

NARRAZIONI VISIVE **creatività a scuola**

a cura di Angela Gregorini

il lavoro editoriale



Iniziativa realizzata nell'ambito del Piano Nazionale Cinema per la Scuola promosso da MIUR e MIBAC

PIANO NAZIONALE PER LA SCUOLA A2 CinemaScuola 2030 - Cinema per la Scuola - I progetti delle e per le scuole

Progetto Narrazioni Visive

Scuola capofila

Istituto Statale Comprensivo "Faà di Bruno" di Marotta di Mondolfo

Scuole partner

Istituto di Istruzione Superiore

"Podesti - Calzecchi Onesti" di Ancona

Istituto Statale Comprensivo "Marco Polo" di Lucrezia di Cartoceto

Istituto Statale Comprensivo "G. Binotti" di Pergola

Soggetti partner

Università del Molise

Comune di Ancona

Associazione Ars Animae

Associazione Ginolimmortale

Progetto di copertina
Simone Manfrini
da un disegno di Luca Canafoglia

Progetto grafico dell'impaginato
Emile Antic e Annalisa Micheli

Impaginazione
Alessandro Montini



© 2019
Istituto comprensivo
"Faà di Bruno", Marotta di Mondolfo
(Narrazioni Visive)
il lavoro editoriale, Ancona
www.illavoroeditoriale.com

Isbn 9788876639029

Presentazione

Per fare un arco, non ci vogliono solo le pietre
ma ci vuole l'dea stessa di arco, la tensione ideale dell'arco,
il desiderio dell'arco
(Italo Calvino)

L'immaginario catastrofico

È evidente che il mondo giovanile sia oggi caratterizzato da fenomeni di un forte disagio, che traspare soprattutto nei modi e nelle forme negative con cui si esprimono la socialità e la partecipazione ai valori della comunità di appartenenza, tanto da spingere a teorizzare un sostanziale nichilismo come malattia del tempo e chiave interpretativa della inquietudine adolescenziale; nelle percezioni e rappresentazioni collettive tale disagio assume i caratteri dell'antisocialità, della violenza fine a sé stessa, della irresponsabilità, della noia.

In ambito scolastico tutto ciò non può che tradursi nella percezione di vivere una condizione di emergenza educativa, in cui le nuove generazioni risultano essere "fuori controllo", ciò dando seguito ad una idea di rigore pedagogico costruito sulla necessità della punizione e del bisogno di disciplinamento degli studenti.

L'insistenza sulla natura incontrollabile delle condotte sregolate alimenta indubitabilmente un immaginario catastrofico che non ci permette di elaborare strategie alternative alla condanna morale e all'accanimento repressivo, ma alimenta piuttosto due possibili rischi nella articolazione delle risposte del mondo adulto: la deriva di un autoritarismo di ritorno e la fuga dal compito che delega la domanda educativa dei giovani ad altre agenzie o agli esperti, con la conseguente tendenza a cercare ed offrire risposte medicalizzate per chi non si controlla e non si adegua. È necessario individuare un altro approccio per leggere le forme di questo disagio giovanile; il grado di forza o di debolezza è il solo criterio adottato per pensare le loro e le nostre vite e concepire le loro e le nostre esistenze.

Educare al progetto

Laddove la dimensione educativa è andata totalmente appiattendosi sulla relazione d'aiuto, in cui sono poste al centro l'inadeguatezza e la sofferenza determinate dal disagio esistenziale come patologia del nostro tempo, occorre recuperare la dimensione progettuale su cui imbastire nuove trame che possano aiutarci ad esplorare altre, nuove, soluzioni; occorre ridefinire le condizioni per ri-iniziare a progettare il futuro facendo propria l'inquietudine esistenziale dei giovani offrendo opportunità e spazi di sperimentazione in cui provare e provarsi senza l'ossessione del risultato: allestire eventi in cui il corpo possa essere il mediatore fondamentale dell'esperienza per restituirgli presenza materiale negli acca-

dimenti formativi; creare quindi spazi e tempi di elaborazione del proprio progetto esistenziale in virtù di quanto si è sperimentato su di sé in un necessario passaggio formativo che va favorito tra la realizzazione di un'esperienza e la sua rielaborazione consapevole: transitare da una logica del bisogno ad una logica del desiderio, come istanza imprescindibile della spinta alla progettualità.

Le forme della creatività: il paradigma visualista

Lo strumento e la forma necessaria per educare al progetto è indubbiamente l'educazione alla e attraverso la creatività; il processo creativo consente di illuminare di "nuova luce" l'intera esperienza e la relazione educativa è di per sé il contesto centrale per la sperimentazione delle infinite rappresentazioni del mondo laddove l'apprendimento è per definizione atto creativo.

Il progetto Narrazioni Visive, attraverso la promozione di esperienze di frequentazione di linguaggi estremamente creativi, e di scoperta degli aspetti più creativi dei linguaggi, costruite entrambe sulla e dalla pratica laboratoriale, vuol contribuire a ridisegnare un contesto educativo ispirato a nuovi approcci culturali, in grado di favorire l'ascolto e la rielaborazione consapevole di un progetto esistenziale che è il solo strumento per dare senso ad un percorso di crescita condivisa tra giovani e adulti, tra il vecchio e il nuovo, tra il reale e il fantastico, tra realtà e "Mondo Nuovo".

Pertanto, nel contesto della contemporaneità, connotato dall'estrema varietà e complessità dei linguaggi comunicati-

vi ed espressivi, questa proposta progettuale si pone come significativa opportunità di transitare nell'età giovane dell'aprendere, avvicinando e proponendo esperienze orientate (d) alla rilevanza dei linguaggi visuali nell'ottica di favorire conoscenza e consapevolezza delle potenzialità insite in essi, così come pure dei legami e delle interazioni con tutte le dimensioni senso-percettive e creative connesse all'esperirne altri. Narrazioni Visive costituisce, in tal senso, un'ipotesi di intervento metodologico e didattico volto a connettere organicamente i saperi e i linguaggi della visualità con linguaggi e saperi di più antica cittadinanza scolastica, alla luce di una doppia consapevolezza e presa d'atto: la centralità del paradigma visualista nella cultura del tempo presente, la necessità che la scuola si faccia essa stessa protagonista e partecipe dei processi di trasformazione dei linguaggi del tempo presente.

Narrare creativamente di sé

Le stra-ordinarie elaborazioni e riscritture narrative cui i laboratori con bambini e bambine, ragazzi e ragazze hanno dato vita, in un dialogo costante e documentato con esperti, docenti e pari, esprimono ampiamente il valore insostituibile di una teoria e di una pratica che attraverso i linguaggi della visualità riaprono un dialogo intergenerazionale cui la scuola non potrebbe mai rinunciare se non ritenendo vana e conclusa la sua funzione educativa.

Occorre non arrendersi all'apparentemente incontrovertibile degrado culturale e ambientale, dotandosi di un ottimismo edu-

cativo non gratuito, ma fondato sulla fiducia nella possibilità di rendere creativamente più vivibile la relazione educativa, riconoscendole la potenzialità di attribuire nuova luce all'invisibile, al sommerso, al taciuto, di un mondo giovanile che appare stanco di costruire un desiderabile progetto per sé.

I luoghi della creatività: le scuole della rete

Scuola Capofila: Istituto Statale Comprensivo "Faà di Bruno" di Marotta di Mondolfo

Scuola Partner: Istituto di Istruzione Superiore "Podestì - Calzecchi" Onesti di Ancona

Scuola Partner: Istituto Statale Comprensivo "G. Binotti" di Pergola

Scuola Partner: Istituto Statale Comprensivo "Marco Polo" di Lucrezia di Cartoceto

Per le scuole della rete

La Dirigente Scolastica

Silvia Faggi Grigioni

Artisti/artigiani in un giardino-sentiero d'estetica allargata

Angela Gregorini

Uno dei testi più citati a proposito di interrelazioni tra immagine visiva e parola scritta, di cinema mentale, di pedagogia dell'immaginazione, è la lezione americana *Visibilità* di Italo Calvino (2017, prima edizione 1988). Il quale disegna se stesso come figlio di un'epoca visualmente intermedia: bambino nutrito di illustrazioni colorate che si affacciavano da libri, settimanali, giocattoli, ragazzino lettore avido di strisce, comics, cartoons, adolescente amante del cinema, "passione assoluta" negli anni della giovinezza. Il saggio, come è noto, contiene una domanda che reca con un sé l'annuncio di un pericolo – siamo ricoperti da frammenti di immagini, sapremo continuare a pensare per immagini? – e con una risposta, che va letta fino in fondo: "Penso a una possibile pedagogia dell'immaginazione che abitui a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma ben definita,

memorabile, autosufficiente, "icastica". Naturalmente si tratta d'una pedagogia che si può esercitare solo su se stessi, con metodi inventati volta per volta e risultati imprevedibili" (ivi, p. 94). Dal canto suo, un altro maestro della contemporaneità, Edgar Morin, reclama, nella raccolta di scritti *Sull'estetica* (2019), una educazione e ri-educazione all'estetica, la quale, prima di essere il carattere proprio dell'arte, è un dato fondamentale della sensibilità umana.

Di Morin, anch'egli affamato lettore e spettatore negli anni dell'adolescenza e della giovinezza, mi piace, tra l'altro, richiamare gli esordi cinematografici, quel passato di cineasta al fianco di Jean Rouch per la rifondazione di un cinema di verità, sodalizio artistico e scientifico culminato in *Chronique d'un été*, inchiesta filmata nella Parigi del 1960, in giro per la città a chiedere ai passanti, molti dei quali giovani: *come vivi? sei felice?* La più personale delle domande, a pensarci bene, mediata dal mezzo filmico, da quella camera-occhio che per Rouch doveva coinvolgere attivamente e parimenti spettatore, soggetti filmati, regista e, nell'esplorazione estiva parigina, restituire l'inestricabile legame tra poesia, vita, cinema.

E da *poiesis*, da *aisthesis*, da *tèchne*, da *kinema* siamo partiti per il progetto Narrazioni Visive.

Cinema, sin da subito, come "arte polifonica e polimorfica, che può stimolare e integrare in sé le virtù di tutte le altre arti, romanzo, teatro, musica, pittura, scenografia, fotografia".

Virtù che si coagulano, e che si è scelto di far addensare, attorno al concetto di narrazione: non per nulla, nelle parole di Christian Metz, "il cinema è quell'arte che ha la narritività strettamente

avvinta al corpo". Narratività, narrazione: temi troppo ampi per queste righe introduttive. Trattieniamone l'incanto. Narratività: il senso di qualunque tipo di testo è sempre generato da dispositivi di tipo narrativo. Si tratta, infine, di processi di successione e di trasformazione: uno stato da mutare, qualcosa (qualcuno) che aiuta, qualcosa (qualcuno) che impedisce questo cambiamento; un equilibrio iniziale, uno squilibrio, un nuovo equilibrio: ed è così che storie e racconti ricostruiscono il modo con cui diamo senso alle nostre esperienze. I racconti circolano, agiscono, trasformano. Nel tempo dell'incertezza identitaria, della frammentazione del vissuto, del flusso ininterrotto delle sollecitazioni, degli stimoli e degli eventi, cruciale si rivela l'ancoraggio all'esperienza narrativa. Alle esperienze narrative: quelle generate dal cinema, dalla letteratura, dalle altre arti, comprese quelle "nuove" di una contemporanea estetica allargata, per usare i termini di Morin. Esperienze differenziate nella medialità, nell'elaborazione retorico-diegetica, nelle grammatiche visive, ma accomunate da una sorta di principio primo: essere "qualcosa che ci modifica in quanto ha l'effetto di riorganizzare, anche in piccola parte, i criteri con cui interpretiamo il mondo e abitiamo un mondo" (Morin, ancora). Nuove grammatiche, di cui il cinema, con le sue figure tecnico-linguistiche d'espressione, con le sue logiche di narrazione, continua a porsi come parte essenziale, sin nella dialettica con le nuove testualità digitali.

Bisogno di narrazione, dunque; e, insieme, necessità di recuperare la forza narrativa delle immagini.

A questo siamo approdati, nei venti laboratori del progetto Narrazioni Visive.

Laboratorio, altra parola preziosa, pensata come luogo di messa in circolo e in circuito di saperi cognitivi e di saperi sensibili dinamizzati dall'essere performance, set di azioni didattiche orientate all'acquisizione di un saper guardare, di un saper ascoltare, di un saper dire, abilità per la vita che si fanno arte, passando a loro volta per la comunicazione, l'espressività, l'arte. E *laboratori*, realizzati concretamente in una triangolazione di sguardi, alfabeti, linguaggi tra insegnanti, studenti, esperti, in un processo di cambio-scambio educativo. Quel "trarre fuori" di cui si ha traccia evidente, materica e simbolica insieme, negli "artefatti" – le sceneggiature, le illustrazioni, le foto, i video, i profili social e persino i "robotini" – delle nostre ragazze e dei nostri ragazzi; in un passaggio ad altri saperi, altre conoscenze, altre abilità, attraverso una comprensione (*labh*, o anche, più anticamente *rabh*, "afferare", letteralmente; ma anche orientare la volontà, l'intento, il desiderio) corporea e psichica, fisica e mentale del nuovo. Laboratori, atelier, workshop. Nel mar di mappe della loro singolarità (quella pedagogia individuale dell'immaginazione, "ben detta", "benedetta", di Calvino), tratti comuni ricorrono, frutto di intenti condivisi, tanto sul piano operativo (copregettazione, triangolazione, esperienza) quanto su quello metodologico. Ciascun laboratorio, infatti, ha rappresentato il tentativo di dar forma, se non risposta, a quel bisogno forte che attraversa il tempo presente, e la scuola di questo tempo. Bisogno di apprendistato: al vedere, al sentire, al dire. Le immagini parlano, ci parlano, ci fanno parlare, secondo una bella espressione della storica dell'arte Chiara Frugoni. Il corollario di metodo che ne scaturisce è un imparare a fare inteso come coinvolgimento diretto della persona – il bam-

bino, l'adolescente, il giovane adulto – per lo sviluppo di abilità e competenze sia nell'approccio ai testi mediali, in qualità di manifestazioni dotate allo stesso tempo di creatività, linguaggio, tecnica, sia nell'uso attivo delle tecniche (audiovisive). È, in altri termini, quella pedagogia delle creazioni di cui parla Alain Bergala: doppio passo tra approccio critico e passaggio all'atto. Una pedagogia concentrata sulla creatività sia quando si guardano i film sia quando li si fa. Per diventare spettatori che sperimentano le emozioni della creazione stessa (Bergala 2008). Poiché il cinema continua a dare il proprio contributo ineludibile al sistema dei media, offrendo una dimensione estetica al campo del comunicativo, alimentando la forza narrativa delle immagini (Casetti 2005), si è detto film. Ma lo stesso vale per animazione, illustrazione, storytelling, fotografia, robotica...

Infine, una parola sul set allestito per l'esposizione di lavori prodotti negli atelier dai nostri giovani e giovanissimi artisti/artigiani. La scuola "Faà di Bruno" di Marotta è stata costruita con la consulenza artistica dell'architetto giapponese Yasuko Watanabe. Colori del mare e del cielo, una struttura circolare che richiama un abbraccio, uno spazio giocato tra interno ed esterno che evoca i giardini-sentiero dell'arte nipponica: il luogo ideale per dare mostra, mostrare e mostrarsi narrando se stessi, il proprio lavoro (*labh...*), la propria parte poetica. A chi guarda e vede, ascolta e sente, l'augurio di farlo con diletto, tanto nell'etimologia italiana quanto in quella inglese della parola: *diligere*, aver caro, l'una, *delectare*, attrarre, affascinare, l'altra. In un caso come nell'altro, il diletto "ci fa sentire come se stessi volando". Come, appunto, nel disegno di copertina di Luca e di Simone.

A chi legge ricordo che questo, infine, è un libro soprattutto di immagini. Parla della loro importanza nella pratica didattica. Ambisce a farlo facendo parlare i disegni, i calligrammi, le fotografie, i fotogrammi prodotti dagli studenti. Le immagini, in altri termini, si offrono come illustrazioni; i contenuti verbali ne sono il commento.

Bibliografia

- Bergala, A., *L'ipotesi cinema: piccolo trattato al cinema nella scuola e non solo*, Edizioni Cineteca di Bologna, Bologna 2008.
- Calvino, I., *Lezioni americane*, Mondadori, Milano 2017.
- Casetti, F., *L'occhio del Novecento. Cinema, esperienza, modernità*, Bompiani, Milano 2005.
- Morin, E., *Sull'estetica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.
- Watt Smith, T., *Atlante delle emozioni umane*, UTET, Torino 2017.

Quel cinema fatto a scuola che ci mostra la rivoluzione

Simone Moraldi

Sono molto felice che questo piccolo contributo trovi ospitalità all'interno della pubblicazione finale del progetto Narrazioni Visive. Si tratta, infatti, di un progetto che scaturisce da un'idea forte e strategica, al giorno d'oggi, in ambito di pedagogia dell'audiovisivo: la necessità di costruire una relazione tra le discipline scolastiche e l'universo dell'audiovisivo, delle immagini in movimento e, più in generale, dei media e delle espressioni culturali che utilizzano l'immagine, tuffandosi in un' "iconosfera" ormai popolarissima e in continua crescita, senza paura di perdere l'orientamento ma con l'entusiasmo e l'ambizione di tracciare territori di confine, ponti, linee di congiunzione, relazioni e "simpatie linguistiche". Un desiderio che si percepisce come autenticamente e naturalmente scaturito da una dinamica squisitamente "scolastica" ma di chi, come la responsabile scientifica del progetto Angela Gregorini, ha da sempre intessuto intorno al cinema e all'audiovisivo una rete di relazioni scientifiche, teori-

che e applicate che hanno caratterizzato la ricerca in ambito di pedagogia dell'audiovisivo degli ultimi vent'anni e, a mio avviso, si stagliano come alcuni tra i contributi più lucidi e accurati in merito a questo ampio e complesso settore di attività e di ricerca. Con questi presupposti il progetto Narrazioni Visive si è dunque proposto come un avamposto sperimentale, inserendosi in quel già ampio e frequentatissimo ambito di riflessione del rapporto tra l'audiovisivo e la curricularità. Dominio che definisce la relazione "ancillare" ancorché specifica del cinema e dell'audiovisivo rispetto alle discipline curriculari, presupponendo dunque una sorta di subordinazione, di ancillarità, per l'appunto, del cinema rispetto alle altre materie, come a definirne un ruolo di supporto e di servizio e che ha visto avvicinarsi, nel corso degli anni, riflessioni, opinioni, progetti, tentativi di sperimentazione, di specificazione, di conciliazione, rimanendo ancora e sempre un universo aperto. Un percorso per costruire il DNA di una didattica cross-curricolare dell'audiovisivo che sia, innanzitutto, riconoscibile dai docenti in servizio ma che si dia la possibilità di uscire dalle varie "comfort zones", dalle vetuste secche della mera ancillarità, di un ruolo dell'audiovisivo nella didattica curricolare che ne espunge e ne edulcora la specificità, l'artisticità e la dignità estetica a favore della sua mera funzione informativa e documentativa per proiettarsi in un universo sperimentale che interconnetta ambiti, storie, forme, linguaggi, come accade in Narrazioni Visive.

Il progetto pone questa dialettica al centro del proprio retroterra teorico-metodologico gettandovi una luce inedita: infatti, le numerose declinazioni del rapporto tra l'audiovisivo e altri linguag-

gi, altre arti e altre discipline si caratterizzano per un altissimo grado di ricerca e innovazione, di complessità e raffinatezza metodologiche, si riconoscono per un approccio, citando l'amico e collega inglese Ian Wall, "*creatively critical and critically creative*", una felice sintesi lessicale che ci restituisce il senso di una pedagogia alla costante ricerca di un'originalità di fondo che ha come obiettivo principale fare degli aspetti più seriosi e austeri della didattica, l'acquisizione di competenze e lo sviluppo di un atteggiamento critico, il terreno per una piacevole sperimentazione creativa, di un'attività collegiale, teorica e pratica, alfabetizzante e dinamica allo stesso tempo. Un'originalità che non serve soltanto ad alimentare il già "schizofrenico" immaginario che popola la mente di bambini e adolescenti di oggi ma che, invece, si staglia per la ricerca di relazioni inedite o poco esplorate, per una dedizione e un desiderio di conoscenza nel proporre le proprie sintesi metodologiche, i propri proponimenti didattici in formule che abbinano il rigore scientifico, la ricerca metodologica e il desiderio di connessione con le giovani generazioni, che poi è, in ultima analisi, "il" tema, il cuore della riflessione odierna che, ad ampio spettro, include audiovisivo, media interattivi e didattica cercando di comprenderli in un medesimo orizzonte complesso di ricerca e analisi. Il contributo in tal senso di studiosi sia a livello nazionale che internazionale, da Pier Cesare Rivoltella a Roberto Maragliano a personaggi come Henry Jenkins e David Buckingham, si pone da sempre alla ricerca di domande (e di risposte) per "com-prendere" questo complesso universo. Quando Jean-Luc Godard ci rivela che "un'immagine non è bella perché brutale o fantastica ma perché la solidarietà fra le idee

è lontana e giusta" ci sta indicando la strada per cercare un approccio metodologico che restituisca alla didattica la dignità della ricerca artistica e culturale. Quanto più si costruisce una dialettica, una giustapposizione o, più semplicemente, un terreno di dialogo tra due domini e ambiti disciplinari apparentemente lontani tra loro, tanto più si schiuderanno degli orizzonti pedagogici, si abatteranno obsolete barriere disciplinari che impediscono il dialogo tra i saperi e si costruirà un nuovo mondo di conoscenze nel quale far entrare bambini e ragazzi, un universo di conoscenze che si fonda sui linguaggi artistici e sulla ricerca intorno alla loro conoscenza. La distanza, di cui oramai si parla da diversi decenni, che si è venuta a creare tra la scuola e gli studenti, la problematica dialettica tra il tempo dell'educazione formale e il tempo dell'educazione informale ritrova nel progetto Narrazioni Visive una nuova possibile via di sintesi positiva nella riarmonizzazione tra i tempi, i modi e i linguaggi che oggi popolano l'universo di bambini e adolescenti. La frammentazione dei vari "tempi" in cui si articola la vita culturale della "Generazione zero" è un fenomeno troppo veloce e troppo confuso perché la teoria lo riesca a gestire in tempo reale; così, la ricerca-azione, le metodologie innovative per la didattica, la competenza dei docenti e la capacità di costruire percorsi didattici aperti, generativi e anti-dogmatici, in pieno stile costruttivista, diventano le caratteristiche di una pedagogia come, innanzitutto, desiderio di condivisione e sviluppo della capacità dei docenti di entrare nel ruolo non di "antenne trasmettitori del sapere" bensì come "architetti e interpreti degli ambienti e delle occasioni di formazione", citando ancora David Buckingham, un cambio di passo e di funzione

divenuto oggi una tappa obbligata nella ridefinizione di un nuovo modello di scuola che sia il più adeguato possibile a un mondo in costante trasformazione, soprattutto per quel che inerisce la sfera dell'audiovisivo e dei media.

In ultima analisi, allora, compito della pedagogia del cinema e delle arti diventa aprire spazi di decostruzione di un ideale di scuola senescente, suggerire approcci innovativi e modelli didattici basati sul dinamismo interdisciplinare, sulla decostruzione dell'"aura" del docente come portatore di sapere e accentuandone il ruolo di mediatore, sulla "solidarietà" tra saperi eterogenei il cui dialogo è l'unica via possibile per creare un nuovo modello pedagogico. Un modello che ripositioni lo studente come elemento centrale del processo di apprendimento e la creatività come uno "skill" imprescindibile della didattica, come un linguaggio universale che, se adeguatamente alimentato, è in grado di restituire dignità pedagogica al rapporto, ormai lacerato, tra la scuola e lo studente, l'Istituzione e la Persona, l'individuo, la singola mente pensante. Unità minima di una "dignità educativa" che la scuola recupera attraverso la creazione di dispositivi come Narrazioni Visive.

Libri con le figure, narrazioni visuali

Poliedrici inviti per esercitare meraviglia,
appartenenza, consapevolezza

Marcella Terrusi

Esiste uno spazio, quello dell'editoria internazionale per l'infanzia, dove viene continuamente composto un discorso a più voci sul mondo: si tratta di uno spazio babelico e densamente affollato che racconta, costruisce e rappresenta il mondo, immaginifico e reale, con figure, segni e linguaggi diversi, avendo in mente un destinatario bambino.

È un ambito in cui si rispecchiano, si traducono e prendono forma da una parte, nella miglior parte, i sogni e le speranze che gli autori e gli editori affidano e dedicano alle nuove generazioni, le visioni dell'immaginario collettivo che invitano bambini e ragazzi a una cittadinanza attiva negli alfabeti di segni e racconti del mondo. Dall'altra parte questi libri devono sopravvivere o soccombere, nel mare della produzione contemporanea che ha velocità vertiginose e quantità da inondazione, alle tentazioni didatticistiche, alla facilità di attecchimento e moltiplicazione dello stereotipo, alle possibilità che un mercato del genere offre, di

proporre insieme brutte copie o al contrario autentiche visioni. I giovani lettori, per fortuna, appaiono estremamente esigenti, e gli autori e gli artisti dell'albo illustrato, il racconto breve per immagini, sono loro alleati e guide nell'avventurarsi senza paura alla ricerca di dimensioni più autenticamente legate all'esperienza estetica e letteraria, come la meraviglia, legata da sempre al sublime e all'indicibile.

La letteratura illustrata, in particolare nella forma dell'albo illustrato, si compone di ingredienti diversi: il linguaggio delle immagini, il ritmo della poesia e del suono della lettura ad alta voce, la sapienza grafica di partitura della pagina e l'equilibrio fra il progetto, il testo, le figure, la voce dell'autore e un, ancorché ideale, lettore bambino.

Questa letteratura illustrata si inserisce dunque di diritto nell'ambito del *visual design*, cioè della progettazione di ciò che è pensato e costruito al fine di essere guardato, o di essere anche, nel suo uso, guardato, per riprendere la definizione che ne dà Falcinelli in quel magnifico libro con figure per grandi che è il suo saggio einaudiano, una vera mappa per lo sguardo, di *critica portatile*.

Il mondo dell'editoria per l'infanzia con i suoi discorsi sul mondo, offre preziose occasioni di riflessione possibile sull'infanzia, sulla narrazione e sul nostro rapporto con le immagini.

Nel 2019 uno dei premi del BolognaRagazzi Award, conferito nell'annuale appuntamento internazionale della Fiera del Libro per Ragazzi di Bologna, è andato ad un libro che si intitola proprio *Alla scoperta delle immagini. Dalle caverne a internet*. Si tratta di un libro illustrato che ha un intento divulgativo, com'è evidente dal

titolo, e che accompagna il lettore attraverso la storia delle figure e dell'arte, seppur non in un classico ordine cronologico e con un testo di tipo narrativo e dialogico. Gli autori sono tre: l'artista inglese David Hockney, il critico d'arte Martin Gayford e l'illustratrice Rose Blake. Il testo è costruito come una conversazione fra Hockney e Gayford, evidenziata graficamente con l'indicazione del nome di ciascuno davanti alle sue parole. Il testo visivo è anche polifonico: vi troviamo riproduzioni di opere d'arte, dal leone rupestre francese ai quadri di Caravaggio, per fare due esempi, insieme a opere contemporanee, a volte dello stesso Hockney, il quale commenta o svela dettagli del suo processo creativo, e insieme, nelle pagine, intorno e fra le figure riprodotte, ci sono le illustrazioni di Rose Blake, che dialogano, contrappuntano, imitano, interpretano il testo, creando un potentissimo e raffinato collante narrativo di sole immagini fra questi materiali eterogenei, una terza voce che gioca con quello che ascolta, lo ripete, lo reinventa, una voce bambina che diviene parte integrante del racconto.

Il libro nel complesso appare come una garbatissima e deliziosa guida che accompagna e indica narrazioni visive imprimendo nella memoria osservazioni acute e utili capaci di formare il nostro sguardo sottolineando le relazioni fra le immagini, e i tanti elementi che compongono il modo umano di crearle, ricercarle, fruirle.

Nel dedicare diversi anni di ricerca agli albi illustrati, con e senza parole, ho riscontrato la presenza di un discorso metatestuale e "silenzioso" nei libri di figure, costante e importante, che si rivolge ai bambini per dare loro un'accoglienza nel mondo delle

immagini. Accoglienza nel mondo delle immagini non significa soltanto assecondare la naturale attrazione che i bambini hanno per le immagini, già riscontrata dal grande maestro boemo Comenio, il primo autore di un libro illustrato dedicato ai bambini, l'ambizioso *Orbis Pictus* (1658). Accoglienza significa la possibilità di immergersi nell'esperienza visiva e di essere guidati, a più livelli, all'acquisizione di una dimestichezza, di un'autonomia critica, di una familiarità con gli alfabeti visivi nella convinzione che conoscere il linguaggio delle immagini permetta di leggere il mondo con maggiore consapevolezza e dunque libertà, e che questa consapevolezza, in divenire, infinita, un processo, sia un obiettivo primario dell'educazione e della formazione tutta.

Negli ultimi decenni si è molto parlato, forse anche abusandone, del termine Bellezza in educazione, anche in relazione ai libri per bambini. Il diritto alla Bellezza, l'educazione alla Bellezza, la Bellezza come possibilità di salvezza del mondo e dal mondo e dalle sue brutture, festival della Bellezza, le invocazioni alla Bellezza sembrano proliferare proprio mentre l'invasione di immagini orribili, confuse, scisse dal contesto, menzognere, abusate e abusanti, che corrispondono ad azioni ingiuste, brutte, mistificate, insopportabili diventa planetaria.

Il riferimento critico che mi offre ossigeno per nutrire questa riflessione è il libretto che Luigi Zoja ha intitolato proprio *Giustizia e bellezza*. Il recupero del binomio classico, e la riflessione sulla recentissima separazione che la mentalità moderna ha agito fra i suoi due componenti, offre alcuni spunti interessanti. Secondo la concezione greca esse erano "due facce della stessa qualità: la virtù, l'eccellenza." Zoja afferma che come esiste un bisogno

profondo e innato di giustizia, esiste parimenti un bisogno altrettanto profondo di bellezza, che con l'altro si scambia linfa vitale. E che le due necessità, se si guarda bene, sono una sola, e quando sono scisse c'è patologia a livello individuale, e politicamente c'è dittatura. E che la forzata separazione fra etica ed estetica ha portato la prima a restringere il proprio campo di interesse alle brutture (un esempio si ha nei social network, un bombardamento continuo – e anestetizzante – di orrori senza antidoti) con la conseguenza che l'anima moderna soffoca nell'*Angst* (ansia, ristrettezza) perché l'anima non è fatta per niente per restringere il proprio campo di interesse ma vive di aneliti che giungono dal reale e dal minuscolo fino all'infinito, alla contemplazione, all'afasia causata dalla meraviglia profonda e autentica, quella che ritroviamo nella completezza dell'esperienza estetica e nella curiosità infantile.

Il riferimento che prendo dall'editoria per l'infanzia è un albo considerato uno dei capolavori del *silent book* internazionale, di cui ho scritto diffusamente anche nel mio saggio *Meraviglie mute*.

Flotsam di David Wiesner è un vero e proprio saggio visuale sulla letteratura illustrata e sulla circolazione delle immagini attraverso il tempo e lo spazio. Il ragazzino protagonista trova, su una spiaggia dove sta pacificamente osservando granchi con la sua lente di ingrandimento, un oggetto misterioso che si rivelerà essere un'antica macchina fotografica subacquea, munita di rullino. Sviluppate le fotografie, vi trova un mare abitato da esseri fantastici, abissi e piove e lampioni accesi e totani enormi e stelle marine danzanti grandi come isole. In una delle foto però ci sono anche volti umani, e sta qui l'enigma del libro: il ritratto di

una bambina che tiene in mano una fotografia che rappresenta un ritratto di bambino con fotografia in mano. Una specie di scatola cinese, o immagine ricorsiva, di autoritratti, per svelare la quale il ragazzo dovrà ingrandire l'immagine con una lente e poi con un microscopio, per vedere i volti dei ragazzi che prima di lui hanno evidentemente trovato la macchina fotografica e unito il proprio volto, e quello della fotografia ritrovata, al rullino, che poi ha continuato il suo viaggio. *Flotsam*, senza parole, mostra questo ai lettori: che viviamo immersi nel mondo e nella storia delle immagini, che ne siamo destinatari, interpreti inconsapevoli ma possiamo essere anche deciflatori attivi, soggetti e autori. Che abbiamo una responsabilità, tutta umana e civile, etica e storica, nella costruzione, nella circolazione e nella fruizione delle immagini. Il dispositivo del linguaggio delle immagini coinvolge anche noi, e mette in relazione il mondo sommerso dell'immaginario collettivo, delle narrazioni infinite e delle visioni individuali con quello solo in apparenza più solare della scienza, delle nostre scelte, della Storia, delle nostre azioni sociali, dei nostri volti e della nostra capacità di entrare in relazione.

Il libro mi sembra suggerisca la responsabilità intrinseca dell'estetica, il suo essere profondamente e indissolubilmente legata all'etica, intesa in senso classico come possibilità di affermare insieme giustizia e bellezza nell'esperienza di appartenenza alla collettività umana, nell'anelito all'altrove, nella ricerca di una maggiore consapevolezza che possa renderci sempre più presenti e consapevoli davanti alle infinite immagini del mondo.

Bibliografia

Iohannes Amos, C., *Orbis sensualium pictus*, Libros del Zorro Rojo, Barcelona-Buenos Aires-Ciudad del México 2017.

Falcinelli, R., *Critica portatile al visual design*, Einaudi, Torino 2014.

Hockney, D., Martin Gayford, M. & Blake, R., *Alla scoperta delle immagini. Dalle caverne a internet*, Babalibri, Milano 2018.

Terrusi, M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci, Roma 2012.

Terrusi, M., *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma 2017.

Wiesner, D. *Flotsam*. Clarion Books, Boston 2006.

Zoja, L., *Giustizia e bellezza*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

Le immagini a scuola Quattro spunti per riflettere

Filippo Bruni

L'approccio dell'antropologia visuale: l'atto iconico

Sostenere che le immagini stiano diventando sempre più importanti è una affermazione tanto intuitiva da rasentare la banalità. Si tratta di comprendere nella maniera più articolata possibile il primato delle immagini. In tal senso un contributo può venire dall'antropologia. Cinque possono essere i punti da prendere in considerazione (Bredekamp 2015, pp. 5-7). Il primo motivo è legato alla quantità delle immagini. La rivoluzione digitale ha reso disponibile una mole di immagini come mai era precedentemente capitato nella storia umana. La dieta mediale di bimbi, adolescenti ed adulti non aveva mai visto dosi così consistenti di immagini statiche e dinamiche. Il secondo motivo è legato all'uso politico delle immagini. Non si tratta di fare riferimento alla sola dimensione retorica e propagandistica, l'aspetto più evidente e scontato: le immagini possono anche tradire il potere politico offrendosi come strumenti di denuncia e di critica. Il terzo motivo è

militare: "sotto il segno della guerra asimmetrica [...] le immagini sono assurde ad armi primarie" (Bredekamp 2015, p. 6). Il terrorismo passa anche attraverso una lotta fatta di immagini. Il quarto motivo riguarda la scienza: per lungo tempo l'immagine in ambito scientifico è stata vista con sospetto, come mero supporto ad una argomentazione logica che si sarebbe dovuta sostenere sulla base del ragionamento astratto (Giardino e Piazza 2008), ma ormai nell'ambito delle scienze naturali "le pubblicazioni patinate di scienze naturali hanno raggiunto lo standard delle più raffinate riviste d'arte" (Bredekamp 2015, p. 6). Il quinto ed ultimo punto è dato dall'aspetto giuridico delle immagini: l'attenzione data, in modi crescenti e puntuali, all'uso delle fotografie e delle riprese in ambito scolastico è solo una conseguenza di un più ampio processo in tema di privacy e copyright.

Di fronte a tali cambiamenti la suggestione proposta da Bredekamp è quella di una concezione dell'immagine non come neutra rappresentazione ma come entità dotata di una forma di *energeia*, di forza. La teoria dell'atto iconico si muove nella direzione di "individuare la forza che consente all'immagine di balzare, mediante una fruizione visiva o tattile, da uno stato di latenza all'efficacia esteriore nell'ambito della percezione, del pensiero e del comportamento" (Bredekamp 2015, p. 36). In altre parole le immagini hanno una loro autonomia, suscitano emozioni, creano interazioni.

L'immagine digitale

Tutto ciò acquista un significato particolare alla luce dei cambiamenti introdotti dalle tecnologie digitali. Se ormai viviamo una

infosfera - cioè in un ambiente costituito da enti informativi (Floridi 2017), di cui le immagini sono gran parte - va allora colta la continuità e la sovrapposizione tra la realtà fisica e la realtà digitale. Interpretazioni che leggono in termini di contrapposizione la coppia fisico/digitale non riescono a dare ragione delle esperienze quotidiane. La dimensione digitale non toglie all'esperienza, ma aggiunge: la logica può essere quella dei *layer* dei programmi di grafica (Rivoltella e Rossi 2017, p. 17). Immagini come strati trasparenti si aggiungono alla realtà fisica. L'esempio più elementare è l'uso di Google map, o di altro navigatore, durante la guida. Le immagini digitali si sovrappongono ma non eliminano, anzi supportano e guidano, l'esperienza reale mescolando, fino a rendere impercettibile la differenza, tra online e offline (Floridi 2017, p. 48).

Testo ed immagine

Tradizionalmente testo ed immagine vengono contrapposti. E l'immagine viene spesso vista nei contesti scolastici come supporto, come decorazione, come strumento di facilitazione in vista di un apprendimento e di una espressione che ne dovranno fare a meno.

Anche senza far riferimento alla scrittura giapponese e cinese - in cui il confine tra scrittura ed immagine è labile e lo strumento tradizionale di scrittura, il pennello, ha una funzione ambivalente - i confini fra testo ed immagine in realtà sono molto più sfumati: un testo con i suoi caratteri, lo spazio delle interlinee, dei bordi, il colore dei font sono elementi grafici ineliminabili.

E nella tradizione rinascimentale l'emblema rappresenta una fe-

lice integrazione di titolo, immagine e poesia. Più precisamente si integrano l'*inscriptio*, breve intestazione con cui si indica il tema dell'emblema, la *pictura*, l'immagine dell'emblema e la *subscriptio*, componimento poetico di pochi versi in cui si descrive il tema dell'emblema (Gabriele 2009, p. xxxiv). Merita sottolineare come, per quanto ad essere composti ed autonomamente pubblicati siano spesso prima i testi poetici, l'emblema ha la sua centralità nell'immagine nei cui confronti il testo scritto ha una funzione descrittiva: il testo ha la funzione di *ékphrasis*.

Un ulteriore spunto può essere offerto dalla calligrafia, che - da insegnamento una volta inserito nel percorso scolastico, e successivamente dimenticato - sta ricevendo nuova attenzione grazie anche a manuali espressamente pensati per la scuola primaria (Dengo 2007).

Immagine per la scuola

Provare a descrivere in termini strutturali il rapporto tra immagini da un lato e mondo della scuola dall'altro implicherebbe in primo luogo distinguere tra l'immagine come oggetto di apprendimento (ragionando a partire da aree disciplinari come la storia dell'arte, l'educazione all'immagine per arrivare ad un approccio tipico della media education) e l'immagine come strumento didattico.

Nella prospettiva della media education, una tra le tante piste di ricerca e di lavoro, può essere data dall'esame dell'identità digitale espressa nei profili dei social network tramite il selfie. La gestione della propria immagine, del proprio ritratto/autoritratto può rispondere a strategie e logiche forse non sempre piena-

mente consapevoli anche in utenti adulti (Bruni 2016). Pensando invece all'immagine come strumento didattico – riprendendo la teoria dei mediatori come elementi intermedi tra l'oggetto culturale, il soggetto in apprendimento e l'azione didattica (Damiano 1995) e individuando una specifica categoria di mediatori iconici nei processi di insegnamento – una particolare attenzione può essere assegnata tanto ai *graphic organizers*, che hanno la finalità di “favorire la comprensione, la riflessione e lo studio attraverso l'organizzatore visiva delle conoscenze” (Bonaiuti 2011) quanto ai *silent books* (Terrusi 2017), che riprendendo la tradizione di Bruno Munari, ripropongono sulla base di sole immagini storie che possono supportare il protagonismo di bambini e adolescenti nella narrazione attivando percorsi di visione/lettura, di scrittura, di espressione tramite il disegno, di confronto tra esperienze e culture differenti.

Bibliografia

- Bonaiuti, G., *Organizzatori grafici e apprendimento*, in Calvani, A. (a cura), *Principi di comunicazione visiva e multimediale*, Carocci, Roma 2011, pp. 75-127.
- Bredenkamp, H., *Immagini che ci guardano. Teoria dell'atto iconico*, Cortina, Milano 2015.
- Bruni, F., *Il selfie come strumento didattico*, in Rui, M. (a cura), *Design the Future! Extended abstracts della multiconferenza EMEMITALIA2016, Modena, 7-9 settembre 2016*, Genova University Press, Genova 2016, pp. xxvi-xxxv.
- Damiano, E., *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma 1995.
- Dengo, M., *Le penne in pugno. Piccolo manuale di calligrafia*, Giannino Stoppani, Bologna 2007.
- Floridi, L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Cortina, Milano 2017.
- Gabriele, M., *Introduzione*, in Alciato, A., *Il libro degli emblemi secondo le edizioni del 1531 e del 1534*, Adelphi, Milano 2009.
- Giardino, V., Piazza, M., *Senza parole. Ragionare con le immagini*, Bompiani, Milano 2008.
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G., *Il corpo e la macchina*, Morcelliana, Brescia 2019.
- Terrusi, M., *Meraviglie mute*, Carocci, Roma 2017.

ROBOTICA NARRATIVA

Francesco Gobbi

Negli ultimi anni la robotica educativa si sta diffondendo con grande velocità in ogni ordine di scuola come disciplina innovativa e creativa. Le motivazioni di questo rapido sviluppo sono molteplici: la disponibilità di fondi PON, la possibilità di sviluppare nuove competenze, l'opportunità di creare percorsi multidisciplinari utilizzando anche la tecnologia CLIL... Declinare un percorso di robotica educativa all'interno del progetto Narrazioni Visive, volto a connettere organicamente i saperi e il mezzo visuale con altri linguaggi, ha richiesto uno studio preliminare. L'approfondimento teorico ha preso spunto dall'ampia documentazione esistente che comprova le ricadute positive della robotica educativa nella didattica. A partire dalla robotica educativa si è cercato di capire le peculiarità della robotica narrativa, per poi declinare due esperienze in due ordini di scuola differenti.

Dalla robotica educativa alla robotica narrativa.

Gennaro Piro definisce la robotica educativa come "quel settore

della robotica che, attingendo a idee e contributi di diverse aree disciplinari, ha sviluppato concetti, metodologie e strumenti tecnologici al fine di favorire i processi di apprendimento naturali attraverso la realizzazione di oggetti/organismi artificiali in grado di interagire in maniera autonoma con l'ambiente"¹. In queste poche righe sono sintetizzate in maniera egregia gli aspetti fondamentali della robotica educativa. Innanzitutto essa offre un approccio multidisciplinare perché può dialogare e prendere spunti da molte discipline. Lo stesso autore sostiene che "l'uso della robotica favorisce non solo lo studio attivo delle discipline scientifiche, ma consente di situare anche le materie umanistiche in un'ottica di apprendimento basato su progetti"². In considerazione della peculiarità del progetto Narrazioni Visive, la multidisciplinarietà viene ad essere il cardine stesso della robotica narrativa. Tuttavia dalla definizione emerge in maniera chiara che la robotica educativa si realizza attraverso la costruzione (making) di artefatti programmati (coding) in grado di essere autonomi. L'aspetto tecnologico è stato declinato in maniera diversa nei due ordini di scuola. Esistono in commercio diversi kit di robotica. Per questo progetto ho preferito utilizzare nella scuola secondaria di primo grado BCC: microbit e per la scuola secondaria di secondo grado il kit Lego Mindstorm EV3. Il fine ultimo degli interventi proposti non è stato solo la costruzione di un robot, ma principalmente la creazione di ponti tra discipline. L'arte, la letteratura, la narrativa hanno costituito talvolta punti di partenza evocativi (il labirinto in letteratura diventa lo spunto per risolvere un percorso di robot) e in altri momenti punti di arrivo della robotica narrativa (l'automa diventa un personaggio in una storia inventata dai ragazzi).

In estrema sintesi potremmo dire che la robotica educativa è un'azione di ER (Educational Robotics), cioè di utilizzo di kit robotici mediatori per l'apprendimento delle basi della robotica, mentre la robotica narrativa rientra nella R4E (Robotics for Education), in cui i robot sono usati come strumenti educativi per aumentare l'interesse e per creare percorsi multidisciplinari.

Entrambe, tuttavia, condividono la stessa metodologia operativa.

I ragazzi lavorano in team e sono chiamati a sviluppare le capacità di ascolto, di confronto, di collaborazione³. Sono competenze chiave in un mondo complesso, come spiega bene Resnik: "Bisogna passare dal "pensaci tu" al "facciamolo insieme". Questo approccio è più in sintonia con le esigenze della società di oggi, nella quale quasi tutti i lavori richiedono capacità di collaborare e le questioni sociali più importanti richiedono un'azione collettiva"⁴. All'interno dei percorsi realizzati ci sono state attività che si potevano svolgere solo con la collaborazione dell'intero team. Ad esempio il montaggio dei mini robot (composti anche da viti e componenti di piccole dimensioni) ha richiesto la piena collaborazione. All'interno dei team una persona assemblava, un'altra sceglieva i componenti e una terza seguiva le istruzioni.

I ragazzi lavorano su progetti, sfide o problemi aperti e sono chiamati a sviluppare capacità di analisi, di scelta e soprattutto sperimentano la libertà di sbagliare per trovare la soluzione al problema. "Un elemento centrale della robotica educativa è l'enfasi sull'errore: il robot richiede allo studente di imparare a comprendere e a superare l'errore. L'errore diventa strumento essenziale di apprendimento"⁵. Non pochi gruppi si sono trovati in difficoltà perché incapaci di gestire l'errore e la sua correzione.

I ragazzi confrontano le soluzioni dei vari team e sono chiamati a sviluppare la capacità di osservare e di argomentare. Resnik nel suo saggio sostiene che "nella maggior parte dei paesi e nella maggior parte delle scuole è più importante insegnare a seguire le istruzioni e le regole (diventare studenti A) che aiutare gli studenti a sviluppare le proprie idee, i propri obiettivi e le proprie strategie (diventare studenti X)"⁶. Il confronto creativo non può prescindere dalla discussione sull'etica del bene per l'uomo. Ovviamente nei due ordini di scuola la questione è stata posta in maniera differente, ma il concetto alla base rimane lo stesso: dobbiamo passare da semplici utilizzatori (coloro che sanno premere solo i pulsanti dello smartphone o dell'automa) a creatori di tecnologia (coloro che hanno le competenze per programmare e costruire automi in grado di risolvere problemi del mondo reale). Si apre in questo contesto una grande sfida per la scuola e soprattutto per la scuola professionale e tecnica. "La formazione sovente diviene un investimento da cui ci si attende l'aumento della produttività (e quindi la riduzione del bisogno della forza lavoro) [...] la formazione rischia di ridursi a strumento per assicurare la flessibilità qualitativa della mano d'opera"⁷. La robotica narrativa può aiutare gli studenti a superare il concetto di istruzione come sviluppo di capacità competitive verso l'acquisizione invece di competenze solidali, cioè lo "sviluppo di potenzialità creative per favorire la cittadinanza solidale e la creazione di nuovi posti di lavoro"⁸.

Queste premesse hanno permesso di declinare due percorsi diversi per ciascun grado di scuola. In entrambi i casi i ragazzi si sono applicati con entusiasmo perché "attraverso la robotica

educativa, gli studenti diventano protagonisti dell'apprendimento, creatori del proprio prodotto; si sentono coinvolti nel processo di apprendimento"⁹.

¹ Piro G., *La Robotica educativa: luci e ombre nel panorama europeo e italiano*, in "Pedagogika", 2017, XXI, n° 1, p. 8.

² *Ibidem*, p.15.

³ I team sono composti da tre, massimo quattro elementi per evitare che alcuni ragazzi possano essere emarginati nel lavoro di gruppo.

⁴ Resnik M., *Come i bambini* Erikson, Trento, 2018, p.78.

⁵ Chevalier M., Rossetti P., *Il ruolo del robot nell'educazione*, in "Pedagogika", 2017, XXI.1, p. 21.

⁶ Resnik M., *op. cit.*, p. 12.

⁷ Malavasi P., *Educare Robot?, Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Vita e Pensiero, Milano, 2019, p. 65.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Chevalier M., Rossetti P., *op. cit.*, p. 21.

Bibliografia

AA.VV., *Robot in Educazione*, numero monografico di "Pedagogika.it, Rivista di educazione, formazione e cultura", anno XXI, n° 1 (2017).

Bogliolo, A., *Coding in Your Classroom Now!*, Giunti Scuola, Firenze 2016.

Malavasi, P., *Educare Robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

Resnik M., *Come i bambini*, Erikson, Trento 2018.

Contemporaneo

Maria Vittoria Maroni

Tracce di un dialogo con docenti e studenti dell'Istituto Tecnico-Corso di Grafica e Comunicazione, I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" di Ancona, ottobre 2019.

È contemporaneo chi vede il buio della sua epoca

"Contemporaneo è colui che sa vedere questa oscurità, che è in grado di scrivere intingendo la penna nella tenebra del presente" (Agamben 2008).

Joseph Beuys, *I like America and America likes me (Coyote performance)*, 1974.

Il concetto di arte come azione è rappresentato in questa performance in cui l'artista si fa rinchiodare per tre giorni in una gabbia con un coyote americano – che rappresenta l'origine selvaggia dell'America – per dimostrare che esiste una possibilità di pacificazione tra l'uomo e la natura. L'artista è il tramite, lo sciamano moderno, che consente la realizzazione di questo legame. (Il co-

yote morde il bastone che Beuys tiene in mano, morde il mantello, ma non morde lui). Sciamani come educatori dell'umanità antica, e artisti come post-sciamani: siamo nello stesso solco di Egar Morin nei suoi scritti sulla creatività (Morin 2019).

L'arte contemporanea è utopica e provocatoria

Gino De Dominicis, *Seconda soluzione d'immortalità, (l'universo è immobile)*, 36° Biennale di Venezia, 1972.

Purtroppo di questa opera fondamentale della storia dell'arte abbiamo solo brutte fotografie. Lo scultore Roberto Andreatini, che era alla Biennale nello staff di Valeriano Trubbiani, racconta che Gino non aprì il suo stand con gli altri artisti invitati, ma aspettò il giorno dopo, per avere i giornalisti tutti per sé. Un *coup de théâtre* tipico del personaggio, che si recava al caffè Rosati, in pieno centro di Roma, in sella a un tosaerba.

Paolo Rosa, un ragazzo affetto da sindrome di Down, è seduto su una sedia. Duccio Trombadori, critico d'arte e amico fraterno dell'artista, sostiene che nella prima idea il personaggio umano avrebbe dovuto essere interpretato da Enzo Cucchi, che allora era un giovane artista sconosciuto; ma alla stazione di Venezia Gino incontrò per caso questo ragazzo e subito ebbe un'intuizione.

Davanti a lui ci sono: il perimetro di un quadrato bianco disegnato per terra, una palla di gomma e una pietra, rispettivamente: *Cubo invisibile* (1967), *Palla di gomma (caduta da 2 metri) nell'attimo immediatamente precedente il rimbalzo* (1968-69), e *Attesa di un casuale movimento molecolare generale in una sola direzione, tale da generare un movimento spontaneo della pietra* (1969), opere già

esposte in precedenza in occasione della sua prima personale a L'Attico di Fabio Sargentini nel 1969.

Il tema è l'immobilità intesa come condizione dell'immortalità. Ciò che è immobile è immortale. Ciò che è soggetto al movimento dell'evoluzione muore.

Paolo Rosa non fu scelto per *épater le bourgeois*, ma perché De Dominicis riteneva che la sindrome di Down non fosse una malattia, ma un modo di stare al mondo, uno stato dell'essere non legato al trascorrere del tempo. La sua condizione non si evolve, rimane uguale a se stessa ed è l'"errore" (un cromosoma in più) che consente di distruggere le leggi della natura e superare la morte. Gino non aveva torto, la morte è il prezzo che paghiamo all'evoluzione della specie.

"[Paolo Rosa] è immerso in un istante eterno mentre guarda il pubblico che guarda lui e le opere esposte a terra, anch'esse colte nella loro immobilità istantanea ed eterna prima del movimento. Perché le opere d'arte sono immobili e non evolvono, mentre il grande errore della cultura occidentale è stato quello di pensare non solo che le opere evolessero nel tempo, ma soprattutto di pensare che il grande rimosso, ovvero il destino mortale dell'uomo, lo si potesse risolvere accelerando la velocità di movimento nello spazio" (Guercio 2015).

Lo scandalo è inevitabile. Cinquant'anni fa i ragazzi portatori di handicap non erano neppure ammessi a scuola e vivevano occultati nelle case. Prenderne uno come modello rompeva un tabù secolare. Persino Pier Paolo Pasolini non comprende la portata dell'evento.: "Il caso di De Dominicis è il tipico prodotto di tale confusione mostruosa: anzi può essere considerato una metafora. Egli

mescola la provocazione della neoavanguardia – la "pop art" portata alle estreme conseguenze, eccetera – e la provocazione neomarxista dei gruppuscoli, la denuncia velleitaria e verbalistica portata ugualmente alle estreme conseguenze" ("Il Tempo", 25 giugno 1972). Il titolo dell'articolo è eloquente: *Il mongoloide alla Biennale è il prodotto della sottocultura italiana*; ma l'opera sarà addirittura citata da Eugenio Montale nel 1975 nel discorso pronunciato in occasione dell'assegnazione del Premio Nobel all'Accademia di Svezia.

Pochi giorni dopo la sala verrà chiusa. L'artista e il suo assistente Simone Carella saranno denunciati alla Procura della Repubblica per sottrazione d'incapace, e poi assolti nell'aprile del 1973 "perché il fatto non sussiste".

Con *Seconda soluzione d'immortalità* l'arte contemporanea non ha più una narrazione di sé autonoma e conclusa. Per trovare il significato di quest'opera, dobbiamo rivolgerci alla filosofia, che da questo momento in poi sarà la chiave di lettura di tutta l'arte contemporanea.

Gino De Dominicis ha 25 anni quando realizza quest'opera. L'artista che ha sempre lavorato sull'immortalità, muore troppo presto, ventuno anni fa.

Gli artisti come porte viventi

Marina Abramovic, *Imponderabilia*, Galleria Comunale d'Arte Moderna, Bologna 1977.

Anche di questa performance abbiamo immagini molto sfocate, ma su www.tribune.com>arti visive>arti contemporanee si può trovare una buona registrazione dell'evento in lingua inglese.

La rivoluzione di Marina Abramovic consiste nel considerare il pubblico protagonista dell'azione creativa; se per comprendere le opere di De Dominicis abbiamo bisogno della filosofia, per comprendere quelle dell'Abramovic abbiamo bisogno della psicologia.

L'artista e il suo compagno Ulay sono nudi, posti l'uno di fronte all'altro sulla porta d'ingresso della Galleria Comunale di Arte Moderna a pochi centimetri uno dall'altro. Le persone sono costrette a decidere se entrare o no e quelle che lo fanno devono scegliere se incollarsi al corpo di lui o a quello di lei.

Sono 350 i visitatori che attraversano nervosamente la porta vivente e la maggior parte, sia maschi che femmine, decide di voltarsi dalla parte di Marina, facendo ipotizzare all'artista che la nudità femminile sia meno aggressiva e minacciosa di quella maschile.

Imponderabili, invece, sono gli istinti che spingono a varcare o no quella singolare soglia (di qui il titolo).

Quest'opera ci parla della vergogna: i corpi nudi non suscitano erotismo, ma disagio e imbarazzo. Si dà una particolare inversione dei sentimenti per cui la vergogna è espressa da chi è vestito e non da chi è nudo. Arriva la polizia, la performance è sospesa. Verrà ripresa e ripetuta qualche anno dopo al MoMa di New York. Molti si chiedono, come state facendo voi, perché questa è un'opera d'arte e non un semplice esperimento di psicologia. Intanto, la relazione tra l'imbarazzo dei visitatori e la nudità degli artisti è realmente poetica; ma voglio rispondere anche su un piano personale e professionale: per lungo tempo ho insegnato alla facoltà di psicologia dell'Università di Padova e vi assicuro che un simile esperimento non avremmo potuto farlo. È possibile solo per la libertà dell'arte.

Cinema, performance

Performance è presenza, fisicità, spettatorialità; ma anche allargamento dei sensi mediante strumenti per vedere ed essere visti e registrazione del corpo e delle sue manifestazioni per conservare il dinamismo e potenziare l'azione.

E il cinema? Scrive lo studioso Paolo Bertetto a proposito del pensiero "cinematico" di Gilles Deleuze: "La costruzione del film è di fatto pensata come creazione di un percorso di sensazioni, di intensità. Dunque il film è costruzione dello spettatore attraverso le intensità. Il film scivola pulsa vibra si accende si inarca si chiude [...]. L'intensità è differenza, movimento, trasformabilità, flusso" (Bertetto 2016). Sembra il contrario, l'opposto, dell'immobilità come condizione di immortalità: ma la performance catturata dall'immagine cinematografica partecipa simultaneamente del movimento e della fissità, del presente eternamente reiterato e del tempo ritagliato in un frammento che trascorre.

Vi lascio con l'immagine di Gino De Dominicis che lancia sassi nell'acqua nel tentativo di generare quadrati invece di cerchi, e vi auguro che il desiderio dell'utopia non vi abbandoni mai.

Bibliografia

- Agamben, G., *Che cos'è il contemporaneo?*, nottetempo, Milano 2008.
- Bertetto, P., *I concetti e le intensità. Deleuze e il cinema*, www.alfabeta2.it/2016/09/18/concetti-le-intensita-deleuze-cinema/.
- Guercio, G., *L'arte non evolve. L'universo immobile di Gino De Dominicis*, Johan & Levi Editore, Monza 2015.
- Morin, E., *Sull'estetica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.



Gino De Dominicis

Troppe immagini, nessuna immagine

Rodrigo Blanco

La parola pixel designa un pigmento informatico, paragonabile ad un atomo colorato, privo di movimento. Con una buona manciata di questi punti luminosi è possibile costruire, dal nulla, immagini cibernetiche o modificare "chirurgicamente" figure di oggetti esistenti. Qualsiasi utente può oggi disporre di idonei programmi, di facile reperimento e utilizzo, per creare nuove realtà "di superficie"; alla stregua di uno pseudo-demiurgo. Dopotutto si tratta di opere di ingegno prive di peso e ingombro, apparentemente innocue, che riposano in celle memoria di dimensioni minuscole quando non vengono proiettate sugli schermi. Il problema però sta proprio nel fatto che gli schermi, in ogni luogo, rimanendo costantemente accesi, vanno via via costituendosi come nuovo ambiente, immersivo e permanente. Nuove abitazioni, nuove città si costruiscono negli iperspazi dei processori.

Se ci fermiamo dal continuo fluire della realtà virtualizzata, ci troviamo di fronte un mondo invaso dalla produzione mediale plurima

delle immagini; ogni individuo nel web può trasformarsi nell'opera d'arte di se stesso, in un processo di perenne performance e di auto-inseguimento. Ripetutamente, contraendosi in una sorta di conato anaerobico, egli assume una posa plastica da auto-fotografare, nel desiderio strenuo di cogliere, senza mai raggiungerla, la propria super-icona (selfie). La sfida a cui non si può sottrarre è, infatti, quella di vincere la spietata competizione con il tempo e con altri individui performanti. Si tratta di tentativi su tentativi che egli esercita di continuo, spesso annettendo "parti di ricambio" nuove o rettificando quelle in dotazione (chirurgia estetica) oppure sovrapponendo alla propria cosmografia corporea artefatti talvolta al limite della sopportazione estetica (piercing, tattoo).

Ho impostato il mio laboratorio di pittura con gli alunni della classe 4° C della Scuola Primaria "S. Mascarucci" di Lucrezia di Cartoceto, partendo da queste premesse. Mi sono posto l'obiettivo di fornire ai ragazzi, istruzioni e strumenti per poter abitare questo mondo virtualizzato senza smarrire se stessi, nella ricerca della centralità dell'immagine e della sua verità identitaria. Ho tentato di far comprendere loro il processo umano che è all'origine dell'immagine stessa, portandone in evidenza i caratteri statutari di unicità, di trascendenza (intesa come meccanica della sua formazione e del suo collegamento alla realtà), di immobilità. Tenendo a mente il concetto di originario, ho ritenuto fondamentale avviarli immediatamente a compiere i primi passi verso un esercizio libero della pittura, intendendo quest'ultima quale luogo della nascita dell'immagine dotata di corpo (il corpo dell'espressione) e quale luogo di partenza per la successiva conquista dello spazio per mezzo del colore. In questa dimensione è stato per loro naturale liberarsi dell'uso della matita

come strumento del disegno e della costruzione geometrica, per realizzare paesaggi e figure direttamente con il colore stesso. Si trattava dopo tutto di iniziarli ad un linguaggio adatto ai luoghi del sentimento e della poesia.

I ragazzi hanno mostrato un sincero trasporto verso gli autori contemporanei trattati (Henri Matisse, Gianni Dessì, Paola Angelini), per l'immediatezza dei linguaggi, per la gioia coloristica dei dipinti, per le possibilità di astrazione e di gioco, insite in essi. Con questo abbrivio, sulla scia delle suggestioni ricevute, essi si sono lanciati con un entusiasmo certo talvolta maldestro ma sempre genuino vista l'età, nella vera sperimentazione della pittura. Nelle varie occasioni di lavoro hanno avuto modo di esercitarsi con la rappresentazione di soggetti tradizionali quali la figura, gli interni, i paesaggi naturalistici. La meta da raggiungere era la libertà di abitare uno spazio inventato, di immedesimarsi con le figure, di essere felici di creare nuovi mondi in una dimensione metaforica affrancata dalle necessità del reale.

Il laboratorio ha portato i suoi frutti e i lavori che gli alunni hanno realizzato ne sono l'evidente conferma.

Per concludere riporto con piacere, il messaggio dell'insegnante della classe 4° C, Maria Teresa Mercanti, che ringrazio in particolare modo per la sensibilità mostrata, per il fondamentale aiuto fornito nel coniugare il laboratorio alle materie scolastiche del programma e nel tenere insieme la classe durante le esercitazioni di pittura certamente non abituali per i ragazzi.

"Un progetto cinema! Evviva!

Ma maestra, cosa c'entra un laboratorio di pittura con il cinema?". Ecco, è iniziato così il nostro primo incontro con l'esperto che ci

avrebbe poi accompagnato nei quattro momenti in cui i bambini avrebbero fruito e prodotto dei dipinti.

La risposta di Rodrigo Blanco alla domanda iniziale è stata chiara e semplice: "Il cinema è fatto di immagini ed è per questo che cercheremo di capire cos'è un'immagine, dove si forma e qual è la differenza fra simbolo e segno".

E così è stato, iniziando con il dipingere momenti significativi della vita degli alunni, per poi passare ad osservare, confrontare ed interpretare dipinti di pittori famosi (Matisse, Picasso...), per giungere poi alla riproduzione di alcuni dipinti o alla realizzazione di proprie opere, "alla maniera di...".

Le parole-chiave che ci hanno accompagnato per tutto il percorso sono state: SPAZIO e NASCITA.

SPAZIO, inteso come conquista attraverso il colore, e NASCITA, quale desiderio della pittura di rappresentare il momento assoluto della creazione.

Analizzando alcune opere di pittori surrealisti, si è parlato anche di sogni, di creature fantastiche e dell'importanza del bisogno innato di invenzione e di magia.

Giovedì scorso, ultimo appuntamento con il nostro esperto, i bambini si sono congedati da lui con affetto ed entusiasmo, e sabato, ultimo giorno di scuola, abbiamo ripercorso e condiviso con i genitori le fasi del lavoro svolto, coronando il tutto con la lettura di un bel messaggio di ringraziamento da parte di Rodrigo Blanco ai bambini, in cui li invita a continuare la pratica della pittura "per coltivare, giorno dopo giorno, una vita felice e piena di senso".





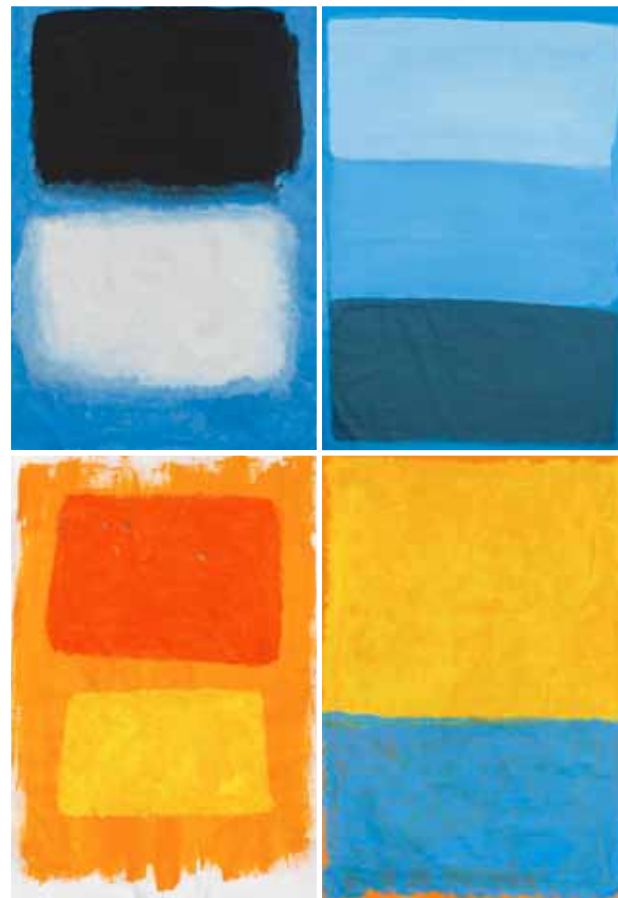
I lavori della 4° C della scuola primaria "Maruccci" dell' I. C. "M. Polo" di Lucrezia di Cartoceto

Pesce, onda, vaso, isola

Maria Vittoria Maroni

Se insegnare il passato è fondamentale, nell'adolescenza, per creare radici ed identità, insegnare il contemporaneo permette di acquisire strumenti per leggere il presente, e soprattutto, pensare il futuro. L'analisi del tempo presente aiuta a capire la complessità senza sottoporla a processi di semplificazione né a fuggirla per paura che si trasformi in complicazione. In più il contemporaneo rende la scuola più vicina alla vita e agli interessi dei giovani, come, anticipo e premetto, nell'atelier d'arte applicata condotto con studenti del corso di grafica e comunicazione, nel quale è prevalsa un'adesione unanime e partecipa alle sollecitazioni estetiche e culturali di cui si è fatta offerta.

Ho scelto infatti di proporre agli studenti della 5° F dell'I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" di Ancona un laboratorio del contemporaneo, suddiviso in due moduli, uno riferito alla storia dell'arte, l'altro al potenziamento del pensiero divergente, cioè della creatività.





Abbiamo iniziato analizzando alcune delle opere più significative dell'arte contemporanea, quelle a più alto contenuto creativo, per verificare come, di innovazione in innovazione, gli artisti abbiano cambiato la cultura visiva del presente. Questo modulo è stato il più apprezzato in assoluto, soprattutto nella parte pratica, quando ho chiesto ai ragazzi di "falsificare" un'opera di Mark Rothko, falsificare, non copiare, cioè comprendere la differenza tra la pittura per campiture e quella per sovrapposizione. Ho incoraggiato l'uso del cellulare per la ricerca delle opere dell'artista, "trasgressione" didattica molto apprezzata. L'esperienza concreta della pittura, l'analisi attenta della tecnica dell'artista hanno davvero appassionato gli studenti: "sono passate le ore e non mi sono accorto", "pitturare e sovrapporre il colore a un altro e vedere il risultato mi è piaciuto tanto".

Nel questionario di verifica alla domanda: "Che cosa so che non sapevo prima", le risposte più significative sono state: "so apprezzare l'arte contemporanea come espressione di una performance, e non limitarmi al concetto che l'arte si esprima solo con un bel quadro"; "degli argomenti trattati la stragrande maggioranza non la conoscevo, ora posso dire di essermi acculturata maggiormente".

Nel secondo modulo, dopo un lezione teorica ma interattiva sulla creatività, ho chiesto loro di progettare delle macchine inutili, sulla scia delle teorie di Bruno Munari. Tutti hanno scelto di progettare un oggetto, e non un "macchinario" come richiesto (d'altro canto la progettazione di un macchinario avrebbe richiesto un maggior numero di ore di lavoro). Tra i progetti più interessanti, un paio di forbici con piume al posto delle lame.

Mark Rothko, falsificazioni

La soluzione dei problem solving creativi che ho proposto ai ragazzi ha suscitato in loro spaesamento, nell'accezione propria di "uscita dai confini": benché si tratti di una sezione di grafica, i ragazzi non sono abituati ad usare la creatività in maniera consapevole, ma si basano solo su ciò che pensano istintivamente. Ancora una volta, ci è venuto in soccorso l'uso del cellulare per la ricerca delle soluzioni, e anche questo ulteriore strappo nella trama scolastica ha appassionato tutti.

Per verificare le competenze acquisite nel secondo modulo, è stato chiesto di completare a piacere un disegno appena accennato. La statistica dice che i meno creativi lo interpretano come pesce (qui solo tre) o come onde del mare (uno), la maggioranza degli studenti si è orientata sui vasi, uno ha disegnato una mongolfiera, uno un cobra, uno un'isola.

Per concludere, merita tornare al questionario. Alla domanda "Che cosa vorresti approfondire" le risposte si orientano sui due argomenti principali, l'arte contemporanea e la creatività; ma qualcuno segnala anche di voler indagare sul rapporto tra fotografia e arte contemporanea. Un ragazzo scrive: "Tutto. Sono insaziabile".





Mark Rothko, falsificazioni

Corto di poesia

Elisa Mossa

L'obiettivo del laboratorio condotto con gli allievi della classe 2° A dell'Istituto Comprensivo "Marco Polo" di Lucrezia di Cartoceto è stato quello di creare un video di animazione tradizionale a passo uno in cui ogni adolescente mettesse in evidenza la propria individualità in relazione alle molteplicità che lo circondano, dando al contempo vita e forma a un vero e proprio lavoro e legame di gruppo.

Il corto realizzato è un piano sequenza di trasformazioni ed emozioni di cui ognuno ha disegnato 1 secondo – 25 frame – partendo da un elemento che parlasse della propria identità, creando così la base della metamorfosi visiva che scorre nelle immagini animate.

La volontà principale è stata quella di sviluppare un video sottraendolo alla narratività che spesso definisce un movimento: ci siamo serviti dell'animazione per sottolineare l'attimo presente, la caratterizzazione che risiede in ogni soggetto scelto e la re-

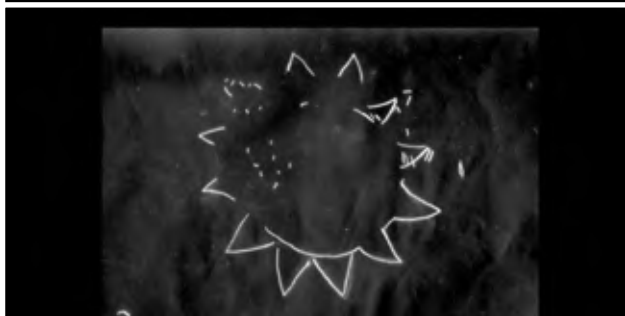


sponsabilità dell'atto artistico definito dai materiali primari utilizzati per disegnare l'animazione – carta e matita.

L'attenzione si è focalizzata quindi sull'essenzialità del segno primordiale e svincolato dalla forma; abbiamo cercato di evidenziare questo intento in post-produzione utilizzando un negativo che simulasse l'effetto materico della lavagna per restituire un senso di calore scolastico accentuato dai suoni delle melodie strumentali di Fabrizio De Andrè.

Ogni ragazzo coinvolto ha cominciato a progettare l'animazione individuando un elemento che parlasse del sé; fatto ciò, c'è stato uno scambio a catena di frame principali in modo da avere i punti basilari per cominciare le intercalazioni.

Durante questo progetto ci siamo lasciati ispirare dai lavori dei maestri dell'animazione e della poesia visiva: i personaggi grot-



teschi che vivono nei mondi dell'assurdo di Jan Švankmajer, la stop-motion dei videoclip realizzati da Michel Gondry, la libertà del gesto creativo dello street artist Blu, la luce soffusa che mette in evidenza le sagome di sabbia nei video di Massimo Saliccia Ottoni e le trasformazioni di Simone Massi.

La realizzazione del video ha reso ogni allievo più consapevole di ciò che osserva quotidianamente, lo ha sensibilizzato al linguaggio poetico e alla percezione del movimento creando in ciascuno le basi per poter utilizzare il disegno animato come mezzo espressivo ed essere quindi artefice di mondi fantastici e fantastosi che alimentano l'immaginazione e danno vita ai sogni.

Frame

Teatro d'animazione

Luca Di Sciullo

Il progetto di animazione tenuto presso l'Istituto Comprensivo "G. Binotti" di Pergola con la classe secondaria di primo grado 2°A ha visto una straordinaria commistione tra teatro e cinema d'animazione.

Gli studenti, già prima del mio arrivo, con la guida del prof. Massimo Albertini, avevano iniziato un interessante laboratorio di teatro in cui venivano rivisitati in forma breve e in chiave comica quattro grandi classici: *Il malato immaginario* di Molière e *Amleto*, *La tempesta* e *Enrico VIII* di Shakespeare .

Dopo esserci confrontati si è deciso di portare avanti il progetto teatrale per farlo vivere anche sotto forma di video animato. C'era già, infatti, un grande coinvolgimento da parte dei ragazzi rispetto a quelle storie e le scene che avevano sviluppato erano adatte ad essere riproposte in brevi filmati di animazione.

Siamo passati dunque all'organizzazione del laboratorio che, come prima cosa, implicava la scelta della tecnica da utilizzare:

si è optato per quella delle carte ritagliate in 2D in quanto tecnica semplice e divertente che consente di creare video d'effetto anche da parte di chi, nel campo dell'animazione, sta appena muovendo i primi passi.

Ho dapprima diviso la classe in quattro gruppi da quattro/cinque alunni ciascuno; quindi ho "tradotto" le scene teatrali elaborate dagli studenti in storyboard e creato delle sagome di carta per ciascun personaggio sulla base delle quali far lavorare i ragazzi così da dar loro un indirizzo circa le dimensioni delle figure che si sarebbero mosse nella scena.

Prima di questa esperienza avevo sempre lavorato con bambini più piccoli, dell'età di nove anni al massimo; trovandomi di fronte ad un gruppo di dodicenni, nella fase progettuale mi sentivo un po' incerto: non sapevo bene cosa aspettarmi da loro, e a mia volta mi chiedevo con quale proposta catturare l'attenzione di adolescenti abitualmente fluttuanti tra sogni ad occhi aperti e mondi digitali. I miei timori sono stati spazzati via sin dall'arrivo in classe, vedendo questi giovanissimi recitare con tanto impegno e passione i quattro sketch teatrali da loro messi in scena: performance che, oltre a suscitare il mio divertimento, mi hanno fatto capire che dal laboratorio di animazione potevo aspettarmi un ottimo risultato.

Primo incontro

Il laboratorio animato è iniziato con una breve introduzione alla stop-motion. Abbiamo visto corti animati di Jan Švankmajer, Quay Brothers, Gianluigi Toccafondo, Simone Massi, per arrivare a PES. Siamo passati poi a qualche esempio di utilizzo delle carte ritagliate osservando i disegni, semplici ma efficaci, della



pagina Instagram di Cuting.cut. Fatto il pieno di suggestioni visive, ci siamo spostati ai banchi da lavoro e abbiamo iniziato a disegnare e a caratterizzare i personaggi, aiutandoci anche con la connessione internet dei cellulari per la ricerca di immagini di riferimento e di contesto.

Una volta terminati gli schizzi, i quattro gruppi si sono cimentati nel completare gli storyboard con i loro disegni per poi intraprendere la realizzazione dei personaggi con carte ritagliate sulla base delle sagome da me fornite.

Secondo incontro

I ragazzi hanno subito ritrovato l'entusiasmo della prima lezione; ho dovuto solo predisporre i tavoli con il materiale prodotto la settimana precedente per far sì che riprendessero le attività. In questa lezione ciascun gruppo ha lavorato sui personaggi e sulle scenografie della propria storia.

Due gruppi, facilitati dalle poche figure da realizzare per il loro corto animato, hanno terminato il lavoro richiesto prima degli altri; ho pensato così di introdurli alla lezione successiva, in cui si sarebbe dato avvio alle riprese. Ho montato per loro un tavolo da ripresa, illustrato le linee guida, spiegato i concetti di passo e programma di ripresa, definito le inquadrature e svelato qualche trucco del mestiere, mentre i gruppi rimanenti continuavano ad applicarsi ai loro elaborati.

Terzo incontro

È stato il giorno più impegnativo perché ho dovuto supervisionare attività diverse. Ho montato i due tavoli da ripresa e, dopo essermi assicurato che i gruppi che non avevano ancora concluso i loro lavori stessero procedendo secondo le indicazioni date,

Fase di lavoro

mi sono dedicato agli animatori. Storyboard alla mano, abbiamo magicamente animato i personaggi nella scenografia intercambiandoci tra animatori e addetti alla ripresa, così fino alla completa realizzazione di due corti animati.

Quarto incontro

Eravamo ormai quasi alla fine: i due gruppi che avevano terminato l'animazione delle loro storie hanno lavorato su dei flipbook bianchi da cento fogli per sperimentare un'altra tecnica di animazione; gli altri due hanno continuato a lavorare alla ripresa delle loro storie.

Queste ultime animazioni erano, di fatto, più complesse, ma i ragazzi non si sono scoraggiati, anzi, si sono ancor più concentrati sul lavoro. Ad un certo punto ho notato che ad un tavolo da ripresa una luce si accendeva e spegneva in continuazione; pensando che fosse uno studente che stesse giocando con l'interruttore mi sono avvicinato al tavolo per richiamarlo, ma ho dovuto ricredermi: avevano semplicemente trovato una "tecnica" per fare i fulmini nella scena de *La tempesta* di Shakespeare.

La restituzione dei lavori è avvenuta all'avvio del nuovo anno scolastico in forma molto scenica. Gli organizzatori del festival Animavì hanno infatti allestito un maxischermo nella palestra della scuola, dove sono stati proiettati i quattro corti alla presenza anche delle altre classi dell'Istituto. Gli sketch animati hanno divertito e fatto ridere l'intera platea.

I piccoli animatori seduti sul pavimento guardavano stupiti con il naso all'insù il frutto del loro lavoro rendendo anche me orgoglioso del magnifico progetto portato a conclusione.





La tempesta (3 frame)

Amleto (1 frame)

Il malato immaginario (2 frame)

Enrico VIII (2 frame)

Flipbook realizzato da Luca Di Sciuolo

Dietro un click

Alessandra Bucchi

La proposta progettuale rivolta agli alunni della classe 4° F dell'I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" di Chiaravalle è stata quella di realizzare un breve video d'animazione che potesse raccontare e promuovere, nella maniera più diretta e accattivante possibile, il corso di Grafica e Comunicazione da loro frequentato.

Il primo incontro è stato fondamentale per individuare e comprendere insieme quali fossero le particolarità del loro percorso di studi e per focalizzarne i principali elementi caratterizzanti. "Set", "fotografia", "macchina fotografica" "obiettivo", "luce", sono solo alcune delle parole che i ragazzi hanno associato alla denominazione dei loro studi, consapevoli che dietro ad una "bella immagine" ci sono tanti elementi che non si vedono, ma che sono fondamentali perché la fotografia diventi un efficace strumento di espressione, di comunicazione o addirittura un prodotto artistico. E allora, perché non mostrare la nascita di una fotografia? Cosa e chi c'è dietro uno scatto fotografico?

Le suggestioni sono state molteplici: "partiamo dall'immagine stampata, visto che qui a scuola abbiamo la possibilità di stampare le nostre fotografie", "mostriamo la distribuzione delle luci e degli sfondi", "andiamo a lavorare in sala di posa!", "facciamo vedere anche la post-produzione e l'aula computer". Tra le molte proposte emerse, alcune delle quali troppo complesse per essere realizzate in tempi brevi, abbiamo selezionato quelle che meglio coglievano l'essenza del lavoro fotografico: avremmo lavorato nella sala di posa, realizzato una fotografia di una natura morta e poi mostrato le persone al lavoro, gli sfondi che cambiano, gli effetti luminosi...

Lavorare con ragazzi quasi diciottenni che già padroneggiavano la tecnica fotografica e sono stati più volte sul set di posa poteva risultare troppo semplice, e per loro poco stimolante. Per questo abbiamo deciso di complicare le cose: l'intero video sarebbe stato realizzato in stop-motion, i ragazzi ne sarebbero stati i protagonisti, loro stessi avrebbero allestito e gestito il set muovendo e spostando i loro corpi e gli oggetti necessari per la ripresa, bloccandosi ad ogni scatto come dei pupazzi di pongo; ciò avrebbe permesso loro di comprendere e sperimentare sulla propria pelle il funzionamento di questa tecnica video. L'organizzazione iniziale non è stata semplice; bisognava impostare le macchine fotografiche, i cavalletti, preparare la composizione, scegliere la disposizione delle persone e l'ordine delle modifiche della luce e dello spazio. Alcuni dei ragazzi si sono "messi in gioco" decidendo di agire direttamente sul set; altri invece hanno preferito rimanere dietro le quinte, scegliendo le musiche o occupandosi delle riprese fotografiche o guidando, come direttori d'orchestra,

il movimento dei loro compagni, bloccandolo prima dello scatto. Durante le tre ore di produzione del video, sul set si sono susseguiti due diversi tipi di sfondo, uno grigio e l'altro nero, tre tipologie differenti di faretto, alcuni pannelli per la rifrazione luminosa e vari effetti compositivi, il tutto registrato da due diverse macchine fotografiche, una che mostrava ogni volta le modifiche della composizione finale e una che invece rivelava il brulicare di persone e macchinari indispensabili per la buona riuscita dello scatto.

Cosa c'è quindi dietro una semplice immagine di natura morta con dei peperoni? Che cosa c'è dietro un click? I ragazzi della quarta F hanno provato a raccontarlo attraverso circa 350 fotografie, tanta pazienza e voglia di sperimentare nuove tecniche e nuovi modi di utilizzare lo strumento fotografico. Questo ha permesso loro di creare un video originale finalizzato non solo a promuovere la proposta formativa della scuola, ma anche a farsi conoscere ed apprezzare per il loro impegno e per la loro creatività.



Il set

Lo scatto

Natura morta con peperoni

Animacarta

Simone Manfrini

Con gli alunni della classe 3° A della scuola primaria "Raffaello" dell'Istituto Comprensivo "Faà di Bruno" di Marotta, insieme all'insegnante David Berardi abbiamo realizzato un cortometraggio con la tecnica passo uno utilizzando ritagli di carta per la creazione dei personaggi, degli oggetti di scena e dei fondali.

Il laboratorio ha preso avvio con una lezione su come creare una storia avvincente, emozionante e ben strutturata: sono stati spiegati i passaggi da compiere e le regole da rispettare nel processo creativo che si intendeva intraprendere. Nel nostro caso, le sequenze operative per la narrazione corretta di un racconto animato: introduzione, premessa, sviluppo e conclusione, per poi passare alle fasi di realizzazione del filmato: creazione dei personaggi e degli ambienti, ripresa delle scene.

In seguito sono state visionate e analizzate brevi sequenze di film e di cortometraggi realizzati con la stessa tecnica del passo uno come possibili esempi a cui rifarci: dalle prime ri-

prese su pellicola con la tecnica stop-motion degli inizi del Novecento ad esempi a noi più vicini, come la saga di *Guerre stellari* o il film d'animazione *Night Before Christmas*, 1993, di Henry Selick, nato da una poesia illustrata di Tim Burton.

Conclusa la parte teorica, gli alunni sono stati invitati a creare ciascuno una propria storia seguendo le regole precedentemente illustrate. Abbiamo quindi chiesto loro di formare dei piccoli gruppi all'interno dei quali individuare e selezionare di comune accordo una delle storie narrate, apportando modifiche frutto di un lavoro collettivo; successivamente è stato chiesto alla classe di scegliere "la storia di tutti" partendo dalla quale avremo realizzato il nostro cortometraggio.

Fatta la scelta, abbiamo individuato e analizzato gli eventi e i momenti più significativi, che poi avremo filmato; importante è stato anche caratterizzare i personaggi, scegliere le scenografie e capire come realizzare il tutto con ritagli di carta colorata.

A ciascun alunno è stato chiesto di creare un proprio personaggio-robot di carta: ognuno ha fatto la sua proposta attraverso un disegno, che, una volta visionato, è stato ritagliato e utilizzato per le riprese. Per avere "pupi" della stessa grandezza è stato necessario impostare una griglia che prevedesse le esatte dimensioni delle varie parti della figura.

Per ogni scena sono stati successivamente ideati e realizzati gli oggetti presenti e i fondali; anche in questa fase tutti hanno collaborato attivamente contribuendo al buon esito del lavoro con i loro disegni, poi ritagliati e disposti sul set di ripresa.

Nella fase finale è stato spiegato come creare un movimento "credibile" dei personaggi (ad esempio, il camminare di più per-



sonaggi su uno stesso orizzonte): a tal fine gli studenti, in coppie, si sono cimentati sia nello scatto del fotogramma che nel posizionamento della figura.

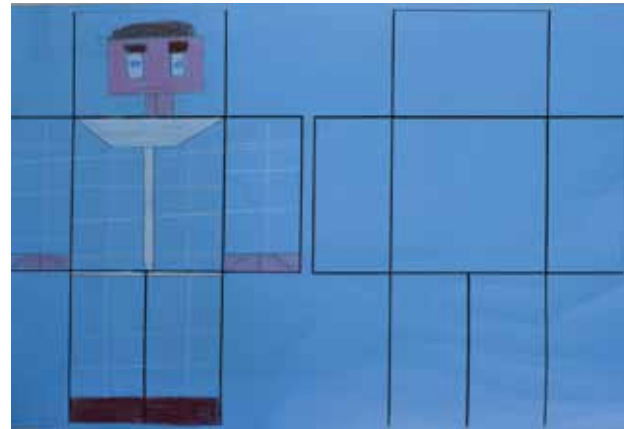
Il risultato è stato un cortometraggio di due minuti e quarantadue secondi che gli alunni hanno realizzato totalmente, dall'ideazione alla sceneggiatura all'estetica dei personaggi e del set.



Il robot più triste del mondo

C'era una volta un robot non molto bravo a scuola e i suoi compagni, che studiavano dalla mattina alla sera, lo deridevano perché prendeva sempre 5.

Un giorno disse: "Se studierò, nessuno potrà più ridere di me. Anzi, sarò io a prenderli in giro!". Tornò a casa e studiò dalla mattina alla sera per tutto l'anno. Adesso erano i compagni a prendere 5, mentre lui ... addirittura 11! Cominciò però a darsi delle arie, tanto che gli altri robot, prima lo soprannominarono il Boss, poi, visto che continuava a fare il bullo, lo disattivarono con un telecomando. Il piccolo robot non fu più il primo della classe, ma i suoi compagni smisero di prenderlo in giro e tutti vissero felici e contenti aiutandosi a vicenda: l'unione fa la forza!



I personaggi finali

Scena tratta dal cortometraggio

La griglia dei personaggi

Il viaggio dell'eroe

Francesco Mattioni

I bambini sono nativi immaginali. Leviatani del fantastico che muovono tempeste di idee da diluvio universale. Si muovono tra le storie come elfi nella selva oscura. In branco. Il viaggio dell'eroe, per loro, non si può fare da soli. Ai loro occhi le dodici fatiche, il nuovo testamento, la quest del Graal sono semplificazioni. L'avventura della morte e della rinascita, per essere vera, va vissuta insieme.

Per il progetto Narrazioni vive una classe quarta elementare dell'I.C. "G. Binotti" di Pergola si è trasformata in un laboratorio di storytelling.

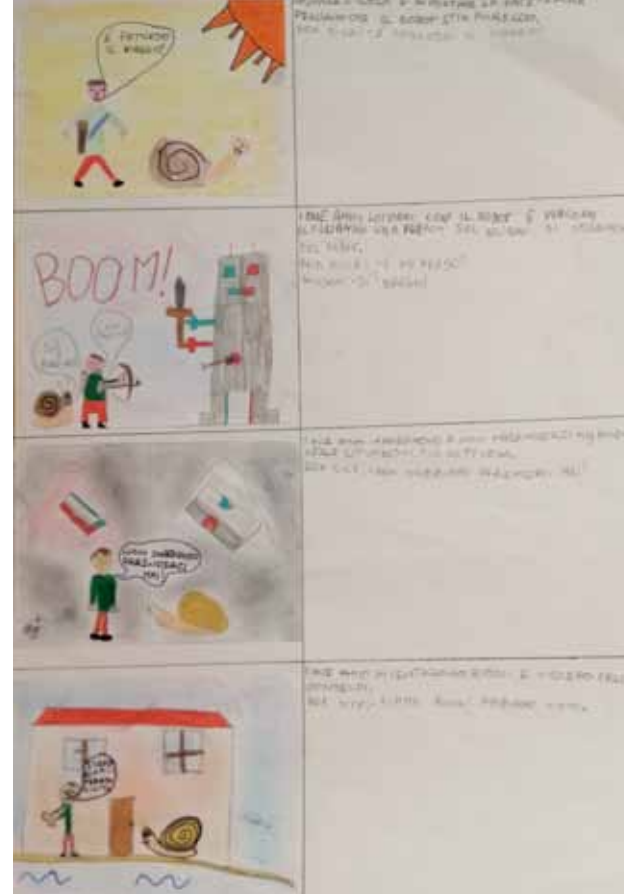
I bambini hanno lavorato su film a loro familiari e su film sconosciuti, divertendosi ad analizzarli per imparare a conoscere gli ingranaggi emotivi e narrativi che li fanno funzionare. Con semplici schede che li invitavano a riflettere sulle aspettative e gli effetti che le pellicole suscitavano in loro, i bambini hanno facilmente compreso le forme in cui i movimenti di trama, im-

magini, parole, musica e personaggi si intrecciano per generare senso. La struttura mitica che sono stati guidati a scoprire è il viaggio dell'eroe, un archetipo che condensa molteplici livelli di interpretazione: l'eroe che viaggia è il protagonista della storia, quanto l'autore che la scrive, quanto lo spettatore che la svela. Il viaggio è sempre lo stesso: abbandonare ciò che si conosce per affrontare l'ignoto e scoprire che nel luogo più oscuro delle proprie paure è nascosta la nostra verità, la verità di tutti, ciò che possiamo diventare.

I bambini hanno capito subito come esplorare le narrazioni da più prospettive per godere a pieno dell'avventura della metamorfosi. Il brainstorming ha infatti generato decine di idee che sono state raccolte attorno a temi fondamentali ricorrenti: l'amicizia, la salvezza del mondo, l'espressione di sé. Tutti sono d'accordo su una cosa: il senso va cercato insieme. Al posto dell'eroe mitico, per i bambini, ci sono sempre due amici. Due amici speciali: Rok, un bambino cieco infallibile con l'arco e Wilson, una chiocciola amante dei libri che nella sua conchiglia elicoidale nasconde una biblioteca.

La classe si è quindi divisa in gruppi creativi per trasformare l'idea in soggetto, poi in sceneggiatura e infine in storyboard, per concretizzare i passaggi del viaggio dell'eroe in scene pregnanti. La storia ha la forza della favola: i due amici vivono in un bunker hawaiano con pareti dorate illuminate da luci al neon blu cobalto. Il bunker è la stanza di conforto in cui Rok e Wilson coltivano le proprie abilità e passioni. L'arco e la lettura. Ma ecco la crisi che chiama al cambiamento. Si rompe la Playstation. Il gioco virtuale non è più divertente. Occorre infrangere lo schermo nero e uscire dal bunker. I due sono ora improvvi-

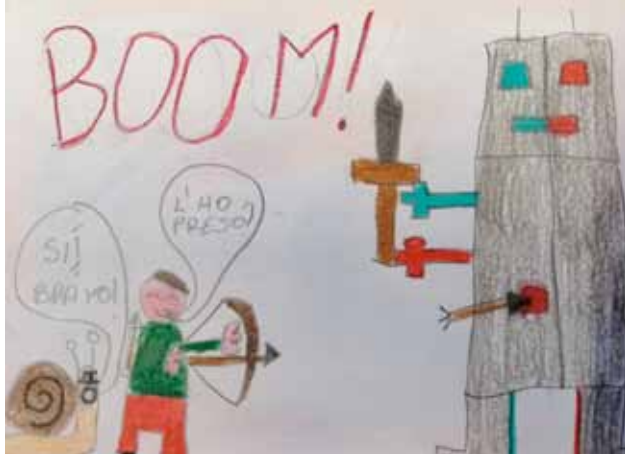
samente testimoni della guerra che lacera il loro mondo. Rok sente solo un rumore assordante. Wilson gli spiega che il re del ghiaccio e il re del fuoco si lanciano bombe. Tra le macerie della guerra appare un robot. Dice di voler portare la pace. Rok e Wilson non si fidano del messia di metallo. Si mettono in viaggio nel deserto per salvare l'isola a modo loro. Lo scontro con il robot è inevitabile. I libri di Wilson gli dicono



come sconfiggere il nemico. Rok centra con l'arco il pulsante di spegnimento. I due amici hanno imparato la responsabilità e il coraggio. Il loro mondo è salvo. Il bunker si è trasformato insieme a loro lungo il viaggio. È diventato la loro casa.

Un'isola da salvare, storyboard





Un'isola da salvare,
illustrazioni per lo storyboard

La tenerezza, la commozione, lo scandalo

Angelo Verdini

Una narrazione presuppone sempre l'esistenza di un narrante, che può costruirla per descrizione, per immaginazione, per invenzione. In questo caso il narrante è cooperativo, una classe intera (quando si inizia è una classe quinta di scuola primaria..., quando si termina è una classe prima di scuola secondaria di primo grado...). Durante la discussione, il soggetto si assesta su due protagonisti molto prevedibili e consueti, un bambino e un piccolo cane. Qui le trame proliferano a getto continuo, c'è un piacere nella rincorsa, difficile ricondurre il tutto ad una unitarietà trattandosi di una spontaneità liberata che scaturisce veloce e irregolare. Solo dopo un serrato confronto prendono corpo tre cornici, tre sfondi in cui collocare in maniera ragionevolmente appropriata le trame che via via prendevano forma. Una strada portava alla Tenerezza. "Il bambino e un piccolo randagio si incontrano. Bambino e cagnolino accelerano l'andatura, sul punto di incontrarsi il bambino si accovaccia. Il cagnolino gli salta tra le mani. Lui lo abbraccia, se lo stringe al petto e

se lo porta a casa." Una seconda strada portava alla Commozione. "Il bambino scalcia e si divincola, il cane lascia la presa, sangue abbondante esce dai buchi che i denti hanno fatto sulla carne. Finalmente il bambino viene trasportato in ospedale da una ambulanza a sirene spiegate. I medici scoprono che il cane aveva la rabbia e che aveva trasmesso la malattia al bambino, che dopo qualche giorno muore tra atroci sofferenze." C'è posto anche per una terza strada, quella dello Scandalo. "Accecato dall'ira lo catturò con le mani e in un impeto di risentimento selvaggio, gli sferrò un morso all'altezza della zampa sinistra davanti. Poi lo lasciò andare, ma la zampetta gli era rimasta in bocca. Con un po' di schifo se la tolse e la gettò in mezzo a una siepe. Non raccontò niente a casa di quanto gli era successo."



Non è stato sempre facile sfuggire all'omologazione, oltrepassare i confini per contaminarsi, capire che raccontare storie è anche raccontarsi, scendere dall'arroccamento senza diventare conformisti. E ciò vale sia per la narrabilità, sia per il lessico. Nel rispetto delle esperienze pregresse e della gradualità il percorso è proseguito con un reportage grafico dal centro del cervello, riprodotto in una maschera da mettere davanti al volto. Tante sono le sollecitazioni ricevute e tante sono le immagini che emergono dalla ricognizione. L'abbondanza dei soggetti scompagina la disciplina appena faticosamente conquistata: la ricorrenza della pace, lo straripamento dei cuori, la rassicurazione della famiglia e delle amicizie, un vasto repertorio di ragni, la morte, tanti animali domestici, accenni di consapevolezza ambientale. Di certo è presente la disponibilità a munirsi di un'argine etico, di una barriera difensiva verso pensieri crudeli o incomprensibili. È d'obbligo una riflessione adulta riguardante insegnanti, pedagogisti, esperti, formatori: il bisogno più evidente non è quello di accrescere quanto quello di sottrarre; serve favorire la gemmazione e la fioritura di una pratica per fissare i fondamentali, attorno ai quali intrecciare e ricamare.

Dopo l'estate, ripetitiva e dispersiva, la classe da Serra Sant'Abbondio si ritrova in "prima media" nella scuola consorziata di Frontone (con un'alunna in più). È ora di fare il salto, di produrre qualcosa con lo smartphone. Per chi non possiede lo smartphone (e sono tre, che aspettano la Cresima), scatta l'aiuto dei compagni. Ci si accorge ben presto che non si tratta di fare riprese casuali sul mondo di fuori, ma che serve una successione ordinata di azioni, coerente con l'intenzione comunicativa dell'autore, che

vuole far ridere, che vuole far piangere o vuole fare indignare. Uno strumento molto adatto è quello della sceneggiatura. Qui la tensione cognitiva si fa acuta, si impone l'urgenza autoriale, nel rivedersi c'è addirittura silenzio, e tanti scoppi di risa. È così che nascono i micrometraggi, i nostri cortissimi. Una scoperta utile per il futuro della scuola è che accanto all'apprendimento a raso, si possa apprendere anche per turbamento e per fulminazione.



La tenerezza, la commozione, lo scandalo.

Dal centro del cervello

La Video Poesia: immagini di-versi

Fabio Ferretti

Il progetto multidisciplinare dal titolo *La Video Poesia: immagini di-versi* è stato svolto con la classe 2° B della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo "G. Binotti" di Pergola. Dai versi del Canto I dell'*Inferno* di Dante Alighieri, i ragazzi hanno realizzato un cortometraggio sul bullismo, *Inferno. Mimèsi tra passato e presente*, viaggiando in modo parallelo tra un tempo e un altro, rispettando contenuti e significati della testualità originaria ma miscelando e contaminando i linguaggi nella prospettiva di una narritività filtrata dalla soggettività giovane.

Dopo la presentazione del progetto agli insegnanti, sono state svolte lezioni riguardanti il mondo del cinema enucleando nozioni artistiche e tecniche anche attraverso la visione di alcuni filmati relativi a registi e musicisti, quali Wim Wenders, Andrej Tarkowskij, Michelangelo Antonioni, Ludwig van Beethoven, Johann Sebastian Bach, Gyorgy Ligeti.

A seguire, dopo aver diviso la classe in gruppi di lavoro, è stata



stesa la sceneggiatura del video di poesia attraverso un lavoro collaborativo di scrittura che ha visto coinvolte anche le docenti; si è poi passati alla scelta degli attori e delle parti di recitazione sia per la colonna visiva che per la colonna sonora. Si è giunti dunque alla fase di ripresa, affidando a ciascun alunno ruoli e compiti definiti, dal ciak ai titoli di testa e di coda, dal fonico all'operatore, dal segretario di produzione all'aiuto regista. Successivamente ancora è stata eseguita la registrazione audio di una lettura over, a voci alternate, dei versi danteschi ad opera di ragazzi e di ragazze. Infine, dopo una lezione dedicata al montaggio come costruzione del discorso audiovisivo, si è effettuata la post-produzione, a partire da suggerimenti e spunti forniti dagli alunni stessi.

Attraverso l'utilizzo di media diversi si è cercato dunque di offrire agli studenti esperienze nuove di narrazione e di comunicazione visiva. Sin dal primo giorno tutti gli alunni hanno mostrato vivo inte-



resse per il progetto, seguendo con attenzione sia le lezioni teoriche che quelle pratiche. Alcuni hanno nutrito più interesse per la parte di scrittura, altri per la parte tecnica, in molti per quella attoriale, e tutti hanno provato la recitazione. Attraverso le varie esercitazioni i ragazzi hanno acquisito conoscenze e competenze iniziali di narrazione, recitazione, ripresa e post-produzione; e hanno sperimentato i mestieri del cinema, della televisione e del teatro.

Lavoro di squadra, rispetto per le idee altrui, solidarietà reciproca, disponibilità a mettersi in gioco; impegno intellettuale, artistico, fisico, e obbligo a relazionarsi con tutti i soggetti coinvolti: sono esperienze di certo formative a livello sociale, educativo, didattico.

Ma l'utilizzo del mezzo filmico, l'incontro con la letteratura mediato dalla manipolazione diretta dei codici, l'attualizzazione di un testo immortale attraverso un approccio rigoroso (un grazie alle insegnanti!) e al tempo stesso la sua vitalizzazione tra le selve oscure, le fiere e i virgili del tempo presente e della realtà adolescenziale, tutto questo ha condotto gli studenti, e noi con loro, ad avvicinarsi con modalità inattese a quel sentimento estetico che, come ricorda Edgar Morin, è elemento integrante della *parte poetica* della vita.

Titolo

così l'animo mio, ch'ancor fuggiva

ripresi via per la spiaggia diserta

una lonza leggiera e presta molto

molte genti già fè viver grame

*qual che tu sii, o d'ombra o d'omo
certo!*

ch'è cagion e principio di tutta gioia!

Non c'è differenza

Alessandra Bucchi

Come nasce un racconto? Con questa domanda è iniziato il laboratorio di cinema d'animazione nella classe 4° B dell'Istituto Comprensivo "Marco Polo" di Lucrezia. Le tante risposte e i nuovi interrogativi che sono nati ci hanno fatto capire che gli ingredien-



ti per raccontare una storia sono fondamentalmente tre: trovare delle idee stimolanti, scegliere un tema da sviluppare e individuare le modalità più efficaci per narrarlo.

E quindi, cosa raccontare? I possibili argomenti sono molteplici, la scelta è infinita e la decisione difficile. Ci siamo così affidati a un libro di illustrazione intitolato *Il viaggio* di Francesca Sanna. Narra di una famiglia che, costretta a scappare dalla propria terra a causa della guerra, deve affrontare continui pericoli e superare muri altissimi, senza mai arrivare a una destinazione finale: "Gli uccelli stanno migrando proprio come noi [...] ma non devono superare nessun confine", si legge alla fine del libro.

Abbiamo deciso quindi di parlare di migrazione, un argomento impegnativo, un po' difficile per dei bambini di nove anni, che però hanno dimostrato una grande sensibilità decidendo di sviluppare questo tema, di raccontare e raccontarsi, senza paure e, forse, senza pensarci troppo. Dopo un momento di riflessione, ci siamo



confrontati sul significato della parola migrazione, sul tema del viaggiare per necessità, su cosa mettere nelle valigie. "Per andare a vivere in un altro paese c'è bisogno del permesso di soggiorno", ha detto Ala, che forse voleva far conoscere ai suoi compagni qualcosa in più della sua storia. Abbiamo iniziato a scrivere, a mescolare le nostre esperienze con il racconto del libro, a modificare delle parti e a semplificarne altre, a tenere ciò che ci aveva colpito e a togliere ciò che era troppo complesso. Insieme abbiamo creato il nostro racconto: scelto i protagonisti, le ambientazioni, lo svolgimento e il finale. E adesso, come raccontare? Ci sono molti modi per narrare; lo si può fare solo verbalmente, si possono utilizzare delle fotografie, si può realizzare un video o un cartone animato, o per meglio dire un video d'animazione, dove il racconto piano piano prende corpo, diventa immagine in movimento, colore, suono e inizia a "parlare". Noi abbiamo scelto di "giocare" con l'animazione utilizzando la carta ritagliata. Pezzettini di carte colorate sono comparse sui



La carta ritagliata

La scena

Lo scatto

La composizione dei titoli



banchi della classe quarta B: un cerchio e cinque rettangoli per i corpi dei protagonisti, ritagli gialli e arancio per gli uccellini, tante strisce colorate per il nido, poi le valigie, la casa, l'automobile, i paesaggi; inizialmente il cielo sarà azzurro con il sole e poi diventerà

grigio con le nuvole nere, presagio di qualcosa di triste. Abbiamo anche costruito un muro, grande e imponente, minaccioso e insormontabile, fatto con tanti quadrati di cartone ondulato, unico elemento leggermente tridimensionale di tutto il video.



Una volta pronti gli elementi scenici e i personaggi, abbiamo dato vita alla storia. La macchina fotografica montata su un cavalletto che non andava assolutamente sfiorato e un banco dell'aula usato come tavolo da lavoro illuminato con lampade da lettura hanno permesso ai bambini di scoprire un nuovo "gioco" fatto di equilibri e silenzi, di attenzione e pazienza. A turno, tre alunni muovevano in modo quasi impercettibile i personaggi e le ambientazioni, altri due scattavano le foto; i restanti osservavano e imparavano, a volte in attesa trepidante del loro momento, altre volte un po' annoiati. Alcuni erano timorosi nello spostare quei piccoli pezzi di carta che componevano l'inquadratura, "è troppo difficile!", "ho paura di sbagliare!"; ma tutti si sono lasciati coinvolgere e guidare in questa nuova esperienza. Dopo quasi 300 fotografie, il "gioco" era praticamente fatto;

mancava solo il montaggio e un ultimo piccolo dettaglio: il titolo. Il penultimo giorno di laboratorio Chiara ha alzato la mano: "Mi è venuto in mente il titolo: NON C'E' DIFFERENZA; ho pensato che potesse essere bello, perché noi facciamo vedere la differenza tra gli uccellini che migrano e riescono ad attraversare anche i muri più alti e le persone che invece non riescono ad andare oltre; penso invece che nella realtà non ci dovrebbe essere alcuna differenza e che tutti, quando hanno bisogno, dovrebbero essere liberi di muoversi". Il titolo piace a tutti, lo scriviamo ritagliando le lettere, una ad una. Durante il montaggio decido di inserire il titolo sul muro di mattoni; le parole compaiono in dissolvenza colorando lo sfondo grigio e cupo, sembrano quasi volerlo rompere, quel muro, abbattearlo e toglierlo di mezzo, perché, tutto sommato, non c'è poi così tanta differenza.



Il titolo

L'attraversamento

Il nido

Hugo Cabret, viaggio al cinema delle origini

Stefano Gambelli

All'inizio del suo *Viaggio nel cinema americano* (1995), Martin Scorsese, davanti alla macchina da presa, racconta che da ragazzo, intorno agli anni '40 e '50, trascorreva molto tempo al cinema: era ossessionato dai film. "All'epoca non si trovava niente da leggere sul cinema tranne un libro, il mio primo libro sul cinema. Non riuscivo a trovarne una copia; ce n'era solo una disponibile presso la biblioteca pubblica di New York, l'ho presa in prestito più volte. Si intitolava *La storia illustrata del cinema* di Deems Taylor ed era un volume illustrato con fotografie in bianco e nero, anno per anno fino al 1949. [A questo punto Scorsese apre il volume che tiene in mano e lo sfoglia: inquadrare in dettaglio riconosciamo immagini di film celebri, Chaplin, Ford, Welles...]. Quel libro mi ha stregato. A quei tempi non avevo ancora visto molti dei film indicati dal libro, per cui tutto ciò che avevo a disposizione erano quelle fotografie in bianco e nero. Passavo il tempo a fantasticarci sopra, quelle immagini arrivavano sin dentro i miei sogni..."

Sedici anni dopo il *Viaggio*, in *Hugo Cabret* (2011) Hugo e Isabelle, gli adolescenti protagonisti del film, su indicazione del libraio signor Labisse, si recano alla Biblioteca dell'Accademia Cinematografica (siamo nella Parigi del 1931), dove potranno trovare tutto quello che serve sapere sul cinema. Aprono e sfogliano *L'invenzione dei sogni. La storia dei primi film*, di René Tabard. In consonanza con le fantasticherie del regista americano, le immagini si animano, e noi vediamo scorrere fotogrammi primevi: *L'arrivo del treno alla stazione di La Ciotat* (1896) e *L'uscita dalla fabbrica* (1895) dei Fratelli Lumière, *Il bacio* (1896) di William Heise per Thomas Edison, *La grande rapina al treno* (1903) di Edwin S. Porter, e ancora Charlie Chaplin, Buster Keaton, Tom Mix, Louise Brooks, Douglas Fairbanks... fino a soffermarsi sul *Viaggio nella luna* (1902) di Georges Méliès, elemento centrale della storia. La somiglianza e la coincidenza tra la scena evocata e la scena fil-



mata non stupiscono conoscendo la cinefilia di Scorsese. Ma tra Scorsese e *Hugo Cabret* c'è Brian Selzenick, illustratore e scrittore statunitense, maestro di narrazioni visive, geniale autore del graphic novel *La straordinaria invenzione di Hugo Cabret* (Mondadori, 2007) da cui il film è tratto e dove, con alcune piccole variazioni, è presente quella medesima, centrale, scena della scoperta. Nel libro Hugo è solo e non in compagnia di Isabelle, e tra i film citati compaiono soltanto *L'arrivo del treno alla stazione de La Ciotat*, "uomini che giocano a carte (*La partita a carte*, 1895 dei Lumière) e "persone che escono da una fabbrica" (*L'uscita dalla fabbrica*), per poi, meravigliosa, arrivare a Méliès e al suo *Viaggio nella luna*. Libro di Selzenick e film di Scorsese, oltre ad essere due inconfondibili opere autoriali, costituiscono l'occasione per un affascinante viaggio nel cinema delle origini e del cinema muto, ricco di citazioni e di rimandi.



Viaggio, nel nostro caso, intrapreso dagli studenti delle due classi coinvolte nel laboratorio di didattica del linguaggio cinematografico, attraverso un gioco di andate e ritorni tra presente e passato: di spettatori, lettori, iconauti, in analogia con i due giovani protagonisti Hugo e Isabelle.

Come anche riportato nei crediti, nel libro ritornano: *L'arrivo del treno alla stazione di La Ciotat*, *Viaggio nella luna*, *Gioco di prestigio su una donna al Robert-Houdin* (1896, di Méliès), *Preferisco l'ascensore* (1923, con Harold Lloyd), *Un orologiaio* (1931, cartone animato della serie Walt Disney *Silly Symphonies*), *Parigi che dorme* (1924) e *Il milione* (1931) di René Clair. Ma l'autore non si ferma qui: indica anche alcuni film di registi citati nel libro: *Il monello* (1921, di Charlie Chaplin), *La palla n. 13* (1924, con Buster Keaton) e *La piccola fiammiferaia* (1928, di Jean Renoir). E ancora tre film importanti per la creazione della storia disegnata: *Zero in condotta* (1933, di Jean Vigo), *I quattrocento colpi* (1959, di François Truffaut) e *Sotto i tetti di Parigi* (1930, di René Clair). Per finire, egli ringrazia alcuni docenti di filmologia che, oltre a che cosa vedere, gli hanno suggerito quali film sarebbero piaciuti a Hugo e Isabelle, giovani spettatori degli anni Trenta.

La "ricezione dei testi": anche i nostri ragazzi e le nostre ragazze hanno apprezzato, dopo il primo, inevitabile spaesamento, i "vecchi" film, quegli stessi Lumière, Méliès, Lloyd, Keaton. Soprattutto, li hanno incuriositi. Curiosità, varco sensibile al lavoro dell'analisi. A patto che la s'intenda davvero come impresa costruttiva e aperta, finalizzata ad un'intelligibilità profonda del film: entrare nel testo audiovisivo, e capire, penetrando in esso, come muove le emozioni, come architetta il racconto, come svol-

*L'arrivo del treno alla stazione
di La Ciotat*

Viaggio nella luna

ge la storia. Storia nel film e storia del film, resa più complessa, e forse appassionante, nel nostro caso, da quei passaggi intermediali, da quei processi di traduzione da una forma visiva e letteraria ad un'altra, audiovisiva.

Selzenick, per tornare all'autore del graphic novel, come sempre si dimostra scrupoloso nel ricostruire la genesi della sua opera e nel fornirci elementi che esulano dalla fabula. Proviamo a formulare delle ipotesi su queste citazioni e questi rimandi, così come fatto con i giovani spettatori/lettori. Alcuni titoli sono intrinsecamente legati alla storia, al personaggio di Méliès, alle origini del cinema o a ciò che capita nella realtà o nel sogno ad Hugo Cabret (si veda *L'arrivo del treno alla stazione di La Ciotat*, *Preferisco l'ascensore* e *Un orologiaio*: Hugo salvato all'ultimo istante dall'Ispettore Ferroviario dal treno che sta per investirlo, Hugo pericolosamente sospeso nel vuoto aggrappato alla lancetta dell'orologio, Hugo che si occupa all'interno della stazione della manutenzione degli orologi). Altri hanno a che fare con uno dei temi del film: la solitudine e le difficoltà dell'infanzia e dell'adolescenza (*Zero in condotta*, *I quattrocento colpi*, *Il monello*, *La piccola fiammiferaia*; e la commovente e fantasmagorica opera di Renoir trova anche un aggancio letterario nel corpo del testo: "il padre gli leggeva [a Hugo] fantastiche storie d'avventura di Jules Verne e una raccolta di favole di Hans Christian Andersen, le sue preferite"). Più nascosti, ma preziosi, altri legami: l'inesistente, nella realtà, professor René Tabard, autore de *L'invenzione dei sogni. La storia dei primi film*, è omonimo, guarda caso, del giovane ribelle del film di Jean Vigo; e la lunga "carrellata" dall'alto in avanti che apre sia il libro di Selzenick che il film di Scorsese sembra trovare

ispirazione nella sequenza iniziale de *Sotto i tetti di Parigi* di René Clair. A proposito di questa lunga carrellata d'avvicinamento è stato giustamente notato da un giovane spettatore nel corso del laboratorio che, mentre i disegni del graphic novel si concludono con il particolare dell'occhio di Hugo che, nascosto, osserva e scruta il piazzale ferroviario dalla feritoia dell'orologio della stazione che segna le ore 5, nelle immagini di Scorsese questo numero è sostituito dal 4. Giusta anche l'ipotesi formulata: dal 5 al 4, per permettere al regista di inquadrare, grazie alla diversa forma grafica, entrambi gli occhi del protagonista e dare così più intensità al suo sguardo.

Non tutto (ma molto sì) di quel che si è detto di citazioni, rimandi, richiami, è stato possibile ricostruire nelle ore trascorse con alunni e insegnanti a visionare, analizzare, porre a confronto film, graphic novel, antefatti letterari e matrici visive. Quel tanto tuttavia sufficiente a creare una immagine movimento del cinema stesso.

Indietro, indietro, indietro ancora, e poi avanti, vertiginosamente, come nella lunghissima carrellata d'apertura: perché il cinema, nella percezione come nella ricezione, nella rappresentazione come nella narrazione, va avanti e indietro. Come nelle parole che Scorsese, pressoché a conclusione del film, fa ironicamente proferire a Georges Méliès in una amichevole diatriba con il professor René Tabard: "Lo zootropio? Ogni studio sulla storia del cinema deve iniziare con i pittogrammi della grotta di Nyon..."



Prefersico l'ascensore

Storytelling attraverso i social media

Matilde Giordani

Il laboratorio "Storytelling attraverso i Social Media" ha interessato la classe 4° F dell'I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" di Ancona, indirizzo Tecnico della Grafica e Comunicazione.

Il progetto si è concentrato sull'importanza dell'utilizzo della tecnica narrativa dello storytelling in ambito social, con specifico riferimento ad alcuni settori d'impiego: scopo principale è stato, infatti, far comprendere agli studenti l'importanza crescente della tecnica dello storytelling sia per le aziende di servizi e prodotti che per le case di produzione cinematografica e televisiva.

Primo passo: che cosa intendiamo per storytelling?

Lo storytelling è uno strumento narrativo che permette di comunicare le informazioni sotto forma di racconto, in grado di coinvolgere emotivamente il destinatario rendendolo protagonista della narrazione. Arte antica del raccontare storie che implica, nel tempo presente, ricerca e pianificazione (si pensi a We Content, piattaforma tecnologica che produce contenuti SEO Orien-

ted). L'utilizzo cui si è fatto riferimento nel corso dell'esperienza didattica è quello dello storytelling in funzione dei cosiddetti "video emozionali", figli a loro volta del marketing emozionale. Il ricorso al marketing emozionale come strategia del marketing relazionale assicura sia una profonda e personale relazione con i clienti acquisiti dal punto di vista emozionale sia il mantenimento di una posizione competitiva nel mercato. Detto altrimenti, non è il prodotto ad essere venduto, in quanto per ogni categoria c'è un'ampia scelta: il vero obiettivo è la relazione che si crea tra il consumatore ed il marchio attraverso le emozioni che vengono comunicate dal prodotto (Giampaolo Fabris, *Societing. Il marketing nella società postmoderna*, Egea, Milano 2009).

Secondo passo: quali video storytelling per la nostra storia?

È attraverso la visione di alcuni video storytelling presenti nei diversi social, con un'attenzione particolare ad Instagram, che è stato possibile far cogliere, percettivamente e cognitivamente,



significato e potenza narrativa di questa tecnica agli studenti.

Primo esempio, il video *Frankie's Holiday*, realizzato da Apple per il Natale 2016. Vediamo come, riprendendo la diade concettuale esclusione/inclusione in riferimento alla creatura mitopoietica e iconica del *Frankenstein* di Mary Shelley, venga narrata una storia prima di rifiuto e poi di accettazione, contestualizzandola in un clima natalizio, per promuovere il brand Apple e i valori che tale marchio intende rappresentare.

Altro esempio molto interessante di video emozionale, ai fini della nostra analisi, si è confermato quello creato dalla Nike nel 2018, dal titolo *Dream Crazy*. Protagonista del video, Colin Kaepernick.

Kaepernick è poco conosciuto in Italia, ma lo è moltissimo negli Stati Uniti in quanto ex quarterback dei San Francisco 49ers, squadra di football militante nella National Football League, la Serie A del football americano. Nel 2016 Kaepernick fu il primo giocatore a inginocchiarsi in campo durante l'inno americano, in segno di protesta contro l'oppressione degli afroamericani e delle minoranze etniche negli Stati Uniti, dando di fatto il via a quella che avrebbe preso il nome di "protesta dell'inno". Dal 2016 Kaepernick non milita più nella NFL: pare che, una volta terminato il suo contratto con i San Francisco 49ers, non abbia più ricevuto proposte di ingaggio da nessuna squadra.

Il video emozionale della Nike, con la voce narrante fuori campo di Kaepernick, racconta la storia di alcuni grandi atleti che non si sono arresi alle situazioni avverse. Si chiude con lo stesso Kaepernick che pronuncia la frase: "Credi in qualcosa. Anche se significa sacrificare tutto il resto". Un messaggio forte, supporta-

to da un'immagine potente. E, su tutto, l'ormai celeberrimo *claim* di Nike: *Just Do It*.

Terzo passo: il nostro video emozionale

Si è partiti con la volontà di fare un video promozionale per un prodotto dolciario della grande distribuzione, ma poi si è deciso, per volontà comune, di usare il video come mezzo per trasmettere un messaggio sociale.

Nel dettaglio: il video si apre con un ragazzo che entra a scuola da solo. Nei pressi, un gruppo di studenti che lo schernisce. La scena continua con il gruppo di ragazzi che si ritrova in corridoio per una pausa; scherzano e ridono tra loro, mentre il nostro protagonista, isolato e solitario, rimane in disparte. Uno del gruppo si accorge del suo disagio e, inopinatamente, decide di andargli vicino ed offrirgli qualcosa da condividere (una barretta). Questo semplice gesto stupisce il ragazzo e lo rende felice. La morale del racconto trova significato nella gratuità e spontaneità dell'azione compiuta: sono gli stessi studenti a porlo in evidenza con la loro scelta narrativa, per andare oltre ogni logica mercantile, sottesa o esplicita. Scelta che investe la dimensione attoriale, attraverso le fattezze di un compagno dall'aria inconsapevolmente cristologica: segno appena evocativo di un diverso approccio ai bisogni dell'uomo, egli offre metà biscotto al diseredato che si aggira ramingo attorno alle macchinette distributrici di beni effimeri (rispecchiamento profondo, verrebbe da dire, del malessere di tanti, troppi nostri giovani).

Il video ha emozionato, tanto nell'ideazione quanto nella realizzazione, i suoi autori, i suoi attori, i suoi artefici. Ora è tempo che, se vale, emozioni anche gli spettatori.

Fotogrammi dal video emozionale realizzato dalla classe 4 °F dell'I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" di Ancona

Parole immaginate

Annalisa Micheli

Due laboratori: il primo con una classe di scuola superiore e il secondo con una classe di scuola primaria, che si sono succeduti a distanza di poco tempo l'uno dall'altro, anzi la fine dell'uno si è intrecciata all'avvio dell'altro, in una verticalità rovesciata sfociata infine in un momento di lavoro comune in modalità peer to peer. In un caso come nell'altro, e nei due casi insieme, l'intervento formativo è stato volto a connettere organicamente i linguaggi visivi contaminandoli con altri linguaggi, mettendo in gioco dinamicità e circolazione dei processi di apprendimento.

3° G I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" di Ancona. L'antefatto.

"Parole immaginate" nasce come parte integrante della programmazione curricolare del terzo anno del corso di grafica e comunicazione.

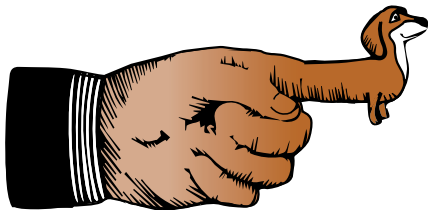
Il percorso didattico ha preso avvio dalla proposta di una rilettura inedita di parole intese non nel loro significato consueto, ma



come suoni che racchiudono immagini nascoste e silenziose, spesso slegate dal significato stesso della parola che le contiene. L'intento era quello di provocare una ricerca interpretativa, che generasse contaminazione tra il linguaggio della parola e quello dell'immagine visiva: l'illustrazione diventa così lo strumento e il mezzo per narrare e rivelare con altri occhi il paesaggio inedito, racchiuso in alcuni suoni della lingua italiana.

Successivamente si è passati alla progettazione di un prodotto editoriale, un silent book, che elevasse a racconto visivo la sequenza di illustrazioni ideate e conducesse chi osserva ad una lettura nuova che, partendo dal linguaggio iconografico, raggiungesse il significato verbale.

Un "corto circuito" mediante il quale contaminare, scardinare, riorganizzare la narrazione che ognuno può ricercare dentro alle parole e ripercorrerle, sperimentando la forza delle forme espressive, legate alle immagini.



- Boccaglio
- Occhiali
- Corrimano
- Torcivollo
- Pallacanestro
- Pendente
- Candito
- Circoletto

4° A I.C. "Faà di Bruno" di Marotta. La sperimentazione. Motivazione, partecipazione, interesse, e sollecitazione alla contaminazione creativa. Questo con i giovani grafici. Allora, perché non rovesciare la prospettiva operativa, partendo proprio da queste immagini-stimolo per giungere a nuove parole-immaginate? Eccoci dunque ai più piccoli, con i più piccoli.

Il laboratorio ha avuto a cardine una didattica di lettura dell'immagine basata su un percorso di stimolo creativo, libero e soggettivo, che ha mirato ad attivare un doppio gioco interpretativo, il quale, partendo dal linguaggio visivo si proiettasse in quello della parola intesa come suono.

In una prima fase i ragazzi sono stati coinvolti in un percorso ludico-interpretativo, diventando i protagonisti in un processo di lettura visiva di immagini illustrate di soggetti improbabili e comunque non collocabili in un contesto reale. Gli alunni sono poi stati accompagnati in un processo di reinterpretazione delle illustrazioni, con lo scopo di decifrarne il significato nascosto, per giungere alla scoperta di una parola inaspettata.

La fase successiva ha connesso, in un percorso inverso, i linguaggi della parola contaminandoli con quelli della visualità. Si è attivata la ricerca di parole-immagine, addentrando in un'avventura di lettura creativa, un'archeologia delle immagini racchiuse nei suoni delle parole, da ricercare, tradurre e reinterpretare attraverso una seconda esperienza che, partendo dal suono, ha sviluppato e raggiunto, solo dopo averla "vista", la propria personale parola-immagine da rappresentare iconograficamente.

Un obiettivo perseguito è stato quello di incrementare unitamente abilità metacognitive e abilità manuali di tipo grafico-

pittorico attraverso un coinvolgimento attivo, enfatizzando l'apprendimento interattivo e collaborativo in un clima relazionale positivo, in cui facilitare ed organizzare le attività anche modificando il contesto dell'ambiente di apprendimento.

Un'esperienza didattica che ha promosso il linguaggio visivo e ricercato un accrescimento del mondo interiore, attraverso significati inediti; un percorso creativo di crescita personale, di manualità, di sperimentazione delle proprie abilità artistiche, che si è trasformato anche in esperienza di relazione.





Fase di lavoro

Quaderno

Calzamaglia

Cappelletto

Amore

Rebus

Grattacielo

Dal film al fumetto

Il piccolo Nicolas

Stefano Gambelli e Simone Manfrini

Il piccolo Nicolas e i suoi genitori (Le Petit Nicolas) è un film francese del 2009 diretto da Laurent Tirard tratto dall'opera di René Goscinny e Jean-Jacques Sempé. È dalla visione e dall'analisi del film che gli studenti della classe 4° A dell'I.C. "G. Binotti" di Pergola sono partiti per compiere a ritroso il cammino di questo personaggio. Alla visione e all'analisi del film è infatti seguita la lettura di alcuni brani del libro illustrato *Il piccolo Nicolas* (Donzelli, 2008) e quindi dei fumetti originari per cimentarsi infine loro stessi nella creazione di tavole ispirate al film.

Il piccolo Nicolas è un bambino di nove anni che frequenta la scuola elementare in una città francese insieme a un gruppo di compagni dai nomi insoliti: Eudes, Geoffroy, Rufus, Agnan, Alceste... I tanti episodi di cui Nicolas è protagonista descrivono una Francia prima dell'avvento della tv, quando i ragazzini giocavano nei campi, avevano tanto tempo davvero libero e si riunivano in bande. La nascita del personaggio e delle sue avventure viene fatta comu-

nemente risalire al 1959, quando lo scrittore Goscinny (Asterix, Lucky Luke) e l'illustratore Sempé (Marcellin Caillou, Raoul Taburin) cominciarono a pubblicare i racconti di Nicolas sul giornale "Sud-Ouest Dimanche", racconti poi editi dalla casa editrice Denoël a partire dall'anno successivo. Ma, in realtà, Nicolas nasce proprio come fumetto: ventotto tavole pubblicate sul settimanale belga "Le Moustique" tra il 25 settembre 1955 e il 20 maggio 1956 (le tavole sono poi state raccolte in volume ne *Le Petit Nicolas. La bande dessinée originale*, IMAV Edition, dicembre 2007; si veda a questo proposito *Il piccolo Nicolas: La risata perduta di Goscinny e Sempé* di Alberto Brambilla in www.fumettologica.it).

Prima degli incontri con l'illustratore Simone Manfrini ogni alunno aveva già prodotto delle vignette ispirate a una scena del film liberamente scelta, ma con esiti confusi: gli elaborati, più che vignette in sequenza, erano dei disegni sconnessi e non comunicanti tra loro. Il suo intervento è consistito principalmente nel fornire ai ragazzi le nozioni base per creare e disegnare una storia a fumetti efficace. Si è partiti dando alla classe una griglia fumettistica preimpostata di sei vignette entro cui collocare, riadattati, i testi precedentemente prodotti.

Al fine di dare continuità alle singole narrazioni (le tavole sarebbero state poi impaginate insieme), è stato chiesto agli alunni di utilizzare la prima vignetta per inserire il titolo della loro storia e il proprio nome. Per il resto è stata lasciata piena libertà di interpretazione e di organizzazione del lavoro, con l'unico vincolo di rispettare i confini della griglia.

Il risultato ha avuto dello strabiliante: con poche regole, la fantasia tipica della infanzia è riuscita a creare un linguaggio limpido



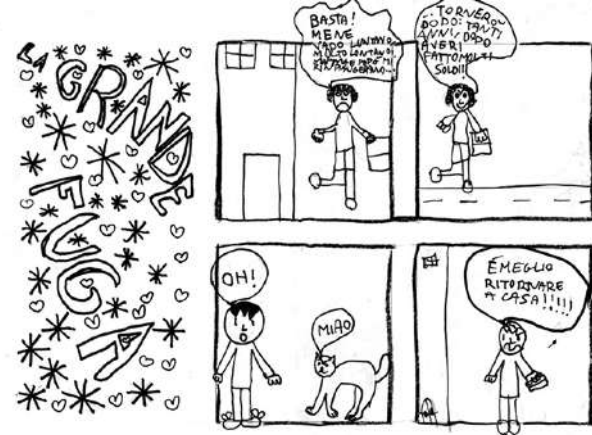
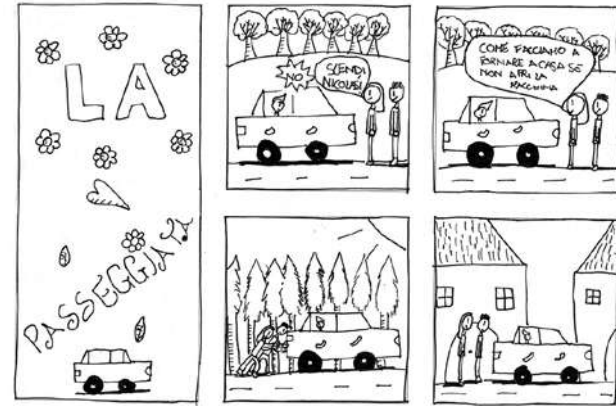
e preciso che è stato d'aiuto anche all'ingegno inventivo. Sono stati sufficienti alcuni semplici suggerimenti (contornare meglio le figure, aggiungere qualche puntino per creare un ritmo nello sfondo) per dar vita a immagini energiche ed evocative. Immagini che attingono alla grande dote umana di analizzare e tradurre ciò che ci circonda, realtà esteriore che si trasforma, diventa realtà interiore. Il prodotto finale è un volume di 28 pagine composto

da 20 storie tratte dal, o meglio ispirate al, film nelle quali ogni alunno è riuscito a immettere la propria personalità in quella maniera così schietta e felice esclusiva dell'infanzia.

Per chiudere, le parole dello stesso Sempé a proposito de *Il piccolo Nicolas* e del rapporto tra cinema e fumetto: "lo utilizzo sempre un tratto estremamente preciso, ma nel cinema il tratto non esiste. Per questo mi è sembrato meglio che fosse una storia con perso-

Laboratorio dal film al fumetto,
fase di lavoro

naggi in carne ed ossa e non un adattamento dei disegni, a mio giudizio impossibile. Ed è anche per questo che ho lasciato carta bianca al regista e a tutti coloro che hanno collaborato alla realizzazione. È un'opera che appartiene a loro, non a me. Si tratta di un lavoro molto diverso. Mi ha divertito vedere l'universo dei miei fumetti trasposto nella realtà e sono stato felice di scoprire il film. Vi ho ritrovato lo sguardo di un bambino sul mondo degli adulti. Il film è stato realizzato a partire dal testo e dai miei disegni, ma per me è un'opera a parte, che ha una sua vita, e non cerco di fare paragoni. Mi ha fatto piacere vedere il film e, tra l'altro, è stata la prima volta in cui sono stato interamente spettatore del Piccolo Nicolas. Sono stato contento di fare questa scoperta e tentare un confronto con il libro è inutile!" (*Il piccolo Nicolas e i suoi genitori. Incontro con Jean-Jacques Sempé* in www.agiscuola.it).





Tavole da Il piccolo Nicolas

Binari e corridoi

Dante Albanesi

Carrello avanti, bianco e nero: fissata alla testa di un treno invisibile, la cinepresa avanza sui binari. Entra in una galleria e lo schermo si oscura. Stacco: ora siamo all'interno di un vagone, un uomo e una donna eleganti e compassati si guardano, si scambiano carezze e baci fuggevoli, poi tornano alle rispettive letture. Un altro stacco torna alla scena precedente: il treno esce dalla galleria e torna alla luce. *The Kiss in the Tunnel* di George Albert Smith (1899), forse il primo film con montaggio in continuità narrativa, è il minuto con cui inauguro ogni corso di cinema. Perché in questo sublime haiku in tre inquadrature si svela la più segreta potenza dell'immagine: fungere da "catalizzatore", mutando il senso delle immagini che la precedono e la seguono. Vediamo una galleria; poi una coppia si bacia; poi di nuovo la galleria. Ma è ancora la galleria iniziale? O nella nostra mente è irreversibilmente mutata in qualcos'altro? Il cinema ha avuto un'infanzia tortuosa: mentre in Francia o Stati Uniti si sviluppava in industria, in Gran Bretagna restava quasi un

hobby per "dilettanti". Ma è proprio da qui, e da una città secondaria come Brighton, che alcuni di questi dilettanti creano in pochi anni la sintassi basilare del montaggio. Un miracolo che lo storico Georges Sadoul chiamerà "Scuola di Brighton". Smith è uno di loro. E ogni progetto di cinema scolastico dovrebbe ripartire da Smith. Perché la carenza di mezzi può essere sconfitta dalla creatività: un bacio ha il potere di trasformare un treno. E dunque, al primo incontro con i ragazzi, occorre chiarire bene (soprattutto a se stessi) un paio di regole. Regola 1: idee concrete. Ovvero: visualizzare tutto. Evitare discorsi da progetto ministeriale, del tipo: quali sono gli obiettivi formativi o (peggio), qual è il messaggio che vogliamo comunicare. La vera domanda è: cosa mostrerà l'immagine? E per quanto tempo? Ridurre quindi ogni trama alla sua pura raffigurazione. L'inquadratura è fissa o in movimento? Dall'alto o dal basso? Campo medio o primissimo piano? Il cinema è tutto qui: una forma di geometria solida, che nella sua gestione accurata può generare "spettacolo" o, in casi fortuiti, "arte".

Regola 2: idee realizzabili. Ovvero: inutile sognare astronavi marziane o villaggi del vecchio west, quando abbiamo a disposizione a malapena la nostra classe e il parcheggio esterno. Il cinema a scuola è come il frigorifero di casa: si cucina con gli ingredienti che abbiamo, non con quelli di cui abbiamo appetito.

Regola 1 e Regola 2 uccidono dunque la fantasia? No, anzi la fortificano. Chi non incontra mai un ostacolo, non imparerà mai a saltare. Il cinema scolastico insegna ad accettare alcuni limiti inderogabili (zero soldi, zero mezzi, spazi e tempi circoscritti) e a saperli aggirare. Col tempo, impari ad aggirarli così bene che quasi non li noti più. Infine ti accorgi che non li nota più neanche lo spettatore, e prima o



poi qualcuno commenta: “Questo lo sapevo fare anch’io.”
E quindi pensiamo semplice. Il corso tenuto nell’ottobre 2019 all’istituto “Podesti - Calzecchi Onesti” di Ancona, con la classe 4° G dell’indirizzo “Grafica e Comunicazione”, è partito veramente dal nulla, dal puro contesto di partenza e da una manciata di ore a disposizione. Cosa mi offre di interessante questo luogo? Lunghi corridoi, larghi e luminosi. E un laboratorio di fotografia, con faretti e treppiedi. Ora immagina una campanella che suona, un alunno giunge in ritardo. Corre lungo il cortile d’ingresso, apre la porta e non trova nessuno in giro. Silenzio. Comincia a vagare nell’istituto (questo pezzo può diluirsi a volontà). Inserire una prima svolta? Il ragazzo abbassa lo sguardo sul pavimento. Cosa vede? Un filo rosso, simile a quelli dei pacchi regalo. Lungo, lunghissimo, copre l’intero corridoio e sparisce dietro l’angolo. Il ragazzo riprende il cammino, non più a caso, ma seguendo la strada che qualcuno ha scritto per lui. Qui parte una serie di primi piani del protagonista, dei piedi, del filo, campi lunghi, carrelli a precedere, carrelli a seguire.

Seconda svolta? Il filo prosegue inesausto, finché appare legato a qualcosa. Un foglio di carta. Sul foglio c’è una fotografia, il volto di una ragazza. Sull’occhio destro c’è un buco: il filo ci scorre attraverso. Prendi la foto tra le mani, stupito. La riconosci? Ma la linea rossa continua. Pochi passi più tardi incontri un altro foglio e un’altra foto ancora, e ancora. E qui ti attende la terza svolta.

Questa però non te la dico. Perché ormai hai capito il concetto. Il cinema a scuola è un filo rosso che non ripete mai lo stesso destino. Il docente porta il suo (più o meno limitato) bagaglio tecnico e teorico, ma questo bagaglio entra a patti con la classe, con alunni generosi o diffidenti, frizzanti o introversi, con i dubbi e le stanchezze, le scene da rifare, il curioso che entra in campo durante una ripresa: insomma la realtà del mondo, eterogenea e delicata come una spugna. Una spugna da plasmare a colpi di inquadrature e montaggio, fino a ridurla a una linea, che abbia una sua logica, una coerenza, una ragione di esistere. Diritta come i binari di Brighton o i corridoi di Ancona.

The Kiss in the Tunnel (1899)
di George Albert Smith

Robot in scena

Francesco Gobbi

Le attività della scuola secondaria di primo grado si sono svolte presso l'I.C. "Faà di Bruno" di Marotta. Con gli studenti della classe prima si è realizzato il progetto Robot in scena, con l'obiettivo di creare una sceneggiatura in cui il robot fosse l'attore.

Il percorso è iniziato con un'attività unplugged quale introduzione al coding. I ragazzi sono stati sollecitati a scoprire come l'istruzione sia un comando semplice e non ambiguo. Il docente ha svolto il ruolo del robot il quale volutamente interpretava in maniera "originale" le istruzioni dei ragazzi. Così gli studenti sono passati da un comando generico e ambiguo "vai avanti" a un'istruzione "avanza di 1 metro"¹. Questi esercizi sono stati applicati anche per far comprendere l'importanza dell'intelligenza umana. La robotica non può precedere per tentativi casuali, ma richiede l'analisi del problema e l'elaborazione di una strategia di soluzione. Per rafforzare l'idea che la tecnologia è secondaria al pensiero, ho ideato un semplice gioco da svolgere in classe. Ogni

team poteva scegliere tra diverse tecnologie: un tablet, un computer, una calcolatrice scientifica, una calcolatrice semplice, carta e penna, oppure nulla. Ovviamente ogni gruppo ha cercato di assicurarsi la tecnologia più avanzata. Il compito consisteva nel risolvere il problema utilizzando il mezzo scelto. Inizialmente è stato chiesto ai team di risolvere semplici operazioni (2+5, 6x2). Il gruppo senza nessuno strumento era ovviamente il più veloce a rispondere. Man mano che le operazioni diventavano con più cifre a prevalere era il gruppo dotato di calcolatrice semplice. Il computer e il tablet non si dimostravano efficaci per la soluzione per questi problemi. Il confronto e la successiva discussione hanno spinto i ragazzi ad avvicinarsi in maniera critica la tecnologia. Successivamente è stato introdotto il micro:bit², piccolo microprocessore ricco di sensori e facile da programmare. La scelta è caduta su questa tecnologia perché estremamente economica e flessibile. Permette di essere programmata (coding) e assemblata (making) per realizzare piccoli automi. I ragazzi, dopo aver appreso le principali caratteristiche del circuito, hanno sviluppato programmi sempre più complessi. Dalla semplice gestione degli output (scrivere il proprio nome o generare una musichetta) e degli input (simulare un dado quando il circuito viene fatto oscillare) all'elaborazione di programmi che richiedono cicli, istruzioni condizionali, uso delle variabili. Al termine di questa prima fase sono stati introdotti i motori (servo motori e motori elettrici). A questo punto gli studenti sono stati sfidati a realizzare con del cartoncino e un servo motore una porta che si aprisse: un problema apparentemente semplice, ma che richiede manualità e creatività.

La seconda fase del progetto è iniziata con l'assemblaggio del



mini robot. Questa attività ha richiesto un grande sforzo di concentrazione e di collaborazione da parte dei team. Le parti da assemblare erano di dimensioni ridotte e anche il riconoscimento dei vari pezzi non era affatto semplice. I gruppi che hanno proceduto con ordine e precisione hanno portato a termine il lavoro rapidamente. Si è dunque è passati alla programmazione dei robot: il semplice movimento ha suscitato nei ragazzi un entusiasmo difficile da contenere, ma pienamente giustificabile. Nelle lezioni successive sono stati guidati all'uso dei sensori presenti nel robot: il sensore di distanza per evitare ostacoli oppure fermarsi davanti ad essi, il sensore di luminosità per bloccarsi davanti a una linea oppure seguire un percorso prefissato. Sulla base delle indicazioni ricevute, i ragazzi, infine, hanno ideato la loro storia e vestito il robot per realizzare il personaggio. Come esempio è stato proposto il topolino meccanico che com-

pare nel film *Hugo Cabret* di Martin Scorsese, la cui visione rientrava tra le attività di laboratorio.

Il lavoro è stato svolto con la collaborazione dei docenti dell'Istituto, in particolar modo dell'insegnante di italiano, che ha curato la creazione della sceneggiatura, e dell'insegnante di tecnologia che ha seguito le varie fasi di realizzazione.



Fasi di lavoro

Il topolino

I labirinti, un percorso interdisciplinare

Francesco Gobbi

Le attività della scuola secondaria di secondo grado si sono svolte presso l'IIS "Podesti - Calzecchi Onesti" di Ancona con una classe terza del corso di Grafica e Comunicazione, coinvolta in un'attività interdisciplinare sul "labirinto".

Anche in questo caso la prima lezione si è concentrata sul concetto di istruzione con metodologia unplugged. La maggiore età degli studenti ha consentito uno svolgimento diverso del percorso operativo. Sono state loro sottoposte tre citazioni dal libro di Resnik *Come i bambini*, sulla tecnologia, ed è stato chiesto loro di visualizzarle. Successivamente è stato presentato il Lego MindStorm EV3 già assemblato in motrice e dunque proposta una serie di moduli con la medesima struttura:

- attivazione: l'arte viene considerata come momento evocativo per lanciare una sfida
- implementazione: la sfida viene affrontata e risolta con i Lego MindStorm



- generalizzazione e discussione: si cerca di individuare situazioni simili nella vita reale. Il primo modulo ha preso avvio dalla lettura dal canto I dell'Inferno della *Divina Commedia*, limitatamente al livello diegetico. Dante, dopo essersi smarrito nella selva oscura, compie un tragitto nel quale sfugge alle tre fiere che lo ostacolano e incontra Virgilio che lo accompagnerà nel suo viaggio. La storia è stata tradotta con un percorso nel quale i robot dovevano raggiungere un primo punto senza fermarsi (le tre fiere), andare verso un secondo punto e fermarsi per 3 secondi (Virgilio) e poi uscire in un varco preciso. Questo primo modulo non richiede ancora l'uso di sensori, ma solo di comandi start/stop e sterza per i motori. Nella soluzione del problema si possono inserire vincoli differenti per renderla più difficile: cercare il tragitto più breve (richiede la realizzazione di percorsi rettilinei non ortogonali), impiegare meno tempo possibile (richiede il corretto bilanciamento della velocità del motore). Ogni team ha ideato un tracciato diverso per risolvere il problema: alcuni hanno preferito

usare tratti ortogonali, altri hanno ideato un percorso curvilineo. Al termine dell'attività abbiamo discusso e messo a confronto le varie soluzioni. Inoltre i ragazzi hanno riconosciuto che tram a guida autonoma possono avere comportamenti simili ovvero possono essere programmati in questa maniera.

Il modulo successivo ha preso spunto dalla visione del film *Harry Potter e il calice di fuoco* di Mike Newell, dalla lettura di un capitolo del libro da cui esso è tratto, e dal lavoro di analisi testuale che ha posto a confronto la rappresentazione del labirinto nell'una e nell'altra forma narrativa attraverso il riconoscimento delle specificità espressive del cinema e la ricognizione delle differenze rispetto all'opera letteraria.

L'attività svolta ha permesso di introdurre i primi sensori e in particolare modo il sensore di colore. Sono state lanciate due sfide. Nella prima gli studenti dovevano programmare il robot per centrare un obiettivo (un cerchio marrone era la Coppa Tre maghi del film) per poi tornare al punto di partenza (un quadrato colorato a rappresentare il casato di appartenenza di Hogwarts, Grifondoro, Corvonero, Tassorosso, Serpeverde). Questa sfida presentava due varianti: nella prima l'oggetto da cercare era posto in maniera casuale, nella seconda casuali erano anche i punti di partenza dei robot. La seconda sfida utilizza ancora il sensore di colore con la funzione riflessione per far seguire una linea ai robot (il labirinto unicursuale del filo di Arianna). I ragazzi si sono sfidati su due percorsi differenti e hanno incontrato non poche difficoltà a risolvere un problema apparentemente semplice. La discussione ha portato a riflettere su come sia possibile gestire un magazzino con mezzi automatici in grado di seguire linee colorate diverse sul pavimento.



Le suggestioni visive scaturite dal film e da alcuni albi illustrati dedicati ai grandi labirinti hanno permesso di introdurre il sensore di distanza e di realizzare un percorso dal quale cercare di uscire. Nella prima versione gli studenti hanno programmato il robot conoscendo il punto di partenza e di arrivo, quindi il percorso era noto. Nella seconda versione il robot era posizionato casualmente, quindi il percorso era ignoto e dettato solo dai sensori. La riflessione e la discussione finale ci hanno portato ad affrontare la questione delle auto a guida autonoma, sia dal punto di vista tecnologico che etico. Ma il percorso labirintico, per i giovani grafici, continua ramificato in altre letture, visioni, analisi, dal *Minotauro* di Dürrenmatt a *Shining* di Stanley Kubrick: le molteplici forme e i molteplici significati del dedalo, da quello lineare di Cnosso a quelli multicursali dell'età moderna a quelli reticolari della contemporaneità, li hanno di fatto catturati.

Bibliografia

Gabán, J., Nyggard, M., *I grandi labirinti. Città del mondo*, Patatrac, Casalecchio di Reno (Bo) 2019.

Gabán, J., Nyggard, M., *I grandi labirinti. Avventure tra luoghi reali e fantastici*, Patatrac, Casalecchio di Reno (Bo) 2019.

Rowling, J. K., *Harry Potter e il Calice di Fuoco*, Salani Editore, Milano 2001.

Lego MindStorm Ev3

Preparazione del robot

Verifica del percorso del robot

Fase di debug

Impression management: dalla scuola al lavoro

Filippo Bruni

Un'idea progettuale per un laboratorio nella scuola secondaria

L'uso dei social da parte degli adolescenti è un fenomeno estremamente diffuso: Facebook (www.facebook.com) o Instagram (www.instagram.com) vedono la presenza sulla loro pagine della quasi totalità degli studenti. La presenza sui social network – presenza che spesso è caratterizzata da livelli di consapevolezza limitati in relazione alle effettive potenzialità e limiti dello strumento utilizzato – è spesso legata al desiderio di esprimersi e di appartenere a gruppi di coetanei. Dei tre principali usi dei social network – strumento espressivo, supporto alla vita relazionale, strumento lavorativo a scopo professionale e persuasivo (Riva 2016) – quello comprensibilmente trascurato nella fase adolescenziale è il terzo, legato al mondo del lavoro. In una logica di orientamento sono già state sperimentate proposte che partendo da social network come Facebook hanno lavorato sui conte-

nuti pubblicati per evidenziare interessi, predisposizioni e competenze per traghettarle in piattaforme social proprie del mondo professionale (Sansone, Cucchiara e Ligorio 2013).

Partendo da un tale contesto, l'idea progettuale per un laboratorio con studenti del quinto anno della scuola secondaria è consistita nel lavorare su un aspetto specifico: l'immagine del profilo dei social network. Come noto il primo dei tre elementi costitutivi di un social network, oltre alla lista dei contatti e alla possibilità di accedere alla lista dei contatti dei propri amici (Boyd e Ellison 2007) – è dato dal profilo, in cui, oltre ad una serie di informazioni, risulta fondamentale la foto o l'immagine con cui chi ha aperto l'account si presenta. Presentare la propria immagine di profilo, analizzarla diventando consapevoli delle strategie di fatto adottate, produrre una immagine di profilo adeguata per affacciarsi sul mercato del lavoro sono gli obiettivi all'origine della progettazione del laboratorio.

Una considerazione sull'autoritratto, sul selfie, e sul processo di impression management

Con il termine selfie si indica, come noto, un autoritratto digitale condiviso tramite l'utilizzo di social network. A spiegarne il successo e la diffusione possono essere richiamati sia la diffusione degli smartphone, sia una rinnovata importanza del volto e del suo ritratto/autoritratto. Il volto e il suo sguardo, anche se insieme al resto del corpo, costituiscono il principale canale di espressioni delle nostre emozioni e di percezione delle altrui (Cole 1998). Voler però ritrarre il volto e le sue emozioni, nonostante la facilità d'uso degli strumenti tecnici, rimane una impresa diffi-

cile: qualsiasi ritratto risulta in definitiva limitato ed imperfetto. Nonostante questo, o forse paradossalmente proprio per questo, rimane e continua ad essere pratica diffusa e pervasiva nel contesto contemporaneo. A sciogliere la paradossalità di tale situazione può essere utile ricordare che il ritratto non implica un semplice riprodurre o rivelare, ma un produrre (Nancy 2002). Il ritratto/autoritratto/selfie costituisce un modo con cui si costruisce la propria identità, con cui si gestisce la propria immagine pubblica e con cui si interagisce, in contesti di amicizia e di lavoro, con i propri simili. Diventa quindi comprensibile il legame con l'impression management, inteso in termini generali come il processo tramite cui un soggetto gestisce e cerca di controllare le impressioni e le sensazioni che gli altri si formano e provano su di lui (Leary e Kowalski 1990).

La gestione del percorso

Il percorso è stato gestito fondamentalmente in tre incontri con una classe quinta della sede di Ancona dell'Istituto di istruzione secondaria "Podesti - Calzecchi Onesti".

Nella prima fase, introduttiva, sono stati presentati i tre obiettivi del laboratorio: creare foto/avatar per un profilo, creazione di un curriculum formato europeo, aprire account in LinkedIn (it.linkedin.com) inserendo foto e curriculum realizzati. Oltre ad offrire un sintetico quadro relativo ai social network e all'impression management, un momento di particolare importanza è stato quello della presentazione da parte degli studenti dei loro account Instagram, social network che è risultato essere preferito rispetto a Facebook. Per i criteri di analisi si è fatto ricorso in primo luogo

in termini più generali alle strategie di *identity performance* (centralità del soggetto che mostra in modo realistico e completo le sue competenze) e di *identity erasure* (il soggetto si nasconde, utilizzando forme di sostituzione o negazione) (Rivoltella 2010). In termini più analitici, all'interno delle strategie appena indicate, sono state utilizzate le seguenti sei coppie concettuali: Primato del volto/Primato dello sfondo, legato allo spazio maggiore o minore occupato dallo sfondo; Volto: centrale/Volto: periferico, legato alla posizione del volto all'interno dell'immagine; Volto: pieno/Volto: nascosto, legato alla presenza intera o parziale del viso; Festivo/Feriale, legato alla cura e al trucco del volto; Espressione del viso eccentrica/Espressione del volto standard, legato alle emozioni presentate; Colore/Bianco e nero, legato alla maggiore realismo del colore (Bruni 2016).

Una seconda fase ha visto la realizzazione di due tipologie di immagini per il profilo. La prima tipologia è quella di un avatar, realizzato grazie a servizi on line come Faceyourmanga (www.faceyourmanga.com) e DoppelMe (www.doppelme.com). La seconda tipologia – realizzata grazie alla disponibilità di uno studio fotografico professionale in dotazione alla scuola – è quella di un ritratto fotografico che gli studenti hanno realizzato con una serie di scatti reciproci successivamente rielaborati con appositi software.

La terza ed ultima fase ha visto infine – dopo presentazione e realizzazione del curriculum in formato europeo utilizzando le indicazioni presenti nel sito Europass (europass.cedefop.europa.eu/it/documents/curriculum-vitae) – l'apertura di account su LinkedIn, noto social network di natura professionale, inserendo la foto e i dati preparati per il curriculum.

Una nota per concludere

Il laboratorio, in attesa di una valutazione della customer satisfaction tramite un breve questionario somministrato tramite Google Form, oltre ad aver cercato di favorire il passaggio tra scuola e mondo del lavoro, apre lo spazio per una riflessione in termini educativi in primo luogo in una logica di Media Education (su un uso consapevole dei social network e delle proprie immagini pubblicate on line) ed in secondo luogo in una prospettiva didattica su come le immagini possono essere usate dai docenti come strumenti per la loro azione didattica.

Bibliografia

- Boyd, D. M., Ellison, N. B., *Social network sites: Definition, history, and scholarship*, in "Journal of Computer-Mediated Communication", vol. 13, n. 1, 2008, pp. 210-30.
- Bruni, F., *Il selfie come strumento didattico*, in Rui, M. (a cura), *Design the Future! Extended abstracts della multiconferenza EMEMITALIA2016, Modena, 7-9 settembre 2016*, Genova University Press, Genova 2016, pp. xxvi-xxxv.
- Cole, J., *About Face*, MIT Press, Cambridge (Massachusetts) 1998.
- Leary, M.R. e Kowalsky, R.M., *Impression Management: a literature review and two-component model*, in "Psychological Bulletin", vol. 107, n. 1, 1990, pp. 34-47.
- Nancy, J.L., *Il ritratto e il suo sguardo*, Cortina, Milano 2002.
- Riva, G., *I social network*, Il Mulino, Bologna 2016.
- Rivoltella, P. C., *Il volto "sociale" di Facebook. Rappresentazione e costruzione identitaria nella società estroflessa*, in Vinci, D. (a cura), *Il volto nel pensiero contemporaneo*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani 2010, pp. 504-518.
- Sansone, N., Cucchiara, S. e Ligorio M.B., *L'orientamento attraverso i Social Network: il progetto "AAA Futuro Cercasi"*, in *Form@re*, vol. 13, n. 1, 2013, pp. 81-90.

Strani studenti Piccolo omaggio a un grande artista Emile Antic

James Mollison è uno dei più interessanti fotografi contemporanei. Autore multiforme, a lui si deve un libro prezioso dedicato all'infanzia e all'adolescenza: *Dove dormono i bambini* (Contrasto, Milano 2010), ritratti di bambini e di bambine nelle loro camerette, ovunque nel mondo. Interpellato per condurre un laboratorio di fotografia per il progetto Narrazioni Visive, inizialmente avevo pensato a questo viaggio planetario nei luoghi del sonno e dei sogni di bambini e adolescenti da tradurre in immagini ispirate ad un'idea di angolo intimo, personale, segreto, ritagliato nel frastuono delle onde elettroniche e sottratto alla rete della connessione permanente, da rappresentare, dunque "mettere in presenza", attraverso foto che andassero oltre la logica dell'autoscatto per farsi reale, autentica rappresentazione di sé. Auto messa in scena consapevolmente mediata: esito di scelte tecnico-linguistiche finalizzate ad una narrazione di se stessi costruita sul sottile, mobile, confine tra interiorità ed esteriorità, tra dimensione pubblica e privata di private immagini.

Ma poi, un gioco di parole e un incrocio di media hanno finito per prevalere: a partire da un titolo e da un progetto artistico, *The Disciples* (Chris Boot, London 2011), dello stesso Mollison: 62 panoramiche, per circa 500 scatti individuali, realizzate nell'arco di un triennio all'uscita di eventi, gare e spettacoli negli Stati Uniti e in Europa con un set mobile per ritrarre i fan che imitano, gesti, posture, abbigliamento, acconciature, i loro idoli. Spiega così Mollison l'origine della ricerca: "Ero affascinato dai diversi tipi di tribù, e da come le persone emulano le celebrità per formare la propria identità. Quando ho iniziato a fotografare per questo progetto ho iniziato a vedere come i concerti diventino eventi in cui le persone si trasformano insieme per diventare un sorta di famiglia". Sentirsi parte di una comunità, mimetizzarsi e al contempo identificarsi, ricorrere al travestimento e alla trasformazione, esaltare la (una) propria identità e, almeno per il tempo di una performance, perdersi senza smarrirsi negli occhi degli altri, e nell'obiettivo di un fotografo. Esaltazione di un'appartenenza effimera, e, insieme, celebrazione dell'individualismo.

Interessante intreccio, che lo stesso termine disciple racchiude nei suoi significati. Alunno, allievo, scolaro, studente; ma anche discepolo, seguace. I nostri ragazzi e le nostre ragazze sono gli uni e gli altri. Identità plurime, in costruzione. Spesso messe in tensione da quella che Gustavo Pietropolli Charmet chiama la "creatività inattesa", quella spinta alla comunicazione, all'espressività, all'arte che è funzione essenziale nella formazione della personalità adolescente; a maggior ragione, se si vuole, di futuri grafici, fotografi, video maker.

Ma, affermano gli studiosi, perché ciò accada è necessario muovere dagli aspetti percepiti come i più sensibilmente consonanti



con l'immaginario, la "sfera d'immaginazione", dei protagonisti dell'azione didattica.

Per questo abbiamo compiuto un ampio giro attraverso l'opera di alcuni maestri del cinema contemporaneo, in particolare Sergio Leone, Wes Anderson, Quentin Tarantino, cercando di comprendere come, creando un'atmosfera, raccontano storie. Alla domanda: "qual è il vostro regista preferito?", diversi studenti hanno citato Quentin Tarantino; ma nessuno conosceva il forte legame esistente tra i due cineasti. L'analisi di sequenze, scene, inquadrature ha permesso di mettere in luce richiami, rimandi, citazioni, le andate e i ritorni tra cinematografia giapponese, produzioni americane di western, cinema italiano, opere di Leone e film di Tarantino. Un viaggio nella narrativa, nel linguaggio, nello stile dell'uno e dell'altro, con un'attenzione particolare alla costruzione fotografica delle inquadrature, alla predilezione per i primissimi piani, all'attenzione maniacale ai dettagli che accomuna "il più grande regista italiano" e il suo più celebre fan, che così lo definisce nella prefazione a *Once*



upon a Time in the West. Shooting a Masterpiece di Christopher Frayling (Reel Art Press London, 2019).

E appunto, sulla scorta di Mollison, alla fotografia, a quelle fotografie da discepoli, da fan, da seguaci, occorre tornare. Per fare questo avevo bisogno di confrontarmi con loro, con, appunto, il loro immaginario. Non troppo inaspettatamente abbiamo trovato nella serie televisiva *Strange Things*, regia di Matt e Ross Duffer, quello che poteva rivelarsi più interessante dal punto di vista fotografico, alla luce del percorso svolto; e qualcosa che fosse, soprattutto, parte viva della loro cultura visiva.

Analisi del film, analisi dell'audiovisivo: abbiamo studiato questa serie tv come avevamo fatto con le produzioni cinematografiche citate prima. A quel punto gli studenti erano pronti: ricerca dei costumi, studio delle luci, definizione dell'inquadratura, scelta degli interpreti... Alla maniera di Mollison, con un'eco di Tarantino, un occhio a Leone, una suggestione da Anderson... E che questi grandi non se abbiano a male.

Strange Things a Chiaravalle

Volare con le immagini

L'aquilone di Giovanni Pascoli

Simone Manfrini

Con l'alunno Luca Canafoglia della classe 5° F dell'I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" di Ancona, insieme al docente Sandro Scarpa e all'educatrice Francesca Pagano, abbiamo realizzato un libro illustrato ispirato alla poesia *L'aquilone* di Giovanni Pascoli.

Il laboratorio ha preso avvio con alcune lezioni dedicate all'apprendimento delle tecniche base di disegno durante le quali Luca ha imparato a sintetizzare la realtà utilizzando forme geometriche elementari quali il quadrato, il cerchio e il triangolo.

In questi primi incontri abbiamo anche studiato in che modo un oggetto colpito da una fonte luminosa possa proiettare la propria ombra; quindi abbiamo iniziato ad applicare la tecnica del chiaroscuro a diversi oggetti e figure.

Siamo poi passati alla sperimentazione del colore utilizzando sia le matite colorate sia gli acquarelli per giungere, infine, alla colorazione digitale di tavole. Man mano che l'alunno prendeva confidenza con queste modalità d'espressione abbiamo anche

intrapreso lo studio delle regole di composizione, "i segreti" che si nascondono dietro un'immagine efficace e ben equilibrata.

Infine, siamo tornati alla poesia, ne abbiamo ripreso la lettura, siamo entrati con Luca nel testo, lasciandoci catturare da suoni e visioni. Insieme al professor Scarpa abbiamo ideato "scene" tratte dalle diverse strofe e per ognuna abbiamo realizzato un'illustrazione: prima sketch a matita, poi disegni "di bella" che abbiamo scannerizzato e colorato digitalmente.

La scelta della tecnica della colorazione digitale si è rivelata davvero felice: Luca, utilizzando un programma per tablet che prevede l'impiego di una matita elettronica, ha immediatamente preso confidenza con lo strumento, riuscendo, attraverso il colore, a creare atmosfere che comunicano sensazioni uniche.

La sua spiccata sensibilità ha dato vita ad una poetica sorprendente che ha reso possibile la creazione di immagini altamente comunicative, cariche di energia e vividezza che parlano alla parte più intima dello spettatore.

L'elaborato finale si presenta come un lavoro esemplare di un artista maturo, sfuggente, complesso e misterioso.

L'aquilone

*C'è qualcosa di nuovo oggi nel sole,
anzi d'antico: io vivo altrove, e sento
che sono intorno nate le viole.*



*Son nate nella selva del convento
dei cappuccini, tra le morte foglie
che al ceppo delle quercie agita il vento.*



*Si respira una dolce aria che scioglie
le dure zolle, e visita le chiese
di campagna, ch'erbose hanno le soglie:*

*un'aria d'altro luogo e d'altro mese
e d'altra vita: un'aria celestina
che reggia molte bianche ali sospese...*



*sì, gli aquiloni! È questa una mattina
che non c'è scuola. Siamo usciti a schiera
tra le siepi di rovo e d'albospina.*



*Le siepi erano brulle, irte; ma c'era
d'autunno ancora qualche mazzo rosso
di bacche, e qualche fior di primavera*

*bianco; e sui rami nudi il pettirosso
saltava, e la lucertola il capino
mostrava tra le foglie aspre del fosso.*



...
Per ora ci siamo fermati qui.
Ma le parole e le immagini dell'*Aquilone*
continueranno a volare nell'anno scola-
stico 2019-2020.

Cineclub itinerante di Animavì Festival

Serena Pierfranceschi

Con il progetto di rete Narrazioni Visive nuova luce e nuovi stimoli sono stati riservati all'animazione cinematografica e all'animazione d'autore, che da cinque anni come Associazione Culturale Ars Animae e come organizzatori di Animavì - Festival di cinema d'animazione e arte poetica, ci occupiamo di diffondere e custodire.

L'adesione dell'associazione al progetto, afferente al Piano Nazionale Cinema per la Scuola (promosso dal MIUR e dal MIBAC), ha consentito infatti di attuare con successo una serie di percorsi didattici nelle scuole primarie e secondarie di primo grado degli istituti comprensivi di Marotta, Pergola e Lucrezia.

A seguito delle ore dedicate all'esperienza teorico/pratica e laboratoriale che gli esperti di cinema animato hanno svolto nelle classi coinvolte nel progetto, è stato deciso di riservare alcuni momenti di restituzione agli alunni, attingendo alla nostra Associazione Culturale Ars Animae per le attività di proiezione cinematografica.

La proposta che abbiamo avanzato, e successivamente realizzato, è consistita in tre appuntamenti dedicati al cinema itinerante, con l'obiettivo di attualizzare il concetto di "edutainment", cioè realizzare attività educative che passassero attraverso l'attenzione dedicata al divertimento.

In questa occasione, infatti, non volevamo limitarci a portare il cinema nelle scuole idealmente, da un punto di vista formativo ed educativo – scegliendo il titolo da mostrare in coerenza e a sostegno del lavoro svolto in classe; abbiamo voluto proporlo anche fisicamente, presentando cioè il nostro materiale multimediale, lo schermo cinematografico gonfiabile, le sedute e i cuscini imbottiti pensati per allestire la platea a misura di bambino, facendo diventare la visione di un lungometraggio un momento esperienziale per ciascuno, aggiungendo significato ed evidenza all'importanza culturale già propria del cineforum scolastico.

La partecipazione di esperti di cinema animato, che ci hanno accompagnato negli incontri per anticipare il momento della proiezione con introduzioni tematico-descrittive e tecniche sulla realizzazione di un lungometraggio animato (*L'isola dei cani*, di Wes Anderson) e la combinazione di proiezioni e workshop full-immersion, studiati per approfondire e sostenere la visione del film scelto, hanno completato il servizio culturale offerto con questa attività di cinema itinerante realizzata per i bambini di Marotta, Pergola e Lucrezia.



Cineclub itinerante a Pergola

Cinema a scuola a Pergola

Cineclub itinerante a Lucrezia di Cartoceto

Cinema a scuola a Lucrezia di Cartoceto

Una serie di fortunati eventi

Il Centro di Didattica Cinematografica del Comune di Ancona per i piani nazionali di cinema a scuola

Stefano Gambelli

Una serie di fortunati eventi, per parafrasare una catena mediale (libri, film e serie tv) molto amata dagli studenti, lega e collega il Centro di Didattica Cinematografica del Comune di Ancona al progetto Narrazioni Visive. In primo luogo, la sua stessa lunga storia. Sorto nel corso dell'anno scolastico 1994-95, il Centro costituisce una delle prime esperienze a livello nazionale che, riconoscendo e valutando l'importanza della visualità nella cultura contemporanea e il ruolo fondamentale che essa riveste nella formazione delle nuove generazioni, ha saputo coinvolgere il mondo della scuola in modo organico e continuativo intorno a quella che era e per molti aspetti resta una carenza del sistema educativo nel nostro Paese. Avvicinare gli studenti a cinema, televisione, video, nuovi media fornendo loro strumenti di conoscenza e di analisi che li conducano a un rinnovato piacere della visione e al tempo stesso contribuiscano a renderli protagonisti attivi dell'universo iconico e multimediale è stata, e rimane, la

finalità prima del Centro. Un approccio educativo che ha fatto sì che per due volte le attività svolte sul territorio nel campo dell'educazione al film e all'audiovisivo si intrecciassero a quelle di livello nazionale. Il primo riferimento è al *Piano Nazionale per la Didattica del Linguaggio Cinematografico e Audiovisivo nella Scuola*, promosso nel 2000 dal MIUR, proseguito dal 2005 per un altro biennio come Piano Regionale Cinema, con il sostegno della Regione Marche, e ancora, come Rete Cinema delle Marche. Il Centro ha rappresentato, come struttura e servizio, un punto di riferimento strategico per le principali iniziative culturali e formative attuate nell'ambito di quel rigoroso e al contempo avventuroso percorso di sperimentazione e ricerca, primo tentativo organico e di sistema per l'inserimento dell'educazione a cinema e film nei curricula scolastici.

Consonanza d'intenti, stili d'approccio, scelte di metodo (la didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo, la didattica della visualità) che ha trovato nuova linfa e nuovi stimoli in Narrazioni Visive. È venuto infatti naturale mettere di nuovo a disposizione, seppure in forma diversa, il bagaglio di esperienze formative e didattiche del Centro per il progetto di rete afferente al nuovo percorso promosso da MIUR e MIBAC, denominato *Piano Nazionale Cinema per la Scuola*, in un'ottica di circolazione e circuitazione, in un processo di cambio-scambio, nella forma del partenariato attivo con altre realtà scolastiche. Ma, forse soprattutto, a sostegno di metodo per l'assetto operativo della complessa architettura progettuale.

Ecco dunque che, se da un lato è stato possibile attuare con successo laboratori di visione e analisi sul modello operativo proprio

del Centro (aventi cioè a focus un'attività didattica e pedagogica volta a trasformare la troppo spesso passiva visione di immagini entro cui le giovani generazioni sono immerse in una partecipazione emozionalmente viva ed intellettualmente critica), dall'altro l'impianto ramificato delle "narrazioni visive" ha consentito di operare sinergicamente con altri approcci e prospettive, facendo tesoro a propria volta di esperienze preziose da innestare e integrare nelle pratiche e nelle offerte formative del Centro di Didattica Cinematografica.

Un esempio dell'una e dell'altra, entrambe occasioni di interazione e di scambio: il lavoro di lettura intermediale condotto su *Hugo Cabret*, il lavoro di contaminazione tra cinema e fumetto realizzato su *Le petit Nicolas*, in collaborazione con il graphic design Simone Manfrini, per la descrizione dei quali si rimanda alla galleria di progetti presente nel volume.

In ogni caso si è trattata di *esperienza del film*.

Esperienza che prosegue anche nelle sue forme più classiche di "lezioni di cinema", all'interno dello stesso progetto, con una serie di visioni per accompagnare e sostenere i workshop realizzati nel corso di grafica e comunicazione dell'I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" di Ancona, da *Blue* di Derek Jarman per il laboratorio sul contemporaneo a *Selfie* di Agostino Ferrente per quello di Impression Management passando, con *Inception* di Christopher Nolan, per i labirinti della robotica educativa. Non solo per creare continuità e contiguità narrativa tra forme diverse d'espressione e comunicazione, ma nell'auspicio che il cinema continui ad agire, per e attraverso le giovani generazioni, come matrice generativa della visualità contemporanea.

Le tracce di un progetto

Angela Gregorini

Il progetto Narrazioni Visive si colloca all'interno del Piano Nazionale Cinema per la Scuola, promosso da MIUR e MIBAC, in risposta al "Bando A2 - CinemaScuola 2030 - Cinema per la Scuola - I progetti delle e per le scuole".

Per restituire, ancorché per tracce, il suo svolgimento, occorre dapprima richiamarne alcuni elementi portanti, mutuandoli dall'ipotesi progettuale stessa; segue dunque, in sintesi, la descrizione di quanto effettivamente compiuto.

La proposta

Il progetto si presenta come ipotesi di intervento metodologico e didattico volto a connettere organicamente i saperi e i linguaggi della visualità con linguaggi e saperi di più antica cittadinanza scolastica, alla luce di una doppia consapevolezza e presa d'atto: la centralità del paradigma visualista nella cultura del tempo presente, la necessità che la scuola si faccia essa stessa prota-

gonista e partecipe dei processi di trasformazione dei linguaggi del tempo presente.

Descrizione del progetto

Letteratura come momento formativo insostituibile per provocare nelle nuove generazioni tensione conoscitiva; terreno ideale per promuovere il confronto dei significati e delle interpretazioni; luogo di coinvolgimento e di incrocio di altri linguaggi e di altre forme espressive, immaginative e narrative.

Cinema come medium – strumento, veicolo, mezzo – di conoscenza e di formazione in grado di attraversare le discipline generando processi di circuitazione di differenti saperi, innescando forme inedite di confronto e contaminazione testuale. E cinema, in prima istanza, come modalità comunicativa che impronta di sé la nostra visione del mondo e, unitamente, la sua definizione, rappresentazione e narrazione.

Narrazione che, nel presente, si estrinseca in una tensione verso forme testuali aperte e flessibili e verso la connessione e l'ibridazione con altre espressioni visive: ne è dimostrazione la sempre più frequente attenzione indirizzata all'universo del graphic novel, capace a sua volta di influenzare e orientare le dinamiche cinematografiche. Genere autonomo, ma in grado di assorbire e rielaborare una varietà di elementi dalle diverse forme d'arte e comunicazione (pittura, musica, televisione, oltre che cinema e letteratura), modulandoli in varie direzioni e orientamenti narrativi, muovendosi tra riscritture di classici, traduzioni e adattamenti di testi letterari, inchieste giornalistiche, memorie di guerra, biografie, spesso narrando con una "forza visiva tale da

non poter essere dimenticata”, come diceva Calvino del Pinocchio illustrato.

Un’apertura ancora è data dai silent book: albi senza parole che affidano il racconto a immagini a tutta pagina, storie da leggere prima di saper leggere, vocabolari di immagini, grammatiche del visivo...

Segnatamente, il progetto Narrazioni Visive intende affrontare il rapporto tra il letterario e il filmico, in una prospettiva di rinnovata interrelazione delle arti.

Le intersezioni che si danno tra cinema, letteratura, arti grafiche e nuovi media possono essere lette sia come rapporto di scambio (l’approccio si concentra sui singoli testi e sulle relazioni intertestuali, giungendo a toccare storia delle arti e istanze autoriali) sia come comparazione del funzionamento del dispositivo letterario e di quello filmico, osservandone regole e modalità, nei termini di “traduzioni intersemiotiche”, per giungere ad indagare la natura stessa dei due mezzi di espressione e mettere in gioco dinamicità e circolazione dei processi in atto nel rapporto cinema/letteratura.

Questo secondo approccio consente di uscire dai vincoli della “trasposizione letteraria”, dell’adattamento, della riscrittura; e di rovesciare la prospettiva, mostrando come, da quando il cinema ha assunto un ruolo centrale nel sistema delle arti e delle comunicazioni, la stessa narrativa non possa esimersi dal confronto con i procedimenti linguistici del cinema e le sue modalità di messa in forma del mondo.

Lo stesso gioco fecondo di rimandi vale anche per il rapporto cinema/graphic novel: cinema e fumetto, ad esempio, sono due

semiotiche da sempre in stretto contatto. Tutto il fenomeno fumetto nella sua complessità, dunque graphic novel comprese, è stato fortemente influenzato e contaminato dal linguaggio cinematografico. Il cinema ha fornito al fumetto le regole per cui il movimento diviene storia e racconto, permettendogli di elaborare le complesse soluzioni strutturali che hanno portato alla nascita del graphic novel. E il graphic novel a sua volta si è venuto imponendo come una delle più compiute espressioni dell’estetica narrativa contemporanea, attraverso l’ibridazione di due o più registri formali, la metanarratività, e, soprattutto, l’interattività. Cinema, letteratura, arti visive sono di fatto inseriti in una sorta di rete intermediale: una rete di relazioni plurime tra forme letterarie e forme audiovisive, comprendenti anche televisione, internet, videogame.

È dunque un percorso esplorativo quello che si impone alla scuola che cambia: esplorativo delle modalità differenti di esperienza narrativa, di produzione letteraria, di codificazione di alfabeti che si danno *tra scrittura e sguardo*.

Ciò implica da parte dell’insegnante:

- una nuova consapevolezza d’uso di testi e linguaggi della visualità, che nasca dal riconoscimento di una funzione né compensativa né ausiliaria del cinema, dell’audiovisivo, dei nuovi media rispetto ad altri campi del sapere, bensì specifica, autonoma e dialettica nei confronti degli altri saperi e degli altri linguaggi
- una costante sollecitazione a proporre differenziati angoli di lettura di oggetti d’analisi a loro volta diversificati (le letterature, le narrazioni, i testi, i linguaggi, gli alfabeti: ai sensi di un’epistemologia della complessità, paradigma primo della pedagogia multimediale)

– lo stimolo ad una presa di coscienza da parte del soggetto giovane di essere portatore e datore di uno sguardo e di una *visione*, in vista dell'elaborazione di una nuova competenza interpretativa, in virtù di una rinnovata capacità di lettura e scrittura della realtà, culturale, storica e sociale, di questo tempo: delle sue opere, e delle opere di altri tempi che esso conserva, tramanda e, nell'appropriazione che ogni generazione ne fa, attualizzando

– il riconoscimento, e la valorizzazione, dei linguaggi giovanili, in un'ipotesi di incontro/scambio tra modelli letterari – sia quelli della tradizione sia quelli della contemporaneità – e i concreti linguaggi, verbali e visuali, usati dai giovani, in vista di nuovi modi di trasmissione della cultura alta, di nuove forme di approccio alla tradizione letteraria: per una rivitalizzazione di cultura e tradizione e al contempo, per un rinnovamento delle stesse categorie di "cultura".

In più stretto riferimento alla narratività mediata, e limitatamente alla nostra ipotesi di intervento, si tratta dunque di:

1. affrontare lo studio dei concetti che sottendono le forme di racconto e rappresentazione per immagini in un produttivo confronto con altre modalità, veicolate dalla verbalizzazione, di scrittura e di narrazione, per cogliere differenze e somiglianze nella concettualizzazione e messa in forma del mondo attraverso i linguaggi multipli del presente

2. ripercorrere criticamente le zone di influenza e di interferenza tra cinema e letteratura, con particolare attenzione alla "narratologia dell'espressione" e alle diverse pratiche narrative del romanziere, del drammaturgo, del grafico, del cineasta, per

attingere ad una maggiore consapevolezza culturale, da parte di docenti e studenti, rispetto alle diverse forme di esperienza narrativa

3. avviare laboratori di scrittura narrativa, per lasciare emergere competenze, dando ad esse spessore di cultura e sostegno di metodo, di visualizzazione del mondo da parte dei soggetti giovani.

Sul piano operativo e metodologico, il progetto prevede un'articolazione per fasi successive, proponendo l'attivazione di un percorso dinamico che si articola in:

– seminari di formazione per i docenti delle scuole della rete
– moduli operativi e didattici (progettazione, verifica, valutazione, autovalutazione) differenziati per fasce d'insegnamento/apprendimento

– laboratori visuali e interdisciplinari progettati e realizzati dagli insegnanti in partenariato con operatori e docenti esperti: proiezioni cinematografiche, lettura, analisi, elaborazione di testi letterari, grafici, filmici, mediali ad opera degli studenti; workshop di produzione (attività di produzione di testi letterari, grafici, filmici, mediali, d'animazione).

Scansione che alterna dunque momenti di lavoro comune, segmentazione per differenti fasce d'insegnamento/apprendimento, didattica d'aula nella modalità del partenariato attivo.

Il progetto individua dunque un modello dinamico di approccio e formazione alla cultura dei linguaggi della contemporaneità basato su: integrazione dei momenti interagenti della trasmissione dei contenuti, della elaborazione delle metodiche, della attuazione degli spunti operativi; interazione funzionale tra conoscenza teorica, ricerca metodologica e sperimentazione d'aula.

Punti focus del progetto sono:

parola scritta, immagine visualizzata; analizzare/interpretare: questioni d'ermeneutica; l'analisi in pratica: lavoro curioso e rigoroso; testualità, visualità, scritte; l'interdisciplinarietà della cultura visuale; la "reciproca illuminazione delle arti"; sguardo come *abilità, apprendistato, esperienza*; letteratura disegnata, parola filmata.

La rete

Scuole aderenti:

Istituto Statale Comprensivo "Faà di Bruno" di Mondolfo di Marotta

Istituto di Istruzione Superiore "Podesti - Calzecchi Onesti" di Ancona

Istituto Statale Comprensivo "G. Binotti" di Pergola

Istituto Statale Comprensivo "Marco Polo" di Lucrezia di Cartoceto

Collaborazioni:

Università del Molise - Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione (SUSeF)

Comune di Ancona

Associazione ARS ANIMAE

Associazione Ginolimmortale.

L'attuazione

L'avvio di progetto ha previsto, oltre che la stipula dell'accordo di rete tra le scuole coinvolte, la formalizzazione dei partenariati con quattro soggetti esterni.

Si è proceduto dunque, mediante l'indizione di appositi bandi, alla individuazione di esperti per la realizzazione delle azioni didattiche e formative previste dal progetto: gli esperti, in numero di 16, rientrano in profili ad alta definizione professionale.

Sul piano operativo le azioni preparatorie sono proseguite con l'organizzazione di momenti di incontro con i formatori selezionati per la condivisione delle linee d'intervento didattico (moduli operativi); l'individuazione dei docenti tutor per le attività d'aula; gli abbinamenti tra classi ed esperti per la realizzazione di laboratori e workshop.

Sul piano formativo, si sono svolti: un seminario introduttivo avente a focus la didattica della visualità, tenuto da chi scrive presso la sede di Marotta della scuola capofila, e due seminari di avvio a cura del prof. Filippo Bruni, Università del Molise, presso l'IIS Podesti - Calzecchi Onesti di Ancona, dal titolo "Le immagini tra tecnologie dell'istruzione e media education. Introduzione e approfondimento".

Tra aprile e ottobre 2019 si attua la quasi totalità dei 20 laboratori progettati, per un coinvolgimento complessivo di 20 classi, 7 di scuola primaria, 6 di scuola secondaria di primo grado, 7 di scuola secondaria di secondo grado (per la loro articolazione, si veda la voce "laboratori e seminari").

Pur nella evidente e necessaria singolarità delle attività laboratoriali, si richiamano in questa sede gli obiettivi trasversali che

hanno mosso e sorretto i percorsi formativi e conoscitivi:

- condurre gli studenti ad un'idea di "narrazione" come pratica di esplorazione dell'essere umano/dell'essere umani e come costruzione ed espressione di sé attraverso il ricorso ad una pluralità di linguaggi
 - condurre gli studenti a cogliere, ricostruire e produrre punti di vista e narrazioni che esprimano se stessi e il proprio essere nel, e per, il mondo
 - lavorare sugli intrecci narrativi per riflettere sui propri intrecci interiori esponendo gli studenti alle narrazioni intese come "emozioni in movimento" e "movimento di emozioni"
 - praticare la scrittura e la visione come laboratori entro cui l'interazione di parola e immagine possa innescare processi percettivi, sensibili e cognitivi finalizzati ad una produzione sulla persona
 - sviluppare senso estetico e consapevolezza critica attraverso percorsi inediti di visione e analisi e mediante l'esplorazione delle potenzialità comunicative, espressive ed artistiche del mezzo filmico
 - promuovere un atteggiamento analitico tale da innescare ulteriori approfondimenti, contestualizzazioni, confronti con e tra i diversi testi della comunicazione mediale
 - incentivare lo sviluppo di competenze d'interpretazione della realtà in un'ottica di uso attivo e riflessivo delle tecniche di narrazione visuale in connessione con i linguaggi disciplinari.
- Per ciò che concerne lo sviluppo professionale dei docenti, il progetto individua un modello di formazione alla cultura dei linguaggi della contemporaneità basato sull'integrazione dei momenti

interagenti della trasmissione dei contenuti, della elaborazione delle metodiche, della attuazione degli spunti operativi, da intendersi nel controllo di un'interazione funzionale tra conoscenza teorica, ricerca metodologica e sperimentazione d'aula.

I seminari di formazione hanno avuto una articolazione "itinerante", con svolgimento diffuso nelle diverse realtà scolastiche, al fine di favorire il coinvolgimento diretto e attivo degli insegnanti ed evitare parimenti un effetto versativo della trasmissione delle conoscenze da formatore a corsista; ciò ha comportato una particolare attenzione alla partitura degli interventi: in particolare, si è cercato di dare fisionomia propria, pur nella comune architettura progettuale, ai singoli percorsi di ricerca educativa e didattica attuati nelle diverse realtà anche attraverso momenti mirati di formazione, così da connettere e vitalizzare didattica d'aula, partenariato con esperti, aggiornamento professionale. Ulteriore attenzione si è posta, nella formulazione dell'offerta formativa, all'innesto efficace, all'interno di un comune impianto conoscitivo, di specifici spunti operativi per le diverse fasce d'insegnamento/apprendimento (anche per questa sezione, si rimanda alla voce "laboratori e seminari").

Tra le attività organizzate, da segnalare quella del cinema itinerante: un ciclo di visioni promosse dall'Associazione *Ars Animae* presso gli istituti comprensivi di Marotta, Lucrezia, Pergola, a conclusione delle attività d'aula, per la cui descrizione si rimanda alla nota *Cineclub Itinerante di Animavi Festival* presente in volume.

Si è sviluppata infine una disseminazione del progetto attraverso una serie di incontri di presentazione dei lavori realizzati pres-

so gli istituti comprensivi di Lucrezia, Pergola, Marotta, a cura degli esperti conduttori di laboratorio.

Un'ultima breve nota riguarda gli attori "interni" del percorso formativo: docenti di scuole diverse per ordine e grado, di discipline diverse, con diverse storie professionali; bambini di scuola primaria, adolescenti di secondaria di primo e secondo grado, giovani adulti di classi quinte; e ancora, tecnici di laboratorio, insegnanti tecnico-pratici, collaboratori didattici, personale di segreteria, direttori dei servizi generali e amministrativi. E, va da sé, i dirigenti scolastici. La realizzazione di un progetto assomiglia alla realizzazione di un film. È frutto di lavoro collettivo. Per cui, in quanto coordinatore scientifico, come alla consegna dell'Oscar, vorrei nominare tutti e tutte. Mi limito ai dirigenti che si sono avvicinati nel corso del tempo, a partire da Silvia Faggi Grigioni, co-ideatrice del progetto; e poi, sempre per l'Istituto Comprensivo "Faà di Bruno" di Marotta - Mondolfo, Anna Scimone e Pia Assunta Palumbo; per l'Istituto Comprensivo "Marco Polo" di Lucrezia di Cartoceto, Antonella Spadaccio e Luigina D'Amico; per l'Istituto Comprensivo "G. Binotti" di Pergola, Silvia Faggi Grigioni e Emanuela Cito; per l'Istituto di Istruzione Superiore "Podesti - Calzecchi Onesti" di Ancona, Vinicio Cerqueti e Laura Castellana.

Laboratori e seminari

I venti laboratori attivati nelle scuole della rete si sono svolti in modalità di partenariato attivo, trasversalità disciplinare e, in taluni casi, continuità curricolare; di seguito, per ognuno, ambiente d'intervento, titolo, scuola, classe, esperto esterno, docenti d'aula.

Storytelling

Il viaggio dell'eroe, Francesco Mattioni

I.C. "G. Binotti" Pergola, classe 4° B, scuola primaria (Rosanna Marchetti, Letizia Filippini, Romina Rosa)

Una storia di tenerezza, commozione, scandalo, Angelo Verdini

I.C. "G. Binotti" Pergola, classe 5°, scuola primaria di Serra Sant'Abbondio (Marina Catena, Gioia Menotti, Roberta Palleri, Silvia Priori, Laura Violini); classe 1°, scuola secondaria di primo grado di Frontone (Agnese Fioranelli)

Graphic design e comunicazione visiva

Animacarta, Simone Manfrini

I.C. "Faà di Bruno" Marotta di Mondolfo, classe 3° A, scuola primaria "Raffaello" (David Berardi)

Volare con le immagini. L'aquilone di Giovanni Pascoli, Simone Manfrini

I.I.S. "Podesti – Calzecchi Onesti" Ancona, classe 5° F (Sandro Scarpa, Francesca Pagano)

Parole immaginate, Annalisa Micheli

I.C. "Faà di Bruno" Marotta di Mondolfo, classe 4° A, scuola primaria "Campus" (Mariangela Bracceschi)

Tra cinema, fotografia, serieTV - Strani studenti. Piccolo omaggio a un grande artista, Emile Antic

I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" Chiaravalle, classe 3° F (Eugenia Giorgetti)

Fotografia, ripresa e montaggio video

La Video Poesia: immagini di-versi, Fabio Ferretti

I.C. "G. Binotti" Pergola", classe 2° B, scuola secondaria di 1° grado (Maria Ida Domenichelli, Manuela Mariani)

Storytelling e social media, Matilde Giordani

I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" Ancona, classe 5° F (Angela Gregorini)

Disegno e cinema d'animazione

Dalla storia illustrata all'immagine animata - Non c'è differenza, Alessandra Bucchi

I.C. "M. Polo" Lucrezia di Cartoceto, classe 4° B, scuola primaria (Cinzia Pimpinelli)

Dalla storia illustrata all'immagine animata - Dietro un click, Alessandra Bucchi

I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" Chiaravalle, classe 4° F (Eugenia Giorgetti)

Teatro d'animazione, Luca Di Scullo

I.C. "G. Binotti" Pergola, classe 2° A, scuola secondaria di 1° grado (Massimo Albertini, Manuela Mariani)

Corto di poesia, Elisa Mossa

I.C. "M. Polo" Lucrezia di Cartoceto, classe 2° A, scuola secondaria di 1° grado (Melania Conti, Roberta Palazzetti)

Didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo

Cinema e codici narrativi - Binari e corridoi, Dante Albanesi

I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" Ancona, classe 4° G (Daniela Motta)

Hugo Cabret, viaggio al cinema delle origini, Stefano Gambelli

I.C. "Faà di Bruno" Marotta di Mondolfo, classe 1° D, scuola secondaria di 1° grado (Tina De Biasi); I.C. "M. Polo" Lucrezia di Cartoceto, classe 2° B, scuola secondaria di 1° grado (Roberta Palazzetti, Daniela Severini)

Dal cinema al fumetto: il piccolo Nicolas, Stefano Gambelli e Simone Manfrini

I.C. "G. Binotti" Pergola, classe 4° A, scuola primaria (Donatella Treianni, Maria Teresa Baldini)

Arti visive ed estetiche del contemporaneo

Estetiche del contemporaneo - Troppe immagini, nessuna immagine, Rodrigo Blanco

I.C. "M. Polo" Lucrezia di Cartoceto, classe 4° C, scuola primaria "Mascarucci" (Mariateresa Mercanti)

Laboratorio del contemporaneo - Pesce, onda, vaso, isola, Maria Vittoria Maroni

I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" Ancona, classe 5° F (Angelo Cerqueti)

Media education e competenze digitali

Impression management: dalla scuola al lavoro, Filippo Bruni

I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" Ancona, classe 5° G (Raffaele Vietri)

Robotica educativa

Robotica narrativa - Robot in scena, Francesco Gobbi

I.C. "Faà di Bruno" Marotta di Mondolfo, classe 1° A, scuola secondaria di 1° grado (Marzia Bacolini)

Robotica narrativa - I labirinti, un percorso interdisciplinare, Francesco Gobbi

I.I.S. "Podesti - Calzecchi Onesti" Ancona, classe 3° F (Angela Gregorini)

Seminari di formazione

I seminari di formazione hanno avuto, come di è detto, una articolazione "itinerante", con svolgimento diffuso e diversificato nelle diverse realtà scolastiche; di seguito sedi, temi, relatori.

Presso l'IIS Podesti - Calzecchi Onesti di Ancona:

- *Che cos'è il Cinema?*, a cura di Dante Albanesi
- *Storytelling e social media*, a cura di Matilde Giordani
- *Laboratorio per il contemporaneo*, a cura di Maria Vittoria Maroni
- *La robotica narrativa*, a cura di Francesco Gobbi

Presso l'I.C. "Faà di Bruno" di Marotta di Mondolfo:

- *Storytelling per cinema, nuovi media e serie tv*, a cura di Matilde Giordani
- *La robotica narrativa*, a cura di Francesco Gobbi
- *Che cos'è il Cinema? Parte I e Parte II*, a cura di Dante Albanesi
- *L'uso delle immagini nella media education*, a cura di Filippo Bruni

Presso l'I.C. "G. Binotti" di Pergola:

- *La Videopoesia*, a cura di Fabio Ferretti
- *Elementi di narrazione cinematografica*, a cura di Fabio Ferretti
- *L'uso delle immagini nella media education*, a cura di Filippo Bruni

Presso l'I.C. "Marco Polo" di Lucrezia di Cartoceto:

- *Dalla storia illustrata all'immagine animata*, a cura di Alessandra Bucchi.

Le attività di sperimentazione e di formazione sono state coordinate nelle singole realtà scolastiche da: prof. Emilio Viola, per l'Istituto Comprensivo "Faà di Bruno" di Marotta di Mondolfo; prof.ssa Roberta Palaz-

zetti per l'Istituto Comprensivo "Marco Polo" di Lucrezia di Cartoceto; prof.ssa Rosanna Marchetti per l'Istituto Comprensivo "G. Binotti di Pergola"; prof.ssa Angela Gregorini per l'Istituto d'Istruzione Superiore "Podesti - Calzecchi Onesti" di Ancona.

Gli autori

Dante Albanesi, docente di fotografia e cinema

Emile Antic, fotografo e docente

Rodrigo Blanco, pittore

Filippo Bruni, docente di media education e competenze digitali,

Università del Molise

Alessandra Bucchi, educatrice in arti visive e linguaggi

del multimediale

Luca Di Sciuolo, illustratore e grafico

Silvia Faggi Grigioni, dirigente scolastico

Fabio Ferretti, docente di fotografia e video

Stefano Gambelli, curatore del Centro di Didattica Cinematografica del

Comune di Ancona

Matilde Giordani, architetto, docente di fotografia

Francesco Gobbi, ingegnere, docente di matematica

Angela Gregorini, antropologa visuale, docente di lettere

Simone Manfrini, illustratore e fumettista

Maria Vittoria Maroni, storica dell'arte

Francesco Mattioni, scrittore, dottore di ricerca in letterature comparate

Annalisa Micheli, docente di discipline grafico-pubblicitarie

Simone Moraldi, Film Education specialist

Elisa Mossa, animatrice

Serena Pierfranceschi, laureata in economia e gestione delle arti

e delle attività culturali

Marcella Terrusi, ricercatrice, Università di Bologna

Angelo Verdini, già dirigente scolastico, appassionato di narrazioni

Indice

Presentazione, **3**

Silvia Faggi Grigioni

Artisti/artigiani in un giardino-sentiero d'estetica allargata, **6**

Angela Gregorini

Quel cinema fatto a scuola che ci mostra la rivoluzione, **9**

Simone Moraldi

Libri con le figure, narrazioni visuali: poliedrici inviti per esercitare meraviglia, appartenenza, consapevolezza, **12**

Marcella Terrusi

Le immagini a scuola. Quattro spunti per riflettere, **16**

Filippo Bruni

Robotica narrativa, **19**

Francesco Gobbi

Contemporaneo, **22**

Maria Vittoria Maroni

SGUARDI

Troppe immagini, nessuna immagine, **26**

Rodrigo Blanco

Pesce, onda, vaso, isola, **30**

Maria Vittoria Maroni

Corto di poesia, **34**

Elisa Mossa

Teatro d'animazione, **36**

Luca Di Sciullo

Dietro un click, **40**

Alessandra Bucchi

Animacarta, **42**

Simone Manfrini

NARRAZIONI

Il viaggio dell'eroe, **44**

Francesco Mattioni

La tenerezza, la commozione, lo scandalo, **48**

Angelo Verdini

La Video Poesia: immagini di-versi, **50**

Fabio Ferretti

Non c'è differenza, **52**

Alessandra Bucchi

Hugo Cabret, viaggio al cinema delle origini, **56**

Stefano Gambelli

Storytelling attraverso i social media, **60**

Matilde Giordani

CODICI

Parole immaginate, **62**

Annalisa Micheli

Dal film al fumetto: Il piccolo Nicolas, **66**

Stefano Gambelli e Simone Manfrini

Binari e corridoi, **70**

Dante Albanesi

Robot in scena, **72**

Francesco Gobbi

I labirinti, un percorso interdisciplinare, **74**

Francesco Gobbi

Impression management: dalla scuola al lavoro, **76**

Filippo Bruni

Strani studenti. Piccolo omaggio a un grande artista, **80**

Emile Antic

Volare con le immagini. *L'aquilone* di Giovanni di

Pascoli, **82**

Simone Manfrini

SEGNI

Cineclub itinerante di Animavi Festival, **84**

Serena Pierfranceschi

Una serie di fortunati eventi. , **86**

Stefano Gambelli

Le tracce di un progetto, **88**

Angela Gregorini

Laboratori e seminari, **94**

Gli autori, **97**

Finito di stampare
nel mese di novembre 2019
per conto della casa editrice
il lavoro editoriale