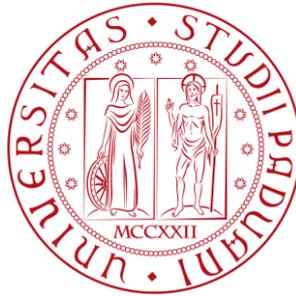


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA



Corso di laurea magistrale in:
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

IL CINEMA COME PRATICA EDUCATIVA

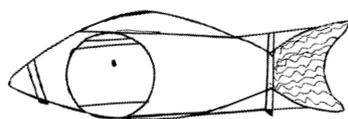
Percorsi partecipativi nella scuola primaria per ri-conoscere sé, l'Altro e il mondo

Studentessa		Gloria Mantegazza
Relatore		Luca Trappolin

Anno Accademico 2022-2023

INDICE

INTRODUZIONE	5
<i>PARTE PRIMA</i> Narrazione cinematografica e educazione	8
1. Pedagogia e narrazione cinematografica	9
1.1 Riflessione pedagogica sul cinema	12
1.2 Cinema e cultura delle differenze	20
1.3 Ripensare il cinema partendo dai bambini e dalle bambine	27
2. Il video partecipativo come pratica educativa	33
2.1 Nascita e sviluppo del video partecipativo (PV)	36
2.2 Il metodo PVCODE	47
2.3 Finalità sociali e obiettivi educativi	55
<i>PARTE SECONDA</i> Itinerari di formazione	62
3. Itinerario di auto formazione a scuola	63
3.1 Laboratorio di video partecipativo: <i>la diversità è ricchezza</i>	65
3.2 Potenzialità e difficoltà di “fare cinema” nella scuola primaria	77
4. Guida pratica per insegnanti	84
4.1 Esercizi di stile introduttivi al video partecipativo	87
4.2 Indicazioni metodologiche per la valutazione del processo	94
CONCLUSIONE	99
APPENDICI	105
BIBLIOGRAFIA	112



A te, che sei sempre nel mio cuore

con la promessa di continuare ad esplorare, amare, curare e stare

INTRODUZIONE

“Il cinema ha il valore di far scoprire ai giovani che l’arte può riguardare se stessi, che può essere intima e personale, che permette di esprimerci, condividendo ciò che ci emoziona, ciò che ci preoccupa e ciò che ci circonda”

Aidelman and Collel, 2018¹

Questa tesi vuole essere un percorso di ricerca sul legame forte che unisce il cinema alla pedagogia e sul valore della narrazione filmica come *pratica educativa* con bambini e bambine della scuola primaria.

Il cinema è come uno specchio, è quell’esperienza che ri-guarda la vita, e la narrazione filmica altro non è che una rappresentazione, o ri-presentazione, di immaginari intrisi di sguardi e vissuti, propri e altrui. Narrare con le immagini ha un impatto potente con le parti più profonde del sé²: nella narrazione la realtà prende una nuova forma, assume un senso diverso e questo facilita una nuova visione sia della propria individualità che dell’Altro da sé. Le narrazioni plasmano la concezione che abbiamo di noi stessi e degli altri ed il cinema è quella narrazione in grado di attivare la riflessione e ri-scoperta di sé, dell’Altro e del mondo che ci circonda. Il cinema è così una pratica di tras-formazione.

“Abbiamo bisogno di poesie, romanzi, film e storie che ci aiutino a ri-creare continuamente il mondo³”: la costituzione della nostra esperienza sensibile e della nostra identità si origina, oggi più che mai, dalla relazione con i *media*, in particolare quelli audiovisivi, che articolano il nostro ambiente⁴. Il filosofo francese G. Simondon scriveva: “l’immagine, come realtà intermediaria tra il sé e il mondo, si materializza e diventa fonte di percezioni complesse che risvegliano movimenti, rappresentazioni

¹ Aidelman, N. & Colell, L. (2018). Transmitting cinema: Some proposals for our time. *Film Education Journal*, 1 (2), p. 159 (mia traduzione), DOI: 10.18546/FEJ.01.2.04.

² Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 22.

³ Bruner, J. (1997). *La mente a più dimensioni (1986)*. Bari: Laterza, p.85.

⁴ Cfr. Rabbito, A. (2018). *La cultura visuale del ventunesimo secolo. Cinema, teatro e new media*. Milano: Meltemi – Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l’ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, p. 10.

cognitive, affezioni ed emozioni⁵”. Sono sempre più numerose le esperienze educative, riabilitative e terapeutiche, che si mostrano coscienti della capacità delle immagini di dare avvio a processi cognitivi, affettivi, emotivi ed elaborativi⁶ nei soggetti; anche il cinema, con la sua narrazione per immagini, è ritenuto così un potente *medium* da utilizzare con intenzionalità educativa e formativa, oltrepassando la tradizionale concezione di semplice supporto audiovisivo.

Come utilizzare il cinema per costruire o de-costruire immaginari sul sé e sull’Altro e come co-creare, insieme ai soggetti coinvolti, profondi percorsi di ri-significazione?

In questa tesi ci si interroga su come servirsi delle narrazioni filmiche per attivare percorsi collettivi e partecipativi di co-costruzione di immaginari, con attenzione alle tematiche di identità, somiglianza e differenza. La ricerca propone un approccio specifico alla cinematografia: non tanto guardare i film ma “fare cinema”, attraverso la pratica del video partecipativo, una pratica cooperativa e orizzontale in grado di dar vita a progetti creativi e partecipativi dal basso, con finalità sociali e obiettivi educativi. Questo percorso dedica spazio all’analisi di un metodo, il PVCODE – Participatory Video for Community Development, come proposta metodologica aperta e flessibile. Infine, per interesse personale e professione, da studentessa di cinema, *filmmaker*, ora insegnante di sostegno e praticante di educazione cinematografica nella scuola primaria, la ricerca vuole addentrarsi nella pratica del cinema con minori in età evolutiva, mostrando le potenzialità e le difficoltà di co-creare un prodotto filmico insieme a bambini e bambine di età compresa fra i 6 e i 10/11 anni.

La struttura della tesi prevede due parti: la prima parte è una riflessione pedagogica sul cinema, sul suo legame con l’identità e con la nuova cultura delle differenze, sull’arte cinematografica come risorsa con bambini e bambine e sull’analisi della pratica del video partecipativo; la seconda parte, più pratica, contiene un’esperienza di auto formazione, oltre a un approfondimento sulle potenzialità e difficoltà di fare cinema con bambini e bambine e a una guida operativa per avvicinarsi alla pratica del video partecipativo, con

⁵ Simondon, G. (2008). *Imagination et invention (1965-1966)*. Chatou: éditions de la Transparence, pp. 12-13 (mia trad.).

⁶ Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l’ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, p. 11.

esercizi di stile introduttivi e indicazioni metodologiche per la valutazione. In questa esplorazione, sono state realizzate alcune interviste dirette a professionisti del settore cinematografico e educativo⁷ che hanno dato preziosi contributi alla ricerca.

Questa tesi, allora, è un viaggio di scoperta e un primo incontro sulla co-creazione di narrazioni attraverso l'uso del video partecipativo, con lo scopo di introdurlo all'intera comunità educante; conoscere l'approccio cinematografico partecipativo, come modalità di intervento educativo, può aiutare formatori, insegnanti e educatori ad ampliare ogni personale "cassetta degli attrezzi" per attivare percorsi dinamici di riflessione, cambiamento e trasformazione. Sostenere processi di co-creazione, in una certa misura, significa rispondere ad una sfida oggi risonante: "è giunto il momento di ascoltare coloro a cui viene chiesto di parlare⁸". Lungi dal voler essere un percorso esaustivo, soprattutto per professionisti del settore cinematografico, che potrebbero beneficiare di manuali più tecnici e approfonditi, si tratta, quindi, di un semplice "cappello introduttivo" al tema, per stimolare la curiosità e aprirsi a possibili esperimenti creativi in ambito educativo e scolastico, con la consapevolezza che si tratta di un lungo cammino che richiede sempre più contaminazione interdisciplinare e creatività⁹.

"Non accontentatevi di riprendere, cercate di narrare¹⁰": l'invito di questa ricerca, ad adulti e bambini e bambine, è quello di avvicinarsi al cinema e alla sua narrazione per immagini, esplorarne il potenziale e progettare insieme nuovi percorsi di ri-significazione e trasformazione sociale; il cinema, infatti, può essere un potente strumento di attivismo.

⁷ Interviste dirette a: Cristina Maurelli, autrice, regista, docente di Discipline dello spettacolo dell'Università di Brescia, formatrice del metodo PVCODE e collaboratrice di Liberi Svincoli; Michele Aiello, autore e regista di film documentari, formatore PV e socio ZaLab; Soledad Muñoz, progettista specializzata in *comunicación para la acción social* e PV, membro dell'organizzazione InsightShare specializzata in pratiche di *Participatory Video* con diverse realtà.

⁸ Orner, M. (1992). Interrupting the calls for student voice in "liberatory" education: a feminist poststructuralist perspective. *Feminisms and Critical Pedagogy*, ed. Luke, C. & Gore, J., pp. 74–89 (mia trad.), DOI: 10.4324/9781315021287.

⁹ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 109.

¹⁰ *Ivi*, p. 48.

PARTE PRIMA Narrazione cinematografica e educazione

Capitolo 1

Pedagogia e narrazione cinematografica

“Fare un film significa migliorare la vita, sistemarla a modo proprio, significa prolungare i giochi dell’infanzia [...] Il nostro film migliore è forse quello in cui riusciamo ad esprimere, più o meno volontariamente, sia le nostre idee sulla vita che le nostre idee sul cinema”

François Truffaut, *il piacere degli occhi*, 1987

“Il cinema possiede quella speciale singolarità di aprire lo sguardo dello spettatore, di abbattere le paure dell’alterità, di farlo uscire da se stesso e proiettarlo in un mondo nuovo, diverso”

Alain Bergala, 2016

Qual è il legame che unisce il cinema alla pedagogia?

La pedagogia si è sempre occupata della formazione dell’individuo, dove per “formare” o “formarsi”¹¹ si intende il tras-formarsi del soggetto, in continua interazione con il contesto: “la formazione è la crescita personale e interiore del Sé, propria di ogni individuo, che si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l’oggettività sociale e culturale¹²”.

L’uomo influenza ed è influenzato dal suo ambiente, in quanto “entità mai definita e determinata ma sempre aperta a continui processi di individuazione che si danno in simbiosi con il suo ambiente¹³”. L’essere umano ha modificato tecnicamente il suo intorno – attraverso la produzione di artefatti – favorendo l’insorgenza di contesti inediti; i dispositivi digitali e le tecnologie dell’immagine si configurano, quindi, come

¹¹ Dal latino *formare* o formarsi, in senso proprio di “prendere forma”, tras-formarsi – Vocabolario Treccani *on line*. Roma: Istituto dell’Enciclopedia Italiana.Treccani.it

¹² Cambi, F. & Frauenfelder, E. (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli, p.22.

¹³ Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l’ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, p. 16.

degli “ambienti associati¹⁴” in cui l’interazione ha e può avere degli effetti di ritorno potentemente individuativi¹⁵.

Il cinema si inserisce all’interno del vasto panorama dei *media* e della cultura visuale del XXI sec.¹⁶ ed è proprio in questo contesto che “occorre situare processi formativi in rapporto alla cultura di cui sono parte e che contribuiscono a costruire e a trasformare¹⁷”. La cultura è un sistema interpretativo fatto di strutture di significato socialmente e storicamente stabilite e costituisce l’universo simbolico, immaginativo, all’interno del quale “gli atti diventano segni”¹⁸, assumendo lo stesso significato per tutti gli individui che in tal contesto si riconoscono¹⁹; la cultura, quindi, è dinamica e in continuo cambiamento²⁰, grazie agli apporti interpretativi degli individui che ne fanno parte e, al tempo stesso, viene trasformata proprio dai *testi* che essa stessa produce, quando questi riescono a negoziare un cambiamento delle rappresentazioni socialmente condivise²¹. Il cinema, prodotto culturale e produttore di cultura, visioni e rappresentazioni sociali, più che svago ed intrattenimento è, allora, uno dei luoghi che contribuisce alla costruzione sociale del soggetto, dando forma alla sua identità e al modo in cui rappresenta il reale²²:

il cinema crea e diffonde nuove rappresentazioni sociali e culturali, producendo continuamente mondi possibili mediante la trasformazione metaforica del quotidiano e del convenzionale²³.

¹⁴ Il filosofo francese Gilbert Simondon (1924-1989) definiva ambienti associati, quel tipo di ambienti inediti che un oggetto tecnico istituisce all’interno dell’ambiente nel quale si installa – Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l’ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, p. 13.

¹⁵ *Ivi*, p. 18.

¹⁶ Cfr. Rabbito, A. (2018). *La cultura visuale del ventunesimo secolo. Cinema, teatro e new media*. Milano: Meltemi.

¹⁷ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 18.

¹⁸ Geertz, C. (1998). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino, p.21.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Cultura qui intesa come il processo di produzione di significati condivisi, significati che orientano nei confronti della realtà e strutturano le possibilità d’azione – Colombo, E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carocci Editore, p. 16.

²¹ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 55.

²² *Ibidem*.

²³ Bruner, J. (1997). *La mente a più dimensioni (1986)*. Bari: Laterza, p.62.

Il cinema influenza e si intreccia al processo formativo ed auto formativo dell'individuo ad ogni età²⁴: "il film è sempre un incontro e la formazione un processo imprevedibile e aperto alla costruzione dei possibili²⁵". Cinema e pedagogia si incontrano in un rapporto di reciprocità: l'incidenza del cinema sul processo formativo va di pari passo con le influenze che la formazione e la cultura esercitano sulla costruzione dei significati nel processo di interpretazione filmico²⁶. In questa prospettiva, l'esperienza-film diviene argomento di riflessione pedagogica in quanto parte integrante del contesto culturale tipico delle società contemporanee²⁷; capire questo legame ci permette di cogliere l'importanza di un'educazione *al* cinema, a partire dall'età evolutiva.

Questo primo capitolo è una riflessione su come cinema e pedagogia si incontrano, in un continuo fiorire di teorie, esperienze, percorsi, visioni e itinerari di ricerca. Nel percorso si mostra lo stretto legame che unisce il cinema alla cultura, con sguardo attento verso la nuova cultura delle differenze; in aggiunta, il capitolo dedica una particolare attenzione all'importanza di avvicinare bambini e bambine al mondo dell'audiovisivo, per un'educazione cinematografica e un'esplorazione del cinema come pratica. Il cinema può essere formativo ed emancipativo se ne permettiamo la sperimentazione: affinché vi sia tras-formazione è, tuttavia, fondamentale acquisire quegli strumenti per la consapevolezza dei presupposti, togliere una certa irrealistica neutralità, innalzare la consapevolezza critica e scegliere²⁸.

²⁴ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 18.

²⁵ Mocchetti, G. (2009). *Educare con il cinema*. Castel Bolognese: Itaca, p.3.

²⁶ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 10.

²⁷ Considerando l'educazione sia come strumento ideale della realizzazione individuale libera che come tecnica di riproduzione per il mantenimento e lo sviluppo di una cultura – Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 113.

²⁸ Conte, M. (2017). *Didattica minima, Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni, p. 36-38.

1.1 Riflessione pedagogica sul cinema

Fin dalle sue origini, il *medium* cinematografico è stato esplorato sia come supporto, apparentemente neutrale, per la riproduzione fedele del reale (concezione tradizionale dei film come “documenti di realtà” con riferimento ai prodotti dei fratelli Lumière), ma anche, con più fatiche e diffidenze, come soggetto produttore di realtà (visione del cinema come “prodotto di finzione” con le produzioni di Georges Méliès)²⁹.

Non è questa la sede per soffermarsi sulla dicotomia Lumière/Méliès, a cui si rimandano testi più approfonditi³⁰, ci interessa qui partire però dalla considerazione che qualunque riflessione pedagogica sul cinema necessita, innanzitutto, di superare questa illusoria opposizione: il cinema è un’arte che non restituisce la descrizione oggettiva della realtà, bensì una sua rappresentazione³¹; inquadrature, montaggio e musica concorrono a gettare uno sguardo sul mondo da una parziale prospettiva e punto di vista³², generando un intervento interpretativo nei confronti della realtà rappresentata e una visione del mondo pregiudiziale.

Come si è avvicinato, inizialmente, il cinema al mondo educativo e formativo?

Il cinema come supporto invisibile, capace di far transitare la realtà senza alterazioni, attraverso l’occhio-obiettivo della macchina da presa, è una visione che ha affascinato e catturato diversi pedagogisti che, fin da subito, hanno accolto questo strumento, nelle riflessioni come nella pratica, più nell’istanza referenziale-documentaristica che in quella poetico-spettacolare³³.

²⁹ Cfr. Rondolino, G. & Tomasi, D. (2014). *Manuale di storia del cinema*. 2°ediz. Torino: UTET.

³⁰ Cfr. Rondolino, G. (1995). *Storia del cinema*. Torino: UTET; Grignaffini, G. (1995). *Signore e signori: il cinematografo. La nascita del cinema e il suo mito*. Venezia: Marsilio; Morin, E. (1962). *Il cinema o dell’immaginario*. Milano: Silva Editore; Bettetini, G. (1996). *L’audiovisivo. Dal cinema ai nuovi media*. Milano: Bompiani.

³¹ Dal latino *repraesentatio - onis*, der. di *repraesentare* “mettere davanti agli occhi, rievocare, riprodurre” – Cfr. Giaccardi, C. (1994). *Rappresentazione e comunicazione. Teoria della comunicazione, vol. II*. [A cura di] Bettini G. Milano: Franco Angeli.

³² Il punto di vista, scrive Casetti, funge da segno non solo di una percezione e in senso proprio, ma anche di un modo di apprendere e di un modo di aderire alle cose [...] è insieme il punto da cui si vede il mondo, da cui si vengono a sapere le cose e da cui si accetta di credere a quanto si ha in mano – Casetti, F. (1986). *Dentro lo sguardo. Il cinema e il suo spettatore*. Milano: Bompiani, p. 84.

³³ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze, Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 54.

L'interesse e l'approccio del mondo pedagogico rispetto al cinema si è trasformato nel corso del XX secolo:

Inizialmente, sulla base di questa ferrea distinzione tra genere documentario e genere fiction si è avviata la riproduzione di film in molte realtà educative, compresa la scuola³⁴. Negli anni 50 l'attenzione dei pedagogisti italiani verso il cinema era concentrata perlopiù sui contenuti dei film, rimanendo pressoché indifferente alla specificità del linguaggio audiovisivo³⁵; i prodotti filmici erano concepiti come "sussidi didattici", paralleli ad altri strumenti e a supporto della formazione³⁶. Questo disinteresse, a tratti diffidente, rispetto al linguaggio delle immagini cinematografiche, derivava sia dall'idea del cinema come bene di consumo ed espressione della cultura di massa, sia dalla sfiducia e disistima nei confronti dello spettatore, visto come soggetto passivo, vulnerabile e suggestionabile dai messaggi filmici, perché privo di capacità critica³⁷.

A partire dagli anni 60, tuttavia, la pedagogia inizia ad interrogarsi sul linguaggio del cinema e sull'influenza dei film in quanto mezzi audiovisivi, nelle caratteristiche intrinseche e indipendentemente dai loro contenuti; in quegli anni "l'umanità viveva di cinema, di elementi cinematografici, per buona parte della quotidianità³⁸" e divenne perciò necessario confrontare la formazione con le nuove agenzie di socializzazione e di comunicazione³⁹. Da questa riflessione sui *media* audiovisivi, visti non più come semplici strumenti ma veri e propri oggetti di studio, si trasforma progressivamente anche la valutazione degli effetti del cinema sullo spettatore: da un'idea del cinema come strumento di manipolazione o persuasione, ad una concezione dello stesso come

³⁴ Piva, M. (2009). *Il coccodrillo luminoso e altre storie: teoria e pratica dell'audiovisivo a scuola*. Introduzione di Luca Giuliani. Pordenone: Cinemazero, pp. 12-15.

³⁵ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze, Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 29.

³⁶ Per molto tempo gli strumenti pedagogici del cinema si sono basati su un modello didattico dominante, e assai datato, che analizza e commenta immagini, sequenze filmiche e contenuto specifico – Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 75.

³⁷ Baldelli, P. & Tarroni, E. (1970). *Educazione e cinema*. Torino: Loescher, p. 126.

³⁸ Flores D'Arcais, G. (1963). *Pedagogia e didattica del cinema*. Brescia: La Scuola, p.107-108.

³⁹ *Ibidem*.

“influenza che investe le rappresentazioni mentali [...] e che implica una partecipazione attiva del soggetto alla costruzione dei significati dei messaggi⁴⁰”.

Negli anni 80 nasce l’approccio pedagogico della Media Education (ME) che interpreta il rapporto tra *media* e formazione in termini non di un’educazione con i *media* bensì *ai media* e *dentro i media*. La Media Education propone come centrale l’analisi del ruolo dei *media*, dei linguaggi e dei testi mediali, come “pratiche discorsive” e risorse cognitive e relazionali⁴¹, con l’obiettivo di formare il soggetto a un pensiero critico rispetto alle dinamiche di costruzione dei significati attraverso la narrazione per immagini.

Una volta superate le premature concezioni del cinema, la riflessione pedagogica sul *medium* si incanala verso una visione del film come testo sociale e risorsa di formazione⁴²:

Allontanandosi dalla visione del cinema come strumento invisibile, viene a meno anche la presunta neutralità della narrazione filmica. Narrare un film, a se stessi o agli altri, significa ri-costruirne la storia: il testo filmico “è sempre un prodotto della relazione tra gli attori sociali e la cultura di appartenenza” e documenta il contesto socioculturale nel quale viene prodotto⁴³; il film diventa, quindi, luogo della “messa in forma” dei saperi culturali, la cui ri-elaborazione avviene attraverso un “atto di negoziazione” del significato⁴⁴. L’appartenenza ad un contesto, tuttavia, non implica la sua chiusura: in base alle condizioni comunicative, il testo filmico propone un percorso di significazione al soggetto, destinatario del prodotto, che lo riceve e lo elabora secondo il proprio vissuto personale, le proprie competenze e il proprio bagaglio esperienziale e affettivo⁴⁵; in questa costruzione, determinata socialmente e culturalmente, il destinatario è parte

⁴⁰ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 36.

⁴¹ Cfr. Rivoltella, P. C. (2019). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé; Felini, D. & Trincherò, R. (2015). *Progettare la media education. Dall’idea all’azione, nella scuola e nei servizi educativi*. Milano: Franco Angeli.

⁴² Il termine testo ha un significato complesso, legato alla doppia etimologia di *testis* e *textum*. Il testo come *testis* implica la fissazione di un atto comunicativo ed ha valore di “testimonianza”; in quanto *textum* il testo si presenta come “tessuto” che si intreccia formando un prodotto coeso - Cfr. Colombo, F. & Eugeni, R. (1998). *Il testo visibile. Teoria, storia e modelli di analisi*. Roma: Carocci.

⁴³ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 39.

⁴⁴ *Ivi*, p.41.

⁴⁵ *Ibidem*.

attiva del processo di significazione e il risultato è sempre variabile (ad esempio, può esservi piena integrazione del film nel proprio universo simbolico, oppure, al contrario, il film può entrare in conflitto, mostrando modelli inadeguati al proprio sistema di significati o alla propria cultura)⁴⁶. Il cinema, visto non più solo come strumento di supporto, si configura, quindi, come una possibile esperienza per il soggetto e così i prodotti filmici diventano anche una risorsa di auto formazione⁴⁷.

Oggi il cinema si inserisce a pieno titolo come un linguaggio, alternativo a quello scritto e parlato, e un'arte centrale nei processi di educazione, formazione e apprendimento⁴⁸. Ma quali sono le caratteristiche e le capacità intrinseche del cinema che lo rendono un ottimo strumento educativo e formativo?

Cinema e formazione si connettono tra loro in uno "scambio dialogico" fatto di co-implicazioni ed interdipendenze in cui il soggetto diviene, allo stesso tempo, attore, osservatore, spettatore e rielaboratore del proprio processo formativo ed esistenziale⁴⁹. La pratica del cinema, attraverso le immagini, moltiplica i livelli sensoriali e cognitivi del soggetto⁵⁰, producendo incantamento, fascinazione, proiezione e identificazione⁵¹.

Nello specifico, lo spettatore fa il suo ingresso nel film attraverso lo sguardo: l'atto di vedere si costituisce immediatamente come atto di riconoscimento dove le immagini, oltre ai suoni (le voci, i rumori, la musica), sortiscono un "effetto di realtà" nel quale riconoscersi; questo effetto è possibile in quanto l'immagine in movimento, che ha un'immediatezza ed efficacia più diretta della parola⁵², permette di transitare le idee verso una forma visibile⁵³ e creare uno spazio potenziale in cui "sentire emozioni,

⁴⁶ *Ivi*, pp. 42-45.

⁴⁷ *Ivi*, pp. 46-53.

⁴⁸ Cfr. Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna.

⁴⁹ Mancino, E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica, metafore del pensiero e della formazione*. Milano: Guerini Scientifica, p.17.

⁵⁰ La vista è sempre stata un'opera d'arte densa di riproducibilità tecnica, se non altro da un punto di vista rappresentazionale e quindi immaginale (W. Benjamin) – *Ivi*, p.166.

⁵¹ *Ivi*, p. 23.

⁵² Mocchetti, G. (2009). *Educare con il cinema*. Castel Bolognese: Itaca, p.5.

⁵³ È evidente l'attitudine comunicativa istantanea delle immagini e il potere dato dalla prossimità col soggetto poiché i linguaggi delle immagini hanno la peculiarità di fondarsi sulla percezione visiva - Cfr. Metz, C. (1975). *La significazione nel cinema*. Milano: Bompiani.

provare sentimenti, riflettere, coscientizzare e meditare⁵⁴”. Quando il soggetto “sosta di fronte all’immagine” si viene a creare uno spazio coscientemente abitato all’interno del quale si esplorano dinamiche di costruzione di senso che si imprimono nell’intelletto per diretta visione e delineano la costruzione soggettiva della trama. Nel vedere sullo schermo la storia di un altro, ci si osserva e ci si rispecchia, ri-scoprendo parti di sé che non si conoscono o non si vogliono ri-conoscere: qualsiasi storia inventata, infatti, racconta pezzi della storia di ognuno.

L’immagine cinematografica, grazie alle funzioni di memoria e rispecchiamento⁵⁵, diventa un potente dispositivo pedagogico “per la sua intrinseca capacità di accompagnare la narrazione, invitare alla partecipazione e favorire, per chi entra in contatto visivo-sensoriale, il trasporto, l’intreccio, lo straniamento necessario per l’apprendimento⁵⁶”. Vedere un film significa, allora, entrare in esso e, in qualche modo, viverlo: la visione filmica attiva un meccanismo di partecipazione che, a partire dalla vista, coinvolge tutti i sensi, la mente e il corpo dello spettatore, traducendosi in un’esperienza globale⁵⁷; in questo gioco di “partecipazione affettiva”, fatto di proiezioni ed identificazioni⁵⁸, il cinema arriva a toccare le tonalità intime del rapporto che il soggetto ha con il mondo⁵⁹ e permette di sperimentare il riconoscimento, la scoperta, l’invenzione o demistificazione di molteplici mondi possibili⁶⁰.

La distanza tra il film e il soggetto è funzionale e strategica: lo schermo consente di entrare, indirettamente e con cautela, in contatto con se stessi⁶¹ e con i propri desideri, per analizzare gli eventi in modo diverso, decodificare i sentimenti con uno sguardo

⁵⁴ Mancino, E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica, metafore del pensiero e della formazione*. Milano: Guerini Scientifica, p.14.

⁵⁵ *Ivi*, p. 176.

⁵⁶ *Ivi*, p. 13.

⁵⁷ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 46.

⁵⁸ Utilizzare storie filmiche altre, anziché la propria storia, è utile sia per svelare strutture comportamentali sia per attivare meccanismi di identificazione – Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 11.

⁵⁹ Mancino, E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica, metafore del pensiero e della formazione*. Milano: Guerini Scientifica, p.20.

⁶⁰ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 107.

⁶¹ *Ivi*, p. 11.

nuovo, ri-guardarsi e ri-scoprirsi in altra forma⁶², per poi rielaborare la trama-narrazione in base all'unicità e complessità del sé. Questa "distanza cautelare" favorisce il ripensamento del sé, la ridefinizione delle proprie idee, aiuta a capire la posizione degli altri e a relativizzare eventi e situazioni, senza il rischio di un eccessivo coinvolgimento o carico emotivo.

L'esperienza audiovisiva, infine, permette di vivere all'interno di uno spazio e un tempo che hanno il sapore di realtà, ma che sono "altri", diversi, immaginari; per la durata del film, lo spettatore diventa un "esploratore virtuale" che, nel visitare un mondo spazio-temporale altro, compie un viaggio all'interno di se stesso, negoziando il significato del film⁶³. Si tratta di vedere, riconoscere, partecipare e rielaborare un prodotto filmico, attraverso un'esplorazione di realtà che è anche un'esplorazione del possibile⁶⁴: è così che il cinema, nel suo mostrarsi, possiede un'intrinseca potenzialità (pedagogica) in quanto "sapere immaginale⁶⁵", un sapere del "come se", che non è reale, ma potrebbe anche esserlo. Nello spazio cinematografico, gli individui familiarizzano con il mondo ed esplorano possibilità, in una sorta di sperimentazione immaginaria in cui si è se stessi ma anche altro da sé e in cui possono essere pensabili e dichiarabili emozioni, conflitti, accadimenti diversi rispetto all'esistente e al conosciuto:

se per conoscere la realtà ed eventualmente cambiarla è necessario abbandonare le proprie certezze e accettare l'angoscia temporanea che ne deriva, il cinema può donarci il coraggio di affrontare l'ignoto attraverso l'immaginazione e la capacità di pensare un mondo diverso, un altro mondo⁶⁶.

Grazie a queste dinamiche che si creano nella visione filmica, il cinema possiede intrinseche abilità nell'avviare processi di avvicinamento e ri-scoperta del sé, dell'Altro

⁶² Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 41.

⁶³ *Ivi*, p. 51.

⁶⁴ *Ivi*, p. 156.

⁶⁵ Nell'accezione cognitiva delineata nella forma significativa dell'operatività dello sguardo disegnata da Mottana, P. (2002). *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*. Bergamo: Moretti & Vitali.

⁶⁶ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 112.

e del mondo. Lo stimolo pedagogico è quello di osservare la narrazione interiore⁶⁷ del soggetto, gli “scarti” e le reazioni divergenti, il rapporto e lo scambio tra le proprie e le altrui donazioni di senso⁶⁸, per avviare un percorso attivo di nuova conoscenza.

Perché è così importante, soprattutto oggi, fare una riflessione pedagogica sul cinema? Quali connessioni educative è possibile cogliere in questa relazione?

Con l’avvento delle nuove tecnologie, dei dispositivi digitali e del Web siamo totalmente immersi in vasti ambienti associati, che sono anche ambienti “mediali” sempre più complessi⁶⁹. Nella moderna “società dello spettacolo” viviamo circondati da immagini in movimento provenienti da televisioni, computer, smartphone, videogiochi ed è ben evidente il fascino di questi plurimi mezzi di comunicazione, che catturano giovani e adulti. I *media* stanno modificando profondamente, e in maniera solo in parte prevedibile, il linguaggio, le modalità cognitive, le forme del pensiero e la percezione dell’essere umano e il suo rapporto con l’ambiente⁷⁰:

si tratta di una rivoluzione culturale, la cui ampiezza e conseguenze iniziamo solo ora ad intuire [...] se i testi vengono sostituiti dalle immagini, noi viviamo, conosciamo e valutiamo il mondo e noi stessi diversamente da quanto facevamo in precedenza⁷¹.

La nuova società visuale, con la semplificazione della tecnologia, è oggi accessibile e alla portata di molti e ha reso possibile, indipendentemente dalla formazione e professione, passare dall’essere “spettatori di immagini a veri e propri storyteller, creatori di narrazioni e inventori di realtà, più o meno virtuali⁷²”. Anche il cinema, come gli altri

⁶⁷ Vygotskij definisce “discorso interno” la possibilità di attivare vicende interiori e di convertire linguisticamente, espressivamente le impressioni visive – Cfr. Trimarchi, G. (2007). *Lev. S. Vygotskij: il dramma vivente del pensiero e le premesse della multimedialità*. Milano: Bruno Mondadori.

⁶⁸ Scaglioso parla di consapevolezza metacognitiva dei propri atteggiamenti, motivazioni, convinzioni, stili cognitivi ed emotivi, fattori di personalità che incidono sull’ apprendimento – Scaglioso, C. (2000). *L’educazione degli adulti alle soglie del terzo millennio, Quaderni degli Annali dell’Istruzione*, p.35.

⁶⁹ Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l’ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, p. 13.

⁷⁰ Benjamin, W. (2012). *Aura e choc. Saggi sulla teoria dei media*. [A cura di] Pinotti A. e Somaini A. Torino: Einaudi, p. 21.

⁷¹ Flusser, V. (2009). *Immagini. Come la tecnologia ha cambiato la nostra percezione del mondo*. Trad. it. S. Patriarca. Roma: Fazi, pp.6-7.

⁷² Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 14.

mezzi audiovisivi, diviene, quindi, parte di quelle “esperienze formative informali” proprie dell’individuo in tras-formazione. In questo nuovo quadro, sorprende però la completa assenza di formazione alla narrazione per immagini ad ogni età⁷³: “è incredibile quante immagini vediamo tutti i giorni, in tutti i formati e modalità, da tiktok al cinema nelle sale, e quanta totale incompetenza ci sia nell’analizzare e codificare il linguaggio cinematografico⁷⁴”. Un uso spregiudicato o poco consapevole delle immagini potrebbe far percepire i vari mezzi di comunicazione, tra cui anche il cinema, come diseducativi; inoltre, il rischio è che l’immagine diventi sclerotizzazione sintetica di sapere, meramente informativa, manipolabile, o ancor peggio, programmabile⁷⁵: “c’è un analfabetismo diffuso rispetto alla magia del cinema ed è venuto il momento di far conoscere alle persone come questa narrativa può essere usata⁷⁶”. La capacità dell’immagine di suscitare un vero e proprio processo formativo dipende, infatti, dalle declinazioni orientative e pratiche di cui il soggetto dispone: strumenti audiovisivi come il cinema danno la possibilità di tras-formare soggetti passivi di narrazioni altrui in attivi narratori solo se questi sono considerati protagonisti del proprio processo formativo e itinerario di crescita⁷⁷.

Per questi motivi diviene prioritario, in campo pedagogico e formativo, immaginare riflessioni critiche e percorsi possibili sulle diverse modalità e approcci formativi legati al cinema. Chiunque si inserisce in campo sociale e educativo dovrebbe seriamente lavorare in questa direzione: “dal formatore deriva la possibilità di proporre il cinema in una prospettiva strutturale rispetto ai destinatari, e chiamarlo e chiamarsi ad una pratica pedagogica di partecipazione al processo filmico come un discorso aperto⁷⁸”.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ Intervista diretta a Cristina Maurelli del 23-03-2023.

⁷⁵ Mancino, E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica, metafore del pensiero e della formazione*. Milano: Guerini Scientifica, p. 160.

⁷⁶ Intervista diretta a Cristina Maurelli del 23-03-2023.

⁷⁷ Ciò che può determinare la crescita di democrazia e di giustizia non è la nuda capacità tecnica e commerciale dei nuovi *media* di raggiungere ogni angolo del pianeta, ma la reale diffusione di abilità e possibilità di utilizzo responsabile delle risorse comunicative a disposizione – ZaLab, video partecipativo e documentari (2023). <http://www.zalab.org/la-diffusione-2/>.

⁷⁸ Mancino, E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica, metafore del pensiero e della formazione*. Milano: Guerini Scientifica, p. 162.

1.2 Cinema e cultura delle differenze

L'antropologo M. Augé, ne *Il senso degli altri*, scrive: "se è vero che l'individuo acquista senso nella relazione, è anche vero che questa non ha senso senza di lui. E inversamente, l'identità non si valuta che al confine del sé e dell'Altro⁷⁹".

Ma che cosa ci racconta il concetto di identità, sul quale si sono storicamente fondati il pensiero e la cultura occidentale?

L'identità è un concetto derivante dalla nostra filosofia occidentale basata sull'essere e fa leva sul forte bisogno di coerenza e stabilità propria degli individui, in quanto esseri compositi. Per l'Occidente il termine identità, nel suo significato etimologico di identico - uguale a se stesso, ha avuto un enorme peso nella costruzione sociale del sé⁸⁰:

l'identità è un processo di costruzione sociale che separa, con una linea netta, Noi dagli Altri [...] sappiamo ciò che siamo perché ci vestiamo negli occhi degli altri e l'Altro diventa un modo per definire noi stessi⁸¹.

Anche l'Altro, rappresentato secondo le logiche dell'inversione, della mancanza, dell'eccesso o dell'alterazione⁸², è una costruzione sociale che ha come implicito metro di misura e paragone il Noi e che, nel momento in cui viene definito diverso, diventa un meccanismo per rafforzare la divisione dicotomica basata sulla contrapposizione Noi/Loro⁸³.

Perché l'uomo ha avuto e ha ancora bisogno di questa opposizione binaria Noi/Loro? Come le società occidentali hanno costruito l'immagine dell'Altro e come questo è servito per dare consistenza alla loro identità?

⁷⁹ Augé, M. (2000). *Il senso degli altri. Attualità dell'antropologia*. Trad.it. Adriana Soldati. Torino: Bollati Boringhieri, p.36.

⁸⁰ Il primo significato di "identità" è quello di "uguaglianza completa e assoluta", in riferimento al principio di identità che, in logica, indica come ogni concetto risulti essere identico a se stesso. Il secondo significato è invece quello di "insieme di caratteristiche che rendono qualcosa quello che è, distinguendolo da tutti gli altri", a cui segue il significato psicologico di "consapevolezza di sé in quanto individuo stabile nel tempo e differenziato dagli altri" – Zingarelli, N. (1999). *Vocabolario della lingua italiana Zingarelli*. Voce "identità". Bologna: Zanichelli, p. 836.

⁸¹ Remotti, F. (2019). *Somiglianze, una via per la convivenza*. Bari: Laterza, in Prefazione.

⁸² Colombo, E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carocci Editore, p. 17.

⁸³ Remotti, F. (2019). *Somiglianze, una via per la convivenza*. Bari: Laterza, in Prefazione.

gli umani che si sono formati nella nostra civiltà hanno privilegiato linee molto nette, quasi invalicabili, con il resto del mondo [...] così l'identità è diventata un'espedito di semplificazione e una coerente e strategica operazione dove le categorie dicotomiche sono servite a strutturare l'ordine sociale e il controllo⁸⁴.

Nella vita quotidiana, le categorie vengono utilizzate per rendere intellegibile la realtà, muoversi e agire nel contesto ed inquadrare rapidamente i nuovi eventi in un sistema coerente di interpretazioni e possibili risposte comportamentali⁸⁵; il soggetto, infatti, per far fronte agli stimoli ambientali, mette in atto meccanismi di semplificazione ed organizzazione delle conoscenze, fra cui quello di categorizzazione⁸⁶.

Anche la differenza è un tratto ineliminabile che nasce dal processo di categorizzazione; questa si associa poi alla generalizzazione e con scorciatoie cognitive "rende statiche quelle differenze che sono in realtà molteplici e costantemente dinamiche, facendoci illudere della possibilità di giungere, selezionando progressivamente, alla comprensione totale della diversità⁸⁷". Non sono le differenze in quanto tali, ma è il significato ad esse attribuito a marcare l'alterità⁸⁸: i marcatori di alterità, investiti di specifici significati sociali, definiscono lo straniero, il diverso, e la differenza viene utilizzata come tratto significativo per tracciare un confine tra chi appartiene a un gruppo e chi ne è estraneo⁸⁹; questa condizione è però sempre variabile in quanto "dipende dai contesti, dai momenti e dalle relazioni in cui si è inseriti⁹⁰ [...] ed è il risultato di processi di valutazione, distinzione e classificazione⁹¹". Tutti i sistemi di classificazione si fondano su dicotomie e

⁸⁴ Ludwigcultura (2016). *Voi sapete che cos'è l'identità?* Intervista a Francesco Remotti. <https://www.youtube.com/watch?v=eMVdsF8xZMQ&list=RDLVKungHukdtol&index=4>.

⁸⁵ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 137.

⁸⁶ Allport, G. W. (1973). *La natura del pregiudizio (1945)*. Firenze: La nuova Italia, pp. 237-241.

⁸⁷ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 11.

⁸⁸ Colombo, E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carocci Editore, p. 16.

⁸⁹ Gli esseri umani condividono tratti di eguaglianza e di differenza e si presentano diversi in relazione alle categorie sociali. Le differenze sociali e/o culturali sono quelle caratteristiche degli individui e dei gruppi che li distinguono gli uni dagli altri e che sono socialmente rilevanti – *Ibidem*.

⁹⁰ Alcuni tratti distintivi (es. genere, età, colore della pelle) sono più o meno rilevanti nei vari contesti sociali e tali differenze considerate, di volta in volta, significative sono continuamente rielaborate in base alle condizioni storico-sociali in cui si interagisce – *Ivi*, p. 11.

⁹¹ *Ivi*, p. 15.

distinzioni binarie⁹² ma la distinzione, e valutazione morale attribuita alle parti, assume particolare rilevanza quando i termini riguardano categorie collettive utilizzate per creare distinzioni sociali⁹³.

Le tradizionali divisioni dicotomiche (alto-basso, bianco-nero, uomo-donna, nativo-migrante, cittadino-campagnolo, abile-disabile, etero-omosessuale) forniscono oggi una rappresentazione troppo semplicistica e non reggono più il peso delle nuove realtà plurali e complesse. La perdita dell'idea di presunta omogeneità-identità, insieme alla questione del conflitto, piuttosto che della con-vivenza di culture diverse su un medesimo territorio, sono diventati temi cruciali.

Ma quale può essere un'alternativa all'identità come rappresentazione?

è nello scambio e nel dialogo fra punti di vista differenti che si producono quei significati sempre nuovi e diversi che consentono agli individui di costruire il proprio mondo e di rigenerare, quindi, la propria cultura⁹⁴ in un universo ibrido e aperto.

Nel rapporto di interdipendenza mente - cultura è cruciale il confronto e la relazione con la diversità. Il passaggio dall'identità alla differenza rappresenta un fondamentale mutamento di paradigma della nostra epoca⁹⁵: "prima di ogni divisione, gli altri non sono forse simili a noi? E dopo ogni divisione, le somiglianze non rispuntano forse con la forza della resilienza?⁹⁶"; la somiglianza, sempre e assolutamente mischiata alla differenza, diventa così l'alternativa all'identità. Tale cambiamento di paradigma, pur con le sue difficoltà⁹⁷, ha significato una vera e propria rivoluzione culturale per il mondo occidentale etnocentrico.

⁹² *Ivi*, p. 27.

⁹³ *Ivi*, p. 28.

⁹⁴ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 114.

⁹⁵ Cambi, F. (1997). Dall'identità alla differenza. Per un nuovo paradigma pedagogico. *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione interculturale*. Palermo: Vito Fazio-Allmayer, pp.119-135.

⁹⁶ Remotti, F. (2019). *Somiglianze, una via per la convivenza*. Bari: Laterza, p.18.

⁹⁷ Il nuovo clima culturale si porta con sé l'esplosione di conflitti etnici, il "relativismo culturale estremo" e il "culturalismo", la riemersione dei nazionalismi – Cfr. Fabietti, U. (1998). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco* (1995). Roma: Carocci; Taguieff, P.A. (1994). *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e l'antirazzismo* (1987). Bologna: Il Mulino; Smith, A.D. (1984). *Il revival etnico* (1981). Bologna: Il Mulino; Amselle, J.L. (1999). *Logiche meticce. Antropologie dell'identità in Africa e altrove*. Torino: Bollati Boringhieri.

La differenza (culturale) è stata spesso, acriticamente, considerata come qualcosa che le persone “hanno”, un’essenza che li distingue e orienta i loro comportamenti, ma la differenza è, invece, qualcosa che le persone “fanno” e producono continuamente nello sforzo di dare un ordine alla loro esperienza e di presentare l’ordine così costituito come vincolante, legittimo, capace di costruire una «vera» immagine della realtà⁹⁸. La differenza ha a che fare con la costruzione di significato relativo ai tratti selezionati come base per la distinzione Noi/Loro; il concetto, diventa, allora:

è un processo di *enunciazione* della cultura come “conoscibile, autorevole, adeguata alla costruzione dei sistemi di identificazione culturale [...] è un processo di significazione attraverso il quale affermazioni della cultura e sulla cultura differenziano, discriminano, e autorizzano la produzione di ambienti di forza⁹⁹.

Perché la differenza crea conflitti? La differenza è fonte di conflitti (esclusione sociale, intimidazioni, discriminazioni, soprusi, guerre) perché non sappiamo gestire il fatto di essere diversi o, forse, perché è ineliminabile?

Non c’è mai un accordo: i conflitti sociali più importanti riguardano come vanno pensate le differenze sociali. Ciò che “fa problema” è il fatto che la classificazione dei soggetti risponde a dei punti di vista che spesso non corrispondono tra una persona e l’altra e il processo di categorizzazione è indipendente dal soggetto¹⁰⁰; inoltre, anche se gli schemi interpretativi cambiano in continuazione, è molto difficile che lo facciano anche le categorie¹⁰¹. La differenza, quindi, da un lato apre possibilità di dialogo, di scambio, di ampliamento dei vocabolari individuali e collettivi con cui definire la propria individualità e dare senso all’esperienza, ma dall’altro continua a funzionare come un criterio efficace di inclusione e di esclusione, di legittimazione della violenza, di imposizione di specifiche

⁹⁸ Colombo, E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carocci Editore, p. 11.

⁹⁹ A process of the *enunciation* of culture as “knowledgeable,” authoritative, adequate to the construction of systems of cultural identification [...] is a process of signification through which statements of culture or on culture differentiate, discriminate, and authorize the production of fields of force, reference, applicability, and capacity – Bhabha, H. K. (2006). Cultural Diversity and Cultural Differences. *The Post-Colonial Studies Reader*, ed. Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H., p. 206 (mia trad.).

¹⁰⁰ Colombo, E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carocci Editore, p. 17.

¹⁰¹ *Ibidem*.

relazioni di potere¹⁰². Saper leggere la differenza vuol dire riconoscere il contesto in cui viene invocata, chi la usa, in quale contesti, per quali scopi e risultati, disinteressandosi del contenuto su cui la differenza si fonda, ma focalizzandosi sui modi con cui, in ogni specifica situazione, i tratti distintivi vengono esaltati o, viceversa, occultati e diventano indicatori di una differenza; è fondamentale riconoscere i modi in cui la costruzione sociale della differenza viene resa concreta, “reale” e vincolante¹⁰³ e avere uno sguardo in grado di cogliere le dimensioni di potere alla base di tale costruzione. L’attenzione, quindi, non è alla differenza in sé, ma agli usi sociali che ne vengono fatti e a come alcune differenze vengono selezionate, costruite e dotate di significato per rendere reale *la* differenza Noi/Loro¹⁰⁴. Tuttavia, il conflitto nella nostra società è strutturale ed è ciò che mette in moto il mutamento sociale; è possibile imparare a gestirlo in modo più efficace, senza sperare però di eliminarlo in maniera definitiva.

La categoria della differenza è la sfida verso cui orientare anche la riflessione pedagogica della nostra epoca, in quanto elemento di possibilità, di innovazione e di cambiamento indispensabile alla tras-formazione degli individui: “è nell’incontro con ciò che è altro, diverso, nuovo che si aprono gli spazi del possibile e del cambiamento trasformativo¹⁰⁵”. La pedagogia viene qui stimolata da altre discipline sociali, in particolare l’antropologia¹⁰⁶, nel legittimare la centralità della categoria della differenza, difenderne il diritto, sul piano sociale, politico, culturale e educativo¹⁰⁷, e sostenerne il rispetto attraverso l’educazione. Questa posizione implica la costruzione di un modello di “soggetto dialogico” la cui identità è continuamente costruita nell’incontro con l’Altro: non sempre l’Altro è colui da cui ci dobbiamo difendere o de-finire, “l’Altro può essere anche colui che ci libera, mostrandoci i confini delle definizioni che ci vincolano ad una presunta, a volte neanche scelta, appartenenza¹⁰⁸”, che palesa i nostri problemi, mostra

¹⁰² *Ivi*, p. 13.

¹⁰³ *Ivi*, p. 12.

¹⁰⁴ *Ivi*, p. 17.

¹⁰⁵ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 11.

¹⁰⁶ Vd. Franz Boas e il concetto di relativismo culturale.

¹⁰⁷ *Ivi*, p. 117.

¹⁰⁸ Cfr. Remotti, F. (1996). *Contro l’identità*. Bari: Laterza.

le nostre torture, debolezze e fragilità, ci trasforma e ci migliora. L'apertura all'Altro, però, necessita di un'educazione alle differenze che sappia formare gli individui a pensare e a dialogare con la diversità: tale educazione non consiste nel mostrare la diversità, imponendone il rispetto, ma offre quegli strumenti per comprendere, relazionarsi e favorire l'incontro fra soggettività diverse che costituiscono un arricchimento per il singolo e per la società¹⁰⁹:

se siamo per la trasformazione, dobbiamo essere pronti a rinunciare non solo e non tanto alla nostra identità, ma all'idea stessa di identità [...] se non siamo disposti a fare questo passo, non saremo pronti per il dialogo trasformativo¹¹⁰.

La vera rivoluzione consiste, allora, nella convinzione che la differenza costituisca un'occasione di arricchimento, trasformazione, e soprattutto una ineluttabile necessità per l'identità stessa: l'identità è un prodotto culturale frutto di una continua negoziazione con l'alterità e in continuo mutamento¹¹¹. La prospettiva del riconoscimento delle differenze e del dialogo con la diversità può far pervenire a forme diverse di con-vivenza¹¹², superando la sterilità della coesistenza¹¹³.

Come si inserisce il cinema nella nuova cultura delle differenze, nello sguardo verso sé e l'Altro, nelle pratiche di riconoscimento e rappresentazione?

La forza del cinema, e la potenza dell'esperienza a cui ci invitano i migliori film, risiede nel fatto che "il cinema ci dà accesso a esperienze diverse dalle nostre" e ci permette di condividere, sia pure per pochi secondi, l'alterità¹¹⁴". Il cinema è un potente canale di riconoscimento e rappresentazione: attraverso le immagini, il cinema chiede al nostro

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ *Ivi*, p. 61.

¹¹¹ *Ivi*, pp. 61-64.

¹¹² La convivenza è relazione e coinvolgimento tra soggetti portatori di culture diverse, con la creazione di rapporti di dipendenza reciproca e vantaggio comune; questa, del resto, non può non esserci (l'IO in fondo convive con sé stesso, oltre che con gli altri) ma richiede volontà, consapevolezza e saggezza – Cfr. Remotti, F. (2019). *Somiglianze, una via per la convivenza*. Bari: Laterza.

¹¹³ Coesistere significa essere co-presenti su un medesimo territorio da parte di soggetti diversi, disciplinati da regole di separazione e non interferenza – Cfr. Remotti, F. (2019). *Somiglianze, una via per la convivenza*. Bari: Laterza.

¹¹⁴ Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 62.

sguardo di fermarsi e di ri-guardare se stesso, all'interno di una relazione che mette in gioco profonde dinamiche di scambio con l'Altro¹¹⁵. Il cinema ci ri-guarda "non solo perché dice di noi, ma perché ha a che fare con noi [...] il cinema è l'altro che ci interpella"; come uno sguardo e un ascolto degli altri su di noi, e di noi sugli altri, quest'arte porta inscritte in sé le caratteristiche dell'occhio del suo produttore e del suo spettatore¹¹⁶:

avvicinarsi all'altro significa avvicinarsi alle sue narrazioni, in una danza di equilibri tra la tentazione di accedere all'invisibile, con il garbo di rispettarne il racconto o di superare il visibile ed interpretare l'altro oltre il suo fenomeno¹¹⁷.

Il cinema è in grado di mostrare il confine e la soglia con l'alterità: "la sua vocazione è farci condividere esperienze che, senza il cinema, ci resterebbero precluse, consentendoci l'accesso all'alterità¹¹⁸". Le caratteristiche del cinema hanno contribuito alla costruzione di nuove identità individuali e gruppali, dando voce ed espressione a fantasie, stati d'animo, aspirazioni, utopie e comportamenti dei singoli come delle collettività: "tali identità prendono forma nell'incontro con la diversità, che è possibile cogliere ora nell'altro da sé, ora in se stessi¹¹⁹".

La diversità non è oggettivamente data, bensì dipende dalle categorie interpretative che vengono utilizzate per conoscerla¹²⁰ e il cinema, potente strumento di significazione, più che di comunicazione¹²¹, può costituire un'efficace pratica di educazione, formazione e auto formazione alle differenze.

¹¹⁵ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Il cinema ci riguarda, premessa di E. Mancino. Roma: Dino Audino Editore, p. 7.

¹¹⁶ Franza, A. M. & Montana, P. (1997). *Dissolvenze. Le immagini della formazione*. Bologna: CLUEB, p. 68.

¹¹⁷ Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Scritti di Biffi, E., Castiglioni, M. & Mancino E. Milano: Mimesis Edizioni, p. 229.

¹¹⁸ Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 28.

¹¹⁹ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 11.

¹²⁰ *Ibidem*.

¹²¹ Mancino, E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica, metafore del pensiero e della formazione*. Milano: Guerini Scientifica, p. 172.

1.3 Ripensare il cinema partendo dai bambini e dalle bambine

Si guarda un film un po' come si guarda una montagna, il mare, una strada, delle case. Sono realtà di cui il bambino sa che l'uomo è l'autore, il creatore: un bambino gioca a fare le case. Ma un film? Non si sente che qualcuno l'ha fatto come quando si tratta di fare un disegno. Non ho mai visto dei bambini giocare a fare un film [...] io credo che essi ignorino la parte esatta che l'uomo svolge nella produzione cinematografica, anche se sanno come un film viene realizzato¹²².

L'atteggiamento dei pedagogisti nei confronti del cinema è stato spesso confuso e contraddittorio; la preoccupazione riguardava in particolar modo i minori, ritenuti poco difesi da un'adeguata strumentazione critica per valutare i messaggi diretti e indiretti trasmessi dai film¹²³. Tuttavia, nel riconoscere il pericolo, ci fu anche chi si rese conto dell'urgenza pedagogica di far avvicinare i più piccoli allo strumento:

il film dà un'impressione di realtà direttamente prodotta, come estratta dalla realtà naturale; qui risiede la maggior forza e pericolo del cinema [...] non bisogna che i bambini credano che ciò che vedono al cinema sia un campione grezzo di realtà¹²⁴. Essi devono sapere che si tratta di un linguaggio e non lo possono sapere veramente finché non provano essi stessi questo linguaggio, al fine di percepirlo senza esserne stregati¹²⁵.

Sapere che il cinema è un linguaggio vuol dire comprendere che, attraverso di esso, i bambini e le bambine, gli e le adolescenti, possono articolare la realtà che vivono, proprio come accade con il linguaggio verbale¹²⁶; così come il linguaggio scritto e parlato

¹²² Deligny, F. (1955). *La cinepresa, strumento pedagogico*, infra, pp. 73-74 – Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l'ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, p.32.

¹²³ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozzi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 28.

¹²⁴ Nei bambini, la fiducia nella realtà della realtà filmata è ancora più tenace che negli adulti. Tutti quelli che hanno analizzato una scena con dei bambini hanno fatto esperienza della difficoltà che hanno ad ammettere (cosa evidentemente contro natura in rapporto al loro piacere di spettatori a cui tengono ostinatamente) che c'è stata una messa in scena, un montaggio di inquadrature, una scelta dei punti di vista – Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 86.

¹²⁵ Deligny, F. (1955). *La cinepresa, strumento pedagogico*, infra, p.73-74 – Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l'ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, p.32.

¹²⁶ Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l'ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, p. 33.

è composto di regole e sintassi, allo stesso modo, il cinema è fatto di immagini prodotte con intenzione e composizione: realizzare delle immagini, giocare con esse, montarle, diventa un modo altro di raccontare e raccontarsi; oltretutto, nei primi anni di scolarizzazione, la narrazione con le immagini viene sperimentata con frequenza come alternativa alla lettura e scrittura, due abilità non ancora sviluppate dai più piccoli.

Benché ancora forte la supremazia della comunicazione scritta e orale¹²⁷, rispetto al linguaggio iconico, l'utilizzo di immagini fisse e in movimento, in ambito educativo, è sempre più frequente, in linea con la tendenza della nuova società visuale: l'immagine sta prendendo spazio nell'impianto specifico della formazione, creando nuove forme e modi di conoscere¹²⁸. Una responsabilità importante per chi lavora in ambito educativo e formativo, anche perché questa nuova società, figlia della rivoluzione digitale, è anche una società plurale e complessa e la formazione, al giorno d'oggi, deve necessariamente fare i conti anche con questa complessità¹²⁹. Ma è proprio in questo spazio che si inserisce la cinematografia: "il cinema, in quanto sistema complesso, ben riflette la realtà in cui viviamo, con tutte le sue contraddizioni, inquietudini e incertezze¹³⁰", costituendo un mezzo ideale per immergersi in questa realtà.

La domanda che potrebbe sorgere: perché partire proprio dai bambini e dalle bambine per ripensare il cinema?

Il linguaggio cinematografico, con l'interattività che lo contraddistingue, si rivela un ottimo compagno di avventure per bambini e bambine. Il cinema, soprattutto nel suo farsi pratica, ha in sé sia un aspetto ludico che senso-motorio che lo rende accattivante

¹²⁷ Immagini utilizzate con la funzione di integrazione, di riempimento ludico, con l'idea di "aiutare ad illustrare più efficacemente il sapere trasmesso oralmente o per iscritto, ma ritenute incapaci di sviluppare un vero e proprio processo cognitivo, soprattutto logico-razionale" – Cfr. Mancino, E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica, metafore del pensiero e della formazione*. Milano: Guerini Scientifica.

¹²⁸ Il supporto visivo nell'apprendimento ha radici profonde. A tal proposito, Comenio parla di una teoria della percezione e dell'apprendimento fondata su una vera e propria gerarchia dei sensi, dove al primo posto è collocata la vista – Cfr. Farné F. (2019). *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*. Bologna: Marietti.

¹²⁹ In una società che si trasforma e cambia velocemente, anche la scuola deve evolversi e rispondere sempre, nel modo più adeguato, ai bisogni formativi attuali – Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli, pp. 78-83.

¹³⁰ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozzi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 10.

e stimolante soprattutto per chi ne sa di giochi¹³¹: “la fortuna del cinema è quella di suscitare spontaneamente, senza bisogno di stimoli artificiali, la curiosità e la voglia dei giovani, e questo vale anche per film che a un adulto non passerebbe nemmeno per la testa di proporre¹³²”. La gratuità, la libertà e la caratteristica ludica contraddistinguono questa esperienza di “evasione” e la sua valenza altamente formativa:

con i bambini e le bambine la cosa migliore è partire dal gioco e dalla creatività ed esplorare il cinema in questa forma, anche trattando tematiche importanti come l’amicizia, l’inclusione, la scuola, la famiglia, il quartiere [...] utilizzando metafore e un approccio visivo, più che di comunicazione¹³³.

Il cinema non è una pratica per soli adulti e i bambini e le bambine hanno tanto da mostrare e da insegnare se ne permettiamo la sperimentazione: è giunto il momento di dargli spazio e potere nei racconti, cinematografici e non¹³⁴, e “di ascoltare coloro a cui è stato chiesto di parlare¹³⁵”. Senza dimenticare, infine, che la nuova generazione di “nativi digitali” è nata e si è abituata a convivere con immagini in movimento che “producono la realtà, la inventano, la interpretano, la distorcono, la soppiantano¹³⁶”; allora, chi più di loro può giovare della creatività di questa sperimentazione alla narrazione per immagini¹³⁷?

È un dato di fatto che il cinema e gli altri strumenti audiovisivi siano entrati a far parte della quotidianità di ognuno di noi. Pensare di “isolare” i bambini e le bambine da questi

¹³¹ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.13 (mia trad.).

¹³² Bergala, A. (2023). *L’ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 62.

¹³³ Intervista diretta a Soledad Muñiz (Insightshare) del 18.05.2023.

¹³⁴ L’autrice Giorgia Grilli, nell’analisi sulla letteratura per l’infanzia, ribalta l’idea che le storie per l’infanzia abbiano qualcosa da insegnare ai bambini e alle bambine e sostiene che, invece, nell’incontro con l’alterità e l’immaginario infantile, sia la comunità adulta ad avere occasione di scoprirsi e mettersi in discussione - Cfr. Grilli, G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l’infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.

¹³⁵ Orner, M. (1992). Interrupting the calls for student voice in “liberatory” education: a feminist poststructuralist perspective. *Feminisms and Critical Pedagogy*, ed. Luke, C. and Gore, J., pp. 74–89 (mia trad.), DOI: 10.4324/9781315021287.

¹³⁶ Maurelli C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 13.

¹³⁷ Cfr. Danilo Dolci e la maieutica reciproca. L’attività di Dolci si è concentrata sullo sviluppo di nuove teorie pedagogiche che supportassero la creatività del bambino, al fine di produrre uno sviluppo più consapevole della propria individualità.

stimoli, anziché dargli gli strumenti per un uso consapevole e critico, è una scelta a dir poco ingenua se non irresponsabile. Alla maggior parte dei bambini e delle bambine la società civile non propone altro che merci culturali a rapido consumo e ad alta deperibilità, e socialmente “obbligatorie”¹³⁸: “i bambini e i giovani di oggi hanno sempre meno probabilità di incontrare nella loro vita sociale film diversi da quelli *mainstream* del consumo corrente¹³⁹”. Soprattutto in un’epoca in cui il pubblico giovane è innanzitutto un obiettivo per i mercanti dei film, “che non hanno nessuno scrupolo né rispetto per la formazione del gusto dei bambini”, nell’iniziazione e avvicinamento a quest’arte è importante evitare lo “skilift” culturale partendo dagli pseudo gusti del *marketing*¹⁴⁰: “vorrei che i bambini potessero continuare ad amare anche i film che non capiscono del tutto¹⁴¹”; per opporre resistenza al consumismo del cinema e formarsi al gusto, tuttavia, c’è bisogno di tempo, memoria¹⁴² e spazi adatti.

Il complesso mondo della co-creazione cinematografica¹⁴³ si addentra, quindi, nella sperimentazione di quel processo partecipativo dove i bambini e le bambine vengono sorretti e sorrette nell’esplorare il proprio mondo, i propri problemi e preoccupazioni attraverso il cinema¹⁴⁴. Nella pedagogia delle arti vigono grandi principi generali e generosi: ridurre le diseguaglianze, sollecitare nei bambini e nelle bambine qualità d’intuizione e sensibilità diverse e sviluppare lo spirito critico¹⁴⁵; ogni pedagogo dovrebbe partire da due importanti considerazioni: il bambino, con il criterio del proprio piacere, è lo spettatore più intransigente del mondo, “nessuna intimidazione culturale o critica riuscirà mai a fargli rinnegare, nel più profondo di sé, il piacere o il fastidio che

¹³⁸ Bergala, A. (2023). *L’ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 25.

¹³⁹ *Ivi*, p. 61.

¹⁴⁰ *Ivi*, p. 64.

¹⁴¹ *Ivi*, p. 48.

¹⁴² *Ivi*, p. 66.

¹⁴³ La creazione, nel cinema come altrove, è innanzitutto una “cosa mentale” prima di diventare operazione concreta e confrontarsi con il reale. L’atto della creazione cinematografica mette in movimento tre operazioni mentali: l’elezione, la disposizione, l’attacco – *Ivi*, pp. 87- 92.

¹⁴⁴ L’insegnante, o chi per lui, deve accettare l’idea che raccontare una storia con immagini e suoni è un fatto di straordinaria complessità ed è normalissimo che richieda anni, non ci si può aspettare da un bambino o un gruppo di bambini un risultato di controllo e maturazione – *Ivi*, p. 112.

¹⁴⁵ *Ivi*, p. 20.

ha realmente provato alla visione del film¹⁴⁶”; inoltre, “è incredibile e gioiosa la capacità del bambino di digerire tutto, il meglio e il peggio¹⁴⁷”. Non bisogna frenarsi davanti al timore della complessità: “le ricerche in psicologia dell’età evolutiva mostrano che i bambini e le bambine sono perfettamente in grado di cogliere la complessità, tutto sta nel modo in cui essa viene proposta¹⁴⁸”; l’abilità della riflessione filosofica, nell’analisi di tematiche plurime, da parte di bambini e bambine, potrebbe sorprendere molti adulti¹⁴⁹.

Ma se loro sono in grado, noi lo siamo?

Si può parlare, senza timori, di cinema, solo se si assume la giusta postura e il giusto rapporto con l’oggetto, considerando il cinema come un’arte¹⁵⁰: “ogni pedagogia dev’essere adattata ai bambini e ai giovani a cui si rivolge, ma mai a detrimento del proprio oggetto¹⁵¹” e questo vale soprattutto nel caso del cinema. L’adulto, o il pedagogo, dovrebbe valutare i film a partire dai propri gusti, dalla propria cultura, dalle proprie convinzioni e appartenenze: una cosa è partire da sé, un’altra – molto più antipatica – è scegliere “in nome” dei bambini, anche se lo si deve fare “per” loro¹⁵²; il solo atteggiamento possibile è parlare in tutta onestà dei film che si amano, con la parte d’infanzia che sussiste nel proprio sé, evitando i viziosi piaceri di un pedagogismo paternalista¹⁵³. L’arte deve restare, anche in pedagogia, un incontro che prende in

¹⁴⁶ *Ibidem*.

¹⁴⁷ *Ibidem*.

¹⁴⁸ Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza, educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*. Bologna: Il Mulino, p. 113.

¹⁴⁹ La Philosophy for Children (P4C) è un programma educativo ideato a metà degli anni Settanta da Matthew Lipman che propone la pratica filosofica come indagine conoscitiva nei vari campi dell’esperienza umana; lo scopo didattico-pedagogico è quello di incrementare le capacità cognitive complesse, le abilità linguistico-espressive e sociali – Cfr. Cosentino, A. (2023). *Philosophy for Children. Per un’educazione dialogica*. Napoli: Liguori.

¹⁵⁰ Bergala, A. (2023). *L’ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 21.

¹⁵¹ *Ivi*, p. 20.

¹⁵² Se si pensa all’arte come una scossa personale, parlare a è qualcosa di molto più intimo, enigmatico, non confortevole – *Ivi*, p. 50, p. 66.

¹⁵³ I più bei film da mostrare ai bambini non sono quelli in cui il cineasta cerca di proteggerli dal mondo, ma spesso quelli in cui un altro bambino riveste il ruolo di intermediario, in questa esposizione al mondo, col male che ne fa parte, con l’incomprensibile – *Ivi*, p. 51, p. 65.

contropiede tutte le nostre abitudini culturali. L'arte può essere solo ciò che resiste, che è imprevedibile e fuorviante:

solo lo scontro e l'enigma che l'opera rappresenta in rapporto alle immagini e ai suoni banalizzanti, predigeriti, del consumo quotidiano, sono realmente formatori. Il resto è solo disprezzo dell'arte e del bambino¹⁵⁴.

È un dovere, per chi lavora in ambito educativo e formativo, esporre i bambini e le bambine all'arte e creare le condizioni affinché possano attivare profonde riflessioni sul mondo che li circonda; per questo, un'adeguata formazione alle immagini dovrebbe essere un obiettivo prioritario¹⁵⁵. Il pedagogo dovrebbe cogliere come il cinema possa essere un inedito e potente *medium* per costruire ambienti appropriati che siano in grado di far emergere abilità e competenze che altrimenti non si rivelerebbero¹⁵⁶. Con la pratica cinematografica l'azione non è diretta al soggetto, ma si propone di moltiplicare intorno a lui le "occasioni: si tratta "di favorire l'attivazione di quel circolo di *feedback* che fa in modo che l'interazione con l'ambiente agisca di ritorno sull'individuo, su un livello tanto cognitivo quanto sensibile¹⁵⁷". Ecco, allora, che il cinema si mostra come una delle più significative occasioni che consente di far nascere l'iniziativa che permette di scoprire se stessi¹⁵⁸:

Quali opportunità si proiettano per i bambini quando un'idea di "voce autentica" viene perseguita? Come ideale, la "voce autentica" potrebbe sembrare irraggiungibile. Eppure, cosa succede se la voce del bambino è vista come un obiettivo da tender verso, anche se non ci si arriva? Dove ci troviamo se ci imbarchiamo in coordinate così utopiche?¹⁵⁹

¹⁵⁴ *Ivi*, p.64.

¹⁵⁵ Cfr. Piva, M. (2021). *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione e podcast*. Roma: Dino Audino Editore.

¹⁵⁶ Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l'ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, p. 64.

¹⁵⁷ *Ivi*, p. 26.

¹⁵⁸ *Ivi*, p. 33.

¹⁵⁹ Chambers, J. (2018). Towards an open cinema: Revisiting Alain Bergala's The Cinema Hypothesis within a global field of film education. *Film Education Journal*, 1 (1), pp. 35–50 (mia trad.), DOI: 10.18546/FEJ.01.1.04.

Capitolo 2

Il video partecipativo come pratica educativa

“Il cinema, forse, fa bene a chi lo guarda, ma soprattutto fa bene a chi lo fa”

Cristina Maurelli, 2019

“Il video partecipativo è uno strumento di interpretazione della realtà, che aiuta il coinvolgimento della comunità e modifica la percezione che questa ha di se stessa. Tutta la metodologia si basa sulla creazione del gruppo, la mancanza di un leader e lo sviluppo dei talenti personali, come tutti i buoni progetti di educazione”

Angelo Loy, 2014

Nei film c'è sempre qualcosa che ci ri-guarda: i pensieri, le azioni e le emozioni dei protagonisti ci risuonano e ci conducono in un viaggio interiore alla scoperta del sé e del mondo che ci circonda. Il cinema è un «laboratorio e un osservatorio critico¹⁶⁰»: esso ci aiuta a far lavorare tra loro le immagini creativamente, al di fuori di prassi consolidate, e nello stesso tempo ci insegna a interrogarci sul nostro rapporto con esse, su come possiamo raccontare il mondo. Il cinema è uno strumento e un linguaggio che richiede di per sé energia e dinamismo; si tratta di un'arte e di una forma di attivismo.

Ma cosa succede quando passiamo dall'essere spettatori a veri e propri produttori di un film? Qual è la differenza tra guardare un film e, invece, “fare cinema”¹⁶¹?

Fare cinema partecipativo vuol dire compromettersi.

Nella sua versione pratica, fare cinema è una preziosa occasione di riflessione, crescita, cambiamento ed *empowerment*¹⁶²: “creare un film vuol dire concedersi la possibilità di

¹⁶⁰ Montani, P. (2015). Nuovi compiti per la teoria del cinema. *Fata Morgana, quadrimestrale di cinema e visioni*, n. 26. Cosenza: Pellegrini Editore, p.23.

¹⁶¹ Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 8.

¹⁶² Cfr. Collizzolli, S. (2010). Tesi di dottorato: Il Video Partecipativo dalla comunicazione sociale alla socializzazione della comunicazione. Università degli studi di Padova: Dipartimento di Sociologia.

trasformare, a proprio piacimento, la vita¹⁶³". Il cinema non è mai neutro: in ogni film vi è manipolazione, non sempre visibile e percepita dagli spettatori, dovuta al fatto che nella narrazione si sceglie e si seleziona, sia che si tratti di film di finzione o documentari; partecipare al processo di creazione filmico vuol dire, allora, entrare direttamente in contatto con la manipolazione della storia, considerando che "il nostro sguardo non è mai neutro ma richiama il passato e anche il nostro vissuto, la nostra immaginazione, ha più futuro di quel che vediamo nel qui e ora"¹⁶⁴.

Il cinema, ancor più nel suo farsi pratica, permette a sogni, fantasie, paure e aspetti nascosti dell'animo umano di diventare visibili e, nell'atto del loro mostrarsi, attraverso le immagini, ne facilita una ri-elaborazione: "quando pensiamo e scriviamo una storia [...] i desideri, le emozioni e l'inconscio trovano una nuova forma di espressione, un canale di comunicazione e un modo potente di rappresentarsi"¹⁶⁵. Facendo partecipare, in modo attivo, i soggetti coinvolti al processo di creazione, il cinema aiuta a sviluppare capacità di ascoltare e raccontare, di vedere (una storia) da più angolazioni, dare valore e senso ai vissuti, individuare scelte, relazioni, emozioni e fatti, mettendoli in connessione tra loro¹⁶⁶; per questo, scrivere un film diventa un'ottima occasione per lavorare su se stessi: attraverso la narrazione la realtà prende una nuova forma, assume un senso diverso e questo facilita una nuova visione della propria individualità¹⁶⁷. Fare cinema è, quindi, una bellissima opportunità educativa, in quanto favorisce la comprensione di sé e della propria e altrui condizione, modificando punti di vista, comportamenti e attitudini sociali.

Fare cinema partecipativo vuol dire compromettersi insieme.

Nel fare cinema, come nelle attività educative e di cura, si crea anche un importante spazio condiviso dove i vissuti e le riflessioni possono fiorire¹⁶⁸. Nella sua versione

¹⁶³ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 11.

¹⁶⁴ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 8.

¹⁶⁵ *Ibidem*.

¹⁶⁶ *Ivi*, pp. 26-30.

¹⁶⁷ Cfr. Demetrio, D. (2003). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

¹⁶⁸ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 23.

partecipativa e collettiva il cinema si fa pratica di *advocacy*, aggiungendo ancor più centralità ai soggetti, al gruppo, alla comunità¹⁶⁹: il cinema partecipativo, nella co-costruzione di racconti e immaginari, ci insegna a fare attenzione a noi, agli altri, al mondo; come in un processo auto educativo, il metodo ci mostra “la fatica di sentire le cose che si vedono, di trasformarle, di tradurle e farle incontrare ad altre e ad altri”¹⁷⁰. Oltre ad una valenza individuale, la pratica del cinema partecipativo, quindi, permette di ri-guardare a più soggetti che si trovano coinvolti in una progettualità condivisa.

Dopo aver riflettuto sul legame tra cinema, pedagogia e cultura delle differenze e sull'importanza di una sua educazione e formazione, soprattutto con bambini e bambine, il capitolo approfondisce ora la pratica del “fare cinema” come strumento educativo, attraverso la creazione di percorsi partecipativi di co-costruzione di storie, mondi e narrazioni cinematografiche condivise ed alternative. In questo secondo capitolo, verrà mostrata la pratica audiovisiva del video partecipativo e il metodo PVCODE, nelle proprie caratteristiche e specificità; negli ultimi decenni, con l'evoluzione delle tecnologie e delle metodologie di intervento educativo e formativo sono stati portati avanti numerosi e differenti progetti di video partecipativo in più contesti sociali. La pratica del video partecipativo può essere applicata a progetti diversi e a qualsiasi gruppo-comunità, a partire dai più piccoli. Esistono diverse tipologie di audiovisivi che è possibile produrre in forma partecipativa, come la fiction, il documentario, il videoclip o la videoinstallazione, e altrettante macroaree di intervento, distinte in base alla tipologia e alla finalità dei progetti (educazione e formazione, cooperazione e sviluppo, ricerca e attivismo¹⁷¹); in questa ricerca, si dedicherà spazio all'ambito specifico dell'educazione e formazione.

¹⁶⁹ Cfr. Collizzolli, S. (2010). Tesi di dottorato: Il Video Partecipativo dalla comunicazione sociale alla socializzazione della comunicazione. Università degli studi di Padova: Dipartimento di Sociologia.

¹⁷⁰ Maurelli, C. (2019). Il cinema ci riguarda, premessa di E. Mancino. *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p.8.

¹⁷¹ *Ivi*, pp. 18-19.

2.1 Nascita e sviluppo del video partecipativo (PV)

La pratica del video partecipativo, *Participatory Video*, rientra tra i metodi partecipativi per lo sviluppo¹⁷² e viene descritta come un processo simile alla coscientizzazione e alla logica freiriana della voce critica e dell'intento emancipatorio¹⁷³:

nel processo di realizzazione filmica i partecipanti imparano a utilizzare la fotocamera per leggere il mondo in modo più critico, riflettere sulle cause dell'ingiustizia sociale e meglio articolare il cambiamento che vogliono vedere nel mondo¹⁷⁴

Jackie Shaw e Clive Robertson (1997) descrissero il video partecipativo come un'attività utilizzata prevalentemente con gruppi svantaggiati o emarginati che si serve del video "come strumento per lo sviluppo individuale e di gruppo [...] per accrescere la fiducia e l'autostima, incoraggiare ad esprimersi in modo creativo, sviluppare una consapevolezza critica e fornire un mezzo per comunicare con gli altri¹⁷⁵". Più recentemente, una rete di professionisti (PV-NET, 2008) ha definito questa pratica come un "approccio collaborativo, con un gruppo o una comunità, nel co-creare un prodotto filmico, al fine di aprire spazi per l'apprendimento e la comunicazione e consentire un cambiamento e una trasformazione positivi¹⁷⁶".

Ad oggi, non esiste una definizione universalmente riconosciuta di video partecipativo; il termine viene utilizzato per descrivere pratiche distinte e questo riflette la diversità dei molteplici processi di video partecipativi esistenti. In questa ricerca, faremo riferimento al video partecipativo come una pratica cooperativa e orizzontale di

¹⁷² Goodsmith, L. & Acosta, A. (2011). Community video for social change: a toolkit. *American Refugee Committee International* – Cfr. About participatory methods. *Institute of development studies*. Brighton: England. <https://www.participatorymethods.org/page/about-participatory-methods>.

¹⁷³ Cfr. Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Ed. It. [a cura di] Linda Bimbi. Torino: EGA Editore – Roberts, T. & Lurch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 1 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

¹⁷⁴ Roberts, T. & Lurch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 1 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

¹⁷⁵ Shaw J. & Robertson C. (1997). *Participatory Video: A Practical Approach to Using Video Creatively in Group Development Work*. London: UK Routledge, p. 11 (mia trad.).

¹⁷⁶ Roberts, T. & Lurch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 1 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

produzione audiovisiva condivisa dal basso che si realizza tramite percorsi di formazione informale incentrati sul processo¹⁷⁷ e attenti alla partecipazione dei soggetti coinvolti.

Ma da dove nasce questa pratica? Qual è la sua storia?

La nascita del video partecipativo viene attribuita ad un progetto pioniere del 1967 realizzato nella remota isola di Fogo, una piccola isola al largo della provincia di Terranova e Labrador, in Canada¹⁷⁸. Gli studiosi Don Snowden e Fred Earle, dell'università di Newfoundland, coinvolsero il cineasta Colin Low per girare dei piccoli documentari sulla vita degli abitanti di Fogo: l'obiettivo era mostrare che la povertà non poteva essere semplicemente ridotta alla privazione economica, ma che altrettanto dovevano essere affrontati fattori come l'isolamento rurale e l'inaccessibilità all'informazione e alla comunicazione¹⁷⁹. Il progetto *Fogo Process* prevedeva filmare i membri delle varie comunità, per identificare una serie di questioni chiave comuni, per poi mostrare i filmati, tramite delle proiezioni multiple, nelle zone isolate dell'isola: gli abitanti, prevalentemente pescatori, raccontarono le difficoltà, ma anche il radicamento, propri di un territorio isolato sia livello geografico, ma anche sociale ed economico; il "rispecchiamento" nelle immagini, proprio del ri-guardarsi attraverso lo schermo, attivò negli abitanti importanti riflessioni sul senso di comunità. Il "film degli isolani" ebbe un impatto forte nella comunità, oltre ad una valenza politica: il governo inizialmente intendeva ricollocare gli abitanti in aree più accessibili sulla terraferma ma, grazie allo scambio e al dialogo¹⁸⁰ promossi con il progetto, le istituzioni bloccarono il processo di ricollocazione degli abitanti e concordarono un nuovo programma di sviluppo dell'isola, attraverso la partecipazione degli stessi¹⁸¹.

¹⁷⁷ Processo: lavoro esplicito sulle possibili interazioni sociali, culturali e simboliche del percorso collettivo che conduce alla realizzazione di un prodotto culturale "libero" – Collizzolli S. (2021). Silde del corso sul video partecipativo e il cinema documentario. Verona-Palermo: ZaLab.

¹⁷⁸ Maurelli, C. (2017). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 17.

¹⁷⁹ Roberts, T. & Lurch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 1 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

¹⁸⁰ I filmati degli isolani vennero mostrati all'allora Premier del Canada e ministro della pesca, i quali diedero una risposta istituzionale anch'essa filmata e mostrata agli abitanti dell'isola – *Ibidem*.

¹⁸¹ *Ibidem*.

Radici alternative della pratica di video partecipativo possono essere individuate nel movimento delle arti comunitarie degli anni 70 e nella pratica teorica di Paolo Freire (1921-1997)¹⁸²: il potenziale del video, come strumento per l'azione sociale e lo sviluppo, sono stati riconosciuti da operatori sociali di comunità nel Regno Unito e in altri paesi: "il lavoro ha riguardato l'utilizzo del video come strumento a disposizione dei gruppi per attivare riflessioni critiche sulla propria condizione sociale, al fine di agire collettivamente per combattere l'ingiustizia¹⁸³"; di simile richiamo è la prassi di riflessione sull'azione di Freire, vista come mezzo per decodificare il mondo, coglierne i meccanismi di oppressione e disumanizzazione e permettere agli oppressi di interpretare e cambiare la loro realtà¹⁸⁴.

Un'altra figura importante e poco conosciuta in Italia, al di fuori di alcuni ambiti specialistici, come la psicologia e lo studio dell'autismo, è il francese Fernand Deligny (1913-1996): questo pedagogista sui generis, scrittore, cineasta e teorico ha avviato, negli anni 50, una profonda sperimentazione rispetto al cinema come strumento pedagogico e al potere delle immagini nella relazione cognitiva e sensibile con il mondo, in particolare nei soggetti con disturbo dello spettro autistico. F. Deligny ha esplorato il potente e alternativo linguaggio delle immagini cinematografiche con soggetti manchevoli del linguaggio verbale¹⁸⁵; la sua esigenza era rendere i giovani capaci di articolare il loro rapporto con il mondo attraverso le immagini, "intese come un linguaggio alternativo, soprattutto per coloro che già, di per sé, facevano un uso limitato del linguaggio scritto e parlato¹⁸⁶". Questo particolare aspetto verrà studiato, analizzato e riconosciuto come potenziale del video partecipativo, ritenuto uno strumento in grado

¹⁸² Colom, A. (2009). Participatory video and empowerment: the role of participatory video in enhancing the political capability of grass-roots communities in participatory development. *SOAS, Development Studies*, pp. 28-32 (mia trad.).

¹⁸³ Roberts, T. & Lurch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 3 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ La dimensione reticolare, l'ambiente collettivo, dell'approccio educativo è un tratto distintivo che connota il lavoro di Deligny. La Grande Cordata, una delle esperienze più significative della sua attività educativa, viene immaginata come un réseau, una rete di luoghi, sparsi per il territorio francese, pronti ad accogliere l'infanzia marginalizzata: ragazzi affetti da disabilità cognitive, psicotici, autistici, bambini di cui la famiglia e la società non si vogliono occupare – Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l'ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, p. 21.

¹⁸⁶ *Ivi*, p. 28.

di fornire “se non un terreno di gioco alla pari, un maggior potenziale per l’effettiva inclusione di partecipanti con diversi livelli di alfabetizzazione¹⁸⁷”. Il cinema di F. Deligny, come un laboratorio creativo all’interno di una dimensione altamente partecipativa, prevedeva la creazione di uno spazio di sperimentazione preso in carico responsabilmente dai partecipanti che diventavano produttori di immagini in grado di arricchire e riarticolare il proprio ambiente¹⁸⁸; per il regista era fondamentale il processo sotteso all’uso della camera, attraverso il quale i soggetti acquisivano una “ragion d’essere” ed erano impegnati in una “prova del fare”:

in questo modo la cinepresa diventa un potente strumento di elaborazione auto ed etero-riflessivo [...] esternalizzando in immagini la propria storia, i giovani sono in grado di comprenderla meglio, di avere su di essa un atteggiamento critico e, di conseguenza, rielaborativo¹⁸⁹.

Benché il suo lavoro sia stato pressoché ignorato, in qualche misura, la sua esperienza ha anticipato le odierne forme di cinematografia partecipativa e collettiva.

Infine, indirizzando lo sguardo al territorio italiano, sempre negli stessi anni (1962-1972) nasceva un Laboratorio di cinema di ricerca, lo Studio di Monte Olimpino (CO)¹⁹⁰ che portò alla sperimentazione di alcune dinamiche di video partecipativo e alla realizzazione di una cinquantina di film unici nel loro genere:

sulla collina di Monte Olimpino, con Bruno Munari e i miei cinque figli, ci siamo reinventati il cinema e finalmente abbiamo scoperto il cinema fatto dai bambini [...] saliva da lontano un’onda lunga di scontento e di speranza che insieme ai ragazzi abbiamo riversato in quei piccoli film¹⁹¹.

¹⁸⁷ Lunch, N. & Lunch C. (2006). *Insights into participatory video. A Handbook for the Field*. UK: InsightShare, p. 88 (mia trad.).

¹⁸⁸ Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l’ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, p. 65.

¹⁸⁹ Deligny, F. (1955). *La cinepresa, strumento pedagogico, infra*, p.74 – Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l’ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, p. 34.

¹⁹⁰ Piccardo, M. (2000). *La collina del cinema*. Como: Nodo Libri, introduzione.

¹⁹¹ *Ibidem*.

L'esperienza di Monte Olimpino è stata una delle più importanti sperimentazioni italiane dell'epoca, rispetto alle pratiche audiovisive condivise, anche se non ha avuto la stessa risonanza di quella canadese.

Il *Fogo Process* è diventato, invece, “un prototipo della comunicazione per lo sviluppo, nell'uso dei *media* per promuovere il dialogo e il cambiamento sociale¹⁹²” e un punto di riferimento e modello base per futuri progetti di video partecipativo nel mondo. Da quell'esperienza, ma soprattutto negli ultimi decenni, sono nati in tutto il mondo diversi esperimenti che possiamo ricondurre alla pratica del video partecipativo, per intenti o peculiarità: nel mondo anglosassone si è sviluppata tutta una corrente di progetti di *Participatory Video*¹⁹³, invece, in America Latina, diverse sperimentazioni audiovisive e collettive hanno preso il nome di *Cine Comunitario*¹⁹⁴; con percorsi originali, plurime realtà locali e internazionali hanno iniziato a sperimentare la pratica all'interno di differenti contesti sociali.

Il video partecipativo (PV) è una “giovane” pratica creativa di intervento sociale di vivace dinamismo, in piena fase di studio ed esplorazione; non esiste una vera e propria metodica riconosciuta da seguire, in materia di video partecipativo, ma abbondanti esperimenti pratici e qualche intento di codifica da parte di ricercatori e professionisti appassionati in materia. Pur senza regole di de-finizione, tuttavia, ci sono delle caratteristiche e indicazioni di base proprie della pratica che rendono un processo di creazione filmico “partecipativo”.

Innanzitutto, questa pratica si differenzia dal cinema documentario per la marcata attenzione al processo e l'autorialità diffusa: è il processo l'aspetto più importante, ciò che accade nel percorso di realizzazione, nello spazio del fare, dell'immaginare e del creare¹⁹⁵; durante il percorso, lo sguardo è rivolto verso i processi e le dinamiche collettive, l'attivazione di relazioni simmetriche e orizzontali, la formazione di una

¹⁹² *Ibidem.*

¹⁹³ Cfr. InsightShare

¹⁹⁴ Cfr. Dagron, A. G. (2014). *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Autores: Pocho Álvarez W., Irma Ávila Pietrasanta, Horacio Campodónico, Vincent Robert Carelli, Jesús Guanche Pérez, Idania, Licea Jiménez, Nancy De Miranda, Cecilia Quiroga San Martín, Janaina Rocha. Bogotá: FNCL, FES.

¹⁹⁵ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.13 (mia trad.).

creatività diffusa e la costruzione del gruppo¹⁹⁶. Il video partecipativo si differenzia, anche, dalla “cooperazione psicosociale”, per avere comunque come finalità la creazione di un prodotto, oltre che l’attenzione al processo: la realizzazione di un prodotto filmico è anch’esso uno scopo, tenendo sempre come *focus* il volere del gruppo. La distinzione processo/prodotto non è binaria ma spesso ibrida, per questo alcuni progetti di PV sono focalizzati principalmente al processo e si occupano di generare beneficio dal dialogo e dal fare collettivo, altri, invece, sono più focalizzati al prodotto, con maggior investimento nella produzione e attenzione al risultato¹⁹⁷: nel primo caso, il pubblico principale è il gruppo e la qualità del film risultante non è una priorità perché è valorizzato il processo, come mezzo per sviluppare competenze, fiducia in se stessi, valori condivisi, finalità collettive (scopo sociale); nel secondo caso, il pubblico è esterno e il processo, insieme al prodotto, sono valutati come mezzi di promozione e influenza sulla comunità (scopo di produzione audiovisiva e di comunicazione)¹⁹⁸. Nei progetti di PV un processo approfondito è sicuramente il mezzo migliore per arrivare a una serie di risultati, che il più delle volte includeranno anche un prodotto video, ma non necessariamente¹⁹⁹. Questa pratica, infine, è distinta anche dall’antropologia visuale, per il suo intento di costruzione di comunicazione e trasformazione sociale, piuttosto che di pura ricerca²⁰⁰.

Chiarito che non esiste né una definizione univoca, né un definitivo e universale modo di fare video partecipativo, come identificare alcuni elementi comuni nel processo di co-creazione?

La sequenza delle operazioni che porta a una creazione, nel cinema, è lunga e complessa: dall’ideazione, la scrittura, i *casting* e la ricerca delle *location*, le riprese, il montaggio

¹⁹⁶ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 17.

¹⁹⁷ Roberts, T. & Lurch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 3 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

¹⁹⁸ ZaLab, video partecipativo e documentari (2023). <http://www.zalab.org/lo-scopo/>.

¹⁹⁹ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.18 (mia trad.).

²⁰⁰ Collizzolli S. (2021). Silde del corso sul video partecipativo e il cinema documentario. Verona-Palermo: ZaLab.

audio e video, alla promozione del film²⁰¹. Nei laboratori di video partecipativo i soggetti passano dall'essere spettatori a diventare co-creatori di storie: la partecipazione, o meglio il protagonismo, indica una presenza e un'influenza significativa dei partecipanti nella creazione del film; il loro coinvolgimento, nelle varie fasi²⁰², è una *conditio sine qua non* del progetto e anche se i livelli di partecipazione possono essere differenti, calibrati in base alle condizioni, interne ed esterne, del gruppo²⁰³, il processo invita sempre la più ampia gamma possibile di parti interessate a partecipare, impegnandosi in modo costruttivo²⁰⁴. La partecipazione non può e non deve essere una condizione obbligatoria, dall'alto verso il basso²⁰⁵, ma frutto di un processo di ri-appropriazione di potere e di intento trasformativo: la partecipazione autentica implica mettersi in gioco con responsabilità, sia come individuo che come gruppo-comunità²⁰⁶. Si tratta di una partecipazione che restituisce coscienza critica, *agency* e capacità politica e che mira alla trasformazione sociale e all'auto azione delle persone coinvolte²⁰⁷; l'esistenza di ogni finta partecipazione, infatti, diminuisce fortemente l'emancipazione potenziale.

L'anima principale su cui ruota il video partecipativo è il gruppo: ogni gruppo è a sé, anche se ci sono delle tappe di sviluppo per età ed "alfabetizzazione mediatica"²⁰⁸. I partecipanti vengono coinvolti e stimolati nelle discussioni, su questioni sociali che li

²⁰¹ Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 87.

²⁰² I progetti differiscono radicalmente rispetto a quale grado di controllo i partecipanti hanno nell'ideazione, nella pianificazione, nelle riprese, nel montaggio e nella distribuzione – Roberts, T. & Lunch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 2 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

²⁰³ Chambers, J. (2019). Exploring co-creation in practical film education from primary school to postgraduate study: Theoretical and auto-ethnographic perspectives upon teaching film practice. *Film education journal*, 2 (1), pp. 27-47 (mia trad.), DOI: 10.18546/FEJ.02.1.03.

²⁰⁴ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *Insightshare*, p.14 (mia trad.).

²⁰⁵ L'intento critico di facilitare la trasformazione e il cambiamento sociale attraverso la partecipazione, che ha caratterizzato il video partecipativo fin dagli anni 70-80, è stato seriamente compromesso negli anni 90 quando istituzioni neoliberiste, come la Banca Mondiale, hanno reso la partecipazione una condizione obbligatoria per il supporto finanziario istituzionale. La tirannia di questa partecipazione "dall'alto in basso" ha costretto molti attori dello sviluppo a rivendicarla in tutte le loro iniziative; questo ha portato ad una proliferazione di progetti di "partecipazione" conformati ai dettami del finanziatore - Roberts, T. & Lunch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 2 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

²⁰⁶ Cfr. Hickey, S. & Mohan, G. (2005). *Participation: from Tyranny to Transformation? Exploring New Approaches to Participation in Development*. London: Zed Books (mia trad.).

²⁰⁷ Cfr. Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare* (mia trad.).

²⁰⁸ ZaLab, video partecipativo e documentari (2023). <http://www.zalab.org/dalla-scrittura-al-montaggio/>

riguardano, e invitati a familiarizzare con le attrezzature audio e video, attraverso esercitazioni pratiche²⁰⁹. La riflessione è fondamentale per il processo di apprendimento esperienziale²¹⁰ e serve per determinare quale film il gruppo vuole produrre: attraverso un processo di ricerca, ascolto, selezione, messa in scena, il gruppo diventa autore delle storie raccontate e questo permette un circuito di *feedback*, a livello orizzontale, dove sono tutti liberamente portati a identificarsi con l'esperienza vissuta²¹¹; che storia vogliamo raccontare? Qual è il nostro pubblico? Se il processo di creazione è partecipativo, nelle dinamiche collettive non ci si arrende e non si comanda, con tutte le difficoltà che ne implica, perché la decisione spetta ai soggetti coinvolti²¹². L'altro aspetto è l'attrezzatura audio e video, una presenza costante "messa a disposizione dei partecipanti e intesa come strumento in grado di contribuire allo sviluppo del sentimento collettivo²¹³". Rispetto all'inizio dell'esplorazione di questa pratica²¹⁴, ora nei progetti di video partecipativo è comune che i partecipanti siano i responsabili dell'attrezzatura, stiano dietro la telecamera o il montaggio, cercando di consegnare quanto più controllo possibile ai soggetti, rilegando ai facilitatori il ruolo di supporto e consulenza²¹⁵; fin da subito, quindi, è stato intravisto questo potenziale del cinema, nel ri-creare quella dimensione collettiva e quel modo di vivere comunitario²¹⁶: "la cinepresa è un'arma di cambiamento, non solo individuale ma anche collettiva [...] la collettività si organizza, si ri-crea e si rinforza attorno allo strumento e all'ambiente ad esso associato²¹⁷". Già da questo aspetto, il video partecipativo si presenta come un'esperienza in grado di potenziare e sviluppare le qualità e le capacità sia dei singoli

²⁰⁹ Roberts, T. & Lunch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 2 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

²¹⁰ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.17 (mia trad.).

²¹¹ ZaLab, video partecipativo e documentari (2023). <http://www.zalab.org/il-gruppo-2/>.

²¹² Collizzolli S. (2021). Silde del corso sul video partecipativo e il cinema documentario. Verona-Palermo: ZaLab.

²¹³ Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l'ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, p. 21.

²¹⁴ Nel Fogo Process gli abitanti dell'isola hanno partecipato al racconto collettivo ma non sono stati coinvolti nella produzione (ideazione, riprese, montaggio) – Roberts, T. & Lunch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 2 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

²¹⁵ *Ivi*, p.3.

²¹⁶ *Ivi*, p. 27.

²¹⁷ *Ivi*, p. 36.

che dei gruppi. Se il gruppo è preesistente, cioè composto da individui che abitualmente condividono un tempo e/o uno spazio, il processo laboratoriale diventa un'opportunità per raccontarsi e trasmettere i bisogni del gruppo; se, al contrario, il gruppo si forma *ad hoc* per l'occasione, parte significativa del processo diventa quello della creazione dell'anima dello stesso²¹⁸. La chiave, per qualsiasi progetto di video partecipativo di successo è, quindi, lo sviluppo del gruppo: costruire legami di fiducia, rispetto e comprensione tra i partecipanti influenzerà tutto ciò che ne segue²¹⁹.

L'*editing* è una fase importante e potente del processo, ma rappresenta la più grande sfida per la partecipazione: "tutto il tempo e la cura spesi per garantire un approccio partecipativo autentico, onesto, responsabilizzante, possono facilmente diminuire in questa fase di produzione²²⁰". L'*editing* è la parte più tecnica che necessita di diverse competenze, per questo intraprendere un *editing* partecipativo richiede molta pazienza; la decisione su chi si prenderà carico di questa fase dipende molto da due fattori chiave: l'alfabetizzazione mediatica e il tempo, oltre che al *budget*.

In un percorso di co-creazione di un prodotto filmico, anche la proiezione finale è un elemento centrale: lo *screening* del filmato grezzo e il prodotto terminato servono per coinvolgere sia partecipanti che gli spettatori in un dialogico processo di deliberazione collettiva finalizzato ad aumentare la coscienza critica sulle questioni sociali sollevate nel film²²¹: "se è vero che è il processo di realizzazione del film a costituire la chiave dell'impulso pedagogico, è anche vero che il risultato, il prodotto filmico, possiede ugualmente valore, che ha a che fare con la costruzione di una memoria²²²". Lo schema video-discussione è quello che si trova al centro del processo: la necessità di riprodurre e riflettere, con giochi ed esercizi, sul filmato grezzo e poi integrale, è presente in tutte le fasi; le proiezioni, sia quelle interne al gruppo che quelle ad un pubblico più vasto, danno l'opportunità ai soggetti coinvolti di prendere parte ai processi decisionali sulle

²¹⁸ ZaLab, video partecipativo e documentari (2023). <http://www.zalab.org/il-gruppo-2/>.

²¹⁹ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. UK: InsightShare, p.27 (mia trad.).

²²⁰ Ivi, p.39.

²²¹ Roberts, T. & Lunch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 3 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

²²² Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l'ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, Cosenza, pp. 38-39.

riprese²²³. Il *focus* dei laboratori deve essere co-creare narrazioni che comunichino ciò che i partecipanti realmente vogliono comunicare, nel modo che a loro sembra adeguato²²⁴, per produrre trasformazione individuale e cambiamento sociale tramite una produzione video realmente prodotta e diretta dal basso²²⁵.

Ma perché si parla di co-creare? Qual è il ruolo del formatore?

L'idea di un approccio di co-creazione filmica non presuppone una forza autoriale all'interno del processo produttivo, ciò non significa che l'agire dei partecipanti sia libero da qualsiasi contaminazione o influenza²²⁶:

bisogna cercare di eliminare la presunta gerarchia tra chi ha il sapere e chi deve costruirlo e creare, piuttosto, uno scambio in cui ognuno dà delle conoscenze, chi più e chi in parte [...] magari i soggetti coinvolti non hanno competenze tecniche, ma sanno quali sono gli aspetti importanti per il territorio e hanno accesso alle storie²²⁷.

Qualsiasi progetto di co-creazione dovrebbe partire però da una forte presa di coscienza: ogni formatore è implicato nella co-costruzione di narrazioni condivise, senza nessuna pretesa o supposizione di neutralità²²⁸. Il formatore che propone il laboratorio è un soggetto coinvolto e partecipante, tanto quanto gli altri: è impossibile pensare di essere semplici osservatori, magari neutrali, di processi di attivazione di altri²²⁹; nello svolgere il laboratorio ognuno porta con sé il suo essere e fortunatamente non c'è modo di evitare

²²³ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *Insightshare*, p.36 (mia trad.).

²²⁴ Il processo mira a creare delle narrative audiovisuali che comunichino ciò che i partecipanti vogliono realmente comunicare, nel modo che loro ritengono appropriato (Johansson et al. 1999:35).

²²⁵ ZaLab, video partecipativo e documentari (2023). <http://www.zalab.org/lautonarrazione/>.

²²⁶ Chambers, J. (2019). Exploring co-creation in practical film education from primary school to postgraduate study: Theoretical and auto-ethnographic perspectives upon teaching film practice. *Film education journal*, 2 (1), pp. 27-47 (mia trad.), DOI: 10.18546/FEJ.02.1.03

²²⁷ Intervista diretta a Michele Aiello del 14.04.2023.

²²⁸ "Quando mi presento agli studenti dico sempre qualcosa di privato che mi riguarda. Sì, perché questa faccenda del cinema è per me qualche cosa che non può prescindere dal personale" – Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 11.

²²⁹ "Perché non lasciare qualche volta che il professionista faccia il suo lavoro? Si tratta di un normale rapporto di produzione in seno a ogni gruppo che sta realizzando un film" – Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p.116.

che ciò accada²³⁰. Il dovuto accorgimento è quello di rendere espliciti i propri sistemi di valutazione, consapevoli che questo aumenta le difficoltà e la complessità; il formatore ha il compito di garantire delle regole procedurali che riguardano il processo e su questo non si può sospendere il giudizio, mentre sui valori sostantivi e sul risultato bisognerebbe farlo, anche se è difficile.

Per concludere, ogni laboratorio di PV è un'esperienza unica e irripetibile, dove vengono stabilite, di volta in volta, le modalità di lavoro, nella forma, nei tempi e nei ruoli; all'interno di un progetto vi sono molti gradi d'intervento e coinvolgimento del gruppo a seconda degli obiettivi, della durata del progetto, delle caratteristiche dei partecipanti (età, provenienza, "alfabetizzazione mediatica", familiarità con la tecnica audiovisiva etc.) così come dei professionisti, del contesto e delle risorse, economiche e no, a disposizione²³¹. La fase imprescindibile è quella della scrittura, dal *brainstorming* collettivo sul tema all'ideazione della storia, con la scelta dei protagonisti e lo sviluppo narrativo; la fase delle riprese è interessante per mettersi in gioco sul campo, nelle dinamiche di gruppo e nell'aspetto tecnico del lavoro; la fase del montaggio, invece, è la più complessa da realizzare in gruppo e per difficoltà logistiche, tempi e *budget*, è spesso a carico di terzi o dei formatori, che dovrebbero però mantenere un saldo legame con i partecipanti²³². Trattandosi di percorsi dove il fulcro è il processo, è auspicabile che tutte le decisioni siano prese collettivamente e non vengano calate dall'alto; lo scopo è quello di "accompagnare i soggetti all'acquisizione, alla conquista e gestione consapevole di uno sguardo operativo, che comprenda e racchiuda lo stupore creativo, l'esperienza di percezione del contenuto, del contesto, e delle proprie proiezioni fantasmatiche²³³".

²³⁰ Vi è uno strano idealismo nei progetti di educazione cinematografica progressista, con estremi sforzi da parte dei professionisti per creare spazi in cui gli studenti possano articolare le proprie visioni estetiche il più liberamente possibile dalle imposizioni paternaliste di autorità educativa. L'influenza dell'adulto è riconosciuta in termini peggiorativi come contaminazione o imposizione epistemica – Cfr. Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. UK: Polity Press.

²³¹ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino editore, p. 17.

²³² ZaLab, video partecipativo e documentari (2023). <http://www.zalab.org/dalla-scrittura-al-montaggio/>.

²³³ Mancino, E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica, metafore del pensiero e della formazione*. Milano: Guerini Scientifica, p. 21.

2.2 Il metodo PVCODE

Il metodo PVCODE – Participatory Video for Community Development – è un metodo di video partecipativo “per lo sviluppo di comunità” messo a punto da Cristina Maurelli e Carlo Concina. Questo metodo nasce dall’esperienza realizzata sul campo ed è stato pensato come un *framework*, come una sorta di “cassetta degli attrezzi” utile alla comunità educante che sperimenta una produzione filmica partecipativa:

è qualcosa che può essere raccontato e insegnato anche ad altri non professionisti, come educatori, insegnanti e tutti coloro che si frappongono tra il gruppo di lavoro e i professionisti del settore che facilitano il processo di creazione filmica²³⁴

Per metodo PVCODE si intende un insieme di tecniche partecipative che portano alla realizzazione di un film, dall’ideazione alla distribuzione, da parte di un gruppo di persone, non professioniste, di una comunità: sono i partecipanti, uniti tra loro da qualcosa che li riguarda direttamente, come una situazione, una circostanza, un lavoro, un’età, un luogo, una condizione, che decidono quale storia raccontare e come farlo, con l’aiuto di educatori, facilitatori ed esperti di questa tecnica²³⁵. Attraverso questa modalità di fare cinema, “i soggetti apprendono capacità e competenze varie, non soltanto tecniche, legate alla narrazione cinematografica e si aprono alla possibilità di diventare centrali nell’auto determinarsi e nell’auto raccontarsi²³⁶”; nello specifico, vi sono tre qualità rilevanti che il soggetto esplora nel fare cinema partecipativo: “pensare una storia e narrarla per immagini, in modo partecipato e collettivo, recitare e potersi rivedere ed esprimere capacità professionali differenti²³⁷”.

²³⁴ Intervista diretta a Cristina Maurelli del 23-03-2023.

²³⁵ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 15.

²³⁶ Intervista diretta a Cristina Maurelli del 23-03-2023.

²³⁷ Ogni qualità permette al soggetto di esplorare parti di sé e della relazione con gli altri. Pensare e narrare una storia potenzia le capacità di rappresentare gli altri, ascoltare/ascoltarsi, riconsiderare le situazioni da più punti di vista, interrogarsi su emozioni, reazioni, affermazioni, azioni, sperimentare nuovi linguaggi e ampliare i propri confini. Recitare e rivedersi potenzia la memoria e favorisce la conoscenza del proprio corpo, il controllo dei movimenti, la sensibilità, la capacità percettiva e quindi l’equilibrio e il benessere psicofisico. Infine, si sviluppano capacità professionali di scenografia, costumi, produzione e tecnica – Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 26.

Il metodo propone così ai partecipanti due obiettivi principali: acquisire una formazione tecnica di base nella produzione di video digitali e realizzare un film, in forma collettiva, su un tema rilevante per quel gruppo e/o per la comunità²³⁸; per il raggiungimento di questi due obiettivi, l'idea è utilizzare differenti tecniche e suddividere il lavoro in cinque fasi principali, ognuna delle quali può prendere più o meno spazio nel processo, in base alle caratteristiche dello stesso:

- Fase 1: lezioni di teoria e tecnica degli audiovisivi, per apprendere i fondamenti di *storytelling*, sceneggiatura, regia, fotografia, funzionamento videocamere e microfoni, teoria e tecnica del montaggio e tecniche recitative.
- Fase 2: esercitazioni pratiche "di prova" in piccoli gruppi, per mettersi alla prova in diversi ruoli (es. interviste). Fare questi esperimenti improvvisati e in breve tempo serve a comprendere il senso del lavoro collettivo e lo scopo del progetto.
- Fase 3: momento di ideazione del film sul tema scelto e nella forma filmica stabilita dal gruppo. In questa fase si individua il genere, l'idea, il *plot*, i personaggi e si procede con la scrittura condivisa della sceneggiatura.
- Fase 4: realizzazione del film, con la scelta dei ruoli (flessibili), *training* degli attori, condivisione del piano regia, organizzazione della produzione, riprese e montaggio.
- Fase 5: proiezione del film finito all'interno del gruppo e, volendo, alla comunità, con il possibile coinvolgimento di istituzioni, enti, cittadini.

SCHEMA DAL LIBRO²³⁹

²³⁸ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino editore, p. 31.

²³⁹ *Ibidem*.

La prima fase parte dalla teoria: senza sottostimare i partecipanti, è importante trovare la giusta misura e gli strumenti adatti per approcciarsi ed imparare un linguaggio tanto complesso come quello del cinema; questa formazione teorica comprende lo studio e l'analisi della grammatica di base, dal linguaggio e alla tecnica cinematografica²⁴⁰. Per comprendere la grammatica della struttura di un film è interessante mostrare scene di film, noti e meno noti, ed analizzare le sequenze filmiche per capire come costruire una storia²⁴¹. Lo studio dello *storytelling*, la narrazione cinematografica, serve per mostrare che esiste una grammatica e delle regole formali e che il film non è “improvvisazione creativa”. Si passa poi alle regole di regia: si studiano le caratteristiche delle inquadrature, i movimenti di macchina, anche qui con l'aiuto di spezzoni di semplici scene, per afferrarne la logica sottostante²⁴². Oltre alla scrittura e alla regia, che hanno a che fare con il linguaggio cinematografico, c'è poi la teoria riferita alla parte tecnica: si mostrano le attrezzature, principalmente il funzionamento di videocamere e microfoni, si affrontano le regole basilari della fotografia, della costruzione dell'immagine e della luce, si spiegano i ruoli e le figure professionali di una *troupe* cinematografica²⁴³. Questo metodo prevede, infine, qualche lezione facoltativa dedicata alle tecniche recitative (*training* degli attori sulla consapevolezza del corpo e del respiro) utile a sviluppare un po' di familiarità con la camera e come ponte di passaggio alle lezioni pratiche²⁴⁴. In tutta questa prima fase potrebbe essere utile servirsi di una dispensa da tenere come guida; infine, sarebbe opportuno scegliere un luogo specifico dove svolgere le lezioni, così da renderlo un “set privilegiato” dove ri-conoscersi, instaurare relazioni, stimolare discussioni e riflessioni non formali e far fluire la creatività²⁴⁵. In base alle caratteristiche del progetto (target, durata, *budget*) e alle condizioni contestuali, questa fase potrebbe essere accorciata o incrociata con la seconda parte più pratica²⁴⁶.

²⁴⁰ Intervista diretta a Cristina Maurelli del 23-03-2023.

²⁴¹ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 35.

²⁴² *Ibidem*.

²⁴³ *Ivi*, p. 36.

²⁴⁴ *Ibidem*.

²⁴⁵ *Ivi*, p. 37.

²⁴⁶ C. Maurelli afferma di aver notato il beneficio di questa sovrapposizione “soprattutto con gli adolescenti, in alcuni degli ultimi progetti realizzati in contesti difficili” – Intervista diretta a Cristina Maurelli del 23-03-2023.

La seconda fase di questo metodo è improntata sul “fare pratica” e sull’importanza di imparare facendo: mini-troupe sperimentano, nei diversi ruoli, il funzionamento delle attrezzature audio e video. Si tratta di esercitazioni tecniche dove si allestiscono mini-set e si preparano semplici interviste (personali oppure a tema libero), telegiornali o piccoli reportage, con lo scopo di imparare le impostazioni base delle attrezzature ed incrementare la coesione del gruppo, mostrando i vantaggi del lavoro di squadra²⁴⁷. In queste prove pratiche si comprendono le potenzialità creative e comunicative sia dello strumento che del gruppo; è importante, quindi, lasciare una certa libertà di espressione e sperimentazione, facendo prevalere la dimensione ludica e del divertimento. Questa fase prevede un momento di montaggio, utile sia a mostrare il meccanismo e il linguaggio dell’*editing* che a rivedersi sullo schermo, apprendendo qualcosa in più su di sé e sulle proprie capacità e attitudini; quest’ultimo step varia in base alla tipologia di persone, al tempo e al *budget*²⁴⁸.

Dopo aver familiarizzato sia con il cinema, nella teoria e nella pratica, che con l’ambiente ed il gruppo, la terza fase è quella di inizio ufficiale del processo di co-creazione: la scrittura del film. Qui si mette a fuoco il tema, cioè l’argomento che si vuole raccontare, si sceglie il genere (documentario, fiction, videoclip, videoinstallazione ...) e si avvia la fase di scrittura partecipata²⁴⁹. È importante tenere a mente che ogni gruppo di lavoro è diverso ma proprio questa diversità, se siamo in grado di dare voce a tutti e tutte, nell’analisi e nella discussione, diventa uno stimolo e un valore aggiunto. La scrittura è una fase delicata e non è facile individuare, in modo partecipativo, soggetto e personaggi; per questo, ci sono diverse strategie in base ai partecipanti: si potrebbe creare un sommario condiviso dal quale partire per decidere cosa e come raccontare l’argomento oppure far compilare ad ognuno una scheda tecnica o dei *moodboard*, tavole di collage con immagini ritagliate che rappresentino la storia, per poi unire i vari pensieri, racconti, idee, in una storia collettiva²⁵⁰. Per quanto riguarda la scelta della

²⁴⁷ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 37.

²⁴⁸ *Ivi*, p. 40.

²⁴⁹ *Ivi*, p. 42.

²⁵⁰ *Ivi*, p. 51.

forma filmica, questa dipende molto dalle condizioni e dalle opportunità contestuali; tuttavia, quando possibile, sarebbe auspicabile farne una scelta collettiva. Anche nella scrittura della sceneggiatura, con scene e dialoghi precisi, vanno prese decisioni collettive, in quanto si tratta di un processo potente quanto fragile ed è responsabilità del formatore, quanto dei partecipanti, non perdere il *focus*.

Una volta scritto il film sulla carta, nella quarta fase si passa alla realizzazione partecipativa: si scelgono i ruoli, valorizzando le abilità dei partecipanti, si condivide il piano di preproduzione e regia, si stabiliscono le giornate di riprese e di montaggio²⁵¹. La scelta dei ruoli è importante: per i partecipanti significa re-imparare a svolgere il proprio compito e rispettare quello degli altri, in una dinamica operativa e collettiva, dove ogni ruolo ed ogni reparto è importante per la creazione del prodotto finale. Il momento di preproduzione è altrettanto significativo: si stabiliscono le *location*, i costumi, gli oggetti di scena, si richiedono, qualora necessario, i permessi per fare le riprese; è fondamentale qui organizzare bene il lavoro, incoraggiando la partecipazione e attribuendo a tutti responsabilità e compiti ben precisi che siano in grado di portare a termine²⁵². Anche le giornate di ripresa sono un'indimenticabile esperienza formativa per il gruppo: la creazione della *troupe* è un'ottima prova di *team building* dove sviluppare capacità organizzative e di *problem solving*, "perché in un *set*, come nella vita, ci sono sempre sfide e problemi da risolvere²⁵³". La restituzione emotiva e collettiva di queste giornate può essere anche un momento costruttivo per ri-pensarsi, risolvere eventuali problematiche interne o esterne al gruppo e dare valore all'esperienza vissuta, al di là del prodotto. Il montaggio audio-video, infine, è un lavoro di pazienza e dedizione dove bisognerà valutare, di situazione in situazione, la giusta divisione di incarichi²⁵⁴. La domanda principale da porsi, quando si pianifica la fase di *editing* di un processo di video partecipativo, è chi farà il montaggio: idealmente saranno i partecipanti stessi ma a volte

²⁵¹ *Ivi*, p. 53.

²⁵² Nel cinema la capacità di valutare i tempi e le energie richieste dal progetto del film fa parte dell'intelligenza generale del processo creativo – Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 117.

²⁵³ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 53.

²⁵⁴ *Ivi*, p. 57.

ciò potrebbe non essere possibile e sarà il formatore o un terzo ad occuparsene; è molto importante, tuttavia, prendersi cura di questa fase che può facilmente compromettere l'integrità dell'intero processo²⁵⁵. La creazione di un *paper edit* grafico, come ad esempio una *timeline* visiva, è una tecnica utile per coinvolgere l'intero gruppo nei processi decisionali chiave, anche quelli che avverranno durante la fase di post-produzione, soprattutto se in separata sede²⁵⁶. Nelle prime esperienze di video partecipativo, quando le telecamere e le attrezzature di montaggio erano ingombranti e molto costose, una volta che i partecipanti avevano discusso, prodotto un *paper edit* e (forse) ripreso, il materiale video veniva portato via dal gruppo di professionisti, che svolgeva l'*editing* e riconsegnava il prodotto filmico finito in un secondo momento; oggi, le dimensioni e i costi ridotti dell'attrezzatura rendono possibile seguire l'intero processo di creazione da parte dei partecipanti, che beneficiano di maggior protagonismo e ridotta dipendenza continua dai formatori esterni²⁵⁷. Ci sono diversi modi di fare uso del video partecipativo e con distinte posizioni; per l'organizzazione InsightShare, organizzazione che si occupa da anni di progetti PV in diversi continenti, il prodotto video, per essere considerato partecipativo, deve essere fatto interamente dal gruppo, dal *planning* al *filming*, cioè dalla stesura dello *storyboard* al prodotto finito:

se, per mancanza di tempo o di fondi, non si riesce a terminare la postproduzione, che è la fase ultima e tecnicamente più complessa, i partecipanti devono comunque mantenere il controllo editoriale: partendo dal *footage* non editato, decidono cosa tenere o non tenere delle riprese, non solo dal punto di vista estetico²⁵⁸.

Per InsightShare, in generale, il gruppo deve avere il controllo su tutte le fasi di realizzazione: "se il gruppo perde il controllo sulla produzione o la postproduzione, dev'esserci una partecipazione davvero molto alta nelle altre fasi, ad esempio rispetto

²⁵⁵ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.39 (mia trad.).

²⁵⁶ *Ivi*, p.60.

²⁵⁷ Alcune organizzazioni stanno spingendo su questo aspetto, costruendo hubs - unità video - di proprietà della comunità, per sviluppare progetti video in varie parti del mondo, facilitando l'autonomia dei processi - Cfr. Lurch, N. (2009). Participatory video hubs. Building global media networks with a difference. *Global Times* (mia trad.).

²⁵⁸ InsightShare, ad esempio, utilizza la tecnica della *timeline* visiva di carta: i partecipanti inseriscono con dei post-it i take scelti nella *timeline* e danno le indicazioni al formatore o chi si occupa del montaggio - Intervista diretta a Soledad Muñiz del 18.05.2023.

alla creazione del contenuto²⁵⁹". Infine, il prodotto terminato viene sempre fatto approvare dal gruppo, prima della pubblicazione. Quando c'è qualche aspetto di squilibrio, come quando i *footage* del gruppo e del formatore sono inseriti entrambi nel video, o è il formatore stesso a fare le riprese, "viene utilizzato il termine ibrido come forma più onesta per riconoscere che alcuni processi sono stati realmente partecipativi e altri meno²⁶⁰"; l'importante comunque è sempre che "il gruppo possa scegliere liberamente e che il processo non sia direttivo da parte del *filmmaker*²⁶¹". Per mantenere un processo partecipativo e onesto fino in fondo è importante lavorare con il gruppo affinché la partecipazione ai processi decisionali e di controllo sia sempre presente.

L'ultima fase è quella di condivisione del film, che avviene sempre prima a porte chiuse: è il gruppo, per primo, che beneficia della fruizione del prodotto finito, così da accertarsi che emozioni, intenzioni e opinioni siano state rispettate nella traduzione filmica²⁶². Qui il progetto diventa finalmente prodotto, per poi aprirsi al resto della comunità: se il gruppo è un elemento imprescindibile nella costituzione di un laboratorio di video partecipativo, è altrettanto vero che si fonda su una comunità di riferimento, anch'essa importante per il progetto. Per questo, la proiezione pubblica del o dei filmati realizzati è una fase importante a conclusione del percorso²⁶³, anche se la riuscita del film, in grado di affascinare il pubblico, non garantisce in alcun modo che l'esercizio sia stato proficuo²⁶⁴. Le proiezioni possono offrire l'opportunità di aumentare la consapevolezza nel progetto proprio grazie ai rimandi della comunità²⁶⁵; con le proiezioni i partecipanti mostrano il lavoro fatto e questo permette di ripensarsi nella società con nuovo potere,

²⁵⁹ Intervista diretta a Soledad Muñiz del 18.05.2023.

²⁶⁰ *Ibidem*.

²⁶¹ *Ibidem*.

²⁶² Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p.55.

²⁶³ *Ivi*, pp. 58-59.

²⁶⁴ Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 111.

²⁶⁵ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.36 (mia trad.).

passando dall'essere "oggetti" delle narrazioni altrui a soggetti attivi e protagonisti nella comunicazione²⁶⁶.

Per concludere, la proposta metodologica PVCODE prova a formulare delle linee guida per l'esplorazione della pratica partecipativa, consapevole che ogni semplificazione aiuta la comprensione e l'analisi ma è da maneggiare con cura, apertura e flessibilità mentale, per non togliere la complessità insita nel processo. Essendo una pratica che si rifà e vive del contesto in cui si sviluppa, non è facile, e nemmeno auspicabile, chiuderla in rigide griglie metodologiche ma "l'idea è poter scegliere strategie e tecniche in base alle condizioni contestuali, stando però dentro ad una modalità del come attuare ed attivare le dinamiche collettive nel progetto²⁶⁷"; è importante la flessibilità nello sviluppo di questi progetti, al di là di qualsiasi metodologia o *toolkit* di partenza, focalizzando l'attenzione alle necessità del gruppo, affinché il processo sia veramente costruttivo²⁶⁸. Come formatori è importante creare un buon clima e non sostituirsi mai nel percorso: la partecipazione è collettiva e ogni partecipante ha delle responsabilità. Il professionista, in tutto il processo di co-creazione, è lo specchio che permette ai soggetti di mostrarsi nella relazione con il gruppo, di definire meglio idee e pensieri; quindi, così come nella relazione riabilitativa e di cura, l'intento dovrebbe essere, semplicemente e seriamente, quello di liberare e sorreggere i soggetti. Se la partecipazione è un "mezzo per dare voce", i partecipanti devono essere i rappresentanti del film, in tutto il suo "ciclo di vita", e il compito del formatore è quello di trovare le modalità per equipaggiare e sviluppare capacità in tutte le fasi del processo, sia durante che dopo il completamento del progetto, in base alle condizioni, ai modi e alle volontà del gruppo; infine, è importante ricordare e onorare i desideri e le decisioni degli individui e delle comunità partecipanti e non fare promesse che non si possono mantenere²⁶⁹.

²⁶⁶ È compito degli adulti responsabili di queste realizzazioni approfittare di tali proiezioni per educare un po' anche la comunità e presentare i film per quello che sono, tracce d'esperienza e tappe di un processo creativo, insistendo soprattutto sul loro valore di apprendistato – Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 112.

²⁶⁷ Intervista diretta a Cristina Maurelli del 23-03-2023.

²⁶⁸ Intervista diretta a Soledad Muñiz del 18.05.2023.

²⁶⁹ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.52 (mia trad.).

2.3 Finalità sociali e obiettivi educativi

Pensare al cinema, in particolare al video partecipativo, come pratica educativa vuol dire sperimentare questo affascinante mondo dell'audiovisivo con finalità sociali e obiettivi educativi all'interno del processo di creazione. Fare cinema partecipativo è una pratica trasformativa: "maneggiando creativamente la realtà se ne acquista una nuova e differente coscienza, spesso unita alla consapevolezza della possibilità di cambiarla, favorendo quindi la trasformazione²⁷⁰". I professionisti rivendicano un'ampia gamma di aspetti positivi, sia personali che di gruppo, e vantaggi per la società garantiti attraverso l'uso del video partecipativo per lo sviluppo di comunità²⁷¹.

Quali vantaggi nel fare cinema partecipativo all'interno di percorsi e contesti educativi?

Il video partecipativo aiuta a liberare risorse nascoste, potenzialità e passioni negli individui e nelle comunità che partecipano al processo²⁷² e ha particolari qualità che lo rendono un "ideale strumento tecnologico di informazione e comunicazione (ICT) per lo sviluppo, nonché particolarmente utile e produttivo per consentire alle comunità escluse di produrre e comunicare nuove idee, in nuovi modi, attraverso nuovi soggetti²⁷³". La co-costruzione di narrazioni condivise ha in sé un dinamismo espressivo e delle traiettorie sia narrative che educative assolutamente imprevedibili, determinate dalla continua variabilità intrinseca del gruppo che prende parte al processo creativo. L'aspetto del "fare", espressione attiva del gruppo, è ciò che accentua le possibilità educative, non solo in termini disciplinari, ma anche culturali, metodologici, linguistici e filosofici²⁷⁴: si tratta, infatti, di un processo di co-costruzione di immaginari, valori e significati, sempre aperti e instabili. La dimensione esperienziale viene tematizzata nella

²⁷⁰ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 26-30.

²⁷¹ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.13 (mia trad.).

²⁷² Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.17 (mia trad.).

²⁷³ Roberts, T. & Lurch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 3 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

²⁷⁴ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Il cinema ci riguarda, premessa di E. Mancino. Roma: Dino Audino Editore, p. 8.

pratica attraverso il processo di creazione: il prodotto diviene così la forma visibile di un processo non più visibile²⁷⁵, un processo di educazione del “come se” e del possibile.

Le azioni sociali derivanti dalla pratica sono diverse e molteplici: dall’*empowerment* del self e del Noi²⁷⁶, attraverso un processo di partecipazione e ri-costruzione della fiducia del sé e del gruppo, allo sviluppo della coscienza critica, al rafforzamento identitario, alla resilienza culturale, alla capacità di *advocacy* e di cambiamento positivo²⁷⁷.

I partecipanti imparano a ri-conoscere se stessi attraverso l’introspezione e la riflessione integrate in questi processi²⁷⁸; la riproduzione video di immagini create dai partecipanti invita all’auto riflessione e alla revisione (critica) rispetto al pensato e al detto: “vedersi e sentirsi parlare in uno schermo offre l’opportunità di recupero e comprensione su se stessi, che è offerto da pochi altri *media*²⁷⁹”. La telecamera, come uno specchio che riguarda, o un “empatico orecchio”²⁸⁰, permette l’esplorazione: rivedersi e confrontarsi con l’immagine ripresa e restituita è interessante per riflettere su quanto il proprio IO e il proprio ME sociale siano armonici o stanno in conflitto; il self, infatti, è composto sia dall’autocoscienza (IO) che dalla propria faccia nell’interazione (ME) e questi due lati giocano un ruolo importante nella costruzione di una fiducia individuale in sé²⁸¹. Quanto è pubblico il mio ME? E dove la telecamera può portarlo? Questo meccanismo di costruzione individuale vale poi anche per la fiducia collettiva in un Noi: chi è NOI? Così tale costruzione diviene risorsa cognitiva e identitaria in grado di rafforzare il legame sociale²⁸². Il rispecchiamento e l’auto riflessività sono, quindi, importanti aspetti di *feedback* che contribuiscono all’*empowerment* sia del singolo che della comunità coinvolta.

²⁷⁵ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 11.

²⁷⁶ Cfr. Colom, A. (2010). Video Participatory and empowerment. *SOAS, Development Studies*.

²⁷⁷ *Ibidem*.

²⁷⁸ *Ivi*, p.17.

²⁷⁹ Roberts, T. & Lunch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 3 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

²⁸⁰ TEDx Talks (2013). *This is not a video camera*. Chris Lunch. <https://www.youtube.com/watch?v=5nVsI2nzzEs>.

²⁸¹ Collizzolli S. (2021). Silde del corso sul video partecipativo e il cinema documentario. Verona-Palermo: ZaLab.

²⁸² Cfr. Anderson, B. (1996). *Comunità immaginate*. Bari: Laterza – Collizzolli S. (2021). Silde del corso sul video partecipativo e il cinema documentario. Verona-Palermo: ZaLab.

In aggiunta, il video partecipativo offre la possibilità di progettare intenzionalmente percorsi educativi *ad hoc* e stabilire obiettivi di crescita e sviluppo lungo tutto il percorso di creazione: “si può lavorare sulle *soft skills* e su tutto ciò che riguarda la narrazione e la comunicazione²⁸³”; in ogni fase, dalla formazione teorica e tecnica all’esperienza sul campo, è possibile lavorare su più aspetti relazionali e/o pratici, come “raccontare e raccontarsi, ri-conoscere e ri-conoscersi, lavorare sulle proprie relazioni ed emozioni e mettersi in gioco, come individui e come collettività²⁸⁴”.

Pensare, ideare e scrivere un film potenzia la capacità comunicativa e il modo di esprimersi, l’autostima e la fiducia nella propria creatività e capacità di apprendimento, con una conseguente crescita personale²⁸⁵. Partecipare al percorso di costruzione di un film vuol dire co-costruire una realtà altra, parallela alla vita, dove ri-conoscere e ri-conoscersi in altre forme e modi; una volta sperimentata un’attitudine, una differente modalità di relazione con le persone, con le cose e con se stessi, è possibile esportarla anche fuori: “se si impara a farlo per il film, si impara potenzialmente a farlo anche nella vita reale²⁸⁶”. In questo processo, oltre alla mente, anche il corpo diventa protagonista all'interno di uno spazio protetto, uno spazio immaginario del “come se”, dove si sperimenta per poi rivedersi con altri occhi; nelle riprese si ri-scopre il proprio corpo e ci si fida a “mostrarlo”, rivalutando la percezione ed opinione sulla propria immagine.

Realizzare un film collettivo, inoltre, agevola solitamente la coesione e l’aiuto reciproco tra i membri del gruppo: il confronto con gli altri favorisce la capacità di riflessione e analisi, stimolando i soggetti a proporre idee e rispettare quelle degli altri e incoraggiando la condivisione di emozioni e vissuti; attraverso la discussione, infatti, il gruppo impara a ri-conoscersi, ri-conoscere i problemi e a ideare soluzioni²⁸⁷. Lavorando con emozioni, sentimenti e passioni si favorisce anche una maggiore capacità empatica, una diversa attitudine alle relazioni e una nuova alfabetizzazione emotiva.

²⁸³ Intervista diretta a Cristina Maurelli del 23-03-2023.

²⁸⁴ *Ibidem*.

²⁸⁵ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.13 (mia trad.).

²⁸⁶ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 38.

²⁸⁷ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.17 (mia trad.).

Si tratta di un'esperienza che migliora l'equilibrio personale e il benessere psicofisico già per il solo fatto di stare insieme agli altri; l'elemento più interessante è quello proprio specifico della quadra: "nel diventare una *troupe* cinematografica, già dalla fase di scrittura, aumentano le possibilità che il gruppo accolga e sostenga il singolo nella possibilità di sperimentarsi e trovare il proprio ruolo, il proprio posto e, forse il proprio talento²⁸⁸". Fare video partecipativi vuol dire soprattutto sperimentarsi nelle dinamiche di relazione: lavorare insieme, dalla sceneggiatura del film alla sua realizzazione, permette di sperimentare sentimenti di solidarietà, condivisione, appartenenza, reciprocità, somiglianza²⁸⁹: "riguardando il film c'è sempre un pezzettino di tutti [...] che è un po' quello che succede nelle storie delle collettività²⁹⁰"; ogni partecipante è così stimolato a proiettare sugli altri le proprie parti sconosciute (o non accettate) per ricevere importanti e benefiche proiezioni di ritorno²⁹¹.

Lavorare su un set di produzione comporta anche scontrarsi con difficoltà tecnico-pratiche che necessitano, per essere risolte, di un chiaro rapporto con la realtà (ad esempio la richiesta di permessi per *location*, il reperimento di oggetti di scena etc.); questo aspetto dimostra che impegnandosi è possibile raggiungere risultati concreti e tangibili e potenzia così sia capacità decisionali, di *problem solving*, che senso di responsabilità. Questo "fare collettivo" vuol dire poi mettersi alla prova ed agire collettivamente per un obiettivo comune, sentendosi parte di un progetto concreto con uno scopo ben preciso: è un processo creativo e informale che permette di sperimentarsi in un nuovo modo di pensare ed essere, aumentando la consapevolezza delle comunità²⁹².

In alcuni contesti sociali, tale pratica ha ancora più valore perché la narrazione, nella sua versione cinematografica, diventa parte di un processo curativo. Cosa succede se i partecipanti decidono di raccontarsi, rievocando momenti, magari dolorosi, della propria vita? È importante avere una memoria in cui riconoscersi, per potersi sentire

²⁸⁸ Intervista diretta a Cristina Maurelli del 23-03-2023.

²⁸⁹ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.13 (mia trad.).

²⁹⁰ Intervista diretta a Cristina Maurelli del 23-03-2023.

²⁹¹ Cfr. Chianura, P., Cirone, M., Rubino, P. & Guario, G. (2009). *Stupire/stupirsi. Cinema e riabilitazione psichiatrica*. Milano: Franco Angeli.

²⁹² *Ivi*, p.13.

una persona al centro della propria storia, ma alcune esperienze sono così drammatiche che tale processo ha bisogno di tempo; a volte, l'assenza di un destinatario in grado di accogliere il racconto rende difficile, se non impossibile, l'elaborazione dell'esperienza: i racconti necessitano dell'Altro che apra la possibilità della narrazione. La narrazione di sé non rappresenta necessariamente la possibilità di de-problematizzare un vissuto traumatico, ma più spesso "l'assunzione della sua irriducibile singolarità e l'accettazione di un suo carattere enigmatico, di un suo senso inesauribile, che trova risonanza e ricchezza nell'essere, grazie alla narrazione ricucita, e nel potersi fare parola in uno spazio pubblico²⁹³".

In altri contesti sociali, tale pratica sfida l'ingiustizia e l'iniquità²⁹⁴ e diventa parte di un processo politico di ri-appropriazione di potere nella comunicazione²⁹⁵: quando si tratta di racconti del reale la radicale proposta di un laboratorio di PV è quella di "rivendicare il racconto, restituire il controllo a chi abitualmente viene solo mostrato e mostrare il mondo raccontato da chi lo vive²⁹⁶"; l'accesso alla tecnologia e la possibilità di avere mezzi di produzione video propri offre, ai singoli come ai gruppi, la possibilità e l'abilità di esercitare la propria *agency*²⁹⁷ sulla produzione di conoscenza e sulla propria rappresentazione, dando vita a quelle contro-narrazioni che sfidano lo *status quo*: "la convenienza di usare una telecamera è che fornisce alle persone una scusa e il senso di potere per avvicinarsi e mettere in discussione, cosa che altrimenti non sentirebbero possibile²⁹⁸." Si rompe così la tradizionale relazione asimmetrica di potere, dove l'autore che riprende ha il potere di riscrivere la storia di vita del soggetto ripreso dalla camera. Trattandosi di comunicazione audiovisiva, questa proposta laboratoriale diventa ancora più potente con quelle fasce di popolazione che di solito occupano una posizione marginale, al confine, e non hanno potere e voce nella società: ridare valore al confine vuol dire ri-trovare una voce assieme. Ciò non vuol dire che lo strumento faccia

²⁹³ ZaLab, video partecipativo e documentari (2023). <http://www.zalab.org/lautonarrazione/>.

²⁹⁴ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.13 (mia trad.).

²⁹⁵ *Ibidem*.

²⁹⁶ ZaLab, video partecipativo e documentari (2023). <http://www.zalab.org/lautonarrazione/>.

²⁹⁷ Roberts, T. & Lunch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 4 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

²⁹⁸ Shaw J. & Robertson C. (1997). *Participatory Video: A Practical Approach to Using Video Creatively in Group Development Work*. London: UK Routledge, p. 11 (mia trad.).

scompare le dimensioni strutturali di svantaggio (razza, genere, classe) ma che possa piuttosto essere dirompente delle relazioni di potere esistenti e produttivo di nuove prospettive e conoscenze²⁹⁹. Ora la vera questione è se le istituzioni educative e politiche, così come i *decision makers*, siano davvero in ascolto della nuova conoscenza creata attraverso la partecipazione e fino a che punto questo porti veri e propri spostamenti di potere³⁰⁰: “il processo di video partecipativo può aprire canali di comunicazione e creare messaggi potenti di *advocacy* e solidarietà, influenzando i decisori [...] tutto attraverso un processo costruttivo, positivo e pacifico³⁰¹” ma il fatto che sia stato espresso un problema non significa che sia stato ascoltato, e neanche che, una volta ascoltato, porterà ad un cambiamento: “permettere a molte voci di essere “ascoltate” non deve essere una cinica tattica di oppressione sotto la repressiva tolleranza³⁰²”. Una delle maggiori potenzialità del video partecipativo risiede nel valorizzare, sostenere e diffondere conoscenze e soluzioni locali, promuovendo la *capacity building* dei formatori locali di comunità, lasciando il controllo delle idee e delle risorse a progetti e iniziative locali³⁰³; solo con l’aumento della coscienza critica, dell’*agency* e delle capacità politiche è, infatti, possibile realizzare il potenziale emancipatorio del video partecipativo³⁰⁴.

Nella sua fase finale, il film permette di raggiungere una serie ulteriore di obiettivi di comunicazione e rinforza sia gli individui che la comunità³⁰⁵: è un momento di riflessione

²⁹⁹ *Ibidem*.

³⁰⁰ “We have learned from our work with local partners that simply making a film and having a “global” voice are not enough – they are not an end, but a means to an end. Without concrete action and measurable impacts, participatory video alone would soon lose its appeal. So it is important to help community filmmakers to focus on an audience and the desired outcomes. For example, in order to carry through the issues identified in the films all the way to achieving a positive result, it can be useful to use participatory video within a broader rights-based strategy. Whether the community-authored videos are shown at large community screenings, through local film festivals, broadcast on national television or aimed at just getting one small group of decision makers to watch a 10-minute clip ... in the end what counts is: has the situation improved?” – Lunch, N. (2009). Participatory video hubs. Building global media networks with a difference. *Glocal Times*, p. 3.

³⁰¹ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.17 (mia trad.).

³⁰² Roberts, T. & Lunch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 5 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

³⁰³ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.13 (mia trad.).

³⁰⁴ Roberts, T. & Lunch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 5. (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

³⁰⁵ Cfr. Chianura, P., Cirone, M., Rubino, P. & Guarino, G. (2009). *Stupire/stupirsi. Cinema e riabilitazione psichiatrica*. Milano: Franco Angeli.

collettiva, di scambio libero e orizzontale, su temi cari alla comunità; la proiezione pubblica è un momento importante in grado di accorciare la distanza sociale e superare la distanziamento spazio-temporale nella comunicazione tra il centro e la periferia³⁰⁶. Qui il formatore ha il compito di incoraggiare i partecipanti a sfruttare questa opportunità per prendere le distanze dal processo di produzione e dare uno sguardo nuovo a ciò che è stato registrato e alle scelte fatte³⁰⁷.

Per concludere, ad ogni passaggio e scelta creativa corrisponde un'opportunità di trasformazione, con sempre nuove prospettive ed obiettivi. Tutti questi aspetti trasformativi motivano l'uso della pratica partecipativa come strumento pedagogico, nelle istituzioni educative e formative. L'intero processo porta con sé un nuovo modo di considerare il cinema: non solo un *media* da "subire", ma uno strumento che si può utilizzare, osservando ciò che accade in video e diventandone protagonisti³⁰⁸. Nell'atto creativo, al cinema, una delle più grandi difficoltà, e causa di tanti fallimenti, risiede nel fatto che "malgrado le apparenze di un lavoro collettivo, una sola persona ha in testa, anche se sempre in maniera molto fluida e con zone mal definite, il film come futura totalità³⁰⁹"; poco cambia che alcune fasi siano affidate ad un gruppo se il centro della creazione filmica è una persona sola. In questo percorso, chi dirige il laboratorio ha la responsabilità di agevolare, appunto, il raggiungimento degli obiettivi che il gruppo stesso si è posto: il formatore è colui che sorregge e facilita il passaggio a una nuova forma, una tras-formazione del singolo e del gruppo.

³⁰⁶ ZaLab, video partecipativo e documentari (2023). <http://www.zalab.org/la-diffusione-2/>.

³⁰⁷ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.38 (mia trad.).

³⁰⁸ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 28.

³⁰⁹ Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 92.

PARTE SECONDA Itinerari di formazione

Capitolo 3

Progetto di PV: itinerario di auto formazione

“Non si insegna quello che si sa o quello che si crede di sapere: si può insegnare solo quello che si è.”

Jean Léon Jaurès (1859-1914)

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, il cinema attiva profonde dinamiche di trasformazione del soggetto e così il potenziale della narrazione per immagini viene esplorato oggi da sempre più realtà educative: “educare è (a) narrare³¹⁰”.

La letteratura in materia di educazione con le immagini e con i *media* è considerevole³¹¹, come, anche, i diversi cataloghi cinematografici prodotti appositamente per utilizzare i film come strumento educativo (e didattico) ad uso di professionisti; la prevalenza di progetti di “educazione cinematografica” consiste però in attività dove il soggetto coinvolto è spettatore, più che attore o, ancor più, produttore del prodotto filmico.

La pratica partecipativa, anche se riconosciuta fin da subito nel suo potenziale da registi e studiosi in diversi ambiti di ricerca³¹², in educazione è relativamente recente; nei contesti educativi deve ancora emergere un sano approccio discorsivo rispetto al co-creare, al “fare cinema insieme”³¹³.

³¹⁰ Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Scritti di Biffi, E., Castiglioni, M. & Mancino, E. Milano: Mimesis Edizioni, introduzione.

³¹¹ Cfr. Agosti, A. (2004). *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*. Milano: FrancoAngeli; Cappa, F. & Mancino, E. (2005). *Il mondo che sta nel cinema, che sta nel mondo. Il cinema come metafora e modello per la formazione*. Milano: Mimesis Edizioni; Rivoltella, P. C. (1998). *L'audiovisivo e la formazione. Metodi per l'analisi*. Padova: CEDAM; Rivoltella, P. C. (1998). *Come Peter Pan. Educazione, media e tecnologie oggi*. Vercelli: GS Editrice.

³¹² Cfr. Cesare Zavattini: dal neoliberalismo ai cinegiornali liberi; David MacDougall: dal cinema d'osservazione al cinema transculturale; Jean Rouch: il Cinéma Vérité; Danilo Dolci: la maieutica reciproca; Napier A. & Simister, N. (2017). *Participatory learning and action (PLA)*. Milano: Intrac.

³¹³ Chambers, J. (2019). Exploring co-creation in practical film education from primary school to postgraduate study: Theoretical and auto-ethnographic perspectives upon teaching film practice. *Film education journal*, 2 (1), pp.27-47 (mia trad.), DOI: 10.18546/FEJ.02.1.03.

Tuttavia, diverse realtà cinematografiche del territorio italiano³¹⁴, in collaborazione con enti privati e/o pubblici, propongono oggi interessanti percorsi educativi legati al cinema, nella sua versione partecipativa.

Lo studio della pratica del video partecipativo non è affatto semplice, essendo un percorso incentrato sul processo, il cui prodotto finale è solo una parte del tutto e non sicuramente ciò ne determina la qualità; guardando un prodotto video non si può sapere né valutare che tipo di processo c'è stato dietro la camera. Allo stesso tempo, ciò che oggi possiamo recuperare ed analizzare è una preziosa gamma di progetti di sperimentazione pratica sul campo, in diversi contesti sociali e con una pluralità di soggetti coinvolti, sia adulti che minori; questi itinerari sono guide inestimabili e percorsi unici, per una formazione sullo strumento, parte di una grande famiglia che è arrivata un po' alla stessa conclusione: "con una certa procedura e coinvolgimento, le persone riescono a realizzare prodotti filmici in autonomia e diventano così protagonisti dei loro racconti³¹⁵".

A fronte di questa considerazione, in questo terzo capitolo, presenterò un laboratorio di video partecipativo svolto con bambini e bambine di 8 anni, in una classe 3° di una scuola primaria. La descrizione ed interpretazione delle dinamiche attivate nel percorso ha come obiettivo quello di ragionare sul processo, a partire dall'esperienza fatta, per guardare, in maniera costruttiva, ai punti di forza, alle difficoltà incontrate e agli errori commessi. Il capitolo, inoltre, dedica spazio a riflettere sulle potenzialità e difficoltà di "fare cinema" con i bambini e le bambine dai 6 ai 10/11 anni di età; per questa parte, oltre al materiale autoprodotta, sono state preziose le interviste fatte ad esperti di video partecipativo³¹⁶ che da anni lavorano nel campo e che sono in grado di raccontare e restituire osservazioni rispetto a diversi processi attivati con la pratica.

³¹⁴ Alcune realtà cinematografiche ed educative italiane che fanno progetti di PV: ZaLab, Liberi Svincoli, Fondazione Cinemovel, Arca di Noè.

³¹⁵ Intervista diretta a Michele Aiello del 14.04.2023.

³¹⁶ Cristina Maurelli, Michele Aiello, Soledad Muñiz.

3.1 Laboratorio nella scuola primaria: *la diversità è ricchezza*

Nell'anno scolastico 2020-2021 ho lavorato come insegnante di sostegno in una classe 3° di una scuola primaria della provincia di Milano; in quell'occasione, dopo un confronto con un'insegnante di classe sulla mia pregressa specializzazione in cinema documentario ed esperienza in ambito educativo, mi è stata data la possibilità di utilizzare alcune ore pomeridiane per proporre alla classe delle attività legate al cinema e alla narrazione per immagini.

Immaginati diferente: questa è stata la mia proposta laboratoriale al gruppo docente. La proposta nasceva dopo qualche mese di osservazione del gruppo classe, nelle dinamiche e nelle relazioni che si creavano tra gli alunni e le alunne, con particolare attenzione ai soggetti con fragilità. L'obiettivo del laboratorio era avvicinare i bambini e le bambine alla narrazione per immagini, fargli conoscere le basi per la realizzazione di un prodotto video e, allo stesso tempo, sensibilizzare il gruppo sul tema della diversità. Il laboratorio è stato progettato prendendo spunto dallo studio della pratica del video partecipativo e del metodo PVCODE ed è stato articolato in due parti, entrambe con una forte connotazione pratica: una parte di introduzione allo *storytelling*, alla narrazione per immagini, alle figure, ai settori e ai generi del cinema, e una parte di ideazione, scrittura e realizzazione vera e propria del prodotto audiovisivo. Il progetto ha avuto una durata di circa quattro mesi (un incontro alla settimana, di due ore ciascuno, per un totale di una quindicina di incontri) ed ha portato alla realizzazione di un cortometraggio di 11min. proiettato in classe alla fine dell'anno scolastico.

Questo laboratorio è stato un primo percorso di sperimentazione teorico e pratica che ha permesso di riflettere, a posteriori, su quelle che sono le potenzialità, ma anche le difficoltà, di fare cinema partecipativo nella scuola primaria. Per facilitare l'analisi e la lettura, il materiale è stato diviso in due parti principali ed elencato seguendo le fasi del metodo PVCODE; è importante sottolineare che alcune delle scelte progettuali ed organizzative sono state prese tenendo conto dei protocolli e delle normative vigenti dovute alla particolare situazione sanitaria di quel periodo (emergenza covid 19).

Prima parte (fase 1 del metodo PVCODE)

Il metodo PVCODE propone due obiettivi principali: acquisire una formazione tecnica di base nella produzione di video digitali e realizzare in forma collettiva un film su un tema rilevante per il gruppo-comunità³¹⁷; in questa esperienza, il primo obiettivo è stato sostituito con un percorso di formazione teorico e pratica, più che tecnica, presentando i concetti sottoforma di attività ludiche.

Dopo una breve presentazione della mia storia come educatrice e *filmmaker*, la prima lezione è servita per raccontare il progetto, nel suo contenuto ed articolazione: “in queste ore, in questo spazio, esploreremo insieme il meraviglioso mondo del cinema e del racconto fatto con le immagini, vedremo alcuni video realizzati da bambini e bambine della vostra età e poi proveremo insieme a realizzare un video sulla nostra classe”. La gioia e l’entusiasmo che ha suscitato la proposta nel gruppo è indescrivibile. Data l’età dei partecipanti, la parte teorica ha avuto, fin da subito, una forte connotazione ludica e pratica: la scelta è stata quella di proporre un’attività artistica di *collage* grafico come esercizio introduttivo alla narrazione per immagini, tenendo un legame con la tematica della diversità. La consegna iniziale è stata la seguente: “attraverso ritagli di giornali e riviste prova ad immaginarti diverso/a, come un personaggio fantastico. Crea un puzzle, utilizzando parti del corpo umane o meglio ancora di animali, oggetti e paesaggi. Sfoglia le pagine, osserva le immagini, libera la fantasia e la creatività!”; alla fine delle prime due ore ognuno aveva creato un proprio personaggio immaginario, con un proprio stile, ognuno differente.

Nell’esercizio è importante lasciare che i bambini e le bambine provino a comporre con libertà ed immaginazione il loro personaggio; in questi casi, l’abilità del formatore, se qualcuno si blocca davanti ad una richiesta magari poco strutturata, è quella di sorreggere senza indirizzare.

³¹⁷ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 31.



ATTIVITA' ARTISTICA DI COLLAGE DEL LAB. "IMMAGINATI DIFFERENTE"

MATERIALE UTILIZZATO: RIVISTE, FORBICI, COLLA, FOGLIO

La seconda parte dell'attività chiedeva ai bambini e alle bambine di scrivere una breve biografia del loro personaggio: "scrivete un breve racconto su chi è il vostro personaggio, da dove arriva, cosa fa, cosa gli piace e cosa no, quali sono le sue caratteristiche, i suoi pregi o difetti [...] poi lo presenteremo alla classe". Nella richiesta bisognerebbe cercare di non dare troppe informazioni su cosa scrivere, anche se il gruppo potrebbe richiederlo.

L'idea è stata qui sfruttare le potenzialità della narrazione di finzione unita ad una pratica educativa³¹⁸ utilizzata per l'insegnamento della pedagogia interculturale³¹⁹; l'obiettivo era che i bambini e le bambine potessero raccontare con libertà qualcosa di loro attraverso il personaggio. E questo, come per magia, succede davvero. Succede che un bambino venuto in Italia dall'Albania, dal Marocco o da uno stato africano racconti di un viaggio, o di un luogo rimasto nella memoria, un altro descriva la sua timidezza e simpatia, una bambina riesca a raccontare di una sua paura e di quanto stia meglio se qualcuno le stringe la mano, un'altra della preoccupazione per la "terra malata" etc.

Vedere questi personaggi ed ascoltare collettivamente le loro storie è stata un'occasione stimolante per ogni autore e un momento che ha incuriosito e divertito molto il gruppo. Dal lavoro è emersa una frase significativa: "che bello, sono tutti diversi e stranissimi!".

³¹⁸ Ius, M. (2021). Un oggetto che dice della mia cultura: una pratica educativa per l'insegnamento di pedagogia interculturale. *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. [A cura di] Polenghi S., Cereda, F. Zini, P. Lecce: Pensa Multimedia Editore.

³¹⁹ Cfr. Milan, G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce: Pensa Multimedia.

Il mio personaggio si chiama Re Duran, arriva dalla savana. Deve andare in Asia per un' esplorazione. Lui è diverso perché non ha pochi capelli e lui indossa come occhiali dei frutti. È bravo a sentire e capire cosa sta per succedere e non è bravo a parlare poi così bene.

Il mio personaggio si chiama Re Duran, arriva dalla savana. Deve andare in Asia per un' esplorazione. Lui è diverso perché non ha pochi capelli e lui indossa come occhiali dei frutti. È bravo a sentire e capire cosa sta per succedere e non è bravo a parlare poi così bene.

ABDUL È UN ALIENO VIENE DA UN'ALTRA GALASSIA ED ERA IN CERCA DI UN PIANETA ABITABILE VISTO CHE IL SUO ERA TUTTO ARIDO E NON C'ERA ACQUA DOPO LA GUERRA DI XIAM. IL SUO PREGIO È CHE FA MOLTO RIDERE MA È TROPPO INSISTENTE LUI SA COMBATTERE MOLTO BENE PERCHÉ SUO PADRE GLIELLO HA INSEGNATO ANCHE RIDERE E DOPO ESSERE ARRIVATO SULLA TERRA DIVIENE UN KEBABBARO

Abdul è un alieno, viene da un'altra galassia ed era in cerca di un pianeta abitabile, visto che il suo era tutto arido e non c'era acqua dopo la guerra di Xiam. Il suo pregio è che fa molto ridere, ma è troppo insistente. Lui sa combattere molto bene, perché suo padre glielo ha insegnato [...]. Dopo essere arrivato sulla terra diviene un Kebabbaro.

GRACE VIVE NELLA GIUNGLA ED È MOLTO VIVACE MA ANCHE MOLTO DOLCE [...] QUANDO ANDIAMO IN GITA PORTA SEMPRE UN DOLCE PER OGNUNO PERCHÉ È GENEROSA. QUANDO C'È IL FUOCO LEI HA UN PO' PAURA MA MI STRINGE FORTE LA MANO E COSÌ SI SENTE MEGLIO [...].

Grace vive nella giungla ed è molto vivace ma anche molto dolce [...]. Quando andiamo in gita porta sempre un dolce per ognuno perché è generosa. Quando c'è il fuoco lei ha un po' paura ma mi stringe forte la mano e così si sente meglio [...].

IL MIO PERSONAGGIO SI CHIAMA TIARA MA TUTTI LA CHIAMANO TERRA. ARRIVA DA UN POSTO MOLTO LONTANO NELLO SPAZIO E NEL TEMPO, ARRIVA DAL BIG BANG! IL SUO PREGIO PIÙ GRANDE È CHE STA SIMPATICA A TUTTI I PIANETI DEL SISTEMA SOLARE E ANCHE AL SOLE, MA UN SUO GRANDE DIFETTO È CHE GLI UOMINI CHE VIVONO SULLA SUA TESTA LA FANNO SEMPRE AMMALARE TIRANDOLI ADDOSSO BOMBE, RADIAZIONI... INFATTI È INQUINATA [...].

Il mio personaggio si chiama Tiara, ma tutti la chiamano Terra. Arriva da un posto molto lontano nello spazio e nel tempo, arriva dal Big Bang! Il suo pregio più grande è che sta simpatica a tutti i pianeti del sistema solare, e anche al sole, ma un suo grande difetto è che gli uomini che vivono sulla sua testa la fanno sempre ammalare tirandogli addosso bombe, radiazioni...infatti è inquinata [...].

SCRITTI DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE SUL PROPRIO PERSONAGGIO FANTASTICO
MATERIALE UTILIZZATO: PENNA E FOGLIO

Infine, questa fase legata alla teoria e al linguaggio cinematografico si è conclusa con un'ultima lezione dove, in maniera semplice e ludica, sono state introdotte le figure del cinema e i generi cinematografici, attraverso alcuni esempi di video realizzati da bambini e bambine della stessa età, nello specifico uno spot pubblicitario, un'intervista d'opinione e un paio di cortometraggi realizzati in ambito scolastico³²⁰. In questa occasione, uno spazio è stato dedicato a mostrare l'attrezzatura che avremmo utilizzato per la produzione del video, dando qualche semplice spiegazione sul funzionamento.

³²⁰ Ogha (2019). Cuore di plastica: i bambini ti mostrano come le tue azioni distruggeranno il loro futuro. <https://www.youtube.com/watch?v=OVNsx7MGffA&t=11s> ; Fanpage.it (2018). Gli effetti del sessismo sui bambini. Reazioni alla discriminazione femminile <https://www.youtube.com/watch?v=sLI70MkKVCl>; Premio NICKELODEON (2014). Matilde. https://www.youtube.com/watch?v=HB_-yD9kPGo.

Generalmente, molti laboratori di PV partono con giochi ed esercizi a livello tecnico, introducendo l'aspetto della scrittura creativa della storia in un secondo momento, ma questo è un dibattito aperto e dipende sia dal gruppo che dal formatore; avendo già un rapporto con il gruppo, l'insegnante probabilmente ha più libertà di manovra, ma "se si tratta di un regista invitato apposta per fare un laboratorio i bambini percepiscono l'inizio del percorso una volta presa in mano la videocamera³²¹".

La seconda fase del metodo PVCODE, basata sulle esercitazioni pratiche, è saltata sia per mancanza di attrezzatura idonea alla sperimentazione in gruppo che per difficoltà di organizzazione legate ai protocolli di sicurezza e igiene; tuttavia, fare riprese e visionare i filmati grezzi è un aspetto molto importante che non sarebbe auspicabile tralasciare.

Seconda parte (fase 3-4-5 del metodo PVCODE)

Nella seconda parte del laboratorio siamo entrati nel vivo della realizzazione del video, seguendo le principali fasi di realizzazione: la scrittura, la (pre+) produzione, le riprese, il montaggio e la fase di condivisione.

Fase di scrittura della sceneggiatura

Come produrre una scrittura collettiva che racchiudesse i pensieri e i vissuti del gruppo? La proposta qui è stata un esercizio di *storyboard* collettivo, con una serie di domande sulla quotidianità scolastica frutto delle osservazioni dei mesi precedenti. Le domande, da svolgere in forma anonima, sono state le seguenti:

- Raccontami qualcosa della tua giornata scolastica: cosa ti piace fare? Cosa, invece, non ti piace o ti risulta difficile?
- Raccontami un tuo sogno, in cui tu sei il/la protagonista e stai vivendo un'avventura mozzafiato.
- Se fossi un personaggio fantastico, quali sarebbero i tuoi superpoteri?
- Sei mai stato/a escluso/a da qualche attività o gioco? Secondo te, come mai?

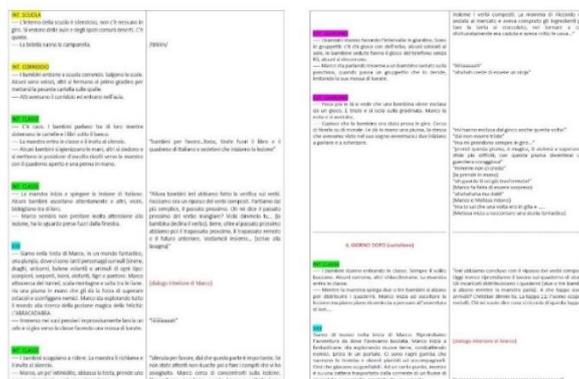
³²¹ Intervista diretta a Michele Aiello del 14.04.2023.

L'esercizio è servito per rintracciare nella memoria quei momenti quotidiani significativi per ogni bambino e bambina, focalizzarsi sugli episodi e individuare quei dettagli (ambientazione, azioni, pensieri) utili ad immaginare una storia e delle scene, con dialoghi ed emozioni. Successivamente, i racconti individuali sono stati uniti, con un minuzioso lavoro di *collage*, per creare una storia condivisa, inserendo parti di avvenimenti, sogni, sensazioni e paure di tutti e tutte; il *collage* ha portato alla scrittura di una prima bozza di sceneggiatura, che è stata letta in classe la lezione seguente.

Il lavoro di unione delle storie è un passaggio delicato e bisogna fare molta attenzione a includere parti di storia di ognuno e non perdersi così nessun racconto; per esempio, in quell'occasione, un bambino disse: "maestra ma il mio personaggio immaginario non c'è nella storia!". Rileggendo la bozza, c'era una minima parte del racconto di ognuno, ma dal momento in cui si chiede ai soggetti di raccontare il proprio mondo, soprattutto quello interiore, è importante che tutti e tutte si sentano adeguatamente rappresentati e il formatore ha la responsabilità di trovare la giusta armonia ed equilibrio tra le parti. La loro attenzione, durante il racconto, ha dimostrato l'interesse e la "voglia di esserci" e tale partecipazione va appoggiata e sostenuta.

Fase di riproduzione e organizzazione

Una volta pronto il racconto, bisognava realizzarlo: per questa fase organizzativa è stato utile dividersi in gruppi, dando ad ogni gruppo una copia della sceneggiatura.



SCENEGGIATURA CON DIVISIONE DI SCENE³²²

³²² Vd. APPENDICE 1.

Come fare questa divisione? L'idea è stata scrivere alla lavagna il nome dei vari reparti, con i termini visti durante le prime lezioni teoriche, e chiedere ad ognuno la propria preferenza. È importante, anche qui, lasciare la libertà di scelta e, in caso di indecisione, provare a ragionare insieme sulle potenzialità dell'alunno o alunna. Ad ogni gruppo sono stati affidati compiti e responsabilità ben precise: al reparto regia e camera è stato dato il compito di preparare i dialoghi, con l'aiuto di un'insegnante di classe; al reparto scenografia la preparazione dei disegni per la parte di animazione (oggetti e animali di fantasia per le avventure interiori del protagonista); a quello dei costumi il recupero di vestiti e oggetti per i travestimenti³²³; a quello delle musiche la lista dei rumori da registrare e la scelta delle canzoni nei titoli di coda; al reparto di produzione il compito di aiutare i vari gruppi nell'organizzazione; ai protagonisti principali, infine, è stato dato il copione da provare più volte (*training* autogestito degli attori).

REGIA E CAMERA	SCENOGRAFIA	COSTUMI	MUSICHE	PRODUZIONE	PROTAGONISTI
Domenico Evan Zoe	Maya Lara Giada Dinah	Viola Aurora Rebecca	Osama Victor Diego Leonardo	Christian Pietro Vincenzo	Marco Melissa Eraldo

TABELLA DIVISIONE DEI COMPITI PER REPARTI

Ma “chi fa il protagonista?”. Non tutti desiderano questo ruolo, ma alcuni bambini e bambine avevano chiesto di poter essere il/la protagonista del video; in particolare un bambino, Marco, ne sentiva il forte desiderio. Anche qui la scelta deve essere del gruppo. Con l'aiuto della “scatola delle votazioni” è stato chiesto ad ognuno di loro di esprimere una scelta, sempre su un biglietto anonimo, spiegando che lo scopo non era scrivere il nome del migliore amico o amica, ma esprimere una votazione su chi voleva e si pensava fosse in grado di recitare quelle parti; quel giorno il gruppo ha volontariamente deciso di sostenere il desiderio di Marco che, pur non essendo il

³²³ Per minimizzare i costi e soprattutto per non creare disparità è stato chiesto ai genitori di lasciare che i bambini e le bambine costruissero gli oggetti e i propri vestiti di scena senza comprare nessun materiale, piuttosto riciclando o scambiandosi tra loro ciò che si aveva a disposizione.

bambino più ricercato nelle quotidiane dinamiche di gruppo, è stato selezionato dalla maggioranza, insieme ad un altro compagno e un'altra compagna.

Fase delle riprese

Le riprese sono state svolte principalmente con l'intera classe in tre giornate diverse; alcune parti, invece, come l'animazione dei disegni e alcuni *take* specifici, soprattutto a livello di audio, sono stati registrati in piccoli gruppi, fuori dall'aula.

Per agevolare il lavoro e l'organizzazione, le riprese sono state raccordate e divise sia per ambientazione che per passaggi temporali: le riprese nel corridoio, quelle interne alla classe il primo giorno, le esterne in giardino, le interne alla classe il secondo giorno, le esterne in palestra.

MATERIALE UTILIZZATO PER LE RIPRESE: CAVALLETTO, CAMERA SONY, CAMERA GOPRO, AUDIO IN CAMERA



CORRIDOIO GIORNO 1

I BAMBINI E LE BAMBINE ENTRANO A SCUOLA



INT. CLASSE GIORNO 1

LA MAESTRA STA SPIEGANDO LA LEZIONE MA MARCO È IMMERSO NEI SOGNI. ALL'IMPROVVISO SI METTE AD URLARE



EST. GIARDINO

MELISSA SI SFOGA CON MARCO, ALCUNI COMPAGNI LA PRENDONO IN GIRO. LUI LE REGALA LA PIUMA DAI SUPERPOTERI



INT. CLASSE GIORNO 2

MARCO, DOPO IL SOGNO, SI GIRA E VEDE I COMPAGNI E LE COMPAGNE TRAVESTITI/E...NON PUO' CREDERE AI SUOI OCCHI!



EST. GIARDINO

MELISSA SI SFOGA CON MARCO, ALCUNI COMPAGNI LA PRENDONO IN GIRO. LUI LE REGALA LA PIUMA DAI SUPERPOTERI



EST. PALESTRA

I BAMBINI E LE BAMBINE SONO LEGATI AD UN FILO ROSSO CHE LI AVVOLGE: "SIAMO TUTTI DIVERSI, MA SIAMO TUTTI CONNESSI!"

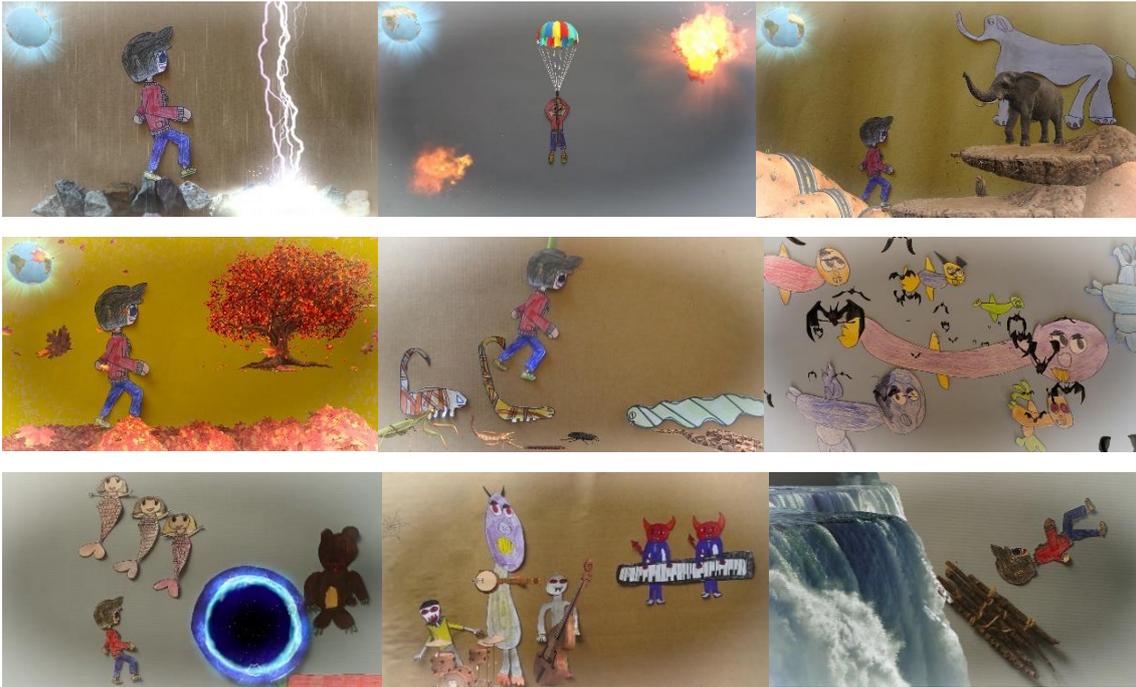
Purtroppo, sia per questioni legate all'emergenza sanitaria che per l'utilizzo di attrezzatura privata, le riprese sono state gestite prevalentemente da me, fatta eccezione per quelle con la camera GoPro³²⁴; tuttavia, è stato affidato al reparto regia e camera l'incarico di affiancarmi nelle riprese, di trasportare i materiali da una scena all'altra (gli oggetti di scena, il cavalletto e l'attrezzatura leggera) e di usare il ciak, strumento scoperto tardivamente ma molto utile per "entrare" nella dimensione filmica grazie al famoso: "motore e azione!". Durante le riprese, il resto del gruppo ha assistito e partecipato alle scene collettive, con un'ottima prestazione attoriale, ed è stato di supporto ed incoraggiamento agli attori principali durante le riprese individuali.

Fase di montaggio

Vista l'età dei partecipanti e soprattutto il poco tempo a disposizione, il montaggio è stato svolto prevalentemente in autonomia e in orario extrascolastico. Tuttavia, la bambina a cui erano state affidate delle mie ore di sostegno ha potuto seguire parte dell'*editing*, imparando a "giocare" con un *software* di creazione di effetti speciali, usato per animare i disegni dei compagni e delle compagne inseriti all'interno del video; questa scelta è servita sia per potenziare le abilità e le relazioni della bambina, che è diventata la portavoce della "misteriosa" parte di montaggio, sia per mantenere un legame e un coinvolgimento con il gruppo classe. Animazione ed effetti speciali:



³²⁴ Per questo aspetto, il laboratorio potrebbe definirsi un processo di video partecipativo "ibrido".



DISEGNI DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE CON EFFETTI SPECIALI, RAFFIGURANTI IL MONDO INTERIORE DI MARCO
 SOFTWARE UTILIZZATO: EDITOR VIDEO DI MICROSOFT

Una parte molto divertente per i bambini e le bambine sono stati i titoli di coda finali, dove ogni gruppo ha avuto due minuti per esprimere “l’anima del proprio lavoro di di squadra”: il gruppo musiche ha fatto finta di suonare un brano, i protagonisti fieri si battevano il cinque con le mani, il gruppo costumi ballava mostrando i vestiti etc.



TITOLI DI CODA E RINGRAZIAMENTI. I BAMBINI E LE BAMBINE BALLANO E SALUTANO

Infine, se è vero che il cinema, così come l'educazione, richiedono di mettersi in gioco e mostrarsi in prima persona, non potevo nascondere che il valore della narrazione, in più rispetto alla questione della differenza, fosse qualcosa per me di estremamente intimo; per questo nei titoli ho voluto anche io lasciare qualcosa al gruppo, un augurio, di questo percorso fatto insieme: "siamo tutti diversi, ma siamo connessi. Inseguì i tuoi sogni, con coraggio e determinazione e sii sempre te stesso/a, con consapevolezza e rispetto verso gli altri".

Fase di condivisione

Il video è stato condiviso con il gruppo classe e con le insegnanti nell'ultima settimana di scuola, lasciando poi la possibilità ai bambini e alle bambine di mostrarlo ai genitori a casa attraverso un *link* ad accesso privato. Lo stupore e la gioia sul volto dei bambini e delle bambine, alla vista del video, hanno ripagato di tutti gli sforzi e le difficoltà incontrate nel cammino; in particolare, la frase di un bambino con disturbo dello spettro autistico ha reso personalmente proficuo questo percorso: "maestra, ma sai che anche io faccio delle avventure nella mia testa, proprio come Marco!"; aver rappresentato e "naturalizzato", sia per lui che per il gruppo classe, degli atteggiamenti spesso ritenuti incomprensibili e delle volte fastidiosi è stato un grande traguardo collettivo.

Purtroppo, a cause di dinamiche scolastiche, il video è rimasto un prodotto condiviso solo con la classe, senza una proiezione aperta al pubblico; una mail arrivata dai genitori, entusiasti e commossi alla vista del video, dimostra però che la classe si è portata a casa l'esperienza, e l'ha voluta condividere con i propri affetti. Anche se il laboratorio è stato pensato per la classe, vedendo il prodotto finito è un peccato che altri bambini e bambine, l'intera comunità, non abbiano beneficiato della visione; questo aspetto è stato un grosso limite e andrebbe discusso, fin dall'inizio, con il *team* docenti e la realtà scolastica³²⁵.

³²⁵ La scuola, se vuole essere un luogo di socializzazione e scambio, ha il compito di farsi carico di questa finalità e di mostrare ciò che si fa, anche se il pericolo è quello di fare della presentazione la finalità stessa di una pratica creativa in classe e di deviarla dalla sua profonda ragion d'essere – Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 111.

3.2 Potenzialità e difficoltà di “fare cinema” nella scuola primaria

Il caso studio del laboratorio “la diversità è ricchezza” ha una valenza, più che nella sua descrizione, nell’interpretazione e analisi critica dei processi attivati o attivabili, anche rispetto agli obiettivi educativi preposti. L’osservazione e lo studio di questo caso, così come di altri casi simili per contesto o target, servono ad esplorare le dinamiche innescate da queste pratiche audiovisive partecipative con minori in età evolutiva.

Spesso si pensa che i bambini e le bambine non abbiano la giusta autonomia per tali tipologie di progetti, con il rischio che risultino soggetti “passivi” delle scelte direttive prese dagli altri, in particolare gli adulti; in questi laboratori non c’è niente di più sbagliato: “già dalle elementari, man mano che capiscono la struttura del processo di creazione, i gruppi acquisiscono autonomia e giocano alla troupe di *videomakers*³²⁶”.

Un primo aspetto del *case study*, che rende il caso sicuramente particolare, è il fatto che il progetto sia stato proposto dall’insegnante di sostegno, nel ruolo di professionista dell’audiovisivo; osservare precedentemente l’articolazione della classe, con adeguati tempi e spazi, e conoscere il contesto, prima di progettare un intervento educativo, permette di avere un’idea delle dinamiche, personali e relazionali, vissute dal gruppo nella quotidianità e avvantaggia il formatore nel proporre tematiche che potrebbero rispecchiare i bisogni o le curiosità dei partecipanti. Del resto, questo è un vantaggio anche pratico ed organizzativo: benché il tema centrale di un percorso laboratoriale dovrebbe essere frutto del contesto, e non essere imposto, una progettualità di intervento è comunque necessaria, pur rimanendo flessibile e aperta al volere del gruppo, anche solo per ottenere l’approvazione della realtà educativa o dei finanziamenti. Avere un tema o un *focus* predeterminato è spesso il punto di partenza per qualsiasi processo di video partecipativo, e dovrebbe essere visto come molto diverso dalla manipolazione dei partecipanti e del processo: se l’esplorazione di un problema specifico (es. diversità) è centrale per il progetto, allora questo dovrebbe essere semplicemente comunicato e discusso con i partecipanti sin dall’inizio³²⁷.

³²⁶ Intervista diretta a Michele Aiello del 14.04.2023.

³²⁷ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p. 18 (mia trad.)

Fatta questa premessa, quali sono le potenzialità nel proporre laboratori di video partecipativo con bambini e bambine? E quali gli aspetti delicati, con tale fascia d'età?

La co-creazione filmica può assumere una moltitudine di forme e la fattibilità di un progetto è definita da più elementi, che hanno un effetto diretto sul processo, come l'età, il grado di autonomia, le capacità e l'"alfabetizzazione mediatica" dei partecipanti, la disponibilità di attrezzature, il tempo, la collaborazione delle varie figure e il *budget*³²⁸. Nello sviluppo di un laboratorio di video partecipativo un gruppo motivato e un buon tempo a disposizione sono due ingredienti fondamentali³²⁹: "nel PV la motivazione dei partecipanti è importante, così come il tempo [...] perché se hai attivato un processo e devi interromperlo è molto faticoso³³⁰". Tali progetti hanno, quindi, un gran potenziale nella scuola primaria perché è possibile lavorare con la classe per 3-4 ore di seguito, con bambini e bambine abituati ad avere come riferimento un solo maestro o maestra (al massimo due se ci sono insegnanti di sostegno); in più, l'insegnante solitamente ha tempo di lavorare su cose concordate, anche senza il formatore, mantenendo la connessione diretta con il percorso laboratoriale³³¹. Nel video partecipativo, ogni singolo soggetto entra e sperimenta la pratica, in quanto si tratta di un processo dove si realizza qualcosa insieme, adulti e bambini/e, e i più piccoli riescono facilmente a mettere in atto queste dinamiche di collaborazione *peer to peer*:

i bambini e le bambine si stimolano a vicenda quando capiscono che il lavoro è orizzontale e non premia qualcuno a discapito di altri; nelle classi dei più piccoli c'è un buon spazio di ascolto reciproco e rispetto³³².

³²⁸ Chambers, J. (2019). Exploring co-creation in practical film education from primary school to postgraduate study: Theoretical and auto-ethnographic perspectives upon teaching film practice. *Film education journal*, 2 (1), p.36 (mia trad.), DOI: 10.18546/FEJ.02.1.03

³²⁹ La forma più subdola di confisca dell'esperienza, nel passaggio all'atto in ambito scolastico, è legata a una cattiva valutazione o sopravvalutazione delle forze e dei tempi di cui si dispone. È quel che succede ogni volta che il progetto è troppo ambizioso in rapporto alle reali condizioni di realizzazione – Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 116.

³³⁰ Intervista diretta a Michele Aiello del 14.04.2023.

³³¹ *Ibidem*.

³³² *Ibidem*.

Per quanto riguarda la scelta della tipologia del video, il laboratorio proposto è andato in direzione del cortometraggio di finzione, mischiato all'animazione, come genere che più si è sposato con le esigenze e le volontà dei partecipanti³³³; a posteriori, utilizzare l'animazione è stata una scelta positiva, forse perché molto vicina allo sguardo visivo e alla percezione dei bambini e delle bambine. Tendenzialmente però il genere è sempre variabile, dipende dal contesto, dai partecipanti, dal tempo e dal *budget* a disposizione. Su questo aspetto Michele Aiello, autore e regista di film documentari, formatore PV e socio ZaLab, racconta:

con le elementari si lavora molto bene sul documentario, è più difficile farlo con scuole medie e superiori [...] i più grandi faticano ad andare in profondità sulla realtà, anche se hai molte ore a disposizione [...] non so se sia amplificato dai social media, per cui tutto ciò che riguarda l'immagine per loro è il profilo, i selfie, i like, ma esporsi e parlare della propria vita o quella di qualcuno è per loro più complicato e spesso si ritraggono. Forse hanno bisogno di un tempo più lungo o l'approccio è sbagliato. Sulla finzione invece si divertono di più perché possono raccontare qualcosa che va oltre loro stessi³³⁴.

Soledad Muñiz, progettista specializzata in *comunicación para la acción social* e PV, membro dell'organizzazione InsightShare, racconta:

con bambini e bambine più grandi, dai 10 anni in su (ultimi due anni della primaria) si può lavorare anche sul documentario, la non-fiction, anche perché è più elevato sia il livello di pensiero critico che di comprensione sulle dinamiche e le conseguenze di esporsi davanti ad uno schermo, soprattutto se diventa poi pubblico [...] c'è più decisione rispetto a ciò che si vuole dire o non dire e, di conseguenza, sicurezza e protezione³³⁵.

Nelle scuole superiori, invece, ci sono alcuni aspetti fortemente problematici, a livello relazionale e organizzativo: gerarchie più forti all'interno dei gruppi, una maggiore frammentarietà del tempo, più insegnanti a cui far riferimento³³⁶. Cristina Maurelli,

³³³ "Cortometraggio o spezzone lungo? Non è così semplice" – Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, pp. 117- 121.

³³⁴ *Ibidem*.

³³⁵ Intervista diretta a Soledad Muñiz del 18.05.2023.

³³⁶ *Ibidem*.

autrice, regista, docente di Discipline dello spettacolo dell'Università di Brescia, formatrice del metodo PVCODE e collaboratrice di Liberi Svincoli, racconta come negli ultimi progetti con adolescenti la finzione abbia funzionato molto bene per agganciare particolari tipologie di gruppi, anche in contesti difficili; nel proporre un film di fiction non è il soggetto ad esporsi in primo piano, proponendo la propria storia, ma si propone la storia di un personaggio:

questa distanza creativa che si crea fra se stessi e la propria storia viene rielaborata e ridigerita dal gruppo che la trasforma in battute e personaggi che richiamano e assomigliano ma non sono [...] è come esserci, senza esserci, interpretare parti diverse e di altri, oltre alla propria, e mostrare storie altre intrise di dati auto-biografici³³⁷.

L'età dei partecipanti e la tematica che si affronta sono due aspetti che hanno un impatto notevole su un progetto. In ambito audiovisivo, con bambini e bambine, vi è anche un delicato tema di sicurezza e protezione:

con bambini e bambine, se la tematica dà informazioni personali, include aspetti psicologici o traumatici (come la migrazione, la violenza domestica, la salute mentale) è richiesta estrema attenzione e tempo nel processo³³⁸ [...] è anche una questione di fiducia, i bambini e le bambine devono poter decidere quando e di cosa parlare, soprattutto davanti alla camera, per produrre un video di cui si possano sentirsi orgogliosi/e, rappresentati/e [...] questo genera benefici psicologici e abilità positive, sia personali che di gruppo, altrimenti il rischio è quello di generare, anche involontariamente, ulteriori traumi³³⁹.

La parte tecnica è indubbiamente la parte più delicata, soprattutto quando si lavora con bambini e bambine che non hanno ancora dimestichezza con la tecnologia digitale. Solitamente, durante i laboratori di PV, per la parte tecnica si fanno delle riprese, si mostra ciò che ognuno ha filmato e da lì si lavora sugli errori: “non gli si dice subito le

³³⁷ Intervista diretta a Cristina Maurelli del 23-03-2023.

³³⁸ GDPR (General Data Protection Regulation): regolamento generale sulla protezione dei dati approvato con Regolamento UE 2016/679 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 e applicabile a decorrere dal 25 maggio 2018.

³³⁹ Intervista diretta a Soledad Muñiz del 18.05.2023.

cose che sono diventate uno standard per la televisione o il cinema, tipo non far ballare la videocamera, fai partire la diretta quando c'è silenzio etc.". Mostrare l'attrezzatura e far provare il suo funzionamento, fin dal primo giorno, è una scelta strategica per responsabilizzare il gruppo: "in questo modo tutti i bambini si responsabilizzano sull'attrezzatura e non cadrà mai". La tipologia di attrezzatura audio e video da utilizzare è un tema dibattuto; in molti progetti di video partecipativo si utilizzano esclusivamente videocamere e microfoni professionali, evitando l'uso del cellulare, come scelta che dà valore all'esperienza. Tuttavia, la cosa più importante è fornirsi di attrezzatura leggera e idonea al gruppo: "con bambini e bambine è impensabile utilizzare apparecchiature estremamente sofisticate e soprattutto pesanti³⁴⁰". Se l'attrezzatura non dovesse essere adeguata al numero di partecipanti, come nel *case study*, si potrebbe anche fare una scelta strategica di dare il cellulare in gestione ad un gruppo ristretto per realizzare brevi video di *backstage*.

Un altro elemento, osservato a posteriori, è quanto sia importante essere chiari e lineari quando si propongono simili attività a bambini e bambine: cimentarsi nel complesso mondo del cinema, attraverso una pratica partecipativa, richiede uno sforzo notevole e spetta al formatore saper gestire e trasmettere adeguatamente tale complessità³⁴¹; già dalla prima fase, e in tutto il processo di creazione, è bene fare delle scelte precise su cosa e come raccontare l'attività, per stimolare la curiosità e la partecipazione senza sovraccaricare di stimoli e laboriosità.

Il formatore, è bene ribadire, non è un soggetto neutro all'interno dei percorsi educativi: ogni componente di un gruppo, al di là della propria posizione, modifica il contesto in cui si relaziona, tramite l'azione o anche solo con l'osservazione; la responsabilità dell'adulto è, quindi, rendersi conto della sua influenza e lavorare per sorreggere, senza indirizzare, facendo attenzione a quei comportamenti direttivi e impositivi che limiterebbero fortemente l'esplorazione da parte del gruppo, soprattutto quando si tratta di bambini e bambine.

³⁴⁰ Intervista diretta a Michele Aiello del 14.04.2023.

³⁴¹ Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza, educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino, p. 113.

Per l'aspetto pedagogico, la presenza degli insegnanti è fondamentale e indispensabile per i formatori, professionisti della pratica; a tal proposito, Cristina Maurelli afferma:

non ho la formazione e la competenza adatta e quindi non mi sono mai avventurata in progetti con i più piccoli, non escludo che affiancata da pedagogisti piuttosto che educatori o insegnanti non si possa fare". Il cinema, come le pratiche educative e di cura, richiede un lavoro collettivo in cui ognuno, nella propria specializzazione, porta delle parti di sé e del proprio sguardo, rispetto al conosciuto e al conoscibile³⁴².

Per concludere, la cosa migliore che oggi la scuola possa fare è trasmettere il cinema come opera d'arte e di cultura³⁴³. La scuola è uno degli ultimi luoghi in cui può ancora verificarsi l'incontro con film diversi dal *mainstream* e ha il compito di proporre un'altra cultura, che finirà per essere "alternativa" davanti a un cinema imposto sempre più massicciamente dai prodotti industriali³⁴⁴. La scuola riveste un ruolo non trascurabile nell'organizzare la possibilità di incontro con i film, nel designare, iniziare e diventare traghettatori nel campo dell'arte, nel facilitare l'accesso creativo e tessere legami fra i film³⁴⁵. In una situazione scolastica, lo scopo principale della realizzazione non è il film in quanto prodotto ma l'insostituibile esperienza di un atto, anche modestissimo, di creazione³⁴⁶; mentre la co-creazione può assumere forme e livelli diversi, le pratiche di educazione cinematografica hanno comunque un effetto formativo sugli studenti³⁴⁷: attraverso queste pratiche di co-costruzione di immaginari i bambini e le bambine possono essere protagonisti di personali percorsi di ri-significazione sul sé, sugli Altri e sul mondo che li circonda.

³⁴² Durante l'intervista con Soledad Muñiz è emerso infatti che i loro facilitatori dell'organizzazione InsightShare non sono solo cineasti ma anche sono antropologi, professionisti specializzati in educazione o comunicazione per l'azione sociale, attivisti etc.

³⁴³ Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 33.

³⁴⁴ *Ivi*, p. 64.

³⁴⁵ *Ivi*, pp.43-47.

³⁴⁶ *Ivi*, p. 111.

³⁴⁷ Chambers, J. (2019). Exploring co-creation in practical film education from primary school to postgraduate study: Theoretical and auto-ethnographic perspectives upon teaching film practice. *Film education journal*, 2 (1), p.45 (mia trad.), DOI: 10.18546/FEJ.02.1.03.

Vista la tematica affrontata nel *case study*, una riflessione sul tema della differenza è qui dovuta: in ambito educativo e formativo, soprattutto scolastico, si è spesso assistito alla formulazione di esperienze interculturali il cui fine, più o meno esplicito, era quello di provare ad insegnare la/le diversità degli altri, presenti o assenti nelle aule scolastiche³⁴⁸, ma “il pluralismo e la differenza non sono fini a se stessi, si tratta di appropriarsene e rielaborarli nel proprio orizzonte [...] che va rimesso in discussione e ricostruito attraverso il contatto, il dialogo, il confronto³⁴⁹”. Educare al rispetto della diversità ha senso solo se si concretizza nell’educare al dialogo con il diverso, un dialogo sempre imperfetto, ma aperto e reale, vissuto come messa in discussione di sé e del proprio categorizzare, come partecipazione e ascolto, come traduzione e riattivazione del discorso dell’Altro e come esperienza vissuta³⁵⁰. Entrare in dialogo con la differenza vuol dire comprenderla, nel senso di “prenderla con sé, senza la pretesa di capirla interamente e una volta per tutte³⁵¹; comprendere l’Altro, come sé stessi e il mondo, vuol dire costruire categorie interpretative flessibili, frutto di costante relazione³⁵². L’obiettivo educativo diventa allora educare a “pensare la diversità³⁵³”, rinunciando alla classificazione per produrre identità intersoggettivamente costruite nell’incontro: “ciò significa concepire il differente anche come il possibile, il non ancora realizzato, l’utopico³⁵⁴” e così, nel ruolo attivo di protagonisti, arricchirsi, crescere e cambiare grazie all’ibridazione.

³⁴⁸ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 118.

³⁴⁹ Cambi, F. (1997). Emarginazione tra cultura, etnia e razza. L’intercultura come un progetto e un intervento pedagogico. *L’educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell’emarginazione*. [A cura di] Ulivieri, S. Firenze: La Nuova Italia, p. 401.

³⁵⁰ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, pp. 127-128.

³⁵¹ *Ivi*, 128.

³⁵² *Ivi*, p. 146.

³⁵³ Callari Galli, M., Ceruti, M. & Pievani, T. (1998). *Pensare la diversità. Per un’educazione alla complessità umana*. Milano: Meltemi, p. 11.

³⁵⁴ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 147.

Capitolo 4

Guida pratica per insegnanti

*“Ricordate di divertirvi, non abbiate paura di cedere il controllo, e siate creativi/e!
Commettiamo sempre errori: è così che impariamo³⁵⁵”.*

Nick and Chris Lunch, 2006

Insegnare non è solo esporre un insieme di contenuti a qualcuno, in modo progressivo, pensato e organizzato, affinché li apprenda, ma è ancor più incidere, lasciare un segno, in profondità, su una superficie umana in formazione³⁵⁶. Purtroppo, oggi, insegnare è diventato un processo seriale di trasmissione di informazioni operative, pratiche e tecniche, orientato ad un risultato preciso³⁵⁷. Questa modalità del “saper fare”, propria della razionalità strumentale neoliberista³⁵⁸, prevede accomodamenti *ad personam* per il soggetto consumatore - infante a vita³⁵⁹. L’istruzione e la formazione sono diventati strumenti utili alle politiche neoliberiste per promuovere i principi che regolano il mercato³⁶⁰; alla scuola viene dato il compito di formare giovani con competenze vendibili ed efficaci di cui il sistema ha bisogno³⁶¹, strutturando il pensiero sulla competizione, l’imprenditorialità, la performance³⁶². L’insegnante si è così trasformato

³⁵⁵ Lunch, N. & Lunch, C. (2006). *Insights into Participatory Video. A Handbook for the Field*. UK: InsightShare, p. 22 (mia trad.).

³⁵⁶ Conte, M. (2017). *Didattica Minima, Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni, pp. 6-7.

³⁵⁷ *Ivi*, pp. 10-11.

³⁵⁸ C’è un rapporto stretto tra la didattica e la razionalità neoliberista, un’operazione ideologica per formattare i saperi e fabbricare un tipo di uomo-insegnante: liquido e disponibile a conformarsi con l’esistente. Questo operazionismo proprio del sistema e della razionalità neoliberista, legato ai fatti e alle attività, è il riflesso di una società depoliticizzata che non ha tempo per la memoria né per la meditazione improduttiva (mercificazione e autolimitazione del pensiero e del linguaggio) – *Ivi*, pp. 25-38.

³⁵⁹ *Ivi*, pp. 11-12.

³⁶⁰ Feyerabend, P. K. (2022). *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Milano: Feltrinelli, pp. 178- 182.

³⁶¹ La nuova società della prestazione produce ciò di cui il sistema ha bisogno: “*un essere senza passato, storia o basi, una mano d’opera a buon mercato, sgomberata dalla cultura*” – Conte, M. (2017). *Didattica Minima, Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni, pp. 49-65.

³⁶² Lyotard, J. F. (2014). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli, p. 89.

in un addetto all'erogazione di metodi, un "facilitatore" di processi d'apprendimento³⁶³, rapidamente sostituibile, che insegna ad "apprendere ad apprendere", tralasciando i contenuti e livellando al ribasso le conoscenze³⁶⁴. Questa pedagogia prigioniera del pensiero unico, questa comunicazione persuasiva³⁶⁵ e pseudo-formazione continua³⁶⁶ sono utili al mantenimento dello *status quo*, camuffato da miglioramento continuo, e provocano perlopiù "ignoranza diplomata³⁶⁷".

Anche nell'approccio educativo al cinema e ai *media*, ancora oggi, la scuola adotta prevalentemente una strategia di appropriazione in senso strumentale, utilizzando i prodotti audiovisivi come "sussidi" e relegando il cinema ad attività extracurricolari; nei diversi ordini scolastici, fatta eccezione per qualche corso specifico nella scuola secondaria di 2° grado, non vi è nessun insegnamento legato al linguaggio e alle tecniche audiovisive, alla scrittura per immagini, alla narrazione video:

vengono impiegate (giustamente) ore e ore per imparare a scrivere ma nessuna per imparare a raccontare con le immagini in movimento, cosa che poi viene svolta quotidianamente da chiunque nel tempo extrascolastico e informale³⁶⁸.

Distante dall'approccio in-formativo o per-formativo, la cineformazione è un'alternativa che prevede un apprendimento come processo, non come prodotto, in una dinamica formativa a bassa finalizzazione, aperta e dialogica; cambia qui il livello di protagonismo del destinatario della conoscenza³⁶⁹: il soggetto, con la propria potenzialità di dotazione

³⁶³ L'insegnante, snaturato dalla sua capacità morale, etica e politica, diventa un operatore neutrale di processi e procedure, misurabili e così controllabili. In questo quadro di non autonomia del pensiero, di passività e adattamento a procedure tecniche previste, per il controllo e la conservazione dello status quo, la conoscenza viene accantonata dall'informazione – Conte, M. (2017). *Didattica Minima, Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni, pp. 12-13, p. 83.

³⁶⁴ *Ivi*, pp. 68-70.

³⁶⁵ *Ivi*, pp. 82-83.

³⁶⁶ Adorno, T. W. (2010). *Teoria della Halbbildung*. Genova: Il melangolo, p. 18.

³⁶⁷ La riforma della Buona Scuola (2010) ha trasformato l'assetto istituzionale della scuola italiana. Un testo dall'efficacia comunicativa a presa rapida, funzionale al principio della performatività; una perfetta incarnazione dello spirito del capitalismo, della sua razionalità e del suo linguaggio – Conte, M. (2017). *Didattica Minima, Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni, pp. 115-128.

³⁶⁸ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore, p. 14.

³⁶⁹ Mancino, E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica, metafore del pensiero e della formazione*. Milano: Guerini Scientifica, p. 172.

di senso³⁷⁰, diventa protagonista della propria *bildung*, giocando con i linguaggi e i meccanismi del cinema e sviluppando capacità di interpretare e ri-comporre³⁷¹. La formazione neoliberista non è l'unica direzione possibile ma ci vuole intenzionalità e presa di posizione³⁷²:

l'insegnante non-indifferente è una persona critica, in continua ricerca, con capacità morale, etica e politica, che educa l'intelletto, la memoria, il giudizio, andando in profondità. La non-indifferenza è come una pratica di liberazione e ri-soggettivazione attraverso la cultura, che valorizza l'intelligenza, la volontà, la capacità di giudizio, l'azione responsabile e risveglia l'uomo nell'atto di prendere posizione³⁷³.

Nella scuola, l'arte cinematografica deve essere un'esperienza di natura diversa, anarchica e disordinata, dev'essere incontro con l'alterità. Quest'ultimo capitolo mostra semplici esercizi di stile introduttivi al video partecipativo, come buone pratiche per avvicinarsi alla pratica e sperimentare percorsi nella scuola primaria. Ma attenzione: l'arte non si insegna, ma si incontra e si trasmette per vie diverse rispetto ai discorsi del sapere. Infine, una parte sarà dedicata all'aspetto del monitoraggio e valutazione, una fase delicata ma fondamentale per riflettere, in maniera costruttiva, sui processi attivati da queste pratiche. Essendo la ricerca focalizzata alla fascia 6-10/11 anni, gli esercizi e gli strumenti proposti sono specifici per bambini e bambine di quest'età. L'invito per le e gli insegnanti è qui quello di cambiare prospettiva e ruolo per scoprire, insieme agli studenti e alle studentesse, la bellezza della co-creazione cinematografica³⁷⁴.

³⁷⁰ *Ivi*, p.33.

³⁷¹ *Bildung*: formazione dello spirito – *Ivi*, p. 173.

³⁷² Come insegnanti dovremmo impegnarci, con convinzione, a formare cittadini anziché lavoratori: "Cari insegnanti, aiutate i vostri studenti a diventare umani" – Pring, R. (2001). Education as a moral practice. *Journal of moral education*, 30 (2), pp. 101-112 (mia trad.), DOI: 10.1080/03057240120061360.

³⁷³ Cfr. Gramsci, A. (2011). *Odio gli indifferenti* (1917). Milano: Chiarelettere – Conte, M. (2017). *Didattica Minima, Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni, pp. 12-13.

³⁷⁴ Chambers, J. (2019). Exploring co-creation in practical film education from primary school to postgraduate study: Theoretical and auto-ethnographic perspectives upon teaching film practice. *Film education journal*, 2 (1), p.30 (mia trad.), DOI: 10.18546/FEJ.02.1.03.

4.1 Esercizi di stile introduttivi al video partecipativo

Per chi sviluppa progetti di co-creazione video è importante fare squadra sia con l'organizzazione con cui si entra in contatto che con chi conosce il gruppo di partecipanti. Se si tratta di progetti a scuola, cosa possiamo fare noi insegnanti?

Quando i laboratori sono condotti da professionisti del settore cinematografico, per il o la docente si aprono tante opportunità: essere in compresenza permette di poter osservare, con tempi e modalità differenti da quelle abituali, le dinamiche che si formano in classe; la conduzione dell'attività da parte di una o più persone esterne all'ambiente scolastico modifica, di per sé, le attitudini e i comportamenti tipici del gruppo classe e apre le porte a nuove relazioni con i propri alunni e le proprie alunne. Inoltre, conoscere già gli alunni e le alunne permette di ri-conoscere sia quelle caratteristiche già intraviste in loro sia quelle parti di biografia nuove. Nell'osservazione, può essere utile appuntarsi qualche situazione, dinamica, pensiero o comportamento che si crea nel nuovo ambiente; rileggere questi appunti, insieme ai professionisti, è un momento di auto formazione e riflessione interessante per entrambe le parti. Oltre all'osservazione, ancora più importante è la partecipazione: l'insegnante "dovrebbe prendere l'esperienza come una formazione, perché ciò che si insegna ai bambini vale anche per gli adulti³⁷⁵"; indipendentemente dalla sua conoscenza rispetto al mondo dell'audiovisivo, l'insegnante è una figura pedagogicamente importante che vive i bambini e le bambine tutti i giorni e "avendo una connessione diretta sia con il professionista del laboratorio che con la classe, ha la responsabilità di trasferire e tradurre, a livello di comunicazione, le riflessioni proposte, facilitando la discussione e le dinamiche relazionali³⁷⁶". Per questo, sarebbe auspicabile una formazione iniziale per chi partecipa a questi laboratori, sia per riflettere sulle caratteristiche della pratica che sugli aspetti metodologici, anche se "sarà sempre meglio un insegnante che ne sa poco ma che si avvicina al cinema in maniera aperta, senza tradirne la reale natura³⁷⁷".

³⁷⁵ Intervista diretta a Michele Aiello del 14.04.2023.

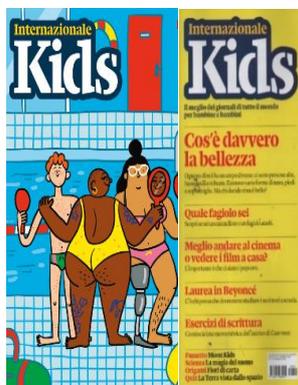
³⁷⁶ *Ibidem*.

³⁷⁷ Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p.83.

In assenza di progetti attivi, pur non essendo professionisti del settore, è possibile sperimentare in autonomia alcune semplici attività audiovisive con la classe, in stile partecipativo, per stimolare così gli alunni e le alunne a riflessioni e pensieri.

Le attività qui proposte, come esercizi di stile introduttivi alla pratica, possono essere utilizzate per avvicinarsi al mondo del cinema, della narrazione per immagini e del video partecipativo; gli esercizi elencati sono pensati appositamente per la scuola primaria e sono sia “rivisitazioni” di proposte di professionisti che da anni sperimentano la pratica³⁷⁸ sia frutto di sperimentazioni personali sul campo. Molti di questi esercizi possono essere svolti con l’utilizzo di semplice e reperibile materiale scolastico, altri necessitano, invece, di strumentazioni tecniche; l’attrezzatura audio-video prevista, tuttavia, in alcuni casi, può essere sostituita da uno smartphone e delle applicazioni di uso quotidiano:

La foto del giorno



Portare il giornale a scuola è un ottimo modo per discutere e stimolare le riflessioni in classe; alcuni giornali sono pensati e scritti appositamente per bambini e bambine e hanno potenti immagini rappresentative di temi di attualità. Per aiutare tutti e tutte ad esprimersi e partecipare durante una riflessione, su una qualsiasi foto proposta, è possibile mettersi in cerchio e servirsi di un “bastone magico” che attribuisce alla persona che lo impugna, oltre il coraggio di prendere parola, la possibilità di parlare senza essere interrotto/a e soprattutto giudicato/a.

ATTIVITA' SVOLTA IN UNA CLASSE 5°

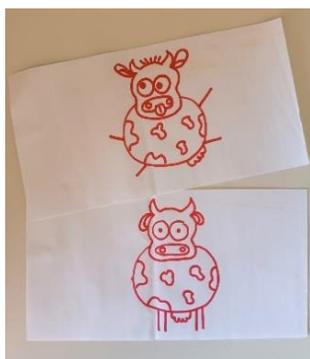
³⁷⁸ Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore; ZaLab (2021). *Corso di video partecipativo e cinema documentario*. Verona-Palermo; Medard S., Evrard V. (2022). *Workshop Contaminazioni Erranti. Video-serigrafie dell’abitare*. Pennabilli (RN); Benest, G. (2010). *A rights-based approach to participatory video: toolkit. InsightShare*; Lunch N. & Lunch, C. (2006). *Insights into Participatory Video. A Handbook for the Field*. UK: InsightShare; Piva, M. (2009). *Il cocodrillo luminoso e altre storie: teoria e pratica dell’audiovisivo a scuola*. Pordenone: Cinemazero.

🚩 Immagini di parole



La scrittura creativa per immagini è un altro modo, alternativo, per ragionare collettivamente su un tema scelto. Qui, il gruppo scrive delle parole riguardo ad una tematica (es. migrazione). Le parole vengono condivise e messe tutte insieme, ricavando una lunga lista; dopodiché si crea una rappresentazione grafica in cui le singole parole possono essere scritte in colori, caratteri e dimensioni differenti. Esistono diverse applicazioni, anche gratuite, in grado di elaborare automaticamente queste grafiche.

🚩 Ciak: anima-zione! – parte 1



“Animare è osservare”: questa breve attività è utile per comprendere la base dei film d’animazione. Bisogna dividere in tre parti un foglio A4, incollare due foglietti, uno sopra l’altro, solo nel pezzettino iniziale, disegnare sopra un elemento (oggetto, animale, elemento naturale) e nel foglio sotto cambiare solo alcuni dettagli, mantenendo grandezza e posizione; arrotolando poi il foglio sopra con uno stecchino e facendolo scorrere velocemente, da destra a sinistra, si potrà cogliere la magia dell’animazione!

🚩 Ciak: anima-zione! – parte 2



Come creare dei burattini? Con fogli di cartoncino, del patafix e un po' di fantasia! Anche questa attività è divertente, con bambini e bambine, per esplorare le basi dell’animazione. Consiste nello “scomporre” l’oggetto o l’animale nelle sue varie parti, per poi animarle; i pezzi, attaccati con il patafix, ne permettono la mobilità. Ricorda: prima di animare il tuo burattino, “anima” il tuo corpo, facendo attenzione ad ogni singolo movimento.

ATTIVITA' SVOLTA IN UNA CLASSE 3°

✚ Un personaggio fantastico – parte 1



“*Immaginati differente*”: inventa un personaggio fantastico, cercando di stabilirne le caratteristiche fisiche, la storia personale, i gusti e le peculiarità (in base a età e obiettivo educativo si può lavorare su aspetto fisico, appartenenza sociale, appartenenza culturale³⁷⁹ etc.); scrivi poi un racconto del personaggio, dettagliato e preciso, da presentare alla classe.

ATTIVITA' SVOLTA IN UNA CLASSE 3° E 5°

✚ La mia storia



“*La linea della vita*”: una tecnica grafica per raccogliere storie³⁸⁰. Si chiede di ricordare i momenti rilevanti del proprio vissuto, positivi e negativi, e rappresentarli graficamente su una traiettoria temporale. È interessante notare cosa i bambini e le bambine ricordano della loro vita (es: passioni, momento di malattia, gita, animale domestico); con questa linea si può poi avviare un percorso di condivisione del vissuto e scrittura autobiografica.

ATTIVITA' SVOLTA IN UNA CLASSE 3°

³⁷⁹ Cfr. Ius, M. (2021). Un oggetto che dice della mia cultura: una pratica educativa per l'insegnamento di pedagogia interculturale. *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. [A cura di] Polenghi S., Cereda, F. & Zini, P. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

³⁸⁰ Cfr. Ius, M. (2017). Gli strumenti di P.I.P.P.I.: orchestrare l'incontro per trasformare la realtà, la linea della vita o del tempo. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, (2). Firenze: Firenze University Press. DOI: 10.13128/RIEF-22395.

✚ La mia locandina



Un'altra semplice attività: visione di un prodotto audiovisivo (es. in foto *Microcosmos, il popolo dell'erba* – documentario del 1996) e produzione creativa di una locandina, scegliendo quali elementi far risaltare e quale tecnica illustrativa usare³⁸¹. L'attività serve per stimolare, attraverso l'osservazione e l'analisi della locandina, una riflessione sul contenuto (trama e messaggio) del film e sulla modalità in cui viene comunicato. All'attività è stata poi aggiunta una parte legata all'esplorazione del territorio: così come la *troupe* di *filmmakers*, il gruppo classe è andato a cercare, osservare e fotografare gli insetti presenti nel giardino della scuola; le foto sono poi state stampate ed incollate sul quaderno, con una breve didascalia, ricercata su internet, delle caratteristiche e peculiarità degli animali trovati.

ATTIVITA' SVOLTA IN UNA CLASSE 1°

✚ La ricetta della felicità



Qui la proposta è riprendere la realizzazione di una vera ricetta culinaria; per rendere più poetica la narrazione, ad ogni ingrediente si può associare un concetto, utile per creare la ricetta della felicità (es. farina-amicizia, zucchero-dolcezza). In base all'età dei partecipanti, si può pensare di fare un semplice storyboard fotografico, con le foto e le didascalie per ogni passaggio, fino ad un breve racconto video, copiando le inquadrature dagli spot culinari, dalla TV ai video su Instagram.

ATTIVITA' SVOLTA IN UNA CLASSE 1°

ATTREZZATURA: CAMERA E COMPUTER; ALTERNATIVA: CELLULARE E APP DI MONTAGGIO

³⁸¹ Cfr. Schermi in Classe, progetto di cinema e comunicazione sociale per la scuola promosso da Cinemovel con Libera e MYmovies, selezionato dal Piano Nazionale Cinema e Immagini Per la Scuola. Per approfondimenti riguardo alla potenza delle locandine dei film: Fioravanti, A. (2010). Pittori di cinema, perché le locandine sono una forma d'arte (anche quando vediamo i film in streaming). *Linkiesta*; Puggioni, G. B. (2022). Un pezzo di storia del cinema: locandine famose. *Focus*; Paier, E. Pelicula y papel, l'arte grafica dei manifesti cubani. *Studio Liz* <https://studioliz.org/documentario/cartel-cubano/>.

✚ Un personaggio fantastico – parte 2



Nella seconda parte del laboratorio, si può chiedere ad ogni membro del gruppo di leggere il proprio personaggio fantastico, davanti ad un microfono ed una camera. La registrazione può essere poi riascoltata in classe, giocando a riconoscere l'autore del racconto dalla voce o dal personaggio descritto. Questa seconda parte, facoltativa in base alla strumentazione tecnica, è utile per avvicinarsi e familiarizzare con l'attrezzatura audio-video (microfono, cuffie, videocamera). Questa attività potrebbe essere ulteriormente arricchita, in una terza fase, dal montaggio video dei disegni e gli audio dei racconti.

ATTIVITA' SVOLTA IN UNA CLASSE 5°

ATTREZZATURA: CAMERA, CAVALLETTO, MICROFONO, CUFFIE, COMPUTER

✚ L'intervista doppia

Si tratta di un primo esercizio di introduzione all'intervista, divertente e utile a familiarizzare con le varie fasi del processo di creazione: lo *storyboard*, le riprese (audio e video), la parte attoriale e il montaggio. L'idea è realizzare una breve intervista, in stile documentaristico, stabilendo delle domande molto semplici (età, colore preferito, dolce preferito, sport e passioni etc.); le stesse domande vengono poste a due persone diverse, in privata sede, per poi montarle una affiancata all'altra.

ATTREZZATURA UTILIZZATA: CAMERA, CAVALLETTO, MICROFONO, COMPUTER

ALTERNATIVA: CELLULARE E APP DI MONTAGGIO

✚ Stop and go...e-motion 😊

Lo *stop motion* è una tecnica di animazione molto utilizzata nei laboratori di cinema con bambini e bambine; consiste nel produrre una serie di scatti fotografici di oggetti inanimati, spostandoli di pochi millimetri ad ogni scatto, che vengono poi montati

insieme in un unico video, dando l'illusione del movimento. Si può lavorare sulla tecnica dello *stop motion* in diverse e plurime modalità, a partire dalla semplice fotografia in sequenza di disegni fatti dal gruppo classe. Una modalità originale è quella di scattare una serie di foto in sequenza di ciò che avviene in uno spazio delimitato: il gruppo mette degli oggetti al centro e ad ogni scatto li sposta di qualche centimetro, cambiando la loro posizione. Il risultato video è sorprendentemente divertente!

ATTREZZATURA: CAMERA, CAVALLETTO, COMPUTER |

Fantasma e apparizioni

L'intero gruppo di partecipanti si trova a posare per una fotografia, davanti alla camera. La persona che filma dovrebbe chiedere agli altri di stare in piedi come statue, ad ogni REC, di tre secondi, un membro del gruppo lascia la scena, mentre gli altri rimangono immobili; quando anche l'ultima persona uscirà dall'inquadratura, si filma per qualche secondo lo spazio vuoto. Riguardare insieme il video sarà molto divertente! Nella riproduzione, avanti e indietro, sembrerà che le persone appaiano e scompaiano come per magia. Attenzione: se la fotocamera o il cavalletto si spostano, anche leggermente, il trucco non uscirà.

ATTREZZATURA: CAMERA, CAVALLETTO, COMPUTER |

Per concludere, questi esercizi sono da intendersi come esperimenti non prescrittivi ma utili a mostrare esempi di un approccio partecipativo. In breve, l'incoraggiamento è quello di sperimentare, sbagliare, adattare e condividere!³⁸²

³⁸² Per trasmettere un'arte, come quella cinematografica, è fondamentale cimentarsi in prima persona. Non si può pensare di insegnare qualcosa di cui non si fa esperienza diretta – Cfr. Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna.

4.2 Indicazioni metodologiche per la valutazione del processo

La pratica del video partecipativo, come abbiamo visto nei capitoli precedenti, è in continua fase di esplorazione e ci regala oggi una lista di progetti, più o meno riusciti, che raccontano il potenziale di lavorare con il cinema all'interno di contesti educativi. Molti percorsi laboratoriali, promossi da sempre più realtà nel territorio, hanno avuto grande risonanza e sono guardati con estremo interesse dalla comunità educante. Ad oggi, tali pratiche essenzialmente vivono e si sviluppano in base all'esperienza dei formatori, ai partecipanti, alle condizioni e al contesto; troviamo differenti progetti definiti "partecipativi", rispetto al processo di co-creazione, insieme a intenti di codifica. Il video partecipativo è sia una pratica che può essere valutata, sia uno strumento di valutazione di pratiche³⁸³; tuttavia, non vi è granché, quantomeno a livello nazionale, rispetto alla sperimentazione di tecniche e metodologie di monitoraggio e valutazione. La tappa della valutazione è molto importante e non va dimenticata, sia che venga fatta formalmente o informalmente:

è un momento importante di *feedback* del gruppo rispetto al processo soprattutto nel lavoro con bambini e bambine [...] qualunque stato di vulnerabilità, come l'infanzia, necessita molta cura e attenzione per arrivare ad avere un processo valido, oltre che un prodotto valido³⁸⁴.

Come monitorare e valutare un processo di video partecipativo, per avere la possibilità di riflettere, anche a posteriori, sulle dinamiche attivate dalla pratica?

Per giudicare la riuscita di un film di bambini e bambine di una scuola primaria non si può far ricorso agli stessi criteri che si userebbero con professionisti adulti³⁸⁵; sono altre le cose da monitorare e valutare, come "l'impegno nel progetto, la coerenza del processo, il fatto che qualcuno ha realmente operato delle scelte e le ha sottoposte al

³⁸³ Cfr. Lunch, C. (2007). The Most Significant Change: using participatory video for monitoring and evaluation. *Participatory Learning and Action (PLA)* 56.

³⁸⁴ Intervista diretta a Soledad Muñiz del 18.05.2023.

³⁸⁵ Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 113.

vaglio della realtà delle riprese o del montaggio³⁸⁶". In generale, se il metro di misura di una pratica di video partecipativo non può essere il prodotto finale, non certo unico indicatore di qualità³⁸⁷, forse, può essere interessante considerare qualche strumento utile a monitorare e valutare la riuscita del processo, anche rispetto agli obiettivi prefissati. L'idea non è quella di "tabellare processi", inserendoli in rigide griglie di monitoraggio o valutazione, ma riconoscere la valenza di alcune "attivazioni" da parte della pratica ed avere qualche strumento per ri-guardarsi e migliorarsi, come comunità di professionisti, nell'attuazione e conduzione di progetti simili. Diverse realtà si interrogano su questo aspetto, a dimostrazione del fatto che la pratica si affina: "mentre si lavora con il video partecipativo ci sono dinamiche che nascono e si concretizzano [...] osservare e riflettere su tali dinamiche è sempre un buon punto di partenza³⁸⁸".

In ogni processo di monitoraggio e valutazione bisognerebbe guardare innanzitutto agli obiettivi del progetto e al gruppo: "per quanto riguarda il tema cinema educativo e scuola primaria il *focus* su obiettivi ed età è fondamentale, lavorando per *soft skills* e abilità tecniche e pratiche³⁸⁹"; una volta definiti gli obiettivi, si possono considerare forme "tradizionali" di monitoraggio e valutazione, come questionari qualitativi o quantitativi costruiti ad hoc, da compilare sia in itinere che alla fine del percorso, o forme più artistiche, come video in cui i bambini e le bambine possono raccontare liberamente che cosa hanno imparato nel laboratorio e valutare i benefici, gli aspetti positivi e critici riscontrati, dando suggerimenti in ottica di un miglioramento collettivo³⁹⁰.

Nella pratica, esistono più piani possibili di *screening*: da quello interno tra formatori all'impatto con il gruppo e la comunità. Un buon monitoraggio, a diversi livelli, richiede un'osservazione a più occhi e un confronto a posteriori³⁹¹. Per i formatori potrebbe essere utile avere una lista di controllo, sia per pianificare un progetto che, ancor più,

³⁸⁶ *Ibidem*.

³⁸⁷ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.18 (mia trad.).

³⁸⁸ Intervista a Michele Aiello del 14.04.2023.

³⁸⁹ Intervista diretta a Soledad Muñiz del 18.05.2023.

³⁹⁰ *Ibidem*.

³⁹¹ Per ottenere proficue discussioni e riflessioni diventa essenziale lavorare con un gruppo di più collaboratori e professionisti – *Ibidem*.

per ragionare a posteriori su quanto e come sia stato “partecipativo” un processo³⁹²; in aggiunta, sarebbe interessante se “ci fosse un monitoraggio del laboratorio da parte di un professionista esterno, conoscitore di queste pratiche³⁹³” e nei progetti educativi, soprattutto con bambini e bambine, potrebbe diventare prezioso il contributo pedagogico delle e degli insegnanti che partecipano alle attività, se adeguatamente formati sulla pratica. Quando si tratta di un progetto in cui l’obiettivo è influenzare un pubblico esterno, allora, anche la proiezione pubblica è un’ottima opportunità di *screening* da parte del gruppo e un momento di *feedback* da parte della comunità: in questa occasione, il gruppo riflette sul processo e sul prodotto filmico da mostrare al pubblico che, a sua volta, potrebbe fornire importanti spunti e consigli ed avviare riflessioni attive sul filmato; per incoraggiare *feedback* pensati e dettagliati, si potrebbero preparare alcune domande per aiutare e stimolare la discussione³⁹⁴.

Se è vero che il video partecipativo si basa su dinamiche cooperative e orizzontali, dove prevale lo scambio dialogico e la simmetria di potere, dove il partecipante diventa protagonista delle direzioni creative che può prendere un prodotto filmico, la valutazione dovrebbe necessariamente rifarsi ad un processo collettivo e dal basso; per questo, oltre ad alcuni fattori che si possono estrapolare direttamente dal processo, come il livello di partecipazione e attivismo dei soggetti coinvolti, è sempre necessario ipotizzare un parallelo percorso di auto valutazione rispetto all’attività proposta³⁹⁵.

Per quanto riguarda la valutazione delle attività, con attenzione ai bambini e alle bambine della scuola primaria, oltre a strumenti specifici sul progetto, qualsiasi sia la loro forma (questionario, discussione aperta, video finale), questa ricerca propone l’utilizzo del questionario PANAS³⁹⁶, *Positive Affect and Negative Affect*, relativo al

³⁹² Vd. APPENDICE 2 – Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.54 (mia trad.).

³⁹³ Intervista a Michele Aiello del 14.04.2023.

³⁹⁴ Vd. APPENDICE 4 – Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.45 (mia trad.).

³⁹⁵ Vd. APPENDICE 3.

³⁹⁶ La scala PANAS, *Positive Affect and Negative Affect*, viene utilizzata come strumento per la rilevazione della dimensione emotiva del benessere – Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), pp. 1063–1070 (mia trad.), DOI: 10.1037/0022-3514.54.6.1063.

benessere psicofisico, nella versione PANAS-C, *for Children*³⁹⁷; tale questionario permette di valutare l'intensità o la frequenza delle emozioni positive (PA) e di quelle negative (NA) con soggetti in età evolutiva³⁹⁸. Composto da 30 *items*, su scala Likert a 5 punti (1= pochissimo, 2= poco, 3= mediamente, 4= abbastanza, 5= molto), suddivisi in 15 *items* positivi e 15 negativi³⁹⁹, il questionario chiede a ciascun bambino/a di esprimersi rispetto ad ogni termine, andando poi a calcolare i punteggi medi delle emozioni positive e di quelle negative. È possibile far compilare il questionario più volte, con attenzione a periodi temporali diversi, oppure far ripensare alla propria esperienza emotiva in generale⁴⁰⁰. Questo strumento è stato scelto, in ambiti di studio limitrofi, per la semplicità degli *items*, della consegna e la facilità di somministrazione e potrebbe essere una buona base di partenza per valutare, volendo con ulteriori semplificazioni ed aggiustamenti, gli effetti emotivi di questo tipo di pratiche partecipative audiovisive.

Per concludere, esiste la possibilità di adottare un approccio di co-creazione con un sano equilibrio tra l'autorità *senior* e la voce e le convinzioni degli studenti; il monitoraggio e la valutazione sono due momenti fondamentali per ragionare su questo aspetto, in ottica di "tendere verso" una pratica veramente condivisa e tras-formativa.

Le domande importanti sono: come può qualsiasi programma educativo limitare un certo senso di imposizione epistemica da parte dell'adulto, dell'insegnante? Come poter attivare delle dinamiche di vera co-creazione, in cui i soggetti coinvolti si riappropriano del loro potere? A che punto, invece, la collaborazione e la co-creazione diventano forme camuffate di plagio? E nel caso di minori, come questi vengono tutelati e sorretti nell'esplorazione?

³⁹⁷ In ambito infantile, la versione PANAS-C è utilizzata con bambini e bambine – Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Jr., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborne, L., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11(3), pp. 326–338 (mia trad.), DOI: 10.1037/1040-3590.11.3.326

³⁹⁸ Vd. APPENDICE 5 – Businaro, N. (2010). Tesi di dottorato: Il benessere soggettivo in bambini tra gli 8 e gli 11 anni. L'impatto dell'intelligenza, della regolazione e dell'esperienza emotiva sulla soddisfazione di vita. Università degli studi di Milano-Bicocca: Scienze della Formazione e della Comunicazione, p. 55.

³⁹⁹ "Sebbene lo strumento sia stato tradotto in diverse lingue ed utilizzato in molti paesi europei, non esiste una versione validata italiana, quindi si è utilizzata la versione originale completa di 30 items, di cui è stata condotta una *back translation*" – *Ibidem*.

⁴⁰⁰ *Ivi*, p. 56.

Ho sempre diffidato delle dichiarazioni di coloro che cominciano col dichiarare che hanno fatto tutto i bambini. Altri, più a loro agio e consapevoli del loro ruolo, distinguono fra ciò che proviene dai bambini e quello che proviene dai negoziati che hanno avuto con loro, e ciò che è il risultato del loro intervento di insegnanti. Infatti, non c'è nessuna ragione per cui, in certe fasi del lavoro creativo, l'adulto non intervenga, come membro della piccola comunità che sta portando a termine un progetto che lui stesso ha promosso⁴⁰¹.

È importante guardare alle realtà pratiche in cui le voci degli studenti sono perseguite al meglio⁴⁰², in forma autentica, e per farlo è importante considerare il monitoraggio e la valutazione dei progetti; nei confronti di minori si tratta, anche, di una cura e tutela per chi decide di mettersi in gioco.

⁴⁰¹ Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p.115.

⁴⁰² Chambers, J. (2019). Exploring co-creation in practical film education from primary school to postgraduate study: Theoretical and auto-ethnographic perspectives upon teaching film practice. *Film education journal*, 2 (1), pp. 27-47 (mia trad.), DOI: 10.18546/FEJ.02.1.03.

CONCLUSIONI

È possibile utilizzare il cinema per una formazione pedagogicamente fondata?

La riflessione pedagogica, da sempre attenta al cambiamento del soggetto, non può non riconoscere la rilevanza formativa, o meglio tras-formativa del cinema: la narrazione filmica, per le sue caratteristiche intrinseche, è in grado di aprire le porte a nuove riflessioni sul sé, sugli altri e sul mondo. Se l'attività pedagogica coincide con la creazione di ambienti favorevoli⁴⁰³, imparare a ri-conoscere i *media* e la loro capacità di istituire una mediazione tra l'individuo e l'ambiente deve essere la spinta pedagogica: si tratta perciò di esplorare il nuovo linguaggio delle immagini che trova una sua manifestazione importante nel cinema e che è intimamente connesso alla creazione di ambienti⁴⁰⁴. Il cinema costituisce un'apertura al possibile: è un testo aperto e potenziale dove la realtà quotidiana è sospesa in uno spazio e tempo privilegiati⁴⁰⁵; esso ha una "funzione potenzialmente pedagogica proprio perché provoca nel fruitore processi mentali autonomi e a volte imprevedibili⁴⁰⁶". All'interno di un'educazione al cinema come arte, è necessario, allora, promuovere una pedagogia concentrata sul processo di creazione, sia quando si guardano i film che quando li si fa⁴⁰⁷; per tale pedagogia, "la massima importanza è che l'alunno o lo studente sia rispettato in quanto soggetto del gesto creativo, per quanto modesto sia, nell'elaborazione di un film⁴⁰⁸".

⁴⁰³ Secondo l'agenda 2030 (goal 4 - istruzione di qualità) la società civile e politica ha il compito di costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini e delle bambine, alla disabilità, alle differenze di genere, con l'obiettivo di fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti. <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

⁴⁰⁴ Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l'ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore, p. 21.

⁴⁰⁵ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 149.

⁴⁰⁶ *Ivi*, p. 150.

⁴⁰⁷ Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, 26.

⁴⁰⁸ *Ivi*, p. 114.

La società ha dimenticato che “l’immagine, il disegno, la foto, il cinema, sono anch’essi specificatamente umani⁴⁰⁹”; promuoverne l’esplorazione, in ambito educativo e all’interno di progetti di comunità, vuol dire incentivare un’educazione consapevole dell’ambiente associato alle nuove tecnologie digitali e dei processi attraverso i quali le immagini contribuiscono ad implementare procedure complesse di elaborazione del pensiero e delle emozioni, parallele a quelle linguistiche. Data l’impossibile neutralità dell’immagine cinematografica, diventa pedagogicamente stimolante proporre una formazione capace di “cogliere i meccanismi intenzionali ed eidetici delle immagini⁴¹⁰”, in cui le reazioni alle immagini vengano rese esplicite, e quindi conoscibili⁴¹¹.

Non si tratta di difendere un’incondizionata positività del cinema bensì di porsi criticamente di fronte ad uno dei *media* che caratterizzano ormai l’universo quotidiano dell’individuo: il potere della comunicazione video nella nostra società è definitivamente consolidato, è giunto ora il momento di interrogarci seriamente sulle tecnologie e i nuovi dispositivi digitali, iniziare a guardare ad essi come occasioni formative e promuoverne un utilizzo adattivo e non restrittivo; forse, l’alienazione moderna non è da imputare alla svolta tecnologica, ma piuttosto alla conoscenza che si ha di essa.

La formazione risente del bisogno di fare i conti con la complessità del reale⁴¹² e il cinema è uno strumento in grado di cogliere, rappresentare ed esplorare questa realtà complessa; seppur derivano diversi modi di fare cineformazione⁴¹³, “considerando certamente la tessitura procedurale dell’immagine in movimento, ma anche la testualità scritturale del cinema⁴¹⁴”, l’importante è allontanarsi da quella visione che “non

⁴⁰⁹ F. Deligny, *La cinepresa, strumento pedagogico*, infra, p.72 – Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l’ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore.

⁴¹⁰ Mancino, E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica, metafore del pensiero e della formazione*. Milano: Guerini Scientifica, p. 15.

⁴¹¹ *Ivi*, p. 21.

⁴¹² “Innovazione propria di una scuola che risponde agli stimoli di una società complessa” – Mancino, E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica, metafore del pensiero e della formazione*. Milano: Guerini Scientifica, p. 167.

⁴¹³ Nella pratica didattica, si realizza, soprattutto nella scuola, una dinamica cineformativa improntata a cinque principali tendenze: iniziative di promozione del linguaggio cinematografico in cui il film sia un sussidio didattico, promozione e diffusione del cinema nella scuola come educazione alla persona, incentivazione alla produzione di materiali audiovisivi, modalità di apprendimento che intrecciano cinema-didattica, analisi dei film come pratica didattica - *Ivi*, p. 174-177.

⁴¹⁴ Anche per il film è doverosa una sosta riflessiva sulle modalità di gestione del testo, sulla sua trasmissione, sulla sua analisi e sulle sue tensioni compositive - *Ivi*, p. 163.

contempla divergenze interpretative, plurivocità semantiche, eterogeneità nelle intenzioni comunicative del film, visione che riduce il cinema a veicolo di informazioni, nozioni e concetti⁴¹⁵”.

Diventa oggi indispensabile e prioritario far capire l'importanza del cinema a scuola, partendo dai bambini e dalle bambine. Il Ministero dell'Istruzione⁴¹⁶ sta promuovendo varie iniziative affinché il cinema entri nelle realtà scolastiche; purtroppo, questa spinta viene colta soltanto da pochi e poche dirigenti e insegnanti motivati:

è difficile entrare nelle scuole, anche se non dovrebbe essere così [...] purtroppo, o per fortuna, dipende dalle persone che ci lavorano, per questo ci sono enormi differenze tra gli istituti [...] è fantastico si apre la scuola al territorio e le insegnanti capiscono il senso e il valore di questi progetti, perché succedono cose e i giovani cambiano, nella relazione tra di loro e con gli adulti, al di là dell'imparare il programma⁴¹⁷.

Promuovere una cineformazione e delle pratiche partecipative legate al cinema sta diventando pedagogicamente doveroso: processi video partecipativi, se usati come elementi e strategie a lungo termine, possono promuovere la riflessione, produrre e diffondere nuove conoscenze per sfidare le pratiche dominanti, aprire nuovi spazi e creare nuove possibilità politiche e sociali di trasformazione⁴¹⁸. Il valore del cinema sta nell'essere improvvisamente spinti a dialogare e negoziare intersoggettivamente i significati che siamo soliti attribuire alla realtà, sulla base delle nostre interpretazioni e visioni pregiudiziali, anche inconsapevoli, con le rappresentazioni espresse dal film. Nello specifico di un'educazione alle differenze, il linguaggio del cinema conduce i soggetti a raggiungere consapevolezza, a partire dal confronto con punti di vista diversi, della parzialità e provvisorietà dei propri pre-giudizi e rappresentazioni sociali e culturali,

⁴¹⁵ Cfr. G. Jacquinot, G. (1977). *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique (L'Éducateur)*. Paris: Presses universitaires de France – Mancino, E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica, metafore del pensiero e della formazione*. Milano: Guerini Scientifica, p. 168.

⁴¹⁶ CIPS: Cinema e Immagini Per la Scuola. Piano nazionale promosso dal Ministero della Cultura e dal Ministero dell'Istruzione <https://cinemaperlascuola.istruzione.it/>.

⁴¹⁷ Intervista diretta a Cristina Maurelli del 23-03-2023.

⁴¹⁸ Cfr. Colom, A. (2009). Participatory video and empowerment: the role of participatory video in enhancing the political capability of grass-roots communities in participatory development. *SOAS, Development Studies*.

attraverso una razionalità che è logica ed affettiva allo stesso tempo e che sa di esperienza: il cinema chiede di “vivere come” e di inserirsi, anche solo per il tempo del film, in un’altra prospettiva, un’altra storia, che viene vissuta come realtà⁴¹⁹.

La co-creazione e l’educazione cinematografica cooperativa hanno molte applicazioni nei contesti educativi e possono essere utilizzate per creare opportunità di sperimentazione in classe e migliorare l’ambiente e le relazioni scolastiche. E noi insegnanti, in tutto questo, abbiamo un ruolo importantissimo: se il cinema, e la realtà, entrano a scuola, noi abbiamo il compito di dare ai nostri alunni e le nostre alunne gli strumenti, la loro personale “cassetta degli attrezzi” per essere protagonisti, soggetti attivi, e non fruitori passivi, di questa magia potenziale.

Perché una cineformazione è una scelta politica, oltre che etica?

La formazione è sempre una scelta: l’insegnamento non è, per sua natura, neutrale e la postura collettiva è una contrapposizione all’educazione liberale post-ideologica⁴²⁰; a tal fine, è necessaria una pedagogia relazionale, critica, dinamica e attenta al cambiamento insieme a un’attenta analisi della realtà extra-pedagogica, dove l’insegnante si fa carico di ciò che non è normalmente ritenuto indispensabile perché improduttivo, come il ragionamento non operativo e la saggezza pratica⁴²¹. Per realizzare il potenziale emancipatorio del cinema, e resistere all’addomesticamento da parte dello sviluppo neoliberista, la pratica deve essere applicata con intento critico e consapevole, per capacitare i partecipanti nel riappropriarsi del potere⁴²².

Tocca alla scuola svolgere il compito di mostrare e fare cinema, come esperienza artistica? È la scuola il posto giusto? È possibile fare una vera esperienza di co-creazione in classe, in un quadro istituzionale? Probabilmente no, la scuola, per il suo stesso funzionamento, non è il luogo adatto per questo lavoro, ma, allo stesso tempo, oggi, per

⁴¹⁹ Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS, p. 154.

⁴²⁰ Conte, M. (2017). *Didattica Minima, Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni, 129-154.

⁴²¹ *Ibidem*.

⁴²² Roberts, T. & Lunch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, p. 5 (mia trad.), DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

la grandissima maggioranza dei bambini e delle bambine, è il solo posto nel quale questo incontro con l'arte può avere luogo⁴²³: “se l'incontro con il cinema come arte non avviene nella scuola, per molti bambini rischia di non avvenire mai [...] dunque la scuola ha il dovere di affrontare l'impresa, a costo di scuotere un poco le proprie abitudini e mentalità⁴²⁴”. Pensando a quanto ancora la scuola dia priorità e importanza ai contenuti, piuttosto che alla metodologia, abbiamo allora bisogno di più pratiche artistiche come il video partecipativo nelle classi, per imparare a ri-conoscersi (scoprire e scoprirsi attraverso l'Altro), farsi domande, essere creativi e critici, ascoltarci, affrontare la complessità della vita e stare bene. È questione di ricercare le sfumature, che sono opportunità, e imparare ad abitare la scomodità.

Che altro dire, colleghi e colleghe, buona sperimentazione!

⁴²³ Bergala, A. (2023). *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*. Bologna: Cineteca di Bologna, p. 25.

⁴²⁴ Ibidem.

*Sono le azioni che contano. I nostri pensieri, per quanto buoni possano essere, sono
perle false fin tanto che non vengono trasformati in azioni.
Sii il cambiamento che vuoi vedere avvenire nel mondo.*

Mahatma Gandhi⁴²⁵

⁴²⁵ Frase è ispirata ad un discorso di Gandhi del 1913: "We but mirror the world. All the tendencies present in the outer world are to be found in the world of our body. If we could change ourselves, the tendencies in the world would also change. As a man changes his own nature, so does the attitude of the world change towards him. This is the divine mystery supreme. A wonderful thing it is and the source of our happiness. We need not wait to see what others do" (Arleen Lorraine, *The Love Project*).

APPENDICE 1

Sceneggiatura nata dal percorso di scrittura collettiva, durante il laboratorio: *L'arte cinematografica e il video partecipativo*. Tema scelto: diversità e inclusione. Docente: Gloria Mantegazza. Bambini e bambine della classe terza, scuola primaria.

La diversità è ricchezza

<p>INT. SCUOLA L'interno della scuola è silenzioso, non c'è nessuno in giro. Si vedono aule e spazi comuni deserti. C'è quiete. La bidella suona la campanella.</p>	<p>tigri e pantere. Marco attraversa dei tunnel, scala montagne e salta tra le liane; sta esplorando tutto il mondo alla ricerca della pozione magica della felicità: L'ABRACADABRA. Ha una piuma in mano che gli dà la forza di superare ostacoli e sconfiggere nemici. Immerso nei suoi pensieri improvvisamente lancia un urlo e si gira verso la classe facendo una mossa di karate.</p>
<p>INT. CORRIDOIO I bambini entrano a scuola correndo. Salgono le scale. Alcuni sono veloci, altri si fermano al primo gradino per mettersi la pesante cartella sulle spalle. Attraversano il corridoio ed entrano nell'aula.</p>	<p>INT. CLASSE I bambini scoppiano a ridere. La maestra li richiama e li invita al silenzio. Marco, un po' intimidito, abbassa la testa, prende una penna e ricomincia a scrivere sul quaderno.</p>
<p>INT. CLASSE C'è caos. I bambini parlano tra loro mentre sistemano le cartelle e i libri sotto il banco. La maestra entra in classe e li invita al silenzio. Alcuni bambini si igienizzano le mani, altri si siedono e si mettono in posizione d'ascolto rivolti verso la maestra, con il quaderno aperto e una penna in mano.</p>	<p>EST. GIARDINO I bambini stanno facendo l'intervallo in giardino. Sono a gruppetti: c'è chi gioca con l'erba, alcuni sdraiati al sole, le bambine sedute fanno il gioco del telefono senza fili, alcuni si rincorrono. Marco sta parlando insieme a un bambino quando passa un gruppetto che lo deride, imitando la sua mossa di karate.</p>
<p>INT. CLASSE La maestra inizia a spiegare la lezione di Italiano. Alcuni bambini ascoltano attentamente mentre altri, vicini, bisbigliano tra di loro. Marco sembra non prestare molta attenzione alla lezione...ha lo sguardo perso fuori dalla finestra.</p>	<p>EST. GIARDINO Poco più in là si vede Melissa, una bambina, che viene esclusa da un gioco. È triste e si isola sulla gradinata. Marco la nota e si avvicina. Capisce che la bambina era stata presa in giro. Cerca di tirarla su di morale. Le dà in mano una piuma, la stessa che avevamo visto nel suo sogno-avventura. I due iniziano a parlare e a scherzare.</p>
<p>XXX Siamo nel mondo interiore di Marco: un mondo fantastico, una giungla, dove ci sono tanti personaggi surreali, come sirene, draghi, unicorni, balene volanti, e animali di ogni tipo, tra scorpioni, serpenti, leoni, elefanti,</p>	

IL GIORNO DOPO

INT. CLASSE

I bambini stanno entrando in classe. Sempre il solito baccano. Alcuni corrono, altri chiacchierano. La maestra entra in classe. Mentre la maestra spiega, due o tre bambini si alzano per distribuire i quaderni. Marco inizia ad ascoltare la lezione ma piano piano ricomincia a pensare all'avventura del giorno prima....

XXX

Siamo di nuovo nella testa di Marco e riprendiamo l'avventura da dove l'avevamo lasciata. Marco inizia a fantasticare: sta esplorando nuove terre, combattendo nemici. Entra in un portale. Ci sono ragni gamba che suonano la tromba e diavoli pianisti ad accompagnarli. Orsi che giocano sui giochi gonfiabili. Ad un certo punto, mentre è su una zattera trasportato dalla corrente di un fiume di cioccolato e caramelle, precipita da una cascata. Marco si gira urlando verso la classe.

INT. CLASSE

Marco si gira verso la classe spaventato, teme di venir deriso dalla classe e rimproverato dalla maestra. E invece...

INT. CLASSE

I bambini sono seduti composti tra i banchi ma sono tutti vestiti con dei costumi da supereroi. Ognuno ha un costume diverso: c'è Giada che è diventata una fata, Evan un gatto, Melissa Wonder woman. Marco è sbigottito, si guarda in giro e non capisce cosa sta succedendo. Si sfrega gli occhi stupito.

INT CLASSE

Appena riapre gli occhi i bambini sono di nuovo vestiti normalmente e stanno ascoltando la spiegazione della maestra. Marco è spaesato, forse stava sognando. Guarda Osama, il suo vicino di banco, e vede che dalla maglietta spunta fuori il costume rosso da supereroe. Osama lo guarda, gli fa un occholino e si sistema il costume dentro la maglietta. Anche gli altri compagni sorridono. La maestra sorride, complice. Chiama Melissa alla lavagna e la bambina, passando per il banco di Marco, gli mostra la piuma e lo ringrazia felice. Marco sorride e riprende a seguire la lezione.

EST. PALESTRA

I bambini, vestiti con i loro costumi, sono sparsi per la palestra. Eraldo ha in mano un filo e passa a collegare i bambini tra di loro.

Ognuno di noi è diverso. La diversità è ciò che ci rende esseri unici e irripetibili. Inseguì i tuoi sogni, con coraggio e determinazione, e sii sempre te stesso/a, con consapevolezza e rispetto verso gli altri. SIAMO TUTTI DIVERSI, MA SIAMO TUTTI CONNESSI

FINE!

APPENDICE 2

Domande per il monitoraggio e la valutazione di un percorso di video partecipativo.

*Checklist per i formatori*⁴²⁶:

- Il gruppo includeva persone diverse per posizione e opportunità di espressione?
- Sono stati coinvolti gruppi o individui emarginati?
- La comunità sa cosa si sta facendo e perché? È stata coinvolta ed invitata a partecipare al processo?
- I partecipanti sono stati informati, fin dall'inizio, rispetto al tema del progetto?
- È stato spiegato chiaramente come e dove il film sarebbe stato usato da te o da chiunque altro? La comunità ha dato il proprio consenso e come?
- Sono stati utilizzati giochi ed esercizi partecipativi per sviluppare le capacità video dei partecipanti?
- I partecipanti hanno pianificato i loro messaggi e considerato il loro pubblico prima di fare le riprese?
- Nel processo di co-creazione, chi c'era effettivamente dietro la telecamera?
- Chi dirigeva il momento delle riprese e decideva cosa doveva essere mostrato?
- Il filmato è stato proiettato prima ai partecipanti, per una riflessione e consenso sul risultato? Hanno indicato del materiale che dovrebbe essere rimosso?
- Chi ha eseguito il montaggio? Come è stato coinvolto il gruppo?
- Come sono stati registrati i *feedback* al video e come verranno conservati?
- I partecipanti a chi vogliono mostrare il loro film?
- Dove saranno conservati i vari filmati e il film stesso? I partecipanti hanno una copia del loro film? Le copie sono disponibili per la comunità più ampia?
- Si è in possesso dei nomi completi e dei recapiti di tutti i partecipanti?

⁴²⁶ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.54.

APPENDICE 3

Domande per il monitoraggio e la valutazione di un percorso di video partecipativo.

Checklist per il gruppo dei partecipanti:

- Cosa ti è piaciuto del progetto?
- Ti sei sentito incluso/a nel percorso? Pensi di aver partecipato a tutte le sue fasi?
- Cosa hai scoperto di saper fare?
- Che ruolo/i hai svolto nel progetto, in particolare “dietro la camera”?
- Cosa avresti voluto imparare d’altro?
- C’è qualcosa che avresti voluto fare e che non hai fatto?
- Il risultato video ottenuto ti piace?
- Avresti voluto includere delle parti diverse sul tema?
- A chi vorresti mostrare questo video?
- Come vorresti continuare questo progetto?

Questo è uno spazio anonimo per raccontare quello che ti è piaciuto e che non ti è piaciuto del laboratorio e se, e in che modo, vorresti proseguire questo percorso. Sentiti libero/a di dire tutto quello che ti va, i consigli sono sempre preziosi!

APPENDICE 4

Domande per *feedback* esterno dopo un percorso di video partecipativo.

*Checklist post proiezione alla comunità*⁴²⁷:

- Cosa hai capito del film?
- Quale parte ti è piaciuta di più e perché?
- Cosa cambieresti? Cosa non ti è piaciuto?
- Quali sono i temi più importanti che emergono dal film?
- Questo film comunica chiaramente questi temi/problemi?
- Cos'altro dovrebbe dire o mostrare? Cosa, invece, rimuovere?
- C'è un altro lato di questa storia che dovrebbe essere mostrato?
- Hai altre prospettive o questioni più specifiche sul tema?
- Chi pensi dovrebbe vedere questo film? Cosa vuoi consigliargli?
- Chi non dovrebbe vederlo? C'è qualcosa che potrebbe turbare qualcuno?

⁴²⁷ Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*, p.45.

APPENDICE 5

Consegna: leggi ciascuna parola, riferita ad un sentimento o emozione, e cerchia il numero che ritieni più appropriato in base a quello che provi⁴²⁸.

Quanto è intensa questa emozione?

Scala di valutazione:

1	2	3	4	5
Pochissimo	Poco	Mediamente	Abbastanza	Molto

Interessato/a	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Impaurito/a	1	2	3	4	5
Svegliato/a	1	2	3	4	5
Entusiasta	1	2	3	4	5
Pieno/a di vergogna	1	2	3	4	5
Turbato/a	1	2	3	4	5
Felice	1	2	3	4	5
Forte	1	2	3	4	5
Ansioso/a	1	2	3	4	5
Colpevole	1	2	3	4	5

⁴²⁸ Businaro, N. (2010). Businaro, N. (2010). Tesi di dottorato: Il benessere soggettivo in bambini tra gli 8 e gli 11 anni. L'impatto dell'intelligenza, della regolazione e dell'esperienza emotiva sulla soddisfazione di vita. Università degli studi di Milano-Bicocca: Scienze della Formazione e della Comunicazione, pp. 120-121.

Pieno/a di energia	1	2	3	4	5
Spaventato/a	1	2	3	4	5
Pieno/a di vergogna	1	2	3	4	5
Turbato/a	1	2	3	4	5
Felice	1	2	3	4	5
Tranquillo	1	2	3	4	5
Demoralizzato/a	1	2	3	4	5
Agitato/a	1	2	3	4	5
Di buon umore	1	2	3	4	5
Attivo/a	1	2	3	4	5
Orgoglioso/a	1	2	3	4	5
Timoroso/a	1	2	3	4	5
Gioioso/a	1	2	3	4	5
Solo/a	1	2	3	4	5
Arrabbiato/a	1	2	3	4	5
Senza paura	1	2	3	4	5
Disgustato/a	1	2	3	4	5
Contentissimo/a	1	2	3	4	5
A terra	1	2	3	4	5
Audace	1	2	3	4	5
Malinconico/a	1	2	3	4	5
Vivace	1	2	3	4	5

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia generale

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

Aidelman, N. & Colell, L. (2018). Transmitting cinema: Some proposals for our time. *Film Education Journal*, 1 (2). UK: UCL IOE Press. DOI: 10.18546/FEJ.01.2.04.

Allport, G. W. (1973). *La natura del pregiudizio (1945)*. Firenze: La nuova Italia.

Angrisani, S., Marone, F. & Tuozi, C. (2001). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS.

Augè, M. (2000). *Il senso degli altri. Attualità dell'antropologia*. Trad. it. Adriana Soldati. Torino: Bollati Boringhieri.

Baldelli, P. & Tarroni, E. (1970). *Educazione e cinema*. Torino: Loescher.

Benjamin, W. (2012). *Aura e choc. Saggi sulla teoria dei media*. [A cura di] Pinotti A. e Somaini A. Torino: Einaudi.

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

Bettetini, G. (1996). *L'audiovisivo. Dal cinema ai nuovi media*. Milano: Bompiani.

Bhabha, H. K. (2006). Cultural Diversity and Cultural Differences. *The Post-Colonial Studies Reader*. Ed. Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. New York: Routledge.

Binda, E. (2017). *Fernand Deligny: il gesto e l'ambiente. Cinema e pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore.

Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Bruner, J. (1997). *La mente a più dimensioni (1986)*. Bari: Laterza.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. UK: Polity Press.

Businaro, N. (2010). Tesi di dottorato: Il benessere soggettivo in bambini tra gli 8 e gli 11 anni. L'impatto dell'intelligenza, della regolazione e dell'esperienza emotiva sulla soddisfazione di vita. Università degli studi di Milano-Bicocca: Scienze della Formazione e della Comunicazione.

Callari Galli, M., Ceruti, M. & Pievani, T. (1998). *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*. Milano: Meltemi.

Cappa, F. & Mancino, E. (2005). *Il mondo che sta nel cinema, che sta nel mondo. Il cinema come metafora e modello per la formazione*. Milano: Mimesis Edizioni.

Cambi, F. (1997). Emarginazione tra cultura, etnia e razza. L'intercultura come un progetto e un intervento pedagogico. *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. [A cura di] Ulivieri, S. Firenze: La Nuova Italia.

Cambi, F. & Frauenfelder, E. (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.

Casetti, F. (1986). *Dentro lo sguardo. Il cinema e il suo spettatore*. Milano: Bompiani.

Chambers, J. (2018). Towards an open cinema: Revisiting Alain Bergala's The Cinema Hypothesis within a global field of film education. *Film Education Journal*, 1 (1). UK: UCL IOE Press. DOI: 10.18546/FEJ.01.1.04.

Chianura, P., Cirone, M., Rubino, P. & Guarino, G. (2009). *Stupire/stupirsi. Cinema e riabilitazione psichiatrica*. Milano: Franco Angeli.

- Colombo, E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carocci Editore.
- Conte, M. (2017). *Didattica Minima, Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni.
- Cosentino, A. (2023). *Philosophy for Children. Per un'educazione dialogica*. Napoli: Liguori.
- Crane, D. (1997). *La produzione culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Scritti di Biffi, E., Castiglioni, M. & Mancino, E. Milano: Mimesis Edizioni.
- Demetrio, D. (2003). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Eugeni, R. (1999). *Film, sapere, società. Per un'analisi socio semiotica del testo cinematografico*. Milano: Vita e Pensiero.
- Farné F. (2019). *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*. Bologna: Marietti.
- Feyerabend, P. K. (2022). *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Felini, D. & Trincherò, R. (2015). *Progettare la media education. Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Flores D'Arcais, G. (1963). *Pedagogia e didattica del cinema*. Brescia: La Scuola.
- Flusser, V. (2009). *Immagini. Come la tecnologia ha cambiato la nostra percezione del mondo*. Trad. it. S. Patriarca. Roma: Fazi.
- Franza, A. M. & Montana, P. (1997). *Dissolvenze. Le immagini della formazione*. Bologna: CLUEB.

Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Ed. It. [a cura di] Linda Bimbi. Torino: EGA Editore.

Geertz, C. (1998). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino.

Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza, educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.

Giaccardi, C. (1994). Rappresentazione e comunicazione. *Teoria della comunicazione, vol. II*. [A cura di] Bettini G. Milano: Franco Angeli.

Gramsci, A. (2011). *Odio gli indifferenti (1917)*. Milano: Chiarelettere.

Grignaffini, G. (1995). *Signore e signori: il cinematografo. La nascita del cinema e il suo mito*. Venezia: Marsilio.

Ius, M. (2021). Un oggetto che dice della mia cultura: una pratica educativa per l'insegnamento di pedagogia interculturale. *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. [A cura di] Polenghi S., Cereda, F. & Zini, P. Lecce: Pensa Multimedia Editore.

Ius, M. (2017). Gli strumenti di P.I.P.P.I.: orchestrare l'incontro per trasformare la realtà, la linea della vita o del tempo. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, (2). DOI: 10.13128/RIEF-22395.

Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Jr., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborne, L., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11(3). DOI: 10.1037/1040-3590.11.3.326.

Lyotard, J. F. (2014). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.

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

Mantovani, G. (2005). *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*. Firenze: Giunti.

Milan, G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mocchetti, G. (2009). *Educare con il cinema*. Castel Bolognese: Itaca.

Montani, P. (2015). Nuovi compiti per la teoria del cinema. *Fata Morgana, quadrimestrale di cinema e visioni*, n. 26. Cosenza: Pellegrini Editore.

Mottana, P. (2002). *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*. Bergamo: Moretti & Vitali.

Orner, M. (1992). Interrupting the calls for student voice in "liberatory" education: a feminist poststructuralist perspective. *Feminisms and Critical Pedagogy*. Ed. Luke, C. and Gore, J. New York: Routledge. DOI: 10.4324/9781315021287.

Piccardo, M. (2000). *La collina del cinema*. Como: Nodo Libri.

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

Piva, M. (2021). *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione e podcast*. Roma: Dino Audino Editore.

Pring, R. (2001). Education as a moral practice. *Journal of moral education*, 30 (2). DOI: 10.1080/03057240120061360.

Rabbito, A. (2018). *La cultura visuale del ventunesimo secolo. Cinema, teatro e new media*. Milano: Meltemi.

Remotti, F. (1996). *Contro l'identità*. Bari: Laterza

Remotti, F. (2019). *Somiglianze, una via per la convivenza*. Bari: Laterza.

Rivoltella, P. C. (1998). *L'audiovisivo e la formazione. Metodi per l'analisi*. Padova: CEDAM.

Rivoltella, P. C. (1998). *Come Peter Pan. Educazione, media e tecnologie oggi*. Vercelli: GS Editrice.

Rivoltella, P. C. (2019). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé.

Rondolino, G. & Tomasi, D. (2014). *Manuale di storia del cinema*. Torino: UTET.

Simondon, G. (2008). *Imagination et invention (1965-1966)*. Chatou: éditions de la Transparence.

Taguieff, P.A. (1994). *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e l'antirazzismo (1987)*. Bologna: Il Mulino.

Trimarchi, G. (2007). *Lev. S. Vygotskij: il dramma vivente del pensiero e le premesse della multimedialità*. Milano: Bruno Mondadori.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6). DOI: 10.1037/0022-3514.54.6.1063.

Bibliografia specifica sul video partecipativo (PV)

Benest, G. (2010). A rights-based approach to participatory video: toolkit. *InsightShare*.

Collizzoli, S. (2010). Tesi di dottorato: Il Video Partecipativo dalla comunicazione sociale alla socializzazione della comunicazione. Università degli studi di Padova: Dipartimento di Sociologia.

Collizzoli S. (2021). Silde del corso sul video partecipativo e il cinema documentario. Verona-Palermo: ZaLab.

Colom, A. (2009). Participatory video and empowerment: the role of participatory video in enhancing the political capability of grass-roots communities in participatory development. *SOAS, Development Studies*. London: School of Oriental and African Studies.

Colom, A. (2010). Video Participatory and empowerment. *SOAS, Development Studies*. London: School of Oriental and African Studies.

Dagron, A. G. (2014). *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Bogotá: FNCL, FES.

Goodsmith, L. & Acosta, A. (2011). Community video for social change: a toolkit. *American Refugee Committee International*.

Hickey, S. & Mohan, G. (2005). *Participation: from Tyranny to Transformation? Exploring New Approaches to Participation in Development*. London: Zed Books.

Lunch, N. & Lunch C. (2006). *Insights into participatory video. A Handbook for the Field*. UK: InsightShare.

Lunch, C. (2007). The Most Significant Change: using participatory video for monitoring and evaluation. *Participatory Learning and Action (PLA) 56*.

Lunch, N. (2009). Participatory video hubs. Building global media networks with a difference. *Glocal Times*.

Maurelli, C. (2019). *Video partecipativo. Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*. Roma: Dino Audino Editore.

Roberts, T. & Lunch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*. USA: Wiley J. & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148.

Shaw J. & Robertson C. (1997). *Participatory Video: A Practical Approach to Using Video Creatively in Group Development Work*. London: UK Routledge.

Chambers, J. (2019). Exploring co-creation in practical film education from primary school to postgraduate study: Theoretical and auto-ethnographic perspectives upon teaching film practice. *Film education journal*, 2 (1). DOI: 10.18546/FEJ.02.1.03.

Interviste dirette

Maurelli Cristina: autrice, regista, docente di Discipline dello spettacolo dell'Università di Brescia, formatrice del metodo PVCODE e collaboratrice di Liberi Svincoli.
<https://cristinamaurelli.com/>

Aiello Michele: autore e regista di film documentari, formatore PV e socio ZaLab.
<https://www.zalab.org/autori/michele-aiello/>

Muñiz Soledad: progettista specializzata in *comunicación para la acción social* e PV, membro dell'organizzazione InsightShare.
<https://insightshare.org/team/soledad-muniz/>

Sitografia

ZaLab, video partecipativo e documentari.
<https://www.zalab.org/>

About participatory methods. Institute of development studies. Brighton: England.
<https://www.participatorymethods.org/page/about-participatory-methods>

CIPS – Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola, promosso da Miur e Mic.
<https://cinemaperlascuola.istruzione.it/>

TEDx Talks (2013). *This is not a video camera*. Chris Lunch.
<https://www.youtube.com/watch?v=5nVsI2nzzEs>.

Ogha (2019). Cuore di plastica: i bambini ti mostrano come le tue azioni distruggeranno il loro futuro.

<https://www.youtube.com/watch?v=OVNsx7MGffA&t=11s>

Fanpage.It (2018). Gli effetti del sessismo sui bambini. Reazioni alla discriminazione femminile.

<https://www.youtube.com/watch?v=sLI70MkKVC>

Premio NICKELODEON (2014). Matilde.

https://www.youtube.com/watch?v=HB_-yD9kPG.