



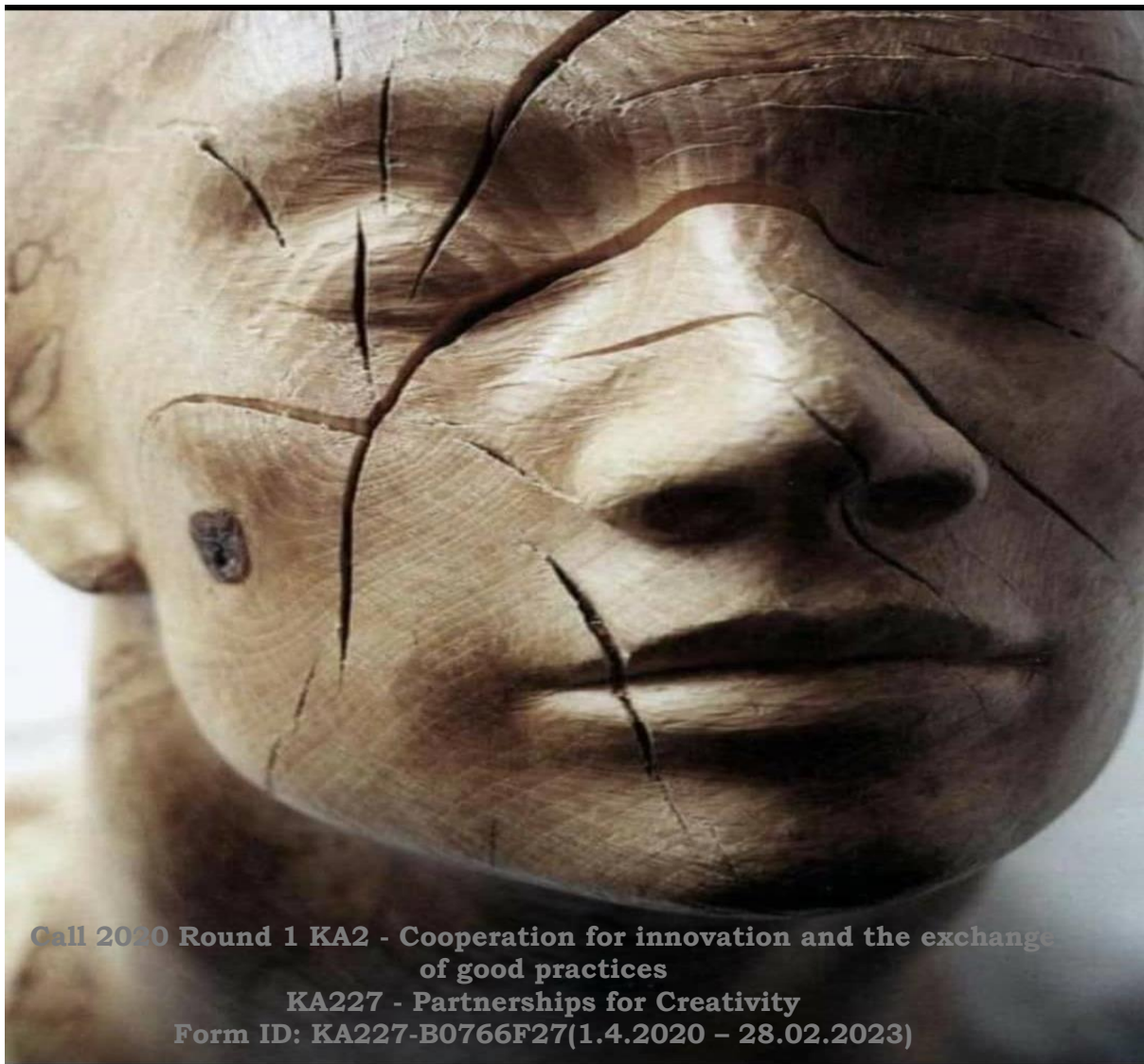
Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Art

GUIDA

Come
“FORMARE I FORMATORI”



Call 2020 Round 1 KA2 - Cooperation for innovation and the exchange
of good practices

KA227 - Partnerships for Creativity

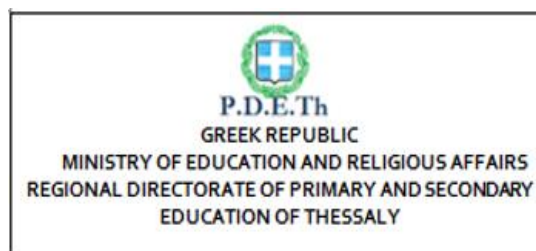
Form ID: KA227-B0766F27(1.4.2020 – 28.02.2023)

INDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUZIONE..... | 4 |
| Gli obiettivi generali della Guida ABeyGa “Formare i Formatori” | 4 |
| Caratteristiche Evolutive delle età target: adolescenti (studenti delle scuole medie e superiori) e giovani adulti | 5 |
| CAPITOLO 1..... | 6 |
| L’EDUCAZIONE NELL’ARTE & L’EDUCAZIONE ATTRAVERSO L’ARTE..... | 6 |
| 1. L’EDUCAZIONE NELL’ARTE | 6 |
| 1.1. Quali sono i diversi tipi di arte con cui i giovani si interfacciano nei vari contesti educativi, ad esempio scuole, gallerie d'arte, musei, ecc. | 6 |
| 1.2. Elenco dei Materiali Artistici di Base | 8 |
| 1.3. Obiettivi Formativi dell'Educazione Artistica e Competenze Sviluppate..... | 8 |
| 1.4. Metodi di Insegnamento | 9 |
| 2. L’EDUCAZIONE ATTRAVERSO LE ARTI | 10 |
| 2.1. Obiettivi Formativi dell'Educazione attraverso l’Arte e Competenze Sviluppate | 10 |
| 2.2. Metodi di Insegnamento | 11 |
| CAPITOLO 2..... | 14 |
| IL LIFELONG LEARNING NELLE ARTI..... | 14 |
| 2. QUADRO GENERALE E IDENTIFICAZIONE DEL LIFELONG LEARNING NELLE ARTI..... | 14 |
| 2.1. Cos’è il Lifelong Learning nelle arti? | 15 |
| 2.2. Quali sono i benefici del LLLA? | 16 |
| 2.3. Il LLLA in un mondo che cambia..... | 17 |
| CAPITOLO 3..... | 20 |
| PARTNERSHIP ATTIVE TRA SCUOLE E ORGANIZZAZIONI ARTISTICHE E TRA INSEGNANTI, ARTISTI E COMUNITÀ | 20 |
| 3. ARTE COME MEZZO DI COLLABORAZIONE | 20 |
| 3.1. Obiettivo di una partnership attiva | 21 |
| 3.2. Fattori Chiave per una partnership di successo | 21 |
| 3.2.a. Creare | 21 |
| 3.2.b. Presentare e Produrre..... | 21 |
| 3.2.c. Essere responsivi..... | 21 |
| 3.2.d. Connettere..... | 22 |

| | |
|--|----|
| 3.3. Tipi di Partnership Attiva | 22 |
| 3.3.a. Educazione artistica formale..... | 22 |
| 3.3.b. Educazione artistica informale..... | 22 |
| 3.4. Partnerships basate sull'arte..... | 23 |
| 3.5. Considerazioni chiave per una partnership di successo..... | 24 |
| 3.6. Conclusioni | 25 |
| CAPITOLO 4..... | 26 |
| MODALITÀ DI COLLABORAZIONE..... | 26 |
| 4.1. Modi di collaborazione nell'ambiente scolastico dell'istruzione secondaria e dell'educazione degli adulti..... | 26 |
| Collaborazione multiprofessionale nell'educazione artistica..... | 27 |
| 4.1.a. Impatto (Competenze Personali & Professionali)..... | 27 |
| 4.1.b. Impatto (Inclusione Scolastica & Sociale dei ragazzi con disabilità e BES)..... | 28 |
| 4.2. Modi di collaborazione nei laboratori artistici..... | 29 |
| 4.2.a. Impatto (Competenze Personali & Professionali)..... | 29 |
| 4.2.b. Impatto (Inclusione Scolastica & Sociale dei ragazzi con disabilità e BES)..... | 29 |
| 4.3. Modi di collaborazione nei centri giovanili e nei centri d'arte..... | 30 |
| 4.3.a. Impatto (Competenze Personali & Professionali)..... | 30 |
| 4.3.b. Impatto (Inclusione Scolastica & Sociale dei ragazzi con disabilità e BES)..... | 30 |
| 4.4. Modi di collaborazione nei musei..... | 31 |
| 4.4.a. Impatto (Competenze Personali & Professionali)..... | 31 |
| 4.4.b. Impatto (Inclusione Scolastica & Sociale dei ragazzi con disabilità e BES)..... | 32 |
| 4.5. Modi di collaborazione nelle Gallerie..... | 32 |
| 4.5.a. Impatto (Competenze Personali & Professionali)..... | 32 |
| CAPITOLO 5..... | 36 |
| ACCESSIBILITÀ PER TUTTI | 36 |
| 5.1. Quadro legale e normativo in materia di accessibilità..... | 36 |
| 5.2. Inclusione vs Integrazione | 37 |
| 5.3. Accessibilità..... | 38 |
| 5.3.a. Universal Design (UD) | 38 |
| 5.3.b. UDL (Universal Design for Learning)..... | 39 |
| 5.3.c. Fattori da tenere in considerazione: Architettura, Mobilità e Design | 40 |
| 5.3.d. Ambiente Digitale..... | 42 |
| Attualmente, le nuove tecnologie aiutano a promuovere una migliore inclusione di tutte le persone all'interno della società attraverso:..... | 42 |
| 5.3.e. I Sensi..... | 43 |
| 5.3.f. Diversità Intellettiva | 46 |

| | |
|---|----|
| 5.3.g Difficoltà Economiche | 47 |
| CAPITOLO 6..... | 49 |
| RESPONSABILITÀ CONDIVISA PER LA PIANIFICAZIONE, L'IMPLEMENTAZIONE E LA VALUTAZIONE | 49 |
| 6.1. Introduzione | 49 |
| 6.2. Tre Paradossi..... | 50 |
| 6.3. Due esempi..... | 51 |
| Allegati..... | 55 |
| CAPITOLO 7..... | 57 |
| 7. LA VALUTAZIONE ARTISTICA..... | 57 |
| 7.1. Valutazione vs Misurazione..... | 58 |
| 7.2. La Valutazione in Educazione Artistica | 58 |
| 7.3. Cosa dovrebbe essere valutato? | 60 |
| 7.4. Un solo valutatore o più valutatori?..... | 61 |
| 7.5. Tipi di valutazione | 61 |
| 7.5.a. Valutazione Diagnostica | 62 |
| 7.5.b. Valutazione Formativa..... | 64 |
| 7.6. Metodi & strategie di valutazione | 68 |
| 7.6.a. Portfolio..... | 68 |
| 7.6.b. Curriculum | 70 |
| 7.6.c. Rubrica | 71 |
| CAPITOLO 8..... | 76 |
| 8. QUADRO GENERALE: SPETTACOLI, MOSTRE E PRESENTAZIONI | 76 |
| 8.1. Musei & Gallerie..... | 77 |
| 8.2. Laboratori Artistici nei Centri Espositivi..... | 78 |
| 8.3. Presentazioni Scolastiche..... | 83 |
| 8.4. Mostre online e piattaforme nazionali o internazionali (Mostre digitali e virtuali)..... | 83 |



INTRODUZIONE

→ COMPLETATO DAL DIRETTORATO REGIONALE PER L'ISTRUZIONE DELLA TESSAGLIA

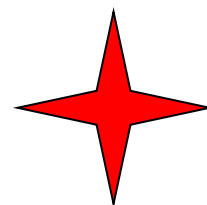
Gli obiettivi generali della Guida ABeyGa “Formare i Formatori”

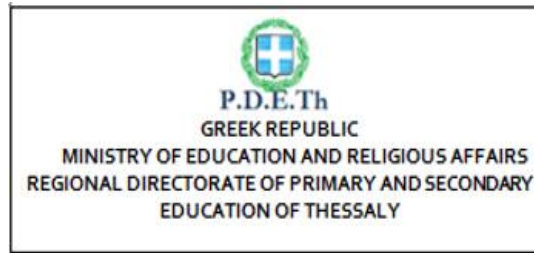
- ✚ Progettare, offrire e valutare diversi attività/approcci/metodi alle creazioni artistiche, inclusi alcuni modi alternativi e innovativi di creare arte o di parteciparvi.
- ✚ Coinvolgere tutti i sensi.
- ✚ Utilizzare non solo il contesto scolastico ma anche i laboratori d'arte e tutti gli ambienti culturali come musei, centri culturali, gallerie, organizzazioni del sociale, organizzazioni giovanili ecc.
- ✚ Sostenere gli insegnanti d'arte, gli educatori, i formatori o gli animatori giovanili nel loro processo di organizzare attività artistiche in ambienti formali e informali così come i giovani studenti (specialmente con BES e disabilità) aumentando le loro abilità e incoraggiando allo stesso tempo la loro inclusione scolastica e sociale.
- ✚ Promuovere lo sviluppo personale e professionale dei formatori in modo da rispondere più efficacemente alle richieste dettate dal loro ruolo sociale, come genitori, insegnanti e professionisti.
- ✚ Promuovere le capacità di apprendimento e il potenziamento delle abilità socio-emotive, l'espressione di sé e la creatività dei giovani (specialmente con BES e disabilità) per essere inclusi nel loro ambiente sociale e culturale.

Caratteristiche Evolutive delle età target: adolescenti (studenti delle scuole medie e superiori) e giovani adulti

Gli studenti di queste età potrebbero essere considerati sia "adolescenti" che "giovani adulti" (Skipper, 2005). Potrebbero essere in grado di riflettere criticamente sulle proprie convinzioni oltre a riflettere criticamente sui valori degli altri. Come sostenuto da Mezirow (2000) "Nella prima età adulta gli individui hanno una particolare "cornice di riferimento" attraverso la quale comprendono se stessi e la loro relazione con il mondo". Per questo motivo i formatori devono inizialmente lavorare con il significato iniziale degli adolescenti, creando un equilibrio, e poi sfidarli al momento opportuno con una risposta appropriata, essendo di supporto al "passaggio evolutivo" dell'adolescente, o cambiamento trasformativale, indotto dalla sfida (Kroger, 2004, p. 188). Infatti, lo scopo centrale dell'educazione artistica universitaria sembra essere proprio quello di promuovere lo sviluppo personale (Bekkala, 1999; Madge & Weinberger, 1973).

D'altra parte, gli adulti sembrano maggiormente in grado di riconsiderare le loro convinzioni e i propri assunti personali, se hanno un luogo in cui essere auto-riflessivi, pensare criticamente e avere un dialogo con altri di cui si fidano. Una risposta immaginativa che riflette l'apprendimento trasformativo degli adulti è più spesso espressa attraverso il linguaggio, ma potrebbe anche essere presentata come movimento, colore, texture, esperienze estetiche o cinetiche per le quali il linguaggio non è necessario (Merizow, 2000).





CAPITOLO 1

L'EDUCAZIONE NELL'ARTE & L'EDUCAZIONE ATTRAVERSO L'ARTE

→ COMPLETATO DAL DIRETTORATO REGIONALE PER L'ISTRUZIONE DELLA TESSAGLIA

1. L'EDUCAZIONE NELL'ARTE

1.1. Quali sono i diversi tipi di arte con cui i giovani si interfacciano nei vari contesti educativi, ad esempio scuole, gallerie d'arte, musei, ecc..

Le seguenti forme d'arte sono proposte nei sistemi scolastici pubblici formalmente o in modo informale, così come nei musei e nei laboratori d'arte.

Disegno: Il disegno è un mezzo per creare un'immagine, usando una vasta gamma di strumenti e tecniche. Strumenti comuni sono matite, penne e inchiostro, pennelli, matite a cera, carboncini, pastelli e pennarelli. Si usano anche strumenti digitali che possono simularne gli effetti.

Pittura: Il colore è l'essenza della pittura come il suono lo è della musica. Il colore è altamente soggettivo, ma ha effetti psicologici osservabili, anche se questi possono differire da una cultura all'altra. Il nero è associato al lutto in Occidente, ma altrove può esserlo il bianco. I pittori moderni hanno esteso considerevolmente la pratica per includere, per esempio, il collage. Il collage non è pittura in senso stretto poiché include altri materiali. Alcuni pittori moderni incorporano diversi materiali come sabbia, cemento, paglia, legno o ciocche di capelli per la texture delle loro opere.

Ceramica: questo tipo di arte viene realizzata con materiali di ceramica (compresa l'argilla), che può assumere diverse forme tra cui vasellame, piastrelle e sculture. Mentre alcuni prodotti

ceramici sono considerati belle arti, alcuni sono considerati oggetti d'arte decorativa, industriale o applicata. La ceramica può anche essere considerata artefatto in archeologia.

Fotografia: La fotografia come forma d'arte si riferisce alle fotografie che sono create secondo la visione creativa del fotografo.

Architettura: L'architettura è l'arte e la scienza della progettazione di edifici e strutture. Una definizione più ampia includerebbe la progettazione dell'ambiente costruito, dal livello macro della pianificazione urbana, del design urbano e dell'architettura del paesaggio al livello micro della creazione di mobili. Il design architettonico di solito deve affrontare sia la fattibilità e il costo per il costruttore, sia la funzione e l'estetica per l'utente.

Scultura: La scultura è il ramo delle arti visive che opera in tre dimensioni. È una delle arti plastiche. I processi scultorei durevoli originariamente usavano l'intaglio (la rimozione di materiale) e la modellazione (l'aggiunta di materiale, come l'argilla), in pietra, metallo, ceramica, legno e altri materiali; ma dal modernismo i cambiamenti nel processo scultoreo hanno portato a una libertà quasi completa di materiali e processi. Una grande varietà di materiali può essere lavorata per asportazione come l'intaglio, assemblata per saldatura o modellazione, o modellata o colata.

Artigianato: l'artigianato come espressione di sé è un modello pedagogico che combina l'educazione artigianale e l'educazione artistica. Si basa sui concetti di un processo artigianale olistico (Pöllänen, 2009) e di auto-espressione nel senso di espressione del proprio io interiore in parole, musica, pittura e così via (vedi Green, 2007). Questo tipo di artigianato è un atto di espressione non solo attraverso la produzione di oggetti artigianali, ma prima di tutto è espressione di sé attraverso la dimostrazione delle proprie abilità, conoscenze, pensieri, esperienze, percezioni ed emozioni (Karppinen, 2008). Supporta la capacità di esprimere creativamente un aspetto innato della propria psiche (McWilliam e Dawson 2008).

Stampa: La tipografia riguarda la creazione di opere d'arte attraverso la stampa, normalmente su carta, ma anche su tessuto, legno, metallo e altre superfici, utilizzando una tecnica lavorata a mano (tipografia tradizionale) piuttosto che utilizzando una macchina elettronica (una stampante) come nel caso della tipografia digitale.

Design: Una progettazione è un piano o una specifica per la costruzione di un oggetto o di un sistema o per la realizzazione di un'attività o di un processo. Il processo di creazione di un progetto può essere breve (uno schizzo veloce) o lungo e complicato, coinvolgendo una considerevole ricerca, negoziazione, riflessione, modellazione, adattamento interattivo e ri-progettazione.

Video: Il video è un mezzo elettronico per la registrazione, la copia, la riproduzione, la trasmissione e la visualizzazione di media visivi in movimento. L'uso di tecniche digitali nel video ha creato il video digitale. Il video digitale è stato in seguito capace di una qualità più alta e, infine, di un costo molto più basso rispetto alla precedente tecnologia analogica.

Produzione di film: il Film making (o produzione cinematografica) è il processo con cui viene realizzato un film.

1.2. Elenco dei Materiali Artistici di Base

Carta: carta di ogni dimensione, forma e tipo (carta da carboncino, carta da acquerello, carta da fotocopie, carta da giornale, carta da murales, o/e anche carta da macello).

Matite: Matite belle grosse per le mani piccole e matite più piccole per gli studenti "grandi".

Pastelli: più i colori sono brillanti, meglio è.

Pennarelli (lavabili se possibile)

Materiale per modellare: Questo può essere argilla, o anche goop fatto in casa - qualsiasi cosa che può essere modellata.

Pastelli a gesso e ad olio: I pastelli a gesso dovrebbero essere riservati agli studenti più grandi, mentre i pastelli ad olio possono essere introdotti ai più giovani.

Forbici: Fornire forbici dalla punta arrotondata, con l'assistenza di un adulto per gli studenti con BES e disabilità.

Colla: Comprare un piccolo tubo di colla o farla in casa con farina e acqua.

Vernice & pennelli: Colori a base d'acqua (tempera o acquerello) e pennelli da piccoli (1/4") a grandi (1"). (Ecco un consiglio: rendete più facile la pulizia dei pennelli aggiungendo qualche goccia di sapone per i piatti ai vostri colori).

Oggetti di uso comune: Puoi usare bottoni, perline, timbri, filo e così via in molti progetti artistici.

1.3. Obiettivi Formativi dell'Educazione Artistica e Competenze Sviluppate

Allora, da dove si comincia? Iniziate ricordando che insegnare ai bambini l'arte non significa solo mostrare loro come riconoscere un van Gogh o un Picasso, ma preparare le giovani menti per un futuro di esperienze inestimabili legate all'arte o altro.

Inizialmente, l'educazione all'arte aiuta gli studenti ad acquisire conoscenze di base su diversi argomenti artistici. Inoltre, l'educazione artistica è considerata importante per lo sviluppo delle abilità cognitive necessarie per creare significato nel mondo. Questa è una delle ragioni per cui l'educazione artistica è vista come una parte significativa della scuola per gli alunni che hanno bisogno di un sostegno educativo speciale (Eisner 2002).

È importante sottolineare che l'obiettivo di tutte le materie artistiche è lo sviluppo di abilità specifiche della materia (metodi, materiali e tecniche), abilità generiche (per esempio

creatività, curiosità, immaginazione, iniziativa, pensiero critico, abilità di risoluzione dei problemi e comunicazione) e abilità personali (fiducia in se stessi e identità). Per esempio, gli obiettivi dell'artigianato sono di rendere gli alunni consapevoli della relazione tra parte e tutto e di sviluppare la loro capacità di risolvere i problemi e di affrontare i compiti quotidiani. Inoltre, il curriculum dell'artigianato mette in evidenza il processo di lavorazione a mano che parte da un'idea iniziale attraverso scelte, considerazioni e produzione fino ad arrivare al prodotto finale (Agenzia nazionale per l'istruzione 2018).

Sulla stessa linea, un altro obiettivo dell'educazione artistica è quello di scoprire modi diversi di esprimere le emozioni offrendo un modo alternativo (non linguistico) di esprimersi. Come disse Picasso P. "Ogni bambino è un artista; la sfida è rimanere un artista anche da adulto" (1881-1973). Inoltre, l'educazione artistica favorisce una serie di abilità soprattutto tra gli alunni con disabilità, come la promozione del loro sviluppo sociale, cognitivo e comunicativo, ma anche delle abilità motorie, dell'impegno e della collaborazione (Crockett, Berry, e Anderson 2015; Allahverdiyev, Yucesoy, e Baglama 2017).

L'educazione alle arti mira a far sì che gli studenti scoprano diversi materiali e strumenti per produrre opere creative e conoscano riferimenti artistici in diversi campi, che acquisiscano diverse abilità manuali e promuovano lo sviluppo integrale della persona, incoraggiando uno spirito creativo che si affranchi dagli standard stabiliti; quindi anche a nutrire l'inventiva, poiché l'arte impegna i bambini in un processo che aiuta a sviluppare l'autostima, l'autodisciplina, la cooperazione e l'automotivazione.

Infine, l'obiettivo di coltivare l'empatia mira a rendere gli studenti capaci di pensare e comprendere i sentimenti e le emozioni degli altri e soprattutto quelli di un artista. Partecipare alle attività artistiche aiuta i bambini ad acquisire gli strumenti necessari per comprendere l'esperienza umana, adattarsi e rispettare i modi di lavorare e pensare degli altri, sviluppare capacità creative di risoluzione dei problemi e comunicare pensieri e idee in una varietà di modi diversi. Mentre l'arte aiuta i bambini a capire molto più chiaramente le altre materie, dalla matematica e le scienze al linguaggio, le arti e la geografia, sostenendo in questo modo l'interdisciplinarietà, le associazioni artistiche incoraggiano i giovani a conoscere e scoprire l'arte con diversi laboratori.

1.4. Metodi di Insegnamento

Creare connessioni attraverso il disegno: Il disegno non solo fornisce la base per altre attività creative - come la pittura, la scultura e la stampa - ma crea anche un collegamento diretto con la lettura, la scrittura e specialmente la matematica (per esempio la connessione tra il disegno e le forme geometriche e le misure). Il disegno è la forma d'arte più accessibile, poiché tutto ciò che serve è una matita e un foglio di carta.

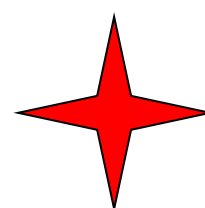
Cambiare la visione dell'errore: Una delle lezioni più importanti che i formatori possono insegnare ai loro studenti è che il più delle volte un errore non è un errore - è un felice

imprevisto. Possono chiarire questa idea in una sessione di creazione artistica in cui è vietato usare la gomma e durante la quale gli studenti sono incoraggiati a trasformare un "errore" in qualcos'altro. Per esempio, i formatori possono motivare gli studenti di arte a trasformare una barca in un pesce luna o a cambiare un leone in un cespuglio di lamponi.

Modi di comunicazione non verbali (studenti con disabilità e BES): Ricerche dimostrano che i vari mezzi di espressione offerti dalle arti favoriscono gli studenti con disabilità intellettive (DI) in quanto offrono a questi studenti modi non verbali di comunicare che sono significativi e appropriati. Ispirando gli alunni a fare domande e a fare le loro scelte, l'educazione artistica migliora anche le loro capacità comunicative, l'indipendenza e la fiducia in se stessi. Enfatizza il processo creativo e dà un alto valore alle idee degli studenti, coltivando così abilità generiche come il pensiero flessibile e la risoluzione dei problemi. Uno studio di Ho (2010) ha messo in evidenza i benefici sociali dell'educazione artistica dimostrando come un progetto artistico abbia permesso agli alunni con DI di abbattere le barriere sociali e formare amicizie con gli altri compagni. Altri studi hanno trovato simili connessioni tra l'educazione artistica e il processo di inclusione (ad esempio, Ferm Almqvist e Christophersen 2017).

Organizzazione delle attività: Le attività legate alle arti nell'educazione dovrebbero essere organizzate in modo tale che i formatori forniscano le regole come suggerimenti, che gli studenti siano lasciati liberi di esprimersi, che le informazioni e i materiali siano forniti in misura soddisfacente e in un ambiente di apprendimento motivante, che sia incoraggiata una partecipazione di qualità da parte degli studenti.

Altre strategie sono legate alla formazione basata su progetti, laboratori pratici, collaborazioni in progetti esterni (del dipartimento di istruzione), LabArt dove i professionisti potrebbero lavorare con gli studenti, collaborazioni con le organizzazioni, il lavoro esterno fuori dalla classe, la partecipazione a competizioni (FAD, musei, ecc)



2. L'EDUCAZIONE ATTRAVERSO LE ARTI

2.1. Obiettivi Formativi dell'Educazione attraverso l'Arte e Competenze Sviluppate

Un obiettivo essenziale dell'Educazione attraverso l'arte è la combinazione di arte ed educazione. In linea con tale prospettiva, Howard Cannatella (2007), filosofo dell'educazione artistica, afferma: "Herbert Read riassume la sua Educazione Attraverso l'Arte e nota: "Quello

che ho in mente è una combinazione di due concetti, perciò quando parlo di arte intendo un processo educativo, un processo di formazione; e quando parlo di educazione intendo un processo artistico, un processo di auto-creazione" (Read, 1966).

Un altro obiettivo è l'interrezza. Secondo Read (1947) "la presenza dell'arte nell'educazione fornisce una valvola di sicurezza, poichè il suo spazio curvo forma parte della simmetria nell'educazione, il sanguinamento di essa; perché l'educazione senza arte sarebbe basata solo su un tipo di essere umano". Insegnare la cultura visiva significa fare in modo che gli studenti vedano l'arte visiva in modo da comprenderne i significati, gli scopi, le relazioni e le influenze (Freedman 2003: 11).

L'educazione attraverso l'arte mira anche all'interdisciplinarietà. I corsi d'arte hanno cercato di migliorare le competenze linguistiche dei discenti (nei seminari di lingua) e di espandere le loro conoscenze sugli studi culturali e storici attraverso le arti visive (Marosi, R., 2021).

Infine, l'educazione attraverso l'arte supporta la coltivazione e lo sviluppo del pensiero critico, delle competenze linguistiche e l'accrescimento della conoscenza. Pertanto, portando compiti basati sulle arti visive in classe, le abilità cognitive degli studenti possono essere sviluppate, e alla fine questo metodo potrebbe contribuire al successo dell'espressione di sé, includendo sia la formulazione di opinioni proprie degli studenti sia l'uso corretto della grammatica (ad esempio: perché sto usando questo tempo? Perché entrambi i tempi sono accettabili in questa frase? Perché questo tempo non è corretto qui?).

In generale, "L'uso delle arti in altre materie permetterà di insegnare agli studenti in modo più coerente ed efficace" (Csehiova cited by Marosi, R., 2021).

2.2. Metodi di Insegnamento

Sviluppare il processo di apprendimento: Peterson suggerisce che gli insegnanti sono in grado di influenzare la visione del mondo degli studenti attraverso alcuni comportamenti come "fare confronti, vedere le cose da prospettive diverse, cercare modi per ricordare nuove informazioni e richiamarle" (Peterson 2005; Baker 2013: 5). Questi elementi sono molto simili a quelli di Eutsler: "scopo, domanda, informazione, inferenza, ipotesi, punto di vista, concetti e implicazioni" (Eutsler 2017: 37). In una parola, si può sottolineare che l'apprendimento è un processo combinato e complesso di memorizzazione, richiamo, sintesi, ragionamento e conclusione. È perché "la maggior parte degli strumenti convenzionali del funzionamento cognitivo e intellettuale hanno elementi di ragionamento, pensiero concettuale e astratto, modelli e relazioni, elementi quantitativi, vocabolario, recupero e/o riconoscimento visivo-spaziale" (Baker 2013: 6).

Sviluppare il pensiero critico: "Il pensiero critico è il processo intellettualmente disciplinato di concettualizzare attivamente e abilmente, applicare, analizzare, sintetizzare, e/o valutare le

informazioni raccolte da, o generate da, osservazione, esperienza, riflessione, ragionamento o comunicazione, come una guida per credere e agire" sviluppato attraverso l'educazione artistica (Scriven e Paul, citato da Marosi, R., 2021). Nella sua forma esemplare, si basa su valori intellettuali universali che trascendono le divisioni di materia, come la chiarezza, l'accuratezza, la precisione, la coerenza, la pertinenza, le prove solide, le buone ragioni, la profondità, l'ampiezza e l'equità. Pensare criticamente implica la padronanza di questi standard. Sulla stessa linea, Eutsler (2017) spiega che le domande degli insegnanti agli studenti attivano questa abilità, "che poi li guida a ragionamenti sempre migliori". Tra queste domande -che sono proprie sia dell'analisi di un quadro che dell'interpretazione di qualsiasi fase del processo di apprendimento della lingua- le seguenti potrebbero essere considerate utili da questo punto di vista:

- Mi può fare un esempio? (Chiarezza; per esempio, fare un esempio di una frase al presente);
- Come potremmo scoprire se questo è vero? (Precisione; ad esempio, nell'esercizio Vero o Falso);
- Potrebbe essere più specifico? (Precisione; ad esempio, nel giustificare la sua scelta del tempo selezionato);
- Come è collegato alla domanda? (Rilevanza; per esempio, per capire la teoria e usarla nella pratica);
- Come tiene conto dei problemi nella domanda? (Profondità; ad esempio, quale regola particolare ti fa scegliere il presente?);
- C'è un altro modo di guardare a questa domanda? (Ampiezza; per esempio, riconoscere che più tempi sono accettabili alla stessa maniera o studiare gli omofoni e gli omografi);
- Questo ha davvero senso? (Logica; per esempio, per controllare l'ordine corretto delle parole, per scegliere la parola che si adatta meglio al contesto).

Sviluppo cognitivo: Vale anche la pena notare che oltre a fare domande, "[p]rominenti teorie dello sviluppo cognitivo (ad esempio, Vygotsky) suggerirebbero ulteriormente che il pensiero è [anche] fortemente influenzato dall'istruzione" (Baker 2013: 5). Pertanto, fornire un'istruzione appropriata è importante quanto porre domande pertinenti al fine di guidare il modo di pensare degli studenti, ad esempio imparare la storia attraverso l'arte.



Bibliografia:

1. Allahverdiyev, M Y. Yucesoy, and B. Baglama. 2017. "An Overview of Arts Education and Reflections on Special Education." *International Journal of Educational Sciences*, 19 (2–3): 127–135. doi:10.1080/09751122.2017.1393956
2. Baker, D. (2013) "Art Integration and Cognitive Development". In *Journal for Learning through the Arts. A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities* 9(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018320.pdf>.
3. Cannatella, H. (2007). "Education through art". *Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB) Annual Conference*, New College Oxford, UK, 30 March-1 April, 2007. Retrieved Dec. 25, 2012, from: <http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/canatellaeducation.pdf>.
4. Crockett, J. B., K. A. Berry, and A. Anderson. (2015). "Where are We Now?: The Research on Arts Integration and Special Education". In *Arts Integration and Special Education: An Inclusive Theory of Action for Student Engagement*, edited by A. Anderson, 157–188. New York: Routledge. doi:10.4324/9781315813158.
5. Eisner, E. W. (2002). "The Arts and the Creation of Mind". New Haven: Yale University Press.
6. Eutsler, M. L. (2017). "Developing Critical Thinking Through the Arts". Newburg, IN, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577583.pdf>
7. Ferm Almqvist, C., and Christophersen, C. (2017). "Inclusive Arts Education in Two Scandinavian Primary Schools: A Phenomenological Case Study." *International Journal of Inclusive Education*. 21 (5): 463–474. doi:10.1080/13603116.2016.1218954.
8. Freedman, K. (2003). "Recent shifts in US art education". In Addison, Nicholas and Burgess, Lesley (eds.). *Issues in Art and Design Teaching*. Routledge Falmer, Oxon, pp. 8-18
9. Ho, K. 2010. "Mural Painting as Inclusive Art Learning Experience." *Teaching Artist Journal*, 8 (2) 67–76. doi:10.1080/15411791003618514.
10. Marosi, R. (2021). "Developing cognitive and language skills through visual arts". *Opus et Education*. 8 (1) opuseteducatio.hu
11. Peterson, R. (2005). "Crossing bridges that connect the arts, cognitive development, and the brain". In *Journal for Learning through the Arts: A research journal on arts integration in schools and communities*. 1(1), pp. 13-42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095284.pdf>.
12. Pöllänen, S., (2011). "Beyond craft and art: A pedagogical model for craft as self-expression" *International Journal of Education through Art*. Vol.7. N. 2 © 2011 Intellect Ltd Article. English language. doi: 10.1386/eta.7.2.111_1.
13. Read, H. (1947). "The innocent eye". NY, USA: Henry Holt and Company Publishing. (p.92).
14. Read, H. (1966). "The redemption of the robot, my encounter with education through art". NY, USA: Trident Publishing. (p. 116).
15. Sjöqvist, A., Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S. (2020). "The arts: a precious part of special education? How principals value and organize arts education in compulsory school for pupils with intellectual disability in Sweden". *European Journal of Special Needs Education*, <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764809>.
16. Smith, J., (2019), "Curriculum, assessment and pedagogy: How these three dimensions are enriching visual arts education for ethnically diverse students in New Zealand Secondary Schools". *Journal of Education and Culture Studies*. Vol. 3, No. 3, www.scholink.org/ojs/index.php/jecs.
17. Symeonidou, S., (2018), "Disability, the arts and the curriculum: Is there common ground?". *European Journal of Special Needs Education*. Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/rejs20>, Taylor & Francis Group.
18. Vygotsky, L. (1978). "Interaction between Learning and Development". In *Mind in Society*. Cambridge, pp. 79-91. Cambridge MA: Harvard University Press.
19. www.esresidencia.org, <https://www.acvic.org/ca/art-i-escola>, <http://www.saladartjove.cat/>
<https://triaeducativa.gencat.cat/ca/artistics/>



**Escola d'Art
d'Olot**

CAPITOLO 2

IL LIFELONG LEARNING NELLE ARTI

→ COMPLETATO DA ESCOLA D' ART D' OLOT

*In un'epoca di cambiamenti drastici sono i discenti che ereditano il futuro.
I dotti di solito si trovano equipaggiati
per vivere in un mondo che non esiste più.*

Eric Hoffer "Riflessioni sulla condizione umana" (1973)

2. QUADRO GENERALE E IDENTIFICAZIONE DEL LIFELONG LEARNING NELLE ARTI

Sia l'arte che l'educazione sono campi con molte facce, e presenti in molti contesti. Se pensiamo all'educazione solo come qualcosa che avviene all'interno di scuole e università, o pensiamo all'arte solo come qualcosa che troviamo all'interno di musei o nei laboratori degli artisti, il quadro risultante dell'apprendimento permanente nelle arti (LLA) e tutto ciò che potrebbe implicare sarà povero, limitato e, soprattutto, irrealistico. Dove considereremmo, altrimenti, la visita guidata a una mostra, il corso serale di ceramica per adulti, o la lezione di matematica con i mosaici islamici, per esempio? O il tutorial online che ci insegna una nuova tecnica?

Ogni volta che prendiamo in considerazione qualsiasi esperienza di trasferimento di conoscenze o competenze in cui l'arte e le questioni artistiche giocano un ruolo significativo, ci rendiamo conto che entrambi i campi (educazione e arte) possono incontrarsi fruttuosamente ovunque e in qualsiasi momento della nostra vita.

Questo capitolo cerca di offrire una visione sintetica ma multidimensionale del LLLA, dove si tiene conto della sua grande diversità di agenti e contesti. Questa visione globale cercherà anche

di avvicinarsi alle trasformazioni in corso, provocate principalmente dai cambiamenti recenti e non recenti del mondo della comunicazione: tecnologie digitali, internet e social media. Una copertura esaustiva dell'argomento va oltre lo scopo di questa guida, ma ci aspettiamo di fornire uno strumento per tutti i tipi di formatori per aiutarli a contestualizzare il loro lavoro, contribuendo in qualche modo a migliorarne l'efficacia.

2.1. Cos'è il Lifelong Learning nelle arti?

Possiamo avvicinarci al concetto di Lifelong Learning (LLL) secondo H. B. Long (1983) partendo dall'idea che l'apprendimento è un processo personale interno, persino un bisogno fondamentale che gli esseri umani sviluppano nel corso della loro vita. Tale processo o abilità si sviluppa per affrontare il nostro ambiente, adattarsi e sopravvivere. LLL è un sistema che ha luogo durante tutta la vita di un individuo, dalla nascita alla morte, e quindi è generato da ogni possibile forma di apprendimento (Lackey, 1994), e da diversi livelli e situazioni.

Quindi, possiamo capire che il LLL ha luogo durante tutta la vita di una persona, e per diverse ragioni e necessità, come la capacità di sopravvivenza stessa, l'adattamento all'ambiente, la gestione del contesto circostante, lo sviluppo sociale e culturale, il miglioramento delle competenze professionali e della situazione economica, e la crescita personale o gli interessi.

I paesi che fanno parte dell'OCSE ¹(2011) identificano tre categorie o forme di apprendimento che ci aiutano a capire meglio e a dare valore alle situazioni di apprendimento al di là dell'educazione formale e accademica. Questa organizzazione le definisce nel modo seguente:

- **Educazione formale:** sempre strutturata e organizzata, e con espliciti obiettivi di apprendimento. Lo scopo di questo tipo di educazione è il miglioramento delle conoscenze, competenze e abilità. Si svolge all'interno di un ambiente educativo o professionale, che sviluppa contenuti curriculari e dal quale si ottengono titoli e riconoscimenti ufficiali.
- **Educazione non formale:** è anch'essa motivata dalle intenzioni del discente, e si svolge in attività organizzate, presso centri di formazione, istituzioni, musei; possiamo trovarla sotto forma di corsi, seminari, workshop, conferenze tenute di solito da esperti in una materia specifica.
- **Educazione informale:** Si riferisce a tutta la formazione che riceviamo dal nostro ambiente involontariamente. Sono gli apprendimenti che riceviamo da persone o risorse intorno a noi. Impariamo dall'esperienza, poiché siamo esposti a nuove situazioni per il semplice fatto di vivere.

¹ Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico

Il LLL implica le tre categorie, ma come inteso nel nostro contesto, sarebbe soprattutto parte dell'educazione non formale, permettendo agli individui di imparare contenuti, abilità e competenze in un modo specifico e al di fuori dell'educazione formale. Come dice Lipovetsky, include proposte culturali per il tempo libero, attività al di fuori dell'orario scolastico, attività familiari e partecipazione diretta di agenti di creazione culturale (Lipovetsky, 2017).

Il long life learning nelle arti (o attraverso le arti) si sviluppa in diversi contesti e formati, e permette all'individuo di acquisire conoscenze relative al campo artistico, da diversi output e con molteplici formati. Chiunque può essere un formatore o un discente a qualsiasi età e per molte ragioni diverse.

I discenti più comuni sono, tra gli altri: bambini o giovani, con un interesse per l'arte, che frequentano una scuola, un'accademia o un laboratorio non ufficiale di arti e mestieri; studenti d'arte che vogliono specializzarsi in tecniche specifiche, espandere o completare la loro formazione artistica formale; persone con interessi culturali e artistici generali che amano vedere il mondo da altre prospettive; professionisti dell'arte che vogliono migliorare o aggiornarsi professionalmente; insegnanti e professori interessati all'arte come mezzo di apprendimento di altre materie; e tanti altri, fino ad arrivare agli alti livelli educativi, tra cui professori universitari per persone oltre i 65 anni.

E coloro che trasmettono le conoscenze artistiche sono principalmente formatori e insegnanti, di solito specializzati in arte, ma non necessariamente (a volte l'arte non è lo scopo principale, ma una risorsa didattica); curatori di mostre; guide museali e turistiche; critici d'arte e divulgatori di temi artistici nei media; artisti che spiegano il loro lavoro; ecc.

2.2. Quali sono i benefici del LLLA?

L'educazione formale mira a insegnare ai professionisti nei diversi campi dell'arte. Ma che dire dell'educazione artistica non formale e informale? Tradizionalmente la formazione legata all'arte è stata una delle più comuni in contesti non formali e informali (insieme allo sport o alla musica), essendo facilmente vista come un'attività di svago².

² L'idea dell'arte come hobby ha portato alcune preoccupazioni nel mondo dell'arte: da un lato c'è il pregiudizio che i formatori del tempo libero, le guide dei musei, ecc. siano meno qualificati dei veri artisti e professionisti. D'altra parte, la democratizzazione della formazione artistica e la sua crescente presenza in contesti propri del tempo libero è stata vista come una minaccia alla formazione artistica formale, temendo che possa svuotare le scuole d'arte ufficiali e svalutare l'idea generale di arte all'interno della società. Altri autori non sono d'accordo, sostenendo che la formazione artistica non formale può motivare nuovi studenti che potrebbero infine scegliere una carriera nelle arti. Lara M. Lackey suggerisce che la relazione tra arte, educazione e lavoro dovrebbe essere ripensata, dando potere alle persone, cambiando le gerarchie stabilite e offrendo opportunità per un equilibrio tra soddisfazione personale e impegno comunitario (Lackey, 1994).

Ma molti autori sottolineano anche i preziosi benefici del LLLA al di là di questa concezione di un hobby, o di un'attività ricreativa che riempie il tempo. Tali benefici operano a tutti i livelli (personale, sociale e culturale).

Fare arte è un forte strumento di realizzazione personale, perché implica la sfida di risolvere problemi usando la creatività. Quando affrontiamo un compito artistico dobbiamo prendere decisioni, seguire procedure, sperimentare cose nuove, migliorare le nostre capacità, comunicare con gli altri e controllare i risultati. Tutte queste abilità saranno messe in pratica in un contesto ludico quando si sviluppa un lavoro artistico, ma in seguito diventeranno utili in molte situazioni.

Uno studio condotto da A. Bamford (2009) dimostra che i bambini e i giovani adulti che partecipano a programmi di educazione artistica di qualità migliorano i loro risultati accademici. Diventano anche più rispettosi, cooperativi, responsabili, tolleranti e creativi. Questo ha un effetto positivo sul loro benessere e sulla loro salute, rafforzando anche il loro impegno nella comunità e il dialogo e la comunicazione con altre culture.

Non importa se stiamo creando qualcosa o se ci avviciniamo alle creazioni degli altri, avremo a che fare con l'espressione di noi stessi e con le emozioni, connettendoci così con il nostro io interiore o con le altre persone. Inoltre, quando creiamo sentiamo la soddisfazione di poter fare qualcosa di speciale, e quando ammiriamo le opere degli artisti godiamo del piacere estetico, con un impatto positivo sull'anima e sulla mente.

Ma l'arte si occupa anche di valori e di pensiero critico, il che la rende utile per rafforzare la tolleranza e la partecipazione democratica. Questo è ciò che la rende un mezzo per l'impegno nella comunità. L'espressione culturale e artistica facilita l'integrazione sociale e migliora l'autostima, offrendo nuovi orizzonti alle persone a rischio di esclusione (Lipovetsky 2017), e l'educazione artistica migliora lo sviluppo di una coscienza culturale e del senso di appartenenza a una certa cultura (Commissione Europea 2016).

L'accesso alla cultura è un diritto in sé, quindi l'educazione artistica dovrebbe essere considerata non solo come una materia complementare, ma come uno scopo in sé. L'educazione artistica ha un grande potenziale per trasformare la società, poiché permette a qualsiasi essere umano di cambiare punti di vista, di cambiare modi di vedere il mondo, di riflettere, di condividere e di generare esperienze (Hernández 2017). Connettersi con l'arte in diverse culture e momenti storici è un modo per connettersi con la propria identità culturale, conoscere il passato ed essere preparati a partecipare al dialogo globale.

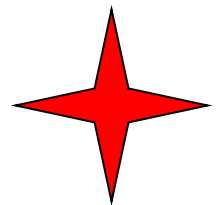
2.3. Il LLLA in un mondo che cambia

Tutti noi condividiamo la sensazione che il mondo stia cambiando molto velocemente. Il long life learning è diventato sempre più comune come mezzo di specializzazione, professionalizzazione o adattamento della carriera. In un contesto di globalizzazione, il mercato

del lavoro ha bisogno di persone creative, che siano in grado di innovare, lavorare in gruppo e adattarsi ad ambienti mutevoli e dinamici. L'educazione artistica è considerata un modo per acquisire queste competenze e affrontare le sfide economiche e tecnologiche del XXI secolo (Crosas 2018). Ma questi importanti cambiamenti stanno interessando anche i mondi dell'arte e dell'educazione.

Innanzitutto, la digitalizzazione ha portato nuovi modi di creare, pubblicare, esporre e fruire l'arte, per i quali le regole, le classificazioni e le interpretazioni tradizionali non sono più valide. In secondo luogo, abbiamo accesso immediato a quasi tutte le informazioni, ma trasferire la conoscenza implica la capacità di gestire questo eccesso di informazioni. Infine, gli strumenti di creazione e di esposizione pubblica delle opere sono diventati accessibili e facili da usare. Questo permette una democratizzazione dell'arte e della comunicazione che è molto positiva da un lato, ma pericolosa dall'altro, perché non è più necessario essere esperti per essere influenti.

L'educazione a lungo termine nelle arti e attraverso le arti può essere, come abbiamo visto, particolarmente utile per aiutare a fornire le chiavi per capire, adattarsi e partecipare al mondo attuale che cambia. Tuttavia, deve avere una buona qualità sia in termini artistici che educativi, ed essere accessibile a tutti.



Bibliografia:

- Laal, M., Aliramaei, A., & Laal, A. (2014). *Lifelong learning and art*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 4047-4051.
- Lackey, L. (1994). *Art, Education, Work, and Leisure: Tangles in the Lifelong Learning Network*. The Journal of Social Theory in Art Education, 14, 148-169.
- OECD (2011). Directorate for education, Recognition of non-formal and informal learning. Organization for Economic Co-operation and Development Publishing, viewed 12/10/2021, from: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>
- Crosas Remon, I.(2018) *La influència de la cultura i les arts en l'educació*; CERC, Jornades Interacció 18, Diputació de Barcelona; Available at: https://interaccio.diba.cat/sites/interaccio.diba.cat/files/la_influencia_de_la_cultura_i_les_arts_en_educacio.pdf
- Lipovetsky, W. (2017). *Ciutat educadora i ciutat creativa: vies per a una bona convivència*. In Monogràfic Associació Internacional de Ciutats Educadores: ciutat, convivència i educació. Barcelona: Associació Internacional de Ciutats Educadores (pp. 14-19). Available at: <http://www.edcities.org/ca/wp-content/uploads/sites/6/2017/07/Monogràfic-Ciutat-Convivència-i-Educació.pdf>
- European Commission (2016). *Cultural Awareness and Expression Handbook*, European Agenda for Culture, Work Plans for Culture 2015-2018/2011-2014. Luxembourg: Publication office of the European Union. Available at: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a50-01aa75ed71a1/language-en>
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación* (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2017). *Hibridar i transformar l'educació a través de les arts*; Lecture given at Jornades Educació artística i municipi, XXVI Fòrum Local d'Educació. Diputació de Barcelona, Barcelona.
- Sinkler, R. (2006) *To what extent is the internet an appropriate medium for learning through and about contemporary visual art? A case study of the digital art resource for education (DARE) project*. PhD thesis, Middlesex University. [Thesis]
- Long, H.B. (1983), *Adult and Continuing Education: Responding to Change*, Teachers College Press, New York.



CAPITOLO 3

PARTNERSHIP ATTIVE TRA SCUOLE E ORGANIZZAZIONI ARTISTICHE E TRA INSEGNANTI, ARTISTI E COMUNITÀ

→ COMPLETATO DA BLUE ROOM INNOVATION

3. ARTE COME MEZZO DI COLLABORAZIONE

La pratica artistica collaborativa coinvolge artisti e comunità che lavorano insieme, spesso per lunghi periodi di tempo, per fare arte. Sfrutta le esperienze e le abilità di ogni persona che partecipa per dare significato ed espressione creativa a ciò che è importante nella loro vita.

L'arte fornisce agli individui i mezzi per collaborare e connettersi con gli altri in un ambiente inclusivo mentre creano, preparano e condividono opere d'arte che riuniscono le comunità

Un partenariato attivo è un consorzio o un gruppo di entità che sono coinvolte nelle operazioni quotidiane del partenariato. Significa che aiuta a gestire gli obiettivi di questa partnership, quindi sono attivamente coinvolti ed esposti a responsabilità illimitata.

CONOSCERE DIVERSI MODI DI COLLABORAZIONE

Impara come coinvolgere attivamente i partner nelle tue attività

BUONE PRATICHE

Imparare e applicare diverse attività come esempio di buone pratiche che coinvolgono i partner

IMPARARE DALL'ESPERIENZA

Condividere la conoscenza dagli altri



3.1. Obiettivo di una partnership attiva

I centri educativi devono essere un punto di conoscenza, apprendimento, sperimentazione e creazione nei diversi campi artistici. La collaborazione con artisti locali permette la creazione di spazi di inclusione.

3.2. Fattori Chiave per una partnership di successo

3.2.a. Creare

- ✚ Concepire idee e lavori artistici
- ✚ Organizzare, generare e sviluppare nuove idee e lavori artistici
- ✚ Perfezionare e completare il lavoro artistico

3.2.b. Presentare e Produrre

- ✚ Selezionare, analizzare e realizzare idee e lavori artistici attraverso l'interpretazione e la presentazione
- ✚ Sviluppare e condividere tecniche artistiche e lavori di arti visive
- ✚ Trasmettere il significato attraverso la presentazione

3.2.c. Essere responsivi

- ✚ Percepire e analizzare il lavoro artistico
- ✚ Comprendere e valutare come le arti trasmettono significato
- ✚ Applicare criteri per valutare il lavoro artistico

3.2.d. Connettere

- ✚ Mettere in relazione le idee e il lavoro artistico con il significato personale e il contesto esterno
- ✚ Fare arte sintetizzando e mettendo in relazione conoscenze ed esperienze personali
- ✚ Approfondire la comprensione mettendo in relazione le idee artistiche con il contesto sociale, storico e culturale



3.3. Tipi di Partnership Attiva

Possiamo trovare diversi partenariati attivi tra scuole e organizzazioni artistiche e tra insegnanti, artisti e la comunità.

3.3.a. Educazione artistica formale

I centri educativi devono essere un punto di conoscenza, apprendimento, sperimentazione e creazione nei diversi campi artistici. La collaborazione con artisti locali permette la creazione di spazi di inclusione.

- ✚ Artisti collocati nelle scuole
- ✚ Progetti co-creativi
- ✚ Progetti collaborativi di servizio sociale nelle scuole

3.3.b Educazione artistica informale

Al di fuori dell'ambiente scolastico ci sono diversi spazi dove possono svolgersi azioni artistiche di vario tipo. Laboratori e/o spazi per teatro, danza, musica, arte, cinema, ecc.

- ✚ Programmi educativi nei musei
- ✚ Progetti artistici con partecipazione sociale
- ✚ Festival o eventi di arte
- ✚ Associazioni di artisti
- ✚ Fondazioni artistiche



3.4. Partnerships basate sull'arte

La formazione di partnership scuola-comunità basate sulle arti è diventata una strategia popolare per affrontare il declino delle risorse e delle opportunità artistiche per gli studenti. I programmi di maggior successo tendono ad assumere la forma di una coalizione che collega le organizzazioni culturali e gli artisti alle scuole locali con la supervisione di un consiglio che include funzionari scolastici e distrettuali, leader di istituzioni e organizzazioni culturali, funzionari governativi, filantropi e ricercatori.

In genere, questi partenariati si basano anche su organizzazioni locali, che costruiscono relazioni tra le varie parti interessate, coordinano i loro sforzi e fungono da centro per la condivisione delle informazioni e la pianificazione strategica.

Queste iniziative variano nella loro portata e impiegano una vasta gamma di strategie, di cui il coordinamento delle partnership è una. Altre componenti importanti includono la misurazione dei dati, gli sforzi di sensibilizzazione per costruire il sostegno della comunità e la difesa di un maggiore finanziamento pubblico, che contribuiscono a offerte come:

Opportunità di sviluppo professionale per gli istruttori delle arti e sviluppo professionale di integrazione delle arti per gli insegnanti di classe

- ✚ Residenze per artisti-insegnanti
- ✚ Gite alle istituzioni artistiche
- ✚ Eventi artistici all'interno della scuola
- ✚ Programmi artistici doposcuola e
- ✚ Sovvenzioni alle scuole e agli istruttori d'arte in classe per migliorare l'educazione artistica

L'effetto di tale programmazione può essere potente in aree colpite da limitazioni e disuguaglianze di risorse. Non solo i partner lavorano direttamente con gli educatori scolastici, mettendoli in grado di fornire un'istruzione artistica di alta qualità, ma si impegnano con organizzazioni artistiche e artisti per offrire complementi arricchenti al programma scolastico. Per esempio, questi partenariati potrebbero fornire agli studenti l'opportunità di visitare un museo d'arte di livello mondiale, vedere uno spettacolo teatrale o di danza dal vivo, o imparare la musica da un musicista classico qualificato.

Molte di queste partnership hanno anche creato sofisticati sistemi di raccolta dati per aiutare a identificare risorse e bisogni locali (Bowen, D. H., & Kisida, B., 2017).

Al di fuori dell'ambiente scolastico ci sono diversi spazi a cui possono svolgersi azioni artistiche di vario tipo.

- ✚ Laboratori e/o spazi per teatro, danza, musica, arte, cinema, etc.
- ✚ Musei, programmi educativi

- ✚ Progetti artistici con partecipazione sociale
- ✚ Festival o eventi di arte pubblica
- ✚ Associazioni di artisti da Fondazioni d'arte
- ✚ Centri di produzione artistica Faber



3.5. Considerazioni chiave per una partnership di successo

Mentre ogni scuola-comunità e partnership basata sulle arti ha i propri obiettivi e strategie uniche, le partnership di successo condividono anche alcune strategie chiave:

Assicurarsi un ampio consenso e sostegno. Oltre a raggiungere i funzionari dell'istruzione e le organizzazioni artistiche, le partnership di successo tendono a coinvolgere una serie di stakeholder locali, tra cui funzionari governativi, leader commerciali, attivisti della comunità e filantropi. Assicurarsi i fondi per le risorse dell'educazione artistica è stata una sfida cronica per le scuole, in particolare per quelle che si rivolgono a popolazioni di studenti storicamente poco servite. Tuttavia, la sana crescita di partenariati in varie città suggerisce che le comunità sono desiderose di fornire agli studenti opportunità di educazione artistica - i sostenitori devono solo gettare una rete ampia per trovare il sostegno di cui hanno bisogno.

Essere proattivi nell'identificare e affrontare i potenziali conflitti. Lo svantaggio di lavorare con più partner è che è probabile che essi abbiano interessi e bisogni diversi e forse contrastanti. Per esempio, le organizzazioni artistiche spesso lottano con l'aspettativa di allineare i loro programmi e servizi al curriculum del sistema scolastico locale. Questi conflitti possono essere inevitabili, ma possono essere minimizzati se gli educatori e i professionisti delle arti identificano i loro bisogni in anticipo e sono disposti a continuare a negoziarli nel tempo.

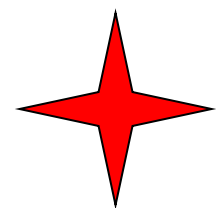
Designare un organismo indipendente per supervisionare le partnership. Inizialmente, le partnership per l'educazione artistica possono prosperare grazie all'energia di base e all'impegno dei loro fondatori. Con il tempo, però, mantenere queste partnership diventa impossibile a meno che qualcuno non si assuma la responsabilità di coordinare i vari attori, specialmente nei distretti scolastici con un alto ricambio di insegnanti e amministratori. Senza eccezioni, i partenariati più riusciti e duraturi dipendono da un'organizzazione portante, di solito un'organizzazione non profit, che facilita il lavoro, negozia tra le scuole e le istituzioni culturali, sostiene l'aumento dei finanziamenti pubblici e privati e assicura che i bisogni locali siano soddisfatti.

Cercare, condividere e analizzare i dati. Le partnership di maggior successo hanno l'abitudine di valutare regolarmente i propri punti di forza e di debolezza, di misurare i loro progressi rispetto a obiettivi specifici e di cambiare rotta se necessario. Le organizzazioni artistiche e le istituzioni culturali potrebbero non avere molta esperienza nella raccolta e nell'analisi dei dati sulle prestazioni, e i sistemi scolastici potrebbero non raccogliere o riportare molti dati sulle prestazioni degli studenti nelle arti. Ma se intendono identificare e affrontare le disuguaglianze nell'accesso degli studenti all'educazione artistica di alta qualità, allora tutti i partner - istituzioni culturali, scuole, organizzazioni intermedie e altri - devono essere disposti a cercare, condividere, analizzare e usare informazioni affidabili sui bisogni locali e sull'efficacia dei programmi. (Bowen, D. H., & Kisida, B., 2017).

3.6. Conclusioni

Le partnership attive tra scuole e organizzazioni artistiche sono rilevanti e possibili da realizzare, tuttavia hanno bisogno di una partecipazione attiva e ben gestita tra insegnanti, artisti e comunità per applicare e avere buone pratiche e interazioni come quelle presentate nell'allegato A di questo libro.

La formazione di partenariati scuola-comunità basati sull'arte può essere potente in aree afflitte da limitazioni e disuguaglianze di risorse, nonché stimolante per qualsiasi comunità, poiché arricchisce le esperienze e le idee di tutti gli attori partecipanti. Nonostante tutte le difficoltà per gestirle con successo, il loro impatto positivo sull'intera comunità va oltre lo sforzo necessario richiesto per farlo.





CAPITOLO 4

MODALITÀ DI COLLABORAZIONE

→ COMPLETATO DA OPEN UP

4.1. Modi di collaborazione nell'ambiente scolastico dell'istruzione secondaria e dell'educazione degli adulti

La collaborazione in classe tra studenti della scuola secondaria o dell'educazione degli adulti potrebbe essere realizzata in molti modi. Esistono anche dei modi comuni che potrebbero essere applicati in entrambe le categorie per promuovere la collaborazione tra gli studenti.

Un modo per ottenere la collaborazione tra gli studenti è stabilire procedure e aspettative per il lavoro collaborativo. Se gli studenti sono nuovi alla collaborazione, gli insegnanti potrebbero iniziare semplicemente chiedendo loro di lavorare con un partner. Quando riescono a farlo, gli insegnanti potrebbero spostarli in piccoli gruppi e stabilire un obiettivo di gruppo.

Proporre agli studenti di lavorare in diversi gruppi è uno dei modi più semplici per promuovere la collaborazione tra gli studenti.

Inoltre, gli studenti potrebbero lavorare su progetti collaborativi con modalità diverse. Per esempio, coppie di due studenti potrebbero lavorare su un disegno collaborativo sia in modo tradizionale che usando computer e Nuove Tecnologie.

La collaborazione tra gli studenti potrebbe essere rafforzata scambiandoli di posto più volte.

Inoltre, gli studenti potrebbero lavorare su compiti più complessi come progettare un intero carnevale basato su artisti o creare un museo vivente o creare arte con materiali non convenzionali.

Per di più, gli insegnanti potrebbero aiutare gli studenti a sviluppare i progetti di gruppo facendo loro domande aperte, guidandoli a fare ricerche pertinenti o a trovare risorse e a sviluppare il pensiero critico. Gli insegnanti potrebbero anche incoraggiare la collaborazione

tra gli studenti al di fuori del lavoro di gruppo facendo usare loro la tecnica dell'intervista, facendo commentare loro i blog l'uno dell'altro sul lavoro in corso, usando le passeggiate in galleria per aiutarli a costruire idee durante il lavoro, costruendo consapevolmente le capacità di comunicazione degli studenti, o suonando un pezzo di musica armoniosa in una banda scolastica o nell'orchestra degli studenti.

La collaborazione tra adolescenti o adulti potrebbe essere rafforzata dall'apprendimento tramite il teatro. In questo caso, gli studenti lavorano in modo collaborativo per progettare scenari, cucire costumi, indossarli, imparare i loro ruoli e dire la loro parte nel momento giusto e infine mettere in scena un'opera teatrale.

Collaborazione multiprofessionale nell'educazione artistica

L'educazione artistica nella scuola secondaria o nell'educazione degli adulti potrebbe essere fornita in modo più efficace dalla collaborazione tra la scuola e altri esperti. Il co-insegnamento, la co-progettazione, la co-esecuzione, il co-debriefing e la co-riflessione con gli artisti locali e le organizzazioni artistiche della comunità potrebbero fornire esperienze artistiche intense e durature e un modello per gli studenti. Lavorare con organizzazioni della comunità o organizzazioni artistiche senza scopo di lucro potrebbe fornire agli studenti l'accesso a opportunità di apprendimento e motivarli. Visitare mostre d'arte o teatri, fare gite sul campo, la partecipazione a eventi artistici nazionali potrebbe aiutarli ad allargare gli orizzonti degli studenti e imparare molto sull'arte e sulle carriere artistiche.

4.1.a. Impatto (Competenze Personali & Professionali)

L'impatto sulle competenze personali e professionali potrebbe essere significativo. Gli studenti e gli adulti impareranno ad apprezzare il lavoro di squadra, mentre lavorano insieme per trovare idee migliori, e capiranno il valore di lavorare con persone che hanno punti di vista e convinzioni diverse. Gli studenti che lottano per inserirsi tra i loro coetanei a volte trovano un terreno comune attraverso le arti, che li aiutano a fare amicizia.

Lavorare in modo collaborativo significa che parte del processo di apprendimento consiste nel creare uno spazio sicuro per gli errori e persino per i fallimenti e far rispettare le capacità di ascolto e di risoluzione dei problemi. Gli studenti investono in se stessi e nei membri del loro team e una volta che si renderanno conto del potere della collaborazione, saranno più disposti a condividere le loro idee con gli altri. Lavorare insieme in gruppo, come ad esempio riunirsi per suonare una canzone, aiuta gli studenti a costruire fiducia e rispetto l'uno per l'altro, così come un senso di impegno verso il raggiungimento degli obiettivi di gruppo.

Lavorare in modo collaborativo porterà gli studenti e gli adulti a diventare cittadini migliori che rispettano gli altri e vivono armoniosamente con loro. I collaboratori efficaci sono rispettosi e si ascoltano a vicenda. Diventare ascoltatori attivi affina anche gli studenti e gli adulti nel loro ruolo di membri del pubblico e spettatori dell'arte. Quando gli studenti lavorano insieme per creare arte, imparano a capire le diverse prospettive, a fare compromessi per accomodare una serie di interessi e a rispettare le diverse opinioni. Varie attività artistiche insegnano alle persone a condividere, fare a turno, prendere l'iniziativa e mettere i bisogni del gruppo al di sopra dei propri desideri.

Inoltre, gli studenti potrebbero essere meglio preparati ad affrontare i lavori del futuro. Nell'età adolescenziale, gli studenti delle scuole superiori stanno ancora cercando di formare un senso di identità. L'integrazione delle arti in altre materie accademiche potrebbe aiutarli a rafforzare le loro conoscenze e abilità (ad esempio, capacità di comunicazione, capacità di collaborazione) e rafforzare la loro autostima.

4.1.b. Impatto (Inclusione Scolastica & Sociale dei ragazzi con disabilità e BES)

L'impatto sull'inclusione scolastica e sociale dei giovani con disabilità e BES potrebbe essere importante.

A questi studenti potrebbero essere forniti metodi alternativi di apprendimento che migliorano la loro comprensione dei contenuti del curriculum tradizionale.

Migliorare le competenze degli insegnanti in tutta la regione attraverso collaborazioni con professionisti dell'arte potrebbe ampliare il prestigio dell'intera scuola.

Gli studenti potrebbero migliorare le loro abilità linguistiche verbali quando discutono di opere d'arte, potrebbero sviluppare fiducia in se stessi parlando del loro lavoro artistico personale e potrebbero essere orgogliosi dei loro risultati. Potrebbero applicare con successo i concetti matematici alle opere d'arte e la loro sicurezza nel lavorare con le cifre monetarie potrebbe aumentare. Sono entusiasti di imparare che l'arte esiste nel loro mondo personale, e condividono con entusiasmo questa nuova informazione con i loro compagni.

I corsi d'arte insegnano agli studenti le modalità di valutazione e di attribuzione del valore nella sua forma più semplice. Essi aprono soprattutto la strada agli studenti per conoscere se stessi, per realizzare il proprio valore, quindi per riconoscere e accettare "l'altro". I corsi d'arte insegnano il successo, il fallimento, il coraggio e il valore della produzione; insegnano a considerare le opzioni e a trovare soluzioni.

Inoltre, riducono il rischio di esclusione sociale, poiché sviluppano il senso di appartenenza alla comunità, imparano varie tecniche creative, stabiliscono legami, trovano opportunità di lavoro legate alle creazioni artistiche, dimostrano che i giovani con disabilità e BES possono anche essere creatori di manifestazioni artistiche e che i giovani con disabilità e BES hanno

meno difficoltà a connettersi con diverse manifestazioni artistiche, e ciò permette loro di godere di queste manifestazioni.

4.2. Modi di collaborazione nei laboratori artistici

I laboratori artistici potrebbero migliorare la collaborazione tra gli studenti. L'impegno con i programmi artistici, l'improvvisazione e la narrazione richiedono un pubblico rispettoso e promuovono la collaborazione. Rappresentare le voci dei partecipanti, dare voce ai partecipanti invitandoli a produrre un lavoro artistico legato agli oggetti potrebbe aiutarli a connettersi alle loro circostanze attuali e passate, e alle aspirazioni future.

Nei laboratori artistici si potrebbero usare metodi creativi come il brainstorming, il problem solving, il processo decisionale e il team building attraverso tirocini e la collaborazione con gli artigiani locali. Allo stesso modo, ci potrebbe essere una collaborazione con la scuola d'arte e la partecipazione ai laboratori d'arte offerti dalle istituzioni e dal consiglio comunale.

4.2.a. Impatto (Competenze Personali & Professionali)

L'impatto sulle competenze personali e professionali potrebbe essere significativo, poiché gli studenti possono migliorare le loro abilità personali e sociali e aumentare la loro fiducia in se stessi e la loro autostima. In questo modo avranno migliori prospettive nelle loro carriere professionali.

L'educazione alle arti visive produce "belle prove" che possono "innescare comportamenti collettivi che saranno necessari in futuro per trasformare i nostri sistemi da distruttivi a sostenibili". Se qualcuno sta lavorando con qualcun altro, ha bisogno di comunicare, di spiegare le sue pratiche, e queste a loro volta potrebbero essere messe in discussione dai suoi collaboratori. Allo stesso tempo sta fornendo una nuova prospettiva sul loro lavoro, che potrebbe migliorare quello che fanno, ma anche dare loro l'ispirazione per quello che possono fare dopo.

4.2.b. Impatto (Inclusione Scolastica & Sociale dei ragazzi con disabilità e BES)

Le attività artistiche collaborative forniscono un'opportunità agli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali (BES) di esprimere liberamente i loro sentimenti, conflitti, problemi psicologici e la loro creatività artistica.

Inoltre, le arti visive sono considerate come una fonte di soddisfazione, lo sviluppo del sentimento di realizzazione, la felicità, e un mezzo per attivare il pensiero e l'apprendimento. I

metodi e le tecniche partecipative sono stati impiegati per coinvolgere gruppi ai margini con l'obiettivo di accedere a voci "inascoltate", creando occasioni in cui tali voci possano essere udite.

Per non parlare del fatto che la rappresentazione drammatica può trasmettere "messaggi" al pubblico a un livello più profondo ed evocativo, provocando empatia, simpatia e comprensione, aumentando la consapevolezza e la coscienza e scardinando gli stereotipi.

4.3. Modi di collaborazione nei centri giovanili e nei centri d'arte

Si potrebbero svolgere attività espositive speciali, seminari, accordi istituzionali, premi artistici.

L'integrazione sociale si ottiene meglio attraverso l'integrazione culturale (organizzazione di attività culturali e di intrattenimento adeguate alle caratteristiche psico-fisiche e sociali delle persone con disabilità) o in comunità artistiche.

4.3.a. Impatto (Competenze Personali & Professionali)

Le comunità artistiche sono importanti perché permettono agli artisti di interagire e imparare gli uni dagli altri. Gli artisti guardano verso gli altri per l'ispirazione e l'approvazione del loro lavoro completato e non finito. In questo ambiente, gli artisti sono in grado di creare bellezza in tutte le sue forme.

4.3.b. Impatto (Inclusione Scolastica & Sociale dei ragazzi con disabilità e BES)

L'impatto potrebbe essere il miglioramento della posizione delle persone con disabilità e la loro partecipazione attiva alla vita della comunità. L'organizzazione di vari programmi (laboratori interattivi di musica e arte, promozione della creatività di alfabetizzazione delle persone con disabilità), migliorano la qualità della vita e facilitano l'inclusione sociale di questo gruppo sociale.

4.4. Modi di collaborazione nei musei

La collaborazione nei musei potrebbe essere incoraggiata da mostre e programmi educativi in cui i partecipanti vengono informati, interagiscono e collaborano.

I musei potrebbero essere usati come strumento terapeutico, attraverso la collaborazione tra professionisti della salute mentale, assistenti sociali, educatori artistici e musei.

Gli accordi istituzionali potrebbero approvare l'integrazione dell'arte nell'educazione, al fine di migliorare l'educazione artistica, la storia dell'arte e l'arteterapia attraverso una collaborazione creativa tra musei e scuole, o tra musei e università, o musei e aziende rinomate. Inoltre, la collaborazione online o le strategie di pensiero visivo potrebbero fornire interessanti programmi educativi per studenti e adulti. Infine, speciali attività espositive e seminari potrebbero attrarre partecipanti di tutte le età che vogliono arricchire le loro conoscenze e prendere parte a metodi innovativi di apprendimento.

4.4.a. Impatto (Competenze Personali & Professionali)

L'impatto potrebbe essere evidente in quanto il museo è una risorsa significativa e preziosa per la comunità, che offre un'ampia e diversificata gamma di opportunità educative e di arricchimento culturale.

La gente potrebbe comprendere come i musei possono rispondere ai bisogni emotivi del pubblico e aumentarne il benessere, e come la risposta emotiva all'esposizione e alla creazione artistica viene suscitata nel contesto di un museo e come andrebbe affrontata. Inoltre, ci si aspetta l'aumento di programmi educativi basati sull'arte che arricchiscano la vita e l'aspetto terapeutico nei musei e lo sviluppo di un modello educativo e di divulgazione inclusivo.

Per i musei d'arte, costruire una partnership con aziende ben note può aiutare ad aumentare l'affluenza di persone, risparmiando costi di marketing e di gestione, così come migliorare la reputazione attraverso i social media e la pubblicità. Il pubblico del museo e delle biblioteche ne risulterà ampliato.

Le partnership tra musei e università hanno un impatto significativo per le istituzioni coinvolte: soprattutto, hanno come risultato l'attrazione di nuovo pubblico e la qualificazione del personale. Il partenariato porta inoltre finanziamenti aggiuntivi. La maggior parte delle partnership hanno anche un impatto positivo sulle comunità locali. I musei sono spesso porte d'accesso per le università che si impegnano con il pubblico regionale e le comunità locali, mentre le università possono essere porte d'accesso per i musei (specialmente quelli più piccoli) per connettersi con gli stakeholder nazionali e internazionali. Inoltre, attraverso questa partnership tra musei e università si possono ottenere preziosi risultati intellettuali o di innovazione.

4.4.b. Impatto (Inclusione Scolastica & Sociale dei ragazzi con disabilità e BES)

Gli insegnanti d'arte si formano nella loro area d'insegnamento attraverso una programmazione collaborativa con gli educatori dei musei. Gli studenti ottengono esperienze di apprendimento pratico in un ambiente museale, e sono in grado di vedere le opere d'arte originali in prima persona e di conoscerle attraverso il personale esperto del museo.

Le visite al museo d'arte rafforzano il curriculum artistico della classe e gli studenti acquisiscono entusiasmo per i loro progetti di studio. Il metodo dell'esplorazione artistica aiuta le persone con la malattia di Alzheimer a esprimere i ricordi e ad alleviare l'ansia.

Gli studenti potrebbero sviluppare una domanda originale, un problema o un altro progetto. Potrebbero essere incoraggiati nella progettazione e produzione creativa o nella costruzione di un'opera d'arte.

Gli studenti potrebbero svolgere e portare a termine un progetto importante, documentando quadri, metodi, analisi, risultati e conclusioni come richiesto nel progetto. Potrebbero creare attivamente connessioni tra la teoria, il contenuto del corso e l'impegno della comunità attraverso incarichi, esperienze e ricerche, potrebbero fare esperienza di approcci di apprendimento attivo concentrandosi su attività in cui lo studente scopre il significato e acquisisce la conoscenza dalle esperienze, sviluppa abilità di porsi dei quesiti, la capacità di sintesi del materiale o attraverso il confronto e il contrasto.

In ultimo, ma non per importanza, gli studenti potrebbero fornire assistenza ad agenzie della comunità fornendo il proprio contributo in termini di tempo, esperienza, formazione e ricerca acquisita attraverso il contenuto del corso che è applicabile ai bisogni della comunità.

4.5. Modi di collaborazione nelle Gallerie

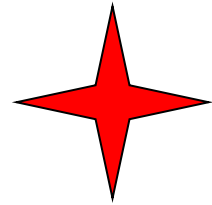
La collaborazione nelle gallerie potrebbe essere realizzata tramite conferenze, progetti artistici, mostre, programmi educativi, incontri con artisti e curatori, progetti interdisciplinari, progetti basati sull'interattività e una varietà di attività creative, date dalla collaborazione tra arte e scienza.

Inoltre, attraverso premi d'arte o gallerie online.

4.5.a. Impatto (Competenze Personali & Professionali)

L'impatto più importante per i discenti potrebbe essere a livello intellettuale, ma anche nell'imparare ad interpretare i significati codificati nelle opere d'arte. Inoltre, il desiderio di identificare e conoscere la storia, le nuove esperienze, la soddisfazione estetica, e la varietà

nella routine quotidiana, la possibilità di soddisfare i propri bisogni sociali, cioè, incontrare amici, passare il tempo tra la gente o aumentare il proprio status personale mostrando interesse per l'arte e la cultura così come per la conoscenza.



Bibliografia

1. Almaymuni, A. M., Giannini, C. M., Proulx, J. E., & Kinkead, W. M. (2014). Science and Art Collaboration. Retrieved from <https://digitalcommons.wpi.edu/igp-all/1984>
2. Baker, D. B., Mehlberg, S. M., & Hickey, T. (2018). The creative advantage year 4 evaluation report. The Berc Group
3. Bertling, J. G. (2015). The art of empathy: A mixed methods case study of a critical place-based art education program. *International Journal of Education & the Arts*, 16(3), 1-26.
4. Brouillette, L. (2010). How the arts help children to create healthy social scripts: Exploring the perceptions of elementary teachers. *Arts Education Policy Review*, 111(1), 16-24.
5. Bomberg-Roth, P. (2014). Benefits and Challenges of Collaboration and Autonomy in a High School Beginning Art Class. ARIZONA STATE UNIVERSITY. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/79572785.pdf>
6. Bonacchi, Chiara and Willcocks, Judy (2016) Realities and impacts of museum-university partnerships in England. Project Report. National Coordinating
7. Brass Art 2011, Brass Art: Collaboration. in Pairings. Manchester Metropolitan University , Manchester. Retrieved from [https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/brass-art-collaboration\(a938cf3d-33cf-42d2-984c-7fe5e78579e6\).html](https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/brass-art-collaboration(a938cf3d-33cf-42d2-984c-7fe5e78579e6).html)
8. Bremmer, M. & van Hoek, E. (2020). Teamplayers: 4CO-teaching in arts education in primary education. *International Journal of Education & the Arts*, 21(9). Retrieved from <http://doi.org/10.26209/ijea21n9>.
9. Cao, Xiaoyi (2018). Creative collaboration between museums and well-known companies. M.S., Arts Administration -- Drexel University. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1860/idea:7822>
10. Centre for Public Engagement. Retrieved from <http://ualresearchonline.arts.ac.uk/9955/>
11. Corbisiero-Drakos, L., Reeder, L., Ricciardi, L., Zacharia, J., & Harnett, S. (2021). Arts integration and 21st century skills: A study of learners and teachers. *International Journal of Education & the Arts*, 22(2). Retrieved from <http://doi.org/10.26209/ijea22n2>
12. Developing skills for effective group learning through the art .Retrieved from <https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/articles-and-how-tos/articles/educators/working-together-teaching-collaboration-in-the-arts/>
13. The Kennedy Center, Working Together: Teaching Collaboration in the Arts
14. Fears, A. (2011). The Museum as a Healing Space: Addressing Museum Visitors' Emotional Responses through Viewing and Creating Artwork. Retrieved from <https://hdl.handle.net/2144/2419>
15. Fedorenko, Janet S. "Designing a Collaborative Arts Program: Implications for Preservice Art Education." Marilyn Zurmuehlin Working Papers in Art Education 14 (1997): 57-65.
16. Jureniene, Virginija & Stirbyte, Dovile. (2020). Art Gallery Visitors' Motivations. *Informacijos mokslai*. 89. 17-33. 10.15388/Im.2020.89.37.
17. King, L. (2018). Art Therapy and Art Museums: Recommendations for Collaboration. Indiana University. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1805/16338>
18. Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289
19. Heyn, A., 4 Ways to Foster Authentic Collaboration in the Art Room, the art of education UNIVEESITY. Retrieved from <https://theartofeducation.edu/2015/10/22/4-ways-to-foster-authentic-collaboration-in-the-art-room/>
20. Leavy, P. (2015). Method meets art, second edition: Arts-based research practice. New York, NY: Guilford Publications.
21. Mand, K. (2012). Giving children a 'voice': Arts-based participatory research activities and representation. *International Journal of Social Science Research Methodology*, 15(2), 149-160.
22. Nam, E. (2009). Collaborations between Art Museums and Schools: A Focus on High School Art Teachers' Utilization of Museum Resources. Retrieved from https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/9338/AAD_Nam_FinalProject_2009?isAllowed=y&sequence=1
23. Nevanen, S., Juvonen, A., & Ruismäki, H. (2012). Art education as multiprofessional collaboration. *International Journal of Education & the Arts*, 13(1). Retrieved from <http://www.ijea.org/v13n1/>

24. Quillen, C. (2020). The Arts in Charter Schools. Policy Report. Retrieved from <https://www.ecs.org/the-arts-in-charter-schools/>
25. Rousell, David and Fell, F (2018) Becoming a Work of Art: Collaboration, Materiality and Posthumanism in Visual Arts Education. *International Journal of Education through Art*, 14 (1). pp. 91-110. ISSN 1743-5234. Retrieved from <http://e-space.mmu.ac.uk/619021/>
26. Thaw, M., Hayes, N. G., Huntress, R. M., & Fredette, R. A. (2012). Online Museum Collaboration. Retrieved from <https://digitalcommons.wpi.edu/iqp-all/2486>
27. Vicki Harman, Benedetta Cappellini & Susana Campos (2020) Using Visual Art Workshops with Female Survivors of Domestic Violence in Portugal and England: A Comparative Reflection, *International Journal of Social Research Methodology*, 23:1, 23-36, DOI: 10.1080/13645579.2019.1672285. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13645579.2019.1672285>
28. Wilkins, C. (2018). Connections: Building Partnerships with Museums to Promote Intergenerational Service Learning and Alzheimer's Care. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, v10 n1 p51-61. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1271565>



CAPITOLO 5

ACCESSIBILITÀ PER TUTTI

→ COMPLETATO DA INTEGRA

5.1. Quadro legale e normativo in materia di accessibilità

L'accessibilità fisica o informativa è un mezzo che ogni Stato deve garantire affinché ogni persona con qualche tipo di disabilità fisica, sensoriale o cognitiva possa esercitare l'accesso all'ambiente fisico, sociale, economico e culturale, così come alla salute, all'educazione, all'informazione e alla comunicazione, senza alcun tipo di limitazione. Accessibilità significa quindi essere in grado di condurre una vita completamente indipendente.

La [Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità](#) (Dicembre 2006) si basa su tre pilastri: non discriminazione, diritti umani e sviluppo sociale delle persone con disabilità. Il capitolo 9 della Convenzione è dedicato all'accessibilità in modo che tutti gli stati membri possano prendere le misure necessarie affinché le persone con disabilità possano vivere in modo indipendente e partecipare pienamente a tutti gli ambiti della vita.

Nel marzo 2021, la Commissione europea ha adottato la [Strategia per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030](#). La pianificazione di questo riportato nel suddetto documento si basa sui risultati ottenuti dall'attuazione della [Strategia Europea sulla Disabilità 2010-2020](#).

Questa nuova strategia prende in considerazione la diversità delle disabilità (fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali a lungo termine) in linea con la [Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità](#). Di fronte al rischio di svantaggi multipli per donne, bambini, anziani, rifugiati con disabilità e persone con difficoltà socioeconomiche, questa strategia promuove una prospettiva intersezionale in linea con il [Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile](#) e gli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs) delle Nazioni Unite.

L'obiettivo della Commissione in questa nuova strategia è quello di sostenere i suoi membri nello sviluppo di strategie nazionali e piani d'azione per progredire nell'attuazione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e in materia di

legislazione dell'Unione europea in questo settore, chiedendo agli Stati membri di contribuire a questa nuova strategia.

Ci sono 3 organizzazioni di standardizzazione all'interno della Comunità Europea: [CEN](#) (Comitato Europeo di Normazione), [CENELEC](#) (Comitato europeo di normazione Elettrotecnica) and [ETSI](#) (Istituto Europeo per le norme di Telecomunicazioni). Il ruolo di queste organizzazioni è quello di creare un insieme di regole che diventino una base su cui ogni paese può creare la propria legislazione su una questione specifica. Sul suo sito web possiamo trovare regolamenti sull'[accessibilità](#).

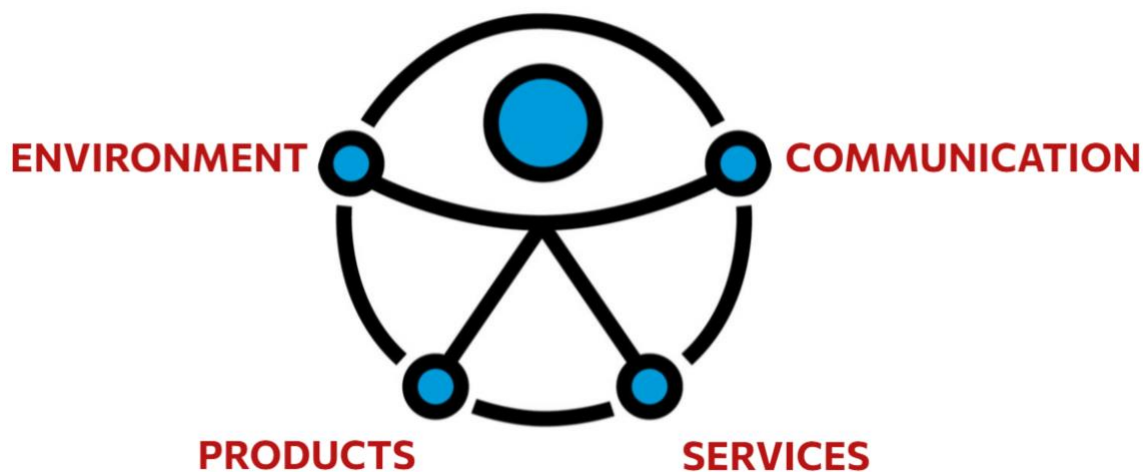
D'altro canto, l'[ISO](#) (Organizzazione Internazionale per la Normazione) ha come attività principale lo sviluppo di norme tecniche internazionali. Le norme ISO contribuiscono a rendere lo sviluppo, la produzione e la fornitura di beni e servizi più efficiente, sicuro e trasparente. Grazie a queste norme, gli scambi commerciali tra i paesi sono più facili e più equi; e forniscono ai governi una base tecnica per la legislazione in materia di salute, sicurezza, ambiente, accessibilità, ecc. Sul suo sito web possiamo trovare diverse regole riguardanti l'[accessibilità](#).

5.2. Inclusione vs Integrazione

L'inclusione mira ad offrire a tutte le persone alte aspettative e opportunità in tutti gli ambiti della vita, indipendentemente dalle loro caratteristiche, necessità o disabilità; così come l'opportunità di crescere insieme condividendo esperienze e situazioni di apprendimento.

L'inclusione implica un miglioramento rispetto al concetto di integrazione. Quando si parla di integrazione, l'obiettivo è quello di fornire alle persone il supporto necessario affinché possano partecipare all'ambiente. Si pone quindi l'accento sull'adattamento della persona all'ambiente. L'inclusione mira al contrario a far sì che siano gli ambienti ad adattarsi alla diversità delle persone. Questo implica l'identificazione delle barriere che rendono difficile l'apprendimento, la socializzazione e la partecipazione delle persone, e la loro ricerca ed eliminazione o minimizzazione. L'inclusione crea nuovi quadri di convivenza e genera nuove complicità che promuovono l'equità e la coesione sociale e alla fine producono un miglioramento della società.

5.3. Accessibilità



Nuovo simbolo di accessibilità creato dall'ONU (2015)

L'accessibilità universale è la condizione che devono soddisfare ambienti, processi, beni, prodotti e servizi, così come oggetti, strumenti e dispositivi, per essere comprensibili, utilizzabili e praticabili da tutte le persone in condizioni di sicurezza, comfort e nel modo più naturale e autonomo possibile.

Attualmente, l'accessibilità non ha più a che fare con la rimozione delle barriere fisiche per adottare una dimensione integrale, generalizzabile a tutti i tipi di spazi, prodotti e servizi. D'altra parte, diventa un criterio fondamentale per garantire il rispetto del principio delle pari opportunità e della non discriminazione, migliorando allo stesso tempo la qualità della vita di tutti i cittadini. La persona ha diritto all'autonomia e alla mobilità, in quanto ciò corrisponde a una vita pienamente indipendente.

5.3.a. Universal Design (UD)

L'universal design o il design inclusivo è un paradigma di design che indirizza le sue azioni allo sviluppo di prodotti e ambienti facilmente accessibili al maggior numero possibile di persone, senza la necessità di adattarli o riprogettarli in modo speciale. per le persone con disabilità.

Lo scopo dell'universal design è quello di semplificare l'esecuzione dei compiti quotidiani costruendo prodotti, servizi e ambienti che siano più facili da usare per tutte le persone e senza alcuno sforzo. Ne beneficiano, quindi, le persone di tutte le età e abilità.

L'UD si basa su 7 principi:

1. Usabilità equa: Il design deve essere facile da usare e adatto a tutti gli individui indipendentemente dalle loro abilità e capacità
2. Flessibilità d'uso: il design deve essere in grado di adattarsi a una vasta gamma di preferenze e abilità individuali
3. Uso semplice e intuitivo: Il design deve essere facile da capire indipendentemente dall'esperienza, dalle conoscenze, dalle abilità o dal livello di concentrazione dell'utente
4. Informazione percepibile: (design facile da percepire) il design deve essere in grado di scambiare informazioni con l'utente, indipendentemente dalle condizioni ambientali o dalle capacità sensoriali dell'utente
5. Tolleranza per gli errori: Il design deve ridurre al minimo le azioni accidentali o fortuite che possono avere conseguenze non volute
6. Sforzo fisico contenuto: il design deve poter essere usato efficacemente e con il minor sforzo possibile
7. Dimensioni e spazio per l'approccio e l'uso: le misure e gli spazi devono essere appropriati per l'approccio, la manipolazione e l'uso da parte dell'utente, indipendentemente dalle dimensioni del corpo, posizione e mobilità

<https://universaldesign.ie/home/>

Sito ufficiale dell'Universal Design

5.3.b. UDL (Universal Design for Learning)

L'Universal Design for Learning (UDL) è un quadro di riferimento per migliorare e ottimizzare l'insegnamento e l'apprendimento di tutte le persone individuando e rimuovendo le barriere del curriculum.

La DUA integra coerentemente molte delle pratiche d'aula che sono già state fatte per affrontare la diversità, mentre fornisce un quadro concettuale coerente suggerendo nuove forme di intervento e organizzazione.

Enfatizza quando si programma il lavoro in classe, poiché questo è il momento in cui si generano molte delle barriere alle attività di apprendimento.

Tuttavia, sebbene sia un quadro molto educativo, ci permette di avere una visione più ampia di come certi progetti dovrebbero essere approcciati, estrapolando idee da questo disegno che possono permetterci di creare risorse e proposte più inclusive.

Se consideriamo che l'UDL aiuta ad analizzare le barriere al di là delle difficoltà delle persone e da una prospettiva più globale, fa proposte a partire dalla variabilità, tenendo presente che ognuno capisce e impara in modi diversi e infine cerca di creare allievi esperti, ciò significa che le persone imparano a trovare da sole gli strumenti e le strategie per raggiungere la conoscenza.

Tutti questi aspetti ci aiutano ad affrontare qualsiasi progetto da una prospettiva molto più inclusiva.

<https://udlguidelines.cast.org/> Sito Ufficiale per l'Universal Design for Learning

5.3.c. Fattori da tenere in considerazione: Architettura, Mobilità e Design

Quando si parla di architettura accessibile si intende che gli spazi culturali sono adattati in modo che tutti possano muoversi liberamente all'interno dello spazio fisico, uno spazio culturale può essere stato progettato con questa accessibilità o sarà necessario fare le relative riforme tenendo conto:

-L'edificio: scale, ascensore, rampe, entrate e uscite, larghezza dei corridoi e delle porte, maniglie, ecc...



<https://imagenes.elpais.com/resizer/myLk3rw2kdTKI9LEUUwiG1wlpKQ=/1960x0/arc-anglerfish-eu-central-1-prod-prisa.s3.amazonaws.com/public/TNTWZK5G CURU3O4ZUWZKBF45PU.jpg>

-Arredamento



<https://www.affectability.co.uk/wp-content/uploads/2018/10/Accessible-Kitchen-Cabinets-Lower-Hob.jpg>

- Segni di contatto: per segnalare circuiti o immobili che sporgono e possono essere pericolosi



[CC BY-SA 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/)

- Banchi accessibili: gli espositori devono essere progettati in modo che la loro collocazione e altezza permettano a tutti di vedere il loro contenuto



https://institutoeaccessibilidad.com/wp-content/uploads/2018/08/09_01_modulo_atencion_accessible_centro_atencion-400x226.jpg

-Zone di riposo: devono essere progettate in modo che una sedia a rotelle possa entrarci e ce ne devono essere abbastanza per chi ne ha bisogno

-Bagni: devono essere abbastanza larghi e con i mobili necessari affinché tutti possano usarle

Link al sito ISO su Accessibilità e sicurezza nell'ambiente costruito
<https://www.iso.org/news/ref2683.html>

5.3.d. Ambiente Digitale

Attualmente, le nuove tecnologie aiutano a promuovere una migliore inclusione di tutte le persone all'interno della società attraverso:

- Software specifici <https://www.microsoft.com/en-us/accessibility>

Sito web di Microsoft sui prodotti e servizi che questo software può offrire

- App

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ilunion.amuse&hl=en_US

<https://apps.apple.com/us/story/id1266441335>

<https://www.androidauthority.com/best-disabled-apps-and-accessibility-apps-for-android-586626/>

Esempio:

App che guida le persone all'interno dei musei rendendoli più inclusivi, interattivi e ludici.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.cultural&hl=en&gl=US>

-Siti Web Accessibili:

<https://chrome.google.com/webstore/category/ext/22-accessibility>

Sito web del motore di ricerca Google Chrome con diverse estensioni accessibili

<https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/>

Sito web con una sintesi degli standard di accessibilità W3C

- Dispositivi tecnologici con funzione di comunicatore con CAA



https://neurorhb.com/wp-content/uploads/2013/07/dispositivos_saacs_imagen2_neurorhb-300x250.png

5.3.e. I Sensi

- Disabilità visive: gli spazi devono essere progettati per consentire il movimento con un bastone o un cane guida e il contenuto deve essere presentato in [Braille](#) o [descrizione audio](#) o con oggetti 3D tangibili.



<https://uss-hornet.org/wp-content/uploads/2018/06/Service-Animal.jpg>



https://cdn.pixabay.com/photo/2013/04/01/21/28/walking-99027_960_720.png



Bastone per ciechi



Alfabeto Braille



Simboli per l'audio descrizione

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1a/Pictograms-nps-accessibility-audio_description-2.svg



Mappa tattile realizzata con la stampante 3D per persone cieche <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3173574.3173772>

- Disabilità uditive: I video esplicativi devono essere sottotitolati, offrire i servizi di interpreti del linguaggio dei segni, la possibilità di diverse lingue e il servizio “[hearing loop](#)”.



Simbolo per i sottotitoli

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Closed_captioning_symbol.svg



Simbolo per la lingua dei segni

<https://odr.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/odr/interpreter.png>



Questo logo incorporato, offerto dalla task force della Hearing Loss Association of America "Get in the Hearing Loop", rappresenta il simbolo universale per l'assistenza uditiva. A questo si aggiunge il testo esplicativo e una "T", che indica la disponibilità di un sistema telecoil compatibile. Quando è collocato all'ingresso, il cartello informa la gente che il locale è dotato di loop. Inoltre, serve come pubblicità per i sistemi ad anello e per l'utilità delle telecoil, servendo così a promuovere entrambi.

-Disturbi del linguaggio: Il personale del museo deve essere preparato a trattare con persone con disabilità linguistiche e dovrebbe conoscere le basi dei sistemi di Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA).



<https://www.communicationmatters.org.uk/wp-content/uploads/2019/08/symbol-pointing-header-1500x430.jpg>

5.3.f. Diversità Intellettiva

In questa sezione è importante prendere in considerazione i contenuti teorico-pratici e il loro grado di complessità, e quindi, affinché i contenuti raggiungano tutti possiamo prendere in considerazione la possibilità di:

- Offrire diversi gradi di complessità e astrazione dei contenuti. Si possono offrire diversi testi, video o audio con spiegazioni più semplici, mentre le spiegazioni più tecniche e astratte possono essere graduate per difficoltà
- Usare un linguaggio chiaro e una struttura semplice. Usare un vocabolario semplice, frasi brevi, strutture grammaticali semplici, fornire definizioni del vocabolario più tecnico, ecc.
- Offrire diversi modi di presentare i contenuti: video, immagini, audio, testi, ecc. e la loro interpretazione

Esempi:



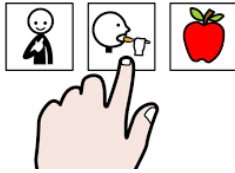
Simbolo per la lettura facilitata

<https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2019/01/Logo-as-JPEG.jpg>

<https://www.lecturafacil.net/eng/> Sito Web che fornisce delle linee guida per la scrittura di testi accessibili a tutti.

https://www.inspireservices.org.uk/wp-content/uploads/EN_Information_for_all.pdf Una guida agli standard Europei su come usare metodi “easy-to-read”.

- Utilizzare dispositivi multisensoriali, offrire contenuti audio o video per aiutare la comprensione di tutto il pubblico
- Utilizzare pittogrammi per rendere i contenuti accessibili.



<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTikrwsUBdFZvA-cdE5VW3KLvpcNKZv8h0wX8kQriPRXNg-yfmXPYsFFSt85w3USRD5LQ&usqp=CAU>

Esempi:

<https://arasaac.org/> Sito Web in cui si possono trovare pittogrammi da scaricare gratuitamente

<https://aulaabierta.arasaac.org/archivos/Items%20de%20portfolio/adaptacion-de-la-obra-pictorica-de-francisco-de-goya-a-pictogramas> In questo progetto hanno adattato i contenuti dell'opera di Goya con i pittogrammi.

5.3.g Difficoltà Economiche

Per rendere l'arte accessibile a tutte le tipologie di pubblico, è anche importante pensare a quelle singole persone, famiglie o collettivi che non hanno abbastanza risorse economiche per accedere a spazi o piattaforme culturali.

È fondamentale offrire un prezzo dei biglietti flessibile e che si possa godere di sconti in base alle esigenze di ogni gruppo, così come rendere disponibili alcuni giorni e fasce orarie gratuite.

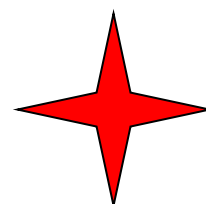
Una buona realizzazione pratica di questa idea è la decisione presa dal Comune di Barcellona: per avvicinare la cultura a quei cittadini con scarse risorse economiche a disposizione, ha deciso di aprire gratuitamente la maggior parte dei musei della città la prima domenica di ogni mese.



Foto: Pere Vivas _ Museu d'Art Nacional de Catalunya (MNAC)

D'altra parte, crediamo che sia importante non solo prendere in considerazione il prezzo dei biglietti, ma anche il trasporto per accedere ai diversi centri e spazi culturali.

Un'altra buona pratica in questo campo è il progetto catalano [Apropacultura](#), portato avanti da una rete esclusiva di programmatori culturali, che vuole facilitare l'accesso alla cultura alle persone in situazioni di vulnerabilità, offrendo alcuni dei loro biglietti a un prezzo ridotto.



CAPITOLO 6

RESPONSABILITÀ CONDIVISA PER LA PIANIFICAZIONE, L'IMPLEMENTAZIONE E LA VALUTAZIONE

→ COMPLETATO DA UNIVERSITE LYON 2

La pianificazione, l'implementazione e la valutazione sono compiti essenziali per lo sviluppo del programma. Sono gli ingredienti della ricetta per il successo del programma, soprattutto quando sono condivisi.

- Politiche di educazione artistica e loro efficacia
- Descrizioni della natura e dell'estensione degli attuali programmi di Educazione Artistica
- La diversità dei metodi di erogazione dell'educazione artistica
- Valutazioni dei programmi e dei metodi di Educazione Artistica
- Valutazione dell'apprendimento degli studenti in Educazione Artistica
- I legami tra Educazione Artistica e abilità sociali/cittadinanza attiva/empowerment.
- Lo sviluppo e l'uso di standard per la formazione degli insegnanti
- L'influenza delle industrie culturali (come la televisione e il cinema) sui bambini e altri studenti

6.1. Introduzione

Avere a che fare con l'arte è essenziale per l'esperienza umana.

Poco dopo che si sviluppano le abilità motorie, i bambini comunicano attraverso l'espressione artistica.

Le arti ci sfidano con diversi punti di vista, ci costringono ad entrare in empatia con gli "altri" e ci danno l'opportunità di riflettere sulla condizione umana.

L'evidenza empirica supporta queste affermazioni:

- Tra gli adulti, la partecipazione alle arti è legata a comportamenti che contribuiscono alla salute della società civile, come un maggiore impegno civico, una maggiore tolleranza sociale, e riduzioni del comportamento nei confronti degli altri.

- Eppure, mentre riconosciamo gli impatti trasformativi dell'arte, il suo ruolo nell'educazione è diventato sempre più tenue.

Una sfida critica per l'educazione artistica è stata la mancanza di prove empiriche che dimostrano il suo valore educativo. Anche se pochi negherebbero che le arti conferiscono benefici intrinseci, sostenere "l'arte per il bene dell'arte" è stato insufficiente per preservare le arti nelle scuole - nonostante i sondaggi nazionali mostrino che la stragrande maggioranza del pubblico è d'accordo che le arti sono una parte necessaria per un'educazione a tutto tondo. Negli ultimi decenni, la proporzione di studenti che ricevono un'educazione artistica si è ridotta drasticamente. Questa tendenza è principalmente attribuibile all'espansione della responsabilità basata su test standardizzati, che ha spinto le scuole a concentrare le risorse sulle materie testate.

6.2. Tre Paradossi

Il rapporto tra scuola e pratiche culturali è per molti versi paradossale.

Il primo paradosso risiede nelle ipotesi che più spesso vengono avanzate per analizzare la relazione tra capitale educativo e pratiche culturali. Secondo queste ipotesi, la correlazione tra il livello d'istruzione e la propensione alle pratiche culturali è una correlazione spuria, poiché queste due variabili rientrano in definitiva nella stessa variabile nascosta: il capitale culturale trasmesso dall'ambiente familiare.

Il secondo paradosso è lo status relativamente marginale delle arti e della cultura all'interno di un sistema scolastico che è tuttavia reputato come uno dei più orientati alle scienze umane. A questo proposito, c'è un doppio squilibrio nel sistema scolastico francese. Da un lato, c'è uno squilibrio a favore del campo letterario, che occupa un posto molto privilegiato rispetto ad altri campi dell'arte, in particolare la musica e le arti plastiche. Squilibrio tra il campo del patrimonio e quello della creazione contemporanea, d'altra parte, che è in un certo senso costitutivo della definizione stessa del ruolo dell'istituzione educativa, che ha una sorta di vocazione ad essere in ritardo sui tempi e a trasmettere solo i valori consacrati dai posteri o dal giudizio dei pari, e,

da questo punto di vista, il campo dell'arte non differisce fondamentalmente da quello della scienza.

Il terzo paradosso, che ha a che vedere con le contraddizioni della massificazione dell'educazione, è percepito in modo più confuso. Tutto indica che la massificazione dell'educazione, che ci si aspettava riducesse le disuguaglianze nella partecipazione culturale, non solo ha contribuito poco alla riduzione concreta delle disparità di accesso alla cultura, ma ha anche, in un certo senso, offuscato il confine tra il regno della cultura accademica e quello della cultura di massa e popolare, su cui si basava implicitamente la politica di democratizzazione della cultura ereditata dai padri fondatori della politica culturale della V Repubblica (Coulangeon, 1996; Urfalino, 1996).

6.3. Due esempi

Il caso dell'ultima acquisizione del Musée des Beaux-Arts de Lyon (vedi allegato 1) può servire da esempio. "Katia à la chemise jaune" si aggiunge a una collezione già importante di opere dell'artista, in particolare disegni e libri.



Dopo la sua visita a Lione nel 1941, Matisse inviò una copia del suo libro *Thèmes et Variations* al museo nel 1943, insieme a una serie di sei disegni originali realizzati per il libro. "Katia à la chemise jaune" è stato ispirato da una modella, Carmen Leschennes, di origine svizzera, che Lydia Delectorskaya, assistente e modella russa dell'artista, gli aveva presentato. Secondo Louis Aragon (Henri Matisse, 1971), questa appare nell'ottobre 1950 e il pittore preferisce il nome Katia "perché a suo gusto si adatta meglio a questa donna bionda".

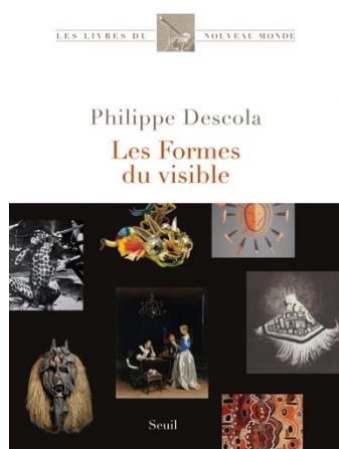
« Katia à la chemise jaune »

Henri Matisse, 1951, Musée des Beaux-Arts, Lyon

Un volto anonimo senza caratteristiche

In questo ritratto, Sylvie Ramond sottolinea "la sua impressionante presenza e vitalità, il trattamento del giallo e del blu, l'anello nero che circonda il viso, un eterno conflitto tra disegno e colore, e questo viso privo di lineamenti, già visto in Matisse dal 1906". Perché, infatti? "Perché il volto umano è anonimo. Perché l'espressione è portata in tutto il quadro e l'immaginazione è liberata da ogni limite", rispondeva l'autore, morto nel 1954.

Questo singolo ritratto può diventare una grande opportunità per creare un evento intorno a un ritratto anonimo, ma famoso, dando al gruppo di studenti e formatori la possibilità di considerare la semiotica dell'arte, la sua natura astratta, anonima ma bella dell'immagine.



"Le immagini rivelano lo scheletro della realtà" sostiene l'antropologo Philippe Descola nel suo ultimo libro (vedi allegato 2). Con il suo nuovo saggio, l'antropologo segna una svolta nello studio dell'immagine e delle sue funzioni. Egli ribalta così la grammatica del visibile e pone fine all'eurocentrismo. Quando un libro rivoluziona la storia e la teoria dell'arte, la geografia del nostro mondo e l'idea che abbiamo delle relazioni tra uomini, dei, animali e piante, può essere definito senza riserve un evento. A questo tipo di ribaltamento mentale ci invita con calma *Les Formes du Visible*, il nuovo libro di uno dei più grandi antropologi francesi, Philippe Descola, professore emerito al Collège de France, che impegna il sapere etnologico in senso lato in quello

che era il dominio riservato degli storici dell'arte. Ci invita a ripensare da cima a fondo l'idea riduttiva che l'Occidente ha sviluppato dell'arte come rappresentazione e imitazione (*mimesis*) di una natura esterna al soggetto, per integrare le funzioni che le immagini svolgono nelle società millenarie che la conoscenza etnografica ha fatto conoscere. A lungo termine e prima del Rinascimento in Europa, afferma l'autore, l'immagine ha soprattutto una funzione rituale e non estetica. Questo libro può essere un'ottima base di discussione tra studenti e formatori.



Infine, un altro esempio di luogo per mostre d'arte e lavoro con il pubblico può essere il Confluence Museum (Allegato 3). Questo è un luogo unico dove l'arte incontra la natura umana e animale nella storia.





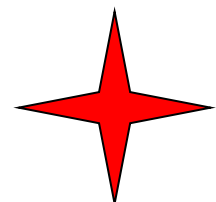
Tutti noi sul pianeta condividiamo le stesse domande sull'origine del mondo e sul nostro posto in esso. Numerose narrazioni delle culture inuit, aborigene, cinesi e delle civiltà indianizzate dell'Asia forniscono interpretazioni dell'inizio dell'universo, della vita e dell'umanità. Accanto a questo la scienza non cessa di interessarsi. La mostra ci invita a tornare indietro nel tempo fino al Big Bang lungo un percorso che suggerisce due approcci per spiegare il mondo: uno illustrato dalle scienze naturali e dalle collezioni scientifiche e tecniche e l'altro illustrato dalle collezioni etnografiche e moderne.

L'essere umano è un migrante che è capace di riunirsi con altri, si ferma per un certo tempo e forma società, culture e civiltà. La mostra mette in discussione questi modi di funzionamento sulla base di tre costanti, cioè l'organizzazione, lo scambio e la creazione. La scenografia crea un paesaggio inedito che suscita curiosità attraverso la giustapposizione e il dialogo con reperti provenienti da culture e periodi remoti.



Inoltre, tra gli oggetti di storia naturale in esposizione permanente nel museo, i visitatori possono trovare scheletri della famiglia dei dinosauri trovati nella regione. Ancora più eccezionale è il fatto che i visitatori sono invitati a toccare alcuni degli oggetti esposti con le proprie mani, un'esperienza che cambia il nostro rapporto con gli oggetti artistici e naturali esposti.

Questa esperienza estetica è il cuore del progetto Abeyga. Può essere usata come esempio per stabilire una responsabilità condivisa per la pianificazione, l'implementazione e la valutazione della visita al museo.



Bibliografia

1. Coulangeon, Ph. (2003). Quel est le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux équipements culturels ? In O. Donnat et al. (Eds.), *Le(s) public(s) de la culture* (pp. 245-262). Paris, Presses de Sciences Po.
2. Descola, Ph. (2021). *Les Formes du Visible*. Paris, Seuil.
3. Smith, R.A. (1984). Formulating a Defensible Policy for Art Education. *Theory Into Practice*, 23(4), 273-279.
4. Urfalino, Ph. (1996). *L'invention de la politique culturelle*. Paris, Pluriel.

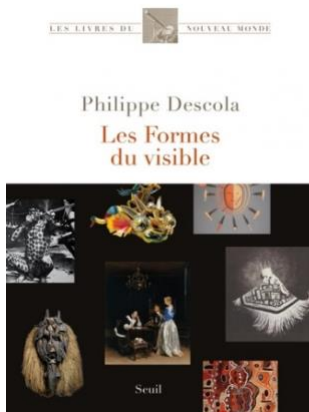
Allegati

1. Musée des Beaux-Arts, Lyon³



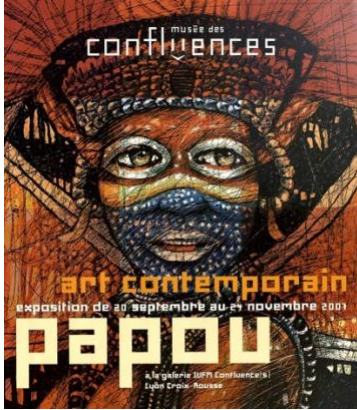
« Katia à la chemise jaune », Henri Matisse, 1951, Musée des Beaux-Arts, Lyon

2. Descola, Ph. (2021). *Les Formes du Visible*. Paris, Seuil.



³ <https://www.mba-lyon.fr/>

3. Musée des Confluences (Lyon)⁴



⁴ <https://www.museedesconfluences.fr>

CAPITOLO 7

STRATEGIE DETTAGLIATE PER LA VALUTAZIONE, IL MONITORAGGIO E IL REPORT

→ COMPLETATO DA COAT

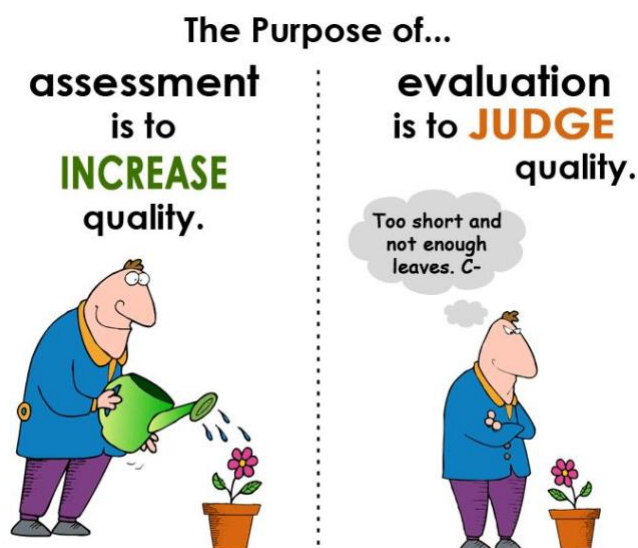


7. LA VALUTAZIONE ARTISTICA

I governi e i responsabili delle politiche educative sono sempre più concentrati sulla valutazione degli studenti, degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, delle scuole e dei sistemi educativi.

Questi sono usati come strumenti per capire meglio come gli studenti stanno imparando, per fornire informazioni ai genitori e alla società in generale sul rendimento scolastico e per migliorare la scuola, la direzione scolastica e le pratiche di insegnamento. I risultati dell'esame e della valutazione stanno diventando fondamentali per stabilire il rendimento dei sistemi scolastici e per fornire un feedback, il tutto con l'obiettivo di aiutare gli studenti a fare meglio (OECD, 2013).

7.1. Valutazione vs Misurazione



In questo capitolo parleremo di valutazione, ma prima di procedere con l'approfondimento sulla valutazione artistica, si ritiene utile sottolineare la differenza tra valutazione (assessment) e misurazione (evaluation).

La **valutazione** (assessment) è una misurazione della crescita, è il processo di raccolta di informazioni su uno studente per aiutare a fare una valutazione sul progresso e lo sviluppo di uno studente. Quindi stiamo cercando di vedere se uno studente ha progredito nella sua comprensione e applicazione degli standard dall'inizio della lezione alla fine (Rogers, T., & Swanson, M. 2006).

La **misurazione** (evaluation) è un giudizio di padronanza. Implica un giudizio sulla qualità o il valore di una risposta, di un prodotto o di una prestazione sulla base di criteri stabiliti (Rogers & Swanson, 2006). Esempi tipici sono gli esami finali o i test che vengono somministrati e che forniscono una chiara prova che uno studente padroneggia o meno quell'abilità (<https://artsintegration.com/assessment-strategies/>).

7.2. La Valutazione in Educazione Artistica

In educazione artistica, uno dei compiti più difficili è quello di valutare i lavori artistici degli studenti (Dikici, 2009).

Data la crescente attenzione in materia di valutazione sin dagli anni '90, il National Endowment for the Arts (NEA) ha identificato la necessità di immortalare lo stato attuale della valutazione delle arti.

Nel 2005, la NEA ha iniziato a richiedere una dichiarazione narrativa delle pratiche di valutazione per richiedere fondi per l'educazione artistica (Herpin, Washington & Li, 2011).

Una buona valutazione artistica ha bisogno di tempo per essere realizzata in modo ponderato, di sviluppo professionale per gli insegnanti che utilizzano e somministrano le valutazioni e di allineamento con gli standard distrettuali, statali o nazionali nelle arti. Una buona valutazione dell'educazione artistica supporta e sviluppa l'istruzione degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti.

Richard Cowell, nel suo articolo del 2003, "The Status of Arts Assessment: Examples from Music", ci ricorda che la valutazione serve a molti scopi, tra cui motivare gli studenti e gli insegnanti riconoscendo il lavoro ben fatto; fornire informazioni agli insegnanti e ai leader per migliorare l'istruzione; informarci se i nostri obiettivi didattici sono stati raggiunti; e, informarci su cosa è stato o non è stato coperto nel curriculum.

Ci sono alcuni aspetti della valutazione delle arti che la rendono unica rispetto alla valutazione in altre aree di contenuto principali.

- Il "fare" è una componente critica dell'educazione artistica. La conoscenza delle arti è valutabile, così come il processo di fare arte e l'opera stessa. Ognuna di queste componenti - conoscenza, processo e produzione - è intrecciata, e ognuna deve essere rappresentata e considerata nel sistema di valutazione.

- La valutazione dell'educazione artistica è autentica. In altre parole, esamina il lavoro degli studenti proprio come viene valutato il lavoro nel "mondo reale". Mentre i test con carta e penna possono avere uno scopo ben definito, la maggior parte della valutazione delle arti si basa su esami più complessi e approfonditi del lavoro degli studenti. Le strategie che realizzano una valutazione autentica includono portfolio, riflessione personale e critica.

Ci sono un certo numero di elementi che dovrebbero essere presenti nella valutazione dell'educazione artistica. Dennie Palmer Wolf e Nancy Pistone, nel loro libro "Taking Full Measure: Rethinking Assessment through the Arts", hanno identificato le seguenti qualità per la valutazione dell'educazione artistica.

- Un'insistenza sull'eccellenza: Le aspettative per il lavoro degli studenti dovrebbero essere alte e comunicate chiaramente

- Giudizio: Il lavoro artistico dovrebbe suscitare una varietà di risposte

- Importanza dell'autovalutazione: Gli artisti si impegnano nell'autovalutazione del loro lavoro. Anche gli studenti d'arte dovrebbero essere attivamente impegnati in questo processo

- Forme multiple di valutazione: L'uso di più forme di valutazione cattura le sfumature che si perdono con un solo approccio. Ogni strumento di valutazione fornisce un nuovo pezzo di informazione e intuizione e amplia la nostra comprensione dell'apprendimento e del lavoro degli studenti

- Valutazione continua: La valutazione dovrebbe essere incorporata nel processo di apprendimento e continua durante tutto l'anno scolastico (piuttosto che avvenire in un solo momento del calendario). Gli studenti d'arte traggono grande beneficio dal processo circolare di creazione, analisi e revisione.

(<https://ccsesaarts.org/wp-content/uploads/2015/01/AssessmentToolkit.pdf>)

7.3. Cosa dovrebbe essere valutato?

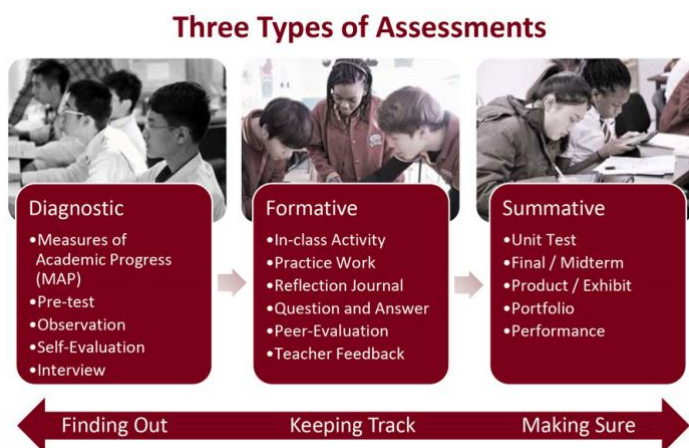
Per molti anni gli educatori hanno discusso sui concetti e le abilità specifiche che dovrebbero essere insegnate nelle arti visive, e su quali filosofie sono più appropriate per dirigere la selezione di tali contenuti. Il presupposto che l'autonomia degli studenti non è solo importante ma centrale per il loro fare arte è il presupposto che ha sostenuto l'educazione artistica fin dal movimento della libera espressione creativa degli anni quaranta. Si pensa che l'esperienza degli studenti nei programmi artistici scolastici sviluppi la capacità di pensiero indipendente e l'abilità di esprimere idee in forma visiva. L'espressione creativa individuale è stata a lungo valutata nei sistemi educativi nella maggior parte del mondo, ma come si valuta il comportamento creativo degli studenti? La creatività sta riemergendo come uno degli obiettivi chiave dell'apprendimento artistico nel ventunesimo secolo (Steers, 2009, Freedman, 2010). Determinare il livello delle abilità tecniche di uno studente o la conoscenza del contenuto culturale e storico è un compito relativamente semplice che può essere soddisfatto adeguatamente con metodi di valutazione tradizionali come test, progetti o compiti tecnici (Roberts, 2006; Steers, 2009).

Nuovi modi di pensare alla creatività hanno suggerito un bisogno urgente di riconcettualizzare il curriculum artistico e i metodi usati per valutare e promuovere il pensiero creativo. Una delle strategie più potenti, e forse la più trascurata, per lo sviluppo della creatività è l'uso appropriato della valutazione. Le prime ricerche nel campo della creatività presupponevano che fosse effettivamente un attributo misurabile. Molte delle prime ricerche si concentravano sul talento e sul compito di identificare gli individui creativi. Di particolare interesse era lo sviluppo di tecniche per identificare le caratteristiche di personalità e le disposizioni degli individui creativi. Come tale, la determinazione della produzione artistica creativa diventa una questione di giudizio piuttosto che di misurazione. L'errore di assumere che la creatività sia un risultato oggettivo e misurabile dell'apprendimento ha implicazioni significative nel curriculum. Alcuni curricula artistici ignorano completamente la nozione di creatività a causa di idee sbagliate sulla sua natura.

7.4. Un solo valutatore o più valutatori?

Il compito degli insegnanti è quello di determinare se il lavoro degli studenti è originale, raro o nuovo in qualche modo e se è apprezzato dagli individui nel contesto in cui è stato creato. Questo significa che gli insegnanti devono riconoscere il contesto sociale in cui il lavoro degli studenti è prodotto. E, se lo facciamo, significa che l'insegnante non è necessariamente l'arbitro finale. Non ha senso ignorare il significato del giudizio collettivo sulla produzione artistica. La tesi secondo cui l'insegnante non dovrebbe essere l'unico arbitro della qualità nel giudicare il lavoro degli studenti non è un'espressione di sfiducia negli insegnanti. Piuttosto riconosce la natura dell'arte e i modi in cui la sua qualità è determinata negli ambienti sociali. L'arte nel mondo professionale è giudicata e valutata da molte figure all'interno della comunità artistica. Critici, artisti, agenti e fruitori giocano tutti la loro parte nell'etichettare il lavoro di un artista come originale, prezioso, degno o meno. Non è un solo critico a prendere questa decisione anche se alcuni possono avere più influenza di altri. Alla fine è il riconoscimento nel contesto sociale che stabilisce la virtù dell'opera. Allo stesso modo nel contesto educativo ci sono molte parti interessate che possono legittimamente contribuire alla valutazione della qualità del lavoro artistico prodotto dagli studenti. Tra questi troviamo gli studenti stessi, l'insegnante di classe, la comunità degli insegnanti d'arte e gli artisti professionisti, per nominarne solo alcuni (Boughton, 2013).

7.5. Tipi di valutazione



Ci sono tre tipi principali di valutazione che possono essere usati durante il ciclo di insegnamento e apprendimento:

- **Diagnostica**, usata per identificare la conoscenza attuale e/o le idee errate su un argomento
- **Formativa**, usata per fornire un feedback durante il processo educativo, permettendo all'insegnante e allo studente di tracciare i progressi e guidare lo sviluppo. Ci sono una

varietà di strumenti di valutazione formativa disponibili per insegnanti e studenti, tra cui checklist di osservazione, rubriche e suggerimenti di riflessione personale

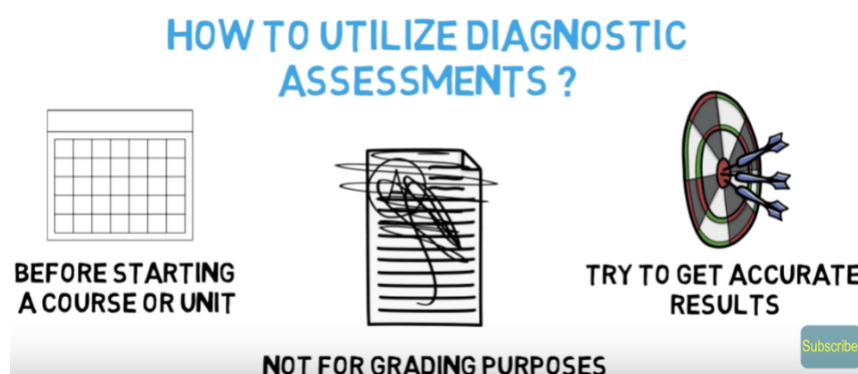
- **Sommativa**, usata per riassumere l'apprendimento alla fine del processo educativo.

(<https://artsintegration.com/wp-content/uploads/2017/06/Arts-Integrated-Assessment-Types.pdf>)

7.5.a. Valutazione Diagnostica



La valutazione diagnostica è una forma di valutazione che permette all'insegnante di determinare i punti di forza, le debolezze, le conoscenze e le abilità individuali degli studenti prima dell'istruzione. Viene usata principalmente per evidenziare le difficoltà degli studenti e per guidare la pianificazione delle lezioni e del curriculum.



In primo luogo, permette agli insegnanti di pianificare un'istruzione significativa ed efficiente. Quando un insegnante sa esattamente cosa gli studenti sanno o non sanno su un argomento, può concentrare le lezioni sugli argomenti che gli studenti devono ancora imparare piuttosto che su ciò che hanno già appreso. Questo riduce la frustrazione e la noia degli studenti.

In secondo luogo, fornisce informazioni per indirizzare l'insegnamento. Può mostrare all'insegnante che un piccolo gruppo di studenti ha bisogno di ulteriori istruzioni su una parte

particolare di un'unità o di un corso di studio. Egli può quindi fornire un recupero per quegli studenti in modo che possano impegnarsi pienamente con i nuovi contenuti.

Infine, crea una linea di base per valutare l'apprendimento futuro. Mostra sia all'insegnante che agli studenti ciò che è noto prima che l'istruzione abbia luogo. Quindi, stabilisce una linea di base su un argomento. Man mano che gli studenti si muovono attraverso l'istruzione, possono vedere cosa stanno o non stanno imparando, e l'insegnante può fornire rimedi o arricchimenti dove necessario (<https://study.com/academy/lesson/what-is-diagnostic-assessment-definition-examples.html>).

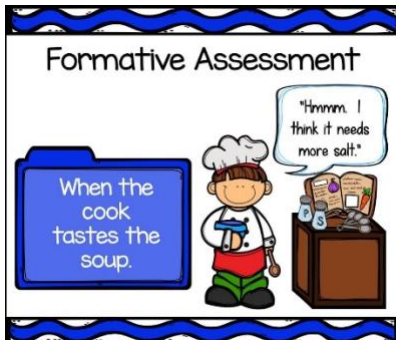


Strumenti per la Valutazione Diagnostica:

- Test pre e post
- Autovalutazioni
- Risposte al forum di discussione
- Biglietti di ingresso/uscita
- Interviste
- Osservazioni
- Sondaggi

(<https://artsintegration.com/wp-content/uploads/2017/06/Arts-Integrated-Assessment-Types.pdf>)

7.5.b. Valutazione Formativa



Valutazioni che hanno luogo durante l'istruzione e l'apprendimento per: informare gli studenti, su base continua, sui loro progressi verso il raggiungimento dei risultati di apprendimento previsti come stabilito nei programmi di studio, identificare i progressi e le difficoltà che gli studenti stanno sperimentando in ciò che viene loro chiesto di imparare o eseguire, fornire un feedback specifico, descrittivo e significativo, motivare gli studenti ad imparare fornendo un feedback continuo, monitorare le prestazioni degli studenti verso i risultati di apprendimento previsti come stabilito nei programmi di studio e regolare l'istruzione sulla base dei risultati dove necessario (Rogers, T., & Swanson, M. 2006).

Lo scopo della **valutazione formativa** è la valutazione *per* l'apprendimento, in altre parole, gli insegnanti di classe scoprono come i loro studenti stanno approcciando alle conoscenze, alle abilità e alle disposizioni mirate al fine di fornire un feedback immediato, coaching e correzione. La valutazione formativa non ha bisogno di assegnare un punteggio o di essere classificata. Piuttosto, l'attenzione è focalizzata sulla pratica della nuova abilità o sull'applicazione della nuova conoscenza (Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2009). Nelle arti, le attività di apprendimento formativo potrebbero includere giochi, prove, errori e revisioni. La valutazione formativa è parte integrante dell'istruzione - una non può avvenire senza l'altra.



Strumenti di Valutazione Formativa:

EXAMPLES:

HAND SIGNAL: ONE TO FIVE

QUICKEST AND EASIEST WAY TO ASSESS A LARGE GROUP OF STUDENTS



- 1 FINGER: STUDENT IS ABSOLUTELY LOST
- 2 FINGERS: STUDENT HAS A VAGUE IDEA
- 3 FINGERS: STUDENT IN THE MIDDLE
- 4 FINGERS: HAS A GOOD UNDERSTANDING
- 5 FINGERS: STUDENT HAS MASTERY

EXIT TICKETS

BEST FOR ASSESSING A LESSON'S OVERALL OBJECTIVE OR GOAL



2 - 3 MINUTES



THE QUESTION IS ANSWERED ON THE SLIP OF PAPER



WHAT DID YOU LEARN TODAY?
WRITE A 3 SENTENCE SUMMARY OF TODAY'S LESSON.

STANDARDS TRACKING



- biglietti d'uscita
- riflessioni
- organizzatori grafici che indicano la procedura corretta (motivi di sicurezza)
- osservazioni soggettive e dirette
- pensiero critico
- interviste
- conversazioni
- valutazione tra pari e autovalutazione
- feedback (descrittivo) (<https://artassessmentresource.weebly.com/formative-assessment.html>)

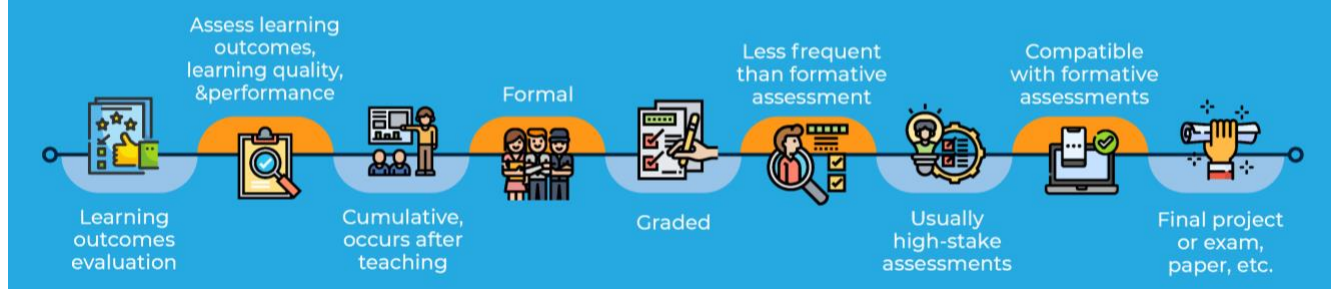
7.5.c. Valutazione Sommativa



La valutazione sommativa gioca un ruolo critico nell'educazione artistica e può essere definita come una valutazione dell'apprendimento degli studenti che si verifica alla fine di qualche periodo di formazione e viene utilizzata come prova dell'apprendimento (Gareis & Grant, 2015).

Lo scopo della **valutazione sommativa** è la valutazione *dell'*apprendimento. Al culmine di un'unità integrata nelle arti, gli studenti spesso condividono una composizione finale che incorpora una serie di nuove conoscenze, abilità e disposizioni sviluppate nel tempo. Gli studenti potrebbero incorniciare e appendere i loro dipinti in una galleria di classe, o la classe potrebbe trasformarsi in un palcoscenico quando piccoli gruppi eseguono esibizioni di danza per un pubblico di loro coetanei. Questi prodotti e spettacoli finali possono essere valutati per determinare quanto bene gli studenti abbiano raggiunto gli obiettivi di apprendimento dell'istruzione o quanto bene abbiano raggiunto gli standard (Taylor, 2009). Nelle arti, celebriamo anche questi risultati attraverso performance o esibizioni (<http://www.artsintegrationpd.org/assessment/>).

Characteristics of Summative Assessment



Tipi di Valutazione of Sommativa:

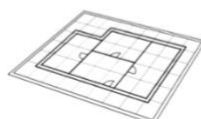
- Compito di performance
- Prodotto scritto
- Prodotto orale
- Test standardizzato

EXAMPLES:

PORTFOLIOS



PROJECTS



INTERVIEWS



ESSAYS



TESTS



PRESENTATIONS



Suggerimenti:

- Variare i tipi di valutazione, dà agli studenti diverse opportunità di successo
- Fornire istruzioni chiare, domande comprensibili assicurano valutazioni accurate
- Far mostrare il lavoro agli studenti, un errore minore non dovrebbe avere un effetto maggiore
- Profondità di conoscenza, valutare la capacità degli studenti di valutare e applicare la conoscenza dei contenuti

- Dare abbastanza tempo per il test, gli studenti non dovrebbero correre attraverso un test solo per passarlo
- Dare abbastanza tempo per studiare, la valutazione sommativa non è fatta per essere un test "a sorpresa".
- Valutate ciò che è stato trattato durante le lezioni, inserire materiale non trattato in un test vi costerà la fiducia dei vostri studenti
- Il peso della domanda è proporzionale al tempo in cui la domanda è stata trattata, il valore degli elementi di valutazione dovrebbe riflettere la quantità di tempo in cui il contenuto è stato trattato in classe

7.6. Metodi & strategie di valutazione

Con il termine metodi di valutazione vogliamo includere tutte le strategie e le tecniche che potrebbero essere usate per raccogliere informazioni dagli studenti sui loro progressi verso il raggiungimento delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini da apprendere (Rogers, T., & Swanson, M. 2006).

Le arti offrono un'ampia varietà di valutazioni tradizionali e alternative, alcune delle quali sono familiari mentre altre possono essere nuovi approcci per valutare l'apprendimento degli studenti. Questa sezione è una panoramica dei diversi strumenti disponibili per valutare le arti così come le risorse online che possono fornire ulteriori informazioni. Questi strumenti sono comunemente usati per la valutazione in classe da insegnanti e studenti (<https://ccsesaarts.org/wp-content/uploads/2015/01/AssessmentToolkit.pdf>).

7.6.a. Portfolio

My ART Portfolio
Name: _____

Get Ready...
My Portfolio is: _____

(Fill in the blank with an awesome descriptive word).

GIVE ME 3
Name 3 Artists/
Cultures/Art Movements
You Learned About This Semester:
1. _____
2. _____
3. _____

IGREW as an ARTIST
When I... _____

Describe something here that has radial symmetry (radial balance).

Choose 2 (two) art terms from the
ART WORD WALL
Define them and then describe
how they were used in YOUR art...

My favorite piece I created was...
WHY?

Use the back of the sheet if you need it!

Il Portfolio è un metodo di valutazione comunemente usato nell'educazione artistica. I portfolio sono usati in molti campi come le belle arti, il marketing, l'architettura e l'educazione.

Paulson, Paulson e Meyer (1991) descrivono un portfolio come "una raccolta mirata del lavoro dello studente che mostra gli sforzi, i progressi e i risultati dello studente in una o più aree del curriculum" che include contenuti selezionati dagli studenti, criteri di selezione, criteri di valutazione del merito e prove di auto-riflessione.

Di solito un portfolio contiene campioni selezionati e sfaccettati dei migliori sforzi degli studenti. Questi sforzi sono collegati ai risultati valutati degli obiettivi didattici. La costruzione di atteggiamenti e abitudini positive, la crescita morale ed etica si riflettono anche in un portfolio. Barton e Collins (1997) credono che lo scopo, i criteri di valutazione e le prove siano i tre fattori principali che guidano la progettazione e lo sviluppo di un portfolio. Conoscere lo scopo a cui il portfolio dovrebbe servire definisce le linee guida operative per la raccolta dei materiali.

Barton e Collins (1997) suggeriscono che le prove possono includere manufatti e attestazioni (elementi prodotti nel corso delle normali attività della classe o del programma), riproduzioni (documentazione di interviste o progetti fatti al di fuori della classe o del programma), attestazioni (dichiarazioni e osservazioni dello staff o di altri sul partecipante) e produzioni (elementi preparati appositamente per il portfolio, come le riflessioni dei partecipanti sul loro apprendimento o sulle loro scelte). Gli elementi selezionati hanno lo scopo di aggiungere nuove informazioni pertinenti al raggiungimento dell'obiettivo (McDonald, 2012).

La valutazione del portfolio può essere ampia o ristretta:

- Ad ampio raggio, può includere una varietà di valutazioni di prestazioni diverse, come un campione di ciascuno degli argomenti trattati in classe, forse un progetto che ha coinvolto il disegno, un altro la pittura, o ancora un altro la scultura
- Concentrazione ristretta, può essere usato per raccogliere molte valutazioni di un tipo di performance - forse solo campioni di schizzi a casa

Cosa va in un portfolio?

- 1) Media, video, nastri, immagini, opere d'arte, software
- 2) Riflessione, dichiarazioni di obiettivi, auto-riflessioni, voci di diario
- 3) Lavoro individuale, test, diari, registri, compiti a casa, saggi, poster
- 4) Lavoro di gruppo, sessioni di apprendimento cooperativo, performance di gruppo, revisioni tra pari
- 5) Lavoro in corso, bozza grezza e finale di un progetto

[\(https://prezi.com/p/nuebnfkub_dz/the-role-of-portfolio-assessments-in-the-art-classroom/\)](https://prezi.com/p/nuebnfkub_dz/the-role-of-portfolio-assessments-in-the-art-classroom/)

La proprietà più distintiva di un portfolio è quella di rendere uno studente sia valutatore che valutato. In questo caso, oltre ad essere l'oggetto della valutazione, lo studente è sia il partner

dell'oggetto valutato che della valutazione (Wolf, 1991, 130). Qui, lo studente partecipa attivamente alla selezione del contenuto e alla determinazione dei criteri. Pertanto, i portfolio servono sia per gli insegnanti che per gli studenti. Non solo forniscono un'opportunità agli studenti di proiettare i loro successi, ma anche agli insegnanti di valutare lo sviluppo e il successo degli stessi. Gli studenti testano i loro lavori e li proiettano sui loro obiettivi per il futuro (Stiggins, 1997).

Quindi, una valutazione del portfolio non è semplicemente uno strumento da usare per valutare il prodotto finale. Monitora anche i processi di apprendimento degli studenti (Dikici, 2009).

7.6.b. Curriculum



In generale, il curriculum è un set sistematico e dato di competenze (cioè conoscenze, abilità e attitudini che sono sostenute da valori) che gli studenti dovrebbero acquisire attraverso esperienze di apprendimento organizzate sia in contesti formali che non formali (<http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/core-resources/curriculum>).

Quindi l'osservazione continua dell'insegnante sullo sviluppo del discente nell'arte potrebbe essere strutturata più formalmente come un profilo curricolare. Questo profilo comprenderebbe brevi dichiarazioni descrittive sui risultati ottenuti nell'arte. I livelli di realizzazione sarebbero collegati agli obiettivi curricolari e sarebbero misurati rispetto a una serie di indicatori in ordine di complessità. La valutazione si baserebbe sull'osservazione da parte dell'insegnante dello studente mentre lavora, su informazioni ricavate da compiti progettati dall'insegnante e da campioni di lavoro, portfolio e progetti. Questa forma di valutazione fornirebbe informazioni all'insegnante e ai genitori sui risultati e sui bisogni di apprendimento del bambino. Sarebbe anche utile nella pianificazione di un programma per soddisfare tali esigenze. (https://curriculumonline.ie/getmedia/0e0ccff3-97c4-45c8-b813-e7c119a650c3/PSEC04A_Visual_Arts_Curriculum.pdf#:~:text=The%20arts%20education%20curriculum%20provides%20for%20a%20balance,the%20visual%20arts%2C%20to%20music%20and%20to%20drama.).

Il curriculum per le Arti Visive incarna le conoscenze chiave, le esperienze, le abilità, i valori e le attitudini che gli studenti devono sviluppare a livello secondario superiore. Costituisce la base su cui le scuole e gli insegnanti pianificano il loro curriculum scolastico e progettano attività di apprendimento, insegnamento e valutazione appropriate.

Nel curriculum delle Arti Visive, gli studenti costruiscono una serie di conoscenze come la comprensione di fatti e informazioni, concetti, know-how, credenze personali, prospettive, intuizioni; acquisiscono esperienze e abilità e sviluppano valori e atteggiamenti. Imparano attraverso un programma equilibrato di studio che consiste in due filoni intrecciati e correlati: l'apprezzamento e la critica delle arti visive nel contesto e la realizzazione delle arti visive. Questo concetto di base forma la struttura fondamentale del curriculum delle arti visive. I filoni sono strettamente correlati e dovrebbero essere appresi in modo integrato.

Il curriculum di Educazione Artistica mira ad aiutare gli studenti a:

- sviluppare la creatività, il pensiero critico e le capacità di comunicazione, e nutrire la sensibilità estetica e la consapevolezza culturale;
- sviluppare le abilità artistiche, costruire la conoscenza e coltivare valori e atteggiamenti positivi;
- ottenere piacere, divertimento e soddisfazione attraverso la partecipazione ad attività artistiche; e
- perseguire un interesse per le arti che duri tutta la vita.

<https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/arts-edu/index.html>

7.6.c. Rubrica

ART RUBRIC

| Focus | NOT SO MUCH | I TIRIED A BIT | I DID A GOOD JOB | I DID MY BEST EVER! |
|---|-------------|----------------|------------------|---------------------|
| I used my time well. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Composition | | | | |
| I considered my entire sheet of paper when making my art. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Creativity | | | | |
| My art includes my own ideas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Craftsmanship | | | | |
| My art is complete and made with care. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Art Lesson Name _____ | | | | |
| This lesson taught me _____ | | | | |
| _____ | | | | |
| _____ | | | | |
| Student _____ Grade _____ | | | | |

ART RUBRIC created at www.artsonline.org

Una rubrica è uno strumento che ha un elenco di criteri, simile a una checklist, ma contiene anche descrittori in una scala di prestazioni che informano lo studente sui diversi livelli di realizzazione (<https://theartofeducation.edu/2018/02/21/lighter-side-rubrics/>).

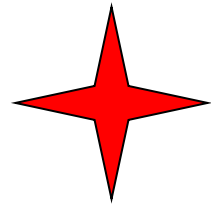
Una rubrica è uno strumento di valutazione autentica usato per misurare il lavoro degli studenti. In generale, è uno schema per classificare prodotti o comportamenti in categorie lungo un continuum. Le rubriche sono estremamente utili per fornire un feedback formativo agli studenti, per valutare gli studenti e per valutare corsi e programmi. Si tratta di una guida di punteggio che cerca di valutare le prestazioni di uno studente in base alla somma di una gamma completa di criteri piuttosto che di un singolo punteggio numerico. Una rubrica è una guida di lavoro per studenti e insegnanti, di solito consegnata prima dell'inizio del compito per far sì che gli studenti pensino ai criteri in base ai quali il loro lavoro sarà giudicato (https://www.pepperdine.edu/oie/content/pdf/assessment_tools_rubrics_101.pdf).

Le rubriche sono un ottimo modo per assicurarsi che gli studenti capiscano le aspettative del compito. Scegliere quale tipo di rubrica usare nelle tue classi è una scelta importante. Ci sono diversi tipi di rubriche, e ognuna ha i suoi punti di forza e di debolezza. Le rubriche sono ottimi strumenti per aiutare a comunicare le aspettative e valutare gli studenti.

Tipi di rubriche:

- *Rubrica generale*, definisce le caratteristiche di un'opera d'arte di successo. È "generale", cioè non definisce criteri specifici per ogni progetto. Invece, potrebbe definire caratteristiche come la "tecnica" o la "maestria" che stai cercando in ogni progetto completato. I punti di forza di questo tipo di rubrica sono che puoi condividerla con gli studenti per comunicare un'ampia comprensione di ciò che rende il lavoro "di qualità". Può essere usata più e più volte per compiti diversi, come i compiti di sketchbook e i progetti. Può anche essere usata per aiutare gli studenti a valutare il proprio lavoro. Poiché è generica, gli studenti raggiungeranno una comprensione delle vostre aspettative generali attraverso il suo uso continuo. La debolezza di questo tipo di rubrica è che è molto ampia. Non definisce chiaramente i criteri per ogni progetto.
- *Rubrica compito-specifica*, definisce chiaramente i criteri per ogni compito. Il bello di questa rubrica è che rende molto chiare le aspettative per ogni compito. Gli studenti possono usare questa rubrica per valutare il loro successo molto facilmente. Rende anche la valutazione più facile per gli insegnanti, a causa della sua specificità. La debolezza di questo tipo di rubrica è che è necessario crearne una nuova per ogni compito.
- *Rubrica analitica*, suddivide ogni aspetto del compito da valutare. Valuta ogni criterio separatamente. La cosa bella di queste rubriche è che collegano l'istruzione alla valutazione in modo molto chiaro. Gli studenti possono usarle per valutare facilmente il loro lavoro. Possono anche essere usate per la valutazione formativa. Possono mostrare la crescita quando vengono usate per valutare di nuovo gli studenti alla fine di un'unità.

- *Rubrica olistica*, valuta tutti i criteri insieme. Il vantaggio di una rubrica olistica è che la valutazione è molto più veloce per l'insegnante. Si deve solo arrivare ad un unico punteggio per ogni opera d'arte che si valuta. Il limite di questo stile di rubrica è che non è molto utile da condividere con gli studenti. Poiché non suddivide il compito in criteri separati, gli studenti avrebbero difficoltà ad usarla per valutare il loro lavoro. Inoltre, è difficile per gli studenti vedere dove potrebbero migliorare se tutti i criteri sono raggruppati in un unico punteggio.
- *Rubrica a punto singolo*, le aspettative per il compito sono definite separatamente per un lavoro di successo, proprio come una rubrica analitica. La differenza è che i criteri sono descritti solo per la competenza. Spazi vuoti sono lasciati all'insegnante per scrivere un feedback se il lavoro cade sopra o sotto questo punto. Questo dà all'insegnante l'opportunità di dare un feedback personalizzato per ogni studente (<https://theartofeducation.edu/2017/03/14/5-types-rubrics-use-art-classes/#:~:text=Most%20art%20teachers%20use%20rubrics%20to%20assess%20students%E2%80%99,all%20know%20grading%20100%20artworks%20is%20never%20easy%21>).



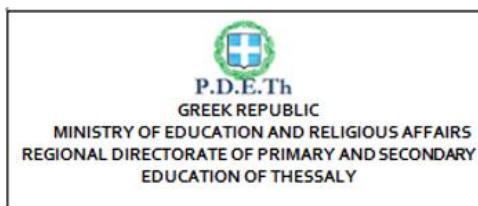
Bibliografia

1. Barton, J., and A. Collins, (1997). Portfolio assessment: A handbook for educators. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
2. Boughton, D. (2013). Assessment of performance in the visual arts: What, how and why. In Karpati, A., Gaul, E. (Eds.) From child art to visual language of youth: New models for assessment of learning and creation in art education, Intellect Press, Bristol, UK, 119-142.
3. Colwell, R. (2003). The Status of Arts Assessment: Examples from Music. Arts Education Policy Review, 105, 11-18.
4. Dikici, A. (2009). An application of digital portfolio with the peer, self and instructor assessments in art education. Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 36, 91-108.
5. Freedman, K. (2010). Rethinking creativity: A definition to support contemporary practice. *Art Education*, 63(2), 8-15.
6. Herpin, S., Washington, A. Q., & Li, J. (2011). Improving the assessment of student learning in the arts: State of the field and recommendations. WestEd.
7. Johnsen, S. K. & Ryser, G. K. (1997). The validity of portfolios in predicting performance in a gifted program. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 253-267
8. McDonald, B. (2012). Portfolio assessment: direct from the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(3), 335-347.
9. OECD (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris.
10. Paulson, F.L., P.R. Paulson, and C.A. Meyer. 1991. What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership* 58, no. 5: 60–3.
11. Roberts, P. (2006). *Nurturing Creativity in Young People: A report to Government to inform future policy*. London: Department for culture, media and sport.
12. Rogers, T., & Swanson, M. (2006). Effective Student Assessment and Evaluation in the Classroom: Knowledge+ Skills+ Attributes.
13. Steers, J (2009). Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges, *International Journal of Art & Design Education*, 28, (2) 126-138.
14. Stiggins, R. J. (1997). Student-centred classroom assessment (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
15. Wolf, D., & Pistone, N. R. (1991). Taking full measure: Rethinking assessment through the arts. College Board.
16. Wolf, K. (1991). The school teacher's portfolio: Issue in design, implementation, and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 2, 129-136.

SITOGRAPHY:

1. <https://artsintegration.com/assessment-strategies/>
2. <https://ccsesaarts.org/wp-content/uploads/2015/01/AssessmentToolkit.pdf>
3. https://prezi.com/p/nuebnfkub_dz/the-role-of-portfolio-assessments-in-the-art-classroom/
4. <http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/core-resources/curriculum>
5. https://curriculumonline.ie/getmedia/0e0ccff3-97c4-45c8-b813-e7c119a650c3/PSEC04A_Visual_Arts_Curriculum.pdf#:~:text=The%20arts%20education%20curriculum%20provides%20for%20a%20balance,the%20visual%20arts%2C%20to%20music%20and%20to%20drama
6. <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kl/arts-edu/index.html>

7. <https://theartofeducation.edu/2018/02/21/lighter-side-rubrics/>
8. https://www.pepperdine.edu/oie/content/pdf/assessment_tools_rubrics_101.pdf
9. <https://theartofeducation.edu/2017/03/14/5-types-rubrics-use-art-classes/#:~:text=Most%20art%20teachers%20use%20rubrics%20to%20assess%20students%E2%80%99.all%20know%20grading%20100%20artworks%20is%20never%20easy%21>
10. <http://www.artsintegrationpd.org/assessment/>
11. <https://www.arts.gov/sites/default/files/WestEd.pdf>
12. <https://artsintegration.com/wp-content/uploads/2017/06/Arts-Integrated-Assessment-Types.pdf>
13. <https://study.com/academy/lesson/what-is-diagnostic-assessment-definition-examples.html>
14. <https://artassessmentresource.weebly.com/formative-assessment.html>
15. <https://www.youtube.com/watch?v=JI-YgK-l4Sg>



CAPITOLO 8

OPPORTUNITÀ PER SPETTACOLI PUBBLICI, MOSTRE E PRESENTAZIONI

→ COMPLETATO DAL DIRETTORATO REGIONALE PER L'ISTRUZIONE DELLA TESSAGLIA

8. QUADRO GENERALE: SPETTACOLI, MOSTRE E PRESENTAZIONI

Un'opera d'arte è originale e unica. Crea varie emozioni nel suo pubblico durante il processo di ricezione. La sua aura, le emozioni che suscita, la percezione che crea si fondono con lo spazio in cui è esposta. E infatti queste cambiano in ogni spazio. Mentre l'opera stessa crea un'attrattiva, si stabilisce in nuovi contesti e guadagna nuovi significati con l'aura dello spazio e l'ordine curatoriale. L'estetica della ricezione si modella in base allo spazio in cui viene esposta (Aydoğan, 2021).

L'esposizione può essere definita come la presentazione di opere d'arte in un certo spazio, per un certo periodo, ad un pubblico più ampio possibile; e dopo il suo completamento, viene presentata per esigenze economiche o intellettuali o per motivi diversi a persone che si aspettano di percepirla. Il processo di percezione può avvenire nel laboratorio dell'artista subito dopo il completamento dell'opera, o può avvenire nella sala di un museo secoli dopo. La percezione dell'opera può essere sperimentata da molte persone in momenti diversi e in condizioni diverse, e può cambiare ogni volta a seconda delle caratteristiche di chi percepisce e del processo. Come dice un'altra definizione, una mostra è la presentazione di prodotti artistici per un periodo limitato di tempo in gallerie, musei e simili luoghi esclusivi, selezionandoli secondo le loro qualità nel quadro di certi criteri (Üstünipek, 2007).

Groys, (2014: 96) che definisce l'opera d'arte come l'oggetto esposto sulle pratiche dell'arte di oggi, riporta le seguenti osservazioni su questo argomento: "Al momento l'unità di base dell'arte di oggi non è l'opera d'arte come oggetto, ma lo spazio dell'arte dove gli oggetti sono esposti: lo spazio espositivo e di installazione. L'arte di oggi non è la somma di certe e particolari cose, ma la topologia di certi e particolari luoghi". La crescita delle pratiche espositive con l'uso di ambienti virtuali ha effettivamente creato un fenomeno di organizzazione di mostre piuttosto che di presentazione di opere d'arte. Gli spazi espositivi virtuali hanno iniziato ad essere usati come un'importante alternativa con molte caratteristiche come approcci e applicazioni libere da usare che raggiungono un pubblico più ampio, permettendo varie disposizioni e rendendo inutili i concetti di tempo e spazio.

Pertanto, poiché le mostre d'arte sono eventi che fungono da ponte tra l'artista, l'opera e il destinatario (fiere, biennali e festival), oggi le mostre d'arte digitali tramite applicazioni online sono state rese possibili in una dimensione senza tempo e spazio.

8.1. Musei & Gallerie

Il termine "performance" non riesce a catturare l'intera gamma di variabili che entrano in gioco. Tutte le questioni sollevate sopra derivano dalla complessità intrinseca di una forma d'arte multidimensionale che coinvolge diverse variabili, come la relazione tra l'artista e l'azione, i diversi modi in cui il pubblico viene coinvolto nell'evento e infine il modo e la misura in cui si stabilisce e realizza una relazione tra la performance e ciò che il museo alla fine acquisisce.

Per quanto riguarda l'importanza della performance sui musei, Barbuto A. (2015) indaga sul ruolo che i musei possono avere nel preservare, documentare e acquisire una performance e concorda con il pensiero di Laurie Anderson (2004) "che la performance è davvero una delle forme più effimere di arte".

Il ruolo del pubblico in una performance è cruciale, sia che partecipi attivamente o che invece mostri totale indifferenza. Nell'arte della performance, la relazione tra artista/performer e pubblico è uno dei fattori che guidano le scelte specifiche dell'artista, al punto da espandere, e persino trasformare totalmente, il ruolo tradizionale del pubblico. Come ha detto Marina Abramović, "il pubblico deve essere creativo quanto l'artista" (Obrist in Abramović et al. 1998, 42). Per quanto riguarda gli studenti come artisti o creatori, un'utile strategia dei musei potrebbe essere una pre-intervista con gli artisti - studenti che espongono al fine di chiarire, capire e stabilire le loro prospettive e punti di vista.

Negli ultimi decenni, c'è stata una serie di pressioni politiche, sociali e culturali che hanno spinto i musei a cambiare, adattarsi e modernizzarsi (Windey, Bouckaert e Verhoest 2008). I musei sono stati a lungo criticati in quanto elitari e destinati alla classe medio-alta (Cameron 1971). Dopo le proteste e le rivendicazioni sociali degli anni Settanta e la crescente consapevolezza ecologica degli ultimi decenni, ci si aspetta ora che i musei svolgano un ruolo attivo nell'influenzare mentalità, atteggiamenti e comportamenti (Dubuc 2011). Negli anni '80

c'è stato anche uno spostamento verso la considerazione delle esperienze dei visitatori, ad esempio attraverso indagini di soddisfazione e l'invito a commenti e feedback, anche se questo non è stato abbracciato con entusiasmo da tutti i professionisti dei musei (Ross 2004). Tuttavia i musei sono diventati sempre più focalizzati sui visitatori, e quindi il loro ruolo è cambiato e continua a cambiare (Reussner 2003).

Molti musei stanno cercando di ampliare il loro appeal su una comunità più ampia, mentre spesso enfatizzano contemporaneamente la loro eccezionalità e il loro particolare ruolo al servizio dell'umanità. I visitatori dei musei stanno fruendo di esperienze senza alcuna prospettiva di beneficio materiale, e le esperienze sono curate all'interno di istituzioni per lo più permanenti e continuative che riflettono la società.

Ciononostante, uno dei gruppi che i musei continuano a non riuscire a soddisfare, nonostante i loro sforzi per ampliare e diversificare il loro pubblico, è quello di età più giovane - adolescenti e giovani adulti. (Xanthoudaki, 1998; Australian Museums Online, 2005).

Mentre i musei di storia, storia naturale e antropologia hanno fatto dei passi per aumentare e diversificare il loro pubblico, rimangono domande su quale successo abbiano avuto le gallerie d'arte in questo senso. Alcune gallerie d'arte possono sembrare avere un sano pubblico giovanile, ma se si tolgono dall'equazione i gruppi scolastici organizzati ci si può chiedere:

- Se attraggono molti giovani al di fuori di questo "pubblico vincolato"?
- In che proporzione il pubblico delle gallerie d'arte è composto da giovani?
- I giovani vedono le gallerie d'arte come una destinazione attraente nel loro tempo libero?
- Le collezioni delle gallerie d'arte e i programmi espositivi riflettono l'identità, gli interessi e i valori dei giovani?

I sospetti che il loro pubblico principale sia di mezza età e benestante sono rafforzati da una serie di percezioni di vecchia data sulle gallerie d'arte - i legami storici tra la cultura dell'arte e le élite sociali, l'appartenenza alle organizzazioni degli amici, le folle che frequentano le aperture delle gallerie e gli eventi - ma ci sono poche prove empiriche.

8.2. Laboratori Artistici nei Centri Espositivi

All'interno dei Laboratori Artistici il formatore attraverso l'espressione artistica spontanea potrebbe creare un "nuovo" linguaggio non verbale, grazie al quale si possono "esprimere direttamente sogni, fantasie e altre esperienze (...) sfuggendo alla censura e alle limitazioni dell'espressione verbale" (Ulman, E. & Dachinger, P., 1975).

Inoltre, i Laboratori Artistici potrebbero introdurre un elemento essenziale, ovvero le proprietà curative del processo creativo. In questo caso, secondo Kramer (1958), "l'arte ha aiutato le

persone nel corso dei secoli a risolvere il conflitto tra gli impulsi istintivi dell'individuo e le richieste della società" che hanno avuto luogo grazie ai processi creativi.

Il successo del Laboratorio Artistico dipende dal formatore, che sostiene il processo di sublimazione, integrazione e sintesi.

Un Laboratorio Artistico si può porre i seguenti obiettivi:

- Favorire la creatività spontanea dei partecipanti mentre il formatore utilizza le sue competenze terapeutiche, artistiche e didattiche per favorire lo sviluppo della consapevolezza di sé, affrontare esperienze stressanti e traumatiche, e scoprire se stessi e il mondo stabilendo una relazione tra loro.
- Nel caso di studenti con BES e disabilità, i laboratori artistici sono il modo per portare ordine nel caos - sentimenti e impulsi caotici dentro, una massa vertiginosa di sensazioni.
- Durante l'intero processo creativo attuato nello spazio del Laboratorio Artistico, le realtà interne ed esterne si mescolano in un nuovo essere, in modo che gli studenti o gli adulti con problemi di salute mentale o che hanno vissuto esperienze traumatiche, i giovani che affrontano sfide o che lottano con i problemi legati a depressione, ansia sociale, autismo, dipendenza o molestie possano sviluppare le loro capacità cognitive ed emotive ed essere sostenuti anche mentalmente ed emotivamente, mentre "si liberano dalla sensazione di isolamento" condividendo impressioni ed emozioni con altri (Ioannides E., 2017).
- La natura creativa delle attività artistiche implementate nei laboratori aiuta i partecipanti a dare forma al loro Io sostenendo il loro processo di sublimazione mentre la loro natura non verbale offre possibilità di espressione più ampie rispetto alla parola parlata e quindi permette ai partecipanti di esprimersi in modo più diretto ed emotivo e di sviluppare un "nuovo" linguaggio simbolico e metaforico.

Esempio di Laboratorio Artistico:

Obiettivi: sensibilizzare i partecipanti all'"emotività" delle arti visive e mettere in evidenza le regolarità ricorrenti nella storia dell'immagine.

Modalità: confronto delle creazioni brutali e giovanili di Marina Abramović con la sua opera più famosa, *The artist is present* (2010) e giustapposizione di *Positives selezionati* di Zbigniew Libera con i loro prototipi.



Nel 2010 al MoMA, Abramović si è impegnata in una performance estesa chiamata *The Artist Is Present*. Come ha spiegato Abramović "Nessuno poteva immaginare... che qualcuno si sarebbe preso del tempo per sedersi e impegnarsi in uno sguardo reciproco con me". In effetti, la sedia era sempre occupata, e c'erano file continue di persone che aspettavano di sedersi. "È stata [una] completa sorpresa... questo enorme bisogno degli esseri umani di avere effettivamente un contatto".

D'altra parte, "Positives" è una serie di otto fotografie di grande formato trasformate da Zbigniew Libera. I prototipi di Positives includono fotografie che mostrano la rottura della barriera al confine tra la Città Libera di Danzica e la Polonia nel 1939 da parte dei soldati tedeschi, la fuga di una ragazza vietnamita dal villaggio di Trang Bang dopo un bombardamento al napalm nel 1972, il cadavere del Che fotografato come prova che il rivoluzionario era morto, e un gruppo di prigionieri del campo di concentramento liberati dall'esercito sovietico. Tutti sono diventati famosi e hanno fatto il giro del mondo e sono visti come simboli di eventi traumatici della storia recente. In questo contesto, "Positives" sono ricreazioni di queste famose fotografie documentarie, dei reporter e della stampa che presentano immagini contemporanee di guerra, distruzione e morte. Zbigniew Libera ha chiamato gli originali "negativi", sottolineando che li ha scelti dalla sua memoria, risalendo ai giorni della sua infanzia. Come ha detto "*Il ciclo dei Positives è un altro tentativo di giocare con il trauma. Abbiamo sempre a che fare con immagini che ricordano delle cose, non con le cose stesse. Ho voluto usare questo meccanismo di vedere e ricordare, per toccare il fenomeno dell'afterimage. Questo è, infatti, il modo in cui percepiamo queste fotografie [Positives] - i flashback delle crudeli immagini originali trafiggono le scene innocenti*".



Residents, 2002, 120 x 170 cm, photo: courtesy of Raster Gallery



Cyclists (II), 2003, 120 x 180 cm, photo: courtesy of Raster Gallery



Che. Next Shot, 2003, 120 x 150 cm, photo: courtesy of Raster Gallery



Nepal. På en måde beviser jeg
Nepal, 2003, 120 x 180 cm, photo: courtesy of Raster Gallery

8.3. Presentazioni Scolastiche

Esempio 1: Studenti di università e scuole secondarie devono fare un'esposizione interattiva olistica "Experimental Mathematics" per un museo di scienze ad Arcangeli. Gli studenti volevano presentare la matematica in una nuova e insolita prospettiva di "scienza sperimentale", raccontare il ruolo degli esperimenti nelle scoperte matematiche, e sentirsi come veri ricercatori e matematici sperimentali.

Esempio 2: una serie di progetti che dimostrano agli studenti che la matematica è bella, divertente, interessante, eccitante ed estremamente utile. Inoltre, i progetti forniscono varie applicazioni e connessioni con altri campi. Per di più, aumentano la fiducia degli studenti nelle loro capacità matematiche.

- Alcuni dei progetti pratici discussi includeranno la matematica e l'origami;
- Diversi approcci per risolvere il puzzle Instant Insanity;
- Diversi trucchi magici con carte, quadrati magici, ecc.
- I dati del sondaggio su come l'apprendimento dei concetti matematici in questi tipi di impostazioni informali ha influenzato l'atteggiamento dei partecipanti verso la matematica.

8.4. Mostre online e piattaforme nazionali o internazionali (Mostre digitali e virtuali)

Con la pandemia da COVID-19 nel 2020, il mondo è entrato in un nuovo processo (quarantene e chiusure), e la vita è stata circoscritta alle case. In questo periodo, i luoghi d'arte dovevano rimanere chiusi. E la maggior parte delle mostre e delle organizzazioni artistiche cancellate sono state portate avanti online. È anche chiaro che le piattaforme online offrono solo la presentazione di immagini e forniscono informazioni, lontano dalla reale esperienza di visita alle mostre. Queste mostre e presentazioni, che sono lontane dai classici approcci curatoriali, influenzano anche l'aura dell'arte. Inoltre, il prolungamento e l'incertezza del periodo hanno reso necessario presentare mostre online con soluzioni più realistiche. E questo ha creato una nuova tendenza verso applicazioni di realtà virtuale che offrono un'esperienza più vicina alla realtà. Le mostre in realtà virtuale sono diventate un'alternativa notevole alle mostre online per molti aspetti, tra cui il fatto di permettere le tipiche disposizioni curatoriali e l'aggiunta di metodi digitali, e di far sentire il pubblico come se stesse realmente visitando una mostra (Aydoğan, 2021).

Le mostre in realtà virtuale (VR), che danno la sensazione più vicina all'esperienza reale tra gli altri metodi digitali, includono applicazioni che possono produrre opere, progettare spazi, supportare la comprensione curatoriale e beneficiare della multimedialità.

Quando si prendono in considerazione gli effetti della digitalizzazione sulle mostre d'arte, è giusto dire che la limitazione dello spazio è scomparsa, e i monopoli istituzionali hanno relativamente perso la loro influenza. L'esposizione dell'arte tramite applicazioni online è stata resa possibile in una dimensione senza tempo e senza spazio. E gli artisti hanno ottenuto un ambiente relativamente libero.

Insieme all'ambiente fisico, gli ambienti virtuali sono stati utilizzati come ambiente secondario o addirittura come principale. Inoltre, sono emersi nuovi valori estetici. Poiché l'ambiente digitale include la multimedialità, insieme alla sua caratteristica di interazione e struttura interdisciplinare, ha creato espansioni nella logica della mostra d'arte. Nelle mostre virtuali, le opere non sono tenute sotto sorveglianza in un certo luogo, né devono essere lasciate sole nei magazzini: sono sparse in uno spazio infinito. Possono essere conservate nella loro forma originale sfidando il tempo. Con l'ambiente virtuale, che è un ponte importante per raggiungere le masse, le mostre d'arte hanno iniziato a svolgersi sulle piattaforme globali senza restrizioni di tempo e spazio.

I sistemi di realtà virtuale sono utilizzati come le applicazioni più vicine all'esperienza reale di visitare le mostre. Come ha sostenuto Scala (2018) "La realtà virtuale è la creazione di un ambiente virtuale che si rivolge ai nostri sensi in modo tale da sperimentarlo come se fossimo lì. E utilizza una serie di tecnologie per raggiungere questo obiettivo".

Vale la pena ricordare che una delle applicazioni prominenti durante il periodo pandemico è stata quella delle sale di visualizzazione online. Molte grandi gallerie e organizzazioni artistiche del mondo vi hanno preso posto. Questo metodo è stato usato per anni da molti, ma l'uso delle sale d'esposizione online è aumentato durante il periodo della pandemia. Le sale di visualizzazione online sono pianificate e curate in modo simile a uno spazio fisico della galleria che presenta mostre in 3D.



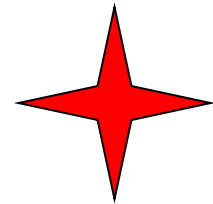
Luc Tuymans, Monkey Business, David Zwirner Gallery Online Viewing Room.

Inoltre, i siti web con infrastrutture applicative di realtà virtuale come Artsteps, o VR All Art sono diventati un'importante alternativa per le mostre d'arte con le loro semplici interfacce e strutture che fanno appello all'uso di una vasta popolazione.

Infine, International Virtual Engraving Printmaking Biennial 2020 è la prima biennale di incisione virtuale al mondo che si tiene durante la pandemia. Come una vera biennale, aveva selezioni di giuria, certificati di partecipazione, e un catalogo di opere; ed è stata tenuta da un team basato interamente su volontari, senza risorse finanziarie o requisiti di costo. Più di 600 artisti di 54 paesi hanno partecipato alla biennale, e le opere sono state esposte in 7 gallerie virtuali (Engraving, 30.03.2021).



International Virtual Engravist Printmaking Biennial 2020 - Brown Hall

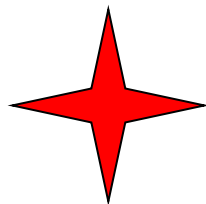


Bibliografia

1. Abramović M., Abramović V. et al. (1998). 'Artist body. Performances 1969-1998'. Milano: Charta
Abramović m. 2005. *7 Easy Pieces*. Milano: Charta
2. Australian Museums Online (2005). "Who visits museums? Young people and museums: Literature review". Retrieved Mar 3, 2005 from Australian Museums Online: Audience Research Centre website amonline.net.au
3. Aydoğan, D., (2021). "Art Exhibitions During the Pandemic", Communication and Technology Congress – CTC 2021 (April 12th-14th, 2021 – Turkey, Istanbul) DOI NO: 10.17932/CTCSPC.21/ctc21.005 53 © İstanbul Aydın University
4. Barbuto, A. (2015). "Museums and their role in preserving, documenting, and acquiring performance art". MAXXI, National Museum of 21st Century Arts, Rome, Italy alessandra.barbuto@fondazionemaxxi.
5. Bennett, T. & Frow, J. (1991). *Art galleries: Who goes? The summary*. Sydney: Australia Council.
6. Bennett, T., Emmison, M. & Frow, J. (1999). *Accounting for tastes: Australian everyday cultures*. Melbourne: Cambridge University Press.
7. Brenton, S. and Bouckaert, G., (2021). "Managing public museums appropriately and consequentially: the distinctiveness and diversity of leading organizations". *Public Administration Review*, Wiley Online Library.
8. Cameron, D. F. (1971). "The Museum, a Temple or the Forum". *Curator: The Museum Journal* 14(1): 11–24
9. DiMaggio, P. & Useem, M. (1978). Social class and arts consumption: The origin and consequences of class differences in exposure to the arts in America. *Theory and Society* 5, 141-161
10. Dodd, j., Jones, C., (2020). "Mind, Body, Spirit: How Museums Impact Health and Wellbeing", <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/publications/mind-body-spirit-report> (access 29.01.2020).
11. Dubuc, E. (2011). "Museum and University Mutations: The Relationship Between Museum Practices and Museum Studies in the Era of Interdisciplinarity", *Professionalization, Globalization and New Technologies. Museum Management and Curatorship* 26(5): 497–508.
12. Engravist, <https://www.engravist.art/2020/06/11/uluslararasi-sanal-baskiresim-bienali-aciliyor/> [30.03.2021]
13. Falk, J. (1998). "Visitors: Who does, who doesn't and why". *Museum News*, 77 (2), March/April, 37-43.
14. Hood, M. (1983). "Staying away: Why people choose not to visit museums". *Museum News*, 61 (4), 50-57.
15. Ioannides E., (2017). "Museums as Therapeutic Environments and the Contribution of Art Therapy, *Museum International*, vol. 68, no. 271–272, pp. 98–109.
16. Kędziora, Ł., (2021). "Therapeutic aspects of art – museotherapy workshops" academia.edu.
17. Kramer, E., (1958). "Art Therapy in a Children's Community", Springfield, pp. 6–23.
18. Mason, DDM, C McCarthy, C. (2006). "The feeling of exclusion: Young people's perceptions of art galleries". *Museum Management and curatorship*, Taylor & Francis.
19. Merriman, N. (1989). Museum visiting as a cultural phenomenon. In P. Vergo. (Ed.), *The new museology* (pp. 159-160). London: Reaktion Books.
20. Merriman, N. (1991). *Beyond the glass case: The past, heritage and the public in Britain*. London: Leicester University Press.
21. Reussner, E.M., 92003). "Strategic Management for Visitor-Oriented Museums: A Change of Focus". *International Journal of Cultural Policy* 9(1): 95–108.
22. Riegl, A., (1992). "Problem of Style: Foundations for a History of Ornament", Princeton..
23. Ross, M., (2004). "Interpreting the New Museology". *Museum and Society*, 2(2): 84–103. Sandell, Richard, and Robert R. Janes, eds. 2007. *Museum Management and Marketing*. Leicester Readers in Museum Studies. Abingdon: Routledge.
24. Scales, T. (2018) "The Reality from Virtual Reality". *International Journal of the Academic Business World*. 12(2), 67-68.
25. Ulman, E., Dachinger, P. (1975). "Art therapy. In Theory and Practice", New York.

26. Üstünipek, M. (2007). “Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Çağdaş Türk Sanatında Sergiler 1850-1950”. İstanbul: *Artes Yayınları*.
27. Windey, J., Bouckaert, G., and Verhoest, K., (2008). “Contracts and Performance: Managing Museums”. *In Art & Law*, edited by Bert Demarsin, Bert E. Schrage, Bernard Tilleman, and Alain Verbeke, 520–55. Brugge: Die Keure.
28. Wölfflin, H., (1886). “*Prolegomena zueiner Psychologie der Architektur*”, München.
29. Xanthoudaki, M. (1998). Educational provision for young people as independent visitors to art museums and galleries: Issues of learning and training. *Museum Management and Curatorship*, 17 (2), 159–172. http://www.zhdk.ch/uploads/media/archiv_performativ_document.pdf (pp. 5-6) (access 01.07.2013); http://www.incca.org/files/pdf/resources/guide_to_good_practice.pdf (access01.07.2013)

Detailed workshop scenarios are available at https://www.academia.edu/42299915/Konspekty_warsztat%C3%B3w_Sztuka_patrzania_ (access 29.01.2020).



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union