugge, con ciò che non rientra, con ciò che l'identità attuale non riesce a contenere. Questo incontro è *esperienza* nel senso più pieno del termine: qualcosa che trasforma chi lo attraversa.

1.3 Raccontarsi è un atto di coraggio

Raccontarsi, però, non è un'operazione innocua. Non è soltanto un piacere o una pratica rilassante. È, potenzialmente, qualcosa che disturba e obbliga a fare i conti con aspetti di sé che si preferiva tenere nell'ombra, con capitoli della propria storia che si era scelto, consciamente o meno, di non rileggere.

Orlando Cian, nel suo testo sulla metodologia della ricerca pedagogica, introduce a questo proposito un'espressione: il *coraggio ermeneutico*. Ci vuole coraggio a chi si racconta, scrive, in quanto non si tratta di vedersi con e agli occhi degli altri, ma con i propri; per cui imparare a raccontarsi significa imparare a pensare in termini narrativi la propria esistenza.

Vedersi con i propri occhi: questo è l'obiettivo, e questo è anche la difficoltà. Perché i propri occhi, quando si tratta di guardare se stessi, sono spesso i più difficili da usare. Siamo abituati a vederci riflessi negli altri, a calibrare la nostra immagine di noi stessi sulle reazioni che otteniamo, sulle valutazioni che riceviamo, sulle aspettative che ci vengono comunicate - spesso senza parole, attraverso sguardi, silenzi, atteggiamenti.

Viviamo vite plurali, multitasking, distribuite su molti canali e molti ruoli simultaneamente. Siamo qualcuno al lavoro e qualcun altro a casa, qualcuno coi genitori e qualcun altro con gli amici, qualcuno sui social e qualcun altro in privato. Questa pluralità non è necessariamente un problema - può essere anche ricchezza. Ma rischia di diventare sconnessione quando non c'è un filo che tenga insieme i frammenti, quando non c'è uno sguardo capace di abbracciare la molteplicità e riconoscerla come propria.

L'autobiografia è, tra le altre cose, quel filo. Quella pratica di ricucitura che non appiattisce le contraddizioni. Ci aiuta a riconoscere che tutti quei frammenti appartengono alla stessa storia. Che quella storia è la *propria* storia. E che questa storia, per quanto imperfetta e incompiuta, merita di essere guardata.

E' vero, non siamo tutti Tolstoj, non abbiamo tutti vissuto vite che sembrerebbero degne di un romanzo. Tuttavia ogni vita è degna di essere narrata. Ogni traiettoria, per quanto ordinaria possa sembrare, porta in sé una sua complessità che aspetta soltanto di essere articolata per diventare visibile. Il riconoscimento di questa dignità non è un atto di consolazione, ma la presa di coscienza che ogni esistenza umana ha valore - non in virtù dei risultati che ha prodotto e delle tappe che ha raggiunto, ma semplicemente per il fatto che è stata vissuta, ha incrociato altre vite e ne è stata incrociata.

C'è qualcosa di socratico in questa formulazione. La presa di coscienza di qualcosa che si sapeva già prima, ma non si sapeva di sapere. Il sapere che viene alla luce non è nuovo: era già lì, sedimentato nell'esperienza vissuta, nascosto sotto la superficie degli eventi. Così il racconto autobiografico, come la maieutica socratica, non lo crea: lo estrae e lo rende riconoscibile.

1.4 Il pensiero narrativo: narrare come operazione cognitiva

A questo punto è necessario introdurre una distinzione che la psicologia cognitiva ha reso celebre, e che ha implicazioni importanti per la pedagogia: la distinzione tra pensiero logico-scientifico e pensiero narrativo.

Il pensiero logico-scientifico - quello che Bruner chiama il modo *paradigmatico* di conoscere - opera attraverso concetti e categorie. Cerca leggi generali, strutture invarianti, verità universali. È il pensiero della matematica, delle scienze naturali, della logica. È indispensabile - non c'è dubbio - per navigare molti aspetti della realtà.

Ma c'è un altro modo di conoscere, che non gli è inferiore, soltanto diverso: il pensiero narrativo. Quello che opera attraverso storie, sequenze temporali, personaggi, intenzioni e conseguenze. Quello che non cerca leggi generali ma comprensione di casi particolari - di *questa* storia, di *questa* persona, di *questo* momento specifico e irripetibile. Il pensiero narrativo è il pensiero del romanzo e della poesia, ma anche dell'autobiografia.

Duccio Demetrio descrive la complessità cognitiva di questo pensiero così: «il pensiero autobiografico è tante operazioni cognitive insieme. Talvolta distinguibili l'una dall'altra, talaltra assolutamente tra loro fuse. Entrano in scena in compagnia dei ricordi, quasi fossero “suture” del pensiero alla ricerca di accordi fra loro originali. La mente dell'autobiografo si accorge di creare» (Demetrio, 2003, p. 60)

La memoria non è un archivio ordinato: è un magazzino in disordine, pieno di frammenti disparati. Il pensiero autobiografico cerca di lavorare su questo materiale grezzo come un chirurgo che ricuce: trova connessioni, costruisce ponti, trasforma la frammentarietà dell'esperienza vissuta in qualcosa di più coerente. E così, *si accorge di creare*. Non soltanto di ricordare o di registrare. Perché ogni

racconto è, in qualche misura, un atto creativo: non nel senso dell'invenzione della realtà. Ma nel senso che la realtà grezza dell'esperienza vissuta non ha, di per sé, una forma narrativa: gliela diamo noi, col racconto. È questa forma che la rende comprensibile - che la trasforma da sequenza di eventi in storia dotata di senso.

Jedlowski lo dice con la chiarezza e che lo contraddistingue: «un racconto non è infatti una mera collezione di frasi slegate: è una costruzione che dà ordine al suo materiale scegliendo ciò che è significativo. [...] Per rozzo che sia, ogni racconto ha una trama: e la trama non è esattamente il modo in cui la vita 'si dà', è il modo in cui la vita acquista significato, grazie alla forma che il racconto le conferisce». (Jedlowski, 2000, p.114)

La trama non è il modo in cui la vita si dà, è il modo in cui acquista significato. Questa frase racchiude in sé una delle intuizioni più importanti la tradizione degli studi narrativi. La vita, di per sé, non ha trama: ha eventi, ha durata, ha trasformazioni. La trama è un'operazione interpretativa con cui trasformiamo la sequenza temporale grezza in qualcosa che ha un inizio, uno sviluppo, una direzione. È questo atto che produce significato. E il significato è ciò di cui le persone hanno più urgentemente bisogno per non perdersi.

Il racconto di sé nutre, non nel senso metaforico e un po' vago in cui si dice che la cultura nutre, ma in un senso più preciso: produce qualcosa che il soggetto può assimilare, che lo rafforza, che lo rende più capace di stare nel mondo. Non si tratta soltanto di *capire* la propria storia, ma di diventare, attraverso quel racconto, qualcuno che si sente meno meno frammentato e più in grado di continuare.

1.5 La pratica dell'ascolto: il ruolo di chi raccoglie la storia

Finora abbiamo parlato quasi esclusivamente di chi racconta. Ma il racconto autobiografico - almeno nella forma in cui ci interessa in un'ottica pedagogica -

non avviene nel vuoto, avviene in una relazione. C'è sempre, anche quando la narrazione è scritta e apparentemente solitaria, un destinatario: reale o immaginario, presente o evocato. E quando la narrazione avviene in un contesto formativo esplicitamente relazionale, il ruolo di chi ascolta **diventa decisivo**. L'attività di narrare significa instaurare una relazione e produrre effetti reali, così come altrettanto reale è prestare ascolto a qualcuno. Possiamo farlo, o non farlo: se lo facciamo qualcosa succede.

L'ascolto quindi non è passivo, è un atto che produce effetti e crea le condizioni affinché qualcosa possa emergere. La qualità dell'ascolto che si riceve cambia la qualità del racconto che si riesce a fare.

Draperi descrive questa dinamica con grande chiarezza nel contesto del colloquio autobiografico: chi ascolta, la *persona-risorsa*, nella terminologia di Henri Desroche (1990) non è lì per valutare, né per correggere, tanto meno per portare la propria storia. È lì esclusivamente a servizio del processo autobiografico dell'altro.

Questa asimmetria è fondamentale e va compresa bene, perché rischia di essere fraintesa. Non si tratta di una relazione in cui uno vale più dell'altro, in cui uno guida e l'altro segue. Si tratta di una relazione in cui i ruoli sono temporaneamente definiti in funzione di un obiettivo preciso: aiutare il narratore a dispiegare senza il peso delle aspettative altrui.

Draperi, a proposito del colloquio autobiografico, scrive: «il colloquio autobiografico è attraversato dall'idea di una ricerca di coerenza, di emancipazione o di liberazione dello spirito, una ricerca che non allontana mai dal presente e dal concreto, ma che permette di vederli in modo diverso. [...] Il colloquio è un momento privilegiato, in grado al contempo di suscitare la riflessione su di sé e di fondare il legame sociale». (Draperi, 2012, p. 31)

Due effetti simultanei, dunque: la riflessione su di sé e il legame sociale. Non sono effetti separabili, non si ottengono l'uno senza qualcosa dell'altro. La riflessione su di sé che avviene nel contesto del colloquio autobiografico è diversa da quella che si fa in solitudine, perché è mediata dalla presenza dell'altro - dalla sua attenzione, dal suo ascolto, dalla sua disponibilità a ricevere ciò che viene offerto. E il legame sociale che si crea attraverso il colloquio è diverso da quello che si instaura in altri contesti, perché è fondato su un atto di condivisione autentica. Draperi continua: «si tratta di un processo che supera l'esercizio. Vale a dire che una volta che il colloquio è terminato è un lavoro su di sé quello che si compie. Può terminare nell'ora seguente o protrarsi per anni». (Draperi, 2012, p. 40)

Qualsiasi pratica di narrazione di sé non è un evento delimitato nel tempo. È un *innesco*. Avvia qualcosa che poi continua, silenziosamente, nel tempo ordinario della vita. I pensieri che emergono nel racconto non si fermano quando il racconto finisce: continuano a lavorare, a produrre connessioni inaspettate, a modificare la percezione di sé in modi che non si possono prevedere.

1.6 La narrazione non è un atto solitario ma una dimensione collettiva

Non a caso nel colloquio autobiografico - secondo il metodo di Draperi - la terza fase, quella che apre alla presentazione di sé al gruppo risulta particolarmente preziosa. Il senso non si produce in isolamento: si produce nell'incontro, nello scambio, nella dialettica tra chi racconta e chi ascolta.

Ricoeur, che Draperi cita spesso, ha lavorato molto su questa dimensione: non si diventa soggetti da soli, si diventa soggetti nell'incontro con altri soggetti. L'identità narrativa non è soltanto la storia che si racconta a se stessi: è anche la storia che gli altri altri restituiscono e che si trasforma attraverso il confronto.

Questo confronto orizzontale ha un potere specifico: permette di riconoscere la propria esperienza come non unica, di scoprire che certi interrogativi sono condivisi, che certi momenti di smarrimento non sono un fallimento individuale ma una fase di un processo comune. È questo, in fondo, il senso più profondo della dimensione collettiva. Non si presenta per essere giudicati, si presenta per riconoscersi e per essere riconosciuti - nel senso di Ricoeur: come soggetti che hanno una storia, che quella storia la stanno ancora scrivendo, e che in questo scriverla non sono soli.

1.7 Dalla parola all'immagine: una soglia

Ci avviciniamo alla chiusura di questo capitolo con un'immagine che Jedlowski propone: «Conoscere la storia che ci lasciamo dietro sarebbe sapere chi siamo: vederlo mostrato, proprio come se fosse un disegno. In questo disegno ci riconosceremmo». (Jedlowski, 2000, p. 107)

Immaginate di tracciare, su un foglio, la traiettoria della vostra vita - non una linea retta, ma una linea con curve e svolte e momenti in cui ritorna su se stessa e rami che partono e si interrompono e nodi in cui più fili si incontrano. Immaginate di allontanarvi da quel foglio - di prendere la distanza che serve per vedere il disegno nella sua interezza, non soltanto il tratto che state tracciando in questo momento. E immaginate di riconoscere, in quel disegno, qualcosa che sentite come vostro. Non perché sia perfetto, non perché corrisponda a quello che avevate immaginato, ma perché è *quello*: il vostro disegno. La forma unica e irripetibile che ha preso la vostra vita fino a questo momento.

Questo tipo di riconoscimento è ciò che la pratica autobiografica può offrire. Non una risposta definitiva alla domanda *chi sono*, perché quella domanda non ammette risposte definitive. Ma la capacità di guardare il proprio percorso con occhi abbastanza distaccati da vederlo come un insieme e abbastanza coinvolti da sentirlo come proprio.

Il disegno completo non si trova mai - perché siamo esseri in divenire, perché la storia non finisce finché siamo vivi e perché ogni tentativo di sintesi definitiva è già superato dal momento successivo. Ma il *bisogno* di credere alla possibilità di far combaciare i frammenti è reale, è costitutivo, ed è parte di ciò che ci rende umani.

E ora, proprio nel momento in cui ci sembra di aver messo a fuoco il dispositivo vorrei spostare qualcosa. O meglio: si *allargarla*. Il tentativo che questa tesi porta con sé non si ferma alla parola scritta o parlata ma cerca di capire cosa succede quando questo stesso gesto - il gesto di raccontarsi, di cercarsi, di costruire senso attraverso la propria storia - viene compiuto con uno strumento diverso che lavora con le immagini, con la luce e con il movimento?

Il cinema - *fare* cinema, non soltanto guardarlo - non viene inteso solo come estensione o illustrazione di ciò che abbiamo fin qui elaborato: ma come sua trasformazione. Come il luogo in cui la maieutica socratica, l'autobiografia ragionata e la costruzione narrativa dell'identità trovano un nuovo campo di applicazione: più collettivo, più visibile, più esposto, e per questo anche più fertile e più rischioso.

Perché fare cinema insieme significa qualcosa di specifico e al contempo potente: significa che il racconto di sé non rimane privato, ma prende forma davanti a uno schermo, si condivide con un gruppo, si monta e si smonta come si monta e si smonta un'identità. Richiede scrittura - la sceneggiatura, il soggetto, l'idea che diventa progetto. Richiede sguardo - la scelta di dove puntare la camera, di cosa includere e cosa lasciare fuori. Richiede montaggio - la decisione di come ordinare i frammenti, di quale sequenza dare alla storia, di dove mettere il taglio e dove invece lasciare che le cose respirino.

Scrittura, sguardo, montaggio: tre operazioni che sono, al tempo stesso, operazioni cinematografiche e operazioni identitarie. Tre modi di rispondere, con strumenti diversi dalla penna, alla stessa domanda che attraversa tutta questa tesi: chi sono? Come lo racconto? E cosa cambia in me, nel racconto?

Il laboratorio cinematografico che emergerà da questa riflessione non sarà soltanto un contesto tecnico e un'occasione espressiva. Sarà - e questa è la tesi - un luogo pedagogico nel senso più pieno del termine: un luogo formativo, perché trasforma chi lo attraversa; trasformativo, perché non lascia le persone come le ha trovate; democratico, perché il cinema, quando non appartiene a nessuno in particolare, appartiene a tutti, e ciascuno porta la propria storia con pari dignità.

Due questioni saranno messe in discussione. La prima: una persona può avvicinarsi a un esercizio autobiografico per scopi dichiaratamente diversi (come, ad esempio, un laboratorio di cinema) - per pura creatività, per curiosità, per interesse espressivo - e poi scoprire, nel corso del processo, che quell'esercizio l'ha portata anche a conoscere meglio se stessa? E se questo accade, il processo è stato comunque legittimo? Preserva la sua validità formativa anche senza l'intenzione iniziale esplicita?

La risposta, alla luce di tutto quello che abbiamo detto finora, sembra affermativa - con una precisazione importante. Il percorso autobiografico ha un suo potere formativo intrinseco, indipendentemente da come viene inizialmente incorniciato. Se una persona si racconta - in forma scritta, orale, visiva, in qualsiasi modo - e questo racconto la porta a capire qualcosa di nuovo su se stessa, allora il lavoro autobiografico ha prodotto il suo effetto, a prescindere dall'etichetta con cui è stato presentato. Quello che conta è che il soggetto abbia la libertà di scegliere se continuare o interrompere, se approfondire o restare in superficie, se portare il

processo verso la dimensione più personale e riflessiva o restare sul piano dell'espressione creativa. Draperi pone grande attenzione alla condizione è quella dell'impegno volontario. L'autobiografia ragionata, in qualsiasi forma essa venga intrapresa, non si può imporre. Non si può inserire come passaggio obbligatorio in un percorso senza che le persone abbiano scelto di parteciparvi. Non si può trattare come uno strumento neutro, applicabile a qualsiasi contesto senza attenzione alle condizioni in cui viene introdotto.

La seconda questione è anche una domanda aperta: e se il fine fosse realizzare una narrazione collettiva? Il processo verrebbe snaturato? La risposta non è semplice. L'autobiografia ragionata, nella sua struttura originale, è pensata per il beneficio esclusivo della persona-progetto. Ma la dimensione collettiva, abbiamo visto, non è necessariamente antagonista a quella individuale: può essere, se gestita con attenzione, una forma di amplificazione. La storia individuale che diventa parte di una narrazione collettiva non perde la sua singolarità, anzi, la può far sentire accolta, o magari farla emergere con più forza proprio quando è messa in dialogo con altre singolarità.

Socrate faceva domande. I greci parlavano di cura di sé. Draperi ha costruito un metodo per ascoltare le storie. I capitoli che seguono proveranno a mostrare che anche una cinepresa - in un contesto pensato con cura - può fare maieutica.

CAPITOLO SECONDO

«Fare cinema» come costruzione di identità condivise

C'è una domanda che questo capitolo porta con sé fin dall'inizio, e che conviene formulare subito, prima di procedere: perché il cinema? Perché, dopo aver costruito nel capitolo precedente una riflessione approfondita sul racconto autobiografico come pratica formativa, scegliere proprio il linguaggio cinematografico come secondo termine del confronto? Non la pittura, non la musica, non il teatro: il cinema.

La risposta non è solo di ordine estetico, ma ha a che fare con la natura specifica del cinema come atto: sempre, simultaneamente, individuale e collettivo, interiore ed esteriore, personale e condiviso. Un atto che richiede di fermarsi a guardare - prima fuori, poi dentro, poi ancora fuori - con una consapevolezza che non si improvvisa ma si costruisce, esattamente come si costruisce l'identità.

Il dialogo tra fare cinema e formazione è fertile e dinamico se si pone l'accento sulla concezione stessa di formazione come costruzione dell'identità. Emanuela Mancino, ricercatrice di pedagogia presso l'Università di Milano Bicocca e studiosa del nesso tra cinema e formazione, scrive che il cinema diviene «luogo fertile per dare ospitalità linguistica allo sguardo nella sua dimensione auto-formativa» (Mancino, 2006, p. 20). Non si tratta di usare il cinema come supporto didattico o come strumento per rendere più accattivante un contenuto già dato. Si tratta di usare il processo del fare cinema - dalla scrittura del soggetto alla ripresa, dal montaggio alla proiezione - come esperienza in cui il soggetto si costruisce, si incontra, si trasforma.

2.1 Dall'auto-narrazione al racconto collettivo

Nel capitolo precedente abbiamo visto come la narrazione autobiografica sia, tra le altre cose, un atto di costruzione di identità. Raccontarsi significa dare forma a qualcosa che altrimenti resterebbe disperso nell'esperienza vissuta - significa

scegliere cosa includere e cosa lasciare fuori, quale ordine dare agli eventi, quale significato attribuire a ciò che è accaduto. È un gesto di appropriazione: mi racconto, dunque mi riconosco.

Fare cinema collettivamente sposta questo gesto su un piano diverso: la dimensione dell'incontro. Non ci si racconta soltanto a se stessi, o a un interlocutore privilegiato come nella prima parte del processo di autobiografia ragionata di Draperi. Ci si racconta a un gruppo, con un gruppo, attraverso un gruppo.

Quando più soggetti si trovano coinvolti in una progettualità condivisa - quella di costruire insieme un racconto per immagini - accade qualcosa di specifico. Ciascuno porta il proprio materiale: i propri luoghi, i propri oggetti, le proprie storie, il proprio modo di guardare il mondo. Questo materiale entra in contatto con quello degli altri, si mescola, si trasforma. Nascono connessioni che nessuno avrebbe potuto immaginare da solo. Emerge una storia che non appartiene a nessuno in particolare e appartiene a tutti insieme, una storia che è, nel senso più letterale del termine, collettiva.

Cristina Maurelli, formatrice del metodo PVMODE (Participatory Video for Community Development), descrive il video partecipativo come la pratica attraverso cui «il cinema abbatte le sue barriere e permette [...] a studenti e persone comuni di diventare ideatori e realizzatori di film che riguardino la loro personale realtà» (Maurelli, 2019, p. 22). In questo processo, ogni soggetto vede rafforzarsi il proprio protagonismo, non a scapito degli altri, ma in relazione con essi. Il contributo di ciascuno è necessario: senza di esso, il racconto collettivo sarebbe diverso. E questa necessità del singolo all'interno del tutto produce qualcosa di importante sul piano identitario: la sensazione di essere una parte indispensabile di qualcosa che supera i propri confini individuali.

Jedlowski, nel capitolo precedente, aveva scritto che narrando gli esseri umani cooperano a investigare e a definire i significati di quello che fanno. Nel fare cinema collettivo questa cooperazione è strutturale, non opzionale: si è obbligati, in un certo senso, a negoziare i significati, a confrontare i punti di vista, a trovare una forma condivisa per qualcosa che nasce da esperienze individuali. È una palestra di dialogo - nel senso più profondo del termine, quello che rimanda alla sua radice greca: *dia-logos*, attraverso la parola, attraverso lo scambio.

C'è però un elemento di questa narrazione collettiva che merita attenzione: il fatto che avvenga per immagini. Non per parole scritte o racconti orali, ma attraverso il linguaggio visivo (inquadrature, movimenti di camera, montaggi, silenzi). Questo cambia qualcosa nella qualità della narrazione stessa. Le immagini hanno una capacità che la parola scritta non sempre possiede: quella di arrivare al sentire prima ancora che al pensare e di toccare qualcosa di emotivo e di corporeo che precede l'elaborazione razionale. In un'epoca in cui i ragazzi sono immersi in un flusso continuo di foto e video, il linguaggio visivo è quello in cui si muovono con più naturalezza, è la loro lingua madre, in un certo senso! Usarlo come strumento formativo significa incontrarli nel territorio che già abitano, senza chiedere loro di spostarsi in un territorio estraneo.

In più, la traduzione della storia in immagini non è soltanto una questione di linguaggio: è anch'essa una scelta di senso. Decidere come inquadrare qualcosa (con quale distanza, con quale luce, da quale angolazione) significa decidere come lo si vuole raccontare. Ogni inquadratura include qualcosa ed esclude qualcosa. Ogni scelta visiva è già una presa di posizione. Alain Bergala, critico cinematografico e teorico dell'educazione al cinema, sostiene che fare cinema a scuola significa innanzitutto «abituarli all'idea che ogni film è il frutto di scelte» (Bergala, 2023, p. 28): scelte di regia, di montaggio, di punto di vista. E allenarsi a riconoscere questo nel linguaggio cinematografico significa, per

traslato, allenarsi a riconoscerlo anche nel racconto che si fa di se stessi: la storia che racconto di me non è la mia storia intera - è una versione di essa, costruita da un certo punto di vista, in un certo momento, con certi strumenti.

Draperi, che abbiamo incontrato nel capitolo precedente a proposito dell'autobiografia ragionata, mette al centro del percorso formativo l'importanza dell'ascolto attivo e delle relazioni: prima l'ascolto tra due persone, poi l'ascolto di gruppo. Nel fare cinema collettivo questa progressione è incorporata nella struttura stessa del processo: si parte da sé, si porta il proprio materiale nel gruppo, si costruisce qualcosa insieme. È un movimento che va dall'interno verso l'esterno e poi, attraverso il prodotto finale, torna di nuovo all'interno, perché vedere il cortometraggio proiettato su uno schermo significa riconoscersi in qualcosa che è al tempo stesso proprio e altro, familiare e sorprendente.

La prospettiva soggettiva, per poter diventare conoscenza, ha bisogno di altre prospettive che la interrogino e la arricchiscano. Da sola, la propria storia rischia di girare in tondo e di ripetere sempre le stesse interpretazioni, di confermare sempre le stesse immagini di sé. L'incontro con lo sguardo degli altri - con il loro modo di vedere, di raccontare, di dare senso all'esperienza - introduce una perturbazione produttiva: obbliga a mettere in discussione il punto di vista abituale, a considerare possibilità che da soli non si sarebbero viste.

È in questo senso che il fare cinema collettivo si configura come una forma contemporanea di maieutica — nel senso socratico che abbiamo esplorato nel primo capitolo. Non si tratta di trasmettere contenuti, non si tratta di insegnare a fare film nel senso tecnico del termine. Si tratta di creare le condizioni perché qualcosa emerga: qualcosa che era già lì, nel materiale che ciascuno porta, nelle storie che ciascuno ha vissuto, negli sguardi che ciascuno ha su di sé e sul mondo. Il cinema non lo crea — lo tira fuori.

2.2 Il laboratorio cinematografico come luogo pedagogico: formativo, trasformativo, democratico

Il laboratorio cinematografico - inteso non come corso tecnico ma come spazio di lavoro collettivo sul racconto per immagini - è, a tutti gli effetti, un luogo pedagogico. Vale la pena soffermarsi su questa affermazione, perché non è ovvia: il cinema è tradizionalmente pensato come forma di intrattenimento o come arte con la sua storia e i suoi capolavori. L'idea che farlo - non guardarlo, ma farlo - possa essere una pratica formativa nel senso più pieno del termine richiede una piccola rotazione di prospettiva.

Maurelli lo dice con chiarezza nella premessa al suo manuale sul metodo PVCODE: «il cinema fa sicuramente bene a chi lo guarda, ma di certo fa ancor più bene a chi lo fa» (Maurelli, 2019, p. 7). Questa rotazione è possibile a partire da una domanda semplice: cosa succede alle persone mentre fanno un film? Cosa si mette in gioco nel processo di scrittura di un soggetto, di scelta delle inquadrature, di gestione dei ruoli, di montaggio del materiale girato?

Il laboratorio cinematografico è, in primo luogo, un luogo *formativo*, nel senso letterale del termine: dà forma a qualcosa che prima non ce l'aveva. Prende una parte del materiale grezzo dell'esperienza vissuta di tutti (i ricordi, le emozioni, le storie, le domande irrisolte) e lo trasforma in racconto. Questo processo di trasformazione non è sempre neutro: può succedere che chi lo attraversa ne esce diverso da come è entrato. Non necessariamente in modo radicale, o eclatante e, a volte, non necessariamente in modo immediatamente visibile. Se qualcosa si muove - una comprensione nuova, un'immagine di sé leggermente diversa, una capacità di stare con la propria storia che prima mancava - è un grande obiettivo raggiunto.

La formazione che avviene nel laboratorio cinematografico non è solo di tipo trasmissivo, ma si apprende attraverso il fare, l'errore, attraverso il confronto con gli altri e con il materiale che si produce. È una formazione esperienziale nel senso più pieno: l'esperienza è il punto di partenza e il punto di arrivo, e tra i due c'è un processo di riflessione che trasforma l'esperienza grezza in esperienza significativa e significativa.

Ecco perché, in secondo luogo, il laboratorio cinematografico è un luogo *trasformativo*. E' importante distinguere tra formativo e trasformativo: si può dare forma a qualcosa di nuovo senza che questo cambi il modo in cui ci si vede e ci si rapporta al mondo. La trasformazione implica qualcosa di più: è un cambiamento nel modo in cui si dà senso all'esperienza e alla relazione con se stessi.

Nel fare cinema collettivo, può accadere che la trasformazione sia incorporata nel processo. Magari nel momento in cui si scopre che il proprio punto di vista non è l'unico possibile - che la stessa scena può essere inquadrata in modi radicalmente diversi, e che ciascuno di quei modi dice qualcosa di vero. O magari nel momento in cui si vede il proprio materiale montato insieme a quello degli altri e si riconosce, in quel prodotto ibrido e inaspettato, qualcosa di proprio. Oppure ancora nel momento in cui si è davanti alla telecamera e ci si scopre esposti, visibili in un modo che di solito si evita, e si scopre che si può reggere quella visibilità, che non distrugge, che anzi dice qualcosa di interessante su chi si è.

Demetrio, nel capitolo precedente, parlava dell'autobiografia come di una nuova amicizia con se stessi, come il farsi prossimi a se stessi come ci si fa prossimi a uno straniero. Il laboratorio cinematografico produce qualcosa di simile: un incontro con parti di sé che di solito non hanno spazio per emergere. Il modo in cui ci si comporta sotto pressione, quando le riprese non vanno come previsto. Il modo in cui si reagisce quando il proprio contributo viene modificato dal

montaggio. Il modo in cui si sta in un gruppo che lavora verso un obiettivo comune, negoziando e cedendo e insistendo. Tutto questo è materiale identitario, e il laboratorio, se condotto con cura, crea le condizioni perché questo materiale possa essere visto e riconosciuto.

In terzo luogo - e questa è forse la dimensione più politica - il laboratorio cinematografico è un luogo *democratico*. Non nel senso retorico in cui si dice che l'arte è di tutti: ma in un senso strutturale e pratico. Il cinema richiede che ciascuno faccia la propria parte. Non esiste un singolo ruolo che da solo possa produrre un film: servono chi scrive, chi riprende, chi gestisce il suono, chi dirige, chi sta davanti alla telecamera, chi monta. Questa molteplicità di ruoli necessari è, strutturalmente, una forma di democrazia: ogni contributo è indispensabile, nessun ruolo è accessorio.

Ma la dimensione democratica del cinema va oltre la distribuzione dei ruoli tecnici. Riguarda, più in profondità, il modo in cui si costruisce il racconto collettivo. In un laboratorio cinematografico condotto secondo una prospettiva pedagogica, il tema del film non viene imposto dall'alto: emerge dal basso, dal confronto tra i materiali che ciascuno porta, dalle storie che risuonano tra loro e dalle domande che il gruppo si pone.

C'è qualcosa di specificamente importante in questo per i contesti educativi in cui si lavora con adolescenti. A questa età, la sensazione di non contare . di essere oggetti di decisioni altrui piuttosto che soggetti capaci di incidere sulla propria realtà - è molto comune e molto dolorosa. Il laboratorio cinematografico, quando funziona, produce l'esperienza opposta: quella di essere ascoltati e di vedere il proprio contributo diventare parte di qualcosa di visibile e condiviso. È un'esperienza di protagonismo che non si improvvisa, ma che si costruisce attraverso il processo.

Il gesto creativo che si realizza attraverso il cinema partecipativo consente traiettorie narrative imprevedibili che rendono il prodotto filmico un territorio di incontro di prospettive. L'imprevedibilità non è un difetto da correggere: è una delle risorse più preziose del processo. Ciò che emerge quando più soggetti lavorano insieme su un racconto supera sempre quello che ciascuno avrebbe potuto produrre da solo, è qualcosa di genuinamente nuovo, che nessuno aveva previsto e che tutti riconoscono come proprio.

Attraverso le esperienze di partecipazione, il prodotto diviene la forma visibile di un processo che non era visibile. Questa visibilità ha una funzione specifica e non banale: permette ai partecipanti di vedere quello che hanno fatto, di riconoscersi in esso, di portarlo con sé come testimonianza di un'esperienza che è stata reale. Il cortometraggio finale non è soltanto un prodotto: un oggetto che porta in sé le tracce di un percorso condiviso.

Guardare un film ci mette in relazione con la storia di qualcun altro. Farlo ci mette in relazione con noi stessi e con gli altri attraverso il processo di costruzione di una storia. È una differenza che non riguarda il prodotto, ma il soggetto: chi guarda riceve qualcosa, chi fa si trasforma nel fare.

Ed è per questo che il laboratorio cinematografico, nella prospettiva che questa tesi vuole sostenere, è una pratica pedagogica nel senso più pieno del termine, che prende sul serio la domanda con cui abbiamo aperto il primo capitolo: che cosa significa educare? E risponde, concretamente, con un processo: creare le condizioni perché le persone possano raccontarsi, incontrarsi, riconoscersi. Perché possano, attraverso il racconto per immagini, fare quello che Socrate cercava di fare attraverso le domande: tirare fuori qualcosa che era già lì, in attesa di trovare la sua forma.

Il capitolo che segue porterà questa riflessione teorica nel contesto di un laboratorio reale, con ragazze e ragazzi reali, in un luogo preciso, in un tempo preciso. Sarà il momento dell'incontro tra la teoria e la pratica, con tutta la complessità e la ricchezza che questo incontro porta sempre con sé.

CAPITOLO TERZO

Ricerca e sperimentazione

Laboratorio di linguaggio audiovisivo

Bella Storia! Il mondo dipende da come ti guardi

Prima di entrare nel dettaglio degli incontri, vale la pena dire qualcosa sul senso complessivo di questo laboratorio: non si trattava di insegnare a fare cinema nel senso tecnico del termine, anche se la tecnica c'era ed era necessaria. Si trattava di usare il linguaggio cinematografico come si usa, in altri contesti, la scrittura autobiografica: come uno strumento per fermarsi, guardarsi, dare forma a qualcosa.

La struttura dei sei incontri segue una progressione che non è casuale. Si parte dall'interno - da ciò che ciascuno porta con sé, dai luoghi, dagli oggetti, dalle persone che definiscono il proprio mondo - e si arriva gradualmente verso l'esterno, verso il racconto collettivo e il prodotto audiovisivo condiviso. È un movimento che ricalca, in piccolo, quello dell'autobiografia ragionata: prima l'introspezione, poi la narrazione, poi la restituzione al gruppo. Con la differenza che qui la restituzione non è una storia raccontata a voce, ma un cortometraggio proiettato su uno schermo.

Quello che segue è il resoconto di quel percorso, incontro per incontro, con le sue intenzioni, gli imprevisti e le riflessioni che ha lasciato.

3.1 La struttura e analisi del laboratorio

Il laboratorio si è svolto in sei incontri della durata di un'ora ciascuno, con cadenza di due appuntamenti settimanali, con un gruppo di dieci ragazze e ragazzi

della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo n. 4 di Cento. La partecipazione era libera e volontaria.

Un principio ha attraversato tutti e sei gli incontri: non si riempie, si crea spazio. Le domande erano aperte, l'incertezza sempre legittima. Il prodotto finale era importante, ma il focus principale era il *processo*: quello che accadeva tra una ripresa e l'altra, nelle esitazioni davanti alla telecamera, nelle scelte su cosa raccontare e come, che sono sempre, anche, scelte di senso.

Incontro 1 | *Chi siamo quando nessuno guarda*

Obiettivo: rompere il ghiaccio, aprire uno spazio di riflessione personale, seminare il tema senza imporlo.

Prima parte: gioco teatrale rompighiaccio. (creare uno spazio centrale) Tutti camminano nello spazio. La velocità è stabilita da dei numeri (1 bassa - 5 alta). La formatrice comunica al gruppo il valore della velocità. Quando la formatrice dice la parola “mattina” ciascuno ha tre secondi per fare una posa - immobile, come una fotografia - che rappresenta come si sentiva la mattina quando si è svegliato. Quando la formatrice dice la parola “ora” ciascuno ha tre secondi per fare una posa che rappresenta come si sente nel momento attuale.

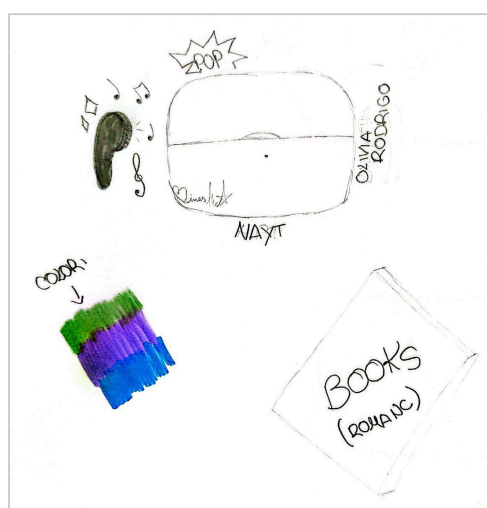
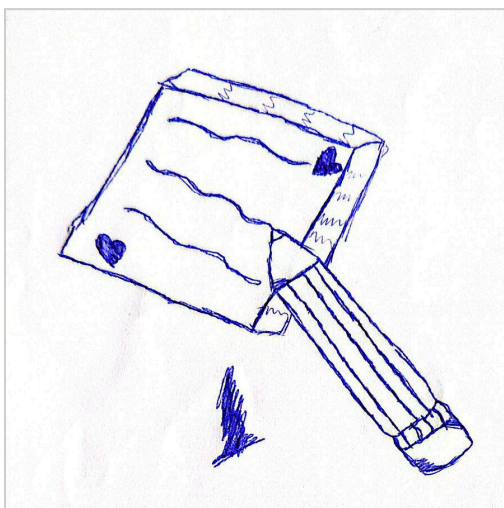
Seconda parte: Si parte da una domanda semplice e potente, posta a tutto il gruppo: *se dovessi spiegare chi sei a qualcuno che non ti ha mai visto, cosa mostreresti?* Non cosa diresti - cosa mostreresti. Questo sposta subito il pensiero verso il visivo.

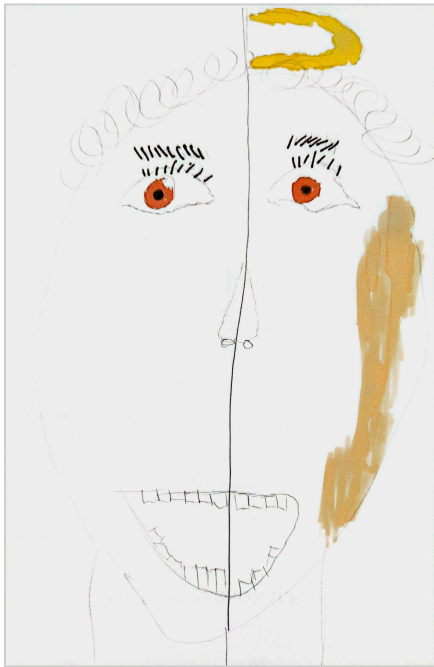
Ogni ragazzo/a scrive o disegna su un foglio tre cose: un luogo che sente suo, un oggetto che lo rappresenta, una persona o una presenza importante, un momento della vita particolarmente significativo. Non si condivide ancora - è materiale privato, un primo scavo interiore.

Alla fine dell'incontro si raccolgono i fogli: serviranno come materiale grezzo per i passi successivi. In base a ciò che si è scelto si chiede di portare per l'incontro successivo l'oggetto, la foto, l'elemento che meglio racconta quello che hanno scritto/disegnato

Per questo primo incontro scelgo il giardino, per spezzare l'ambiente scuola e restituire al corpo un po' di spazio. La scelta si rivela giusta, il gioco teatrale che apre la sessione ha bisogno di libertà di movimento e di una certa leggerezza fisica prima di passare a qualcosa di più interiore. La struttura dell'incontro segue una progressione intenzionale: prima il gioco teatrale, per sciogliere le resistenze e scaricare l'energia; poi un momento più raccolto, introspettivo, di scrittura e disegno. Chiedo ai ragazzi di trovare un posto che sentano come proprio: alcuni si allontanano, cercano un angolo, o si siedono per conto loro. Ci mettono cura, e la cosa che mi colpisce di più è il silenzio. Lo percepisco come un momento autentico di "stare": con se stessi e con lo spazio.

La risposta del gruppo è positiva nel complesso: ascoltano e partecipano anche dove la comprensione è più lenta. Fanno più fatica con la scrittura che con i disegni e le immagini.





Incontro 2 | *Il linguaggio delle immagini*

Obiettivo: introdurre il linguaggio cinematografico in modo esperienziale, non teorico.

Si portano in aula tre o quattro brevi clip (2-3 minuti ciascuna) di film o documentari molto diversi tra loro - un'inquadratura ravvicinata di un volto, un paesaggio, una scena di gruppo silenziosa. La domanda *non ti è piaciuto?* ma *cosa hai sentito? cosa hai capito senza parole?*

Da qui si introduce in modo pratico e minimo il vocabolario base: campo lungo, primo piano, dettaglio. Non come nozioni da memorizzare, ma come scelte - ogni inquadratura dice qualcosa, esclude qualcosa, prende una posizione.

Si fa un piccolo esercizio: ciascuno sceglie uno dei tre oggetti o luoghi scritti nell'incontro precedente e pensa a come lo inquadrerebbe. Con quale distanza?

Con quale luce? Ciascuno riprende il proprio oggetto secondo quanto pensato. Non lo farà da solo, ma lavoreranno a coppie. Chi deve riprendere l'oggetto lavora con la telecamera, e insieme a lui ci sarà qualcuno che opererà con il microfono.

C'è una domanda che apre questo incontro: *cosa hai sentito?* È uno spostamento apparentemente piccolo, che però chiede qualcosa di insolito a dei ragazzi di scuola media, e cioè di fidarsi di una risposta che non passa necessariamente dalla testa e che non ha una forma giusta o sbagliata.

Non sono molto abituati, si vede nelle esitazioni che precedono le risposte, nel modo in cui cercano la frase corretta invece di affidarsi a quello che hanno davvero percepito. È una resistenza comprensibile. Tuttavia, nell'esercizio pratico con la telecamera alcuni di loro riescono a cogliere come la distanza della camera modifichi il tono emotivo di una scena. È una comprensione che non arriva dalle definizioni ma dall'esperienza diretta. Altri rimangono più ancorati al lato estetico e compositivo: una bella immagine. Non l'ho percepita come una limitazione, ma come un ingresso diverso nello stesso territorio.



Incontro 3 | *Dal frammento alla storia collettiva*

Obiettivo: costruire insieme il soggetto del film, a partire dai materiali personali.

Si restituiscono i fogli del primo incontro. Ogni ragazzo/a condivide col gruppo - se vuole, nei modi che sceglie - uno dei tre elementi che aveva scritto. La formatrice facilita l'ascolto e comincia a cercare, insieme al gruppo, i fili comuni: cosa si ripete? cosa risuona? cosa sorprende?

Da questo confronto orizzontale emerge la materia prima del film. Non un tema imposto, ma un tema trovato insieme. La sessione si chiude con una domanda aperta lasciata per la volta successiva: *se questo fosse un film, di cosa parlerebbe?*

Questo è l'incontro più delicato, almeno dal punto di vista del formatore. Non per quello che si chiede di fare, ma per quello che si chiede di essere: presenti senza sostituirsi. La tentazione di dare forma troppo presto è reale e va tenuta a bada.

Nella prima fase, quella in cui ciascuno condivide qualcosa di quello che aveva scritto al primo incontro, c'è ascolto. È un ascolto guidato, ma generalmente ciascuno riceve quello che l'altro porta. E non è scontato, soprattutto a questa età e in un gruppo che si conosce ancora poco in questo contesto.

Nella fase più costruttiva i ragazzi, autonomamente, non decostruiscono quello che dice l'altro: aggiungono. Ogni contributo entra nel flusso senza spazzare via quello precedente. C'è un ragazzo che ha avuto più difficoltà negli incontri precedenti, che qui trova invece un suo posto: le sue riflessioni entrano bene nel racconto comune, e questo lo tiene dentro in modo naturale.

Nel frattempo prendo appunti e cerco i fili. È un equilibrio non sempre facile: essere abbastanza presente da tenere il processo, abbastanza in secondo piano da

non diventare la voce che decide. Il tema del film non lo propongo io, emerge dal confronto e da quello che si ripete tra i racconti.



Incontro 4 | *Scrivere per immagini*

Obiettivo: tradurre il tema emerso in un soggetto visivo, costruire la scaletta.

Si lavora collettivamente sulla scrittura del soggetto: non una sceneggiatura tecnica, ma una sequenza di scene o momenti immaginati. Chi fa cosa, dove, quando. Si ragiona su cosa includere e cosa lasciare fuori - e questa scelta è già un atto identitario, esattamente come nel montaggio.

Si assegnano i ruoli tecnici per le riprese: chi tiene la camera, chi gestisce il microfono, chi dirige, chi è davanti all'obiettivo. I ruoli possono ruotare, l'importante è che tutti tocchino almeno uno strumento.

Questo e il successivo sono gli incontri più tecnici. Il contenuto si fa più pratico, la storia prende forma concreta — e ogni scelta pratica è, anche, una scelta di senso.

Decidere cosa far vedere e cosa no significa decidere cosa si vuole raccontare. È lo stesso gesto dell'autobiografia, solo con strumenti diversi: si include, si esclude, si ordina. La scaletta che costruiamo insieme non è una sceneggiatura tecnica: è una sequenza di momenti immaginati, un primo tentativo di dare forma visiva a quello che il gruppo ha trovato nell'incontro precedente.

L'altro elemento di questo incontro è l'assunzione dei ruoli. Chi tiene la camera, chi gestisce il microfono, chi dirige, chi sta davanti all'obiettivo. I ruoli possono ruotare, ma nel momento in cui ciascuno ne sceglie uno se ne assume la responsabilità: fare bene quella parte lì, in quel momento.

Il cinema, per sua natura, *non è un lavoro solitario*. Richiede che ciascuno faccia la propria parte senza che nessuno si sostituisca a nessun altro, e questo lo rende, strutturalmente, *una pratica democratica*. Non nel senso retorico del termine, ma in quello più concreto: ogni contributo è necessario, nessun ruolo è accessorio, la gerarchia è funzionale al progetto e non alla persona. Il gruppo sperimenta qualcosa di esplicitamente collettivo: il film viene bene se ciascuno fa la propria parte.

Incontro 5 | *Riprese*

Obiettivo: girare il materiale, vivere l'esperienza collettiva della produzione.

Si gira seguendo la scaletta, con la consapevolezza che le cose cambieranno sul momento e che va bene così. La formatrice tiene uno sguardo di regia leggero, lasciando spazio all'imprevisto. L'imprevisto è parte del processo.

Si lascia un piccolo spazio finale per un giro di parole: *cosa è successo oggi che non ti aspettavi?*

Le riprese. È l'incontro che i ragazzi aspettavano di più. Non ci sono stati grandi imprevisti, qualche timidezza da gestire, qualche silenzio da interpretare, ma nel complesso sono andate abbastanza lisce. Si sono divertiti, e il divertimento non è un dettaglio marginale: è il segnale che il gruppo si è appropriato del processo, che la telecamera è diventata uno strumento familiare.

Alcuni si sono scoperti a proprio agio davanti all'obiettivo, altri hanno preferito stare dietro. Anche questa è una traccia, su di sé, sul proprio modo di stare nel gruppo, su dove ci si sente più a proprio agio quando si tratta di esporsi. Il set, anche piccolo e improvvisato come questo, crea situazioni che mettono alla prova il tuo modo di stare nel mondo.

Il mio ruolo in questo incontro è stato il più leggero di tutti: uno sguardo di regia che tiene la direzione senza irrigidire il processo. Le scelte creative — dove posizionare la camera, come inquadrare, cosa tenere dentro al frame — sono state del gruppo. Io ho tenuto la direzione tecnica, risolto i problemi pratici, ma il film che stava prendendo forma era il loro.



Incontro 6 | *Vedere e raccontare*

Obiettivo: chiudere il cerchio, dare senso all'esperienza.

La formatrice porta una prima versione grezza del montaggio - non il prodotto finito, ma abbastanza da vedere la forma che sta prendendo. Il gruppo guarda

insieme e risponde: *cosa riconoscete? cosa vi sorprende? c'è qualcosa di voi lì dentro? Se Sì, che cosa? Sentite che questo prodotto è insieme di tutti e di ciascuno? Sentite che racconta una storia di tutti e di ciascuno?*

Si chiude con una scrittura breve e individuale - un foglio, pochi minuti - in risposta alla stessa domanda: *Pensi di aver scoperto qualcosa in più di te stesso durante questo percorso?* Serve a loro, non al prodotto.

L'ultimo incontro ha una struttura semplice, ma comunque un peso specifico: prendere coscienza di ciò che si è fatto singolarmente e insieme. Porto una prima versione del montaggio e il gruppo guarda in silenzio. È un momento paradossalmente intimo, nonostante la struttura da proiezione collettiva: ognuno si ritrova davanti a qualcosa in cui c'è anche un pezzo di sé, e questo produce diverse emozioni: imbarazzo, orgoglio, vergogna, entusiasmo, serenità, tutto nello stesso spazio, nello stesso momento.

Dopo la prima visione segue il silenzio, poi qualcuno prende coraggio: *bello, non me l'aspettavo così*. E come te l'aspettavi? *Più noioso*. È una risposta che dice molto sulla distanza tra quello che si immagina di star facendo e quello che si sta facendo davvero, sul fatto che il processo, quando ci si è dentro, è difficile da vedere nella sua interezza.

Alcuni si sono piaciuti davanti alla telecamera, altri per niente. Sono reazioni normali, che hanno però una funzione precisa: fanno prendere coscienza di quanto ci si è messi in gioco, di dove si è scelto di stare e dove invece si è preferito non andare.

Dopo la discussione collettiva, ciascuno trova un posto che sente suo e risponde per iscritto ad alcune domande. L'ultima è: *Pensi di aver scoperto qualcosa in più di te stesso durante questo percorso?*

Le risposte sono dirette. Alcuni dicono no - secco, non argomentato. Va bene così: non tutti i processi devono essere rivelatori, e pretenderlo sarebbe una forzatura. Poi ci sono queste:

- *«Ad esprimermi come volevo e a collaborare»*
- *«Ho scoperto che mi piace raccontare me stessa agli altri»*
- *«Forse, in un certo senso poetico, ho scoperto di saper raccontare me stesso»*

Cosa ci dicono queste frasi? Che la conoscenza di sé che emerge non ha la forma di una *rivelazione* ma quella più modesta e più di una piccola aggiunta: qualcosa che non sapevo di sapere, qualcosa che non sapevo di volere o qualcosa che non sapevo di saper fare.

A volte è sufficiente creare uno spazio in cui una domanda possa essere posta con calma, e aspettare. La presa di coscienza non si produce per accumulo di informazioni, ma nel momento in cui ci si volta indietro e si riconosce la trama di qualcosa che era già lì, ma che non aveva ancora trovato la cornice per emergere. Vale la pena notare che le riflessioni più articolate sono arrivate dai ragazzi e dalle ragazze più grandi del gruppo. È dato che invita a ragionare: guardarsi richiede una certa maturità a sostare su di sé che non è scontata e che si sviluppa nel tempo. I più piccoli hanno partecipato con entusiasmo, hanno imparato, si sono divertiti, ma la domanda *ho scoperto qualcosa di me?* chiede un grado di distanza dalla propria esperienza che non tutti, a quell'età, hanno ancora sviluppato. Non è un limite, ma un'indicazione su come calibrare le aspettative e su quanto sia

importante incontrare questo tipo di pratiche più volte, in momenti diversi della propria crescita.

Resta, tra tutte, una risposta che vale la pena tenere: *forse, in un certo senso poetico, ho scoperto di saper raccontare me stesso*. C'è qualcosa di preciso in quel *forse* e in quel *in un certo senso poetico*: la cautela di chi non vuole esagerare, ma sa che qualcosa è cambiato. È così che immagino il processo di conoscenza di sé: non una certezza, ma una direzione che finalmente si riesce ad intravedere, ma che non sai mai dove ti porterà.



Link al corto: <https://youtu.be/bEEdYE9qIYI>

3.2 Risorse e criticità del «fare cinema» come pratica di conoscenza di sé

Arrivati alla fine di questo percorso vale la pena fermarsi a fare i conti con quello che ha funzionato e quello che non ha funzionato, o che avrebbe potuto funzionare meglio. Per fare un bilancio, certo, e per riconoscere i propri limiti senza per questo rinunciare alle proprie possibilità.

Le risorse

Fermarsi a riflettere su di sé - o su un luogo che si sente proprio, su un oggetto che ci rappresenta, su una persona che ha contato - sembra un gesto semplice. Ma nella quotidianità di una scuola media, ma anche in quella di noi adulti, questo tipo di sosta è raro e contemporaneamente necessario.

Portare, poi, queste riflessioni personali in un contenitore collettivo, produce qualcosa di specifico: **A)** si prende distanza dalla propria storia, la si vede da fuori. Quando il proprio materiale entra in dialogo con quello degli altri, smette di essere solo intimo e diventa anche qualcosa che si può osservare e mettere in relazione con altro. Questa distanza non è freddezza: è la condizione necessaria per costruire senso. **B)** Si costruisce una trama. I frammenti dispersi della propria storia (i luoghi, gli oggetti, le persone) trovano connessioni, risuonano con i frammenti degli altri. **C)** Si trova il coraggio di raccontare di sé. Non perché qualcuno lo imponga, ma perché il contesto lo rende possibile, perché il gruppo ascolta, perché non si viene giudicati, e anche perché il racconto di sé è funzionale a un progetto comune più grande.

Ed è qui che emerge un'altra risorsa di questo approccio: il fatto che l'obiettivo dichiarato sia fare un film, e non raccontare se stessi. Parlare di sé con l'obiettivo di scrivere un film collettivo è diverso, e forse più accessibile, dal parlare di sé

con l'obiettivo di raccontare la propria storia. Nel primo caso, il soggetto non è mai pienamente al centro dell'attenzione: è una parte del tutto, un contributo tra gli altri. Questo alleggerisce il peso dell'esposizione e permette di portare qualcosa di sé senza sentirsi completamente scoperti.

Il cortometraggio finale, in questo senso, è uno strumento di mediazione efficace: un'opera collettiva in cui ci sono le tracce di tutti, ma che non è propriamente l'identità di nessuno. Uno specchio in cui ci si riconosce, ma che non siamo noi. A volte, non si arriva a capire qualcosa di se stessi guardando direttamente: ci si arriva per vie traverse, attraverso storie e immagini che portano qualcosa di proprio senza coincidere completamente con noi. Fare cinema, per sua natura, funziona così. Ed è forse per questo che funziona anche come pratica formativa.

C'è poi una risorsa specifica che appartiene alla traduzione della storia in immagini. Decidere come inquadrare qualcosa (con quale distanza, con quale luce, da quale angolazione) è un *atto di senso*. Ma questa volta è un atto di senso collettivo: si decide insieme e si negozia. E in questo confronto emerge come il punto di vista da cui guardiamo cambia la lettura che abbiamo delle cose. Che non esiste un'inquadratura neutra, così come non esiste un racconto neutro di se stessi. Che ogni scelta esclude qualcosa e include qualcosa altro. Allenarsi a riconoscere questo nel linguaggio cinematografico significa allenarsi a riconoscerlo anche nel racconto che si fa di se stessi: la storia che racconto di me non è la mia storia intera: è una versione di essa, costruita da un certo punto di vista, con certi strumenti, in un certo momento.

Le immagini, infine, hanno una capacità che la parola scritta non sempre possiede: quella di arrivare al *sentire* prima ancora che al *pensare*. In un'epoca in cui siamo immersi in un flusso continuo di foto e video, il linguaggio visivo è quello in cui molti ragazzi si muovono con più naturalezza. Usarlo come

strumento formativo significa incontrare i ragazzi nel territorio che già abitano, è una scelta pedagogica consapevole.

Le criticità

Nessuna pratica formativa è priva di rischi, e accanto alle risorse, ci sono alcune criticità che è utile nominare con altrettanta chiarezza.

La prima e più strutturale riguarda il tempo. Sei incontri di un'ora sono sufficienti per avviare un processo, non sempre per portarlo in profondità. I percorsi più significativi sono quelli più lunghi, che permettono al gruppo di sedimentare e di attraversare fasi di resistenza e di apertura che non si esauriscono in una singola sessione. Quando il tempo è breve, c'è il rischio concreto che il processo collettivo di scrittura e di produzione non venga vissuto come un percorso di autoconoscenza, ma semplicemente come un'attività creativa piacevole, il che non è un male in sé, ma non è sufficiente se l'obiettivo è più ambizioso. La brevità costringe a scegliere: si può andare in larghezza, coprendo tutte le fasi del processo cinematografico, oppure si può andare in profondità, rinunciando a qualcosa sul piano tecnico per guadagnare qualcosa sul piano riflessivo. Non esiste una risposta giusta, ma la scelta va fatta consapevolmente. E molto dipenda anche dal gruppo a cui ci si trova davanti.

A questo proposito, la seconda criticità riguarda il gruppo stesso. Può essere una risorsa, e in questo laboratorio lo è stato, per la maggior parte del percorso. Ma può anche diventare un ostacolo. La vergogna, l'imbarazzo, il timore del giudizio degli altri sono sentimenti che a questa età hanno un peso specifico molto alto: l'identità è ancora in costruzione, lo sguardo degli altri conta, esporsi significa rischiare. Se il clima del gruppo non è sufficientemente sicuro, se non c'è fiducia

reciproca, il processo si inceppa, e può produrre l'effetto opposto a quello desiderato, rafforzando le difese invece di allentarle. Il lavoro del formatore sulla costruzione del clima è quindi una condizione preliminare, non un accessorio: senza di esso, tutto il resto rischia di non funzionare.

Una terza criticità riguarda l'età dei partecipanti. Come è emerso nell'analisi degli incontri, le risposte più articolate e più profonde sono arrivate dai ragazzi più grandi. La disponibilità a sostare su di sé e a mettere in discussione la propria immagine si sviluppa nel tempo e richiede una certa maturità cognitiva ed emotiva. Con ragazzi giovani, questa pratica nella sua forma più riflessiva rischia di non attecchire: non perché i bambini non abbiano un mondo interiore ricco, ma perché gli strumenti per accedervi consapevolmente non sono ancora pienamente disponibili. Questo non significa che il cinema non possa essere uno strumento formativo anche con i più piccoli, significa che va declinato diversamente, con obiettivi diversi e aspettative calibrate sull'età.

C'è poi una criticità che riguarda il formatore, che è quella più difficile da gestire: il rischio di sostituirsi al processo. La tentazione di orientare il gruppo verso un tema che sembra più interessante o più significativo, di intervenire quando il silenzio si prolunga o quando la discussione sembra andare in una direzione imprevista, è costante. Il formatore porta inevitabilmente la propria sensibilità nel processo e la propria idea di cosa valga la pena raccontare. Bisogna essere presenti senza diventare la voce che decide, e questo richiede una consapevolezza di sé che si affina con la pratica. E' importante non caricare il processo dell'ansia di arrivare alla fine, perché il cuore sta nel "durante".

Infine, c'è una criticità che appartiene alla natura stessa del prodotto finale. Il cortometraggio è un oggetto visibile e condivisibile con altri (genitori, insegnanti, altri studenti). Questa visibilità è una risorsa, perché permette una restituzione

pubblica che ha il suo valore simbolico. Ma è anche un rischio: sapere che il prodotto sarà visto da altri può modificare il processo, e spingere i ragazzi a costruire un'immagine più controllata e meno autentica. La proiezione finale non è mai un atto neutro, è un momento di esposizione, e come tale va gestito con cura, preparando il gruppo e definendo con chiarezza fin dall'inizio chi vedrà il film e in quale contesto.

Il fare cinema come strumento di conoscenza di sé è una pratica complessa ed esigente, funziona quando ha il tempo necessario per dispiegarsi, ed è sostenuto da un formatore che sa stare nel processo senza dominarlo. Come tutte le pratiche formative che toccano qualcosa di autentico nelle persone, richiede rispetto: per i tempi di ciascuno, per i limiti del gruppo, per l'imprevedibilità di ciò che può emergere quando si crea davvero uno spazio in cui è legittimo guardarsi.

CONCLUSIONI

Questo elaborato ha mosso i suoi primi passi da una domanda semplice: cosa significa educare? Attorno a questa domanda ho costruito un percorso che ha attraversato il metodo autobiografico, la pedagogia narrativa, il linguaggio cinematografico e, infine, un'esperienza concreta con ragazze e ragazzi della scuola secondaria di primo grado.

La prima cosa che sento di dover far emergere - ed è anche il motivo che mi ha spinto a scrivere questo elaborato - è la coerenza interna tra i due termini del confronto. L'autobiografia e il fare cinema non sono strumenti accostati per motivi estetici, ma condividono una struttura. Entrambi implicano un'operazione di selezione degli eventi della propria storia - cosa includere, cosa lasciare fuori - che è simultaneamente un'operazione tecnica e identitaria. Entrambi trasformano il materiale grezzo dell'esperienza vissuta in racconto dotato di forma e di significato, e nel farlo costringono, in un certo senso, ad una rielaborazione di sé. Per questo entrambi richiedono quello che Orlando Cian ha chiamato il *coraggio di guardarsi con i propri occhi*, senza delegare ad altri l'interpretazione di ciò che si è, o comunque un certo desiderio di mettersi in gioco per fare i conti con se stessi. Non sempre se ne ha voglia, non sempre ci si arriva con consapevolezza, ma - ed è un altro elemento importante - deve essere una scelta libera, non forzata: ci si deve sentire pronti, o comunque disposti, all'apertura.

Queste prime riflessioni, a mio avviso, autorizzano a pensare il laboratorio cinematografico come un *luogo pedagogico* a tutti gli effetti, e non soltanto come un'attività espressiva collaterale.

La seconda considerazione riguarda la *dimensione collettiva* del fare cinema. L'autobiografia tradizionale, nella forma teorizzata da Desroche e Draperi, è pensata primariamente come pratica individuale. Il fare cinema introduce una variante strutturale: la narrazione di sé avviene in relazione con altri, attraverso la

negoiazione dei punti di vista, la condivisione di momenti personali, la costruzione di un racconto che appartiene a tutti senza coincidere pienamente con nessuno. Questo, di riflesso, sottolinea quanto ciascuno di noi è le persone e i luoghi che incontra. La nostra identità è costruita dalle storie degli altri, da quelle che decidiamo di tenere e anche da quelle che decidiamo di lasciare andare. La conoscenza di sé stessi è dunque la somma dei tanti incontri e delle tante storie in cui inciampiamo nel corso della nostra vita. L'esperienza laboratoriale descritta nel terzo capitolo vuole provare a sperimentare concretamente la dimensione collettiva di sé stessi. Come ha scritto Ricoeur: non si diventa soggetti da soli.

La terza riflessione nasce direttamente dall'analisi degli incontri. Le risposte dei ragazzi alla domanda conclusiva «hai scoperto qualcosa di più di te stesso?», hanno mostrato una gamma che va dal secco *no* all'articolato *forse, in un certo senso poetico, ho scoperto di saper raccontare me stesso*. Questo conferma quanto la conoscenza di sé non si produce per imposizione né per effetto automatico di una tecnica, ma emerge quando c'è bisogno che emerga e come risultato di un processo che richiede tempo, ripetizione, e una certa dose di maturità. I ragazzi più grandi hanno risposto con maggiore profondità: non perché i più piccoli abbiano un mondo interiore meno ricco, ma perché la capacità di sostare su di sé e di prendere distanza dalla propria esperienza per osservarla, è una competenza che si sviluppa negli anni. Questo invita a pensare il laboratorio cinematografico come una pratica da incontrare più volte, in momenti diversi della crescita.

C'è infine un'ultima considerazione, che riguarda il ruolo del formatore. Uno dei nodi più delicati emersi dal lavoro pratico è stato il rischio di sostituirsi al processo: di orientare il gruppo verso ciò che sembrava più significativo, o di riempire i silenzi, o di dare forma troppo presto a qualcosa che aveva bisogno di restare aperto. L'educatore che lavora con strumenti autobiografici e

cinematografici deve imparare a fare pochissimo con molta presenza, e ad accettare l'imprevisto come parte costitutiva del processo, non come ostacolo da gestire. È una postura pedagogica non facile, che richiede consapevolezza di sé in dose almeno doppia di quanto se ne richieda ai partecipanti.

In conclusione, questo elaborato ha cercato di mostrare come fare cinema - in un tempo adeguato e in un contesto generativo - possa essere una forma contemporanea di maieutica. Non perché produca rivelazioni incredibili o trasformazioni istantanee, ma perché crea uno *spazio* in cui le domande chi sono? e come mi racconto? possano essere poste con calma e abitate con autenticità. Come la maieutica socratica non trasmette risposte ma attiva il desiderio di cercarne, così il laboratorio cinematografico non insegna a conoscersi, ma crea le condizioni perché qualcosa emerga. E a volte è sufficiente avere una direzione che si riesce a intravedere - anche se non si sa mai dove porterà - per stimolare la curiosità di capire chi si è e cosa si vuole. E questo mi sembra rispondere all'obiettivo più autentico dell'educare. Anche se questa ricerca, a volte, non è indolore: perché può significare mettere in discussione quello che pensiamo di noi stessi, degli altri e di ciò che ci circonda.

BIBLIOGRAFIA

Agosti, A. (2004). *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*. Milano: FrancoAngeli.

Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Benetton, M. (2008) *Una pedagogia per il corso della vita. Riflessioni sulla progettualità educativa nella lifelong education*, Padova: CLEUP.

Bergala, A. (2023) *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*, Cineteca di Bologna.

Bonazzi, M. (2025). *Socrate. Il maestro paradossale*
<https://www.youtube.com/watch?v=6QOkIX9mQQ>

Burner, J. (s.d.). *La costruzione narrativa della realtà*. (testo digitale, fonte web: <https://it.scribd.com/doc/232799469/Jerome-Bruner-La-Costruzione-Narrativa-Della-Realta>).

Demetrio, D. (2003). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio, D. (2003). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.

Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis Edizioni.

Draperi, J.-F. (2012). *Percorrere la propria vita. Formazione all'autobiografia ragionata*. Genova: ERGA.

Feyerabend, P. K. (2022). *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.

Foucault, M. (2016). *L'ermeneutica del soggetto*. Milano: Feltrinelli.

Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Feltrinelli.

Gasperi, E. (2023). *L'intervista narrativa alla luce del paradigma unificatore*, in G. Milan (a cura di), *Con la mente e con il cuore. Scritti pedagogici in onore di Diega Orlando Cian*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 109–115.

Jedlowski, P. (2000) *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Mondadori.

Mancino E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*, Milano: Guerini Scientifica.

Mancuso, V. (2025). *Educare è accendere l'umano, intervista a cura di Roberto Camarlinghi e Francesco d'Agnella*, in *Animazione Sociale*, n. 381., pp. 6-19.

Mantegazza, G. (2023). *Tesi di laurea: Il cinema come pratica educativa*. (tesi, Università di Padova).

Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo*. Roma: Audino.

Orlando Cian, D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola (collana Istituzioni di pedagogia).

Pati, L. (2016). *Livelli di crescita e identità personale*. Brescia: La Scuola.

Piva, M. (2009). *Il coccodrillo luminoso e altre storie: teoria e pratica dell'audiovisivo a scuola*. Pordenone: Cinemazero.

Platone, (1979). *Il Simposio*. Milano: Adelphi.

Ricoeur, P. (2016). *Tempo e racconto (Vol. I)*. Milano: Jaca Book.

Santarone, D. (a cura di) (2006). *Educare diversamente*. Roma: Armando Editore.

Seneca, L. A. (1993). *De Brevitate Vitae* (A. Traina, trad.). Milano: BUR.

Zago, G. (2023). *L'educatore. Profilo storico con appendice antologica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.