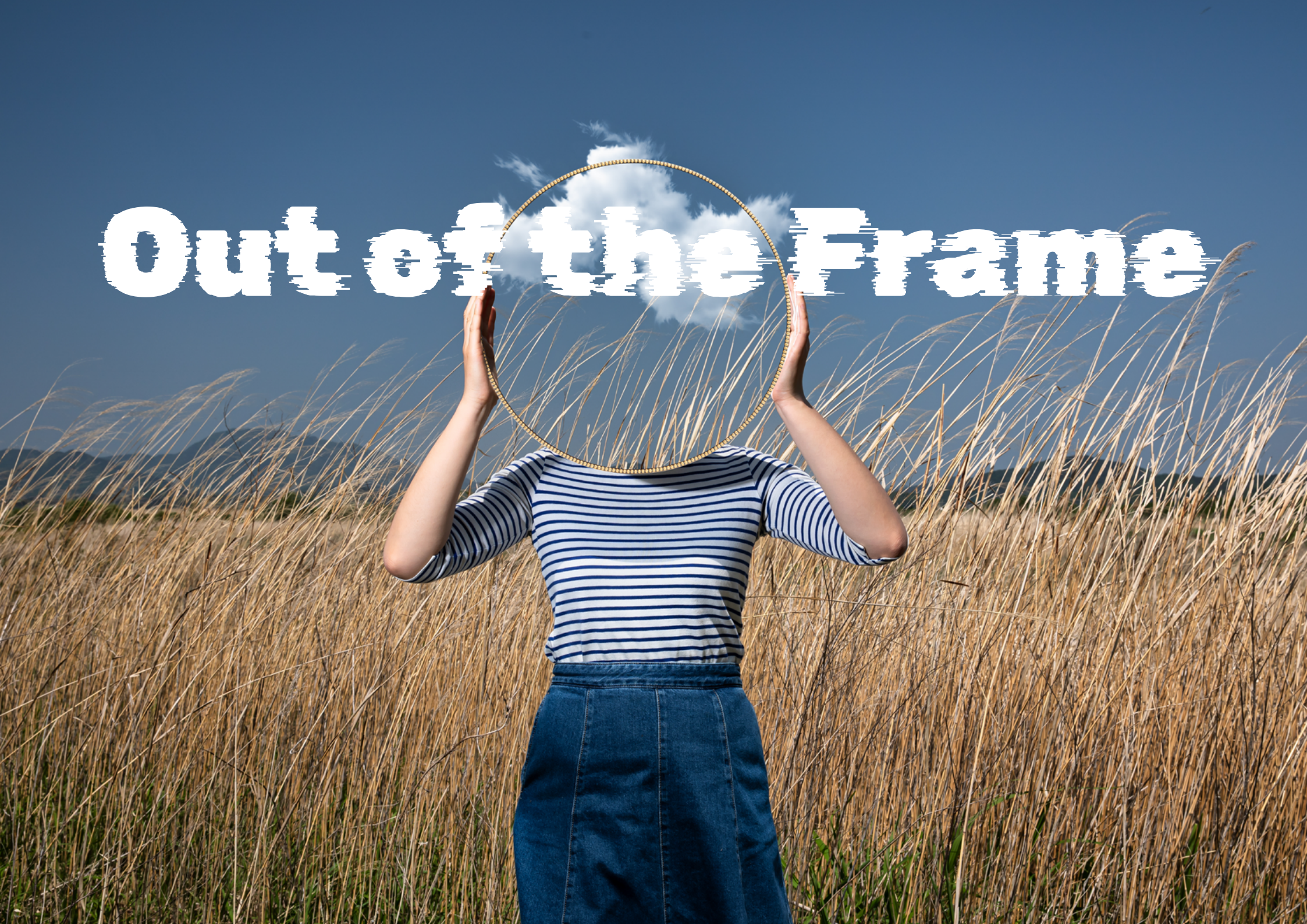

Out of the Frame

Quaderno di cultura visuale.
Appunti didattici dal progetto Out of the Frame

Educare allo sguardo: il Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola 4

Out of the Frame. Educazione all'immagine tra innovazione e futuro 5

Elenco percorsi di formazione 7

Educare nei media visuali applicando la didattica inclusiva 10
di Carina Frossasco e Serena Marrandino

Crescere con le immagini. La fotografia nella scuola dell'Infanzia e Primaria 20
di Claudia Laus

Immersi nelle immagini 28
di Simone Santilli

Storia dell'arte e cultura visuale contemporanea: uscire dalla cornice 36
di Francesco Maria Orsolini

Machinima e storytelling: raccontare con i videogiochi 45
di Gemma Fantacci

Riprese video e fotografiche: nozioni e tecniche per progettare una narrazione audiovisiva dalle riprese al montaggio 54
di Cinzia Ascari

L'Intelligenza Artificiale per il Videostorytelling 61
di Giancarlo Mirmillo

Fondazione Ago Modena Fabbriche Culturali 66

Partner del progetto 67

Educare allo sguardo: il Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola

Oggi i giovani vivono quotidianamente immersi in un flusso costante di immagini in movimento, veicolate dai social network e dalle piattaforme di streaming, che consentono loro di fruire contenuti audiovisivi ovunque e in qualsiasi momento.

Diventa quindi fondamentale costruire un ponte di dialogo tra il mondo del cinema e quello della scuola, con l'obiettivo di educare le nuove generazioni a uno sguardo critico e consapevole sulle immagini, e di fornire agli insegnanti le competenze necessarie per utilizzare l'audiovisivo come strumento didattico.

In questa direzione, nel 2018 è nato il Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola (CIPS), promosso dal Ministero della Cultura e dal Ministero dell'Istruzione e del Merito. Nelle prime quattro edizioni, il Piano ha destinato circa 100 milioni di euro a oltre 1.800 iniziative, coinvolgendo circa 9.500 plessi scolastici in tutte le regioni italiane, con una partecipazione complessiva di 1,7 milioni di studenti e 112.000 docenti.

I progetti finanziati hanno perseguito obiettivi trasversali: avvicinare i giovani alla sala cinematografica, far conoscere i mestieri del cinema, promuovere il videogioco come risorsa educativa e affrontare temi di grande attualità come il bullismo, l'integrazione e la violenza di genere.

Le tematiche poste al centro delle iniziative evidenziano come il mezzo audiovisivo possa offrire a studenti e studentesse una lente di ingrandimento per osservare il mondo che li circonda, aiutandoli a sviluppare un pensiero critico.

Out of the Frame. Educazione all'immagine tra innovazione e futuro

Viviamo in un'epoca in cui le immagini non si limitano a raccontare il mondo: lo costruiscono, lo mediano, lo modificano. L'educazione visiva non può più essere relegata a un ambito specialistico o a una competenza accessoria, ma si configura oggi come uno snodo fondamentale per comprendere la realtà, orientarsi nel flusso informativo e partecipare in modo attivo e consapevole alla vita culturale e sociale. Il progetto *Out of the Frame. Educazione all'immagine tra innovazione e futuro* nasce da questa urgenza: offrire a docenti e studenti strumenti teorici e operativi per abitare criticamente il presente, valorizzando la dimensione visuale come spazio educativo privilegiato, trasversale, inclusivo.

Promosso da Fondazione AGO Modena Fabbriche Culturali e Wonderful Education - Future Education Modena, in collaborazione con ANISA - Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'Arte e Flash Future, il progetto si inserisce nel più ampio quadro del Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola, promosso da Ministero della Cultura e Ministero dell'Istruzione e del Merito, con l'obiettivo di accompagnare i processi di trasformazione che stanno ridefinendo il rapporto tra educazione, media, tecnologia e cultura.

Nell'anno scolastico 2024-2025, *Out of the Frame* ha attivato quattro percorsi formativi differenziati per ordine scolastico, coinvolgendo docenti di scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di I e II grado provenienti da tutta Italia in un'esperienza di apprendimento collettivo e sperimentazione didattica. In parallelo, 17 classi delle secondarie di II grado sono state coinvolte insieme ai loro docenti in uno speciale progetto dedicato al *Videostorytelling* che ha portato studenti e studentesse a cimentarsi nella creazione di brevi cortometraggi utilizzando tre diverse tecnologie digitali: riprese video-fotografiche, Machinima - computer animation all'interno di piattaforme virtuali e IA per immagini e video.

Questa pubblicazione raccoglie una selezione di contributi elaborati da alcune e alcuni dei docenti formatori coinvolti nei percorsi.

Non si tratta di semplici resoconti, ma di tracce vive: sintesi riflessive, affondi teorici, suggestioni operative che testimoniano l'articolazione e la ricchezza di quanto emerso durante i corsi. Le pagine che seguono restituiscono uno spaccato delle pratiche didattiche messe in campo, delle domande sollevate, delle prospettive aperte. Sono frammenti di un cantiere in costruzione, in cui educazione all'immagine, cultura visuale, produzione audiovisiva, pensiero critico e tecnologie digitali si incontrano in una visione educativa integrata e multidisciplinare.

Attraverso la lente della *visual media education*, il progetto ha inteso superare la distinzione tra fruizione passiva e produzione attiva, promuovendo un approccio che valorizza la

lettura, l'analisi, la creazione e la discussione delle immagini come pratiche di apprendimento profondo. Centrale è stato il tema dell'inclusività: a fianco di programmi differenziati per ordine di insegnamento, un percorso trasversale ha declinato i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) in relazione ai temi dell'educazione ai media, mettendo al centro la diversità dei bisogni educativi e offrendo strumenti per progettare ambienti di apprendimento accessibili, motivanti, personalizzati.

Dal remix visivo alla costruzione dell'identità digitale, dalla fotografia narrativa all'arte contemporanea, dalla didattica laboratoriale per l'infanzia alle implicazioni educative dell'intelligenza artificiale, i percorsi hanno inteso intercettare la complessità del presente e trasformarla in un'occasione formativa, in cui le competenze estetiche, tecnologiche e comunicative si intrecciano con la cittadinanza attiva e la consapevolezza critica.

Il valore di questa esperienza sta anche nella sua capacità di generare una comunità di pratica: una rete di insegnanti, formatori, operatori culturali che condividono visioni, metodologie e linguaggi per rinnovare la didattica e costruire una scuola capace di parlare con i linguaggi del proprio tempo. Questa pubblicazione è un primo tentativo di dare continuità a quel dialogo, affinché le intuizioni e le sperimentazioni avviate possano essere rilanciate, replicate, trasformate.

Non è un caso che tutto questo accada a Modena, prima città italiana a entrare nel network delle Città Creative UNESCO per le Media Arts: un territorio che investe con convinzione nei linguaggi del digitale e delle tecnologie applicati alla cultura, all'educazione, alla cittadinanza.

Perché educare all'immagine significa anche imparare a guardare oltre i margini, dove nascono le domande più urgenti del nostro tempo.

I numeri del progetto

Out of the frame è stato un progetto di educazione all'immagine rivolto a docenti e classi di scuole dell'Infanzia, Primarie e Secondarie provenienti dall'intero territorio nazionale.

Sono stati coinvolti:

295	**docenti** nei percorsi formativi online e in presenza
692	**studenti** nei laboratori e nelle visite guidate alle mostre di Fondazione Ago
253	studenti per le **proiezioni** in sala cinematografica
17	**classi** delle scuole secondarie di II grado per il percorso di Videostorytelling
45	i **video realizzati** dalle classi con le nuove tecnologie digitali

Elenco percorsi di formazione

Educare nei media visuali applicando la didattica inclusiva e in particolare i principi dell'Universal Design for Learning

Carina Frossasco e Serena Marrandino

Per docenti di Scuole Primarie e Secondarie di I e II grado a cura di Future Education Modena

Percorso formativo metodologico su progettazione inclusiva e media educativi; multimedialità, approcci Media Education e UDL; applicativi tecnologici e materiali visuali per potenziare l'apprendimento.

Crescere con le immagini

Claudia Laus

Per docenti delle Scuole dell'Infanzia e Primarie a cura di Fondazione Ago

Percorso laboratoriale volto ad approfondire l'utilizzo delle tecniche video-fotografiche all'interno della didattica della scuola dell'infanzia e scuola primaria, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo di consapevolezza visiva e mediale, oltre che di arricchire e diversificare gli strumenti educativi a disposizione degli insegnanti.

Immersi nelle immagini: integrare cultura visuale e media digitali nell'insegnamento secondario di I grado

Simone Santilli

Per docenti di Scuole Secondarie di I grado a cura di Fondazione Ago

Un percorso laboratoriale sulla cultura visuale contemporanea, focalizzato ad acquisire strumenti pratici e teorici per adottare nella propria didattica un utilizzo più integrato e consapevole delle immagini, sia come linguaggio espressivo ma anche come mezzo per relazionarsi con la realtà contemporanea.

Storia dell'arte e cultura visuale contemporanea

Maria Stella Bottai, Chiara Canali, Francesco Maria Orsolini, Rebecca Pedrazzi

Per docenti delle Scuole Secondarie di II grado
a cura di ANISA - Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'Arte

In relazione all'attuale fase storica dominata dall'infosfera, ovvero da un ambiente di vita fortemente improntato ai dati e alla comunicazione digitale, il corso propone un approfondimento sulle pratiche correnti che collegano il patrimonio artistico-storico con le tendenze e le espressioni della cultura visuale e arte contemporanea.

Videostorytelling

Per docenti e classi delle Scuole Secondarie di II grado
a cura di Fondazione Ago e Future Education Modena in collaborazione con Biografilm Festival e Flash Future - 24FRAME Future Film Fest

Uno speciale percorso formativo che ha coinvolto e messo in rete docenti e classi delle Scuole Secondarie di II grado nella creazione di nuovi audiovisivi attraverso tecniche digitali differenti, capaci di riflettere la complessità della produzione audiovisiva contemporanea – comunicativa, artistica e cinematografica – contraddistinta da una sempre maggiore ibridazione dei generi tradizionali in combinazione con animazioni digitali, realtà virtuale, gaming e intelligenza artificiale.

Percorsi differenti hanno affrontato la sperimentazione di tre diverse tecniche di produzione audiovisiva:

- **Riprese video fotografiche** (Cinzia Ascari)
  Un set di nozioni e tecniche per progettare una narrazione audiovisiva dalle riprese al montaggio.
- **Machinima** (Gemma Fantacci)
  Creazione di progetti di animazione video e ambientazioni visive attraverso piattaforme di videogioco e realtà virtuale.
- **IA per immagini e video** (Giancarlo Mirmillo)
  Analisi, creazione e gestione di immagini e video attraverso l'uso dell'intelligenza artificiale.

Educare nei media visuali applicando la didattica inclusiva

di **Carina Frossasco** e **Serena Marrandino**

Abstract

Il contributo presenta un percorso formativo che integra i principi dello Universal Design for Learning (UDL) con le metodologie della Media Education (ME) nell'ambito del progetto *Out of the Frame*. L'esperienza, rivolta a docenti di Scuola Secondaria, ha esplorato come l'educazione all'immagine e ai media possa diventare strumento efficace per promuovere l'inclusione didattica e lo sviluppo del pensiero critico. Attraverso un approccio esperienziale articolato in cinque incontri, i partecipanti hanno sperimentato metodologie come gli Episodi di Apprendimento Situato (EAS), l'uso dei meme come strumenti didattici e l'applicazione dell'intelligenza artificiale per personalizzare i percorsi di apprendimento. I risultati evidenziano l'efficacia di questo binomio operativo nel tradurre i principi dell'inclusione in pratiche didattiche concrete, accessibili e significative per tutti gli studenti.

Introduzione

Il percorso si inserisce all'interno del progetto *Out of the Frame*, rivolto alle Scuole Primarie e Secondarie di primo e secondo grado di tutta Italia. L'iniziativa è nata con l'intento di valorizzare l'educazione all'immagine e ai media come strumenti per leggere criticamente la realtà e raccontarla in modo personale. In questo contesto, il percorso formativo proposto ha avuto come finalità l'applicazione concreta dei principi dello Universal Design for Learning (UDL) e della Media Education (ME) nella pratica didattica quotidiana.

L'obiettivo è stato duplice: da un lato, accompagnare i docenti nell'identificazione dei principi e delle buone pratiche per l'inclusione; dall'altro, promuovere la progettazione di attività didattiche fondate sugli approcci della media education, per sviluppare nei ragazzi competenze di lettura critica ed espressione all'interno dei media. Particolare attenzione è stata dedicata all'uso dell'intelligenza artificiale come leva per creare percorsi di apprendimento personalizzati, capaci di promuovere l'accessibilità e di stimolare la creatività degli studenti.

La scelta di integrare Media Education e UDL risponde alla convinzione che i metodi propri della media education — basati su decodifica, produzione e riflessione critica — possano costituire una vera e propria cassetta degli attrezzi per concretizzare i principi dell'UDL.

Tale integrazione consente di sviluppare un approccio inclusivo, capace di rispondere alle sfide educative di una società sempre più mediatizzata, mettendo al centro il coinvolgimento attivo, plurale e personalizzato di ogni studente.

Descrizione del percorso

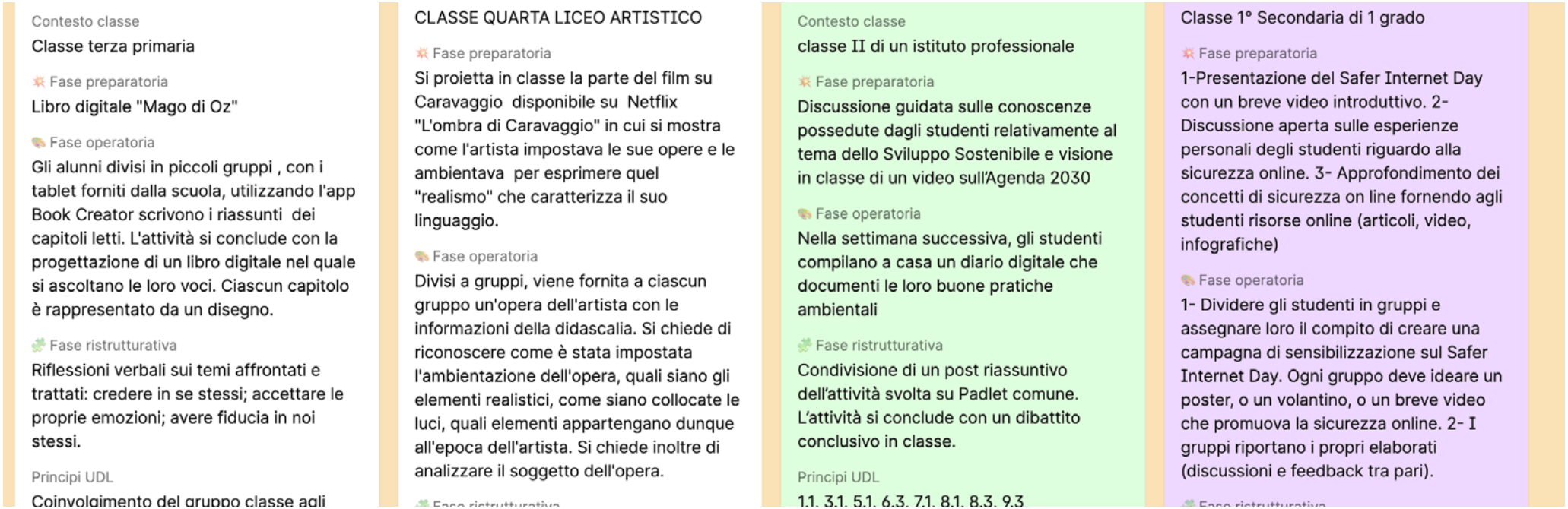
Il percorso si è articolato in cinque incontri sincroni online e ha alternato momenti di formazione teorica, attività pratiche e riflessione condivisa. La struttura del corso ha seguito una progressione pensata per introdurre e integrare gradualmente i principi dell'UDL e della Media Education, accompagnando i docenti in un processo di progettazione consapevole, inclusiva e tecnologicamente mediata.

Primo incontro: quadro teorico e concetto di *affordance*

Nel primo incontro è stato introdotto il quadro teorico di riferimento del percorso: i principi dello Universal Design for Learning e della Media Education, con particolare attenzione al concetto di *affordance* fisiche e digitali e al valore di questo concetto in termini di inclusività.

Il concetto di *affordance* è stato introdotto per aiutare i partecipanti a comprendere come un designer selezioni e progetti elementi in grado di suggerire chiaramente le azioni che possono essere compiute. In altre parole, un buon design rende evidenti e intuitive le possibili interazioni con un oggetto o un'interfaccia.

Nel web design, un esempio classico è rappresentato dalla grafica dei pulsanti di controllo — come "play", "pausa", "avanti" o



Screenshot dal Padlet di Lavoro del corso

"stop" — nei lettori video online: la loro forma e simbologia sono progettate per invitare l'utente a eseguire l'azione corrispondente in modo immediato e intuitivo.

Abbiamo anche portato l'esempio concreto di una caraffa d'acqua: la sua impugnatura, la forma del beccuccio e il bilanciamento del peso sono studiati per rendere evidente e naturale il modo corretto di afferrarla e versare. Anche in questo caso, il design comunica direttamente all'utente come utilizzare l'oggetto, senza bisogno di istruzioni.

Secondo incontro: engagement e metodo EAS

Il secondo appuntamento ha approfondito il principio dell'engagement dell'UDL, mettendolo in dialogo con il **metodo EAS** (Episodi di Apprendimento Situato), tipico della Media Education. I partecipanti hanno sperimentato l'uso del **framework UDL** e della struttura EAS per progettare esperienze didattiche autentiche, coinvolgenti e motivanti.

Nel corso della formazione, ai partecipanti è stato proposto un compito pratico volto a favorire la riflessione attiva sulla progettazione didattica inclusiva e innovativa.

L'attività consisteva nel ri-pensare una lezione già svolta, applicando i principi del metodo EAS in sinergia con il framework UDL.

Attraverso l'utilizzo della piattaforma **Padlet** (https://padlet.com), i corsisti hanno documentato la propria riprogettazione seguendo queste indicazioni:

- Inserire **l'argomento** della lezione come titolo del post;
- Descrivere la **fase preparatoria**, evidenziando le strategie di attivazione e aggancio;
- Dettagliare la **fase operatoria**, ovvero l'attività concreta da far svolgere agli studenti;
- Esplicitare la **fase ristrutturativa**, in cui

avviene la riflessione e la sistematizzazione dell'apprendimento;
- Indicare chiaramente i **principi UDL** adottati nella progettazione, specificandone il numero o la denominazione (es. 5.1 – Offrire molteplici mezzi di comunicazione).

Terzo incontro: rappresentazione e apprendimento multimediale

Il terzo incontro ha esplorato il principio della rappresentazione all'interno dell'UDL, mettendo in luce l'importanza di proporre contenuti in modalità multiple. Attraverso la lente della media analysis e i principi di Mayer sull'elaborazione multimediale, sono state analizzate strategie per rendere i materiali didattici più accessibili, inclusivi ed efficaci.

A questo proposito i partecipanti hanno svolto un'attività: nello specifico, è stata mostrata un'immagine "infografica" e si è chiesto ai corsisti di analizzarla criticamente alla luce dei **principi cognitivi che regolano l'apprendimento multimediale**.

L'obiettivo era favorire una riflessione su **come le scelte grafiche, testuali e visive** possano influenzare l'efficacia dell'apprendimento, e su come progettare materiali che siano cognitivamente sostenibili per tutti gli studenti.

Quarto incontro: azione, espressione e mediamaking

Nel quarto modulo si è lavorato sul principio dell'azione ed espressione, con un focus sull'autorialità e sull'espressione personale attraverso la produzione di contenuti. I docenti hanno sperimentato attività di mediamaking (come la creazione di meme), riflettendo sul valore dei media e della multimedialità in termini di espressione originale e personale.

Quinto incontro: intelligenza artificiale e personalizzazione

Il percorso si è concluso con un incontro più ampio dedicato all'uso dell'intelligenza artificiale per personalizzare l'insegnamento e abbattere le barriere all'apprendimento. Sono stati mostrati casi d'uso per l'adattamento e trasformazione dei materiali, ad esempio:
- la trasformazione di un testo scritto in un mp3 con **LuvVoice** (https://luvvoice.com) in diverse lingue;
- la generazione di feedback personalizzati con ChatGPT (chatgpt.com) o Gemini (https://gemini.google.com);
- il supporto multilingue tramite Reverso (https://context.reverso.net/traduzione);
- l'analisi delle performance degli studenti.

Si è discusso inoltre del potenziale dell'IA nel promuovere l'accessibilità, il benessere emotivo e l'autonomia. Tutte le risorse tecnologiche sono usate in modo gratuito, pur se si possono avere degli abbonamenti per ottenere dei plus.

Metodologia e strumenti

Ogni incontro ha seguito la metodologia EAS: una breve fase iniziale teorica, seguita da attività pratiche in cui i docenti hanno sperimentato l'uso delle tecnologie, per poi concludersi con un momento di debriefing riflessivo e condiviso. Questo approccio ha favorito una comprensione attiva e situata dei contenuti.

Durante il percorso sono stati utilizzati strumenti digitali a supporto dell'interazione e della co-costruzione, tra cui:
- Padlet
- Mentimeter (https://www.mentimeter.com/)
- Kahoot (https://kahoot.it/)
- Piattaforma Moodle (https://moodle.org/?lang=it), scelta per l'organizzazione dei materiali e la condivisione delle risorse

Padlet si è rivelato uno strumento chiave per facilitare la collaborazione in tempo reale tra i docenti. La piattaforma ha permesso di creare spazi virtuali condivisi dove inserire contenuti, idee, link e risorse, stimolando un apprendimento partecipato. La sua versatilità — utilizzabile sia da dispositivi mobili che desktop — ha reso possibile un coinvolgimento immediato e costante, valorizzando il contributo di ciascun partecipante in modo flessibile e inclusivo.

Mentimeter è stato utilizzato come strumento per la valutazione interattiva e il feedback in tempo reale. Attraverso sondaggi e domande aperte, ha stimolato la riflessione critica dei docenti, permettendo loro di esprimere opinioni e pensieri personali sui contenuti trattati, in modo diretto e coinvolgente.

L'uso di Kahoot con test di conoscenza a risposta multipla ha rappresentato un momento gamificato per il consolidamento dell'apprendimento, favorendo una partecipazione attiva e motivata, grazie anche alla dimensione ludica e dinamica dello strumento.

Questi strumenti hanno contribuito in modo sostanziale a rendere il percorso esperienziale, interattivo e coerente con i principi dell'UDL e sono diventati strumenti aggiuntivi che i docenti potranno portare con loro nella pratica didattica.

Media Education e UDL: un binomio operativo per l'inclusione

L'integrazione dei principi dello Universal Design for Learning (UDL) ha rappresentato la base teorico-metodologica del percorso. L'UDL è un approccio flessibile e personalizzabile che valorizza la variabilità degli studenti attraverso strategie inclusive concrete. In particolare, il percorso ha promosso:

- la molteplicità nella rappresentazione dei contenuti (testo, audio, video, infografiche);
- le diverse modalità di espressione e comunicazione, dalla scrittura ai prodotti multimediali;
- la progettazione di attività coinvolgenti e autentiche, orientate alla partecipazione attiva;
- strategie per promuovere autonomia, collaborazione e auto-regolazione.

In questo quadro, la Media Education si è rivelata un alleato strategico. In quanto disciplina che unisce pedagogia e comunicazione, ha offerto ai docenti un doppio approccio — media analysis e media making — per lavorare sia sulla comprensione critica dei messaggi mediali sia sulla produzione consapevole di contenuti. La collaborazione tra Media Education e UDL si è concretizzata, in questo percorso, in tre assi di lavoro centrali: i meme, l'EAS e l'apprendimento multimediale.

L'apprendimento multimediale secondo Mayer

I principi delineati da Mayer sull'apprendimento multimediale si sono rivelati fondamentali per guidare la progettazione dei contenuti didattici. Il modello si basa sul principio del doppio canale, ovvero l'integrazione di input visivi e verbali per potenziare la comprensione. Strategie come la segmentazione delle informazioni, l'uso di un linguaggio colloquiale e la riduzione del sovraccarico cognitivo risultano efficaci per garantire l'accessibilità a studenti con DSA, ADHD o altre difficoltà di elaborazione. L'approccio di Mayer, integrato all'UDL, ha quindi offerto indicazioni pratiche per rendere i contenuti digitali più inclusivi, motivanti e cognitivamente sostenibili.

Episodi di Apprendimento Situato (EAS)

La metodologia degli Episodi di Apprendimento Situato ha fornito il framework operativo di riferimento. Strutturata in tre fasi (preparatoria, operatoria, ristrutturativa), la metodologia consente di progettare esperienze autentiche e adattabili, che valorizzano e promuovono l'autonomia degli studenti. In particolare, la fase operativa stimola una partecipazione attiva e differenziata, mentre la fase di ristrutturazione supporta lo sviluppo della metacognizione, in piena coerenza con gli obiettivi dell'UDL.

Linee Guida UDL 3.0

Obiettivo dell'UDL è promuovere l'agency dello studente affinché sia propositiva e riflessiva, piena di risorse e autentica, strategica e orientata all'azione.

	Progettare molteplici mezzi di **Coinvolgimento** 	Progettare molteplici mezzi di **Rappresentazione** 	Progettare molteplici mezzi di **Azione & Espressione** 
Accesso	Opzioni di progettazione per **Accogliere interessi e identità** (7) • Ottimizzare la scelta e l'autonomia (7.1) • Ottimizzare la rilevanza, il valore e l'autenticità (7.2) • Coltivare la gioia e il gioco (7.3) • Affrontare pregiudizi, minacce e distrazioni (7.4)	Opzioni di progettazione per la **Percezione** (1) • Favorire opportunità per personalizzare la presentazione delle informazioni (1.1) • Supportare molteplici modalità di percezione delle informazioni (1.2) • Rappresentare una diversità di prospettive e identità in modo autentico (1.3)	Opzioni di progettazione per **l'Interazione** (4) • Diversificare e valorizzare i metodi di risposta, navigazione e movimento (4.1) • Ottimizzare la fruizione di materiali accessibili e di tecnologie e strumenti assistivi e accessibili (4.2)
Supporto	Opzioni di progettazione per **Sostenere lo sforzo e la perseveranza** (8) • Chiarire il significato e lo scopo degli obiettivi (8.1) • Ottimizzare le sfide e il sostegno (8.2) • Favorire la collaborazione, l'interdipendenza e l'apprendimento collaborativo (8.3) • Promuovere il senso di appartenenza e il valore della comunità di apprendimento (8.4) • Offrire feedback che incoraggino all'azione (8.5)	Opzioni di progettazione per la **Lingua e i simboli** (2) • Chiarire il vocabolario, i simboli e le strutture linguistiche (2.1) • Supportare la decodifica di testi, notazioni matematiche e simboli (2.2) • Favorire la comprensione e il rispetto tra lingue differenti e dialetti (2.3) • Affrontare i pregiudizi nell'uso del linguaggio e dei simboli (2.4) • Illustrare attraverso molteplici supporti (2.5)	Opzioni di progettazione per **l' Espressione e la comunicazione** (5) • Utilizzare molteplici mezzi per la comunicazione (5.1) • Utilizzare molteplici strumenti per la costruzione, la composizione e la creatività (5.2) • Acquisire competenze supportando gradualmente la pratica e la performance (5.3) • Affrontare i pregiudizi legati alle modalità di espressione e comunicazione (5.4)
Funzioni esecutive	Opzioni di progettazione per la **Capacità emotiva** (9) • Riconoscere aspettative, convinzioni e motivazioni (9.1) • Sviluppare la consapevolezza di sé e degli altri (9.2) • Promuovere la riflessione individuale e collettiva (9.3) • Coltivare l'empatia e le pratiche riparative (9.4)	Opzioni di progettazione per la **Costruzione della conoscenza** (3) • Collegare le conoscenze pregresse al nuovo apprendimento (3.1) • Identificare ed esplorare modelli, caratteristiche fondamentali, grandi idee e relazioni (3.2) • Sperimentare molteplici modi per conoscere e creare significato (3.3) • Massimizzare il transfer e la generalizzazione (3.4)	Opzioni di progettazione per lo **Sviluppo delle strategie** (6) • Stabilire obiettivi significativi (6.1) • Anticipare e pianificare le sfide (6.2) • Organizzare informazioni e risorse (6.3) • Migliorare la capacità di monitorare i progressi (6.4) • Sfidare le pratiche di esclusione (6.5)

CAST | Until learning has no limits®

udlguidelines.cast.org © CAST, Inc. 2024
Suggested Citation: CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 [graphic organizer]. Lynnfield, MA: Author.
Traduzione e adattamento della versione italiana: **Lia Daniela Sasanelli**

I meme come strumento didattico

L'uso dei meme in contesto educativo si è rivelato particolarmente efficace per promuovere la comprensione profonda e l'espressione personale di contenuti didattici. La loro natura visiva e sintetica stimola la creatività e consente agli studenti di esprimere concetti in modo originale. In ottica UDL, i meme rappresentano una modalità di rappresentazione multipla delle informazioni, riducendo le barriere linguistiche e comunicative — in particolare per studenti con difficoltà di lettura o background multilingue — grazie alla combinazione immediata di immagine e testo.

In sintesi, il legame tra UDL e Media Education è emerso come un binomio concreto ed efficace per promuovere l'inclusione attraverso attività stimolanti e personalizzabili. Proseguire su questa traiettoria significa dotare i docenti di strumenti e visioni capaci di tradurre i principi dell'inclusione in esperienze didattiche accessibili, partecipative e significative per ogni studente.

Esiti e impatto

Al fine di monitorare l'efficacia del percorso e valutare l'impatto formativo, è stato somministrato un questionario di autovalutazione al termine del ciclo di incontri. Questo ha permesso di osservare l'evoluzione delle competenze dei partecipanti, in particolare rispetto alla capacità di applicare i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) e della Media Education nella progettazione didattica.

Oltre ai dati quantitativi, la valutazione ha incluso la raccolta e l'analisi qualitativa dei prodotti generati durante i workshop. Il contributo più strutturato è rappresentato da 37 output realizzati con la metodologia EAS (Episodi di Apprendimento Situato). Questi elaborati hanno offerto una panoramica sul modo in cui i docenti hanno iniziato a integrare i principi UDL nella progettazione di attività autentiche.

Tuttavia, da un'analisi informale dei lavori è emerso che molti insegnanti faticano a gestire in modo strategico l'allineamento tra obiettivi, tempi, dinamiche di gruppo e proposta di metacognizione. Le consegne rivolte agli studenti risultano spesso troppo generiche o prive di linee guida e materiali di supporto, limitando l'autonomia e l'efficacia del processo di apprendimento. Per migliorare la qualità degli output futuri, appare necessario fornire ai docenti strumenti pratici di progettazione, template guidati e strategie per integrare esplicitamente gli elementi chiave del framework UDL.

Ad ogni modo ci sono stati degli esempi di progettazione ben riusciti, come illustrato nella pagina successiva:

Esempio di progettazione EAS: Scuola: Secondaria di primo grado - Classe 2°. Materia: Tecnologia

Fase preparatoria

L'insegnante introduce l'argomento del Packaging creando un Padlet con una bacheca organizzata in colonne o sezioni, ad esempio:

- "Cosa sappiamo già?" - Gli studenti scrivono cosa conoscono sui materiali dei contenitori alimentari.
- "Esempi di packaging domestico" - Gli studenti caricano immagini di contenitori trovati a casa (bottiglie, barattoli, cartoni, lattine).

L'insegnante dà un compito: Ogni alunno fotografa almeno un contenitore alimentare che ha in casa e lo carica sul Padlet con una breve descrizione del materiale.

Fase operatoria

L'insegnante guida l'osservazione dei materiali e propone domande per riflettere su:

- Di cosa sono fatti i contenitori?
- Quali caratteristiche hanno i diversi materiali (plastica, vetro, metallo, carta, bioplastica)?
- Quali sono i vantaggi e gli svantaggi di ciascun materiale?

Compito: Gli studenti classificano i contenitori in base al materiale e alla funzione, aggiungendo commenti sotto le immagini nel Padlet.

Fase ristrutturativa

Gli studenti sintetizzano ciò che hanno scoperto rispondendo a un'ultima domanda sul Padlet: "Se dovessi progettare un nuovo contenitore alimentare, quale materiale sceglieresti e perché?"

L'insegnante dà un compito: ogni studente scrive un breve post con la propria proposta di un packaging innovativo e sostenibile.

Principi UDL applicati

- Permettere agli studenti di accedere alle informazioni in modi diversi aiuta chi ha difficoltà con la lettura, chi apprende meglio visivamente e chi ha bisogno di più esempi concreti.
- Ogni studente può esprimersi secondo le proprie preferenze e abilità, riducendo le barriere alla partecipazione.
- Gli studenti si sentono più coinvolti perché possono personalizzare il percorso di apprendimento in base ai propri interessi.

Mediamaking come strumenti didattici

Un secondo tipo di evidenza è rappresentato da 20 meme didattici realizzati come attività



Immagine Meme

di mediamaking, in cui i partecipanti hanno sperimentato linguaggi espressivi e creativi, collegando il contenuto del meme alla propria disciplina o a esperienze vissute a scuola. L'esercizio ha stimolato riflessione e senso critico, mostrando le potenzialità del meme come formato comunicativo rapido, ironico e sintetico.

Tuttavia, è emersa anche una certa difficoltà da parte di alcuni docenti nell'interpretare il linguaggio tipico dei meme e tradurre questa forma espressiva in un codice coerente con i contenuti e i linguaggi disciplinari. Questa criticità rappresenta un'opportunità formativa importante: integrare la media education nella didattica richiede non solo strumenti, ma anche un accompagnamento culturale e pedagogico all'uso consapevole e critico dei linguaggi digitali contemporanei.

Conclusione

Il percorso ha generato esiti complessivamente positivi, sia in termini di partecipazione che di qualità dei prodotti realizzati. I docenti coinvolti si sono dimostrati attenti, curiosi e fortemente motivati a esplorare nuovi approcci alla didattica, mostrando un interesse costante lungo tutto il processo formativo. In particolare, è emersa una significativa attenzione verso gli strumenti pratici e operativi, ritenuti di grande valore per tradurre nella pratica quotidiana i principi dell'Universal Design for Learning e della Media Education.

Il connubio tra Media Education e UDL si è rivelato una chiave pedagogica efficace per costruire percorsi realmente inclusivi, capaci di valorizzare la diversità degli studenti e di offrire a ciascuno opportunità autentiche di espressione, partecipazione e comprensione. La Media Education, con i suoi linguaggi e le sue pratiche attive, ha offerto una cassetta degli attrezzi concreta per rendere i principi dell'UDL più vicini, attuabili e sostenibili nel tempo.

È fondamentale continuare a lavorare su questa integrazione per evitare che l'inclusione resti solo un'ambizione dichiarata, e fare in modo che si traduca in scelte didattiche concrete, supportate da strumenti, tecnologie e metodologie adeguate. Solo così sarà possibile progettare ambienti di apprendimento realmente flessibili e accoglienti, capaci di rispondere in modo efficace alla complessità delle classi di oggi.

Carina Frossasco

Laureata in Scienze dell'Educazione e in Media Education all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Master in Instructional Design. Si occupa di educazione ai media, Instructional e Learning Design e utilizzo delle tecnologie in contesti formativi. È Inclusion&Technology Expert per Future Education Modena.

Serena Marrandino

Master in Neurodidattica, Università Abierta Interamericana Esperta in UDL e Coach in Intelligenza Emotiva. Lavora a Future Education Modena come Media Education Expert & Instructional Designer, occupandosi della progettazione didattica per setting di apprendimento Brain-Friendly, con l'integrazione di tecnologie digitali compatibili.

Crescere con le immagini. La fotografia nella scuola dell'Infanzia e Primaria

di **Claudia Laus**

Abstract

Il contributo esplora il ruolo della fotografia nell'educazione scolastica, partendo dalla profezia di László Moholy-Nagy sull'analfabetismo visivo fino alle sfide contemporanee. In un'epoca caratterizzata da una produzione e fruizione di immagini sempre più precoce e veloce, l'articolo analizza le conseguenze neuropsicologiche della sovraesposizione visiva e propone un approccio didattico basato sull'educazione allo sguardo. Attraverso l'esperienza del percorso "Crescere con le immagini", vengono illustrate metodologie per integrare la fotografia nella scuola dell'Infanzia e Primaria, sia come oggetto di studio sia come strumento pedagogico. L'analisi degli elementi linguistici dell'immagine fotografica (punto di vista, inquadratura, messa a fuoco) diventa occasione per sviluppare competenze trasversali: dal linguaggio descrittivo alla consapevolezza di sé, dall'apprendimento euristico alla creatività. Il testo offre infine spunti concreti per supportare i docenti nella progettazione di attività fotografiche, sottolineando l'importanza di trasformare il semplice "vedere" in un consapevole e critico "guardare".

Introduzione

Nel 1927, il fotografo e artista ungherese László Moholy-Nagy profetizzò che "Non colui che ignora la scrittura, bensì colui che ignora la fotografia sarà l'analfabeta del futuro". Questa riflessione, ripresa e resa celebre da Walter Benjamin nella sua "Piccola storia della fotografia", venne arricchita dalla sua osservazione: "Ma un fotografo che non sa leggere le sue stesse immagini è forse qualcosa di meglio di un analfabeta?". Benjamin sottolineava così la necessità per il fotografo di delimitare e contestualizzare il significato delle proprie immagini attraverso l'uso della didascalia, contemplando la possibilità della fotografia di essere ambigua, dopo appena un secolo dall'invenzione del mezzo.

Nella nostra contemporaneità, appare paradossale sostenere che qualcuno ignori la fotografia, considerando che la maggioranza della popolazione porta costantemente con sé una piccola macchina fotografica integrata nello smartphone, a cui affida tanto la documentazione della propria quotidianità quanto la custodia dei propri ricordi più preziosi.

L'analfabetismo visivo nell'epoca dell'immagine

Potremmo piuttosto affermare che, al progressivo processo di velocizzazione e semplificazione della produzione fotografica non sia corrisposta una maggiore consapevolezza tanto del funzionamento tecnico quanto delle peculiarità linguistiche di questo mezzo. A questa situazione non ha fatto gioco nemmeno la diffusione dei social network: presentando una gran mole di immagini da fruire velocemente, senza soluzione di continuità, queste piattaforme hanno favorito un impoverimento dell'attenzione rivolta alle fotografie che esse stesse presentano. Si sono così avverate, in una sorprendente convergenza, tanto la profezia di Moholy-Nagy quanto quella di Benjamin: in un mondo fatto di immagini, l'analfabetismo su ciò che le riguarda è diffuso.

In questo contesto, va inoltre considerato che l'età di chi produce e fruisce fotografia si sta abbassando. Scattare è diventata un'azione comune non solo tra gli adolescenti, ma anche tra i più piccoli che, a partire dai 3 anni, producono immagini sia attraverso tablet o smartphone dei genitori, sia mediante dispositivi fotografici realizzati appositamente per loro – macchine digitali costruite con materiali resistenti e dalle dimensioni adatte alle loro mani.

Nei confronti della fotografia, bambine e bambini assumono oggi un triplice ruolo: sono **soggetti** (volenti o nolenti) delle immagini, **produttori attivi** e, sempre più precocemente, fruitori di un continuo flusso visivo. L'età alla quale i più piccoli sono esposti a dispositivi elettronici si è drasticamente abbassata (si stima sotto i due anni) e, di conseguenza, anche la loro esposizione al grande flusso di immagini, ferme o in movimento, che questi dispositivi veicolano. Ma quali conseguenze comporta questa sovraesposizione costante?

Effetti neuropsicologici della sovraesposizione alle immagini

Per rispondere a questa domanda, è utile considerare cosa avviene nel cervello umano quando osserviamo tanto la realtà quanto le sue rappresentazioni. Alla ricezione di uno stimolo visivo, si attiva un processo cerebrale chiamato "**specializzazione funzionale**": lo stimolo passa dalla retina alla corteccia visiva primaria, nel lobo occipitale (parte posteriore del cervello), dove viene trasmesso a cinque aree, ciascuna deputata all'analisi di una singola qualità dell'immagine (per esempio, c'è una zona che analizza il colore e un'altra il movimento).

Queste elaborazioni non avvengono in simultanea, ma vi è un continuo rimando di informazioni tra le singole aree e la corteccia visiva primaria che elabora i dati ricevuti; tant'è che spesso alcune informazioni dell'immagine vengono percepite solo in un secondo momento. Sorge quindi una domanda cruciale: un processo così complesso può essere messo in atto con **tutte** le immagini che vediamo nel quotidiano scrolling sui dispositivi digitali? Effettivamente no.

Il rapido e costante susseguirsi di fotografie e video proposto dagli smartphone e dai social interrompe questo processo naturale, portando non solo a una sovrastimolazione del lobo occipitale a discapito di quello frontale (deputato alla logica, al pensiero critico e all'immaginazione), ma anche a una fruizione passiva delle immagini, priva di analisi e tantomeno di senso critico. Oltre a comprovati effetti quali il calo dell'attenzione e la riduzione delle abilità astrattive, questo tipo di visione porta chi osserva a subire i significati che le immagini veicolano: che lo facciano direttamente o indirettamente, esse parlano sempre. Attraverso i loro soggetti ma anche nel modo in cui sono costruite e presentate.

Un'educazione allo sguardo

In questo contesto, diventa quindi sempre più necessario **approfondire il tema della fotografia e dell'immagine a scuola, a partire dai primi gradi scolastici**. Tuttavia, per farlo, bisogna abbandonare la credenza che vede le fotografie come mere copie della realtà, trattandosi piuttosto di mezzi estremamente soggettivi. Come diceva il fotografo Luigi Ghirri, "la fotografia, come la scrittura, ha una sua ambiguità, un suo lessico, una logica interna, un suo ritmo, tutti valori che non appartengono a una fotocopia".

È da tale necessità che ha preso le mosse il percorso "**Crescere con le immagini**", nato all'interno del più ampio progetto "Out of the frame. Educazione all'immagine tra innovazione e futuro" di Fondazione AGO Modena Fabbriche Culturali. Si è trattato di un corso online rivolto a **docenti della scuola dell'Infanzia e Primaria**, il cui obiettivo lungo i quattro incontri previsti è stato quello di parlare della fotografia a scuola sia come oggetto di studio che come strumento didattico.

Il corso ha avuto un buon riscontro in termini di iscrizioni sin dalla sua pubblicazione, a conferma di quanto il tema sia di interesse diffuso tra chi lavora con bambine e bambini. Non solo perché ormai i programmi scolastici prevedono tra le competenze la comprensione di immagini fotografiche, ma anche e soprattutto per il contesto finora delineato.

Il presupposto del corso è stato che, accantonato il binomio fotografia-copia, occorre parlare piuttosto di un'**educazione allo sguardo** in cui le immagini fotografiche vanno affrontate da un punto di vista linguistico: alla pari di un testo, un simile approccio richiede un'analisi grammaticale dell'immagine, in cui ci si interroga sia su quanto rappresentato sia sulle modalità di realizzazione.

Ciò vuol dire proporre alle classi **esercizi di osservazione prolungata** di fotografie selezionate e mute (senza didascalia[1]), chiedendo loro di descriverne gli elementi oggettivi, ancor prima di costruire storie o ricercare dei significati altri. L'obiettivo è quello di **focalizzarsi sull'immagine e sui suoi elementi** prima di chiedersi cosa

1 Fornisce abbastanza informazioni da influire sulla lettura dell'immagine che, invece, dev'essere priva di contesto.

ciascuna e ciascuno di noi ci veda. Qualora questo succeda, il compito di chi modera la conversazione è di ricondurre le impressioni personali all'immagine chiedendo quale tra i suoi elementi le abbia provocate.

Benefici dell'osservazione prolungata delle immagini

In un contesto culturale dominato dalla velocità e dalla superficialità dello sguardo, insegnare a "fermarsi" davanti a un'immagine rappresenta di per sé un atto rivoluzionario, oltre che dalla forte portata educativa. Infatti, dedicare un tempo prolungato a osservare delle immagini può avere ricadute positive quali:

1. Favorire lo **sviluppo del linguaggio descrittivo**. Parlare di una fotografia richiede di organizzare un discorso e trovare il lessico giusto sia per descriverla, sia per sostenere le ragioni che la fanno o meno apprezzare.
2. Stimolare un **apprendimento euristico**, presentando a inizio lezione un'immagine di ciò che verrà trattato senza però dare informazioni. Attraverso l'osservazione attenta di un oggetto, la classe può dedurne autonomamente caratteristiche e funzionalità, favorendo un processo per il quale alunne e alunni apprendono mediante un coinvolgimento attivo.
3. Favorire la **consapevolezza di sé e la relazione con gli altri**. La visione collettiva di una fotografia mette inevitabilmente in luce la personalità e le conoscenze dei singoli e le mette in relazione tra loro. Ciascun intervento, oltre ad arricchire la lettura generale, può **aprire un varco sugli interessi e le esperienze dei singoli**. In questo modo, studentesse e studenti conoscono sé stessi anche riconoscendosi negli altri e la condivisione diventa l'occasione per intrecciare relazioni più profonde.
4. Stimolare il **linguaggio narrativo**. Terminata l'analisi oggettiva, si potranno usare le informazioni raccolte per procedere con l'interpretazione. Le brevi storie inventate dalle classi su un'immagine possono essere allungate o arricchite, diventando un pretesto per parlare di racconti, generi letterari o affinare l'arte dello scrivere.

Elementi linguistici della fotografia

Per parlare in questi termini di una fotografia, è però necessario presentare in classe almeno tre dei suoi elementi linguistici che aiuteranno a familiarizzare con il mezzo e a comprenderne la componente soggettiva.

1. Il **punto di vista**. A differenza nostra, la macchina fotografica guarda con un solo occhio bidimensionale. Quando lo spazio esterno viene proiettato sulla superficie del sensore, si creano dei rapporti tra lo sfondo e il primo piano che non esistevano prima della fotografia. Per di più, questi cambiano a ogni variazione del punto di vista: ogni spostamento della macchina può rivelare qualcosa o celarla; far apparire un soggetto più grande o più piccolo a seconda che, rispettivamente, ci si avvicini o allontani da esso.
2. **L'inquadratura**. Rappresenta una delle più importanti decisioni di chi fotografa perché definisce **cosa includere e cosa escludere dall'immagine**. Ogni fotografia è innanzitutto un atto di selezione, un ritaglio della realtà che si decide di mostrare, il risultato di una scelta soggettiva in cui tutti gli elementi - anche quelli all'apparenza più banali - concorrono a creare significato.
3. La **messa a fuoco**. È lo strumento con cui si definisce il piano nitido dell'immagine e, di conseguenza, la sua parte più importante. Il piano di messa a fuoco, grazie alla sua



Laboratorio "Finestre sulla realtà" nella mostra Passaggi Paesaggi, Fondazione AGO Modena Fabbriche Culturali, 2025, (C) Elisa De Benedetti

estrema nitidezza, attirerà per primo lo sguardo di chi osserva e continuerà a richiamarne l'attenzione mentre contempla il resto della fotografia. La scelta del punto di messa a fuoco, quindi, **stabilisce una gerarchia tra gli elementi dell'immagine**.

Tutti questi fattori determinano un'innata ambiguità del mezzo fotografico. Non si tratta però di un limite, ma piuttosto di un'opportunità di lavoro e sperimentazione con le classi: esplorare queste caratteristiche fin dalla giovane età, aiuta a familiarizzare con il mezzo e contemporaneamente fornisce gli strumenti critici necessari con cui guardare le immagini di ogni giorno.

Ciò è emerso anche durante alcuni laboratori didattici ideati nell'ambito di "Out of the frame" e condotti con il Dipartimento Educativo di Fondazione AGO. Rivolte a classi di prima e seconda primaria, queste attività avevano per tema l'inquadratura, chiamata per l'occasione "la finestra magica del fotografo". Attraverso il solo uso di un visore fatto di cartone, si è proposta una simulazione dell'inquadratura che ha favorito scoperte quali il fatto che "quando guardo qui, non vedo proprio tutto tutto" o che "se mi avvicino le cose diventano più grandi".

La fotografia come strumento didattico

Tuttavia, non è necessario che la fotografia sia oggetto esplicito di studio per svolgere un ruolo significativo nell'educazione. Integrata come strumento didattico nelle diverse discipline, può arricchire l'esperienza di apprendimento e sviluppare competenze trasversali essenziali.

1. **Supporto per l'attenzione e la memoria**. Alla pari degli altri linguaggi figurativi, la fotografia aiuta il mantenimento dell'attenzione perché esplicita teorie e concetti astratti. Ciò rende manifeste quelle che erano solo idee, chiarisce i collegamenti che intercorrono tra più elementi e agevola la memorizzazione di quanto spiegato in aula.
2. **Integrazione**. Come conseguenza diretta del punto precedente, il linguaggio figurativo agevola l'apprendimento di bambine e bambini con Bisogni Educativi Speciali, che magari trovano difficoltà nella lettura, nella scrittura o nella comprensione verbale.
3. **Osservazione**. Inquadrare un soggetto porta a estrapolarlo dalla realtà circostante, lo rende il fulcro di uno sguardo attento e concentrato che favorisce l'analisi e lo studio delle sue caratteristiche.
4. **Creatività**. Attraverso la macchina si può vedere la realtà in maniera anomala: scegliendo dei punti di vista particolari, si può produrre un'immagine in cui sembrare grandi quanto la scuola o abbastanza piccoli da fare surf su una foglia. Allo stesso modo, sfruttando le peculiarità del mezzo, come i tempi di scatto, è possibile indagare il movimento catturandolo in un frangente o tenendo traccia della scia che lascia.

Formazione e supporto per i docenti

Con questo contributo si è cercato di offrire delle riflessioni e degli spunti per la formazione fotografica sia delle classi sia di chi insegna. Infatti, è stato nel confronto con un gruppo esteso di docenti che si sono palesate due necessità: da un lato, c'è chi trova difficoltà a parlare di fotografia a scuola o a progettare delle attività perché non ha nozioni sul mezzo; dall'altro, invece, coloro che conoscono e praticano consapevolmente la fotografia, ne parlano a scuola, hanno bisogno di spunti per la progettazione.

Quindi, oltre alla necessità di maggiore informazione sul mezzo, si rileva anche il bisogno di supporto pratico alla quotidiana attività didattica, che talvolta manca nelle formazioni. Durante il corso "Crescere con le immagini" è stata sempre molto apprezzata la proposta di spunti o esercizi pratici che, alleggerendo la fase

di programmazione didattica, aiutano il corpo docenti a portare delle attività fotografiche in classe. Ciò non vuol dire che bisogna sostituirsi all'insegnante o fornire esercizi da seguire pedissequamente, ma che è necessario sostenere chi vuole intraprendere questo percorso, proponendo tipologie di attività da declinare in base alle necessità della propria classe.

Conclusione

Per portare avanti un'educazione allo sguardo in classe è infine necessario un rinnovamento negli occhi di tutte e tutti, bambine e bambini, ma anche e soprattutto docenti. Se i primi tendono a costruire delle storie guardando una fotografia, i secondi sono portati a riempirla con le proprie convinzioni sull'immagine, spesso frutto di uno sguardo furtivo unito a ciò che hanno studiato, visto o vissuto. È necessario far parlare prima di tutto le immagini perché spesso hanno da raccontarci storie molto più interessanti di quelle che attribuiamo loro.

Dare spazio alle immagini, significa restituire profondità al nostro rapporto con il visibile, trasformare il semplice "vedere" in un vero e proprio "guardare": un atto consapevole e critico che permette di cogliere non solo ciò che l'immagine mostra, ma anche ciò che suggerisce o nasconde. Come affermava il fotografo Henri Cartier-Bresson: "Fotografare è trattenere il respiro quando tutte le nostre facoltà si concentrano davanti alla realtà fuggente". Insegnare la fotografia a scuola significa, in fondo, insegnare proprio questo: trattenere il respiro di fronte al mondo, per guardarlo - finalmente - con occhi nuovi.

Claudia Laus

Fotografa riscopertasi mediatrice culturale, ha collaborato con diverse istituzioni culturali dell'Emilia Romagna, occupandosi di didattica per scuole e per pubblico. Da tre anni, presso il Dipartimento Educativo di Fondazione AGO si dedica al tema della formazione fotografica nelle scuole per bambini, ragazzi e adulti.

Immersi nelle immagini

di **Simone Santilli**

Abstract

Il saggio esplora l'evoluzione del nostro rapporto con la cultura visuale contemporanea, analizzando come le immagini non siano più semplici elementi comunicativi, ma veri e propri ambienti esistenziali che ci trasformano profondamente. Attraverso una struttura in quattro moduli, l'autore analizza altrettante dimensioni cruciali del fenomeno: il remix come pratica culturale che ridefinisce i concetti di autorialità e verità visiva; la trasformazione dell'identità attraverso corpi digitali e avatar; il progressivo sfumarsi del confine tra mondo biologico e virtuale; e infine il ruolo dell'intelligenza artificiale nella produzione e interpretazione delle immagini. Attingendo a esempi significativi dalla cultura pop, dall'arte contemporanea e dalla tecnologia digitale, il testo offre una lettura critica delle implicazioni sociali, culturali ed estetiche della nostra immersione nello spazio visuale digitale, evidenziando come questo nuovo ecosistema stia riconfigurando profondamente il nostro modo di guardare e di essere guardati.

Introduzione

Viviamo letteralmente immersi nelle immagini. Non sono più semplici elementi visivi o strumenti di comunicazione, ma veri e propri ambienti in cui esistiamo, attraverso cui agiamo e dai quali veniamo profondamente trasformati. Nel corso "Immersi nelle immagini" ho voluto esplorare proprio questa alterazione nel nostro rapporto con il visuale offrendo ai partecipanti una lettura critica della cultura visuale contemporanea incentrata sui suoi molteplici livelli di significato e sulle sue implicazioni sociali e culturali.

Ho sviluppato questo argomento in relazione al programma didattico della Fondazione AGO, ponendo pertanto particolare attenzione al ruolo della digitalizzazione e dell'innovazione tecnologica nel trasformare il nostro modo di guardare e di essere guardati. Ho così articolato il corso in quattro moduli, ciascuno dedicato a un aspetto cruciale del nostro rapporto con le immagini nell'era digitale: il remix come pratica culturale, la trasformazione dell'identità attraverso corpi virtuali, la costruzione di mondi digitali e infine il ruolo dell'intelligenza artificiale nella produzione visiva.

1. Mix e remix — riuso, riciclo e realtà alternative

Secondo David Gunkel, la proliferazione delle immagini digitali ha inaugurato un'epoca del remix che ha messo in crisi i concetti tradizionali di autorialità, originalità e copyright. Internet funziona come un immenso archivio in cui ogni materiale visivo può essere ripreso, ricontestualizzato e trasformato, dando vita a nuove espressioni creative. Questo fenomeno di riuso e riciclo delle immagini non è un semplice gioco, ma ha un impatto profondo sul nostro modo di percepire la realtà.

Ad esempio, pur consapevoli della facilità con cui le immagini possono essere manipolate, tendiamo spesso a fidarci della loro apparente veridicità. Sappiamo che ciò che vediamo potrebbe essere falso, eppure continuiamo a considerarlo vero. Si tratta di un tema antico, che è recentemente tornato alla ribalta con la diffusione delle IA generative.

Presentando esempi concreti come il Google Deep Dream Generator (2016) e Style Gan2 (2018), ho mostrato come questo fenomeno è il culmine di un processo di lungo corso che ci racconta del desiderio di vedere le immagini eccedere i propri limiti, sfidando il confine tra realtà e immaginazione, un tema che ho raccontato attraverso vari riferimenti culturali, dal film *Essi vivono* di John Carpenter (1988) e dal documentario *Hypernormalisation* di Adam Curtis (2017), che mettono in luce il potenziale delle immagini come strumenti di controllo e manipolazione sociale.

In alcuni casi le immagini digitali e la loro circolazione online possono impattare pesantemente sulla politica internazionale, come nel caso del meme di *Pepe the Frog* a sostegno di Donald Trump e le immagini iconiche delle proteste al Campidoglio degli Stati Uniti nel gennaio 2021.



The Cool Couple, Francesco Jodice, *Happy Together*, 2020.

2. Identità reali, corpi digitali

La costruzione della nostra identità è sempre stata un fenomeno di natura performativa, ma con la digitalizzazione il processo ha assunto un significato letterale e strettamente legato alla dimensione visiva. Durante gli incontri, abbiamo esplorato come l'affermazione di sé avvenga oggi prevalentemente tramite immagini che circolano su piattaforme digitali, spazi in cui la rappresentazione visiva funziona come una vera e propria valuta sociale.

In molti casi questo comporta un graduale (e spesso inconsapevole) allineamento con gli standard estetici correnti, determinati e regolamentati dagli algoritmi delle piattaforme social e da strumenti come i filtri di Instagram, che modificano e ridefiniscono continuamente le aspettative legate al corpo e all'immagine personale.

In questa prospettiva assumono particolare rilevanza figure emblematiche del panorama contemporaneo come:

- Shudu, la prima digital supermodel creata da Cameron James Wilson
- Lil Miquela, digital influencer la cui esistenza pone numerose questioni sul rapporto tra corpi biologici e virtuali

Nell'ambito delle possibilità di riscrittura performativa dell'identità offerta dalle tecnologie digitali ho inoltre presentato l'opera di artiste come:

- Cindy Sherman e Nikki S. Lee, le cui ricerche fotografiche hanno anticipato molte delle dinamiche contemporanee di autorappresentazione e trasformazione identitaria
- Amalia Ulman con *Excellences and Perfections* (2014), una performance su Instagram in cui l'artista ha interpretato un'identità fittizia, manipolando consapevolmente la percezione del pubblico attraverso i social media

Nel corso della lezione, ho esplorato anche il fenomeno degli avatar nei videogiochi, analizzando *Alter Ego* di Robbie Cooper (2009) e il film *Avatar* di James Cameron (2009), per mostrare come i mondi virtuali permettano forme di identificazione nuove e più fluide.

La recente diffusione di eventi online come la Decentraland Fashion Week ha offerto ulteriori spunti per riflettere su come la realtà digitale stia diventando uno spazio di espressione identitaria fondamentale e, in alcuni casi, persino predominante rispetto a quella fisica.

3. Fare mondi, dal biologico al virtuale

In questa sezione del corso, ho affrontato la sempre più sfumata distinzione tra mondo biologico e virtuale. Durante le lezioni, ho illustrato come questo confine, un tempo netto e invalicabile, sia diventato oggi poroso e ambiguo, grazie all'accelerazione dello sviluppo tecnologico e alla diffusione di ambienti immersivi: la dimensione biologica, che tradizionalmente consideravamo vincolante e ineludibile, è oggi percepita come una delle molteplici possibilità a nostra disposizione. Gli ambienti virtuali interattivi non sono più semplici simulazioni, ma propongono esperienze autentiche e intense quanto quelle che consideriamo "reali".

Il rapporto tra "analogico" e virtuale è stato esplorato da numerose opere, di cui ho menzionato:

- *The Matrix* (1999) delle sorelle Wachowski
- *Ready Player One* (2018) di Steven Spielberg

Questi film hanno sviluppato aspetti diversi del conflitto e della sovrapposizione tra realtà materiale e virtuale.

Nel panorama contemporaneo, questo fenomeno si manifesta in modo esplicito nei videogiochi. Titoli come:

- *Farmville* di Zynga
- *Cow Clicker* dello studioso e game designer Ian Bogost



The Cool Couple, Francesco Jodice, *Happy Together*, 2020.

Questi giochi rivelano come attività quotidiane e ripetitive possano trasformarsi in esperienze sociali profondamente coinvolgenti e articolare profonde riflessioni critiche sull'industria culturale. Spesso etichettati come "casual", dimostrano una sorprendente capacità di catturare tempo e attenzione, creando comunità virtuali che replicano e talvolta amplificano le dinamiche della vita quotidiana.

A conclusione di questa sezione ho raccontato la genesi del talk performativo *Happy Together* (2020) di Francesco Jodice e The Cool Couple, con cui ho indagato le nuove forme di convivenza e socialità offerte dagli ambienti videoludici.

4. L'era della sintesi (Intelligenza sintetica)

Nell'ultima lezione ho esplorato il ruolo centrale che l'intelligenza artificiale gioca nella produzione, interpretazione e diffusione delle immagini contemporanee. Ho tracciato una breve storia del medium, partendo dalla Dartmouth Commission del 1956, che ipotizzava la possibilità teorica di simulare ogni aspetto dell'intelligenza umana attraverso la macchina. Da quel momento, l'evoluzione tecnologica ha seguito una traiettoria esponenziale, fino all'attuale scenario in cui le intelligenze sintetiche sono diffuse e integrate in molteplici aspetti della vita quotidiana.

Dopo aver descritto la capacità delle reti neurali di generare immagini altamente realistiche e complesse abbiamo analizzato casi emblematici come:

- Il software **DenseCap** del MIT (2016), che interpreta automaticamente le immagini
- I **diffusion model** con i quali produciamo immagini e video a partire da input testuali

È stato dedicato poi ampio spazio alle questioni sollevate dall'interazione collettiva con queste tecnologie, mostrando come tali interrogativi apparentemente recenti siano in realtà problemi con un lungo corso, a partire dall'interrogativo sull'autorialità sollevato da *Théâtre D'Opéra Spatial* di Jason Allen (2022), opera prodotta con un text-to-image generator vincitrice di un concorso d'arte.

Abbiamo esaminato anche esempi di artisti che hanno intenzionalmente abbracciato una produzione artistica ibrida, in cui l'intelligenza artificiale diventa co-creatrice delle opere:

- **AARON Project** di Harold Cohen (1973-2016), un progetto pionieristico che anticipa molte delle attuali dinamiche tra creatività umana e artificiale. Cohen realizzò un sistema informatico capace di produrre opere visive in autonomia, stimolando un dibattito fondamentale sul ruolo dell'artista e sui confini dell'autorialità.
- **Mario Klingemann**, artista che lavora con algoritmi neurali per esplorare e mettere in discussione le nozioni tradizionali di originalità e creatività artistica.
- **Alessandro Sambini**, che con il progetto *Human Image Recognition* (2024) affronta le implicazioni culturali e sociali dell'uso massiccio delle tecnologie sintetiche.



The Cool Couple, Francesco Jodice, *Happy Together*, 2020.

Simone Santilli

Simone Santilli (1987), artista visivo e co-fondatore del duo artistico The Cool Couple, esplora le dinamiche contemporanee delle immagini esponendo in istituzioni internazionali (MAXXI a Roma, MuFoCo a Cinisello Balsamo, MAMbo a Bologna, LUMA Foundation a Zurigo). Ricercatore indipendente e autore del libro *My Favourite Game. Fotografia e videogioco*, insegna presso NABA e IED (Milano), RUFA (Roma) e Made Program (Siracusa).

Storia dell’arte e cultura visuale contemporanea: uscire dalla cornice

di **Francesco Maria Orsolini**

Abstract

Il saggio esplora l’intersezione tra storia dell’arte e cultura visuale contemporanea, proponendo un rinnovamento della didattica disciplinare attraverso l’apertura a nuovi paradigmi interpretativi. Partendo dal concetto di “pictorial turn” e di “regime scopico”, il testo analizza come la rivoluzione digitale e l’intelligenza artificiale abbiano trasformato il rapporto con le immagini, ridefinendo il valore dell’esperienza diretta dell’opera d’arte. Si sostiene la necessità di un approccio didattico che integri tecnologie innovative e accesso fisico al patrimonio culturale, concependo la storia dell’arte come un “laboratorio a cielo aperto” che favorisca l’osservazione autonoma, il pensiero critico e la connessione con la dimensione temporale dell’esperienza artistica. Un invito a uscire dalla cornice convenzionale della disciplina per rispondere alle sfide dell’era dell’immagine digitale.



Gaspard-Felix Tournachon, detto Nadar,
Charles Baudelaire, 1854 ca

Storia dell'arte e cultura visuale

Come già dichiarato dal titolo, il nucleo della proposta formativa è costituito dall'intersezione tra la storia dell'arte e il variegato ambito di studi che va sotto il nome di "cultura visuale", programmaticamente definito "indisciplinato" dallo stesso William John Thomas Mitchell, uno dei suoi fondatori.[1]

A lui si deve la formulazione del concetto di "pictorial turn",[2] riformulabile nei termini di un "cambio di paradigma" nel modo di intendere e di usare la rappresentazione visiva, che la storia dell'arte occidentale rivela in molte delle sue fasi storiche, se investigata con nuovi strumenti d'indagine, perlopiù estrapolati dall'ambito delle scienze umane, come l'antropologia, l'economia, la sociologia, la psicologia, la semiotica.

Un altro importante costrutto concettuale della cultura visuale è il "regime scopico", ovvero il modo di vedere la realtà, il modo in cui una determinata comunità umana la percepisce osservandola, trasformando le cose in immagini, prima mentali e poi fisiche, a seconda dei condizionamenti socio-ambientali, dunque culturali, cui è soggetta.

Implicazioni didattiche della cultura visuale

Tra le molte e complesse implicazioni teoriche che si deducono dalla letteratura prodotta nell'ambito della cultura visuale e riguardanti la storia dell'arte, due risaltano per le loro valenze didattiche.

La prima è disconoscere la natura autonoma della disciplina, visto che parimenti non autonomo viene considerato il suo "oggetto" epistemico, per rifondarne una eteronoma che richieda e richiami relazioni, contenuti e contesti condivisi con altri ambiti del sapere, affinché da tale sinergia possano scaturire apprendimenti davvero significativi dal punto di vista di un curricolo storico-artistico, bene articolato anche in termini di cittadinanza.

La seconda implicazione è la consapevolezza dell'immagine come *agency*, come fattore di orientamento del pensare il mondo e dell'agire nel mondo, non più distinguendo in via categoriale l'artefatto cosiddetto artistico dall'immagine, laddove il primo è considerato nella sua esclusiva dominante estetica e la seconda nella sua predominante funzionalità utilitaristica.

---

1 W. J. T. MITCHELL, *Realismo e immagine digitale* in R. Coglitore, a cura di, Cultura visuale. Paradigmi a confronto, Due punti Edizioni, Palermo 2008

2 W. J. T. MITCHELL, *Pictorial turn. Saggi di cultura visuale*, Einaudi, Torino 2017

Esempi di intrecci disciplinari

Casi esemplari, in tal senso, l'intreccio tra l'immagine pittorica del paesaggio e la produzione cartografica, o la rappresentazione scientifico-anatomica e biologica nell'intreccio con la pittura di genere seicentesca.

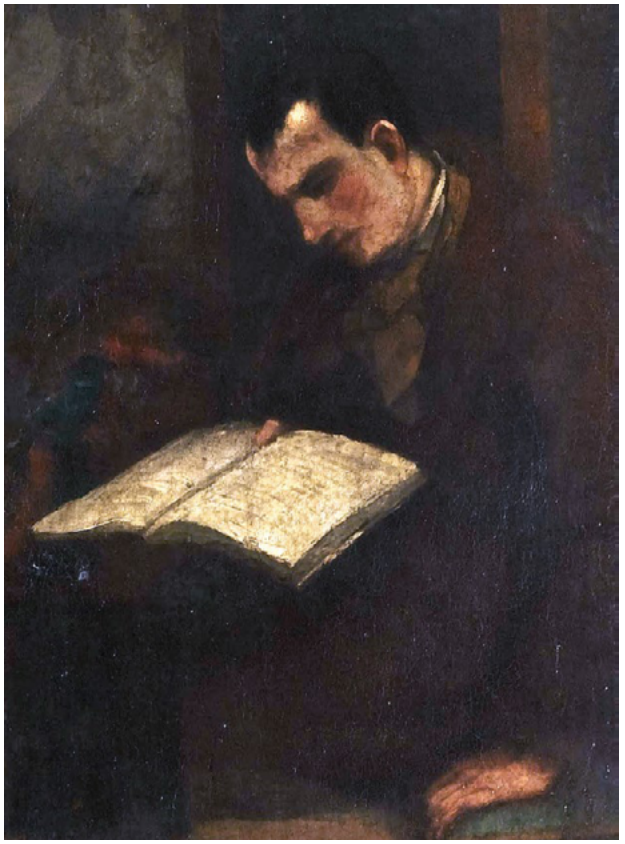
Mentre in termini ancor più generali ed eclatanti si può richiamare il nesso eziologico tra la prospettiva rinascimentale e la sua evoluzione tecnoscientifica della fotografia prima e della cinematografia poi, che rappresentano anche esempi canonici di *pictorial turn*.

Mettersi dalla "parte dell'osservatore" (come già negli anni '50 del Novecento Ernst Gombrich aveva postulato nei suoi studi sull'informazione visiva[3]) per studiare nell'epoca moderna e in quelle che l'hanno preceduta i dispositivi, i contesti e le pratiche sociali di visualizzazione e circolazione delle immagini, significa svolgere un capitolo propedeutico fondamentale per la comprensione delle attuali immagini digitali sincretiche, come le definisce Pietro Montani[4], e di quelle algoritmiche prodotte dall'IA generativa, come le indica Ruggero Eugeni[5].

Il ruolo della storia dell'arte nell'era digitale

A quale altra disciplina, se non alla storia dell'arte innervata dalla cultura visuale, potrebbe essere affidato il compito di ridefinire il curricolo dell'istruzione secondaria, affinché possa esservi incluso uno specifico spazio formativo dedicato al fenomeno epocale della assoluta preponderanza di immagini nell'attuale scambio socio-culturale, dominato dall'infosfera e da ciò che Luciano Floridi definisce *on life*?[6]

Peraltro, a tale mandato pedagogico, la storia dell'arte coniugherebbe quello specifico disciplinarista, per così dire, di una apertura del proprio campo visivo agli sviluppi del rapporto tra tecnologia e arte contemporanea, successivi alla foto-cinematografia.



Gustave Courbet, *Atelier del pittore*, olio su tela, 1855 particolare con il ritratto di Charles Baudelaire, Musée d'Orsay, Parigi

3 E. GOMBRICH, *Arte e illusione*, Einaudi, Torino 1960

4 P. MONTANI, *Immagini sincretiche*, Meltemi, Milano 2024

5 R. EUGENI, *Capitale algoritmico*, Morcelliana Scholé, Brescia 2021

6 L. FLORIDI, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017



Mirco Tangherlini, *Street*, immagine AI, 2024

L'evoluzione dell'arte nell'era elettronica e digitale

In questa fase storica, che inizia con il secondo dopoguerra e si estende fino ai primi anni '80 del Novecento, l'opera d'arte, cosiddetta video ed elettronica, subiva una radicale metamorfosi, trasformandosi progressivamente in una pura apparizione luminosa priva di corpo, un artefatto smaterializzato in onde elettromagnetiche, come quelle su cui miliardi di apparecchi televisivi in tutto il mondo sintonizzavano immagini e messaggi della cultura di massa, già avviata verso la globalizzazione.

Invece gli artisti della video arte e delle video installazioni si schieravano a difesa dell'individualità creativa nella produzione delle immagini elettroniche, a difesa del principio di *località* espositiva, attraverso schermi e proiezioni che interagivano con gli spazi, trasformandoli in ambienti immersivi, e con gli osservatori, trasformandoli in soggetti attivi dell'opera d'arte e della sua fruizione.

Poi alle loro sperimentazioni si affiancavano quelle di chi faceva apparire sugli schermi, non più il mondo fatto immagine attraverso la ripresa ottico-analogica della realtà, ma le luci di forme e colori derivate dalle stringhe di programmazione informatica, in parte ispirate alle ricerche dell'arte astratta e cinetica.

Computer art e arte elettronica marciavano su binari paralleli, in realtà procedendo per diversi anni con scambi e deragliamenti sistematici l'una verso l'altra, finché il processo di digitalizzazione non ha occupato ogni ambito della produzione di immagini, anche di quelle che ancora venivano acquisite attraverso dispositivi ottico-analogici, ma istantaneamente registrate in forma digitale.

L'immagine digitale e il cambio di paradigma

Pertanto, anche quando è originata, come la fotografia tradizionale, dalle emanazioni luminose di oggetti reali, la visibilità dell'immagine digitale non è più determinata dall'impronta che la luce lascia su un supporto fotosensibile, ma da una matrice numerica, ed è in virtù di questo sostanziale cambiamento di stato, che quella digitale è un'immagine operabile e manipolabile nei suoi dati costitutivi, quindi alterabile per scopi che possono essere i più diversi, non esclusa la sua completa falsificazione.

Nell'osservazione dell'immagine digitale decade progressivamente in termini percettivi l'automatismo, invece attivo nell'osservazione della fotografia tradizionale, della presunta corrispondenza incondizionata tra immagine e il suo referente reale, (Roland Barthes l'aveva definito come il noema della fotografia, il "ciò-è-stato"[7]), mentre, di converso, si sta prepotentemente affermando il principio alternativo, se non opposto, del "ciò-potrebbe-essere/essere stato", ovvero la dimensione virtuale della realtà.

Sono e saranno di altra natura, estranei alla sfera della visibilità, gli indici in base ai quali le immagini potranno dimostrare la loro natura indessicale,

7 R. BARTHES, *Elementi di semiologia*, Einaudi, Torino 1966



Andrea Mantegna, *Camera degli sposi*, 1465-74, Mantova, Castello di San Giorgio

ovvero di essere documenti che attestino l'esistenza di ciò che mostrano, di referenti del mondo reale. E non potranno che essere dati, marcatori informatici estrapolabili dalle matrici alfanumeriche degli algoritmi di cui quelle immagini sono costituite.

L'intelligenza artificiale e la svolta epocale

Che svolta epocale si stia configurando, è l'intelligenza artificiale ad anticiparlo nel modo più emblematico. Alimentata attraverso il machine learning dalle riproduzioni digitali di pressoché tutto il patrimonio culturale prodotto dalla civiltà umana, l'Intelligenza Artificiale Generale (AGI) diventerà, più ancora di quanto non lo sia ora, un supporto ineludibile per la ricerca in tutti i settori della conoscenza, da quella umanistica a quella scientifica, non dimenticando quella artistica, che la sta già ampiamente sperimentando nella produzione di immagini, spesso ispirate alla scienza, dando visibilità a ciò che non la possiede, come il mondo delle particelle sub atomiche, o delle cellule.

La riproduzione digitale dell'opera d'arte

Nella prospettiva dell'attuale *pictorial turn*, il rapporto dell'opera d'arte con la sua riproduzione digitale diviene cruciale, soprattutto se considerato nel contesto pedagogico e formativo. Infatti, quello della storia dell'arte è uno dei pochi, se non l'unico insegnamento disciplinare, in cui l'oggetto di studio, ovvero l'opera d'arte, non è disponibile nell'esperienza didattica concreta, sostituito da un facsimile o succedaneo, la sua riproduzione.

Certo, anche altre discipline, sia dell'area umanistica che scientifica, fanno uso di riproduzioni nelle rispettive attività didattiche, ma nessuna in via così esclusiva, come avviene per la storia dell'arte. E, soprattutto in ambito scientifico, l'accesso diretto all'oggetto di studio è reso possibile perlopiù in un ambiente laboratoriale specifico.

L'evoluzione delle riproduzioni nella didattica dell'arte

Dalla metà dell'Ottocento la riproduzione fotografica ha accompagnato sempre più sistematicamente l'insegnamento della storia dell'arte, soprattutto attraverso la stampa delle immagini nei libri di testo, fino al prevalente uso attuale di riproduzioni fotografiche digitali online, osservabili con sistemi sempre più sofisticati quali la realtà virtuale o aumentata, le aule immersive.

L'evoluzione digitale delle riproduzioni d'arte segna una soluzione di continuità nella storia di questa utilizzazione della fotografia, perché l'immagine-modello creata in digitale può essere interrogata dall'osservatore, diviene interattiva e interoperabile per simulazioni di vario tipo.

Il potenziale innovativo di questa configurazione per la didattica della storia dell'arte è pertanto di estremo interesse, anche perché le varie modalità possibili di visualizzazione sono tutte finalizzate a valorizzare un rapporto sensoriale-emotivo dell'osservatore con la riproduzione, che va di pari passo con l'acquisizione di dati e informazioni, impegnando il soggetto in un percorso esperienziale di scoperta, anche avvincente e motivante, che favorisce senz'altro esiti cognitivi di rilievo.



Mauro Martino, Strolling cities

Ciò è tanto più vero per le opere che, per loro natura, impegnano la terza dimensione, come la scultura e l'architettura, finora assolutamente mortificate nell'immagine bidimensionale e statica della fotoriproduzione stampata sul libro di testo.

L'importanza dell'osservazione autonoma

Inoltre, le estensioni digitali della fotoriproduzione esaltano, nella didattica disciplinare della storia dell'arte, una dimensione finora del tutto sottoutilizzata e che invece dovrebbe avere un ruolo assolutamente primario, ovvero la dimensione osservativa autonoma degli studenti, sia individuale che collettiva.

Introducendo sistematicamente queste sessioni di osservazione, potrà essere potenziata la capacità di concentrazione nell'attività percettiva del testo visivo, che dev'essere sviluppata alla pari della concentrazione nella lettura del testo scritto. Sarà inoltre acquisita la consapevolezza che l'osservazione è un'esplorazione del testo visivo, nella quale lo sguardo segue un percorso, soffermandosi, con una serie di puntamenti prolungati nel tempo, su alcuni particolari che ricevono più attenzione dall'osservatore, sia in funzione delle caratteristiche dell'opera, sia della personale esperienza vissuta e della cultura dell'osservatore. Infatti, lo sguardo è appropriazione della realtà e, viceversa, proiezione sulla realtà di contenuti interiorizzati del soggetto osservante.

Le due vie di accesso all'opera d'arte

L'osservazione (dal latino *ob servare*, fare attenzione a, notare, tenere in considerazione) dell'immagine-modello che riproduce un'opera d'arte è dunque finalizzata ad estrarre informazioni, dati, concetti, significati. È quella che Cesare Brandi nella sua opera *Le due vie*[8], definisce **la via della significazione** analogamente alla definizione di "esperienza del significato", distinta dall' "esperienza dell'autenticità", che Erwin Panofsky aveva introdotto nel suo saggio del 1930, "Originale e riproduzione in facsimile"[9].

L'altra via di accesso all'opera d'arte è l'*astanza*, il farsi presente dell'opera come cosa, artefatto. La sua essenza fenomenologica è quella della temporalità, cioè l'avvertire una *distanza* dalla quale proviene, l'altrove del tempo passato che l'ha generata e che può essere associata alla

8 C. BRANDI, *Le due vie*, La Nave di Teseo, Milano 2023

9 E. PANOFSKY, *Originale e riproduzione in facsimile*, in "Eidos. Rivista di Arti Letteratura e Musica", IV n. 7, 1990, pp. 4-10

dimensione auratica analizzata da Walter Benjamin nel suo saggio famoso del 1933-35, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*[10].

Le ragioni di questa via che conduce all'opera d'arte sono le stesse per le quali la didattica della storia dell'arte non può prescindere dall'accesso al patrimonio e alle opere che lo costituiscono.

L'importanza dell'esperienza diretta dell'opera d'arte

Infatti, è solo ed unicamente in tale modalità che è possibile esaltare la dimensione della temporalità storica dell'opera come deposito memoriale, da proporre e prospettare alle nuove generazioni, affinché possano avere un'alternativa all'orizzonte culturale predominante e tutto concentrato sul presente e sulla *presentificazione*, come la definisce François Hartog nel suo saggio *Regimi di storicità*[11].

Nell'esperienza reale e in presenza dell'opera d'arte, l'osservazione sfuma nella *con-templazione*, la cui etimologia rimanda al trarre qualcosa all'interno del proprio orizzonte, il ritrovarsi insieme in uno spazio sacro (*templum* sta per il circolo d'osservazione tracciato a terra dall'àugure con il lituo, il suo bastone ricurvo, circolo all'interno del quale interpretava il volo degli uccelli).

Solo attraverso esperienze di astanza dell'opera d'arte, i giovani potranno recuperare quel vincolo che li unisce al passato, quel sentirsi accomunati ad un'umanità che li ha preceduti e che ha segnato nelle cose, con una particolare intensità in quelle dette *opere d'arte*, l'impronta del proprio essere stati al mondo, l'impronta del proprio ambiente in cui la vita scorreva.

Dalla iconografia all'icnografia, lo studio delle impronte: questo è il passaggio che Andrea Pinotti registra come auspicabile per la storia dell'arte nel suo recente *Nonumento. Un paradosso della memoria*[12].

La storia dell'arte come laboratorio a cielo aperto

Se è così importante per la formazione l'accesso alle tracce-artefatti del patrimonio, affinché i giovani possano sentirsi parte della umana *comunità di destino*, che dal tempo presente li proietti all'*essere stati* del passato e verso il *saremo* del futuro, è evidente che nella didattica della storia dell'arte l'accesso al patrimonio costituisce l'ambito laboratoriale per eccellenza della disciplina, come il gabinetto scientifico lo è per la chimica, la fisica o le scienze naturali.

Perciò, quello della storia dell'arte è un laboratorio a cielo aperto che non si costituisce come ambiente



Jan van Eyck, *Ritratto dei coniugi Arnolfini*, olio su tavola, 1434, National Gallery di Londra.

10 W. BENJAMIN, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 2011

11 F. HARTOG, *Regimi di storicità*, Sellerio, Palermo 2007

12 A. PINOTTI, *Nonumento. Un paradosso della memoria*, Johan&Levi Editore, Milano 2023

specifico d'apprendimento **all'interno** della scuola, ma **al di fuori**, e si identifica in un modello di scuola aperta, o di scuola-territorio, prendendo spunto anche dal modello dell'educazione diffusa, teorizzato da Paolo Mottana e Giuseppe Campagnoli[13],
o dall' "apprendimento dappertutto" sostenuto da Carlo Infante.

Al suo interno, anzi al suo esterno, le esperienze di apprendimento non possono essere episodiche, ma sistematiche, previste in un piano-progetto della disciplina che il Dipartimento di Storia dell'Arte deve programmare all'inizio di ogni anno scolastico, affinché sia inserito nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa, al fine di ottenere una visibilità, sia interna che esterna alla scuola, connessa al riconoscimento che per studiare la storia dell'arte è necessario uscire dalla sua cornice, essere *out of the frame*.

13 P. MOTTANA, G. CAMPAGNOLI, *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*, TerraNuova edizioni, Firenze 2020

Bibliografia essenziale

A. BARALE, a cura di, *Arte e intelligenza artificiale*, Jaca Book, Milano 2020

R. BARTHES, *La camera chiara*, Einaudi, Torino 1982

H. BELTING, *La fine della storia dell'arte o la libertà dell'arte*, Einaudi, Torino 1990

M.S. BOTTAI, *Insegnare storia dell'arte. Strumenti e metodi sperimentali per le scuole superiori*, Carocci, Roma 2023

C. CANALI, *Tecnosocialità. Partecipazione e interattività nell'arte contemporanea*, Postmedia Books, Milano 2019

C. CANALI, R. PEDRAZZI, *L'opera d'arte nell'epoca dell'intelligenza artficiale*, Jaca Book, Milano 2024

J. CRARY, *Le tecniche dell'osservatore. Visione e modernità nel XIX secolo*, Einaudi Torino 2013

L. FLORIDI, *L'opera d'arte nell'epoca della sua manipolabilità digitale*, 2017, https://www.youtube.com/watch?v=uB2f1ubWKg8

A. NOË, *Strani strumenti. L'arte e la natura umana*, Einaudi, Torino 2022

R. PEDRAZZI, *Futuri possibili. Scenari d'arte e intelligenza artificiale*, Jaca Book, Milano 2021

A. PINOTTI, *Il primo libro di teoria dell'immagine*, Einaudi, Torino 2024

K. PURGAR,L. VARGIU (a cura di), *Studiare le immagini. Teorie, concetti, metodi*, 2023

Francesco Maria Orsolini

Gia docente di Estetica e Semiotica dell'immagine all'Istituto Europeo di Design di Roma e di storia dell'arte alla scuola secondaria, ha poi svolto il ruolo di Dirigente scolastico presso licei classici ed artistici della regione Marche. Pubblicista, iscritto all'Ordine dei Giornalisti dal 1992, ha pubblicato numerosi saggi e articoli sulle riviste di settore, come Flash Art, Il Giornale dell'Arte, Inside Art, ed è autore del testo scolastico di educazione all'immagine *Arte Visione Rappresentazione*, Bulgarini Firenze 1986. E' stato coordinatore e responsabile artistico del Festival Arte Elettronica di Camerino e curatore di mostre di artisti e fotografi contemporanei tra cui: Cecil Beaton, Paolo Di Paolo, Mario Giacomelli, Edgardo Mannucci, Gino Marotta, Miguel Martin, Pino Mascia, Simone Massi, Akiko Miyake, Rocco Natale, Joe Tilson. Nel 2024 ha fatto parte del comitato scientifico delle mostre dedicate a Luigi Bartolini nelle Marche (Pinacoteca comunale di Macerata e Sala Castellare, Palazzo Ducale di Urbino) e della mostra *Luigi Bartolini incisore*, Galleria Nazionale di Arte Moderna e Contemporanea, Roma. È membro del Direttivo nazionale di ANISA

Machinima e storytelling: raccontare con i videogiochi

Guida pratica al machinima per la Scuola Secondaria di II grado

di **Gemma Fantacci**

Abstract

L'articolo propone una guida pratica all'uso del machinima come strumento educativo nella scuola secondaria di secondo grado. Dopo una panoramica storico-critica sulla nascita e l'evoluzione del machinima, inteso come linguaggio ibrido tra videogioco e cinema, il testo analizza il suo potenziale didattico in termini di alfabetizzazione visiva, media literacy e sviluppo di competenze narrative e collaborative. Viene fornito un toolkit operativo pensato per insegnanti, anche non esperti di videogiochi, con indicazioni passo-passo per progettare e realizzare un machinima in classe: dalla definizione dell'idea allo storyboard, dalla registrazione al montaggio fino alla condivisione. La guida si conclude con una riflessione sul valore pedagogico del processo e con materiali di supporto scaricabili, tra cui una checklist operativa, uno storyboard, e due case study commentati. L'obiettivo è offrire uno strumento flessibile per integrare il linguaggio dei videogiochi nei percorsi di educazione all'immagine e alla narrazione contemporanea.

Introduzione
Perché raccontare storie con i videogiochi a scuola?

In un'epoca in cui l'immagine è ovunque, educare gli studenti a leggere, decodificare e produrre contenuti visivi è diventato fondamentale. Il progetto *Out of the Frame* nasce con l'obiettivo di proporre percorsi didattici innovativi che stimolino una riflessione critica sui media e sulla rappresentazione, avvicinando i linguaggi contemporanei al contesto scolastico.

Il laboratorio di "Videostorytelling: Machinima" si inserisce in questo scenario come uno strumento efficace per promuovere la media literacy e per sviluppare nuove forme di narrazione visiva e partecipata. Lavorare con i videogiochi per creare brevi video significa non solo esplorare un linguaggio espressivo vicino al vissuto degli studenti, ma anche attivare un approccio laboratoriale, creativo e collaborativo.

L'obiettivo di questa guida è fornire a docenti, educatori e futuri progettisti un riferimento concreto per sperimentare il machinima in classe: dalle basi teoriche agli strumenti pratici, fino alla proposta di un caso studio replicabile.



Screenshot da *Miracle* (1996) di Miltos Manetas, registrato all'interno del simulatore FA18 Hornet.2020.

2. Cos'è un Machinima?

Il machinima è una forma di produzione audiovisiva realizzata con i motori grafici dei videogiochi. Il termine nasce dalla fusione di machine e cinema, coniato nel 1996 da Hugh Hancock. Curiosamente, deriva da un errore di battitura durante la registrazione del sito machinema.com.

I primi machinima erano legati al mondo competitivo, simili ai replay sportivi: mostravano le abilità dei giocatori e richiedevano il gioco per essere visualizzati. Il primo esempio significativo è *Diary of a Camper* (1996), realizzato in Quake dal gruppo The Rangers, che introduce elementi narrativi e di montaggio in un contesto normalmente riservato al combattimento.

Nello stesso anno, Miracle di Miltos Manetas propone un gesto diverso: l'artista filma un glitch in un simulatore di volo, dove l'aereo, invece di schiantarsi, plana all'infinito sull'acqua. È un gesto poetico che mostra come i videogiochi possano essere usati per osservare, riflettere e creare significati nuovi.

Questi due esempi segnano l'inizio di due direzioni:

- **Machinima videoludico**, vicino alla fan culture, celebra il gioco e l'abilità dei giocatori.
- **Machinima artistico**, presentato in musei e festival, trasforma il videogioco in strumento critico per esplorare temi politici, sociali e culturali. Può essere registrato, remixato, rielaborato in forma performativa, e si nutre di cinema, teatro, fotografia, videoarte, ecc.

Entrambe le forme oggi si intrecciano.
Il machinima è quindi uno strumento prezioso anche in ambito educativo. In classe consente agli studenti di:

- allenare l'immaginazione e la scrittura visiva;
- sviluppare competenze tecniche (registrazione, montaggio, audio);
- collaborare in un contesto partecipativo e laboratoriale;
- leggere criticamente i media che usano ogni giorno.

Come ho evidenziato nei miei studi, il machinima è anche una forma di resistenza attiva: smonta il videogioco per ricostruirlo e raccontare da sé, stimolando creatività e consapevolezza critica.[1]

3. Storytelling con i videogiochi: una nuova alfabetizzazione

Oggi serve un'alfabetizzazione visiva e mediale. I videogiochi, se letti in modo critico, possono diventare strumenti potenti. A differenza della scrittura lineare, offrono una narrazione immersiva e frammentata. Nei machinima, questa struttura può essere rispettata o sovvertita, dando spazio a storie costruite per atmosfere, accumuli o salti logici. Questo stimola una narrazione più fluida e visiva, combinando parola, immagine e suono.
È una pratica di scrittura attiva e collettiva.

Il videogioco come ambiente narrativo e critico

Usare i videogiochi a scuola non significa promuoverli acriticamente, ma insegnare a leggerli: analizzare codici visivi, ruoli, dinamiche. Il machinima trasforma il videogioco in spazio narrativo e critico, dove ogni scelta (inquadrature, ritmo, audio) può comunicare un messaggio.

Come ricorda la studiosa americana Soraya Murray[2], i videogiochi sono artefatti di cultura visuale, frutto di logiche commerciali e narrative che riflettono valori dominanti.

1 Per un approfondimento teorico sul machinima come medium di confine tra arte, videogioco e cultura visiva, si veda: Gemma Fantacci, *Ibridazioni contemporanee. Il machinima come medium di confine*, in Andrea Chiurato (a cura di), Transmedialità e crossmedialità: nuove prospettive, Mimesis Edizioni: Milano-Udine, 2022, pp. 301-327

2 Soraya Murray analizza i videogiochi come artefatti culturali e visuali che riflettono e partecipano attivamente alla costruzione di discorsi su razza, genere, politica e società. In particolare, mette in luce le dinamiche di potere e rappresentazione che attraversano l'estetica e la struttura narrativa dei giochi mainstream, evidenziando come questi prodotti siano il risultato di scelte commerciali e culturali precise. Si veda Soraya Murray, *On Video Games: The Visual Politics of Race, Gender and Space*, I.B. Tauris: New York, 2018.



Screenshot dal machinima *Diary of a Camper*,
The Rangers (1996), realizzato con il motore grafico di Quake.

I giochi tripla A, simili ai blockbuster, tendono a replicare formule di successo e a evitare rischi (come protagonisti femminili). Il machinima aiuta a interrogarsi su cosa viene mostrato e cosa no, promuovendo un approccio attivo e consapevole ai media.

Inoltre, non esiste un modo giusto o sbagliato di fare machinima. Esistono buone pratiche, ma il linguaggio è aperto, ibrido e sperimentale. Gli studenti devono sentirsi liberi di mescolare fonti, provare e sbagliare. È un'occasione per raccontare con strumenti familiari in modo nuovo e creativo. Non è necessario essere gamer. Chi gioca conosce l'ambiente, ma chi non gioca ha uno sguardo esterno prezioso. La collaborazione tra chi ha esperienze diverse rafforza il gruppo. È proprio questa diversità di sguardi che rende il progetto efficace: valorizza i talenti di ognuno e favorisce un apprendimento autentico e condiviso.

4. Come realizzare un machinima a scuola

Toolkit pratico per insegnanti

Questa guida è pensata per supportare insegnanti e formatori che vogliono avviare un progetto di machinima in classe, anche senza avere competenze specifiche nei videogiochi. Non è necessario essere esperti o gamer: il ruolo dell'insegnante è quello di facilitare, non di dirigere. Il machinima funziona bene proprio perché valorizza la collaborazione tra studenti con competenze diverse.

Ogni fase del processo è flessibile e può essere adattata ai tempi e ai mezzi disponibili nella scuola. In genere, il laboratorio con gli insegnanti dura circa 12 ore, mentre gli studenti lavorano al progetto per circa 4-5 mesi.

Step 1 – Definire l'idea: cosa vogliamo raccontare?

Il punto di partenza è capire cosa si vuole dire. Spesso gli insegnanti partono dai giochi che i ragazzi già conoscono o che sono facilmente accessibili, come Roblox, Minecraft, The Sims, ecc. Il primo passo è dunque costruire con la classe una mappa concettuale:

- Quale tema vogliamo affrontare?
- Che tipo di storia vogliamo raccontare?
- Che tono avrà? (ironico, drammatico, documentario, ...)
- Chi sono i protagonisti?
- Dove si svolge l'azione?

Questa fase è fondamentale per dare un senso al progetto e per evitare che i ragazzi si limitino a "fare delle riprese a caso nel gioco".

Step 2 – Sviluppare un abstract o concept narrativo

Una volta definito il tema, si può chiedere agli studenti di scrivere un breve abstract, anche solo 5-6 righe, che riassuma:

- il contesto della storia;
- il suo sviluppo;
- il messaggio che vogliono trasmettere.

Questo documento servirà come bussola per le fasi successive. Non è vincolante, ma aiuta molto i gruppi a restare concentrati sull'obiettivo.

Step 3 – Costruire uno storyboard

Lo storyboard è uno strumento visivo essenziale, anche se molto semplice. Gli studenti possono:

- disegnare a mano le scene principali;
- descrivere le inquadrature e i movimenti;
- decidere la sequenza delle azioni.

Molti ragazzi non sono abituati a pensare in termini di causa-effetto visivo. Lo storyboard li aiuta a organizzare le idee in modo coerente, evitando che la narrazione sia confusa o dispersiva, e li aiuta ad avere una mappa operativa dei vari passaggi narrativi che devono essere realizzati e successivamente montati.

Step 4 – Scegliere il videogioco

La scelta del videogioco dipende da:

- cosa è disponibile in classe o a casa degli studenti
- cosa permette il gioco a livello di registrazione, libertà di movimento, personalizzazione

Esempi adatti a progetti scolastici:

- Minecraft (costruzione, personalizzazione)
- Roblox (grande accessibilità, varietà di ambienti)
- The Sims (vita quotidiana, dinamiche relazionali)
- Red Dead Redemption 2, GTA V (per progetti più complessi o performativi, se il contesto lo permette)

Nessun gioco è "giusto" o "sbagliato": il valore sta nel modo in cui viene usato.

Step 5 – Registrare: strumenti e interfacce

Per registrare le scene si possono usare:

- software di screen recording (OBS Studio, Xbox Game Bar, GeForce Experience, QuickTime);
- funzioni integrate delle console come PlayStation e Xbox;
- se necessario, riprese con smartphone/tablet dallo schermo (soluzione meno ottimale ma possibile).

Attenzione, le interfacce videoludiche (mappe, punteggi, indicatori) possono essere:

- lasciate a schermo se coerenti con il racconto o usate come elementi narrativi/estetici
- oppure nascoste, se disturbano la visione (nei giochi da PC ci sono guide online per farlo, mentre su console è più difficile e richiede competenze tecniche che non si consiglia di affrontare a scuola).

Step 6 – Montaggio e audio

Per il montaggio si possono usare strumenti gratuiti e intuitivi:[3] (Shotcut, CupCut, Canva video editor, Clipchamp, DaVinci Resolve, iMovie,) o Adobe Premiere Pro.

Suggerimenti pratici:

- scegliere musica royalty-free (Free Music Archive, Bensound, Pixabay Music);
- registrare eventuali voci fuori campo;
- aggiungere titoli e sottotitoli se serve.

Il montaggio è una fase esplorativa: lasciate che i ragazzi provino più versioni, combinando materiali diversi (clip, immagini, suoni). Si consiglia di creare un video di 3 minuti massimo 4.

Step 7 – Output, condivisione e riflessione finale

7.1 – Condividere il progetto: dove e perché

La modalità di condivisione dipende dal contesto progettuale. In alcuni casi, come nei laboratori realizzati per *Out of the Frame*, le direttive vengono fornite direttamente dal promotore e vanno rispettate. In generale, il machinima può essere mostrato:

- durante eventi scolastici o rassegne interne;
- su piattaforme condivise come Drive, OneDrive;
- in un piccolo "festival scolastico" di fine progetto.

Ciò che è importante è il processo che ha portato alla realizzazione del video: il pensiero critico, la creatività, la collaborazione.

3 Tra i software di montaggio video gratuiti e accessibili si segnalano: **Shotcut**, open source e multipiattaforma (Windows, macOS, Linux), adatto anche a utenti senza esperienza avanzata, disponibile su shotcut.org; **CapCut**, piattaforma freemium sviluppata da ByteDance, utilizzabile via app mobile o in versione desktop/web, pensata per video brevi e social, scaricabile da capcut.com; **Canva Video Editor**, integrato nell'editor online Canva, ideale per montaggi semplici e presentazioni, richiede la creazione di un account gratuito su canva.com; **Clipchamp**, editor video web-based ora integrato in Windows 11, facile da usare per tagli, transizioni e sovrapposizioni, disponibile su clipchamp.com; **DaVinci Resolve**, software professionale con versione gratuita molto completa, indicato per chi desidera funzioni avanzate di editing e color grading, scaricabile da blackmagicdesign.com; **iMovie**, disponibile gratuitamente su dispositivi Apple (macOS, iOS), perfetto per un uso didattico di base. Infine, **Adobe Premiere Pro** è un software a pagamento su abbonamento (parte della suite Adobe Creative Cloud), pensato per un'utenza esperta e professionale. Per quanto riguarda le tracce audio, si consiglia l'utilizzo esclusivo di musica *royalty-free*, reperibile su piattaforme come: **Free Music Archive** (freemusicarchive.org), archivio aperto con brani suddivisi per genere e licenza; **Bensound** (bensound.com), che offre tracce gratuite per progetti non commerciali con attribuzione obbligatoria; e **Pixabay Music** (pixabay.com/music), parte del portale Pixabay, con musiche ed effetti scaricabili gratuitamente anche per usi educativi, senza necessità di attribuzione.

7.2 – La coerenza narrativa e la scelta dei giochi

Non serve che il video sia perfetto, ma deve essere:

- coerente con l'idea iniziale (anche se si evolve in corso d'opera);
- coerente dal punto di vista narrativo: le scene devono avere un senso logico o emotivo, anche quando si sperimenta con linguaggi frammentati o si mescolano materiali diversi (immagini, testi, gameplay, ecc.).

Oltre ai giochi "sandbox" o creativi (come Minecraft, The Sims o Roblox), si possono usare anche videogiochi indie con una forte carica narrativa o politica (es. Papers, Please). Questi titoli offrono meno libertà visiva, ma più densità tematica e possono diventare terreno fertile per machinima dal tono riflessivo o impegnato.

Nel progetto *Out of the Frame*, ad esempio, diversi lavori si sono ispirati ai temi dell'Agenda 2030. Ma ogni scuola o classe può scegliere un tema diverso, in base al programma, all'attualità o alla sensibilità del gruppo.

7.3 – Screening collettivi, ruoli e ownership del progetto

Durante il percorso, è fondamentale organizzare momenti di visione collettiva periodica dei materiali prodotti. Questi momenti servono a:

- monitorare l'avanzamento dei lavori,
- abituare i ragazzi a parlare del proprio lavoro, a sentirlo proprio, a raccontare cosa hanno fatto e perché,
- sviluppare senso di autorialità e ownership del progetto,
- allenarsi a dare e ricevere feedback dai compagni, con rispetto e spirito costruttivo.

Fare un machinima non è solo un esercizio creativo: è un vero e proprio esercizio di project management. Ogni studente e studentessa deve avere un ruolo chiaro, in base alle proprie competenze e interessi: chi scrive, chi gioca, chi registra, chi monta, chi cura l'audio. Ognuno gioca la sua parte, e la forza del gruppo sta nel coordinamento e nella fiducia reciproca.

Conclusione

Lavorare alla realizzazione di un machinima in classe significa offrire agli studenti nuovi strumenti per pensare, raccontare e costruire senso nel mondo che abitano. È un laboratorio di linguaggi, ruoli e visioni, in cui l'insegnante diventa facilitatore e il videogioco si trasforma in spazio critico e creativo. Questo toolkit vuole essere un primo passo: ogni esperienza sarà diversa, come lo sono i giochi, le classi e i temi. Ma l'importante è partire, provare, sbagliare, inventare insieme.

Per materiali aggiuntivi, risorse scaricabili e approfondimenti, è possibile consultare la seguente cartella: https://bit.ly/42YeKWS. All'interno della cartella si trovano alcuni materiali pensati per supportare gli insegnanti nella realizzazione di progetti di machinima in classe.

Sono presenti:

- uno storyboard in formato PDF, stampabile o compilabile digitalmente, utile per aiutare gli studenti a visualizzare le scene del loro video prima di iniziare a registrare;
- una checklist operativa in formato Word, che guida passo dopo passo ogni fase del lavoro, dalla definizione dell'idea fino all'output finale;
- due schede di analisi dedicate ad altrettanti casi studio — *dead-in-iraq* di Joseph DeLappe, un esempio di machinima performativo e politico, e *The Convenience Store* di Jonne Hansson, un'opera narrativa e teatrale ambientata in GTA V —, entrambe accompagnate da spunti di discussione per l'attività in aula;
- un documento introduttivo rivolto agli insegnanti che spiega come usare questi strumenti, con chiarimenti su aspetti pratici, legali e creativi legati all'uso dei videogiochi a scuola.

Gemma Fantacci

Gemma Fantacci è una ricercatrice, curatrice e formatrice specializzata in cultura visiva e videogiochi. Con un dottorato in Visual and Media Studies, progetta percorsi educativi e culturali che uniscono arte, media digitali e pensiero critico, collaborando con scuole, istituzioni e festival.

Riprese video e fotografiche: nozioni e tecniche per progettare una narrazione audiovisiva dalle riprese al montaggio

di **Cinzia Ascari**

Abstract

In un'epoca in cui l'immagine sembra diventata immateriale, automatica e onnipresente, questo testo riflette sull'importanza di restituire centralità al fare, alla presenza e alla consapevolezza tecnica nella didattica visiva. Viene proposto un approccio educativo che intreccia cinema, arte contemporanea e sperimentazione collettiva per allenare lo sguardo, stimolare il pensiero critico e valorizzare l'espressione personale. Un percorso dove il processo creativo diventa spazio di relazione, inclusione e cittadinanza attiva.

1. Dal concetto all'immagine: il laboratorio foto-video

Oggi l'immaginario collettivo è plasmato dalla presenza invadente dell'Intelligenza Artificiale. Tutto sembra possibile e il confine tra ciò che è reale e ciò che non lo è appare sempre più difficile da distinguere. In questo scenario, anche l'educazione all'immagine rischia di perdere il suo ancoraggio alla concretezza del fare, alla dimensione artigianale e consapevole che caratterizza ogni creazione visiva.

Il cinema, come l'arte contemporanea, offre un linguaggio complesso, ma estremamente potente: uno strumento per decifrare la realtà, per raccontarla e rappresentarla in modo personale, stimolare il pensiero critico e promuovere l'inclusione. Un esercizio didattico importante può diventare in classe motore di inclusione, collaborazione e consapevolezza.

2. Aspetti didattici e concettuali

2.1 Foto e video come mestiere: imparare la grammatica del visuale

Progettare un laboratorio sul fare cinema – nel senso più fisico e concreto del termine – ha oggi un valore didattico e culturale. La produzione di un'immagine, fotografica o video, richiede competenze trasversali: conoscenza tecnica, sensibilità visiva, capacità progettuale. È un'occasione completa che appassiona, insegna e valorizza la collaborazione.

Non si tratta solo di imparare a raccontare storie, ma di acquisire gli strumenti indispensabili per osservare, interpretare e rappresentare il mondo in modo critico e consapevole. Se è vero che il mezzo definisce anche il messaggio, allora imparare a conoscere le specificità del linguaggio audiovisivo diventa un fondamentale esercizio di comprensione e interpretazione del mondo. Luci, camere, ottiche, suoni, ritmo, colore, montaggio: ogni elemento è parte della grammatica propria del linguaggio che contribuisce a definire senso e significato. È dunque importante studiarlo, sperimentando soprattutto la sua dimensione tecnica artigianale di mestiere.

In un'epoca in cui l'immagine si smaterializza e diventa algoritmo, tornare alla pratica concreta della produzione visiva è un atto educativo necessario. Un compito di realtà importante



Immagini dal workshop *Videostorytelling: Riprese video-fotografiche* condotto da Cinzia Ascari

per affrontare temi complessi, approfondire contenuti disciplinari, sviluppare collaborazione e responsabilità. Il cinema promuove infatti anche un apprendimento inclusivo: i linguaggi che lo compongono – tecnico, narrativo, visivo, sonoro – valorizzano stili cognitivi e talenti differenti. I numerosi ruoli coinvolti nella produzione audiovisiva aprono a modalità espressive spesso escluse dai percorsi scolastici tradizionali. È un percorso di alfabetizzazione visiva e culturale che intreccia conoscenza, creatività e consapevolezza critica.

2.2 Arte contemporanea: un modello efficace per parlare per simboli

Nel laboratorio con i docenti ho scelto di non lavorare sul contenuto narrativo, ma sulla forma visiva e sull'intuizione poetica. In collaborazione con il dipartimento educativo di Fondazione AGO e seguendo le sollecitazioni dei partecipanti, abbiamo messo da parte la scrittura del soggetto per concentrarci sulle logiche proprie del linguaggio cinematografico. L'obiettivo era spingere verso una maggiore consapevolezza grammaticale: imparare a governare composizione, luce, sguardo, ritmo, colore e movimento, sintetizzando ogni scelta in modo più profondo e simbolico.

Per farlo, ho introdotto un modello: ispirarsi al linguaggio di un artista contemporaneo per costruire un racconto. In un momento in cui i ragazzi hanno un'urgenza fortissima di raccontarsi attraverso le immagini, simulare il lavoro di un artista può fornire un metodo concreto e coinvolgente. L'arte offre un approccio visionario ma rigoroso, dove l'urgenza personale è mediata da un linguaggio strutturato e coerente.

Normalmente i ragazzi si approcciano al linguaggio video inventando storie straordinarie, dettate dall'entusiasmo di poter esporre un'idea in forma di film, ma spesso lo fanno in maniera dispersiva e frammentata. Hanno idee fantastiche, ma confuse e difficili da realizzare. Certo, sanno essere spesso anche sorprendenti – soprattutto in fase di montaggio dove il materiale prodotto può prendere forme inaspettate – ma spesso la mancanza di consapevolezza sulle tecniche e il linguaggio rende il processo dispersivo.

L'arte contemporanea, spesso caratterizzata da linguaggi simbolici e concettuali, stimola gli studenti a interpretare e decodificare messaggi complessi. Questo processo favorisce l'analisi critica e la riflessione personale, competenze fondamentali per la formazione di cittadini consapevoli. Di fronte a temi complessi — inclusione, identità, disagio — l'arte contemporanea aiuta a superare la retorica e la dispersione verbale, offrendo a modello forme sintetiche ed evocative per restituire l'essenziale e poetizzare il messaggio.

Molte opere contemporanee funzionano come opere aperte: non spiegano, ma suggeriscono. Invitano a interrogare ciò che si vede, a partecipare attivamente alla costruzione del significato. Questo pensiero non lineare può essere un importante aiuto per trovare un equilibrio tra espressione personale, sintesi visiva e profondità di contenuto.



Immagini dal workshop *Videostorytelling: Riprese video-fotografiche* condotto da Cinzia Ascari

2.3 Il corpo in scena: esperienza, presenza e relazione

L'idea di coinvolgere direttamente in scena i partecipanti è nata da un'esigenza pratica: lavorare sull'idea di moltitudine in scena implicava che tutti si mettessero in gioco. L'idea mi ha da subito entusiasmato: la performance in classe rappresenta un'importante metodologia didattica.

In un'epoca in cui le esperienze sono sempre più filtrate da schermi e contenuti digitali frammentati, la presenza deve essere riscoperta e sperimentata come un luogo fondamentale per apprendere, relazionarsi e trasformarsi. La performance in aula assume una valenza educativa e politica. È un gesto che educa alla relazione, all'empatia, alla responsabilità. Non solo corpi esposti come immagini, ma attraverso il gesto e il gioco si lavora sull'identità e sull'espressione in modo diretto e partecipato. In un contesto segnato da isolamento e anestesia sensoriale, il corpo riattiva la percezione, rafforza il senso di sé in relazione agli altri e genera apprendimenti più profondi e duraturi.

3. Struttura del workshop

3.1 Attenzione al processo: la costruzione dell'idea visiva

Il workshop si è articolato a partire dalla definizione di una storia poetica e minimale, ispirata al lavoro dell'artista Paola Pivi. Durante il workshop, ho concentrato l'attenzione sull'analisi del processo di creazione e sugli strumenti necessari che mi avevano condotto alla realizzazione dello storyboard presentato. Un percorso spesso non lineare, fatto di intuizioni, suggestioni, ricerca di riferimenti estetici e concettuali e attitudini personali che richiede competenze trasversali: dalla scrittura, alla ricerca visuale (moodboard), fino alla progettazione tramite storyboard e all'utilizzo consapevole di strumenti di intelligenza artificiale.

Il confronto sul ruolo delle nuove tecnologie è stato centrale: ci ha permesso di riflettere criticamente sull'uso dell'AI nella didattica e nella creatività, valutandone potenzialità, limiti e implicazioni pedagogiche.

3.2 Attenzione al linguaggio: fare insieme

La fase operativa di ripresa è stata affrontata in gruppo, senza ruoli rigidi, focalizzando l'attenzione sulle tecniche e sugli strumenti a disposizione di un autore che vuole raccontare









Immagini dal workshop *Videostorytelling: Riprese video-fotografiche* condotto da Cinzia Ascari

una storia per immagini, cercando di valorizzare competenze e attitudini dei singoli partecipanti. Questo approccio ha favorito una dinamica collaborativa e inclusiva, dove abbiamo potuto sperimentare liberamente mettendoci tutti alla prova, anche rispetto ai vincoli tecnici e alle esigenze di produzione.

3.3 Postproduzione come scrittura visiva

Per la fase di postproduzione abbiamo creato 3 gruppi. Ogni gruppo aveva a disposizione lo stesso materiale girato collettivamente e il montaggio finale ha assunto un ruolo cruciale. Ogni gruppo, in base a intuizione e capacità pratiche, ha interpretato il materiale in modo diverso e ha prodotto un proprio racconto originale, sperimentando in pratica le potenzialità creative della delicata fase di montaggio.

4. Riproducibilità

Il laboratorio svolto nel corso di *Out of the frame* è stato pensato per essere facilmente replicabile in ambito scolastico, utilizzando strumenti semplici e accessibili disponibili in classe. Questo è un elenco delle fasi da seguire:

1. **Analisi del linguaggio e delle tecniche** di un artista che lavora con la fotografia, il cinema o il video e che tratta di temi legati ai concetti di inclusione e parità di genere.
2. **Ideazione del soggetto narrativo e visivo**: sviluppare un'idea ispirata al linguaggio dell'artista scelto e tradurla in una narrazione visuale anche grazie alla ricerca di ulteriori riferimenti visuali (moodboard).
3. **Visualizzazione dell'idea** attraverso la realizzazione di uno storyboard completo ed efficace, cercando di definire le scene (costumi e props), eventuali movimenti di macchina e l'audio.
4. **Realizzazione delle riprese** con gli strumenti tecnici più adatti.
5. **Montaggio e sonorizzazione**: costruire la narrazione finale attraverso strumenti e tecniche di manipolazione digitale delle immagini in modo creativo.

5. Conclusioni e ricadute didattiche

Questa struttura laboratoriale non solo consente di sperimentare linguaggi artistici contemporanei in modo accessibile, ma offre anche un modello didattico centrato sull'esperienza, sulla partecipazione attiva e sulla collaborazione. Le ricadute didattiche investono diversi ambiti: dalla capacità di osservazione e analisi critica, alla progettazione creativa, dalla collaborazione tra pari al potenziamento dell'espressione individuale.

Il lavoro sulle immagini, sulla presenza corporea e sul linguaggio simbolico favorisce un apprendimento profondo e integrato, capace di attivare pensiero critico, sensibilità estetica e consapevolezza sociale.

In un'epoca in cui l'immagine è ovunque e il virtuale rischia di sostituire l'esperienza, portare il cinema in classe significa restituire valore al processo, all'intuizione, alla manualità. Significa allenare lo sguardo a vedere in profondità e offrire agli studenti strumenti concreti per raccontare il presente, e assieme imparare ad abitarlo in modo più attento, critico e consapevole.

Cinzia Ascari

Cinzia Ascari lavora come regista e consulente creativa e organizza eventi e mostre legate allo sviluppo culturale della città dove vive, Modena.

L’Intelligenza Artificiale per il Videostorytelling

di **Giancarlo Mirmillo**

Abstract

Il contributo presenta un corso intensivo di formazione rivolto a docenti di scuola secondaria, incentrato sull’utilizzo dell’Intelligenza Artificiale generativa nella produzione audiovisiva educativa. Realizzato nell’ambito del progetto “Out of the Frame”, il percorso formativo ha integrato teoria e pratica laboratoriale, guidando i partecipanti alla scoperta di strumenti innovativi come Runway, Eleven Labs e Google NotebookLM. L’articolo illustra come i video realizzati con IA supportino efficacemente i principi dello Universal Design for Learning (UDL) nelle tre dimensioni fondamentali: rappresentazione, azione ed espressione, coinvolgimento. Vengono inoltre esplorate le tecniche di prompt engineering e i processi creativi che conducono dalla concezione all’implementazione di prodotti audiovisivi inclusivi. I risultati evidenziano come l’approccio laboratoriale abbia favorito una riflessione critica sulle potenzialità e sui limiti delle tecnologie emergenti, promuovendo competenze trasversali applicabili in diversi contesti disciplinari e stimolando un uso consapevole dell’IA nella didattica inclusiva.

Introduzione

Il corso introduttivo sull'intelligenza artificiale (IA), realizzato all'interno del progetto *Out of the Frame*, è stato pensato per esplorare e valorizzare il potenziale delle tecnologie IA generative nella comunicazione audiovisiva. Rivolto ai docenti delle Scuole Secondarie, il corso ha unito teoria e pratica, permettendo ai partecipanti di sperimentare concretamente strumenti innovativi e metodologie inclusive basate sui principi della Media Education e dello Universal Design for Learning (UDL).

Descrizione del percorso

Il percorso formativo, sviluppato in due giornate intensive, ha introdotto i partecipanti a diverse dimensioni dell'IA, partendo da una panoramica storica fino ad arrivare alle più recenti innovazioni nella generazione di immagini. I video realizzati con IA supportano UDL e Media Education per molti aspetti:

1. Rappresentazione

- **Supporto multimodale**: I video combinano testo, audio, immagini, sottotitoli e talvolta lingua dei segni.
- **Traduzioni e sintesi**: L'IA può generare video in più lingue o semplificare concetti complessi.
- **Personalizzazione**: Contenuti adattabili in base a livello, lingua, bisogni (es. disabilità visive o uditive).
- **Superamento di barriere cognitive e linguistiche**: rendono accessibili concetti complessi attraverso visualizzazioni dinamiche, spiegazioni semplificate e multilingua.

2. Azione ed espressione

- Gli studenti possono creare i propri video con l'IA, anche senza saper montare o recitare.
- Favorisce la diversità di output: narrazione visiva, presentazione, storytelling.
- Superamento di barriere tecniche e comunicative: permettono anche a chi ha difficoltà nella scrittura, nel parlare in pubblico o nel disegno, di esprimersi in modo creativo e completo.

3. Coinvolgimento

- I contenuti sono visivamente coinvolgenti, personalizzati e spesso più vicini agli interessi degli studenti.
- Usare strumenti IA per creare video può stimolare motivazione, autonomia e senso di competenza.
- **Superamento di barriere emotive e motivazionali**: coinvolgono di più studenti spesso disinteressati o in difficoltà nel contesto tradizionale.

Come i video rientrano nella Media Education

- **Analisi critica dei contenuti IA**: gli studenti imparano a distinguere tra video realistici e contenuti generati, riflettendo sull'autenticità e sulle implicazioni etiche.
- **Produzione consapevole**: imparano a usare strumenti IA per comunicare messaggi, fare storytelling, campagne sociali o presentazioni scolastiche.
- **Sviluppo del pensiero digitale**: stimola la comprensione delle logiche dei media digitali e dell'intelligenza artificiale.
- **Superamento di barriere digitali e culturali**: rendono la produzione mediatica accessibile anche a chi non ha competenze tecniche avanzate, favorendo l'inclusione digitale.

Aspetto	*Cosa hanno sperimentato concretamente i docenti*
Creazione tecnica	Facilità d'uso degli strumenti IA per creare video
Espressione personale	Possibilità di narrare storie uniche e personalizzate, anche senza abilità tradizionali
Inclusività didattica	Coinvolgimento attivo e accessibile di tutti, con rimozione di barriere

Strumenti e tecniche esplorati

I docenti hanno approfondito strumenti IA avanzati come:

- **Runway**: piattaforma specializzata nella creazione di video generativi e nell'automatizzazione di effetti visivi complessi
- **Eleven Labs**: strumento per la generazione di narrazioni audio di alta qualità e personalizzabili in base alle esigenze didattiche
- **Google NotebookLM**: tecnologia innovativa che consente di organizzare, annotare e gestire risorse informative e narrative, migliorando significativamente l'efficienza del lavoro collaborativo e della documentazione didattica

Successivamente, i partecipanti hanno esplorato il processo che dall'idea creativa conduce alla realizzazione di un prodotto video completo, approfondendo anche le tecniche di prompt engineering. Questo approccio consiste nell'elaborazione efficace di istruzioni testuali (prompt) che guidano l'intelligenza artificiale nella generazione di contenuti.

In particolare, è stato analizzato come variano i prompt tra strumenti come:

- **ChatGPT**, che risponde efficacemente a domande aperte, richieste di conversazioni simulate o informazioni contestuali generali
- **Runway**, che invece richiede descrizioni tecniche e dettagliate per guidare la generazione di video e immagini animate

I prompt per Runway si focalizzano su elementi specifici quali angolazioni della camera, tipi di inquadratura, movimenti della camera e caratteristiche di illuminazione, enfatizzando aspetti cinematografici precisi. I partecipanti hanno così imparato a formulare istruzioni chiare e mirate, sperimentando l'importanza della precisione e della specificità per ottenere risultati coerenti con le proprie intenzioni creative.

Utilizzando questi strumenti, insieme ad Eleven Labs per la generazione di tracce audio personalizzate, i gruppi hanno creato narrazioni

visive e sonore integrate, partendo da semplici idee iniziali fino alla realizzazione completa del prodotto audiovisivo.

Esperienza laboratoriale

I partecipanti, organizzati in gruppi, hanno vissuto una vera esperienza laboratoriale, sperimentando ogni fase della produzione audiovisiva. La creatività stimolata dall'IA ha portato alla realizzazione di diversi video, in cui immagini e suoni generati artificialmente si sono armonizzati per creare narrazioni originali e coinvolgenti. Questo processo ha consentito ai docenti di comprendere come l'IA possa supportare non solo la creazione tecnica, ma anche l'espressione personale e l'inclusività didattica.

Riflessioni e impatto

Momenti significativi di riflessione critica hanno caratterizzato l'intero percorso, favorendo discussioni approfondite sulle opportunità e sui limiti delle nuove tecnologie IA. I docenti hanno riconosciuto il potenziale dell'IA generativa come strumento di inclusività, capace di rispondere alle esigenze di apprendimento diversificate degli studenti, ma hanno anche evidenziato importanti aspetti etici e critici da considerare nell'utilizzo quotidiano di tali tecnologie.

È emersa inoltre la consapevolezza che l'intelligenza artificiale rappresenta una tecnologia con un grado di sviluppo ed evoluzione senza precedenti. In questo senso, è stata sottolineata l'importanza per i docenti di sviluppare una mentalità aperta e flessibile, pronta a cogliere le innovazioni continue che caratterizzano l'IA. Questo approccio risulta trasversalmente utile nelle diverse discipline, permettendo ai docenti di integrare metodologie innovative in maniera efficace e consapevole.

Conclusioni

Il corso ha riscosso grande interesse e partecipazione attiva da parte di tutti i docenti, che hanno manifestato vivo interesse nell'integrare queste competenze innovative nelle proprie pratiche educative. L'approccio laboratoriale, integrato dai principi del UDL e della Media Education, si è confermato efficace per facilitare un uso consapevole e creativo delle tecnologie IA nella didattica, favorendo una comunicazione audiovisiva inclusiva, partecipativa e innovativa.

Strumenti utilizzati

Runway
Web app per la realizzazione e il montaggio di video clip basato sul linguaggio naturale
Link: https://app.runwayml.com/
Soluzione utilizzata nel corso a pagamento e possibilità di freemium

Elevenlabs
Web app di sintesi vocale (text-to-speech). Trasforma testo in voce umana realistica, anche clonando voci personalizzate.
Soluzione usata nel corso a pagamento con possibilità di freemium
Link: https://elevenlabs.io/

ChatGPT
Web app / chatbot basata su intelligenza artificiale.
Cosa fa: Risponde a domande, scrive testi, assiste in compiti creativi o tecnici tramite conversazione.
Versione Free
Link: https://chatgpt.com/

Google NotebookLM
Web app IA assistiva per documenti (personal AI notebook)
Analizza, riassume e risponde a domande su documenti caricati dall'utente (PDF, Google Docs, ecc.).
Uso Gratuito
Link: https://notebooklm.google/

Giancarlo Mirmillo

Giancarlo Mirmillo è psicologo ed esperto in neuroscienze con una consolidata esperienza nella consulenza e formazione su Intelligenza Artificiale e Data Science applicate al miglioramento della Customer Experience e delle dinamiche organizzative. Dal 2003 lavora come psicologo del lavoro e delle organizzazioni, integrando tecniche avanzate di Data Analysis e Machine Learning nella pratica professionale. Nel campo delle neuroscienze applicate, è stato Chief Officer di CrowdEmotion a Londra, coordinando lo sviluppo di algoritmi per la decodifica neuroscientifica delle emozioni tramite Facial Emotion Recognition, collaborando con prestigiose istituzioni come l'Università di Nottingham e il Queen College di Londra. È stato membro della Society for Applied Neuroscience dal 2014 al 2016. Dal 2022 ricopre il ruolo di Animatore Digitale, formando insegnanti e studenti sull'applicazione dell'AI e della Data Science nel settore educativo. Attualmente, conduce attività di ricerca e formazione su applicazioni di Intelligenza Artificiale per l'apprendimento presso Wonderful Education Modena e il progetto PLIN (Project for Learning Innovation). Giancarlo Mirmillo affianca alla sua attività professionale anche una pluriennale esperienza didattica come docente presso la scuola secondaria.

ago
modena
fabbriche
culturali

Fondazione Ago Modena Fabbriche Culturali è un ente del Terzo Settore i cui soci fondatori sono Comune di Modena, Fondazione di Modena e Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia costituito nel 2023 che si propone come luogo di interscambio e contaminazione di saperi tra arti visive, umanesimo e scienza, contestualizzando nei diversi ambiti le urgenze dell'attualità.

In continuità con la precedente Fondazione Modena Arti Visive, promuove un'educazione all'immagine intesa nel suo concetto più attuale e allargato dall'illustrazione alla grafica, dalla fotografia al video e alle elaborazioni digitali, privilegiando l'incontro con artisti e le sperimentazioni visive.

Partner del progetto

Out of the frame ha messo a sistema e creato interconnessioni tra le esperienze di diverse istituzioni e realtà che operano nel campo dell'educazione, dell'arte e dell'audiovisivo:

Wonderful Education ha ideato nel 2019 FEM Future Education Modena, centro internazionale per l'innovazione educativa in Italia, specializzato in didattica innovativa in ambito digital, visual & media literacy.

ANISA è un'associazione nata nel 1951 e diffusa in tutta Italia per la formazione professionale degli insegnanti di storia dell'arte, la promozione delle discipline artistiche, la tutela e la divulgazione del patrimonio artistico.

Flash Future è una casa cinematografica indipendente fondata nel 2021 con l'obiettivo di connettere professionalità cinematografiche e realizzare opere innovative per l'intrattenimento del grande pubblico.

24FRAME Future Film Fest (Bologna e Modena) è un festival nato nel 1999 e dedicato al cinema di animazione e all'esplorazione di ambiti che spaziano dal gaming alla realtà aumentata e virtuale, dal metaverso al videomapping.

Biografilm Festival è un Festival cinematografico che si tiene a Bologna dal 2005, dedicato alle storie di vita e al cinema di qualità di fiction e documentario.

ago modena fabbriche culturali

FEM

WONDERFUL EDUCATION

Iniziativa realizzata nell'ambito del Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola promosso da MiC-Ministero della Cultura e MIM-Ministero dell'Istruzione e del Merito

Direzione Generale CINEMA e AUDIOVISIVO

MiC

CINEMA E IMMAGINI PER LA SCUOLA

MIM Ministero dell'Istruzione e del Merito

In collaborazione con

ANISA Per l'educazione all'arte

FLASH FUTURE