

L'ora d'arte per imparare ad abitare il mondo: L'approccio LTТА **The hour of art to learn to inhabit the world: The LTТА approach** *Alessandra Altamura**

«L'ora d'arte [...] [s]erve a imparare
un alfabeto di conoscenze ed emozioni essenziali
per abitare questo nostro mondo
restando umani».
Tomaso Montanari, *L'ora d'arte*

Riassunto

L'arte, vissuta e fruita non come mera disciplina bensì come esperienza e dispositivo pedagogico dall'elevato potenziale educativo, favorisce lo sviluppo dei processi affettivo-relazionali, cognitivi e immaginativi promuovendo la formazione globale e integrata dell'uomo e della donna.

Per tali ragioni, le potenzialità di *ore* e *spazi d'arte* iniziano ad essere recepite e valorizzate – nella loro valenza didattica, educativa e pedagogica – anche nei principali documenti di riferimento delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, rendendo necessaria la progettazione di itinerari formativi volti a promuovere l'apprendimento attraverso l'uso creativo e trasversale dell'arte, nelle sue molteplici declinazioni.

Alla luce di simili premesse, il contributo proposto mira a far conoscere l'approccio LTТА – *Learning Through The Arts* –, ormai divenuto una buona prativa educativa dagli innumerevoli effetti positivi in Canada e in grado di formare bambini e bambine, ragazzi e ragazze come futuri cittadini/e artisticamente formati.

Parole chiave: arte; esperienza; LTТА; educazione culturale.

Abstract

Art, lived and enjoyed not as a mere discipline but as an experience and pedagogical device with a high educational potential, promotes the development of affective-relational, cognitive and imaginative processes promoting the global and integrated formation of man and woman.

For these reasons, the potential of *hours* and *spaces of art* begin to be understood

* Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Foggia. E-mail: alessandra.altamura@unifg.it.

and enhanced – in their educational, educational and pedagogical value – also in the main reference documents of educational institutions of every order and degree, making it necessary to design training itineraries aimed at promoting learning through the creative and transversal use of art, in its many forms.

In light of similar premises, the proposed contribution aims to raise awareness of the LTTA approach – *Learning Through The Arts* –, now a good educational field, with countless positive effects, in Canada and able to train boys and girls as artistically future citizens trained.

Keywords: art, experience, LTTA, cultural education.

Articolo sottomesso: 31/08/2023, accettato: 24/10/2023

Pubblicato online: 29/12/2023

1. Premesse

«Uno studio dell'educazione nelle sue forme originarie [...] rivela il grande ruolo svolto dalle arti. Le indagini antropologiche ne hanno confermato l'evidente influenza educativa, mostrando l'importante funzione svolta nella vita della comunità e nello stimolare il progresso. [...]. Tutto ciò si contrappone alla diffusa convinzione che le arti rappresentino una sorta di lusso educativo e una forma d'istruzione superflua» (Dewey, 2023, p. 213).

Così si esprimeva John Dewey già agli albori del secolo scorso, sottolineando, con grande accortezza e lungimiranza, il potenziale educativo del mondo dell'arte, da lui ritenuto un campo di esperienza privilegiato *nel e attraverso* il quale sviluppare al meglio il processo educativo e la formazione integrale dell'uomo e della donna, dal momento che l'arte, intesa come *fondamentale forza di sviluppo* (Dewey, 2023, p. 216), istanza trasformatrice, «permette di vedere con altri occhi l'ordinario, di sfregare la superficie dei fenomeni per prendere certe occorrenze e trasferirle dall'orizzonte della consueta esperienza pratica in quello dell'indagine riflessiva e teorica» (Cappa, 2023, pp. 9-10).

Le idee di cui si fa portavoce l'opera di Dewey diventano un punto di riferimento rilevante per la sperimentazione di nuovi modi di concepire e vivere l'educazione e la formazione e veicolo di un insegnamento imprescindibile: l'arte, ben lontana dal configurarsi come mera attività fine a sé stessa, può divenire risorsa pedagogica importante, essenziale non solo per veicolare contenuti, consuetudini e valori, ma anche per attivare innovative strategie di appren-

dimento, approcci e percorsi di coscientizzazione epistemica (Gramigna & Ganino, 2017). A tal proposito, anche Giovanni Maria Bertin – in una delle sue opere più importanti (1951) – affrontando la questione dell’educazione artistica, asseriva che essa

«ha valore in quanto permette di intendere le varie manifestazioni artistiche in rapporto alle situazioni storiche e culturali, di cui sono, almeno parzialmente, espressione; ma è di per se stessa insufficiente. Essa deve essere, anzitutto, integrata da una educazione in senso critico, volta a orientare il giovane [...]. Ma dev’essere, inoltre, integrata da una esperienza artistica diretta, derivante dal personale esercizio di almeno un genere d’arte, perché solo il travaglio della creazione dà il senso concreto e vissuto della sua strutturazione formale» (p. 95).

L’arte, dunque, e le opere che le appartengono fungono sia da racconto, rappresentano tracce della storia (dei progressi e delle involuzioni) dell’umanità, costruiscono memoria, ma, allo stesso tempo, divengono strumenti di trasformazione, possibilità di espressione *sul e nel* mondo, introducendo uno sguardo critico rispetto alla realtà e prefigurando scenari inediti, alternativi, dischiudendo, spesso, visioni anticipatrici di mondi altri, possibili. «[...] l’arte salda l’istanza trasformativa con la capacità di scoprire la straordinarietà sotto la coltre di ciò che è ordinario e consueto, inerte e banale. [...] è, dunque, presagio di non-ancora. È apertura a forme e dimensioni inimmaginabili di esistenza» (Pinto Minerva & Vinella, 2012, p. 54).

2. L’arte come esperienza

Alla luce di simili premesse, e per attualizzare il suo potenziale educativo, occorre che l’incontro con l’arte – come suggerito da Dewey – sia soprattutto esperienza (*Art as Experience*). È l’esperienza vissuta da ciascuno/a, in prima persona, a guidare la crescita, l’evoluzione e l’ampliamento delle capacità individuali: è l’esperienza la condizione indispensabile perché l’educazione si compia. Quello che Dewey suggerisce è un passaggio dal principio di autorità dell’insegnante, dell’educatore e del loro sapere istituito, all’autorità dell’esperienza che pone al centro il soggetto agente, attivo *nel e con* il mondo. Un agire che modifica la realtà, la quale, mutando, interviene a sua volta sul soggetto che l’ha manipolata, trasformandolo, in una continua transazione con il suo contesto, con l’ambiente, con la società. E nel pensiero di Dewey la forma di esperienza che possiede la più alta qualità è quella offerta dall’arte, nella quale gli affetti, le emozioni, i pensieri e i sensi del soggetto raggiungono il massimo potenziale, ragion per cui l’arte diventa un ambito privilegiato di intervento in ambito educativo e formativo. Non solo – sottolinea Cappa (2023) nella sua

introduzione a Dewey – «l'arte, con i suoi sviluppi e le sue pratiche, le sue immagini e il suo rapporto con la materia rappresenta un osservatorio privilegiato per cogliere il divenire del soggetto, della comunità e, soprattutto, del loro rapporto generativo» (p. 22).

I linguaggi veicolari dell'arte – sostiene Marone (2017; cfr. anche Marone, Moscato & Curci, 2016) – rappresentano, da un punto di vista pedagogico, un'area importante che amplia e arricchisce l'universo narrativo umano, in quanto permettono di mostrare e condividere espressioni, sensazioni, significati e vissuti emotivi; consentono di *guardare intorno* (Dallari, 1986), di imparare a pensare, di ampliare l'orizzonte dello sguardo e il raggio di azione individuale; promuovono un nuovo modo di guardare che, spesso, non è più funzionale, ma estetico. In questa direzione, il ricorso alla composizione e realizzazione di opere mira a *formare un occhio critico*¹ rispetto alla società e diventa aspirazione a comunicare poiché l'artista, nel *dar forma* al suo pensiero, aspira a superare la differenza tra ciò che dovrebbe essere e ciò che realmente è, portando alla luce le contraddizioni della realtà esistente, da un lato, e prefigurando scenari inediti e alternativi, dall'altro. L'opera d'arte, infatti, si estende ben al di là della semplice rappresentazione; essa è sempre un atto, un *fare*, una manifestazione di volontà che squarcia un velo e presentifica, fa essere ciò che non è visibile e contribuisce alla elaborazione di ciò che è (Marone, 2017; Recalcati, 2016).

Per tali ragioni, le potenzialità di *ore e spazi d'arte* iniziano ad essere recepite e valorizzate – nella loro valenza didattica, educativa e pedagogica – anche nei principali documenti di riferimento per la progettazione del curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (Indicazioni nazionali, 2012; Indicazioni nazionali e Nuovi scenari, 2018) e nei documenti che definiscono gli obiettivi di apprendimento dei programmi della Scuola secondaria superiore, sia per i Licei che per gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali.

«Le discipline artistiche – si legge – sono fondamentali per lo sviluppo armonioso della personalità e per la formazione di una persona e di un cittadino capace di esprimersi con modalità diverse, di fruire in modo consapevole dei beni artistici, ambientali e culturali, riconoscendone il valore per l'identità sociale e culturale e comprendendone la necessità della salvaguardia e della tutela» (p. 14)².

¹ «L'occhio critico – scrive Dallari (1986) rifacendosi all'opera omonima di Guido Ballo – è [...] la capacità di accostarsi all'opera d'arte con il rispetto che essa inevitabilmente e necessariamente richiede, ma anche con l'intenzione aperta di ridefinirne costantemente e storicamente i significati, in rapporto alle cose che avvengono al di fuori e intorno all'opera d'arte stessa, sia questa nata nel passato, nel passato remoto, o sia essa generata nello stesso presente nel quale viene commentata e criticamente osservata» (p. 36).

² Il testo delle *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari* è disponibile al seguente link: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/\[25/08/2023\]](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/[25/08/2023]).

Tuttavia, quel che ancora oggi è possibile constatare, soprattutto all'interno delle istituzioni scolastiche, è la rigida separazione in materie dei repertori delle conoscenze (Ciarcià & Dallari, 2023), una sorta di cristallizzazione dei saperi in compartimenti stagni, incapaci di contaminazioni, di ibridazioni. Invece, ciò che diviene auspicabile è un approccio sinergico fra settori disciplinari differenti, affinché divenga possibile progettare percorsi didattici e educativi efficaci, atti non solo a trasmettere informazioni, ma ad offrire strumenti utili per l'ideazione e successiva costruzione di un progetto di vita in un'ottica *lifelong learning*.

«In questa direzione – sostiene Marco Capacci (2020) – l'arte può rivelarsi non solo una disciplina in grado di cogliere e tradurre lo spirito del tempo in tutta la sua complessità ma, proprio per la sua naturale capacità di farsi tecnica e metodo, si collega a tutti gli ambiti della conoscenza e quindi tutte le discipline possono trovare inerenza e presenza nella dimensione artistica. Pertanto [...] oltre che essere una specifica disciplina "autonoma", può essere utilizzata per agganciare i vari ambiti disciplinari, offrendo dunque spazio di traduzione e connessione all'approccio interdisciplinare» (pp. 71-72).

Occorre, dunque, riscoprire e valorizzare la dimensione *trans* e *inter* disciplinare dell'*ora d'arte* (Montanari, 2019) per entrare in possesso del patrimonio artistico, storico e umano che ogni Nazione custodisce, tratto identitario fondamentale; per diventare cittadini e per consentire all'umanità di *germogliare*.

3. L'arte al di là della disciplina: l'approccio LTTA

Da qualche anno, in diverse parti del mondo si parla di *Learning Through Art*³ o *Learning Through The Arts* – LTA o di LTTA –, ovvero progetti e iniziative che intendono promuovere l'apprendimento attraverso l'uso creativo e trasversale dell'arte, nelle sue molteplici declinazioni.

In Canada, ad esempio, dal 1995, si stanno diffondendo i progetti *Learning Through the Arts* (LTTA), promotori di un programma curricolare strutturato che si avvale dell'arte (arti visive e performative, musica, teatro, ecc.) per promuovere l'apprendimento, la creatività e lo sviluppo delle competenze. «Exam-

³ Si pensi al progetto avviato negli anni Settanta del secolo scorso presso il Museo Guggenheim (Solomon R. Guggenheim Museum) e promosso da Natalie K. Lieberman. Cfr. <https://www.guggenheim-bilbao.eus/en/exhibitions/learning-through-art-1999> [25 agosto 2023].

ples of LTTA's lesson plans include: history through role-playing, multiplication through songwriting, math/geometry through visual arts, science through dance and language arts through global percussion»⁴.

Il programma prevede la collaborazione, in un'ottica interdipendente, tra artisti locali e insegnanti, sia di arte che di altre materie, per progettare gli itinerari formativi. La didattica, dunque, viene organizzata per progetti, selezionando – in base anche agli specifici obiettivi di apprendimento e al target dei destinatari – un argomento da trattare su cui impostare il lavoro e la ricerca da portare avanti per il conseguimento delle finalità formative previste.

«Learning Through the Arts» a comprehensive and complex approach to bringing about school transformation. The arts are not treated as a separate area of learning and appreciation, but are infused directly into the general curriculum in a manner that enhances a child's ability to learn concepts required in many disciplines. [...]. LTTA consists of a flexible template designed to meet the day-to-day needs of teachers and links professional development for teachers and artists to the systematic application of new techniques in the classroom, through 3-5 year partnerships with resident artists from the local community» (Elster, 2001).

3.1. Come nasce e si sviluppa l'approccio LTTA

L'approccio LTTA viene proposto, per la prima volta, nel 1995 dal *The Royal Conservatory of Music* di Toronto, con la finalità di ampliare la gamma di opportunità formative delle istituzioni scolastiche della nazione. Il programma, come precedentemente accennato, prevedeva l'utilizzo delle arti concepite, non più e non solo come discipline, ma anche come strumenti di insegnamento/apprendimento trasversali al curriculum, necessari «to access concepts and make meaning» (Elster, 2001).

Il progetto pilota, di durata quinquennale, realizzato in collaborazione con il *North York Board of Education*, fu implementato in sei scuole (a cui se ne aggiunsero una settima durante la seconda annualità del programma e un'ottava e una nona alla fine della terza) attraverso quattro fasi attuative.

Durante la I fase, gli insegnanti coinvolti identificarono le aree del programma che avrebbero potuto beneficiare dell'approccio LTTA, arrivando a definire un macrotema e individuando tre forme d'arte – per tre diversi periodi dell'anno – che avrebbero potuto contribuire efficacemente allo sviluppo del macrotema selezionato.

⁴ Cfr. <https://www.rcmusic.com/learning/learning-through-the-arts> e <http://princescharities.ca/initiatives/lta/> [26 agosto 2023].

Examples

Grade One

Theme: "Myself and Others"

Curricular Connection

Term one: language arts

Term two: social studies

Term three: numeracy

Art Form

Storytelling

Global percussion

Songwriting

L'esempio è tratto da Elster, 2001

Nel corso della II fase, vennero selezionati gli artisti locali da coinvolgere in base a specifici criteri (es. sensibilità per approcci integrati e educazione olistica, essere artisti “praticanti”, ecc.) e, successivamente, suddivisi in gruppi di tre – ognuno rappresentante di una specifica disciplina artistica – per iniziare a lavorare all’interno delle singole istituzioni e con precisi gradi scolastici.

Con la III fase vennero implementate le prime sessioni di formazione dedicate agli artisti coinvolti, finalizzate a fornire loro strumenti e competenze in aree quali: a) gestione della classe; b) sviluppo del bambino; c) modelli di integrazione; d) curriculum scolastico; e) bisogni speciali; f) intelligenze multiple, ecc. In un secondo momento, fu previsto un momento di concertazione tra artisti e insegnanti della medesima scuola e grado di afferenza per esplorare in profondità il macrotema scelto, identificare le priorità curriculari e definire il piano di intervento, selezionare i contenuti e le forme d’arte da utilizzare e iniziare a sviluppare strategie per le sessioni da implementare nelle classi di riferimento. Infine, i singoli artisti incontrarono gli insegnanti del proprio team per realizzare, in maniera sinergica e collaborativa, i contenuti da proporre alla classe assegnata. In questa fase, gli insegnanti furono coinvolti in laboratori artistici, guidati dagli stessi artisti e finalizzati all’acquisizione di conoscenze e strumenti relativi all’utilizzo delle arti nelle differenti aree disciplinari. Alla fine, congiuntamente, definirono obiettivi specifici e strumenti di valutazione.

Nella IV fase, in un lasso temporale compreso tra 4 e 6 settimane, il primo artista implementò le prime tre sessioni (con un intervallo di almeno una settimana tra l’una e l’altra) nella sua classe. Terminato il lavoro in classe, insegnante e artista si riunirono per un debriefing, necessario per analizzare quanto fatto e relativi esiti. Questo processo si ripeté nel secondo trimestre con il secondo artista (stessi insegnanti e studenti) e, di nuovo, nel terzo trimestre con il terzo artista (stessi insegnanti e studenti).

Queste quattro fasi furono ripetute per almeno tre anni con gli stessi artisti e gli stessi insegnanti, quando possibile. Ciò permise agli insegnanti di approfondire le proprie competenze di anno in anno e, allo stesso tempo, di fornire agli studenti un'ampia gamma di esperienze nel passaggio da un gruppo di artisti all'altro nel corso dei tre anni. Tutte le attività furono poi riportate e documentate in *Resource Guides* e distribuite ogni anno agli insegnanti e agli artisti partecipanti, divenendo raccolte di buone prassi da condividere con tutti i partecipanti (Elster, 2001).

A tal proposito, e a titolo esemplificativo, si riporta in tabella un esempio di buona prassi realizzata (Elster, 2001).

Esempio buona prassi LTTA (Elster, 2001)

| Curriculum | Scienze → Structures and Mechanisms |
|----------------------------------|--|
| Artista coinvolto | Ballerino |
| Sessione 1 – Building Bridges | <ol style="list-style-type: none"> 1. Agli studenti coinvolti (classe quinta di una scuola primaria) e all'insegnante l'artista ha chiesto di fare una ricerca su una serie di strutture di ponti. 2. In gruppi di 4-5 persone, gli studenti hanno usato il loro corpo per imitare la struttura di diversi tipi di ponti. In quest'operazione sono stati guidati dal ballerino nella ricerca di punti di equilibrio e stabilità e nell'esplorazione di concetti quali stress, peso, ecc. 3. Acquisite le prime conoscenze, gli studenti sono stati messi alla prova con la risoluzione di un problema (problem solving). |
| Sessione 2 – Movement and Motion | <ol style="list-style-type: none"> 1. Gli studenti e l'insegnante sono stati incoraggiati a ricercare sistemi di ingranaggi, sistemi di pulegge, assi e ruote. 2. Hanno poi provveduto a costruire semplici prototipi dei sistemi oggetto di studio e approfondimento ed esplorato il loro funzionamento indipendente e congiunto. 3. I prototipi e il loro funzionamento hanno permesso agli studenti di osservare attentamente i movimenti degli oggetti riprodotti per poi emularli con il proprio corpo. 4. La sessione si è conclusa con l'impegno da parte degli studenti di redigere una relazione, avvalendosi della terminologia scientifica, sul processo di costruzione del loro prototipo e di imitazione del suo movimento. |
| Sessione 3 – System in Motion | <ol style="list-style-type: none"> 1. Agli studenti e all'insegnante è stato chiesto di ricercare i concetti di struttura, meccanismo, sistema, pressione, stabilità, coppia e spostamento di un carico pesante. |

| | |
|--|--|
| | <p>Durante la sessione in classe, gli studenti hanno esplorato i diversi modi in cui le parti del corpo possono imporre una forza su altre parti del corpo (ad esempio, stringendo le mani in modo dolce anziché forte). Hanno osservato la meccanica del braccio mentre raccoglie un oggetto leggero, un oggetto pesante e mentre tira qualcuno sul pavimento. Per esplorare la struttura (una struttura costruita per sostenere un carico), gli studenti hanno lavorato a coppie. Uno studente ha agito come struttura stabile (in questo caso un tavolo - due mani e due ginocchia a terra) e l'altro studente ha agito come carico. Trovando un punto di equilibrio, il secondo studente è in grado di creare una forma con il proprio corpo sulla schiena del primo studente (tavolo). Il primo studente (tavolo) deve comprendere i principi di stabilità per poter trasportare con successo il carico (secondo studente).</p> <p>2. Esplorati anche gli altri concetti attraverso il corpo (spostamento di un carico, rotazione, ecc.), gli studenti hanno lavorato insieme per creare un meccanismo – un nastro trasportatore umano.</p> <p>3. Alla fine, è stato chiesto agli studenti di utilizzare un lessico scientifico per redigere i report sui meccanismi scoperti e osservati.</p> <p>4. Infine, hanno avuto l'opportunità di assistere a uno spettacolo di <i>contact dance</i> tenuto dagli artisti con cui hanno lavorato. Opportunità che ha consentito loro di sperimentare i concetti scientifici come parte di una produzione, approfondendo ulteriormente la loro comprensione in relazione al tema trattato.</p> |
|--|--|

Dunque,

«Gli insegnanti in una scuola LTTA insegnano matematica, scienze, geografia e lingua attraverso unità di apprendimento che incorporano le arti performative e visuali nel processo di apprendimento [...]» (Batini, 2020, p. 194; cfr. anche Bresler, 2007; Smithrim & Upitis, 2005; Upitis & Smithrim, 2003).

In simile scenario, gli educatori e le educatrici, gli/le insegnanti – soprattutto in fase di programmazione – sono chiamati a divenire *generatori di connessioni* tra campi disciplinari solo apparentemente disgiunti, distanti ed eterogenei (Cappa, 2023) e a progettare itinerari formativi avvalendosi dell'arte come strumento e dispositivo pedagogico.

A titolo esemplificativo e senza alcuna pretesa di esaustività, si provi a ragionare su uno dei temi che è tornato prepotentemente alla ribalta negli ultimi tempi (senza, tuttavia, abbandonare mai la nostra stagione esistenziale): la guerra. «Per rappresentarla, descriverla, capirla non bastano certo le aride definizioni. Bisogna ricorrere alle testimonianze, ai vissuti individuali e alle esperienze documentate» (Ciarcià & Dallari, 2020, p. 123). Per favorire la *presa di coscienza umana* e lo sviluppo di quell'*occhio critico* di cui prima si diceva, sarà necessario conoscere e riflettere, contestualmente e simultaneamente, su composizioni letterarie e poetiche (durante le ore di letteratura – o, più in generale, di italiano – di storia e geografia); sulle modalità e i materiali attraverso cui si costruiscono le armi (durante le ore di scienze, chimica, simulando – lì dove possibile – esperimenti); sulle canzoni storiche (durante le ore di musica); e, ancora, sui corpi in fuga o che resistono, durante le ore di educazione fisica; sulle emozioni suscitate e sul ruolo catartico che possono svolgere, e sulla funzione sociale cui possono adempiere, durante le ore dedicate alle scienze umane. Tutto a partire da una o più opere selezionate – si pensi a *Guernica* di Pablo Picasso, realizzata in soli due mesi, nel 1937, nel pieno della guerra civile spagnola, e vero e proprio atto d'accusa contro la guerra e la dittatura – nella convinzione, spiega Cappa (2023), che «[l']opera d'arte, la sua vita, ha un funzionamento intrinseco che è connesso al suo coefficiente educativo poiché realizza nella realtà del soggetto una “comprensione trasformatrice”» (p. 23).

In quest'ottica, inoltre, i percorsi LTTA, se adeguatamente progettati e implementati, potrebbero consentire di raggiungere anche diversi obiettivi definiti dall'Agenda 2030 – si pensi all'educazione ambientale e sostenibile, all'educazione alla pace e, ancora, all'educazione per il rispetto e la valorizzazione delle differenze – oltre a garantire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti e tutte, fondamentali per prevenire qualsiasi forma di povertà.

4. Educare all'arte per promuovere educazione culturale

Quanto sin qui emerso, postula un modo di *fare scuola* rinnovato e una *postura didattica* differente, entrambi finalizzati alla formazione dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze come futuri cittadini/e artisticamente formati. «Le arti, quali linguaggi espressivi universali, sono strumenti utili allo sviluppo di processi linguistici e conoscitivi, del pensiero critico, della metacognizione, di profili affettivi e degli stati emotivi: ecco che la scuola può rappresentare [...] un vero e proprio laboratorio di crescita integrata» (Coppi, 2019, p. 172).

Ma non solo. L'educazione all'arte, in questo modo, diviene uno degli obiettivi del più ampio progetto di educazione culturale, progetto che dovrebbe ritrovare le sue fondamenta – come sosteneva A.S. Makarenko (2005) –, anche e sin da subito, all'interno della famiglia per poi essere coltivato altresì dal sistema scolastico.

«Quasi in ogni città vi è un museo o una galleria d'arte. [...] ma i genitori se ne servono di rado. Ed invece il museo, l'esposizione, la galleria d'arte costituiscono un mezzo educativo assai importante. Essi richiedono al bambino una grande attenzione; in tal caso il puro divertimento è minimo, mentre essi aiutano a organizzare il lavoro dell'intelletto infantile e suscitano sensazioni profonde. Bisogna soltanto fare in modo che la visita a un museo non si trasformi in un semplice guardare a vuoto [...]» (p. 107).

È così che sarà realmente possibile iniziare i bambini e le bambine al mondo dell'arte, permettendo loro di avvicinarsi, a piccoli passi, alle manifestazioni artistiche del loro tempo, o più prossime, e riferibili al clima storico e culturale in cui si troveranno a crescere; è così che l'esperienza artistico-espressiva riuscirà a dispiegare pienamente il proprio valore educativo e formativo, proprio come prospettato da Dewey.

Riferimenti bibliografici

- An D. and Youn N. (2018). The inspirational power of arts on creativity. *Journal of Business Research*, 85: 467-475.
- Baldriga I. (2021). La didattica della storia dell'arte e le sfide della complessità: paesaggi educativi, questioni di metodo, nuovi approcci. *Il capitale culturale*, 24: 69-83. DOI: 10.13138/2039-2362/2744.
- Batini F. (2020). Come usare l'arte per la prevenzione. In: Salvato R., Batini F. e Scierri I.D.M., a cura di, *Il ruolo dell'arte nel contrasto alla dispersione e alle povertà educative* (pp. 191-199). Thélème.
- Bertin G.M. (1951). *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano: Carlo Marzorati Editore.
- Bresler L., editor (2007). *International handbook of research in arts education* (Vol. 16). Springer Science & Business Media.
- Butzlaff R. (2000). Can music be used to teach reading? *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4): 167-178. DOI: 10.2307/3333642.
- Cappa F. (2023). La formazione come arte dell'esperienza. In: Dewey J., *Arte, educazione, creatività* (edizione a cura di Francesco Cappa). Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore.
- Ciarcià P. e Dallari M. (2020). *Arte per educare. Idee, Immagini, Laboratori*. Bazzano (BO): Edizioni Artebambini.
- Ciarcià P. e Dallari M. (2023). *Arte per crescere. Idee, Immagini, Laboratori*. Valsamoggia (BO): Edizioni Artebambini.

- Coppi A. (2019). L'Arte per tutti. Artistry e creatività nella formazione per tutta la vita. *Studi sulla Formazione*, 22(2): 169-179. DOI: 10.13128/ssf-10792.
- Dallari M. (1986). *Guardare intorno. Un approccio pedagogico alla cultura visuale e audiovisiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2023). *Arte, educazione, creatività* (edizione a cura di Francesco Cappa). Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore.
- Elster A. (2001). Learning Through the Arts™ Program Goals, Features, and Pilot Results. *International Journal of Education & the Arts*, 2(7).
- Gramigna A. e Ganino, G. (2017). Educare lo sguardo: tra estetica e tecnologie innovative. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3): 225-238. DOI: 107346/-fei-XV-03-17_17.
- Makarenko A.S. (2005). *Consigli ai genitori* (edizione a cura di Fernando Dubla). Napoli: La città del Sole.
- Marone F. (2017). "Per troppa vita". Racconti di artiste tra margini e centro. In: A.G. Lopez, a cura di, *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale* (pp. 191-213). Pisa: Edizioni ETS.
- Marone F., Moscato I. e Curci I. (2016). Storie ad arte: racconti che diventano immagini, immagini che diventano racconti. *MeTis*, VI(2).
- Montanari T. (2019). *L'ora d'arte*. Torino: Einaudi.
- Pinto Minerva F. e Vinella M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Recalcati M. (2016). *Il mistero delle cose*. Milano: Feltrinelli.
- Smithrim K. and Upitis R. (2005). Learning through the Arts: Lessons of Engagement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 28(1/2): 109-127. DOI: 10.2307/1602156.
- Upitis R. and Smithrim K. (2003). *Learning through the Arts™ National Assessment Final Report*. Toronto: The Royal Conservatory of Music.
- Vinella M. (2015). *Educare all'arte. Pedagogia dello sguardo e didattica visiva*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.