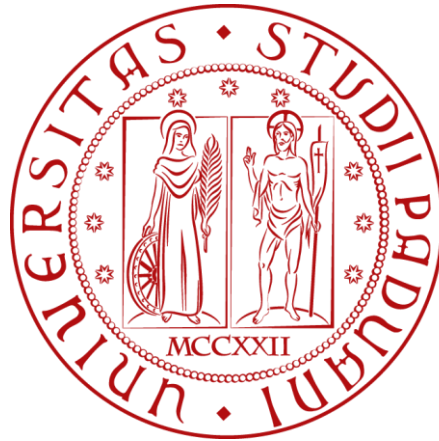


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in
MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA



Tesi di Laurea Magistrale

ARTE E SOFT-SKILLS:
METODOLOGIE EDUCATIVE ART-BASED
PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE TRASVERSALI.

ART-BASED METHODS FOR SOFT-SKILLS DEVELOPMENT IN EDUCATION

Relatore:

Prof.ssa Marina de Rossi

Laureanda: Marta Zanin

Matricola: 2019275

Anno Accademico 2022 – 2023

*A Maya e Theo,
compagni intrauterini di ricerca, dalla prima all'ultima pagina.*

INDICE

Prefazione	p.06
Introduzione	p.08
1. La Pedagogia dell'Arte	p.10
1.1 Arte come Esperienza nella visione di John Dewey	p.11
1.2 Nuove applicazioni dell'arte	p.18
1.2.1 Contesti educativi extra-scolastici: la didattica museale	p.19
1.2.2 Contesti terapeutici: l'arte come terapia	p.22
1.2.3 Contesti scolastici: dal nido alla scuola secondaria	p.24
1.3 Il ruolo dell'arte nel panorama educativo internazionale odierno	p.29
2. Life-Skills	p.33
2.1 Howard Gardner e la teoria delle intelligenze multiple	p.33
2.2 Dalle intelligenze alle competenze	p.37
2.3 Le <i>Life-Skills</i> secondo l'inquadramento dell'OMS	p.44
2.4 L.S.E.: <i>Life-Skills</i> Education	p.48
3. Metodologie dell'arte applicate allo sviluppo delle <i>Life-Skills</i>	p.52
3.1 Dall' <i>art-education</i> agli <i>art-based methods</i>	p.53
3.2 Metodologia di ricerca	p.55
3.3 Risultati	p.62
3.4 Discussione dei risultati	p.77
Conclusioni	p.93
Bibliografia	p.96

PREFAZIONE

La volontà di realizzare questa tesi nasce dalla duplice formazione artistico-pedagogica dell'autrice e dall'esperienza professionale ormai più che decennale nel campo delle arti visive, dell'arteterapia e della didattica museale nei contesti delle arti contemporanee.

L'arte ha in sé un potenziale pedagogico molto alto, che (soprattutto in ambito scolastico) anziché essere indagato e sfruttato è spesso marginalizzato. L'arte visiva, nello specifico, accoglie tutti i linguaggi e gli strumenti espressivi che caratterizzano la nostra attualità, in cui vige il primato della comunicazione digitale per immagini e format audio-video. Lavorare con l'arte equivale sì ad imparare di tecniche e artisti ma è molto più un'opportunità per imparare di sé, degli altri e del mondo che ci circonda.

Il punto d'interesse centrale della ricerca è quindi l'arte intesa non come disciplina bensì come metodologia educativa.

Quasi simultaneamente all'inizio di questa tesi, nel gennaio 2022, la Camera dei Deputati del Parlamento italiano ha approvato il disegno di legge n.2493 dell'intergruppo parlamentare per la Sussidiarietà, che prevede una sperimentazione triennale che inserisca le competenze *non cognitive* nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Le competenze non cognitive sono conosciute anche come *life-skills* e sono risorse che la persona utilizza per promuovere e mantenere il suo pieno sviluppo e benessere.

Utilizzare l'arte come strumento educativo, non insegnare l'arte ma insegnare attraverso l'arte, quindi, si mostra oggi come un campo d'indagine pertinente ai nuovi bisogni educativi. Questa ricerca ambisce a scalfirne la superficie, valutando l'effettiva compatibilità tra lo sviluppo delle *life-skills* e le metodologie educative dell'arte.

L'arte bella è un dispositivo di sperimentazione impiegato per l'educazione.

John Dewey

INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni molti organismi internazionali (tra cui UNESCO e Unione Europea) hanno posto l'accento su un necessario rinnovamento del sistema educativo e formativo. Viene richiesto non soltanto di garantire accessibilità globale all'educazione, ma anche di adottare una prospettiva di *lifelong-lifewide learning*, così come di ampliare gli obiettivi d'apprendimento superando il modello educativo predominante -orientato alla trasmissione di conoscenze- ampliandolo allo sviluppo delle competenze trasversali, le cosiddette *soft-skills*. L'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), rimarca questa necessità parlando della promozione delle *life-skills*, quale strumento per permettere agli individui di sviluppare personalità sane e resilienti, per garantire maggiori possibilità di raggiungere e mantenere il benessere psico-fisico lungo tutto l'arco della vita.

Come il sistema educativo può accogliere questi bisogni emergenti? Quali sono le metodologie didattiche più adeguate ed efficaci per supportare lo sviluppo delle *soft-skills* nei bambini, i giovani e gli adulti? Le basi teoriche possono essere ritrovate nella *Social Cognitive Theory* di A. Bandura (1977-86) e nell'*Experiential Learning Theory* di D. A. Kolb (1986). Queste si traducono nelle diverse metodologie educative odierne dell'*active learning*, tradizionalmente considerate le più adeguate per un lavoro educativo sulle competenze.

Da circa un secolo pedagogisti, psicologi, filosofi e artisti collegano l'esperienza dell'arte allo sviluppo della persona, sottolineandone il potenziale pedagogico. La pedagogia dell'arte si presenta come disciplina che studia come il *fare arte* e il *fruire arte* abbiano un impatto positivo sulla formazione di competenze quali il pensiero critico, il pensiero creativo e divergente, l'empatia, la gestione delle emozioni, la consapevolezza di sé e della propria identità individuale e socio-culturale. Possono, quindi, le metodologie dell'arte essere un valido supporto nello sviluppo delle *soft-skills* in ambito educativo e formativo? Hanno il potenziale per essere uno degli strumenti di rilievo nel raggiungimento dei nuovi obiettivi d'apprendimento?

La ricerca qui presentata si propone di indagare queste domande, approfondendo le sfere dell'educazione estetica e dell'educazione artistica relativa alle *arti visive*, intese come l'insieme di disegno, pittura, scultura, grafica, fotografia, video, happening, performance,

installazioni, utilizzate in forma singola o integrata, nella tipica pluralità e multimedialità che caratterizza l'arte contemporanea di oggi.

Nella prima parte del testo si presenta un panorama teorico di riferimento della pedagogia dell'arte, nei suoi sviluppi dagli anni '30 agli anni '70 del Novecento a partire dalle riflessioni di John Dewey su arte ed esperienza.

Nella seconda parte si inquadrano le competenze trasversali quali *life-skills*, così come presentate dall'OMS, e le si contestualizzano nel panorama educativo-formativo, facendo riferimento in partenza al lavoro di Howard Gardner sulle intelligenze multiple e presentando brevemente le metodologie di *active-learning*, considerate ad oggi lo strumento educativo più indicato per il loro sviluppo.

Nella terza parte si propone un'analisi della letteratura scientifica degli ultimi dieci anni, con esempi applicativi delle metodologie dell'arte (*art-based methods*) utilizzati per lo sviluppo delle *life-skills*, in contesti educativi scolastici, formativi e socio-assistenziali, con l'obiettivo di rispondere alla domanda di ricerca iniziale attraverso una casistica radicata nella sfera contemporanea. All'inizio di quest'ultimo capitolo si trova una breve introduzione con le terminologie d'area di riferimento, a seguire vengono esplicitati la metodologia di ricerca -ovvero la *systematic review* applicata ai contesti umanistici- e i criteri di selezione e organizzazione delle fonti e dei risultati, organizzati in tabelle comparative per l'estrazione dati. Il capitolo si conclude con una mappa riassuntiva di accompagnamento all'interpretazione dei risultati e con la loro discussione.

I risultati emersi sono in accordo con l'ipotesi di ricerca iniziale, secondo cui le metodologie dell'arte sono uno strumento educativo efficace per lo sviluppo delle *life-skills*. L'analisi si apre a potenziali approfondimenti futuri, che indaghino la trasferibilità del lavoro educativo con gli *art-based methods* nella realtà quotidiana, sfruttando anche le possibili implicazioni del legame delle arti visive con la cultura visuale-digitale, sempre più predominante nella società contemporanea.

Capitolo 1

LA PEDAGOGIA DELL'ARTE

Parlare di arte equivale a parlare di espressione, rielaborazione e costruzione dell'essere umano e dell'ambiente in cui esso è inserito. Attraverso l'arte l'uomo comunica, crea e cresce. L'arte è uno dei tanti linguaggi che gli appartiene e lo definisce in quanto tale.

Spesso, parlando di arte, ci si proietta direttamente all'opera d'arte. Se prendiamo le arti visive, però, così facendo stiamo riducendo ad un prodotto l'intera esperienza artistica, che è in sé triadica, e prevede un creatore, un oggetto creato e un fruitore (così come in una normale conversazione abbiamo il mittente, il messaggio e il destinatario). Se ci concentriamo solo sul prodotto finale stiamo oltretutto tralasciando il grande impatto che il processo di creazione dell'opera ha sul suo creatore, o che il processo della sua percezione ha sul suo fruitore.

Osservare l'arte con la lente della complessità permette invece di vedere immediatamente come questa abbia a che fare con lo sviluppo interno ed esterno (relazionale) della persona e come sia strettamente connessa ai processi di formazione e apprendimento.

La pedagogia dell'arte è, infatti, *“una disciplina che poggia su presupposti filosofici fortemente connessi alla psicologia, alla sociologia, all'antropologia, e individua i concetti ed i metodi di ricerca che possano evidenziare i rapporti tra arte, cultura e educazione”*.¹

Per molti secoli della storia dell'uomo la funzione pedagogica dell'arte è stata chiara ed incisiva, una sua componente intrinseca, o addirittura un suo obiettivo. Si pensi solo al concetto di catarsi nel teatro greco, all'arte sacra e alle raffigurazioni narrative di stampo religioso. Con l'invenzione della stampa e i processi di alfabetizzazione e scolarizzazione di massa però la società accoglie la parola come strumento d'apprendimento privilegiato, e l'arte si ricolloca in una posizione marginale nel sistema educativo del XX secolo. Nel contesto odierno (che predilige le discipline cognitive) l'educazione all'arte è una materia curriculare prevalentemente associata all'insegnamento della storia dell'arte, allo sviluppo di competenze tecnico-manuali, o ai momenti ricreativi. Questa impostazione va a discapito dell'altra componente dell'arte, che permette invece un lavoro su competenze espressive, creative, sociali, relazionali ed emozionali, che ben potrebbero sostenere lo

¹ Megna, 2013, p. 7.

sviluppo sia intellettuale che morale della personalità (Lowenfeld & Brittain, 1967; Bertin, 1978).

La società contemporanea ci stimola però a riconsiderare il potenziale della pedagogia dell'arte e i suoi benefici. Da un lato urge la necessità di rinnovare i sistemi educativi orientandoli allo sviluppo delle personalità e delle competenze, più che alla ricezione di conoscenze (Lowenfeld & Brittain, 1967; Dallari & Francucci, 1998). Dall'altro constatiamo che la società del XXI secolo, travolta dal fenomeno di internet e dei social network, è diventata una società di sovrastimolazione visiva, in cui dominano i contenuti audio-video. Si fa sempre più importante per l'uomo acquisire capacità di decodificare le immagini che riceve e di essere in grado di crearne di proprie, dominando simboli, metafore e dialoghi visuali, così da non essere un fruitore passivo della comunicazione visiva (Ciresola, 2011; Grushka, Hope, Clement, Lawry, & Devine, 2018; Megna, 2013; Pruitt, Ingram, & Weiss, 2014).

Per introdurre il potenziale pedagogico dell'arte in questo capitolo viene quindi riassunto il pensiero di John Dewey legato al rapporto tra arte ed esperienza e si analizzeranno poi le influenze della sua filosofia nel Secondo Dopoguerra, nei settori della didattica museale (con il *format* del laboratorio didattico), delle figure di Enzo Mari e Bruno Munari quali artisti attivi in ambito educativo, dell'arteterapia (con il *setting* dell'atelier), delle influenze in ambito scolastico superiore (con l'associazione tra creatività e sviluppo mentale di Viktor Lowenfeld e il pensiero di Giovanni Maria Bertin e altri professionisti italiani) e nello 0-6 con Loris Malaguzzi, il Reggio Emilia Approach e la figura dell'*atelierista*. Il capitolo si conclude con una rassegna delle posizioni dell'UNESCO rispetto al ruolo dell'educazione artistica nel panorama contemporaneo.

1.1 ARTE COME ESPERIENZA NELLA VISIONE DI JOHN DEWEY

Tra coloro che immaginarono per l'arte un ruolo innovativo nel sistema educativo, grande protagonista fu indubbiamente John Dewey. Nato nel 1859 in Vermont, USA, Dewey fu filosofo, psicologo e pedagogista. Padre dell'*attivismo pedagogico*, Dewey immagina e sperimenta alla Scuola di Chicago un nuovo modello educativo, basato sulla centralità dell'esperienza attiva, del rapporto tra persona e ambiente, di un ambiente che sia attore

di apprendimento, promuovendo una metodologia didattica orientata al *learning by doing*, l'imparare facendo. Per Dewey l'educazione può essere agente trasformativo della società e per questo è strettamente collegata al modello democratico e al pragmatismo americano. La scuola del suo tempo è trasmissiva e autoritaria. Dewey immagina invece una scuola che permetta l'espressione dell'individualità, in cui la partecipazione attiva sostenga la costruzione di una coscienza civica e democratica. Al centro di questo modello deve stare la persona in quanto discente partecipe, *learner* attivo, e per questo motivo la metodologia educativa da privilegiare è quella di creare ambienti di apprendimento che favoriscano il vivere esperienze significative, generative e trasformative.

Per esplicitare questa innovativa visione di *esperienza* Dewey pubblica nel 1925 "Experience and Nature" e nel 1938 "Experience and Education". Tra questi due testi fondamentali si colloca un altro caposaldo dell'autore, che si ricollega direttamente alla dimensione estetica ed artistica: "Art as Experience" del 1934.

Ad una prima lettura potrebbe sembrare che "Art as Experience" si concentri su una visione filosofica dell'arte e che manchino dei diretti collegamenti all'educazione. Se però analizziamo il testo con una lente orientata a cogliere il potenziale pedagogico dell'esperienza artistica, ecco che le riflessioni di Dewey diventano una base fondamentale per la pedagogia dell'arte ed emerge la forte interdipendenza tra educazione ed estetica.

Dewey, infatti, vede nell'arte un ambiente estremamente florido per concretizzare il suo nuovo modello educativo. Il suo rapporto con l'arte e l'estetica sono strettamente connessi alla sua relazione con Albert C. Barnes e la Barnes Foundation², dove egli avrà modo di fruire della collezione di opere d'arte dell'amico, così come di osservare le attività educative connesse, sulle quali afferma "*Poiché le mie idee educative sono state criticate per l'eccessivo accento posto sull'intelligenza e sull'uso del metodo del pensare che ha la sua migliore esemplificazione nella scienza, ho avuto la soddisfazione profonda [...] di trovare l'incarnazione più completa di ciò che ho cercato di dire sull'educazione, per quanto ne so, in un'istituzione educativa che si occupa di arte.*"³.

² A. C. Barnes era un chimico ed imprenditore americano che fu anche collezionista d'opere d'arte. La sua collezione venne esposta a Philadelphia all'interno di un'istituzione educativa da lui fondata, inaugurata nel 1925, la Barnes Foundation.

³ Dewey, 1954, p. 7.

Prima di “Art as Experience” Dewey pubblica alcuni saggi sul tema nella rivista della Fondazione, *The Journal of Barnes Foundation*, tra i cui titoli troviamo “Experience, nature and art”, “Affective thought in logic and painting”, che verranno riuniti -insieme ad altri- nel volume “Art and Education” del 1929.

Dall’unione di questi testi possiamo qui di seguito estrapolare molti dei principi fondanti della pedagogia dell’arte, così com’è intesa tutt’oggi.

La connessione tra arte e ambiente fa dell’arte *una* Esperienza.

Dewey sostiene che le opere d’arte non dovrebbero essere separate dall’intrinseco collegamento che hanno con il loro contesto d’origine e con le condizioni in cui operano nell’esperienza concreta, altrimenti perdono la loro significatività e diventano arte fine a se stessa, *arte per l’arte*. L’esperienza estetica non deve essere separata dall’esperienza del reale, del quotidiano ed emerge la necessità di “*ripristinare la continuità dell’esperienza estetica con i processi normali del vivere*”.⁴ Nel momento in cui l’arte mantiene la relazione con il suo ambiente ecco che il fare arte, o il fruire arte, diventano esperienze vitali e intense, generative, in cui il soggetto e il contesto si influenzano vicendevolmente e la persona ha la possibilità di interagire in modo attivo con il mondo circostante. Per Dewey quindi “[...] *l’arte bella è sempre il prodotto nell’esperienza di una interazione degli esseri umani con il loro ambiente*”.⁵ Con il termine esperienza l’autore qui si riferisce ad una tipologia specifica di esperienza, di quelle che si ricordano, che lasciano un segno in chi le ha vissute.

Un’esperienza significativa, vera, è appagante anche dal punto di vista emotivo perché arriva ad avere una forma integrata, ordinata e organizzata ed è quindi *compiuta*, nel senso in cui si muove verso una fine, una conclusione, ovvero una maturazione. Prevede coscienza e consapevolezza, se è troppo automatica o istintiva non può svilupparsi in conclusione o perfezionamento.

L’*esperienza estetica* per Dewey rientra in quest’ultima tipologia. Essa nasce dall’interazione tra un essere vivente e aspetti del mondo in cui vive e include al suo interno sia una dimensione intellettuale che una emotiva. Si contrappone al tipo di esperienza predominante della quotidianità odierna, che è invece fiacca, monotona, divagante e che egli

⁴ Dewey, 1934, p. 43

⁵ Dewey 1934, p. 257

definisce non-esperienza o esperienza *anestetica*. Quest'ultima è dettata da una mancanza di equilibrio tra il fare e il recepire, dalla rapidità delle nostre percezioni quotidiane che, essendo subito sostituite da quelle successive, non hanno spazio e tempo per completarsi e radicarsi.

I sensi e la percezione alla base dell'esperienza estetica.

Il termine *Aesthetica*, coniato nel XVIII secolo dal filosofo tedesco A. G. Baumgarten, si riferisce alla conoscenza del sensibile, al rapportarsi a qualcosa attraverso i sensi (Dallari & Francucci, 1998). Dewey evidenzia l'importanza dei sensi e della percezione estetico-sensoriale nel processo di apprendimento, sottolineando come siano proprio gli organi di senso a permettere all'uomo la partecipazione attiva nel suo ambiente d'appartenenza. Approcciarsi all'educazione escludendo i sensi e privilegiando esclusivamente la conoscenza cognitiva-intellettuale equivarrebbe quindi a ridurre la qualità dell'apprendimento, privandolo della partecipazione attiva del soggetto, causando così esperienze riduttive e poco accrescenti.

La percezione che sta alla base dell'esperienza estetica è per Dewey una percezione complessa, che prevede una fase di osservazione, una fase più intellettuale e immaginativa in cui diverse parti vengono correlate tra loro, fino ad arrivare alla costruzione di un intero. L'arte e il processo artistico si contraddistinguono oltretutto da una multidimensionalità che comprende il percepire, il produrre, ma anche il fruire. Anche nel processo di fruizione, infatti, la percezione richiama l'atto creativo e il processo di creazione dell'opera. Nel *gusto* di chi fruisce un'opera d'arte ritroviamo potenzialmente un'esperienza estetica completa, fatta di un processo di percezione, valutazione e fruizione personali. Questo avviene se la percezione è ricettiva, attiva (non passiva) e innesca un processo sia di abbandono che di controllo, di risposte a vari stimoli, che prendono una direzione e raggiungono un compimento. Così facendo anche chi percepisce crea una sua propria esperienza personale.

Espressione: l'oggetto artistico come oggetto comunicativo.

Dewey collega l'esperienza estetica all'esperienza comunicativa, sottolineando come nell'arte, così come in ogni linguaggio, ci si trovi di fronte a un messaggio, che viene trasmesso da qualcuno a qualcun altro, e che necessita di un significato e di una forma.

L'opera d'arte, qualsiasi sia il medium con cui è stata realizzata, diventa l'oggetto mediatore della comunicazione e arriva a giocare un ruolo attivo nell'esperienza di persone altre rispetto all'artista che l'ha creata.

*“Essendo espressivi, gli oggetti d'arte comunicano. [...] Alla fine le opere d'arte sono i soli media capaci di una comunicazione completa e non ostacolata tra uomo e uomo che può aver luogo in un mondo pieno di abissi e pareti che limitano la condivisione dell'esperienza.”*⁶ In questo passaggio molto forte Dewey si rifà all'idea che nel processo di creazione di un'opera d'arte non c'è soltanto l'esperienza contingente dell'artista, ma anche una dimensione temporale per cui il presente è rielaborato in virtù delle esperienze passate, in un equilibrio tra il nostro subire l'ambiente e il nostro agire modificandolo, che va a creare nuove dimensioni di senso e di crescita, convogliate in un'esperienza estetica cumulativa.

È importante sottolineare come per Dewey questa qualità di esperienza non sia prerogativa esclusiva degli artisti, non sia vincolata ad un'ispirazione iniziale o una competenza tecnica che la maggior parte delle persone non hanno. Essa appartiene potenzialmente a tutti ma comunemente manca a causa dell'incapacità della persona di completare un processo significativo, ovvero di cogliere un'idea o un'emozione e rielaborarla a fondo fino a farle raggiungere una forma compiuta.

Portando questa visione al di là della scala individuale si cela il potenziale comunicativo più alto e profondo dell'arte, grazie al quale le esperienze di un'intera comunità possono essere rielaborate, riorganizzate in forme più ordinate e diventare strumento per una maggiore coesione sociale e unità collettiva.

L'unione di arte e pensiero scientifico.

In molti dei suoi scritti Dewey sottolinea la problematicità dell'approccio per cui mente e corpo vengono considerate come due entità distinte, con il pensiero separato dal sentimento e dall'affettività, con i processi intellettuali-logici divisi da quelli emotivi-immaginativi. Per l'autore questa separazione causa un impoverimento della vita e dell'esperienza, si radica nell'isolamento dell'organismo dal suo ambiente e dall'errore di non vedere la necessità che egli vi sia invece integrato. Per soddisfare i suoi bisogni l'essere umano deve poter modificare l'ambiente, rielaborarlo attraverso osservazione,

⁶ Dewey, 1934, p. 135

sperimentazione, emozione, immaginazione e desiderio, tutte -queste- componenti che ritroviamo nei processi dell'arte. L'arte è sia teoria che pratica e queste due dimensioni si valorizzano a vicenda in una relazione per cui la pratica prevede una sperimentazione che arricchisce la teoria e la teoria dà senso alle energie rilasciate dalla pratica. L'artista lavora sia come uno sperimentatore, che come un ricercatore scientifico: è attraverso la ricerca che egli risolve problemi tecnici e comunicativi, supera la dimensione del convenzionale, sviluppa il nuovo e raggiunge un'espressione compiuta. Questo processo prevede sia una componente emozionale che una intellettuale, che dà vita a nuovi campi d'esperienza.

Dewey, quindi, afferma l'importanza di avvicinare arte e scienza, intelletto ed emozione, e rimarca l'urgenza di integrare queste due visioni nella quotidianità delle persone, insieme alle altre componenti politiche, morali, economiche, religiose, cognitive ed educative della vita. Questa visione unitaria e integrata è la stessa che possiamo riconoscere quando facciamo un'esperienza di fruizione significativa di un'opera d'arte, in cui l'opera diventa strumento educativo: *“[...] i dipinti, quando sono estratti dalla loro nicchia specializzata sono la base di un'esperienza educativa, che si contrappone alle tendenze disgregatrici delle specializzazioni inviolabili, delle divisioni a compartimenti e delle rigide separazioni, che confondono e vanificano a tal punto la nostra vita presente.”*⁷

L'esperienza estetica accoglie ostacoli e imprevisti.

L'artista, per Dewey, approccia l'esperienza ambendo all'unione delle parti, ma per raggiungerla sa che sono necessari anche momenti di ostacolo e tensione: è abituato ad accoglierli ed affrontarli, non ad evitarli. Perché un'esperienza sia estetica, e quindi significativa, giocano allora un ruolo importante le resistenze e le opposizioni che arrivano dall'ambiente. Grazie a queste si può attivare un processo di consapevolezza dell'esperienza in corso, entrano in gioco attenzione e curiosità, fino alla gratificazione del superamento dell'ostacolo. Nella storia dell'arte possiamo vedere un continuo susseguirsi di *superamento* di ciò che si era consolidato. Dewey prosegue notando che -oltretutto- l'artista ambisce a relazioni e collegamenti che non siano ordinari e convenzionali, in una continua ricerca di divergenze e innovazione che lo accompagnino verso nuove diversità.

⁷ Dewey, 1954, p. 38

Un ruolo simile giocano l'inatteso e l'imprevisto, accolti con positività proprio perché portatori di differenti punti di vista, che allontanano l'opera dalla ripetizione del passato e dalla conformità.

La qualità emotiva dell'esperienza artistica.

*“Ho chiamato emotiva la qualità estetica che corona un'esperienza portandola a completezza e unità. [...] le emozioni, quando sono significative, sono qualità di un'esperienza complessa che si muove e cambia. [...] L'emozione è la forza che muove e cementa. Essa seleziona ciò che è congruo e tinge ciò che è selezionato con il suo colore, confezionando così unità qualitativa a materiali all'apparenza eterogenei e dissimili.”*⁸

Così Dewey sintetizza la centralità delle emozioni nell'esperienza significativa. Per far sì che queste contribuiscano al suo raggiungimento non ci deve però essere sopraffazione emozionale, non si può essere dominati da passione, ira o paura, altrimenti si verifica un'esperienza senza compimento, non-estetica. Nel suo pensiero l'arte ne favorisce l'equilibrio, facilita una presa in gestione delle emozioni, perché (sia nel fare che nel fruire arte) la persona è eccitata e poi calma al tempo stesso. L'energia si accumula ma poi si sfoga. Un'opera d'arte -per arrivare ad essere comunicativa- non può infatti essere né un'esplosione destrutturata, né un rigido contenimento. La spinta interna alla persona deve riuscire ad essere ordinata, deve superare l'istantaneità *“Sfogarsi è sbarazzarsi di qualcosa, liberarsene; esprimere è trattenersi presso qualcosa, portarne avanti lo sviluppo, elaborarla fino al completamento.”*⁹

La componente emozionale dell'arte avrebbe quindi un impatto positivo su chi la pratica. Questa qualità emotiva, insita nel processo creativo, fa sì, secondo Dewey, che l'artista debba essere *“una persona particolarmente dotata non solo di capacità d'esecuzione, ma di insolita sensibilità per le qualità delle cose. Questa sensibilità dirige anche il suo fare e il suo creare”*.¹⁰

⁸ Dewey 1934, p. 75

⁹ Dewey 1934, p. 93

¹⁰ Dewey 1934, p. 82

Il ruolo sociale dell'arte.

Una dimensione ulteriore dell'esperienza estetica per Dewey è quella che vede l'arte come atto di relazione sociale. Nel fare arte l'individuo deve comprendere e rielaborare gli stimoli dell'ambiente esterno, l'arte lo porta a modificare il proprio sé per adattarsi alla complessità del mondo o per relazionarsi agli altri esseri umani e comunicare. È proprio la dimensione comunicativa -che prevede un destinatario- a fare dell'oggetto artistico un oggetto relazionale, di condivisione. Per questo le opere d'arte hanno da sempre svolto un ruolo fondamentale nei riti, nelle cerimonie e nelle celebrazioni della storia dell'uomo. Portatrice di messaggi universali, l'arte unisce, ci permette di sviluppare empatia e comprensione del sentire altrui: attraverso le emozioni che le opere suscitano e i processi immaginativi che innescano, l'uomo può fare esperienza di esistenze e forme di pensiero diverse dalle proprie. Per questi motivi, Dewey assegna all'arte anche un importante ruolo sociale: *“La funzione morale dell'arte stessa è di eliminare il pregiudizio, di sopprimere le incrostazioni che impediscono all'occhio di vedere, di strappare i veli dovuti all'uso e all'abitudine, di affinare la capacità di percepire.”*¹¹

Nella stretta relazione che Dewey tesse tra arte, esperienza ed educazione risalta quindi il ruolo che l'arte può svolgere nel supportare l'apertura dell'essere umano all'altro da sé e alle esperienze significative che portano alla costruzione di una personalità più ricca, sia dal punto di vista intellettuale che emozionale. L'esperienza estetica è quindi una densa esperienza di apprendimento, di conoscenza trasformativa, che espande i limiti dell'individuo.

1.2 NUOVE APPLICAZIONI DELL'ARTE

Nei decenni a seguire dalla divulgazione delle idee di Dewey, soprattutto a partire dal secondo dopoguerra, possiamo incontrare vari casi di sperimentazioni educative che mostrano un utilizzo dell'arte allineato alle riflessioni deweyane sull'Esperienza Estetica. Obiettivo di questa ricerca non è la ricostruzione esaustiva della storia della pedagogia dell'arte dell'ultimo secolo, ma vengono ugualmente riportati a seguire alcuni esempi che

¹¹ Dewey 1934, p. 347

permettono la costruzione di una cornice di riferimento dei diversi contesti in cui è possibile incontrare un utilizzo pedagogico dell'arte, tutt'oggi rilevabili nel contesto italiano.

1.2.1 Contesti educativi extra-scolastici: la didattica museale.

Nel 1899 inaugura a Brooklyn, USA, il primo museo per ragazzi. Negli Stati Uniti -già da fine Ottocento- viene riconosciuto al museo un ruolo educativo e nascono così i dipartimenti educativi museali e la didattica museale. In Italia invece si innesca un periodo di rinnovamento e sperimentazione soltanto a partire dalla fine della Seconda Guerra Mondiale, nel trentennio che va dal 1945 al 1975, in risposta a diverse critiche che colpiscono simultaneamente il sistema museale e le istituzioni scolastiche nazionali. La richiesta collettiva di rinnovamento di queste istituzioni porta finalmente anche i musei italiani a superare la vocazione esclusivamente conservativa ed accogliere quella educativa. Fu proprio un allievo di Dewey, Carlton Washburne, responsabile della Sottocommissione dell'Educazione del Governo Militare Alleato ad ispirare l'inserimento della "pedagogia del patrimonio" all'interno dei rinnovati programmi per la scuola elementare ufficializzati in Italia nel 1945 (Targhetta, 2017), che prevedevano la fruizione museale da parte dei giovani studenti, attraverso metodologie apposite. Questo fenomeno riguardò vari aspetti della museografia, dalla progettazione degli allestimenti, alla mediazione culturale attraverso personale specializzato, con l'obiettivo principale di rendere il museo in grado di accogliere ogni tipologia di pubblico e di fare del visitatore un fruitore *attivo*. I primi musei ad accogliere questa nuova visione e a dar vita ad appositi dipartimenti educativi sono tutti collegati al patrimonio artistico: negli anni '50 la Galleria d'Arte Moderna di Roma con la sua direttrice Palma Bucarelli, la Pinacoteca di Brera con Fernanda Wittgens, la Galleria Borghese di Roma con la direttrice Paola Della Pergola, fino agli anni '70 con la Galleria degli Uffizi di Firenze e la direzione di Maria Fossi Todorow. Le nuove sezioni didattiche accolsero in questi anni svariati progetti di sperimentazione nel campo della didattica dell'arte, che prevedevano un rinnovamento delle metodologie di insegnamento delle discipline artistiche, in alcuni casi anche con taglio pedagogico-psicologico, chiedendo ad esempio agli studenti di condividere le loro personali interpretazioni e riflessioni suscitate dalle opere d'arte viste durante le visite guidate delle gite scolastiche. Arrivati alla fine degli anni '70 i musei italiani stanno quindi accogliendo la sfida del *lifelong-learning* proposta da organismi internazionali quali l'UNESCO e, attraverso

le sezioni didattiche, propongono esperienze di fruizione dell'arte – esperienze estetiche così come intese da Dewey- che incoraggiano la partecipazione attiva, la crescita culturale e il diritto universale all'accesso alla cultura. Il museo (oltre a creare partnership strategiche con le scuole) si pone come esperienza sociale che può contribuire all'affermarsi dell'educazione permanente e di una società educante che non poggia soltanto sui contributi del sistema scolastico ma anche dell'extra-scolastico (Ciresola, 2011; Targhetta, 2017).

Negli anni '70 un altro contributo di rilievo al rinnovamento arriva da alcuni artisti italiani del tempo, che aprono le loro sperimentazioni al mondo educativo, intrecciando didattica, design, grafica ed editoria per bambini e ragazzi. Tra questi spiccano indubbiamente le figure di Enzo Mari e Bruno Munari. Entrambi vengono dal contesto milanese, sono artisti affermati che espongono le loro opere in manifestazioni di prestigio internazionale dell'arte e del design. Nel valorizzare una visione di design che fosse progettazione per tutti, Mari e Munari creano giocattoli per bambini e libri didattici che sono vere e proprie opere d'arte interattive, aperte alle influenze delle azioni dell'utente, al dialogo tra persona-oggetto-ambiente e che hanno alla loro base un utilizzo creativo dell'oggetto-opera. Munari pensa vi debba essere una stretta relazione tra creatività ed educazione, e afferma che è compito degli educatori di formare individui non condizionati, dando loro la possibilità di diventare persone creative, in grado di attingere ad immaginazione e fantasia, libere dai condizionamenti (Munari, 1977). Per Munari la competenza del pensiero creativo porta ad un migliore sviluppo della personalità, perché senza creatività la persona non avrà capacità di adattamento e non saprà risolvere i problemi che la circondano: *“La creatività, come uso finalizzato della fantasia e dell'invenzione, si forma e si trasforma continuamente. Essa esige una intelligenza pronta ed elastica, una mente libera da preconcetti di alcun genere, pronta ad imparare ciò che gli serve in ogni occasione e a modificare le proprie opinioni quando se ne presenta una più giusta. L'individuo creativo è quindi in continua evoluzione e le sue possibilità creative nascono dal continuo aggiornamento e dall'allargamento della conoscenza in ogni campo. Una persona senza creatività è una persona incompleta., il suo pensiero non riesce ad affrontare i problemi che gli si presentano [...]”*¹²

¹² Munari, B., 1977, p. 121.

Oltre ad essere autore di giochi di design e prodotti editoriali di matrice educativa, Munari ebbe il grande merito di scendere in campo in prima persona, entrare in contatto diretto con i discenti, in un nuovo ruolo di artista-educatore. L'artista, infatti, progettò e condusse svariati laboratori didattici, in scuole, musei e altri contesti. Il primo fu un "laboratorio tattile" che si tenne per alcuni mesi nella Pinacoteca di Brera nel 1977, dove Munari aveva allestito un apposito spazio-stimolo, ricco di materiali di varia natura, che i bambini potevano osservare, toccare, combinare tra loro e modificare, creando composizioni personalizzate (Munari, 1985). Al centro di questa metodologia innovativa stanno proprio la significatività dell'esplorazione sensoriale attiva e dell'imparare sperimentando, richiamate anche da Dewey.

Come felice conseguenza del clima di sperimentazione fin qui descritto, alla fine degli anni '70 vengono istituite in Italia le prime cattedre di Pedagogia e Didattica dell'Arte nelle Accademie di Belle Arti. Questi intessono solitamente le loro relazioni più significative con i contesti educativi non-formali (collaborazioni con musei, biblioteche, ecc.) e hanno nel format del *laboratorio didattico* una delle principali metodologie educative adottate, grazie a cui promuovere una rielaborazione dell'arte osservata e una sua ricostruzione personale (Ciresola, 2011; Dallari & Francucci, 1998).

Marco Dallari, che a lungo detenne una delle suddette cattedre all'Accademia di Bologna, rimarca il valore del lavoro educativo svolto con gli studenti attraverso i laboratori didattici condotti alla Galleria d'Arte Moderna (GAM) di Bologna e a come il contatto con l'arte contemporanea permetta ai giovani fruitori di entrare in contatto con il loro tempo. Mentre l'arte storicizzata favorisce un approccio filologico, quella attuale è composta da elementi e simboli appartenenti alla contemporaneità e quindi accessibili a tutti, che favoriscono "*[...] un approccio estetico, quello cioè che proprio in ragione della sedimentazione mancante favorisce stupore [...] e soggettività-intersoggettività dell'interpretazione.*"¹³

Nella metodologia del laboratorio didattico l'accento è posto sul processo, sull'idea di opera come *ricerca*, che permette una rivalutazione positiva delle componenti intellettuali, storiche e culturali del fare artistico e che favorisce i collegamenti tra il sé e il mondo, per un'azione al tempo stesso poetica ed auto-poetica. È attraverso l'esperienza

¹³ Dallari M., Francucci C., 1998, p. 28.

del fare attivo nel laboratorio che questo potenziale si concretizza, in linea con la metodologia di *learning by doing* proposta da Dewey. In un ambiente d'apprendimento caratterizzato seguendo questi principi, l'attività artistica del bambino diventa formativa della sua personalità.

1.2.2 Contesti terapeutici: l'arte come terapia.

Fin dagli inizi della psicanalisi, sia Sigmund Freud che Carl Gustav Jung, manifestano un forte interesse per le arti. A partire dagli anni '50, soprattutto nel territorio degli Stati Uniti, trovano spazio i primi studi che mettono in relazione le arti visive alla psicologia, ed è in questi anni, infatti, che vengono gettate le basi della metodologia dell'arteterapia. Margaret Naumburg, psicologa ed educatrice americana, ne fu tra le prime teoriche e nel suo "An introduction to art therapy. Studies of the *Free Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents as a Means of Diagnosis and Therapy*", del 1947, porta quali esempi alcuni casi di utenti con cui utilizza l'arte per fini diagnostici e terapeutici. Naumburg riscontra che la pittura e la scultura siano tecniche proiettive ad alta flessibilità per alcuni pazienti, che permettono loro l'espressione di azioni e sentimenti senza ricorrere al linguaggio verbale o scritto. Edith Kramer, artista austriaca di formazione Bauhaus, poi arteterapeuta, trasferitasi a New York comincia a lavorare in ospedali e istituti psichiatrici utilizzando l'arte con bambini e adolescenti. A partire dalla fine degli anni '50 pubblica vari volumi con le pratiche e le riflessioni dei suoi anni di esperienza nei due domini uniti delle arti visive e la psicanalisi, diventando anch'essa tra le apripista di questa disciplina.

Anche per la Kramer l'arte può essere un utile strumento di diagnosi, grazie alla stretta interdipendenza esistente tra lo sviluppo della persona e la sua produzione artistica. Guardando alla produzione complessiva di un paziente, infatti, l'arteterapeuta potrà identificare la sua età mentale, caratteristiche della sua personalità, così come la qualità delle sue relazioni col mondo esterno. Kramer sintetizza le principali modalità d'uso dei materiali artistici in riferimento alle differenti tipologie di *funzionamento* della persona:

1. *Attività precorritrici*: scarabocchi, macchie; esplorazione delle proprietà fisiche dei materiali, non conduce alla creazione di configurazioni simboliche ma è vissuta come un'esperienza positiva ed egosintonica.

2. *Liberazione caotica*: rovesciare, spruzzare, pestare; comportamento distruttivo che favorisce la perdita del controllo.
3. *Arte a servizio delle difese*: ripetizione stereotipata; copia, ricalco, produzione banale e convenzionale.
4. *Pittografie*: comunicazioni figurative, che sostituiscono o integrano le parole. Tipo di comunicazione frequente nella psichiatria, di solito incomprensibile agli estranei.
5. *Espressione strutturata*, o arte nel senso pieno del termine: produzione di configurazioni simboliche che servono egualmente bene sia all'autoespressione che alla comunicazione.

Un impatto ancora maggiore (oltre alla diagnosi) può essere trovato nell'utilizzo dell'arte quale espressione strutturata, come strumento di supporto alla maturazione della persona, formazione dell'identità e mezzo di sostegno dell'Io (Kramer, 1971). Secondo l'autrice, infatti, l'arte è in primis uno strumento di comunicazione, che permette l'espressione di significati profondi e fa dell'oggetto artistico creato dal paziente un oggetto simbolico, che contiene un'idea, delle emozioni, un messaggio personale. Il potenziale comunicativo può essere raggiunto soltanto se la persona riesce ad integrare stimoli, pulsioni e dissonanze in un nuovo equilibrio tra forze interne od esterne, in quello che in psicanalisi si definisce *processo di sublimazione*.

Il concetto psicanalitico di sublimazione applicato all'arte della Kramer trova molte similitudini con le riflessioni di Dewey, per cui il processo artistico diventa esperienza estetica se è rielaborazione ordinata di stimoli, che si muove verso un compimento e un'unità (un'espressione *strutturata*, appunto).

Riassumendo, quindi, per Edith Kramer l'arte serve come *modello del funzionamento dell'Io*, è uno spazio in cui sperimentare nuovi atteggiamenti o risposte emotive, anche prima che queste abbiano luogo nella vita quotidiana “[...] *l'arte adempie per il bambino disturbato la stessa funzione che ha per tutti gli uomini: creare una zona di vita simbolica che permette la sperimentazione di idee e sentimenti, portare alla luce le complessità e le contraddizioni della vita, dimostrare la capacità dell'uomo di trascendere il conflitto e di creare ordine dal caos, e infine dare piacere.*”¹⁴

¹⁴ Kramer, E. 1971, p. 244.

Edith Kramer, così come molti altri professionisti che sviluppano il loro lavoro arteterapeutico in quegli anni e nei successivi, pongono particolare attenzione all'identificazione delle caratteristiche del *setting* dell'arteterapia, che è quello dell'atelier-laboratorio.

In linea con il pensiero di Dewey, l'atelier deve essere un luogo che permetta l'interazione attiva dell'utente, che deve essere messo nella condizione di operare le proprie scelte con autonomia (quale materiale scegliere, quale supporto, ecc.). Il terapeuta si allinea a questo *setting*, funge da stimolo e da componente relazionale, ma deve mantenere un ruolo non-direttivo, così che venga rispettata la centralità dell'utente nel percorso terapeutico o ri-educativo (Kramer, 1971; Denner & Malavasi, 2002): *“Gli atelier di espressione plastica sono luoghi dove lo sguardo regna tanto quanto le parole: gli occhi passeggiano sui muri e scoprono forme e colori. Allo stesso tempo le persone riunite in questo spazio vivono insieme un'esperienza basata sull'iniziazione alla novità, alla libertà, all'autonomia e alla bellezza.”*¹⁵

1.2.3 Contesti scolastici: dal nido alla scuola secondaria.

Abbiamo visto come in arteterapia i prodotti delle arti visive possano essere utilizzati anche come indicatore delle caratteristiche della persona per fini diagnostici. Queste riflessioni trovano un parallelismo in altri studi che nel secondo dopoguerra si affacciano al rinnovamento dell'insegnamento dell'arte all'interno dei programmi educativi scolastici.

Viktor Lowenfeld fu un docente d'arte austriaco che, trasferitosi negli Stati Uniti nel 1938, diventò direttore del Department of Art Education della Pennsylvania State University. Insieme ad altri colleghi unì studi cognitivi, psicologici ed educativi attorno all'arte e nel 1947, con Lambert Brittain, pubblica il volume *“Creative and mental growth”*, testo all'avanguardia per il tempo che rimase per decenni il principale riferimento per l'educazione artistica per insegnanti di tutto il mondo. Al centro della ricerca di Lowenfeld sta il rapporto tra creatività e sviluppo mentale in bambini e adolescenti. Egli afferma che c'è un riscontro effettivo tra l'evoluzione dei processi percettivi, intellettivi, emotivi e relazionali della persona e le sue attività grafico-espressive o plastiche. Il suo pensiero trova allineamento sia in alcune riflessioni di Dewey, che in altri riferimenti teorici provenienti dall'ambito della psicologia cognitiva e della psicologia

¹⁵ Denner e Malavasi, 2002, p. 26.

dell'educazione, quali il lavoro di Jean Piaget sulla psicologia dello sviluppo o quello di Jerome Bruner e del suo gruppo di ricerca di Studi Cognitivi della Harvard University fondato nel 1960 che, partendo da studi sul fenomeno della percezione, valorizzano il ruolo del soggetto, la partecipazione della sua personalità, il suo costrutto identitario e i suoi desideri (Targhetta, 2017).

Anche Lowenfeld, così come Dewey, vede nell'arte un mezzo potenziale per una migliore integrazione della personalità dell'individuo con il suo ambiente, ponendo l'accento sul ruolo che giocano nella produzione artistica emozioni e pensiero (Lowenfeld & Brittain, 1967). Per Lowenfeld l'esperienza artistico-creativa è direttamente collegata con la possibilità di sviluppare abilità e competenze nella persona perché durante le attività del dipingere, disegnare, scolpire, quest'ultima osserva, assimila informazioni, le rielabora e le riproietta all'esterno in forme nuove e personalizzate. Questa "traduzione" della dimensione individuale fa sì che i prodotti artistici possano diventare occasione di comunicazione e relazionale con l'esterno: "*L'educazione artistica [...] può determinare la formazione di un essere umano flessibile e creativo [...]. Poiché la percezione, il pensiero e il sentimento vengono parimenti sviluppati in ogni processo creativo, l'arte è in grado di equilibrare opportunamente l'intelletto e le emozioni del bambino*".¹⁶

Questo processo permette lo sviluppo di quelle che oggi identificheremmo come *competenze trasversali*, ovvero sensibilità ed empatia per il sentire e le visioni altrui, pensiero creativo, originalità e flessibilità nel produrre idee o soluzioni a problemi, così come capacità di astrazione, riorganizzazione e sintesi. Per Lowenfeld altrettanta importanza hanno l'autoespressione (non *cosa* esprimiamo ma *come* lo esprimiamo, similmente alla categoria di *espressione strutturata* incontrata in precedenza parlando dell'arteterapia), l'autoadattamento e l'autoidentificazione (ovvero la capacità di identificarsi con ciò che si realizza o con i bisogni emersi dei compagni): "*Essere capaci di autoidentificarsi con coloro che temiamo, con coloro che non comprendiamo, con coloro che sembrano estranei a noi, è il primo requisito per una società pacifica, che riunisca gli uomini di differente fede, colore e tradizione*".¹⁷ La capacità di autoidentificazione gioca quindi un ruolo fondamentale nello sviluppo della cooperazione e dell'adattamento sociale.

¹⁶ Lowenfeld, V. e Brittain, W. L., 1967, p.8.

¹⁷ Lowenfeld, V. e Brittain, W. L., 1967, p.32.

Così come nel setting dell'arteterapeuta, anche il contesto d'apprendimento di Lowenfeld è contraddistinto da un insegnante che si adatta ai bisogni del discente, che lo mette al centro e che contribuisce a creare un ambiente aperto, creativo, flessibile, dove trovano spazio gli errori, gli imprevisti e le risposte inaspettate degli allievi agli stimoli dati dal docente.

Fulcro dell'attività artistica così intesa è quindi il *pensiero divergente*, complementare al pensiero convergente, che dovrebbe essere inserito e valorizzato all'interno del curriculum scolastico proprio grazie all'insegnamento orientato di discipline come l'educazione artistica. È molto importante sottolineare come, per Lowenfeld, nell'apprendimento creativo l'accento non vada posto sul valore estetico del prodotto finale, bensì sull'impatto che i processi dell'arte hanno sull'individuo e per il valore che il prodotto ha per la persona.¹⁸ Integrando il pensiero divergente l'istruzione può ambire a formare individui dallo sviluppo equilibrato, in cui si accordino le forze che sottostanno allo sviluppo emotivo, intellettuale, fisico percettivo, sociale, estetico e creativo della persona.

Il contesto dell'educazione artistica italiana, immerso anch'esso in correnti di sperimentazione e rinnovamento, non rimane estraneo a queste teorie. In un volume del 1978 a cura di Giovanni Maria Bertin -tra i più influenti pedagogisti nel panorama nazionale del secondo dopoguerra- vengono raccolti vari contributi sull'educazione estetica nella scuola primaria e secondaria, di docenti e intellettuali del tempo. Da un lato si lamenta il potenziale largamente incompreso e non sfruttato della pedagogia dell'arte, ma dall'altro si prova a dare voce ai risultati positivi, in un tentativo di diffusione di nuovi approcci e metodologie. Già in questi anni Bertin riscontra che uno dei principali ostacoli ad una maggiore presenza e incisività dei programmi artistici nei curriculum scolastici sia la mancanza di studi condotti scientificamente sui loro risultati e incoraggia una maggior collaborazione tra scuola e ricerca.

Tra le riflessioni più attuali del volume troviamo una considerazione che sottolinea come l'Educazione Visiva sia fondamentale per un apprendimento pluralistico e multi-prospettico, che contro-bilanci l'egemonia di un approccio mercificante ed economico applicato

¹⁸ Queste considerazioni vengono ulteriormente sviluppate da Lowenfeld parlando della *valutazione* dei prodotti artistici, dove egli afferma sia necessario prendere la distanza dalla catalogazione, scollegarsi da frustranti confronti con il realismo ed il naturalismo e dove invece debba essere centrale la qualità dell'esperienza di colui che ha creato l'artefatto.

alla cultura, che crea povertà di gusto, di intelligenza e d'immaginazione. Ecco allora l'importanza di *“una pedagogia estetica [...] in grado di contribuire anche alla formazione etico-sociale di un uomo libero, responsabile e creativo [...]”*¹⁹

Dal punto di vista della didattica in aula ritroviamo confermati molti dei punti che sono stati centrali nelle argomentazioni precedenti, quali la centralità del discente, la caratterizzazione del setting quale spazio aperto e il potenziale socializzate. Si riscontra infatti come le metodologie dell'educazione artistica permettano di alternare esercizi tecnici strutturati ad altri momenti didattici più aperti, in cui rendere possibile la libera scelta dei colori e del risultato, e in cui l'esercitazione prevede numerosi possibili esiti, nessuno dei quali è scorretto. I compiti meno strutturati si aprono alla diversità nei risultati, concedono maggior libertà nella scelta di risposta dello studente, che può adottare un approccio creativo-fantastico, permettendo così diversificazione e personalizzazione dei percorsi didattici e dei risultati, offrendo a tutti una potenziale gratificazione. All'interno di un simile contesto il discente diventa produttore attivo di contenuti e conoscenze, giocando un ruolo attivo nel suo processo d'apprendimento. È possibile oltretutto alternare momenti di lavoro individuale ad altri di lavoro collettivo o in piccolo gruppo, creando situazioni socializzanti che possono progressivamente ridurre o eliminare atteggiamenti egoistici, di conflitto o di scarsa collaborazione (Bertin, 1978).

Si pone così l'accento sull'apertura del dispositivo “Educazione artistica” quale metodologia che comprende uno specifico atteggiamento non direttivo dell'insegnante, una preparazione elastica dello spazio, degli strumenti, così come degli obiettivi e dei risultati.

Per chiudere questa cornice non può mancare l'esperienza dell'arte nei contesti educativi 0-6 anni, tra Asili Nido e Scuole dell'Infanzia, dove – insieme alla pedagogia ludica – le diverse discipline artistiche hanno da sempre un posto di rilievo (arti visive, musica, danza, teatro, ecc.).

Emblematica, e tutt'oggi dal prestigio internazionale, è l'esperienza italiana dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia Comunali di Reggio Emilia, venutesi a sviluppare principalmente a partire dagli anni '70, sotto la guida di Loris Malaguzzi, insegnante e pedagogista, che diede vita a quello che oggi è denominato il “Reggio Emilia Approach”.

¹⁹ Bertin, G. M., 1978, pp. 122-123

Malaguzzi sviluppa una pedagogia che parte da una definizione rispettosa del bambino, fin dalla sua nascita: il bambino è creatore, ideatore, costruttore, ha potenzialità e diritti, possiede *cento linguaggi* anche se raramente viene messo nelle condizioni di sfruttarli. Il bambino agisce nello spazio ed è in grado di modificarlo per apprendere, per questo ha diritto ad insegnanti ed educatori che osservino con curiosità ed interesse il suo agire e sappiano rispondergli in accordo, mettendolo al centro dell'azione educativa (Edwards, Gandini & Forman, 2012).

All'interno di questa visione, tra i diversi linguaggi dei bambini, trovano posto anche i linguaggi artistici e multimediali. In ogni scuola che adotti il Reggio Emilia Approach c'è, infatti, un *atelier*, uno spazio- laboratorio per le attività espressive dove sperimentare attraverso la fantasia, la creatività e l'immaginazione. Vi sono a disposizione media differenti (strumenti grafici-secchi, pittura, china, acquerello, collage, argilla, materiale di riciclo), in varie dimensioni (dalle postazioni murali, ai fogli di grande formato, alle miniature), da utilizzare in varie modalità (a terra, sui tavoli, al muro o sui cavalletti, all'interno o in giardino). Negli *atelier* di Reggio Emilia si possono creare microambienti fantastici con materiali naturali o di scarto, similmente a come faceva Bruno Munari negli allestimenti dei suoi laboratori tattili. Si può dar vita anche ad ambienti virtuali, in cui utilizzare luci, ombre, proiezioni e materiali trasparenti per trasformare colori e forme della stanza. Ogni strumento può diventare veicolo di storie, narrazioni, ed emozioni portate in superficie attraverso i personaggi. Responsabile dello spazio e delle pratiche dell'*atelier* è l'*atelierista*, professionista con formazione artistica che interagisce con le insegnanti e ha il compito di portare a scuola le influenze pedagogicamente significative catturate dal mondo dell'arte, dell'architettura e del design contemporanei.

*“Malaguzzi non ha mai pensato l'atelier come uno spazio specialistico, ma come parte di un progetto educativo complessivo dove affinare tutte le percezioni e dove indagare ed esplorare con mente e mani contemporaneamente: un luogo dove, attraverso le azioni, si rendono visibili i concetti e le idee. L'atelier doveva essere [...] un luogo dove allenare ed evolvere gli itinerari logici e creativi dei bambini, in cui familiarizzare con sintonie e differenze tra linguaggi verbali e non verbali.”*²⁰

La descrizione dell'*atelier* reggiano è profondamente allineata con la concettualizzazione degli *atelier* di arteterapia descritti da Kramer, Denner e Malavasi; con l'approccio

²⁰ Edwards, Gandini & Forman, 2012, p. 301.

all'educazione artistica a scuola impostato da Lowenfeld; con le attività artistiche dal carattere aperto portate ad esempio da Bertin; con le sperimentazioni di Mari e Munari e le attività di didattica museale interattiva e partecipata incontrate a inizio capitolo.

Tutte queste esperienze sono esempi di applicazione dei principi dell'esperienza estetica deweyana, che influenzano in modo eterogeneo i contesti educativi artistici odierni.

1.3 IL RUOLO DELL'ARTE NEL PANORAMA EDUCATIVO INTERNAZIONALE ODIERNO

Anche in anni più recenti si è riscontrata la stretta relazione esistente tra pedagogia dell'arte e i nuovi obiettivi educativi, così come emerge dall'approccio dell'UNESCO all'educazione all'arte e alla cultura che viene descritto a seguire.

Uno dei testi educativi di riferimento internazionale più significativi degli ultimi decenni è indubbiamente "Nell'educazione un tesoro",²¹ altrimenti conosciuto come "Il rapporto Delors", redatto nel 1996 da Jacques Delors, al tempo presidente della Commissione per l'educazione per il XXI secolo dell'UNESCO.

Nel documento Delors prosegue e amplia le riflessioni già cominciate nel 1972 da Edgar Faure nel suo Rapporto Faure per UNESCO dal titolo "Learning to be: The world of education today and tomorrow". È in questo testo che compare per la prima volta il concetto di *Imparare ad essere*, ripreso da Delors per definire i quattro pilastri dell'educazione e dell'apprendimento, ovvero *Imparare a conoscere*, *Imparare a fare*, *Imparare a vivere insieme* e *Imparare ad essere*,²² con cui l'autore sottolinea l'urgenza di una riforma in campo educativo, che riallinei quest'ultimo alle caratteristiche della società odierna.

In risposta al Rapporto Delors, per rispondere ai nuovi bisogni educativi emergenti, nel 1999 l'UNESCO inizia una campagna per la promozione dell'educazione artistica e della creatività nelle scuole, che sfocia nell'organizzazione del primo convegno di esperti dedicato ad arte ed educazione "Education through Art", tenutosi nell'ottobre del 2005, al Newark Museum of Art (New Jersey, USA).

²¹ Titolo originale in inglese *Learning: The Treasure Within*.

²² I contenuti dei *quattro pilastri* verranno ripresi e approfonditi nel capitolo 2.

Questo titolo porta con sé una visione innovativa, l'ambizione di dare all'arte un nuovo ruolo educativo, ovvero non soltanto disciplina curriculare ma anche strumento pedagogico universale attraverso cui arricchire i processi di apprendimento necessari nel XXI secolo. Il titolo, infatti, non è "Educazione Artistica" - *Art Education* in inglese- bensì "Educazione *attraverso* l'Arte". L'accento è da subito spostato dall'arte in quanto oggetto di studio, all'arte quale *strumento* per l'insegnamento.

Le tendenze dominanti nel convegno indicano infatti come l'arte possa svolgere un ruolo chiave nel migliorare la qualità educativa, supportando e favorendo la motivazione ad apprendere, stimolando la creatività, l'apprendimento sociale ed emotivo,²³ così come il pensiero critico e lo sviluppo delle competenze trasversali. Si riconosce all'educazione artistica un comprovato impatto positivo sullo sviluppo generale di bambini e adolescenti e, più in generale, sul raggiungimento del benessere personale dell'individuo e il suo *empowerment* (Bahri & co., 2006).

A questo primo incontro seguirà l'organizzazione della prima "World Conference on Arts Education" dell'UNESCO tenutasi a Lisbona nel 2006 e della seconda (e ultima) conferenza, avvenuta nel 2010 a Seoul. Due sono i documenti di riferimento lì prodotti: la *Road Map for Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century* (2006) e la *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education* (2010).

La *Road Map* si focalizza sul ruolo che l'educazione artistica può avere nel rispondere al bisogno crescente di creatività, innovazione, adattabilità e flessibilità; tutte competenze e abilità che la società contemporanea richiede alla nuova forza lavoro. Partendo dall'assunto che ogni essere umano ha in sé del potenziale creativo, si riconosce che questo può fiorire solo se opportunamente stimolato e supportato. Le arti forniscono un contesto d'apprendimento privilegiato per il raggiungimento di questo obiettivo, contesto in cui il discente è attivamente coinvolto nell'esperienza creativa, ne vive il processo e lo sviluppo, in una pratica di *learning by doing*. Il processo artistico dà oltretutto la possibilità di incorporare i propri riferimenti culturali nell'esperienza di apprendimento, favorendo così non solo la creatività ma anche l'iniziativa personale, l'autonomia, l'immaginazione, la riflessione critica, e la libertà di pensiero e d'azione. Il documento fa emergere anche un'opportunità di stampo sociale e relazionale, ricordando che l'educazione artistica

²³ In inglese è comunemente utilizzato l'acronimo *SEL* (Social and Emotional Learning).

incoraggia lo sviluppo emozionale, sostenendo un sano equilibrio tra sviluppo cognitivo ed emotivo, contribuendo così a supportare il diffondersi di una cultura di pace, inclusione sociale, tolleranza e difesa dei diritti universali dell'uomo, così come la valorizzazione della diversità culturale in risposta alla crescente globalizzazione (UNESCO, 2006).

La *Seoul Agenda* si concentra invece sulla redazione degli Obiettivi per lo sviluppo delle educazioni artistiche²⁴, che possono essere così riassunti:

- *Obiettivo 1*: Assicurare che l'educazione alle arti sia accessibile quale componente fondamentale e sostenibile per una rinnovata educazione di alta qualità.
- *Obiettivo 2*: Assicurare che le attività e i programmi di educazione alle arti siano di alta qualità nella loro concezione così come nella loro somministrazione.
- *Obiettivo 3*: Applicare i principi e le pratiche dell'educazione alle arti per contribuire a risolvere le sfide sociali e culturali che il mondo di oggi deve affrontare.

Nel documento si trovano numerose strategie e azioni per l'attuazione dei tre obiettivi, presentate come approcci, tra le quali:

- Esperienza delle educazioni artistiche come basi per un ritrovato equilibrio tra sviluppo cognitivo, creativo, emozionale, estetico e sociale nei bambini così come negli adulti;
- Introduzione di modelli educativi artistici e culturali nelle altre discipline accademiche;
- Utilizzo di pedagogie creative innovative per il coinvolgimento di differenti tipologie di utenti;
- Applicazione delle educazioni artistiche per migliorare la motivazione e il coinvolgimento dei discenti così da ridurre l'abbandono scolastico;
- Uso delle educazioni artistiche per lo sviluppo del potenziale creativo e innovativo della società;
- Incoraggiamento al riconoscimento dell'apporto delle educazioni artistiche per il benessere sociale e culturale dell'individuo, includendo la dimensione terapeutica e riabilitativa dell'arte, il suo ruolo nello sviluppo e conservazione dell'identità culturale, nella promozione della diversità e della dimensione ricostituente in situazioni di post conflitto o disastri (Buck, 2010).

²⁴ *Arts Education* nella versione inglese originale.

A distanza di più di dieci anni, è interessante riscontrare che recentemente, nel marzo 2021, il Consiglio UNESCO abbia sentito il bisogno di riportare l'attenzione sui temi sopra citati, collegandoli all'Agenda 2030 dell'ONU per lo Sviluppo Sostenibile: il consiglio si propone di organizzare una terza World Conference on Culture and Arts Education nel 2023 e di sviluppare il ruolo delle Arti nel raggiungimento dell'Obiettivo #4 dell'Agenda "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" e nello specifico del punto 4.7:

"4.7 Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile".²⁵

Nel documento del 2021 il Consiglio sottolinea nuovamente l'importanza della Cultura e delle Arti come mezzi educativi per l'espansione degli obiettivi di apprendimento, in contesti educativi formali e non-formali, così come nell'apprendimento permanente. La cultura e l'educazione si affermano come strumenti fondamentali per fornire agli esseri umani le competenze per rispondere alla complessità dei cambiamenti della società odierna e al tempo stesso per affermarsi come individui dalle vite piene e soddisfacenti. Le arti sostengono questo processo favorendo lo sviluppo di competenze quali la creatività, il pensiero critico e l'adattabilità, nonché le competenze dell'intelligenza emotiva, tra cui l'empatia. In quest'ottica le arti diventano un potente alleato per il raggiungimento degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (UNESCO, 2021).

Con questo recente aggiornamento l'UNESCO rimarca l'attualità del patrimonio della pedagogia dell'arte, e la sua potenzialità, tutt'oggi non adeguatamente sfruttata nei servizi educativi e formativi.

²⁵ Organizzazione delle Nazioni Unite, 2015, p. 17/35.

Capitolo 2

LIFE-SKILLS

Nel capitolo precedente è stato riscontrato un bisogno di ripensare il curriculum formativo. In questa sezione si vedrà come questa stessa necessità emerga anche da studi in altri ambiti disciplinari, come quello delle scienze psicologiche cognitive e dello sviluppo. Partendo dalla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner, si incroceranno ora le ragioni neuro-biologiche che sostengono questa corrente, per approfondire la ricaduta di questo paradigma alternativo nell'ambito dello studio delle *soft-skills* e dei suoi collegamenti con le scienze dell'educazione. Successivamente, si prende spunto dal lavoro di esponenti di rilievo di diversi ambiti disciplinari (psicologia, sociologia, economia, politica europea), integrandolo nella cornice di riferimento delle competenze trasversali proposta dall'Istituto Mondiale della Sanità, con la sua definizione di *Life-Skills*. Il capitolo si conclude con una breve esposizione di quelle che ad oggi vengono considerate le teorie di riferimento per lo sviluppo delle competenze (*Social Cognitive Theory* di Bandura ed *Experiential Learning Theory* di Kolb) e le metodologie più efficaci per un lavoro educativo a sostegno dello sviluppo delle *soft-skills*, attraverso l'*active learning*.

2.1 HOWARD GARDNER E LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE

Nel 1983 Howard Gardner pubblica la prima edizione di "Frames of mind, the theory of multiple intelligences". Il volume è il risultato delle ricerche per il *Progetto sul Potenziale Umano* commissionato dalla Fondazione olandese Bernard van Leer nel 1970 a un gruppo di ricerca della Graduate School of Education della Harvard University, di cui anche Gardner fa parte.

Gardner, psicologo statunitense specializzato in psicologia cognitiva e dello sviluppo, da anni svolgeva ricerca nel settore, portando avanti due progetti principali: *Project Zero* della Harvard University è dove egli approfondisce lo sviluppo e la capacità di usare simboli in bambini normali e dotati, con un'attenzione particolare ai linguaggi delle arti; al Medical Center della Veterans Administration di Boston e alla School of Medicine della Boston University, invece, approfondisce la perdita di capacità cognitive in persone colpite da lesioni cerebrali. È in questo contesto che l'autore sente l'urgenza di approfondire

il tema dell'intelligenza e proporre un nuovo paradigma, orientato alla concezione di intelligenze multiple, che superi il modello vigente legato al primato dei fattori intellettuali. Al tempo, infatti, l'attenzione si concentra quasi esclusivamente sul Quoziente Intellettivo (QI) che -grazie alla somministrazione di test logico matematici- dà un risultato numerico che "*predice quale sarà il livello di abilità del soggetto nell'affrontare le materie scolastiche, anche se non ci consente affatto di predire quali risultati il soggetto otterrà invece nella vita.*"²⁶

Per Gardner il QI non deve essere sinonimo di intelligenza. Un'intelligenza "*è la capacità di risolvere problemi, o di creare prodotti, che sono apprezzati all'interno di uno o più contesti culturali*"²⁷. Ciò che è apprezzato può variare molto da cultura a cultura, ma per rispondere a difficoltà o problematiche il requisito preliminare rimane una competenza intellettuale umana che racchiuda una serie plurale di abilità. Possedere una tale competenza vuol dire altresì essere in grado di individuare o generare problemi e, attraverso questi procedimenti, vivere in un ambiente proficuo per l'acquisizione di nuova conoscenza. Gardner si pone come obiettivo quello di riuscire ad identificare un elenco di *intelligenze* o *competenze* su base empirica, che possano rispondere a specificazioni sia biologiche che psicologiche. Partendo dai più recenti studi (di quegli anni) di genetica e neurobiologia, egli sostiene che l'essere umano si serva di diverse e specifiche intelligenze, indipendenti le une dalle altre. Al tempo stesso, chiarisce anche che per la risoluzione di compiti complessi, diverse competenze si integrano e connettono tra loro.

Questo modello porta l'autore a considerare riduttiva la visione dell'intelligenza come equivalente alle competenze logico-matematiche, e altrettanto limitato il tentativo di misurarla attraverso test standardizzati, concentrati soltanto su questa sfera (come i test del QI).

Mettendo in discussione il modello vigente di *intelligenza*, Gardner valuta anche il modello educativo a sostegno dell'apprendimento affermatosi a partire da questo paradigma. La sua tesi infatti ha un impatto potenziale decisamente di rilievo per l'ambito pedagogico.

²⁶ Gardner, 1983, p.27

²⁷ Gardner, 1983, p.10

Gardner individua sei intelligenze-competenze autonome principali:

- *Intelligenza linguistica*: padronanza di semantica e sintassi, sensibilità per il significato delle parole, per il loro ordine, suono, ritmo e inflessione; sensibilità per la capacità delle parole di spiegare o convincere, di emozionare e stimolare. Queste sensibilità e padronanze permettono lo sviluppo di alcune conoscenze estremamente importanti nelle società umane, quali la capacità retorica del linguaggio, ovvero utilizzarlo per convincere altre persone ad idee o azioni; il potenziale mnemonico, ovvero il supporto che il linguaggio fornisce nella memorizzazione di informazioni; la capacità comunicativa, ovvero il ruolo fondamentale di facilitatore nei processi di spiegazione e quindi di apprendimento.

- *Intelligenza musicale*: ha origine nella sfera uditivo-vocale, come l'intelligenza linguistica ma si concentra nell'emisfero opposto del cervello. Attraverso tono, ritmo e timbro permette la comprensione, la composizione, l'esecuzione e la partecipazione musicale, anche nei suoi aspetti affettivo-emozionali.

- *Intelligenza logico-matematica*: nasce a partire da un confronto iniziale col mondo oggettuale-materiale e permette la stima della quantità, la comparazione e l'ordinamento di oggetti, anche considerando le loro qualità e categorie di appartenenza. Successivamente questa intelligenza si sviluppa considerando simboli, proposizioni, azioni e rapporti, per arrivare all'astrazione pura e alla logica, alla capacità di formulare ipotesi e inferire conseguenze, di riconoscere connessioni tra elementi attraverso catene di ragionamento, di riconoscere problemi, definirli e risolverli.

- *Intelligenza spaziale*: strettamente legata al canale visivo (ma non a lui totalmente dipendente²⁸); prevede la capacità di una memoria e percezione accurata della realtà (spazi, forme, oggetti, ecc.) e di ripensarla o trasformarla attraverso immagini mentali, con l'immaginazione e la manipolazione visiva. Permette l'orientamento spaziale, il riconoscimento degli ambienti e delle forme, la rappresentazione grafica bi o tridimensionale e la sensibilità alle composizioni visive, ovvero linee di forza, tensioni equilibri e

²⁸ Si veda l'intelligenza spaziale attivata attraverso la percezione tattile delle persone non vedenti.

centri percettivi caratteristici delle opere d'arte e le immagini in generale. Si pone principalmente però come strumento di supporto al pensiero, in collaborazione con l'intelligenza linguistica, favorendo la memorizzazione di informazioni, così come l'analisi, la codifica e la risoluzione di problemi²⁹.

- *Intelligenza corporeo-cinestetica*: capacità di controllo e utilizzo del corpo, padronanza del suo movimento con abilità e modalità differenti, per finalità funzionali o espressive, attraverso anche il possibile controllo di strumenti o utensili esterni, manipolazione di materia, e sviluppo di una motricità fine (spesso manualità).

- *Intelligenze personali*: sono distinte in due aree, l'intelligenza intrapersonale riferita all'interiorità della persona e alla sua conoscenza di sé, e l'intelligenza interpersonale, riferita all'esterno, all'altro da sé e alle relazioni³⁰. L'intelligenza personale interna prevede la capacità di riconoscere le proprie emozioni, classificarle e saperle utilizzare per prendere decisioni e orientare il proprio comportamento; nel suo livello più strutturato si rifà all'abilità di identificare e comunicare sentimenti complessi. L'intelligenza personale esterna è rivolta alle altre persone e prevede la capacità di saperne interpretare le emozioni e gli stati d'animo, le motivazioni e le intenzioni, con la possibilità di influenzarle e dirigerle; questa *intelligenza sociale* condiziona fortemente la possibilità della persona di vivere in uno stato di benessere all'interno della comunità.

In riferimento a quest'ultima coppia di intelligenze Gardner afferma che egli ritiene abbiano un'importanza grandissima pressoché in tutte le società e diverse culture esistenti nel mondo, ma nonostante questo sono state fino ad oggi marginali e minimizzate nel campo degli studi cognitivi. Questo porta ad una interpretazione parziale dell'intelletto

²⁹ Si vedano i primi studi in questo campo dello psicologo dell'arte tedesco Rudolf Arnheim e l'odierno campo di ricerca del *Visual Thinking*, applicato anche in ambito educativo attraverso le VTS, *Visual Thinking Strategies*.

³⁰ Nel linguaggio odierno identificabile con la dicitura di *intelligenza emotiva*, che lo psicologo statunitense Daniel Goleman distingue in competenze personali (consapevolezza di sé e gestione di sé) e competenze sociali (consapevolezza sociale/empatia e gestione delle relazioni interpersonali); le competenze sociali sono collegate anche allo studio della capacità di influenza sulle altre persone e quindi allo studio della *leadership*.

umano e ad una mancata comprensione di molti obiettivi e motivazioni che muovono le persone.

Trasportando queste sei intelligenze nel contesto dell'educazione, Gardner sottolinea come ognuna di queste sia al tempo stesso un possibile soggetto d'apprendimento (apprendere contenuti legati alla musica, alla matematica, ecc.) e uno strumento a disposizione della persona per apprendere anche soggetti a lei diversi. Quando si impara grazie all'osservazione e all'imitazione di una persona esperta all'opera, come nell'apprendistato ad esempio, si attivano intelligenza spaziale, corporea e interpersonale: *“Risulta così che le nostre varie competenze intellettuali possano fungere tanto da mezzo quanto da messaggio, tanto da forma quanto da contenuto”*.³¹

Il potenziale intellettuale degli individui è quindi legato in alcuni casi all'uso di una singola intelligenza ma in altri casi alla combinazione di più intelligenze insieme.

Uno sfruttamento efficace di queste intelligenze è indubbiamente legato ad una componente originaria biologica, ma dipende fortemente anche da come queste vengono stimolate e sviluppate in ambito educativo e da quale applicazione pratica trovano nell'ambiente culturale di appartenenza della persona. Nel loro stretto legame con l'educazione in generale è poi importante sottolineare come ogni singolo individuo utilizzi le intelligenze in modo differente e apprenda con più facilità appoggiandosi a talune competenze piuttosto che ad altre. Valorizzare le intelligenze nella loro pluralità, in ambito educativo, equivale quindi anche ad ampliare il potenziale di sviluppo di ogni discente, potendo meglio rispondere a singoli bisogni o capacità (Gardner, 1983).

2.2 DALLE INTELLIGENZE ALLE COMPETENZE.

Partendo dalla teoria delle intelligenze multiple appena presentata, possiamo accogliere una visione complessa dell'essere umano, in cui risiedono diverse potenzialità e abilità, che possono essere sviluppate in modo individualizzato e differenziato attraverso l'educazione. I processi di apprendimento giocano un ruolo chiave e, come afferma Delors *“[...] l'educazione si colloca, infatti, al centro dello sviluppo sia della persona che della comunità.”*³²

³¹ Gardner, 1983, p. 469

³² Delors, 1996, p. 15

In “Nell’educazione un tesoro” Delors vede nell’educazione uno degli strumenti più potenti per costruire una società migliore, caratterizzata da una migliore distribuzione dei benefici del progresso economico e sociale, contro le disuguaglianze. Egli individua una serie di *tensioni* caratterizzanti il XX secolo, ovvero una tensione tra il globale e il locale, tra l’universale e l’individuale, tra tradizione e modernità, tra le considerazioni a breve e a lungo termine, tra competizione ed eguaglianza, tra spirituale e materiale e, infine, tra l’espansione incredibile della conoscenza e la capacità umana di assimilarla. Per rispondere a queste tensioni Delors propone di intervenire sulla persona a livello educativo, fornendole gli strumenti per sviluppare i suoi talenti in modo responsabile verso sé e gli altri. Per ottenere questi risultati all’interno dell’ormai affermatasi *Società della Conoscenza* è però necessario non concentrarsi unicamente sulle esigenze del progresso e della tecnologia (sviluppando capacità intellettuali e d’innovazione) ma accompagnare la persona in un viaggio interiore che parta dalla conoscenza di sé e permetta ad ogni individuo di inserirsi in un percorso di apprendimento permanente, che lo accompagni per tutta la vita, un *lifelong-lifewide learning* come percorso di formazione continua dell’intero essere umano (Delors, 1996). È così che la *Knowledge Society* acquista il potenziale per trasformarsi in *Learning Society*.

Delors e la Commissione UNESCO traducono questo modello nei quattro pilastri fondamentali per l’educazione del futuro:

- *Imparare a conoscere*: è la capacità di accedere alla conoscenza e di entrarne in possesso, attraverso scoperta, comprensione e acquisizione; più che imparare nozioni, l’imparare a conoscere equivale ad imparare come imparare. Prevede un equilibrio tra una conoscenza di base generale ed una specializzata.

- *Imparare a fare*: è la conoscenza applicata al mondo reale (spesso professionale), che permette di tradurre in pratica la conoscenza teorica.

- *Imparare a vivere insieme*: è la capacità di vedere obiettivi comuni, di riconoscere differenze ma anche somiglianze tra tutti gli esseri umani, per superare pregiudizi e conflitti, orientandosi al pluralismo, alla comprensione reciproca e alla pace.

- *Imparare ad essere*: è la conoscenza di sé orientata allo sviluppo della personalità, di giudizio, immaginazione e libertà di pensiero che permettono di essere al comando della propria vita e di agire all’interno della società come agenti attivi e partecipi, capaci di influenzare il loro ambiente esterno producendo cambiamento.

Oltre a Delors, molti altri autori propongono un insieme di abilità fondamentali su cui si debba concentrare l'educazione della società contemporanea. A seconda dell'ambito disciplinare di appartenenza il quadro complessivo può variare leggermente ma rimane costante un approccio plurale, che si interessa di diverse sfere di sviluppo dell'individuo.

Edgar Morin, sociologo e filosofo francese, in "I sette saperi necessari all'educazione del futuro" (1999) identifica non delle *competenze*, ma delle *conoscenze*. La sua analisi però rivela come a partire da informazioni e saperi complessi specifici, l'uomo possa sviluppare modi di pensare e agire differenti, e di come la conoscenza abbia quindi un impatto sulla trasformazione di attitudini e comportamenti umani. Anche partendo dai sette "saperi" di Morin, si arrivano quindi a sviluppare specifiche competenze:

- *Errore ed illusione per comprendere la cecità della conoscenza*: conoscere come conoscere, saper mettere in discussione la conoscenza appresa, grazie alla consapevolezza che essa (e la mente umana che apprende) sono sempre soggette all'errore.

- *I principi per lo sviluppo di una conoscenza pertinente*: la capacità di conoscere attraverso la complessità, organizzare il sapere superando riduzionismo e compartimentalizzazione, mettendo i soggetti in relazione tra loro, con i loro contesti e la globalità, scorrendo reciproche influenze, in visioni d'insieme articolate.

- *Conoscenza della condizione umana*: coscienza e conoscenza dell'identità dell'essere umano in quanto entità fisica, biologica, psichica, culturale, sociale e storica, della relazione tra identità individuale e identità comune con gli altri, tra unità e diversità.

- *Conoscenza dell'identità terrestre*: conoscenza della storia del pianeta Terra e del suo legame con lo sviluppo della specie umana; questa conoscenza deve produrre consapevolezza della crisi planetaria del XXI secolo, dell'interdipendenza uomo-Terra, per sviluppare un senso di appartenenza al Pianeta, per una visione di "Terra-Patria", che sviluppi la capacità di vivere insieme in comunione in quanto *terrestri*, attraverso una coscienza antropologica, ecologica, civica e dialogica.

- *Capacità di affrontare le incertezze*: abilità di rispondere all'inatteso, agli imprevisti, ai rischi, per non essere sopraffatti dalle incertezze e l'imprevedibilità del futuro. Comporta l'intendere le azioni come scommesse che comportano interazioni e trasformazioni che vanno oltre alle intenzioni iniziali di chi le ha compiute.

- *L'educazione alla comprensione umana*: la capacità di comprendere persone e culture diverse da sé, che promuova relazioni di pace e collaborazione, in contrasto ai razzismi e alle xenofobie della società. Comprende comprensione oggettiva (più intellettuale, legata alla comunicazione e alle spiegazioni) e intersoggettiva (che necessita invece di apertura all'altro, identificazione, empatia e generosità).

- *L'etica del genere umano*: la capacità di oltrepassare una visione individualistica per collocare il sé in rapporto con la società e la specie umana, sviluppando solidarietà terrestre per una *antropo-etica* supportata dalla democrazia.

Anche Gardner stesso nel suo "Five Minds for the Future" (2006), e in successive pubblicazioni accademiche (Gardner, 2008; Davis & Gardner, 2012), contestualizza le intelligenze multiple nella società contemporanea e ipotizza quali saranno le *menti* (le abilità cognitive) che permetteranno alle persone di affrontare al meglio le sfide future:

- *Mente disciplinare*, la capacità di padroneggiare uno o più dei modi di pensare utilizzati per la comprensione del mondo (discipline, conoscenze e teorie appartenenti a specifiche aree di studio, ad esempio psicologia, matematica, storia).

- *Mente sintetizzante*, l'abilità di raccogliere informazioni da fonti differenziate, comprenderle ed analizzarle collegandole tra loro, per ricomunicarle in forme di senso coerenti e comprensibili a se stessi e agli altri.

- *Mente creativa*, partendo da ciò che è conosciuto, è la capacità di guardare alle cose attraverso il pensiero divergente, indagarle con domande inusuali, per ricercare soluzioni nuove, inaspettate, innovative.

- *Mente rispettosa*, la capacità di relazionarsi con chi è diverso da sé, con culture e punti di vista alternativi ai propri, riconoscendo l'interdipendenza tra le persone e favorendo la collaborazione. È legata all'intelligenza interpersonale e all'empatia.

- *Mente etica*, la consapevolezza del sé in relazione ai bisogni e ai desideri della società e dell'umanità, che permette un agire altruistico, che superi l'individualismo. Richiede entrambe le intelligenze personali, oltre che capacità di pensiero astratto e intelligenze cognitive.

L'interesse per lo studio delle competenze non si limita all'ambito umanistico e arriva ad espandersi alle sfere economiche, del management, della leadership e al mercato del

lavoro. Esponente accademico di rilievo in questo scenario è James Heckman, economista e statista statunitense, vincitore del Premio Nobel per l'economia nel 2000, il cui lavoro di ricerca si muove nell'ambito dello sviluppo umano e la formazione delle competenze, legate alle problematiche di disuguaglianza socio-economica e ingiustizia sociale che caratterizzano la nostra società. Heckman dimostra come i test maggiormente diffusi oggi per la valutazione degli studenti, delle loro performance e delle istituzioni educative (come il PISA – Programme for International Student Assessment, o test QI, o test GED negli Stati Uniti, ecc.) misurino principalmente abilità cognitive, che non sono predittive del successo di una persona nella vita reale, mentre non tengono in considerazione e non valutano le competenze trasversali, i tratti psicologici di personalità, la motivazione, ed altre caratteristiche che sono considerate di valore nel mercato del lavoro, così come a scuola e in altre sfere della vita. La misurazione delle abilità cognitive non ha forti correlazioni con il tasso di abbandono scolastico, con il successo nel mercato del lavoro, la salute della persona o il suo coinvolgimento in stili di vita criminali, non è quindi una variabile determinante nel predire il successo di una persona. Evidenze scientifiche mostrano invece una correlazione positiva tra tratti della personalità e competenze personali e risultati e performance nella vita. Per far sì che la misurazione della performance accademica sia un indicatore attendibile di successo, la valutazione dovrebbe ampliarsi e includere competenze, comportamenti, motivazione ed altre caratteristiche del percorso d'apprendimento generale della persona. Un programma educativo basato sullo sviluppo di competenze socio-emotive può avere quindi un impatto positivo sul miglioramento dell'andamento scolastico e la qualità della vita dei partecipanti, anche se questo non andrà ad incrementare i loro valori di QI (Ghedin, 2009; Heckman, 2012; Srikala & Kishore, 2010).

In linea con questo approccio sono anche gli studi di Amartya Sen, economista e filosofo indiano, premio Nobel per l'economia nel 1998, padre del *Capability Approach*, la cui ricerca intreccia economia, welfare e svantaggio socio-economico.

Per Sen la povertà equivale ad un'assenza di possibilità e per permettere lo sviluppo dei contesti svantaggiati bisogna quindi agire sull'ampliamento delle possibilità di scelta delle persone, che vengono così messe nella condizione potenziale di raggiungere il tipo di vita desiderato. La *capability* è intesa come la capacità dell'individuo di “funzionare”, che -benché potenzialmente presente- non sempre può concretizzarsi. Può essere definita

anche come l'opportunità concreta di accesso a un *funzionamento*, che è invece la realizzazione di uno stato d'*essere* o di *fare*. La deprivazione, per Sen, nasce dall'interazione tra le risorse disponibili alla persona, il suo ambiente e le caratteristiche personali dell'individuo, che comportano una restrizione dei funzionamenti. Per rispondere a discriminazione e oppressione bisogna quindi permettere uno sviluppo sostenibile della persona e delle sue *capabilities*, così da ampliare le sue possibilità di benessere e permetterle di superare le condizioni che hanno creato i disfunzionamenti (Ghedin, 2009).

*“L’approccio della capability considera l’educazione come fortemente connessa con la libertà umana. [...] Questa libertà può essere espressa in termini di capabilities umane e/o funzionamenti tutti riferiti a dimensioni dello sviluppo umano. Da questo punto di vista, l’educazione deve fornire non solo competenze e abilità orientate al mercato del lavoro, ma anche abilità di vita (life-skills) e opzioni di vita in termini di essere in grado di conoscere, agire e vivere insieme in un ambiente sociale”.*³³

In questo scenario pluridisciplinare comincia ad affermarsi l'uso del termine *competenze*, per indicare le abilità, capacità e potenzialità che vanno oltre all'ambito della conoscenza o competenza tecnica e che si riferiscono invece ad aspetti più legati a personalità, attitudini e comportamenti. Possiamo trovare riferimenti a queste competenze con terminologie quali “competenze trasversali”, “*soft skills*” e “*life skills*”, o espressioni simili quali competenze comportamentali, competenze dell'intelligenza emotiva, competenze non-cognitive, o anche *job skills*, *employability skills* o *21st century skills*³⁴, a seconda dei contesti. Le *soft skills* si differenziano dalle cosiddette *hard skills*, che sono competenze di stampo tecnico-disciplinare, ma per migliorare la propria *employability* al giorno d'oggi è fondamentale possedere una combinazione di entrambe (Rao, 2018).

Se ci si concentra sul mercato del lavoro, possiamo vedere con quali *job-skills* specifiche (*soft* e *hard*) si traducono le teorie di Heckmann e Sen prendendo a riferimento gli esiti dei sondaggi esposti nel World Economic Forum del 2020, in cui sono state delineate le competenze percepite come più rilevanti per l'*employability* del 2025:

³³ Ghedin, 2009, p. 151-152.

³⁴ Nel contesto educativo statunitense vengono solitamente indicate come le “4Cs”, sviluppate dalla *Partnership for 21st Century Skills*, per preparare i discenti alle attuali richieste di forza lavoro: Critical Thinking, Creativity and Innovation, Collaboration, Communication (Hogan, et al., 2020).

- | | |
|--|---|
| 1. Analytical thinking and innovation | 6. Leadership and social influence |
| 2. Active learning and learning strategies | 7. Technology use, monitoring and control |
| 3. Complex problem-solving | 8. Technology design and programming |
| 4. Critical thinking and analysis | 9. Resilience, stress tolerance and flexibility |
| 5. Creativity, originality and initiative | 10. Reasoning, problem-solving and ideation |

Dal report emerge che il divario tra *skills* possedute dalle aziende e *skills* considerate necessarie nella trasformazione del mercato del lavoro dei prossimi 5 anni, continua ad essere alto. Le imprese stimano che per il 40% dei lavoratori sarà necessario un percorso di aggiornamento d'acquisizione di nuove competenze; i manager prevedono che il 94% dei dipendenti dovrà acquisire nuove *skills* sul posto di lavoro, rispetto al 65% riscontrato nel 2018 (WEF, 2020). Analizzando la classifica delle dieci *skills* più influenti, notiamo che soltanto due appartengono alla tipologia *hard* (entrambe connesse all'uso delle tecnologie) mentre tutte le altre sono competenze *soft* che hanno al centro capacità di pensiero critico, divergente, risoluzione di problemi oppure capacità legate all'intelligenza emotiva, quali flessibilità, resilienza, gestione di sé in processi di apprendimento e leadership.

L'importanza dello sviluppo delle competenze trasversali arriva a trovare spazio anche nell'ambito delle politiche educative e ne troviamo uno degli esempi più rilevanti nella "Raccomandazione del Consiglio UE relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente" del 2018, la cui prima versione risale al 2006.

Nel documento europeo viene messo in primo piano l'ingresso ormai inconfutabile dell'Europa nell'*economia della conoscenza*. In questo nuovo contesto l'apprendimento di nozioni rimane importante, ma non è più sufficiente per garantire innovazione e progresso. È necessario affiancare alle conoscenze anche un percorso sulle abilità e gli atteggiamenti, che supportino occupazione, giustizia sociale e cittadinanza attiva. Rinnovata importanza trovano quindi capacità quali la risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolamentazione, che permettono la nascita di nuove idee, teorie, prodotti e conoscenze (Commissione Europea, 2018).

Le otto competenze individuate dall'UE sono le seguenti:

- *Competenza Alfabetica-Funzionale*: comprende l'abilità di comunicare, di pensiero critico e in generale di comprendere ed esprimere concetti, fatti, sentimenti e opinioni.
- *Competenza Linguistica*: comprende l'abilità di mediazione e comunicazione in diverse lingue, anche nella loro dimensione storica ed interculturale.
- *Competenza Matematica e in Scienze, Tecnologie e Ingegneria (STEM)*: abilità di risoluzione di problemi e utilizzo di modelli matematici di pensiero e presentazione. Capacità di spiegare il mondo con l'osservazione, la sperimentazione e il metodo scientifico.
- *Competenza Digitale*: alfabetizzazione informatica e digitale, alfabetizzazione mediatica per la creazione di contenuti digitali, competenze legate alla sicurezza e copyright.
- *Competenza Personale, Sociale e capacità di Imparare a imparare*: consapevolezza e capacità di gestione di sé, di rispondere con resilienza a incertezza e complessità, per il proprio benessere fisico, mentale ed emotivo. Empatia, gestione del conflitto, capacità di costruzione di relazioni interpersonali e di collaborazione.
- *Competenza in materia di Cittadinanza*: capacità di agire come cittadini responsabili e partecipazione attiva alla vita civica e sociale.
- *Competenza Imprenditoriale*: capacità di identificare idee e opportunità e trasformarle in valore aggiunto per sé e per gli altri. Comprende creatività, pensiero critico, risoluzione dei problemi, perseveranza e capacità d'iniziativa.
- *Competenza in materia di Consapevolezza ed Espressione Culturali*: consapevolezza dell'identità e del patrimonio culturale e abilità di comprensione ed espressione di idee attraverso i modi e i contesti delle arti e delle altre forme culturali.

2.3 LE LIFE-SKILLS SECONDO L'INQUADRAMENTO DELL'OMS

Sono state finora esplorate alcune ipotesi di categorizzazione delle competenze. Tra tutte però, di particolare rilievo è il lavoro svolto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO – World Health Organization), che a partire dal 1993 si è occupata di inquadrare le “Abilità di vita” per una competenza psicosociale, denominate *Life Skills*, all'interno del Programma per la Salute Mentale dell'OMS, e di ideare e implementare un programma educativo per il loro sviluppo.

Le *Life-Skills* vengono definite dall'OMS come quelle abilità che permettono all'individuo di adottare comportamenti positivi, adattandosi a diverse situazioni e contesti, rispondendo così in modo efficace alle sfide e alle richieste della vita di tutti i giorni. Le *life-skills* permettono all'individuo di tradurre conoscenza e valori in abilità pratiche e di agire nella vita concretizzando obiettivi e desideri.

Le competenze psico-sociali giocano un ruolo molto importante nella prevenzione e promozione della salute della persona e nella sua possibilità di raggiungere e mantenere un benessere fisico, psichico e sociale, o di contribuire a quello degli altri. Questa visione accoglie la definizione di salute del modello biopsicosociale introdotto da George Libman Engel nel 1977, che considera l'individuo non soltanto da un punto di vista fisico-medico ma anche nella sua relazione di reciproca influenza con il contesto e la società di appartenenza. Per rispondere a stress e pressioni esterne ed interne, la miglior prevenzione è quella che si propone lo sviluppo delle risorse di *coping* della persona, proprio attraverso la coltivazione di abilità personali e sociali (World Health Organization, 1997).

Le dieci *Life-Skills* identificate dall'OMS sono le seguenti:

- *Decision Making*: capacità di prendere decisioni in diverse situazioni e contesti, compiendo processi di elaborazione, valutando differenti opzioni ed effetti delle decisioni.

- *Problem Solving*: capacità di risolvere problemi in modo costruttivo, senza lasciare che questi -se irrisolti- provochino difficoltà o stress.

- *Creative Thinking*: capacità di rispondere alle situazioni quotidiane con adattabilità e flessibilità, contribuendo a *decision making* e *problem solving* con approccio creativo.

- *Critical Thinking*: capacità di pensiero critico, di analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo.

- *Effective Communication*: capacità di comunicazione efficace di opinioni, emozioni e desideri, in contesti differenti, attraverso il linguaggio verbale e non verbale.

- *Interpersonal Relationship Skills*: capacità relazionali interpersonali positive con le altre persone e di costruzione e di mantenimento di rapporti significativi nella vita.
- *Self-Awareness*: capacità di autocoscienza, consapevolezza della propria personalità, punti di forza e debolezza, desideri, bisogni e condizione di stress o pressione.
- *Empathy*: capacità empatica di immaginazione e immedesimazione in vissuti e sentimenti di persone anche appartenenti a contesti e culture differenti dalle proprie.
- *Coping with emotions*: gestione delle emozioni, capacità di riconoscerle in sé e negli altri, comprendendone l'influenza sui comportamenti e rispondendo appropriatamente.
- *Coping with stress*: capacità di gestione e controllo dei livelli di stress, riconoscimento dei motivi scatenanti, degli effetti nella quotidianità e delle azioni utili per modificarli.

All'interno di questa ricerca le *Life-Skills* dell'OMS possono fungere da cornice di riferimento per allargare il contesto disciplinare di ogni singola competenza e creare delle definizioni che comprendano non soltanto il punto di vista bio-psico-sociale ma anche quelli incrociati a inizio capitolo provenienti dall'ambito delle psicologie cognitive, della sociologia, dell'economia e della politica:

Critical Thinking

La capacità di pensiero critico e pensiero analitico attinge da intelligenza linguistica e intelligenza logico-matematica e per questo motivo è associabile al pilastro Imparare a Conoscere di Delors, così come alla capacità di accedere ad una conoscenza complessa e pertinente (Morin) attraverso una mente disciplinare e sintetizzante (Gardner). È riportata scorporata nel report del WEF con le diciture "Analytical thinking" e "Critical thinking and analysis", ma anche di "Active learning and learning strategies".

Decision Making & Problem Solving

La capacità di prendere decisioni e risolvere problemi -valutando opzioni ed effetti- corrisponde alla competenza di "Reasoning, Complex problem-solving" del WEF. Si collega

al pilastro Imparare a Fare, attraverso cui si applica la conoscenza al mondo reale. Prevede la capacità di affrontare le incertezze e i rischi (Morin) ed è fondamentale per la Competenza Imprenditoriale indicata dall'UE.

Creative Thinking

La competenza di pensiero creativo attinge a più intelligenze cognitive (linguistica, logico-matematica, spaziale-visiva) e corrisponde alla mente creativa di Gardner. Predispone la persona al cambiamento e si collega alla capacità di affrontare le incertezze di Morin. In ambito politico-economico e di *job-skills* è la base per lo sviluppo di capacità di ideazione, innovazione, produzione originale. Si appoggia però anche alle intelligenze personali ed è una componente fondamentale della Competenza di Consapevolezza ed Espressione Culturale e Imprenditoriale dell'UE, perché permette lo sviluppo di adattabilità e flessibilità.

Effective Communication & Interpersonal Relationship Skills

Le competenze comunicative hanno un impatto estremamente rilevante tanto sul pilastro Imparare a conoscere, tanto su quello Imparare a vivere insieme, permettendo la costruzione di relazioni tra le persone. Si intrecciano con la conoscenza della condizione umana di Morin, grazie a cui capiamo il funzionamento della persona, tra unità e pluralità sociale, così come alla mente rispettosa di Gardner. L'unione di queste competenze è fondamentale per la *job-skill* "Leadership e social influence" e per le competenze sociali e di cittadinanza dell'UE legate alla capacità di collaborare e lavorare in gruppo.

Self-Awareness & Coping with emotions and stress

È legata all'intelligenza intrapersonale (personale-interna), e si unisce a competenze richieste dal mercato del lavoro quali iniziativa, resilienza e tolleranza allo stress. È alla base delle capacità di gestione di sé (emozioni e stress) e corrisponde al pilastro Imparare ad essere di Delors.

Empathy

Attraverso l'empatia e l'intelligenza interpersonale (personale-esterna) si sviluppa il pilastro Imparare a vivere insieme, la competenza sociale (UE), le menti rispettosa ed etica

di Gardner, così come la capacità di comprensione umana descritta da Morin. Se l'empatia è accostata alla conoscenza dell'identità terrestre essa può ambire ad ampliarsi agli ecosistemi, per lo sviluppo di cittadinanza attiva, senso di appartenenza al Pianeta Terra e lo sviluppo di un'*antropo-etica* del genere umano.

2.4 L.S.E.: LIFE-SKILLS EDUCATION

Dopo aver definito e arricchito il panorama delle *life-skills* -e aver rilevato che il mondo dell'educazione e della formazione sono due contesti essenziali per il loro sviluppo- è necessario ora indagare come “insegnare” queste competenze e comprendere quali sono le metodologie più efficaci per il loro sviluppo.

È riscontrato che le competenze trasversali possono essere apprese. Alcune persone hanno un livello sviluppato innato ma, qualsiasi sia la componente genetica di partenza, l'educazione gioca una parte molto rilevante per lo sviluppo potenziale e il loro miglioramento. Per ottenere questi risultati però i programmi formativi non devono agire limitatamente alla trasmissione di conoscenza, ma anche riuscire a produrre un cambiamento duraturo nei comportamenti della persona (David Carlson & Dobson, 2020; Goleman, 2002).

Fondamentali risultano quindi la motivazione e le metodologie d'apprendimento applicate: “[...] *l'intelligenza emotiva coinvolge circuiti che collegano i centri esecutivi del cervello situati nei lobi prefrontali con il sistema limbico, che governa i sentimenti, gli impulsi e le spinte emotive. La ricerca ha dimostrato che le abilità fondate sulla componente limbica vengono apprese al meglio facendo leva sulla motivazione, l'esercizio intensivo e il feedback.*”³⁵ Per lo sviluppo delle competenze non si può agire quindi sulla neocorteccia -come per le abilità analitiche e tecniche- ma bisogna operare a livello limbico, intervenendo anche sulla trasformazione di abitudini e comportamenti già radicati, attraverso pratica ed esercizio continuativo nei contesti di vita: “*Gli scienziati sono giunti alla conclusione che «quando è una connessione limbica ad aver istituito un modello neurale, occorre una connessione limbica per modificarlo»*”.³⁶

³⁵ Goleman, 2021, p.164.

³⁶ Goleman, 2021, p.168.

Ad oggi, non sembra essere stata identificata una metodologia migliore per lo sviluppo delle *soft skills* ma piuttosto si riconoscono un insieme di approcci adeguati, da cui selezionare il più indicato a seconda della specifica situazione (utenza, obiettivi, ecc.). Alla base delle diverse metodologie le due teorie educative più diffuse sono l'*Experiential Learning Theory* (ELT) sviluppata a partire dal 1984 da David A. Kolb e la *Social Learning Theory* (SLT o SCT – *Social Cognitive Theory*) a partire dal 1977 da Albert Bandura (Kechagias, 2011; World Health Organization, 1997).

Per la SLT l'apprendimento è un processo di acquisizione attivo, che avviene attraverso la strutturazione e la trasformazione dell'esperienza: le persone apprendono dalle loro esperienze, dall'osservazione di chi li circonda e dalle conseguenze delle loro azioni (World Health Organization, 1997). Dalla *Social Learning Theory*, nel 1986 Bandura sviluppa la *Social Cognitive Theory*, apportando i contenuti delle scienze cognitive per spiegare il comportamento umano, la motivazione, la performance, come le persone apprendono nuove competenze e si auto-regolano per sviluppare fiducia nelle proprie possibilità. La teoria è centrata su tre fattori d'influenza interconnessi: personali, comportamentali e ambientali. La relazione triadica tra queste componenti sottolinea la possibilità della persona di orientare cambiamenti sia nella sfera della personalità, che del comportamento, che nello sviluppo di capacità, competenze e relazioni sociali (Koutroubas & Galanakis, 2022).

La ELT di Kolb invece ha le sue origini intellettuali nei lavori di Dewey, Lewin e Piaget ed è un modello olistico del processo d'apprendimento che sottolinea in questo il ruolo centrale dell'esperienza e del processo, mettendo in secondo piano contenuto e risultato. Kolb definisce così l'apprendimento: "*Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. [...] Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience.*"³⁷

Il modello dell'*Experiential Learning Theory* mette in correlazione due modalità per comprendere l'esperienza (*Concrete Experience* e *Abstract Conceptualization*) e due modalità per trasformarla (*Reflective Observation* e *Active Experimentation*). L'apprendimento si sviluppa a partire dalla risoluzione delle tensioni tra queste quattro modalità, interconnesse tra loro, in un modello circolare e ricorsivo (Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2014).

³⁷ Kolb, 2015, p. 50-51.

Il lavoro educativo sulle *life skills* può quindi essere sostenuto al meglio attraverso l'*active learning*, apprendimento esperienziale, che crea spazio per la messa in pratica, con metodologie di didattica attiva e partecipativa in un ambiente di apprendimento supportivo e creativo, con l'aggiunta di strumenti che la persona possa utilizzare in modo autonomo nella vita quotidiana, per concretizzare con continuità temporale quanto appreso. Queste metodologie possono comprendere *training*, casi studio, *brainstorming*, dibattiti, lavori e progetti di gruppo, simulazioni, *role play*, *outdoor education*, attività sportive o artistiche, ecc., da svolgersi sia nei contesti d'apprendimento formali e non-formali, sia in quelli informali del *lifewide learning* (Ghedin, 2009; Liotas, 2014; Marmocchi, Dall'Aglio & Zannini, 2004; Rao, 2018, Srikala & Kishore, 2010).

Mettendo al centro la partecipazione attiva del discente, le metodologie dell'*active learning* si sviluppano in perfetta sintonia con l'idea di apprendimento attraverso l'Esperienza di John Dewey esposta nel primo capitolo e si pongono come risorsa privilegiata per lo sviluppo delle *life-skills*.

Nel contesto dell'apprendimento esperienziale ogni specifica competenza richiede la scelta della metodologia più appropriata, così come è necessario adattare con creatività la scelta degli strumenti a seconda di caratteristiche o bisogni particolari di uno specifico discente, o gruppo di lavoro. Per sviluppare competenza di *Critical Thinking*, ad esempio, Gardner suggerisce di impostare la didattica tenendo conto che ogni individuo si appoggia a più intelligenze, adottando quindi un approccio *pluralizzante*, che consenta l'accesso a stimoli differenziati, ma anche un approccio *individualizzato*, che permetta una successiva specializzazione in accordo con le capacità del singolo. Dovendo attingere a fonti di sapere differenziate, oltretutto, potrebbe risultare arricchente un approccio *multidisciplinare*, che permetta il dialogo tra fonti e media diversi. Questo può meglio svilupparsi con metodologie basate su progetti o ricerche tematiche.

Se guardiamo allo sviluppo di competenze di *Creative Thinking* invece è importante lavorare molto sulla costruzione di un ambiente di apprendimento che prenda particolarmente le distanze dall'attuale modello scolastico standard, perché è necessario favorire la sperimentazione, il correre rischi, l'errore e il fallimento, che male si adattano ai sistemi valutativi odierni (Davis & Gardner, 2012).

Per meglio supportare un lavoro su competenze di *coping*, consapevolezza di sé, empatia e relazioni interpersonali il contesto educativo dovrebbe passare da un modello competitivo, che pone enfasi sui successi individuali del discente, ad uno che interpreta il gruppo di studio come una comunità di pratica³⁸, una *community of learners* orientata allo sviluppo di una futura *learning society*.

Altre componenti fondamentali da curare nei percorsi di *active learning* sono l'ambiente di apprendimento, l'atteggiamento del conduttore-educatore, la gestione del gruppo, e la valutazione.

Il conduttore, ad esempio, è una delle componenti più influenti dell'ambiente di apprendimento, ne regola il clima, dà le regole e gestisce i processi di relazione. È importante che chi conduce diventi *facilitatore* dello sviluppo dei partecipanti, che sia *leader* del gruppo e favorisca l'instaurarsi di relazioni di fiducia e rispetto reciproco, così come una gestione costruttiva dei problemi o conflitti, creando al tempo stesso motivazione e coinvolgimento.

Il lavoro di gruppo facilita lo sviluppo di competenze comunicative, sociali e relazionali, prevede la capacità di ascolto attivo necessario alla collaborazione, al tempo stesso permette anche di imparare dall'altro in una dinamica *peer-to-peer*, grazie al contatto con le idee e le esperienze degli altri partecipanti, potenzialmente differenti dalle proprie.

Fondamentale è uno spazio per la riflessione, di feedback e *debriefing* al termine dell'esperienza, che permetta di trasformare gli apprendimenti impliciti e spontanei avvenuti, in apprendimento esplicito. La generalizzazione dell'appreso permette così di trasferire e applicare le nuove competenze nel contesto di vita (Ciresola, 2011).

A questo si aggiunge inoltre una componente valutativa vera e propria, necessaria per ogni progetto, che coinvolga conduttori, partecipanti e collaboratori in una valutazione empirica e oggettiva, attraverso indicatori appositi. Partendo dagli obiettivi iniziali la valutazione può comprendere sia il gradimento, che i risultati d'apprendimento e diventare così un supporto valido per il proseguimento e il miglioramento della didattica (Marmocchi, Dall'Aglio & Zannini, 2004).

³⁸ *Community of Practice* così come intesa per la prima volta da Jean Lave e Etienne Wenger nel 1991.

Capitolo 3

METODOLOGIE DELL'ARTE APPLICATE ALLO SVILUPPO DELLE *LIFE-SKILLS*

Dall'analisi incrociata dei capitoli 1 e 2 emerge che le metodologie educative necessarie per lo sviluppo delle *life-skills* sono quelle esperienziali-attive. Sia nel *fare* che nel *fruire* arte la componente esperienziale è predominante. Si deduce quindi che esiste una compatibilità tra lo sviluppo delle competenze trasversali e le metodologie dell'arte, dato che l'*active-learning* può comprendere diverse tipologie di esperienze, tra cui sicuramente anche quelle artistiche.

Emerge altresì che nel *fare* e *fruire* arte come Esperienze Estetiche (così come intese da Dewey) non si può prescindere dall'attivazione personale di alcune competenze trasversali: non si può avere un'esperienza estetica significativa senza attivazione di pensiero critico, pensiero creativo, consapevolezza di sé ed empatia. Ciò equivale a dire che ogni esperienza artistica significativa è in sé una metodologia educativa che richiede l'esercizio di più *life-skills*, in un rapporto di causalità/reciprocità che non può non attivarsi.

Questa prima analisi getta delle basi teoriche a sostegno dell'ipotesi per cui le metodologie basate sull'arte possono essere un valido strumento per lo sviluppo delle *life-skills* in ambito educativo e formativo. Risulta quindi coerente proseguire la ricerca cercando di meglio definire cosa si intende con metodologie basate sull'arte, come queste vengano applicate e con quali risultati.

Nel seguente capitolo si è quindi scelto di procedere con una revisione della letteratura scientifica sul tema, per identificare lo stato dell'arte di quest'ambito di ricerca, utilizzando l'approccio della *systematic review*, per rispondere alla domanda iniziale "Le metodologie artistiche possono supportare lo sviluppo delle *life skills* in ambito educativo e formativo?". L'ipotesi perseguita è affermativa e immagina che l'analisi della letteratura dia conferma che le metodologie dell'arte in ambito educativo possano svolgere un ruolo chiave nel supportare lo sviluppo delle competenze trasversali.

Nel primo paragrafo vengono presentate alcune definizioni utili per l'inquadramento dell'ambito disciplinare nel contesto educativo contemporaneo.

Nel secondo paragrafo viene presentata la metodologia di ricerca, con i criteri utilizzati per il recupero e la selezione delle fonti.

Successivamente, vengono esposti i risultati attraverso una tabella comparativa di estrazione dati dei 35 articoli selezionati, una mappa concettuale e alcune statistiche.

A seguire è presentata la discussione critica dei dati e le conclusioni, tenendo conto di criticità dell'analisi e possibili sviluppi futuri.

3.1 DALL'ART-EDUCATION AGLI ART-BASED METHODS

Quali sono, quindi, ad oggi, i campi e le modalità d'applicazione dell'educazione artistica intesa come esperienza estetica?

Una prima cornice di riferimento viene data dalla comprensione di una terminologia specifica, soprattutto inglese, che -anche se non globalmente condivisa- differenzia alcuni importanti aspetti della disciplina "Arte" in ambito educativo.

Nei capitoli a seguire si utilizzeranno i termini "educazione artistica" o "*art-education*" per intendere l'insegnamento tradizionale dell'arte in ambito scolastico. Questo può comprendere la trasmissione di contenuti teorici legati alla storia dell'arte, così come l'insegnamento di *hard-skills* attraverso l'esperienza di processi artistici precisi, che ambiscono a far sì che lo studente si impadronisca della tecnica e sia in grado di produrre risultati di qualità (ad esempio in ambito di disegno dal vero, disegno tecnico, grafica digitale pubblicitaria, scultura, *video-making*, ecc.).

Cosa si intende invece con *art-based methods*, o *art-based learning*, o *art-based research*?

Non esistono definizioni ufficiali ma, ad esempio, Meltzer e Schwencke (2020) specificano come l'obiettivo degli *art-based methods* non sia la realizzazione di eccellenti opere d'arte, né di formare artisti. Ciresola (2011) definisce *art-based learning* quell'apprendimento che usa l'arte come strumento e lo distingue dalla didattica dell'arte che invece viene utilizzata per lo più come processo di avvicinamento all'opera d'arte: "*Quando invece si utilizza l'arte come strumento di formazione, il valore fondamentale sta nel processo della produzione artistica, processo che viene sperimentato dai protagonisti [...] e*

che viene poi anche interpretato e riportato nei contesti organizzativi della propria professione o attività imprenditoriale, diventando così un'esperienza disponibile a interpretazioni a livelli diversi.”³⁹ O ancora, Sandberg, Stasewitsch, & Prümper (2022) indicano che il termine *art-based learning* indica un approccio all'apprendimento multimodale, in cui il discente è attivamente coinvolto in differenti attività artistiche, con la finalità di esplorare una tematica distante dalle Arti, innescando esperienze significative.

Particolarmente in accordo con la domanda di ricerca di questa tesi è la definizione di *art-based methods* di Piispanen e Meriläinen (2019):

*“The aim of art-based methods is, just as is indeed that of transversal competence, above all to strengthen self-knowledge and positive self-concept as well as analyse life, its phenomena and the relation of oneself to these. [...] when the art-based methods are used then at its best it starts processes which increase the experience of happiness, the feelings of being accepted and satisfaction in one's own life, which has a direct connection to the decrease in negative thoughts and for the repair of earlier unpleasant experiences. The connection of the art-based methods to the objectives of the transversal competence is very clear: both have the common aim of promoting self-knowledge and self-esteem, growth as a human being, inclusion in society and versatile sustainable development.”*⁴⁰

Art-based methods e *art-based learning* sono generalmente usati come sinonimi, da non confondersi invece con il termine *art-based research*.

Nell'ambito della ricerca scientifica, con *Art-Based Research* si definisce una tipologia di ricerca empirica qualitativa che effettua produzione, raccolta o analisi dati attraverso materiali artistici (oggetti, performance, ecc.) portatori di contenuto simbolico, emozionale, esperienziale nonché nozionistico, solitamente in ambito sociologico, educativo, psicologico o antropologico (Rolling, 2010).

Spostando l'attenzione dall'*art education* agli *art-based methods*, aumentano da un lato i potenziali utilizzatori delle metodologie, e dall'altro i possibili ambiti di applicazione.

³⁹ Ciresola, 2011, p.93.

⁴⁰ Piispanen & Meriläinen, 2019, p.88.

È possibile identificare tre principali macro-categorie:

Contesti Scolastici → insegnanti d'arte e di altre discipline applicano queste metodologie con obiettivi di miglioramento del coinvolgimento degli studenti, della motivazione ad apprendere, di produrre un apprendimento orientato alla complessità interdisciplinare, o allo sviluppo di competenze cognitive ed affettive guardando il potenziale dello studente in quanto persona. (Megna, 2013; Rooney, 2004).

Contesti territoriali comunitari, culturali o socio-assistenziali → obiettivi di sviluppo di identità culturale e sociale, di competenze di cittadinanza attiva, di supportare la costruzione di relazioni e cooperazione nel territorio, così come il sostegno alla promozione e prevenzione in particolari fasce di utenti a rischio, spesso in collaborazione con i servizi sociali (Rooney, 2004).

Contesti aziendali → obiettivi di sviluppo di creatività e innovazione, quali fonti di vantaggio competitivo aziendale nel contesto concorrenziale odierno, o come strumento formativo per sviluppare competenze di leadership, comunicative, di *problem-solving* e *teambuilding* (Ciresola, 2011; Kerr, & Darsø, 2008).

Taylor e Ladkin (2009) forniscono degli esempi applicativi nel contesto aziendale, riportandoli a quattro possibili aree, ovvero 1) “trasmissione di competenze”, come lo sviluppo di empatia tra i professionisti medico-sanitari; 2) “tecniche proiettive”, che permettono di far emergere pensieri e sentimenti interiori difficilmente trasmissibili verbalmente; 3) “descrivere l'essenza” di un concetto grazie a simboli o metafore di sintesi o rafforzamento; 4) “fare” esperienze pratiche come forme di ricostruzione personale.

3.2 METODOLOGIA DI RICERCA

L'analisi della letteratura è iniziata con una ricerca bibliografica, effettuata sui portali di Galileo Discovery -la piattaforma del Sistema bibliotecario dell'Università di Padova- ed Eric – Institute of Education Sciences.

In Galileo Discovery sono state inizialmente inserite le parole chiave/stringa di ricerca “art based learning skills”, con l'aggiunta degli operatori booleani “NOT music”, “NOT theatre”, e il filtro delle aree disciplinari “arti e scienze umane + educazione + psicologia + sociologia”. La ricerca così impostata ha dato un totale di 3.256 record.

Soltanto una ristretta gamma dei record emersi era pertinente al tema di ricerca. Le principali problematiche erano legate all'ambiguità della parola "art", che non era quasi mai utilizzata in senso coerente (es. "the state of the art" o "the art of communication", ecc.). L'utilizzo degli operatori booleani per limitare il campo alle sole arti visive non ha dato esito efficace, in quanto è emerso che sovente negli articoli si fa riferimento all'insieme delle arti: spesso nei progetti di ricerca vengono usate più arti all'interno dello stesso studio e quindi escludendo la parola "music" si vanno ad eliminare anche risultati pertinenti alle arti visive. Con l'obiettivo di restringere il campo di ricerca si sceglie quindi di mantenere i filtri disciplinari, eliminare gli operatori booleani e proseguire con altre due combinazioni di parole chiave, "art based methods education soft skill" (risultato di 31 record) e "art education methods develop soft skill" (risultato di 27 record). Con queste due nuove stringhe il numero di risultati emersi è troppo basso e dai contenuti sempre poco pertinenti. Si procede quindi con la stringa di contenuto più ampio "art education soft skill", che dà un esito di 273 record totali, tra cui alcuni pertinenti che vengono selezionati.

La procedura viene ripetuta nel portale [Eric](#). La prima stringa di parole è "art based methods soft skills visual arts", che dà 9.707 record, di cui molti pertinenti all'area delle *soft-skills* ma pochi all'uso dell'arte. Per restringere il campo si sceglie di proseguire con la stringa "art based methods" con filtro/*descriptor* "art education" e filtro temporale "last 5 years", da cui si ottengono un totale di 143 record abbastanza pertinenti. Si effettua un ultimo passaggio con stringa "art based methods education soft skill", si mantiene il filtro/*descriptor* "art education" e si aggiunge quello "last 10 years". Questa combinazione dà il risultato migliore in termini di pertinenza, con un totale di 358 record trovati, tra cui si sono selezionati gli articoli più pertinenti, da unire a quelli di Galileo Discovery.

Dall'analisi dei record emersi nei due portali emergono circa 50 pubblicazioni valutate potenzialmente pertinenti con la domanda di ricerca, valutate attraverso la lettura di titolo e abstract. L'arco temporale coperto va dal 2004 al 2022. Si sceglie di proseguire con una verifica approfondita dei 50 articoli, per confermarne la pertinenza effettiva (attraverso la lettura dell'introduzione e della conclusione) e dell'attendibilità della fonte.

Vengono a questo punto eliminati gli articoli con pertinenza bassa, e precedenti al 2012. In alcuni casi la pertinenza era medio bassa, ma si è scelto di tenere la pubblicazione se

questa si occupava di una sfera poco approfondita degli *art-based methods*, come ad esempio il ruolo degli insegnanti/formatori, conflitti etici, aspetti di politiche educative, esempi alternativi di metodologie di valutazione delle competenze.

Per valutare la pertinenza sono stati scartati principalmente articoli che non si focalizzavano sulle arti visive ma interamente su altre discipline artistiche (scrittura, musica, teatro, danza, ecc.), così come pubblicazioni in cui gli *art-based methods* fossero stati indagati come strumento di lavoro sulla persona molto generale e non specifico su una o più competenze trasversali.

Per verificare l'autorevolezza della pubblicazione sono stati utilizzati due criteri:

- 1- Presenza della rivista di pubblicazione sul portale Scimago Journal Rank della Scimago Institutions Rankings, accettando qualsiasi posizionamento (dal Q1 al Q4), visto che le riviste di discipline umanistico-artistico tendono ad avere posizionamenti bassi.
- 2- L'articolo risulta citato in altre pubblicazioni.

Qualora la rivista non fosse presente su Scimago ma il soggetto dell'articolo fosse particolarmente pertinente all'oggetto di ricerca, è stato verificato che si trattasse di una rivista peer-reviewed; se la rivista non lo era l'articolo è stato scartato.

Alla fine di questa seconda fase gli articoli identificati come autorevoli e pertinenti sono 28 (identificabili nella Tabella 1, colonna "n", da un numero progressivo preceduto dal numero 1). Si attiva una seconda fase di ampliamento delle fonti a partire dalla revisione delle bibliografie dei 28 articoli sopra citati, selezionando tra queste altre pubblicazioni includendo soltanto articoli scientifici verificati, pubblicati non più tardi del 2012, e ritenuti di alta pertinenza, per un totale di ulteriori 7 articoli aggiuntivi (identificabili nella Tabella 1, colonna "n", da un numero progressivo preceduto dal numero 2).

Al termine di questo processo si identificano un totale di 35 articoli che diventano oggetto del processo di *systematic review*.

La revisione sistematica della letteratura viene effettuata attraverso la creazione di una tabella comparativa di estrazione dati (Tabella 2), riassuntiva dei contenuti, organizzati secondo i seguenti criteri:

- **Autore, titolo, anno:** riportato in dicitura APA in ordine alfabetico.
- **Paese:** nazione in cui si è svolto lo studio.

- **Tipologia di studio:** ricerca sperimentale empirica con raccolta dati (quantitativa o qualitativa) o ricerca compilativa-teorica.
- **Obiettivo dello studio:** domanda di ricerca e caratteristiche principali dello studio.
- **Contesto Educativo:** contesto in cui si è svolto lo studio, con tre possibilità di categorizzazione.
 - Scolastico: interventi con classi di scuole di ogni ordine e grado, pubbliche o private, appartenenti ai contesti educativi formali o non formali (gite scolastiche, esperienze di didattica museale, ecc.).
 - Socio-assistenziale-culturale: contesti legati all'assistenza sociale, all'ambito preventivo o riabilitativo o a progetti socio-culturali attivati nei territori e nelle comunità locali, in contesti educativi non formali o informali.
 - Formativo-aziendale: contesti legati alla formazione professionale o alla formazione aziendale, appartenenti a contesti educativi della formazione degli adulti.
- **Utenza:** caratteristiche dei fruitori dell'intervento.
- **Setting:** caratteristiche del luogo in cui si è svolto l'intervento (in contesto formale o informale, outdoor o indoor, durata dell'intervento, ecc.)
- **Metodologia art-based:** metodologia artistica utilizzata per l'intervento con tre possibilità di macro-categorizzazione:
 - Fruire: fruizione di opere d'arte o oggetti artistici, di originali dal vivo o mediata attraverso riproduzioni iconografiche o audio-visive.
 - Fare: esperienza *hands-on* pratico-manuale del fare arte, attraverso supporti, materiali e tecniche.
 - Mista: comprendente sia il fare che il fruire arte.
- **Life-Skill:** life-skill o insieme di life-skills oggetto d'intervento e il cui sviluppo è parte degli obiettivi di apprendimento.
- **Esiti:** se l'articolo è in accordo o in disaccordo con l'ipotesi di ricerca, ovvero se considera gli *art-based methods* uno strumento valido per lo sviluppo delle *life-skills*.

Tabella 1

Ricerca ed identificazione delle fonti

n	Autore/i	Titolo	Anno	Rivista	Attendibilità ⁴¹	Pertinenza
1. 1	Allina, B	The development of STEAM educational policy to promote student creativity and social empowerment	2018	<i>Arts Education Policy Review</i>	Verificata	medio alta
2. 1	Bentz, J., & O'Brien, K.	ART FOR CHANGE: Transformative learning and youth empowerment in a changing climate.	2019	<i>Elementa: Science of the Anthropocene</i>	Rivista non su Scimago ma peer-reviewed, "Open Access Publications della University of California".	alta
1. 2	Blair, J. M.	Animated autoethnographies: Stop motion animation as a tool for self-inquiry and personal evaluation	2014	<i>Art Education</i>	Verificata	alta
1. 3	Brady, G., & Brown	Rewarding but let's talk about the challenges: Using arts based methods in research with young mothers.	2013	<i>Methodological innovations online</i>	Rivista non su Scimago ma peer-reviewed open access.	medio-alta
2. 2	Brown, E. D., & Sax, K. L.	Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk.	2013	<i>Early childhood research quarterly</i>	Verificata	alta
1. 4	Casciano, R., Cherfas, L., & Jobson-Ahmed, L.	Connecting Arts Integration to Social-Emotional Learning among Special Education Students.	2019	<i>Journal for Learning through the Arts</i>	Rivista non su Scimago ma peer-reviewed, "Open Access Publications della University of California".	alta
2. 3	Coholic, D. A., & Eys, M.	Benefits of an arts-based mindfulness group intervention for vulnerable children.	2016	<i>Child and adolescent social work journal</i>	Verificata	alta
1. 5	Corbisiero-Drakos, L., Reeder, L. K., Ricciardi, L., Zacharia, J., & Harnett, S.	Arts Integration And 21st Century Skills: A Study of Learners and Teachers.	2021	<i>International Journal of Education & the Arts</i>	Verificata	molto alta
1. 6	David Carlson, J., & Dobson, T.	Fostering Empathy through an Inclusive Pedagogy for Career Creatives.	2020	<i>International Journal of Art & Design Education</i>	Verificata	molto alta
1. 7	Davis, S.	The engagement tree: Arts-based pedagogies for environmental learning.	2018	<i>International Journal of Education & the Arts</i>	Verificata	molto alta
1. 8	Doucet, M., Pratt, H., Dzhenganin, M., & Read, J.	Nothing About Us Without Us: Using Participatory Action Research (PAR) and arts-based methods as empowerment and social justice tools in doing research with youth 'aging out' of care.	2021	<i>Child Abuse & Neglect</i>	Articolo non citato in altre pubblicazioni (recente) ma è pubblicato in rivista con ranking Q1.	medio-alta
1. 9	Dretzke, B. J., & Yap, S.	Transforming Education through the Arts and Media (TEAM): Final Evaluation Report.	2015	<i>Center for Applied Research and Educational Improvement.</i>	Publicazione del centro di ricerca dell'University of Minnesota.	bassa
1. 10	Grace, E., Kelton, M. L., Owen, J. P., Diaz Martinez, A., White, A., Danielson, R. W., ... & Schafer Medina, G.	Integrating Arts with STEM to Foster Systems Thinking.	2021	<i>Afterschool Matters</i>	Articolo non citato in altre pubblicazioni (recente). La rivista non è presente su Scimago, ma peer reviewed (California Afterschool Network).	alta

⁴¹ Nella seguente colonna viene utilizzata la dicitura *verificata* per riferirsi ad un articolo pubblicato su una rivista presente su Scimago e citato in altre pubblicazioni. Qualora l'articolo non risponda a questo requisito ne vengono specificate ulteriori caratteristiche.

1.11	Graham, M. A.	Deconstructing the bright future of STEAM and design thinking.	2020	<i>Art Education</i>	Verificata	alta
1.12	Grushka, K., Hope, A., Clement, N., Lawry, M., & Devine, A.	New visuality in art/science: A pedagogy of connection for cognitive growth and creativity.	2018	<i>Peabody Journal of Education</i>	Verificata	alta
1.13	Haro-Garcia, N. D., Co-mas-Lopez, M., Hincz, K. P., Mazalu, M., & Sacha, G. M.	Soft Skills assessment in Art and Globalization.	2018	<i>Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality</i>	Verificata	medio-bassa
1.14	Hogan, J., Jaquith, D., & Gould, L.	Shifting perceptions of quality in art education.	2020	<i>Art Education</i>	Verificata	molto alta
1.15	Hujala, T., Junttila, S., & Tokola, N.	Youth Inclusion in Forest Policy Dialogue: Contemplating Human-Forest Relationships through Arts-Based Methods.	2021	<i>Rural Landscapes: Society, Environment, History</i>	Articolo non citato in altre pubblicazioni. Rivista non su Scimago, ma peer reviewed (Stockholm University Press).	medio-alta
2.4	LaMore, R., Root-Bernstein, R., Root-Bernstein, M., Schweitzer, J. H., Lawton, J. L., Roraback, E., ... & Fernandez, L.	Arts and crafts: Critical to economic innovation.	2013	<i>Economic Development Quarterly</i>	Verificata	alta
2.5	Lee, L., Currie, V., Saied, N., & Wright, L.	Journey to hope, self-expression and community engagement: Youth-led arts-based participatory action research.	2020	<i>Children and Youth Services Review</i>	Verificata	alta
1.16	Liotas, N.	Gestalt practice and arts-based training for leadership, innovation and change management skills.	2014	<i>Industry and Higher Education</i>	Verificata	molto alta
1.17	Maguire, C.	Learning with refugees: Arts and human rights across real and imagined borders.	2017	<i>Art Education</i>	Verificata	medio bassa
1.18	Marshall, J.	Visible thinking: Using contemporary art to teach conceptual skills.	2008	<i>Art Education</i>	Verificata	alta
1.19	Marshall, J.	Thinking outside and on the box: Creativity and inquiry in art practice.	2010	<i>Art Education</i>	Verificata	alta
2.6	Marshall, J.	Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum.	2014	<i>Studies in Art Education</i>	Verificata	alta
1.20	Marshall, J.	Transforming education through art-centred integrated learning	2014	<i>Visual Inquiry: Learning & Teaching Art</i>	Rivista non su Scimago ma peer reviewed.	alta
1.21	Marshall, J., & D'Adamo, K.	Art practice as research in the classroom: A new paradigm in art education.	2011	<i>Art Education</i>	Verificata	alta
1.22	Marshall, J., & D'Adamo, K.	Art studio as thinking lab: Fostering metacognition in art classrooms.	2018	<i>Art Education</i>	Verificata	alta
1.23	Meltzer, C., & Schwencke, E.	Arts-based learning in vocational education: Using arts-based approaches to enrich vocational pedagogy and didactics	2020	<i>Journal of Adult and Continuing Education</i>	Verificata	alta

		and to enhance professional competence and identity.				
1. 24	Pavarini, G., Smith, L. M., Shaughnessy, N., Mankee-Williams, A., Thirumalai, J. K., Russell, N., & Bhui, K.	Ethical issues in participatory arts methods for young people with adverse childhood experiences.	2021	<i>Health Expectations</i>	Verificata	medio-alta
1. 25	Peña, D., & Grant, K.	The Impact of an Art-Based Experience on Leadership Development.	2019	<i>Work Based Learning e-Journal International</i>	Articolo non citato in altre pubblicazioni. Rivista non su Scimago, ma peer reviewed (Middlesex University).	molto alta
1. 26	Piispanen, M., & Meriläinen, M.	The art-based methods in developing transversal competence.	2019	<i>International Electronic Journal of Elementary Education</i>	Verificata	molto alta
1. 27	Pruitt, L., Ingram, D., & Weiss, C.	Found in Translation: Interdisciplinary Arts Integration in Project AIM.	2014	<i>Journal for Learning through the Arts</i>	Rivista non su Scimago ma peer-reviewed, "Open Access Publications della University of California".	medio bassa
1. 28	Rice, M. F., & Dunn, M.	Supporting children's writing in inclusive classrooms with arts-based strategies.	2020	<i>Teaching Exceptional Children</i>	Verificata	alta
1. 29	Robinson, Y., Paraskevopoulou, A., & Hollingworth, S.	Developing 'active citizens': Arts Award, creativity and impact.	2019	<i>British Educational Research Journal</i>	Verificata	alta
1- 30	Rolling Jr, J. H.	A paradigm analysis of arts-based research and implications for education.	2010	<i>Studies in art education</i>	Verificata	medio bassa
1. 31	Sandberg, B., Stasewitsch, E., & Prümper, J.	Skills Development through Virtual Art-Based Learning: Learning Outcomes of an Advanced Training Program for Project Managers.	2022	<i>Education Sciences</i>	Verificata	molto alta
2. 7	Simpson Steele, J.	Noncognitive Factors in an Elementary School-Wide Model of Arts Integration.	2016	<i>Journal for Learning through the Arts</i>	Rivista non su Scimago ma peer-reviewed, "Open Access Publications della University of California".	alta
1. 32	Srivastava, A. P., Babu, V., & Shetye, S. K.	Exploring students' learning efficacy: Predicting role of teachers' extra role behaviour and art-based innovation pedagogies.	2019	<i>European Journal of Training and Development</i>	Verificata	medio alta
1- 33	Stevenson, L.	<i>The arts and education: new opportunities for research</i>	2004	<i>Arts Education Partnership</i>	Verificata	alta
1-3 4	Taylor, S. S., & Ladkin, D.	Understanding arts-based methods in managerial development.	2009	<i>Academy of Management Learning & Education</i>	Verificata	alta
1. 35	Vande Zande, R., Warnock, L., Nikoosmanesh, B., & Van Dexter, K.	The design process in the art classroom: Building problem-solving skills for life and careers.	2014	<i>Art Education</i>	Verificata	alta

3.3 RISULTATI

Tabella 2

Tavola comparativa di estrazione dati

Autore, anno e titolo	Paese	Tipologia di studio	Obiettivo dello studio	Contesto educativo	Utenza	Setting	Metodologia art-based	Life-skill	Esiti
Allina, 2018. "The development of STEAM educational policy to promote student creativity and social empowerment"	USA	Ricerca compilativa-teorica	Applicazione di Arte e Design nei programmi di STEM education (STEAM), per la costruzione di una forza lavoro innovativa e un'economia competitiva, in accordo con la politica educativa nazionale.	Scolastico	Studenti dai 3 ai 20 anni (K-20) della Rhode Island School of Design.	Formale e informale.	*specificata solamente la creazione di esperienze interdisciplinari di integrazione dell'arte nelle discipline STEM, che hanno favorito apprendimento personalizzato per gli studenti.	Creative thinking	In accordo. L'aggiunta di Arte e Design negli insegnamenti STEM ha benefici per i discenti con impatto nelle competenze di intelligenza emotiva, collaborazione e innovazione.
Bentz, & O'Brien, 2019. "Art for change: Transformative learning and youth empowerment in a changing climate."	Portogallo	Ricerca Empirica (qualitativa)	Esplorare il potenziale trasformativo dell'arte per supportare cambiamento individuale, nella mentalità e nella società, rispetto ai temi della sostenibilità ambientale, sviluppando <i>empowerment</i> giovanile.	Scolastico	Studenti dai 16 ai 18 anni, di liceo artistico statale di Lisbona, sezione "Design e comunicazione".	Formale e non formale. Scuola-vita quotidiana. Durata 30 gg.	Fare Arte. Realizzare una brochure e un poster come rielaborazioni di un'esperienza di cambiamento individuale (adottare un'abitudine sostenibile per 30gg). Tecniche: a piacere, disegno, pittura, collage + editing finale in digitale (Illustrator o Photoshop).	Critical thinking, Self-awareness, Empathy, Effective communication	In accordo. I risultati mostrano che la congiunzione di produzione artistica e approccio <i>transformative learning</i> supporta lo sviluppo di critical thinking, consapevolezza sociale e empowerment, verso lo sviluppo di responsabilità etica.
Blair, 2014. "Animated Autoethnographies: Stop Motion Animation as a Tool for Self-Inquiry and Personal Evaluation"	USA	Ricerca Empirica (qualitativa)	Esplorare, costruire e narrare il Sé in un progetto <i>art-based</i> "Animated Autoethnographies" con il supporto del digitale e le nuove tecnologie.	Scolastico	Studenti universitari, in training per diventare insegnanti.	Formale.	Fare Arte. Scrivere uno storyboard e realizzare un'animazione video, a partire dalle risposte ad una domanda di profonda investigazione del sé. Tecnica: mista. Stop motion 2D con disegno e collage, 3D con creta,	Self-awareness, Empathy, Interpersonal relationship skills,	In accordo. La metodologia dello stop motion per l' esplorazione del sé risulta essere un valido strumento per la raccolta dati qualitativa. Il progetto ha contribuito a far sviluppare consapevolezza di sé ed empatia per le

Autore, anno e titolo	Paese	Tipologia di studio	Obiettivo dello studio	Contesto educativo	Utenza	Setting	Metodologia <i>art-based</i>	<i>Life-skill</i>	Esiti
							plastilina e oggetti veri, 3D con veri attori umani.	Coping with emotions	narrazioni altrui, entrando in contatto significativo con la diversità biografica degli altri partecipanti.
Brady, & Brown, 2013. “Rewarding but let's talk about the challenges: Using arts based methods in research with young mothers”.	.UK	Ricerca compilativa-teorica	Valutare l'uso dei materiali visivi prodotti in progetti <i>art-based</i> con categorie soggette a stigmi sociali (ragazze madri), come materiali informativi e divulgativi, considerando criticità di anonimata e consenso.	Socio-assistenziale, culturale	Ragazze-madri e professionisti sociali che lavorano con ragazze-madri.	Informale	Mista. Fare Arte: produzione di storyboard, narrazioni video, short-films (digital <i>storytelling</i>). Tecniche: fotografia e video. Fruiere Arte: i materiali audio-visivi dei workshop sono stati utilizzati come strumenti divulgativi e come materiali per la formazione di professionisti socio-sanitari.	Self-awareness, Empathy, Creative thinking	In accordo. Negli oltre 10 anni di lavoro con gli <i>art-based</i> methods lo studio conferma l'efficacia dei linguaggi visivi per lo sviluppo di consapevolezza di sé e consapevolezza sociale per le madri, così come di empatia e pensiero creativo per i professionisti.
Brown, & Sax, 2013. “Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk.”	USA	Ricerca Empirica (quantitativa)	Valutare l'impatto del programma <i>art-integrated</i> “Arts Enrichment Program”, per lo sviluppo di competenze di intelligenza emotiva in bambini di famiglie a basso reddito e rischio di difficoltà scolastiche alla scuola primaria.	Scolastico e Socio-assistenziale, culturale	Bambini dai 3 ai 5 anni della Kaleidoscope Preschool di Philadelphia.	Formale.	Fare Arte. Pluridisciplinare: arti visive, musica, danza.	Coping with emotions, Coping with stress	In accordo. Dall'autunno alla primavera, i bambini della <i>art-integrated school</i> hanno mostrato una crescita maggiore rispetto alla scuola-gruppo di controllo, nell'abilità di espressione di emozioni positive e negative, e gestione delle emozioni.
Casciano, et al., 2019. “Connecting Arts Integration to Social-Emotional Learning among Special Education Students.”	USA	Ricerca Empirica (qualitativa)	Valutare gli esiti di un progetto formativo di <i>art-integration</i> per insegnanti di sostegno per lo sviluppo di competenze SEL, valutando gli esiti nelle loro classi, in	Scolastico	Insegnanti di sostegno e i loro studenti.	Formale.	Fare Arte. Pluridisciplinare: arti visive, musica, danza, teatro.	Self-awareness, Interpersonal relationship skills, Coping	In accordo. Le metodologie <i>art-integrated</i> si dimostrano un valido supporto per gli insegnanti, di facile applicazione, impattando positivamente gli studenti in quattro aree:

Autore, anno e titolo	Paese	Tipologia di studio	Obiettivo dello studio	Contesto educativo	Utenza	Setting	Metodologia art-based	Life-skill	Esiti
			studenti inseriti in percorsi di educazione speciale.					with emotions	coinvolgimento, gestione di sé, competenze interpersonali, leadership.
Coholic, & Eys, 2016. “Benefits of an arts-based mindfulness group intervention for vulnerable children.”	Canada	Ricerca Empirica (quantitativa e qualitativa)	Valutare i benefici e l’efficacia di un progetto di <i>mindfulness</i> supportato da metodologie <i>art-based</i> con bambini vulnerabili.	Socio-assistenziale, culturale	Bambini dagli 8 ai 12 anni, inseriti in programmi di welfare sociale o salute mentale. Durata: 2h settimanali, per 12 settimane.	Informale (laboratorio in sede universitaria).	Fare Arte. Lavori individuali e di gruppo. Autoritratto nella forma di un albero; pittura associata all’ascolto di musica per la rappresentazione di diverse emozioni; dipinto a specchio: una brutta giornata sulla prima metà, usata come timbro per lasciare tracce sulla seconda, che è rielaborata graficamente in una bella giornata. Tecniche: disegno, pittura.	Self-awareness, Empathy, Coping with emotions, Problem solving, Creative thinking	In accordo. La metodologia proposta risulta un supporto efficace per il coinvolgimento di bambini vulnerabili in percorsi di aiuto. I risultati auto-percepiti hanno mostrato miglioramento nell’umore, gestione delle emozioni, competenze sociali, autostima, empatia e concentrazione.
Corbisiero-Drakos et al., 2021. “Arts Integration And 21st Century Skills: A Study of Learners and Teachers.”	USA	Ricerca Empirica (quantitativa)	Attraverso lo studio “Creative Classroom Collaboratives: Creativity, Confidence, and Competence (C3 ²)” verificare il potenziale dell’integrazione dell’arte nel curriculum scolastico, per lo sviluppo di alcune <i>21st century skills</i> quali creatività, collaborazione, comunicazione e <i>critical thinking</i> .	Scolastico	Studenti dai 7 agli 11 anni di due scuole di basso profilo economico, a Long Island, NY.	Formale e informale (scuola, ma anche musei e mostre). Durata totale 3 anni.	Mista. Fruire Arte: visita a mostre, musei o spettacoli. Fare Arte: creazione di artefatti, mostre d’arte o performance artistiche.	Creative thinking, Critical thinking, Effective communication, Interpersonal relationship skill	In accordo. Gli studenti partecipanti mostrano, nei 3 anni, una crescita significativamente maggiore nell’acquisizione di creatività, collaborazione, comunicazione e <i>critical thinking</i> , rispetto a chi non aveva partecipato al programma (classi-gruppi di controllo).
David Carlson & Dobson, 2020. “Fostering Empathy through an Inclusive Peda-	USA	Ricerca Empirica (qualitativa)	Unire la pedagogia dell’arte al lavoro di gruppo, nella cornice dello Universal Design for Learning, per lo	Scolastico	Studenti universitari di Arte e Design.	Formale. Progetto parte del programma	Fare Arte. Produzione di un alto numero di schizzi in poco tempo per accogliere	Empathy, Interpersonal	In accordo. I risultati delle autovalutazioni dei partecipanti mostrano un’apertura positiva alla diversità e

Autore, anno e titolo	Paese	Tipologia di studio	Obiettivo dello studio	Contesto educativo	Utenza	Setting	Metodologia <i>art-based</i>	<i>Life-skill</i>	Esiti
gogy for Career Creatives.”			sviluppo dell’empatia negli studenti. Rendere i designer e creativi del futuro capaci di immedesimarsi nell’esperienza dell’utente e dell’altro da sé.			universitario. Costruzione di un setting inclusivo e supportivo.	ambiguità e incertezza nel setting d’apprendimento. Partendo da un tema di ingiustizia sociale, realizzazione di 2 action figures, quali attivisti-protagonisti, e realizzare un loro gioco di società come contesto d’azione e interazione. Tecniche: disegno, grafica digitale, scultura e modelli tridimensionali con materiali misti.	relationship skills, Creative thinking, Problem solving	un aumento significativo nelle competenze di empatia e collaborazione (lavoro di gruppo).
Davis, 2018. “The engagement tree: Arts-based pedagogies for environmental learning.”	Australia	Ricerca Empirica (qualitativa)	Apprendimento cognitivo e affettivo, attraverso strategie <i>art-based</i> , dell’ambiente locale e i suoi alberi, per sviluppare coinvolgimento e dedizione ai temi ambientali.	Scolastico	Studenti della scuola primaria.	Formale e informale. Indoor e outdoor.	Fare Arte. Pluridisciplinare: arti visive, danza, teatro, poesia. Produzione di disegni a carboncino e fotografie per la rappresentazione degli alberi o la creazione di <i>storytelling</i> , videoclip.	Empathy, Creative thinking	In accordo. La maggior parte dei partecipanti afferma che le attività artistiche hanno contribuito positivamente al loro coinvolgimento e sensibilizzazione rispetto alle tematiche ambientali.
Doucet, et al., 2021. “Nothing About Us Without Us: Using Participatory Action Research (PAR) and arts-based methods as empowerment and social justice tools in doing research with youth ‘aging out’ of care.”	Canada	Ricerca Empirica (qualitativa)	Uso delle metodologie <i>art-based</i> e dell’ <i>action-research</i> per creare un setting di ricerca partecipativa, in cui i soggetti siano anche co-ricercatori attivi e trovino spazio le loro voci, narrazioni ed opinioni.	Socio-assistenziale-culturale	Giovani marginalizzati dai 19 ai 29 anni che stanno per uscire dal sistema socio-assistenziale.	Informale. Spazio interno di un’organizzazione comunitaria indigena. Durata: 12 incontri da 2-3 ore.	Fare Arte: Documentazione e narrazione fotografica di esperienze personali come strumento di indagine sociale. Mostra finale delle fotografie aperta alla comunità territoriale. Tecnica: photovoice (fotografie, immagini e parole combinate a dialogo di gruppo).	Self-awareness, Empathy, Interpersonal relationship skills, Coping with emotions, Critical thinking	In accordo. La tecnica del photovoice ha dato valore aggiunto all’action research, favorendo il coinvolgimento dei partecipanti, la costruzione di relazioni intragruppo e fornendo un mezzo per la rappresentazione di sé, la rielaborazione e il superamento di sentimenti, traumi ed esperienze complesse.

Autore, anno e titolo	Paese	Tipologia di studio	Obiettivo dello studio	Contesto educativo	Utenza	Setting	Metodologia art-based	Life-skill	Esiti
Grace et al., 2021. “Integrating Arts with STEM to Foster Systems Thinking.”	USA	Ricerca Empirica (qualitativa)	Integrare le arti visive in un programma STEM sul microbioma umano, per supportare l'apprendimento di conoscenze e lo sviluppo di competenze di pensiero sistemico complesso.	Scolastico	Studenti dai 7 ai 12 anni.	Informale, attività extra-scolastiche in campo estivo di 4gg, in edificio scolastico.	Fare Arte. Produzione di artefatti e condivisione dei risultati tra compagni e comunità in una mostra finale. Tecniche: <i>storytelling</i> attraverso il fumetto (come strumento descrittivo); scultura con argilla e tecnica mista (come reinterpretazioni del soggetto in forma metaforica). *integrazione dell'arte nelle discipline STEM.	Critical thinking	In accordo. L'applicazione di <i>art-based methods</i> ha contribuito positivamente al raggiungimento degli obiettivi d'apprendimento, favorendo l'interpretazione, la reinterpretazione e la ri-contestualizzazione delle tematiche.
Graham, 2020. “Deconstructing the bright future of STEAM and design thinking.”	\	Ricerca compilativa-teorica	Analizzare il doppio ruolo educativo di arte e design nel (1) supportare il bisogno di innovazione e creatività e (2) essere forza divergente e provocatoria che mette in discussione lo <i>status quo</i> e contribuisce a creare connessioni, condivisioni e umanizzazione.	Scolastico-Formativo	\	Formale	\	Creative thinking, Problem solving	In accordo. L'utilità di arte e design per lo sviluppo delle <i>21st century skills</i> (creatività, innovazione, flessibilità) è riconosciuto, ma il potenziale delle metodologie artistiche è quasi totalmente orientato ai bisogni dell'economia e trascurando potenziali altri benefici.
Grushka, et al., 2018. “New visuality in art/science: A pedagogy of connection for cognitive growth and creativity.”	UK e Australia	Ricerca Empirica (qualitativa)	Indagare il rapporto tra la nuova visualità dell'era digitale e l'apprendimento: immagini digitali come strumenti di investigazione cognitiva.	Scolastico	Studenti dai 3 ai 5 anni (UK), e dai 15 ai 17 anni. (Australia)	Formale. Scuola dell'infanzia pubblica e corso d'arte in istituto superiore.	Fare Arte (UK). Infanzia: libera esplorazione del mezzo fotografico per catturare elementi affascinanti. Tecniche: fotografia digitale Mista (Australia). Fruire Arte: contenuti di arte contemporanea. Fare Arte: progetto di interesse personale a partire	Decision making, Critical thinking, Creative thinking.	In accordo. L'uso della fotografia, e altre tecniche miste, supporta un ruolo attivo del discente nella produzione di significati e conoscenze, favorendo processi decisionali volontari. I new media (foto, video, animazioni, ecc.) sono sempre più spesso usati come parte

Autore, anno e titolo	Paese	Tipologia di studio	Obiettivo dello studio	Contesto educativo	Utenza	Setting	Metodologia <i>art-based</i>	<i>Life-skill</i>	Esiti
							da un soggetto libero, indagabile con arte e scienza insieme.		integrante di esperienze che i giovani possono tradurre in apprendimento significativo.
Haro-Garcia, et al., 2018. "Soft Skills assessment in Art and Globalization."	Spagna	Ricerca Empirica (quantitativa)	Valutare l'efficacia di una metodologia di valutazione delle soft skills in un corso teorico di Arte e Globalizzazione.	Scolastico	Studenti universitari del Corso di Arte e Globalizzazione.	Formale.	\	Critical Thinking, Effective communication	\ In affiancamento alle valutazioni del docente si propone l'intreccio di un'auto-valutazione e una <i>peer-evaluation</i> all'interno di gruppi di lavoro.
Hogan, et al., 2020. "Shifting perceptions of quality in art education."	USA	Ricerca Empirica (qualitativa)	Indagare quali siano gli obiettivi di qualità appropriati e attuali da sviluppare nell'ambito dell' <i>art-education</i> oggi, considerando un possibile cambio di paradigma dalla qualità estetica del prodotto, a quella del processo creativo.	Scolastico	Studenti di scuola elementare di Boston.	Formale.	<u>Misto.</u> Fruizione e produzione di opere d'arte, con l'obiettivo iniziale di dare agli studenti risorse teoriche-tecniche legate all'arte e poi di proseguire con approccio <i>choise-based</i> , lasciandoli liberi di scegliere temi e tecniche.	Decision-making, Critical thinking, Creative thinking	In accordo. L' <i>art-education</i> , se applicate con metodologia <i>choise-based</i> si rende attuale e innovativa, supportando lo sviluppo di competenze ritenute rilevanti nella società contemporanea.
Hujala, et al., 2021. "Youth Inclusion in Forest Policy Dialogue: Contemplating Human-Forest Relationships through Arts-Based Methods."	Finlandia	Ricerca Empirica (qualitativa)	Attraverso un progetto con <i>art-based methods</i> , aumentare il coinvolgimento, la sensibilità e le attitudini dei partecipanti verso le foreste del territorio e le politiche forestali.	Socio-assistenziale-culturale	Mista, di cui 10 giovani dai 17 ai 30 anni.	Informale. Hotel in una foresta e escursioni <i>outdoor</i> . Durata 2gg.	<u>Mista.</u> Due distinte esperienze. Fare arte: Workshop "Science-Art-Forest" con un artista e scienziati ambientali. Fruire arte: Fruizione e discussione di un video-musicale hip-hop che mostra un sensore che identifica gli alberi in declino.	Critical thinking, Self-awareness, Empathy	In accordo & disaccordo. Gli art-based methods hanno favorito il coinvolgimento verso il tema e lo sviluppo di consapevolezza critica ed emozionale del rapporto uomo-foresta. La fruizione del video non è stata sufficiente per generare un'esperienza significativa.
LaMore et al., 2013. "Arts and crafts: Critical to eco-	USA	Ricerca Empirica (quantitativa)	Affermare la non sacrificabilità delle discipline artistiche in ambito educativo, portando	Formativo	Ex studenti, laureati in discipline	Informale e non formale.	<u>Fare Arte.</u> Pluridisciplinare: arti visive, musica, recitazione, danza, scrittura creativa.	Creative thinking	In accordo. I partecipanti allo studio con educazione artistica o attivi in ambiti

Autore, anno e titolo	Paese	Tipologia di studio	Obiettivo dello studio	Contesto educativo	Utenza	Setting	Metodologia art-based	Life-skill	Esiti
nomica innovazione.”			l'esempio dei benefici della STEAM education in ambito produttivo di brevetti originali e creazione di aziende innovative.		STEM, alla Michigan State University.				artistici, hanno maggior correlazione con la creazione di capitale creativo (fondazione di aziende, produzione di brevetti o pubblicazioni) rispetto a chi è distante dall'ambito artistico.
Lee, et al., 2020. “Journey to hope, self-expression and community engagement: Youth-led arts-based participatory action research.”	Egitto e Iran	Ricerca Empirica (qualitativa)	Realizzare una Participatory Action Research (PAR) con <i>art-based methods</i> , per coltivare benessere psico-socio-emozionale nei giovani e aumentare la loro partecipazione attiva nella comunità, con coinvolgimento attivo nelle scelte politiche.	Socio-Assistenziale-Culturale	Giovani in situazioni avverse di migrazione	Informale	<u>Fare Arte.</u> Progetti artistici per esplorare temi di problematiche sociali rilevanti per le loro comunità. Pluridisciplinare (arti visive, musica, danza teatro). Tecniche: murali e altre non specificate.	Decision making, Interpersonal relationship skills, Self-awareness, Creative thinking	In accordo. I partecipanti hanno guadagnato speranza e coinvolgimento, sviluppato rete con i loro pari e capacità decisionali a lungo termine, oltre a creatività, consapevolezza e competenze relazionali.
Liotas, 2014. “Gestalt practice and arts-based training for leadership, innovation and change management skills.”	\	Ricerca compilativa-teorica	Valutare l'integrazione di pratiche di sperimentazione artistica con la teoria Gestalt per l'apprendimento di <i>soft-skills</i> quali leadership, innovazione e adattabilità al cambiamento in percorsi di training e coaching aziendale.	Formativo	Manager e lavoratori.	Non formale.	<u>Fare Arte.</u> Tecniche: disegno, storytelling, improvvisazione.	Creative thinking, Self-awareness, Effective communication, Interpersonal relationship skill	In accordo. Le arti dispongono di una moltitudine di strumenti che possono essere integrati in programmi di training e coaching di manager, leader e professionisti per lo sviluppo delle <i>soft-skills</i> .
Maguire, 2017. “Learning with refugees: Arts and human rights across real and imagined borders.”	USA e Sahara Occidentale	Ricerca Empirica (qualitativa)	Diffondere strumenti e valori di pedagogia sociale col contributo delle arti, per promuovere auto-determinazione e solidarietà per la costruzione di società	Scolastico, Socio-assistenziale-culturale	Studenti della comunità del campo per rifugiati, in connessione Skype con	Formale. Scuola d'arte del campo per rifugiati del Sahara Occidentale	<u>Misto.</u> Fruizione di materiale audiovisivo e creazione di poesie e progetti visivi. Alla fine del corso insegnanti e studenti scelgono di creare il “Western Sahara Human Rights &	Empathy, Self-awareness, Creative thinking	In accordo. L'arte è usata come strumento utile all'esplorazione critica di complessi temi sociali. Supporta lo sviluppo di empowerment, consapevolezza di sé e empatia

Autore, anno e titolo	Paese	Tipologia di studio	Obiettivo dello studio	Contesto educativo	Utenza	Setting	Metodologia art-based	Life-skill	Esiti
			giuste con popolazioni in ambienti di conflitto.		studenti negli USA.	“Camp Boujdour” situato in Algeria.	Arts Festival”, trasmesso via Skype anche negli USA.		verso l’altro e la diversità, in una forma di “empatia informata”.
Marshall, 2014a. “Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum.”	USA	Ricerca Empirica (qualitativa)	Unire arte e scienza nel progetto “Art Research Integration” per lo sviluppo di una pedagogia innovativa orientata al pensiero sistemico.	Scolastico	Studenti di liceo della Berkeley High School, California.	Formale e non formale (include esperienze quotidiane).	Fare Arte. Trasformazione di idee personali o teorie accademiche sotto forma visiva con tecniche libere: disegno, pittura, installazioni grande scala interattive.	Critical thinking, Creative thinking	In accordo. Lo studio mostra come lo studente connetta contenuti di varie discipline, crei connessioni personalizzate e per lui significative, attraverso l’esperienza estetica.
Marshall, 2014b. “Transforming education through art-centered integrated learning”.	USA	Ricerca compilativa-teorica	Presentare il modello educativo <i>Art-centred Integrated Learning</i> : arte come strumento di sostegno allo sviluppo di conoscenza sistemica, pensiero complesso, flessibile e competenze di leadership.	Scolastico	Studenti K-12, dai 3 ai 12 anni.	\	\	Critical thinking, Creative thinking	In accordo. L’arte è uno strumento pedagogico coerente con gli obiettivi d’apprendimento dell’ <i>integrated learning</i> , per lo sviluppo di conoscenza sistemica e sviluppo di competenze trasversali.
Marshall, & d’Adamo, 2018. “Art studio as thinking lab: Fostering metacognition in art classrooms.”	USA	Ricerca Empirica (qualitativa)	Trasformare una classe di educazione artistica in un ambiente di apprendimento innovativo, denominato <i>Art thinking Lab</i> , per lo sviluppo di competenze metacognitive.	Scolastico	Studenti del corso di arte della Berkeley High School, California.	Formale.	Fare Arte. Alternanza di lavoro artistico individuale, con progetti collettivi.	Critical thinking, Creative thinking	In accordo. La classe d’arte risulta idonea ad essere trasformata in un setting orientato allo sviluppo di risorse metacognitive, in quanto spazio di pensiero riflessivo, complesso, sperimentazione creativa, condivisione inclusiva.
Meltzer, & Schwencke, 2020. “Arts-based learning in	Norvegia	Ricerca Empirica (qualitativa)	Verificare come l’ <i>art-based learning</i> può accrescere competenze professionali nella <i>vocational education</i> ,	Formativo	Studenti dai 30 ai 65 anni, di corsi di	Formale. Spazi del campus universitario.	Fare Arte. Realizzare un dipinto sull’identità professionale inserendo 3 elementi dati per esercitare <i>problem</i>	Creative thinking, Problem solving,	In accordo. I risultati emersi mostrano che gli art-based methods creano dei contesti d’apprendimento

Autore, anno e titolo	Paese	Tipologia di studio	Obiettivo dello studio	Contesto educativo	Utenza	Setting	Metodologia art-based	Life-skill	Esiti
vocational education: Using arts-based approaches to enrich vocational pedagogy and didactics and to enhance professional competence and identity.”			migliorando la connessione scuola-lavoro (creatività, identità professionale e collaborazione).		Comunicazione Creativa e Design, Department of Vocational Education della Oslo University.	Durata: 6/8 appuntamenti, di 1h ciascuno.	<i>solving</i> creativo (albero, corpo, edificio); alternanza mano dominante e recessiva per sperimentare imprevisti e perdita di controllo. Tecnica: pittura. Documentazione fotografica, appunti scritti sulle emozioni e <i>debriefing</i> di gruppo alla fine di ogni sessione.	Self-awareness, Coping with emotions, Coping with stress.	più liberi per la sperimentazione, che migliorano il dialogo, la riflessione, la collaborazione. Il lavoro svolto ha aiutato a comprendere e dare senso alla propria identità professionale.
Pavarini, et al., 2021. “Ethical issues in participatory arts methods for young people with adverse childhood experiences.”	UK	Ricerca compilativa-teorica	A partire dalla letteratura scientifica nel campo <i>art-based health research</i> , esaminare problematiche etiche nell'applicare <i>art-based methods</i> nel lavoro socio-assistenziale con giovani esposti a traumi.	Socio-assistenziale-culturale	\	\	\	\	In accordo & disaccordo. Dall'analisi emerge che l'applicazione dell'arte alla ricerca può essere significativa ed <i>empowering</i> se supportata da una progettazione che anticipi problematiche etiche quali potere, accessibilità, fiducia, partecipazione, consenso e diffusione.
Peña, & Grant, 2019. “The Impact of an Art-Based Experience on Leadership Development.”	USA	Ricerca Empirica (qualitativa)	Verificare l'efficacia degli <i>art-based methods</i> applicate allo sviluppo di 4 competenze di leadership: dilemmi disorientanti, auto-efficacia creativa, consapevolezza di sé, analisi e costruzione di senso.	Scolastico-Formativo	Studenti di un programma MBA di leadership di un'università privata.	Formale e informale. L'attività artistica si è svolta <i>outdoor</i> in spiaggia in una sessione.	Fare Arte: lavoro individuale di creazione di un dipinto con soggetto libero, a partire dall'osservazione dell'ambiente circostante. Tecnica: pittura ad olio.	Self-awareness, Creative thinking, Problem solving, Critical thinking	In accordo. I partecipanti restituiscono di aver vissuto un'esperienza significativa e trasformativa, in cui esercitare critical thinking, problem solving e self-awareness e creatività.
Piispanen et al., 2019. “The art-based methods in	Finlandia	Ricerca Empirica (qualitativa)	Progetto di <i>action research</i> fondato sugli <i>art-based methods</i> , per formare insegnanti sullo sviluppo di competenze	Formativo	Insegnanti	\ Durata di 5 gg. Costruzione di	Mista. Pluridisciplinare: arti visive e scrittura creativa.	Self-awareness, Empathy,	In accordo. I partecipanti restituiscono che le attività hanno promosso lo sviluppo delle competenze

Autore, anno e titolo	Paese	Tipologia di studio	Obiettivo dello studio	Contesto educativo	Utenza	Setting	Metodologia <i>art-based</i>	<i>Life-skill</i>	Esiti
developing trans- versal compe- tence.”			trasversali attraverso l' <i>art-integration</i> , come strumento di prevenzione e promozione del benessere di bambini e adolescenti.			un setting di fiducia.	Fruire Arte: visita a una mostra e visione di immagini durante le attività. Fare Arte: disegno e pittura con soggetto l'autoritratto.	Coping with emotions, Coping with stress	trasversali. Il contributo delle metodologie artistiche è vissuto come arricchente e positivamente impattante. L'esperienza diretta ne supporta la trasferibilità agli studenti.
Pruitt, et al. 2014. "Found in Translation: Interdisciplinary Arts Integration in Project AIM."	USA	Ricerca Empirica (quantitativa e qualitativa)	Utilizzare un approccio <i>art-integrated</i> di "traduzione multi-modale" per sviluppare apprendimento complesso, sviluppare competenze di pensiero e aumentare il coinvolgimento e la motivazione.	Scolastico	Studenti dai 10 ai 14 anni.	Formale. Setting: co-progettazione e co-insegnamento dell'insegnante d'arte con l'insegnante dell'altra disciplina.	Mista. Fruire Arte: fruizione di vari esempi di opere di artisti contemporanei come fonti per i lavori pratici. Fare Arte: tradurre contenuti approfonditi in altre discipline in progetti artistici con vari livelli di interscambio (pittura, mixed media, teatro, poesia, ecc.).	Critical thinking, Creative thinking, Effective communication, Empathy	In accordo. I risultati pre e post progetto degli studenti mostrano un aumento statisticamente significativo delle capacità percepite nelle 4 aree in oggetto: so progettare, so inventare nuovi modi di realizzare progetti, so creare prodotti che mi rappresentino, so comprendere un tema da più punti di vista.
Rice, & Dunn, 2020. "Supporting children's writing in inclusive classrooms with arts-based strategies."	USA	Ricerca Empirica (qualitativa)	Supportare l'insegnamento della scrittura e la perdita motivazionale con <i>art-based methods</i> , in un <i>setting</i> progettato secondo principi UDL, comprendente bambini con disabilità.	Scolastico	Studenti dai 7 agli 8 anni.	Formale. Scuola.	Fare Arte. Collage con differenti fonti di immagini e <i>font</i> , per anticipare il tema da affrontare nella lezione di scrittura. Collage per raccontare idee o esperienze, raccogliere le emozioni emerse ed includerle negli esercizi di scrittura.	Effective communication, Coping with emotions, Coping with stress	In accordo. L'utilizzo dell'arte in un setting UDL permette agli studenti espressioni e narrazioni personali, migliora il loro coinvolgimento nella pratica di scrittura, il desiderio di comunicare, supportando crescita cognitiva, sociale ed emozionale.
Robinson, et al., 2019. "Developing 'active citizens': Arts Award,	UK	Ricerca Empirica (qualitativa)	Esplorare l'impatto dello sviluppo di competenze <i>soft</i> per la formazione di giovani agenti di cittadinanza attiva, attraverso l'arte,	Formativo	Giovani dagli 11 ai 25 anni. Partecipanti ai corsi Arts	Informale.	Fare Arte. Pluridisciplinare (arti visive, manuali, teatro, ecc.).	Creative thinking, Effective communication,	In accordo. I risultati emersi in 3 anni di follow-up dall'ottenimento della qualifica AA mostrano un contributo allo

Autore, anno e titolo	Paese	Tipologia di studio	Obiettivo dello studio	Contesto educativo	Utenza	Setting	Metodologia art-based	Life-skill	Esiti
creativity and impact.”			analizzando i dati dell’Arts Award di Londra (percorsi di <i>creative-vocational education</i>).		Award del Trinity College & Art Council England.			Interpersonal relationship skills,	sviluppo di <i>skills</i> in comunicazione, autostima, autonomia, collaborazione, creatività, imprenditorialità e resilienza, spendibili nella vita personale e professionale.
Sandberg, et al, 2022. “Skills Development through Virtual Art-Based Learning: Learning Outcomes of an Advanced Training Program for Project Managers.”	Germania	Ricerca Empirica (quantitativa)	Sviluppo di competenze di leadership, flessibilità e gestione delle incertezze, in progetto educativo virtuale di <i>art-based learning</i> per manager e dirigenti.	Formativo	Dirigenti d’azienda	Informale. Virtuale, progetto svolto totalmente in e-learning, sincrono (2gg e mezzo) e asincrono. Durata di un mese.	Mista. Fruiere Arte: Visualizzazione di un dipinto creato ad hoc dai formatori (1 artista e 1 psicologo) come finestra-spazio proiettivo per le caratteristiche del sé (punti di forza, gestione di sé). Fare Arte: trasformare la propria finestra in un’installazione. Sessioni riflessive asincrone svolte con linguaggio misto parole-disegni.	Decision making, Problem solving, Coping with stress.	In accordo & disaccordo. Né il gruppo oggetto di art-based training né il gruppo di controllo oggetto di training tradizionale hanno mostrato cambiamenti nella percezione dell’incertezza o competenze nella sua gestione. Il gruppo oggetto di art-based training ha mostrato però un aumento di attenzione rispetto all’ambiente, coinvolgimento e interazione sociale e senso di auto-efficacia.
Simpson Steele, 2016. “Noncognitive Factors in an Elementary School-Wide Model of Arts Integration.”	Hawaii	Ricerca Empirica (qualitativa)	Migliorare la proposta educativa della scuola con l’ <i>art-integration</i> , supportando gli studenti nella transizione alla scuola superiore favorendo lo sviluppo di competenze non cognitive.	Scolastico	Bambini della scuola elementare insieme alle loro famiglie.	Formale e non formale.	Mista. Pluridisciplinare: arti visive, teatro, danza, musica.	Problem solving, Creative thinking, Self-awareness, Interpersonal relationship skills,	In accordo. La motivazione ad apprendere e le competenze socio-emotive (empatia, capacità di cooperazione), sono competenze importanti per supportare i giovani in transizione e le metodologie <i>art-based</i> sono un valido supporto per il loro sviluppo.

Autore, anno e titolo	Paese	Tipologia di studio	Obiettivo dello studio	Contesto educativo	Utenza	Setting	Metodologia <i>art-based</i>	<i>Life-skill</i>	Esiti
								Effective communication	
Srivastava, et al., 2019. “Exploring students’ learning efficacy: Predicting role of teachers’ extra role behaviour and art-based innovation pedagogies.”	India	Ricerca Empirica (quantitativa)	Valutare come la pedagogia <i>art-based</i> impatti il ruolo, la motivazione e il comportamento degli insegnanti e come questo influenzi l’efficacia nell’applicare conoscenze e competenze apprese degli studenti (<i>literacy efficacy</i>).	Scolastico	Studenti e insegnanti di scuola primaria e secondaria.	Formale.	Mista. Utilizzo di video, immagini, disegni e arti manuali.	\	In accordo. I risultati mostrano che il comportamento degli insegnanti influenza la <i>literacy efficacy</i> degli studenti e che se le metodologie artistiche vengono integrate l’efficacia aumenta ulteriormente.
Vande Zande, et al., 2014. “The design process in the art classroom: Building problem-solving skills for life and careers.”	USA	Ricerca compilativa-teorica	Sviluppare competenze di <i>problem-solving</i> all’interno del curriculum di <i>art-education</i> attraverso la cornice teorica del <i>design thinking</i> .	Scolastico	Studenti d’arte delle scuole superiori.	Formale	Fare Arte. Risolvere una problematica attraverso l’approccio del <i>design-thinking</i> , con l’utilizzo di metodi quali <i>brainstorming</i> , mappe, schizzi, arrivando alla realizzazione del prototipo.	Problem solving, Critical thinking, Creative thinking	In accordo. Applicare il processo di <i>design-thinking</i> in una classe di educazione artistica contribuisce allo sviluppo di competenze di <i>problem-solving</i> , importante contributo per le vite e le carriere degli studenti.

Dai risultati dell'analisi della letteratura emerge che nella grande maggioranza dei casi gli studi sugli *art-based methods* sono ricerche sperimentali empiriche qualitative (vedi *Figura 1*). All'interno di questa tipologia si sono incontrate le principali tecniche di raccolta dati delle ricerche scientifiche in ambito umanistico-educativo, quali osservazione sul campo, diari, interviste, *focus group*, questionari con domande aperte, ecc.. In alcuni casi gli artefatti artistici prodotti durante le attività sono utilizzati come veicolo di attivazione dei processi di *feedback* e condivisione.

Percentuali minori sono invece identificabili come ricerche empiriche quantitative, miste o ricerche compilativo-teoriche.

Per quanto riguarda il contesto educativo di appartenenza, oltre la metà della letteratura analizzata (il 54%) riguarda ricerche in campo scolastico (vedi *Figura 2*), il 17% ricerche in ambito formativo-aziendale, così come un altro 17% in ambito socio-assistenziale-culturale.

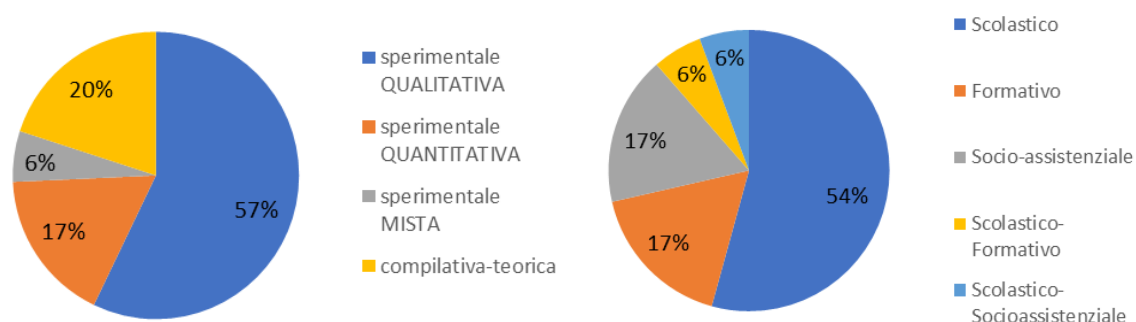


Figura 1. Tipologia di metodologia di ricerca

Figura 2. Contesto educativo degli studi analizzati

La caratterizzazione e descrizione dei *setting* (vedi *Figura 3*) fa emergere una prevalenza di *setting* formale (in linea con la prevalenza di contesto educativo scolastico), il 43% sul totale, e una percentuale molto bassa di *setting* esclusivamente non-formale (3%), che aumenta raggiungendo il 13% se si tengono conto anche dei *setting* combinati.

Per quanto riguarda gli esiti, invece, la quasi totalità della letteratura esaminata mostra risultati in accordo con la domanda di ricerca (vedi *Figura 4*), sostenendo che le metodologie *art-based* sono uno strumento che contribuisce positivamente allo sviluppo delle *life-skills* nei contesti educativi. Nessuno degli studi esaminati ha riportato esiti in disaccordo. Una limitata percentuale (9%) esprime dei risultati parzialmente raggiunti, o lo sviluppo di *life-skills* diverse da quelle attese in partenza.

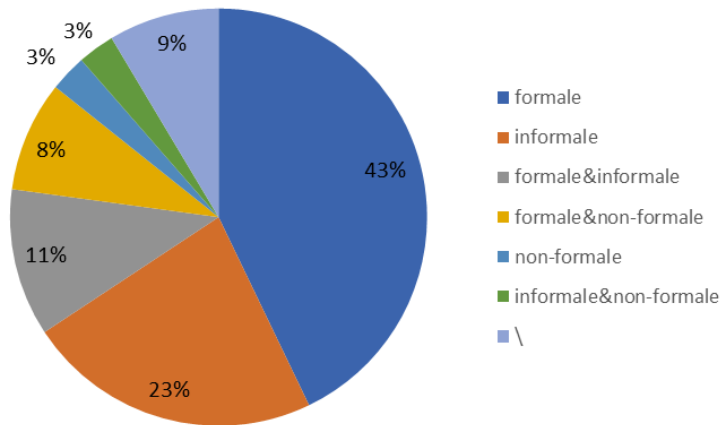


Figura 3. Caratterizzazione del setting

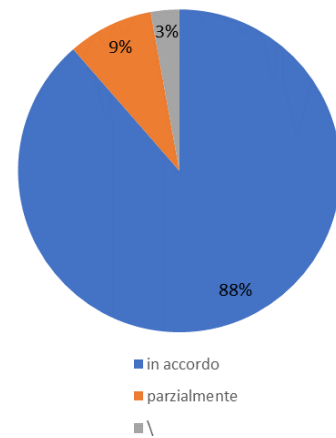


Figura 4. Esito dello studio in rapporto alla domanda di ricerca

Nell'ambito di analisi di quali *life-skills* sono maggiormente scelte come obiettivi di apprendimento in progetti con metodologie *art-based*, emerge una predominanza di *Creative Thinking* (vedi Figura 5), seguita da *Critical Thinking* e *Self-awareness*.

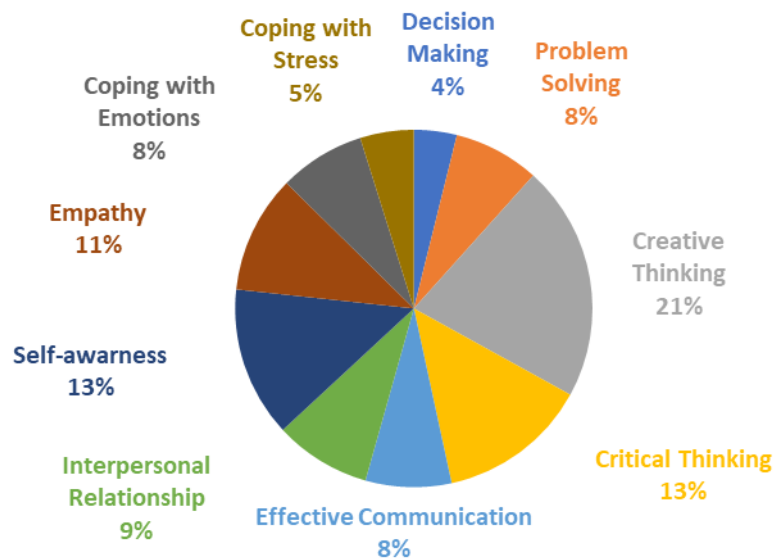


Figura 5. Percentuali di tipologia di *life-skills* scelte come obiettivi di apprendimento degli studi

Le proporzioni cambiano significativamente se anziché guardare la totalità dei 35 studi analizzati, le percentuali vengono suddivise per contesto educativo, come si evince dal grafico in Figura 6.

Nel contesto scolastico c'è una predominanza di *Creative Thinking* (24%), seguita da un'alta percentuale di *Critical Thinking* (19%); percentuali tra il 10-8% si riscontrano

invece per *Problem Solving*, *Effective Communication*, *Interpersonal Relationship Skills*, *Self-awareness* ed *Empathy*. In contesto socio-assistenziale c'è una predominanza di *Self-awareness* (24%), seguita da *Empathy* (20%), *Creative Thinking* (16%) e *Coping with Emotions* (12%). In contesto formativo-aziendale invece predomina il *Creative Thinking* (23%), a seguire *Self-awareness* e *Problem Solving*, entrambe con un 15%, e *Coping with Stress* (12%). Nel complesso si evidenzia quindi un'alta e costante presenza in tutti e tre i contesti di *Creative Thinking*, e una bassa presenza (sotto il 5%) di *Decision Making*, mentre le altre *skills* mostrano percentuali significativamente diverse fra i tre contesti.

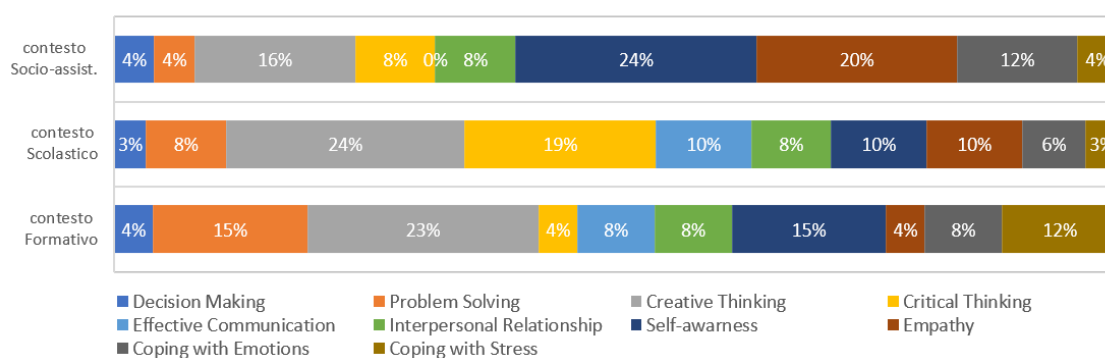


Figura 6. Profili percentuali di tipologia di *life-skills* in corrispondenza dei tre diversi contesti educativi.

Nell'analisi delle metodologie *art-based* (vedi Figura 7), emerge che più della metà degli studi analizzati hanno realizzato esperienze di "Fare Arte" con attività pratiche, mentre nessuno ne ha realizzate esclusivamente di "Fruire Arte". La fruizione compare però nelle metodologie "Miste" di *Fare* e *Fruire* insieme con un 31%, mentre il 14% non ha specificato quale approccio all'arte fosse utilizzato. Emerge altresì che nella maggioranza degli studi (53%), nonostante fosse esplicitato che si era applicata una metodologia *art-based*, questa non viene descritta; solo nel 47% dei casi viene esplicitata (vedi Figura 8).

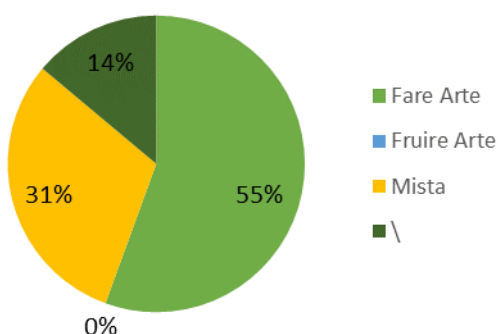


Figura 7. Metodologia *art-based* applicata

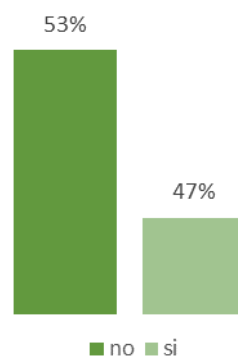


Figura 8. Presenza di descrizione accurata della metodologia

3.4 DISCUSSIONE DEI RISULTATI

I risultati appena presentati sono in accordo con l'ipotesi di ricerca secondo cui le metodologie dell'arte sono uno strumento educativo efficace per lo sviluppo delle *life-skills*, salvo una percentuale (9%) che ha rilevato risultati ambigui, parzialmente in accordo ma, comunque, non in disaccordo.

L'analisi complessiva della letteratura fa emergere che l'utilizzo di *art-based methods* favorisce un coinvolgimento attivo del partecipante, sia a livello cognitivo che fisico, permettendo un approccio olistico ed esperienziale, che ha potenziale d'azione su diversi aspetti dell'apprendimento: dalle conoscenze, allo sviluppo di abilità, competenze o trasformazione di mentalità, attitudine e comportamenti (Brady, & Brown, 2013; Doucet, Pratt, Dzhenganin, & Read, 2021; Liotas, 2014; Sandberg, Stasewitsch, & Prümper, 2022; Simpson Steele, 2016).

L'ambito di ricerca si dimostra ancora recente, non tanto perché il tema sia comparso soltanto negli ultimi anni (cosa non veritiera, come si evince dai capitoli 1 e 2), ma soprattutto perché il numero di studi empirici è limitato e la correlazione tra impatto positivo dell'arte e sviluppo delle competenze rimane di difficile misurazione e valutazione. Ne consegue una altrettanto difficoltosa generalizzazione dei risultati. Come afferma Casciano (2019) questa mancanza di chiarezza può essere dovuta all'ambiguità dei risultati direttamente correlabili all'arte, ai differenti modi in cui l'arte è utilizzata e alla difficoltà di valutare come i risultati nell'acquisizione di competenze siano effettivamente trasferiti al di fuori del contesto educativo, nella vita quotidiana o nella pratica professionale.

Misurare e valutare lo sviluppo delle competenze trasversali, soprattutto in setting educativo con metodologie di *active-learning*, è però una sfida condivisa per molte discipline. La seguente ricerca non ha come obiettivo l'approfondimento dell'area valutativa, ma si riporta che -a fianco delle metodologie tradizionali- sono emersi anche approcci quali l'auto-valutazione o la *peer-evaluation*, presentati come forme complementari a quelle maggiormente diffuse (Haro-Garcia, Comas-Lopez, Hincz, Mazalu, & Sacha, 2018).

Nonostante i risultati siano in forte accordo con l'ipotesi di ricerca e in vari studi quantitativi e qualitativi ci sia riscontro scientifico del contributo positivo apportato dalle metodologie dell'arte allo sviluppo delle *life-skills*, l'analisi non ha permesso

l'identificazione di linee guida metodologiche precise rispetto a *come* utilizzare queste metodologie, presentando un campo d'indagine molto eterogeneo. Soltanto nel 47% degli studi, infatti, queste vengono dettagliatamente descritte, mentre nella restante maggioranza si utilizzano le terminologie *art-based methods* o *art-based learning* in modo generico, senza descrivere le pratiche applicate o le attività realizzate. Risulta quindi difficile confrontare le diverse metodologie o unirle con l'obiettivo di creare un archivio di strumenti già testati, condivisibili, per promuovere l'utilizzo di quelle ritenute efficaci. Questo risulta essere un potenziale limite alla diffusione degli strumenti *art-based*, come già riscontrato da Bertin nel lontano '78.

Il numero limitato di studi dettagliati sulle metodologie non ha impedito però l'identificazione di una cornice teorica condivisa di riferimento, che delinea in modo chiaro le caratteristiche generali delle metodologie *art-based*, del *setting*, dei campi applicativi e dei principali obiettivi perseguiti in riferimento alle *life-skills*.

A seguire viene quindi proposto un inquadramento di prospettiva generale e poi focalizzata sui tre diversi contesti educativi emersi (scolastico, formativo e socio-assistenziale), sia in forma descrittiva che attraverso una mappa concettuale (vedi *Figura 9*).

Cornice teorica generale

Dai risultati analizzati emerge che una caratteristica ricorrente della metodologia *art-based* è l'attenzione posta sul processo creativo aperto ed espressivo e non sul risultato finale. In un processo creativo si inizia da una domanda, una curiosità, ma non si sa la risposta; la si ricerca attraverso processi che prevedono sperimentazione, improvvisazione ed errori, si lavora quindi per *open-ended questions*.

Un approccio simile favorisce l'emergere del pensiero creativo e del *problem solving*, in quanto non mette limite alle risposte e lascia largo spazio alla soggettività personale.

Questa impostazione crea un *setting* sicuro, supportivo e non giudicante: se da un lato risulta non automatico e sfidante per i partecipanti, dall'altro è percepito come liberatorio (Casciano, Cherfas, & Jobson-Ahmed, 2019; Hogan, et al., 2020; Marshall, 2014b; Marshall, & d'Adamo, 2018; Meltzer, & Schwencke, 2020; Piispanen & Meriläinen, 2019; Peña, & Grant, 2019).

L'esito finale non è privo di rilevanza ma rimane aperto, non esiste un solo possibile risultato corretto, un'unica soluzione o un set limitato di possibilità per raggiungerla (Bentz, & O'Brien, 2019; Blair, 2014).

L'attenzione al processo fa sì che nella maggioranza degli studi riportati i partecipanti potessero personalizzare gli obiettivi da raggiungere e le strategie per realizzarli e comunicarli. Si evince quindi che l'impostazione pedagogica *art-based* rispecchia i principi dello Universal Design for Learning (UDL), che richiedono di progettare le attività educative in ottica inclusiva e di sempre maggiore accessibilità, per una differenziazione della didattica che fornisca molteplici mezzi di rappresentazione, molteplici mezzi di azione ed espressione, così come diversi mezzi di coinvolgimento, migliorando l'impatto sulla motivazione ad apprendere (Casciano, Cherfas, & Jobson-Ahmed, 2019; David Carlson & Dobson, 2020; Rice & Dunn, 2020; Simpson Steele, 2016).

Questo *setting* aperto e supportivo facilita la costruzione di esperienze estetiche significative che possono a loro volta essere veicoli di sviluppo di competenze specifiche. Nel creare un oggetto artistico e nel dividerne i significati con il gruppo di lavoro, infatti, si attivano processi espressivi e comunicativi che supportano la rielaborazione di emozioni ed esperienze. Queste possono sostenere operazioni di consapevolezza di sé, auto-stima, gestione delle emozioni, rielaborazione di esperienze, similmente a come avviene nei contesti terapeutici (Bentz, & O'Brien, 2019; Brown, & Sax, 2013; Piispanen & Meriläinen, 2019). Questi processi sono sostenuti dall'artefatto prodotto, dai valori simbolici che porta, ma anche dal distacco che l'oggetto permette di mettere tra il soggetto e le sue problematiche emozionali, ponendosi come mediatore (Meltzer, & Schwencke, 2020). Nella maggior parte degli studi analizzati in cui era previsto un lavoro sull'interiorità della persona si è notata un'associazione degli *art-based methods* alla pratica dello *storytelling* autobiografico, attraverso tecniche quali fumetto, portfolio fotografico o video, photo-voice e video animazioni in stop-motion (Blair, 2014; Brady, & Brown, 2013; Doucet, Pratt, Dzhenganin, & Read, 2021): “*When [participants] are empowered to control the narrative of their own stories, they may experience a level of psychological empowerment that impacts their behaviors, attitudes and beliefs over time in a positive manner.*”⁴²

⁴² Doucet, Pratt, Dzhenganin, & Read, 2021, p. 9.

Altra caratteristica ricorrente, ritenuta fondamentale nella maggior parte della casistica analizzata, è la presenza di un momento riflessivo, restitutivo e di condivisione a fine pratica, corrispondente al *debriefing* dell'*active learning* (David Carlson & Dobson, 2020; Meltzer, & Schwencke, 2020; Peña, & Grant, 2019; Piispanen & Meriläinen, 2019; Sandberg, Stasewitsch, & Prümper, 2022). All'interno dell'*art-based learning* il *debriefing* può essere innescato o combinato con la presentazione al gruppo dell'artefatto artistico realizzato. Questo non soltanto facilita la trasformazione dell'esperienza in apprendimento esplicito, ma supporta anche lo sviluppo di competenze legate alla comunicazione efficace, alla costruzione di relazioni significative con i compagni e di empatia grazie all'ascolto e all'immedesimazione nelle narrazioni altrui.

Dalla ricerca comparata emerge un'ultima caratteristica degli *art-based methods* che li rende strumenti educativi particolarmente efficaci ed attuali nel panorama odierno, ovvero il loro stretto legame con l'ambiente visivo-digitale che caratterizza la società contemporanea.

Si è visto nel capitolo 2, con Gardner, come l'uomo rappresenti e memorizzi informazioni sia utilizzando codici verbali, sia immagini mentali (intelligenza linguistica e spaziale). Il pensiero prende forma e significato attraverso una combinazione di parole, simboli, emozioni e scene, in un dialogo continuo tra verbalizzazione e visualizzazione (Simpson Steele, 2016). Questo processo si compie nella mente ma si compie anche quando il soggetto è in relazione con l'ambiente esterno, ogni volta che utilizza uno strumento digitale per dare senso ad un'esperienza: "*Digital images produced with our handheld mobile devices can now be described as a personal meaning-making and communication tool. Digital images are now a global, historical, cultural, and material phenomenon and an increasingly preferred way of communication. Extended text is falling aside, replaced by the selfie or short video images on Facebook or Instagram.*"⁴³

Secondo Pruitt et al. (2014), il mondo contemporaneo richiede quindi una pluralità di alfabetizzazioni, che supera quella linguistica, orientandosi invece ad una alfabetizzazione multimodale, che oggi non può prescindere dai linguaggi visivi: "*The concept of literacy development in the United States is often limited to a discussion about the spoken*

⁴³ Grushka, et al., 2018, p. 323.

and written word. However, students living in the mediatic and global environment of the 21st century need to engage a complex maze of languages. Students need to be fluent in the languages of image and media and to navigate through multiple points of view in a pluralistic world. They must learn to understand how different modes of expression can impact communication and how to translate the ideas of others into a language of their own.”⁴⁴

L'utilizzo di metodologie educative che comprendano i linguaggi delle arti va a beneficio di quei discenti che non usano il sistema linguistico come principale sistema di apprendimento ma, soprattutto, permette al mondo dell'educazione di meglio allinearsi con la contemporaneità e le giovani generazioni, che stanno crescendo in un ambiente dominato dai processi visivi e che trovano invece (soprattutto nel contesto scolastico) una netta predominanza -se non una quasi esclusività- dei modelli verbali (Pruitt, et al. 2014).

L'utilizzo delle metodologie delle arti visive, quindi, non solo contribuisce favorevolmente ad un lavoro educativo più completo sulla persona, che tiene conto anche delle sue competenze trasversali, ma ha anche potenziale per rendere queste competenze maggiormente trasferibili nella realtà quotidiana attuale.

⁴⁴ Pruitt, et al. 2014, p.2.

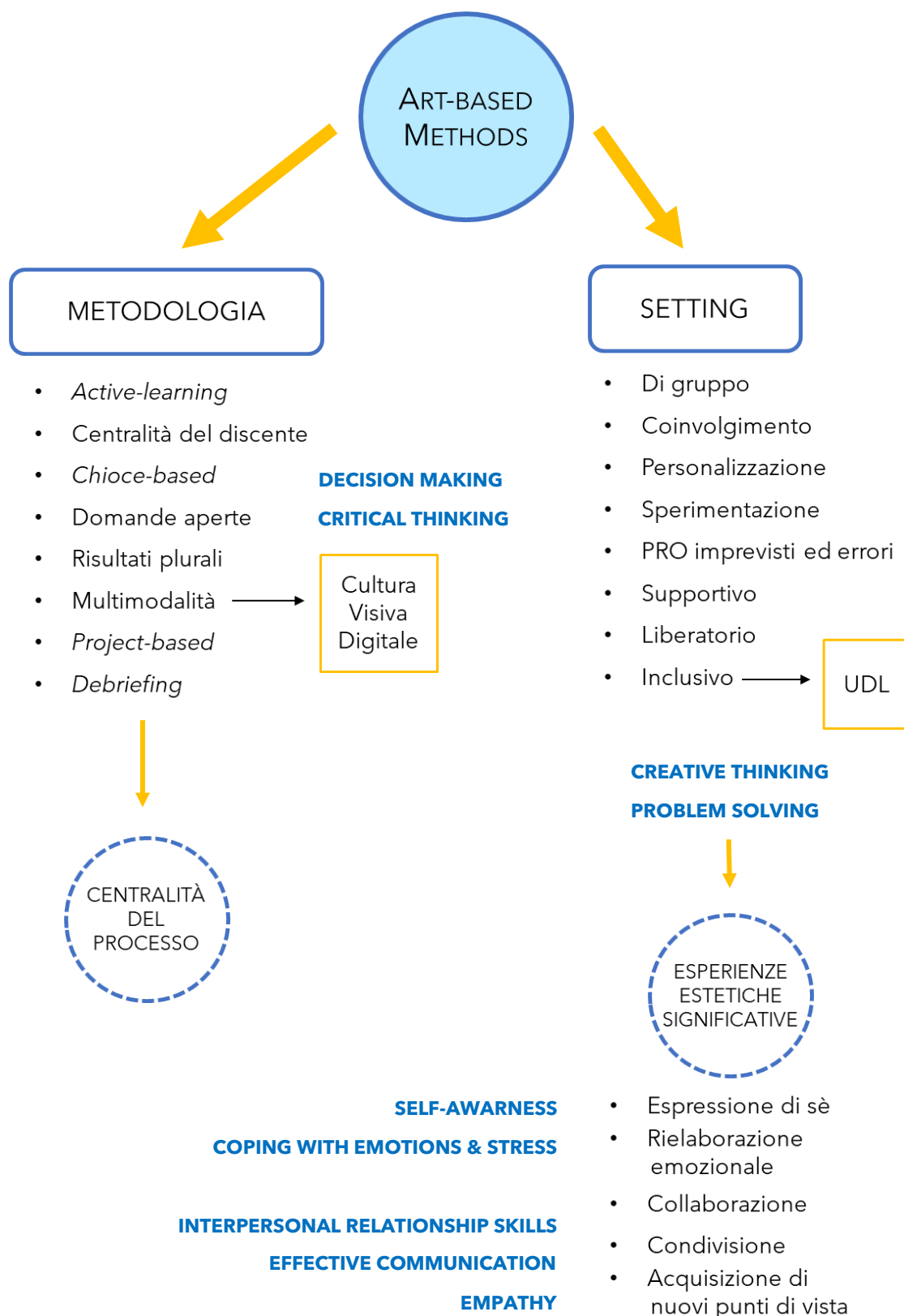


Figura 9. Mappa concettuale della cornice teorica dell'art-based learning correlata alle Life-Skills

Focus: i contesti formativi-aziendali

Per quanto riguarda l'ambito professionale-aziendale, le metodologie dell'arte vengono ritenute efficaci sia per interventi formativi per lo sviluppo di specifiche competenze trasversali, sia come strumenti di supporto in percorsi individuali personalizzati di *training* o *coaching* (Liotas, 2014). L'eterogeneità e la libertà del setting artistico sono descritti come elementi importanti per l'esercizio di competenze di *problem solving* e *decision making*, attraverso il *creative thinking*. Si favorisce così lo sviluppo di abilità per rispondere ad ambiguità e incertezze, considerate estremamente rilevanti per chi occupa posizioni dirigenziali, imprenditoriali o di coordinamento di progetti e gruppi di lavoro (Sandberg, Stasewitsch, & Prümper, 2022).

È riconosciuta, ad esempio, una correlazione positiva tra i professionisti STEM che hanno contribuito allo sviluppo di capitale innovativo (fondazione di nuove aziende, produzione di brevetti, pubblicazioni, ecc.) e la loro partecipazione ad attività artistiche in contesti informali o non-formali. Questa esposizione al mondo dell'arte contribuisce altresì allo sviluppo di competenze quali l'intuizione, la capacità d'immaginazione e di creare analogie, che vengono poi applicate nella vita professionale per migliorare le abilità di *problem-solving* e *decision-making* (LaMore et al., 2013).

Il contesto formativo è strettamente connesso agli ambiti delle politiche economiche e lavorative nazionali ed internazionali, che mostrano un interesse predominante dell'utilizzo delle arti per favorire lo sviluppo di *life-skills* spendibili per la crescita della *knowledge economy* (Robinson, et al., 2019).

Come descritto già da Munari, l'arte è in effetti da sempre associata ai concetti di creatività ed innovazione, verso le quali si riscontra oggi un interesse crescente, in quanto considerate fonti utili per mantenere la competitività economica delle aziende, attraverso l'ideazione di nuovi prodotti e servizi originali.

Questo è in accordo con i risultati della presente ricerca, dove la competenza di pensiero creativo risulta essere la più perseguita nei progetti formativi di stampo *art-based*.

In alcuni studi (Graham, 2020; Robinson, Y., Paraskevopoulou, A., & Hollingworth, S., 2019) si pone l'accento su come questa focalizzazione sul potenziale commerciale dell'arte, trascuri quelli che invece possono essere gli impatti positivi anche in ambito educativo-scolastico e sociale: "*The utility of art and design in fostering innovation, advancing economic aims, or supporting problem solving is rarely questioned. [...] The*

emphasis on developing creativity to contribute to a capitalistic, designer economy may neglect other important purposes of art and education.”⁴⁵ Il pensiero di Graham (2020) è che l’educazione all’arte sia una risorsa di divergenza, uno strumento capace di far mettere in discussione lo *status quo* e di contribuire alla nascita di nuove forme di umanizzazione del sistema, che allo stato attuale, però, il mondo delle imprese non è interessato ad esplorare.

Seppur l’analisi della letteratura qui eseguita abbia riguardato un basso numero di ricerche in campo formativo e non ambisca alla generalizzazione dei risultati, quanto emerso accoglie soltanto parzialmente i timori appena espressi da Graham: la prima *life-skill* esplorata è effettivamente il *creative thinking* (23%), ma a seguire troviamo molte competenze che riguardano la sfera dell’intelligenza emotiva e sociale, quali *problem solving* e *self-awareness* entrambe con il 15%, *coping with stress* (12%), *coping with emotions*, *effective communication* e *interpersonal relationship* tutte con un 8%.

Far lavorare manager e dirigenti su queste competenze ha sicuramente un effetto rilevante sulle loro capacità di *leadership* e può quindi impattare positivamente le loro performance, ma ciò non esclude che gli apprendimenti realizzati in ambito lavorativo non rimangano alla persona in quanto tale, e siano quindi trasferibili anche alla sfera quotidiana e sociale di quest’ultima.

Meltzer e Schwencke (2020), ad esempio, hanno realizzato un progetto di *vocational education*, con utenti dai 30 ai 65 anni, molti dei quali disoccupati o in una fase di riposizionamento, in cui ricostruire l’identità professionale dei partecipanti attraverso l’autoritratto creativo, dando loro margine per creare nuovi spazi di senso e d’azione per loro stessi nella vita. Robinson et al. (2019), invece, riportano come dei percorsi di formazione professionale con giovani sotto i 25 anni, con metodologie dell’arte, abbiano impattato non soltanto sullo sviluppo di competenze creative e comunicative, ma anche di cittadinanza attiva e coinvolgimento sociale.

Riassumendo, possiamo affermare che anche se in ambito formativo c’è ormai un consolidato accostamento tra metodologie *art-based* e progetti per lo sviluppo di creatività e innovazione, esistono già incursioni di rilievo orientate all’acquisizione anche di altre competenze, rivelando un ulteriore margine di sviluppo per la partnership “arte, educazione & business”.

⁴⁵ Graham, 2020, p. 6.

Focus: i contesti socio-assistenziali-culturali

Tra i tre contesti analizzati, quello sociale è l'unico in cui il *creative thinking* non è la competenza maggiormente ricercata e compare invece con un 16%, dietro a *self-awareness* (24%) ed *empathy* (20%). Questo dato è in accordo con quanto riportato dalla letteratura analizzata, che indica come nei contesti sociali le metodologie dell'arte vengano maggiormente utilizzate per lo sviluppo di competenze SEL (Lee, et al., 2020; Maguire, 2017).

Lavorare con persone in condizioni di svantaggio socio-culturale o di fragilità psico-sociale può richiedere l'utilizzo di strumenti alternativi, perché quelli solitamente utilizzati sono di difficile applicabilità per gli utenti, che dispongono di minori risorse personali in un momento difficile della vita (Brady, & Brown, 2013; Coholic, & Eys, 2016; Pavarini, et al., 2021). Coholic e Eys (2016), ad esempio, documentano numerosi progetti di utilizzo di *art-based methods* per sostenere attività di *mindfulness*: in questi percorsi sono solitamente richieste abilità di attenzione, concentrazione e di mantenimento di una stessa postura per lungo tempo, che possono produrre frustrazione e perdita di motivazione. Con soggetti in situazione di fragilità le metodologie artistiche possono essere utili strumenti per ripensare le attività e favorire coinvolgimento, concentrazione ed altre competenze di *mindfulness*, così come facilitare l'espressione personale attraverso linguaggi alternativi, non verbali.

Molti degli studi analizzati hanno come oggetto progetti di ricerca partecipati, in cui convivono i due obiettivi di 1) raccogliere dati su una specifica utenza e potenziali situazioni di disagio, e 2) dare voce diretta ai protagonisti, soggetti dello studio. Melanie Doucet et al. (2021) racconta, ad esempio, un'esperienza di unione delle metodologie artistiche con l'*action-research*, in un progetto con giovani marginalizzati in cui oltre al beneficio atteso della partecipazione attiva dei ragazzi in qualità di co-ricercatori, si è aggiunto un beneficio inatteso, veicolato dalle tecniche artistiche del *photovoice* e dello *storytelling*, che ha attivato rielaborazione e liberazione da esperienze traumatiche, processi di presa in cura di sé, guarigione e chiusura dell'esperienza negativa.

Lee et al. (2020) riportano i risultati positivi di un altro caso di unione di *Participatory Action Research* con le metodologie dell'arte, in un progetto svolto tra Egitto e Iran, con giovani in situazioni avverse di migrazione, in cui le arti hanno supportato lo sviluppo di

speranza, coinvolgimento sociale verso la propria comunità e i coetanei, per la riattivazione di processi decisionali a lungo termine.

Un'attenzione particolare va dedicata ai progetti *art-based* applicati all'utenza sociale, per evitare problematiche legate al consenso, alla diffusione di video e immagini e al rispetto della privacy, soprattutto se all'interno di progetti di ricerca partecipata in cui è attesa una diffusione dei risultati. Una progettazione di qualità può agire in modo preventivo (Brady, & Brown, 2013; Doucet, et al., 2021). Anche le figure professionali coinvolte richiedono una progettazione accurata, così da garantire la presenza di un'equipe multidisciplinare di supporto in caso di manifestazioni di elevata fragilità (Pavarini, et al., 2021). Sotto questa prospettiva l'applicazione di metodologie *art-based* al contesto sociale e assistenziale rende sottile il confine con l'applicazione delle arti-terapie in ambito psico-terapeutico.

Focus: i contesti scolastici

L'area che ha fornito il maggior numero di risultati coerenti con la domanda di ricerca è quella della scuola. Numerosi sono i progetti realizzati in istituti di diversi paesi in tutto il mondo e di diverso ordine e grado scolastico, che utilizzano l'arte per lo sviluppo di competenze trasversali. L'interesse della maggior parte degli studi analizzati in questa sede è concentrato sulle due *life-skills* di pensiero creativo (24%) e pensiero critico (19%), con percentuali molto inferiori per tutte le altre *skills* (uguali o minori del 10%).

Emergono due principali aree d'azione:

1. *Art-based methods*: l'applicazione delle metodologie dell'arte nel curriculum dell'*art-education* non col solo obiettivo dello sviluppo di conoscenze teoriche o competenze *hard*, bensì principalmente di competenze *soft*.
2. *Art-integration*, quale apprendimento integrato, in cui le metodologie dell'arte sono messe al servizio di altre discipline, per progetti che fondono insieme diverse materie.

1. *Art-based methods* nell'educazione artistica

Come emerso nei risultati precedenti, anche nei contesti di *art-education* si conferma una maggiore attenzione data al processo rispetto al prodotto artistico finale e il ruolo centrale e attivo dello studente. Sono molti gli studi analizzati che confermano che in classe questo

approccio all'arte svolge un ruolo unico nell'aiutare lo studente nell'acquisizione delle competenze trasversali, andando a confermare ciò che già suggeriva Lowenfeld sull'impatto positivo del *setting* artistico per uno sviluppo completo della personalità del discente (Casciano, Cherfas, & Jobson-Ahmed, 2019; Corbisiero-Drakos, Reeder, Ricciardi, Zacharia, & Harnett, 2021; Marshall, & d'Adamo, 2018; Meltzer, & Schwencke, 2020; Piispanen & Meriläinen, 2019).

In questi esempi di progetti educativi gli obiettivi di apprendimento si ampliano, includendo conoscenze teoriche di storia dell'arte, competenze *hard* di utilizzo di strumenti e tecniche, ma anche competenze *soft*, che favoriscono l'espressione personale e la comunicazione di contenuti significativi. Questo è raggiunto con l'applicazione in aula del processo creativo di un artista contemporaneo, chiamato a ricercare, sperimentare, realizzare e comunicare. L'arte contemporanea può fungere da modello educativo perché anch'essa ripone grande attenzione sull'idea e il messaggio dell'artista, più che sulle sue abilità tecniche: “*Contemporary art offers us a wide array of genres, media, and methods for making art. It could be said that today art is richer, more varied, and more increasingly challenging than ever before. Moreover, current art seems to reveal more of the conceptual or cognitive processes involved in creating art than historical art.*”⁴⁶

Agendo come un artista, lo studente può così esercitare:

- *Critical thinking*: sceglie un tema e lo comprende raccogliendo e analizzando dati.
- *Creative thinking*: costruisce connessioni e analogie, comprendendo il tema più in profondità e aprendosi a considerazioni personali.
- *Problem-solving e decision making*: trasforma i risultati delle fasi precedenti in un artefatto artistico personale, decidendo quali materiali usare, come usarli e risolvendo problemi tecnici di realizzazione.
- *Effective communication*: raggiunge un risultato finale che sia espressivo e comunichi il messaggio da lui desiderato.

Questo cambio di paradigma metodologico allinea l'insegnamento delle discipline artistiche ai bisogni educativi contemporanei (Bentz, & O'Brien, 2019; David Carlson & Dobson, 2020; Grushka, et al., 2018; Hogan, et al., 2020; Marshall, & d'Adamo, 2018) e richiama puntualmente le fasi della percezione estetica complessa descritte da Dewey:

⁴⁶ Marshall, 2008, p. 38.

fase d'osservazione, fase intellettuale e immaginativa dove avvengono i collegamenti personali, costruzione di un intero.

Questo approccio è coerente con quello esposto in altri studi, in cui si fa riferimento all'iter del *Design Thinking*, considerato una metodologia efficace per il *problem-solving* e lo sviluppo di idee innovative, le cui fasi possono essere riassunte in (1) Empatizzare, (2) Definire, (3) Ideare, (4) Prototipare e (5) Testare (6) Feedback e riflessione (David Carlson & Dobson, 2020; Graham, 2020; Vande Zande, Warnock, Nikoomanesh, & Van Dexter, 2014).

Dalla letteratura analizzata si delinea, così, una caratterizzazione degli *art-based methods* nel curriculum d'arte come *project-based* e *choice-based*. Il *setting* artistico permette allo studente di scegliere su cosa focalizzarsi, spaziando da argomenti incontrati a scuola, fino ad aree di esperienza personali, connesse anche a contesti educativi informali e non-formali (Hogan, Jaquith, & Gould, 2020). Viene così agevolata una connessione tra il contesto scolastico e le esperienze di vita reali (contesti extrascolastici). Questo aspetto risulta particolarmente importante nel panorama attuale, se si esamina come la produzione di contenuti visivi digitali (foto e video, prodotti con smartphone e poi condivisi su piattaforme social) sia ormai parte integrante delle esperienze dei giovani e possa trasformarsi in strumento di raccolta e rielaborazione di conoscenze e competenze, per un apprendimento più significativo per la persona (Grushka, K., Hope, A., Clement, N., Lawry, M., & Devine, A., 2018).

Sintetizzando, possiamo riportare che durante la realizzazione di un progetto artistico personale lo studente mette in campo diverse competenze, e l'attivazione di queste *skills* è propedeutica al completamento del compito, le due dimensioni innescano un rapporto di reciprocità ricorsiva. A prescindere dalle tecniche utilizzate o dalle tematiche esplorate, quindi, il progetto d'arte supporta lo sviluppo di competenze di *critical thinking* e *creative thinking* (Davis, 2018; Grace et al., 2021; Graham, 2020; Marshall, & d'Adamo, 2018).

2. Art-integration nella programmazione scolastica generale

Nella metodologia *art-integrated learning* esistono diversi livelli di unione tra discipline quali -dal più semplice al più complesso- "multidisciplinarietà" (lavoro per associazione),

“interdisciplinarietà” (lavoro per connessione, con integrazioni e correlazioni) o “transdisciplinarietà” (lavoro per fusione olistica, ambendo ad eliminare i confini tra discipline) (Marshall, 2014a). Questi livelli possono anche essere interpretati come diverse forme di “traduzioni multimodali” tra discipline, con un *source language* e un *target language* che si possono intercambiare e in cui la traduzione di un contenuto da un linguaggio scritto a uno espressivo-visivo produce un apprendimento più complesso e significativo (Pruitt, et al. 2014).

Nell’analisi della letteratura effettuata sono stati incontrati esempi di *art-integration* nati per volontà di singoli insegnanti ma la maggior parte dei casi riporta invece progetti di coinvolgimento dell’intera scuola, di tutti gli ambiti disciplinari, in combinazione con un programma di formazione per gli insegnanti non d’arte, sugli *art-based methods* (questo approccio è stato rilevato principalmente negli USA).

Molti studi nell’ambito dell’*art-integration* si soffermano sul contributo positivo che le metodologie artistiche danno nel migliorare il coinvolgimento e la motivazione negli studenti durante gli altri insegnamenti (Casciano, Cherfas, & Jobson-Ahmed, 2019; Simpson Steele, 2016). Un’altra area di interesse è l’impatto dell’interdisciplinarietà data dall’arte nel favorire lo sviluppo del pensiero complesso, grazie alla flessibilità di pensiero intrinseca alla disciplina, alla sua necessità di collegare pensieri e oggetti provenienti da ambiti differenti, all’uso di analogie e metafore, per produrre nuovi significati e una comprensione complessa del soggetto approfondito (Grace et al., 2021; Marshall, 2014b; Pruitt, et al. 2014): “[...] *interpreting a topic through art processes invites the artist-learner to think about the topic more deeply, expansively and personally while he or she devises a subjective response to it.*”⁴⁷

In quest’area, di particolare rilievo sono gli approcci proposti da Julia Marshall, quali l’*art-centred integrated learning*: Marshall propone di usare l’arte contemporanea come metodo di ricerca e indagine su concetti ed idee di discipline non artistiche, sfruttando al tempo stesso l’attivazione di processi di pensiero complesso e flessibile favoriti dall’arte. Questo approccio parte dall’idea (già cara a Dewey) che la pratica dell’artista contemporaneo equivalga alla pratica di un ricercatore. Si compie una ricerca in cui l’artista esplora un’idea o una tematica, traducendola in un’opera d’arte, veicolo di nuovi significati

⁴⁷ Marshall, 2014b, p.363.

(Marshall, & d'Adamo 2011; Marshall, 2014b;). Marshall presenta quindi la cornice teorica dell'ARI (Art Research Integration), ovvero l'applicazione dell'*Art-Based Research* in classe. In un percorso di ARI lo studente parte da una domanda di ricerca, raccoglie dati, fa ipotesi e segue un filo conduttore per esplorare il tema. Nel mentre realizza delle creazioni artistiche, che diventano visualizzazione dell'appreso, ed è sempre accompagnato da un *workbook* che non deve risultare un mero quaderno di appunti, ma piuttosto un articolo scientifico sotto forma grafica, in tecnica mista. Questo modello è un esempio di transdisciplinarietà, ambisce a mettere lo studente in una condizione aperta e generativa di nuove conoscenze, partendo da tematiche per lui significative e quindi coinvolgenti, in cui superare i limiti disciplinari, creando analogie e connessioni grazie al pensiero creativo e divergente, adottando una visione sistemica e autopoietica (Marshall, 2014a).

Esempio di *art-integrated learning* è indubbiamente l'ambito STEAM⁴⁸, in cui l'insegnamento e le metodologie dell'arte e del design sono state applicate all'ambito STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematic + Arts). L'obiettivo principale di questa integrazione è di rendere lo studente STEM un agente creativo, in grado di applicare le conoscenze scientifico-tecnologiche all'ideazione e produzione di soluzioni originali, che rispondano al bisogno crescente d'innovazione dell'economia globale competitiva. In ambito educativo è riconosciuto un apporto positivo dell'arte, nel passaggio da STEM a STEAM, anche nella sfera della salute mentale e crescita personale del discente, che gli permettono di sviluppare competenze di intelligenza emotiva, collaborazione, *problem solving*, *critical thinking* nonché di pensiero creativo, e aprono ad un maggior grado di applicabilità delle stesse nella vita di tutti i giorni (Allina, 2018).

Riassumendo possiamo affermare che in entrambe le macro-aree (*art-based methods* e *art-integration*) si ritrovano impostazioni metodologiche simili, in cui differiscono per lo più gli obiettivi d'apprendimento, e che l'attenzione sulle *life-skills* è in entrambi i casi concentrata su *creative thinking* e *critical thinking*.

Nella *systematic review* qui effettuata sono stati però analizzati studi che mettono al centro anche altre competenze, con obiettivi sia cognitivi che socio-emotivi e che mostrano di sfruttare al meglio le potenzialità delle metodologie *art-based*, con un lavoro più

⁴⁸ L'acronimo STEAM compare probabilmente per la prima volta nel 2009, all'interno di una pubblicazione della *Florida Alliance for Arts Education* (Allina, 2018).

completo sullo sviluppo generale dello studente. I progetti con questo duplice obiettivo raccolgono il testimone lasciato da Dewey e Lowenfeld, che vedevano nell'esperienza estetica un'opportunità per unire insieme lavoro di pensiero e lavoro emozionale.

In "Art for Change" Bentz e O'Brien (2019) esplorano il potenziale trasformativo dell'arte, in una classe di Design & Comunicazione di liceo artistico, chiedendo agli studenti di applicare un'abitudine eco-sostenibile nella loro quotidianità per 30 giorni e poi di tradurre la loro esperienza in materiale artistico comunicativo con la grafica digitale.

In "Tree-Mappa", invece, Davis (2018) descrive un progetto *outdoor* di esplorazione della foresta australiana locale con studenti della scuola primaria, in cui l'arte è stata utilizzata sia come tecnica documentativa, che come supporto ad una narrazione personale orientata alla costruzione di un legame empatico con gli alberi.

In questi due progetti di arte e ambiente la finalità non è soltanto l'apprendimento di conoscenze ambientali o la costruzione di una sensibilità, ma è di favorire un vero e proprio coinvolgimento, senso di appartenenza, impegno civico e dedizione alla causa: per far sì che una persona abbia a cuore un certo tema è fondamentale agire anche sulle sue emozioni e l'arte favorisce il coinvolgimento emotivo personale. Questi progetti, oltretutto, sfruttano il ruolo provocatorio dell'arte, che mette in discussione lo *status quo* attraverso l'immaginazione e il pensiero creativo, permettendo di visualizzare nuove prospettive, diversi modelli di società e futuri possibili (Graham, 2020).

David Carlson e Dobson (2020) raccontano invece di un corso tenuto in un dipartimento di Arte e Design, a partire da tematiche di ingiustizia sociale, con l'obiettivo di sviluppare empatia negli studenti e renderli designer capaci di immedesimarsi nei bisogni di utenti diversi da sé, "designer empatici". I progetti sono stati realizzati in più fasi, in piccolo gruppo o coppie, e prevedevano la realizzazione di *action figures* tridimensionali, quali attivisti alter-ego degli studenti e di un successivo gioco di società come contesto d'azione e interazione delle sculture.

L'articolo di Maguire (2017) descrive un'esperienza nelle tre scuole d'arte del campo Boujdour per rifugiati del Sahara Occidentale in Algeria, in cui le metodologie artistiche vengono utilizzate a supporto della pedagogia sociale per esplorare tematiche di diritti umani ma soprattutto per promuovere auto-determinazione, solidarietà ed un' "empatia informata" negli studenti.

Per concludere possiamo affermare che, come per il contesto formativo, anche nel contesto scolastico le metodologie dell'arte vengono principalmente utilizzate per lo sviluppo di *creative thinking* e *critical thinking*, ampliando sì gli obiettivi di apprendimento, andando oltre ad una concezione trasmissiva dell'insegnamento, ma rimanendo ancora all'interno della sfera cognitiva. Nonostante questa tendenza predominante, emergono risultati scientifici positivi in studi in cui l'arte è stata utilizzata anche per lo sviluppo di altre *life-skills*, più attente allo studente in quanto persona e alla promozione del suo benessere presente e futuro.

Si constata quindi che esiste un margine di ampliamento e potenziamento dell'utilizzo di queste metodologie all'interno del mondo della scuola, della formazione e del sociale, che può potenzialmente contribuire a progetti educativi che lavorino sullo sviluppo di tutte e dieci le *life-skills* identificate dall'OMS.

CONCLUSIONI

Nel contesto educativo contemporaneo sono sempre più chiare le spinte ad un rinnovamento complessivo del sistema, che superi il modello educativo predominante orientato alla trasmissione delle conoscenze. Le nuove direzioni suggeriscono un lavoro più completo sulla persona, orientato al suo sviluppo e benessere psico-fisico, attraverso l'acquisizione di competenze per la vita: le *life-skills*.

Lo sviluppo delle competenze trasversali richiede l'applicazione di differenti metodologie educative, sullo stampo dell'*active learning*, orientate alla valorizzazione dell'esperienza attiva del discente.

Già negli anni '30, John Dewey aveva individuato nell'arte e nell'esperienza estetica dei significativi strumenti d'apprendimento, per un'educazione innovativa.

Dopo aver riscontrato un interesse attuale di organismi internazionali come l'UNESCO nell'utilizzo dell'educazione artistica per lo sviluppo di competenze creative e socio-emotive, nella seguente ricerca si è scelto di verificare se le metodologie dell'arte possono effettivamente essere uno strumento educativo efficace per lo sviluppo delle *soft-skills*.

L'analisi della letteratura effettuata e i risultati emersi danno una risposta affermativa, confermando l'ipotesi di ricerca iniziale secondo cui le metodologie dell'arte contribuiscono favorevolmente allo sviluppo delle *life-skills* in ambito educativo.

Le caratteristiche identificate come ricorrenti in queste metodologie sono:

- la centralità del *learner*;
- il *focus* sul processo anziché sul risultato;
- la possibilità di personalizzare l'apprendimento e gli obiettivi;
- un approccio che prevede domande di ricerca aperte e risultati plurali;
- un *setting* che accoglie la sperimentazione, l'errore, l'iniziativa personale, mostrandosi supportivo e liberatorio.

Queste caratteristiche rendono le metodologie *art-based* particolarmente incisive per lo sviluppo delle *life-skills* di *critical thinking* e *creative thinking* e coerenti con la visione di educazione inclusiva indicata dai tre principi dello Universal Design for Learning.

L'esperienza del fare o fruire arte, se condotta in un *setting* così qualificato, diventa Esperienza Estetica -così come definita da Dewey- e permette un lavoro completo sulla persona, con processi di espressione di sé, consapevolezza, gestione delle emozioni, collaborazione, comunicazione ed empatizzazione verso gli altri, andando così a coprire la totalità delle dieci *life-skills* identificate dall'OMS.

La cifra inclusiva, la similarità con le metodologie dell'*active-learning* e l'utilizzo di materiali visivi-digitali, rendono l'*art-based learning* non soltanto una metodologia educativa utile allo sviluppo delle *life-skills* ma anche uno strumento attuale, che risponde ai nuovi bisogni educativi della società contemporanea.

L'analisi qui svolta si apre a potenziali approfondimenti futuri, quali ad esempio la trasferibilità del lavoro educativo nella realtà quotidiana e possibili ulteriori implicazioni positive date dal legame delle arti visive con il mondo dei new-media digitali.

Ulteriori approfondimenti potrebbero rivolgersi alle aree emerse come critiche, che possono rivelarsi un limite alla diffusione degli *art-based methods*.

Tra queste:

- La persistenza di una difficoltà nella valutazione empirica dei risultati e della loro generalizzazione, sia nell'educazione delle *life-skills* sia dell'*art-based learning*.
- La povertà di descrizioni dettagliate dei metodi e delle tecniche applicate, a favore di argomentazioni di carattere generale, che precludono la replicabilità delle strategie *art-based* in altri contesti.
- La predominanza di studi legati al *fare arte* e un uso limitato della *fruizione* di arte, che potrebbe tradursi in un impoverimento dello strumento. Questa carenza potrebbe essere colmata attraverso una maggiore sinergia tra i contesti formali-scolastici e quelli informali, soprattutto museali, dove esiste una longeva tradizione di fruizione dell'opera d'arte con approcci orientati allo sviluppo di pensiero critico e creativo.

La quantità di studi analizzati in questa ricerca non ambisce alla generalizzazione dei risultati emersi ma vuole essere un punto di partenza per futuri approfondimenti in ambito di ricerca empirica, necessari per una maggior applicabilità dell'educazione attraverso l'arte.

È stato possibile individuare una compatibilità tra le metodologie *art-based* e obiettivi educativi dello sviluppo delle competenze trasversali, così come l'efficacia della loro applicazione, emersa attraverso la ricostruzione dello stato dell'arte della letteratura scientifica sul tema.

Per concludere possiamo quindi affermare la validità dell'utilizzo degli *art-based methods* per lo sviluppo delle *life-skills* in ambito educativo e rilevare ulteriori margini di potenziamento, approfondimento e verifica per questa disciplina emergente.

BIBLIOGRAFIA

- Allina, B. (2018). The development of STEAM educational policy to promote student creativity and social empowerment. *Arts Education Policy Review*, 119(2), 77-87. <https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1296392>
- Bahri, S. & co (2006). *Education through art. Building partnerships for secondary education*. UNESCO.
- Bentz, J., & O'Brien, K. (2019). ART FOR CHANGE: Transformative learning and youth empowerment in a changing climate. *Elementa: Science of the Anthropocene*, 7. <https://doi.org/10.1525/elementa.390>
- Bertin, G. M. (a cura di). (1978). *L'educazione estetica*. La nuova Italia.
- Blair, J. M. (2014). Animated autoethnographies: Stop motion animation as a tool for self-inquiry and personal evaluation. *Art Education*, 67(2), 6-13. <https://doi.org/10.1080/00043125.2014.11519259>
- Brady, G., & Brown, G. (2013). Rewarding but let's talk about the challenges: Using arts based methods in research with young mothers. *Methodological innovations online*, 8(1), 99-112.
- Brown, E. D., & Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early childhood research quarterly*, 28(2), 337-346. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.002>
- Buck, R. (2010) *The Second UNESCO World Conference on Arts Education, Research in Dance Education*, 11:3, 239-250, DOI: 10.1080/14647893.2010.529122.
- Casciano, R., Cherfas, L., & Jobson-Ahmed, L. (2019). Connecting Arts Integration to Social-Emotional Learning among Special Education Students. *Journal for Learning through the Arts*, 15(1). <https://doi.org/10.21977/D915139672>
- Ciresola, E. (2011) *Arte come esperienza: Una nuova formazione manageriale*. Marsilio.
- Coholic, D. A., & Eys, M. (2016). Benefits of an arts-based mindfulness group intervention for vulnerable children. *Child and adolescent social work journal*, 33(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0431-3>
- Commissione Europea, Consiglio (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles: UE.

- Corbisiero-Drakos, L., Reeder, L. K., 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). <http://doi.org/10.26209/ijea22n2>
- Dallari, M., Francucci, C. (1998) *L'esperienza pedagogica dell'arte*. La Nuova Italia.
- David Carlson, J., & Dobson, T. (2020). Fostering Empathy through an Inclusive Pedagogy for Career Creatives. *International Journal of Art & Design Education*, 39(2), 430-444. <https://doi.org/10.1111/jade.12289>
- Davis, K., & Gardner, H. (2012). Five Minds Our Children Deserve: Why They're Needed, How to Nurture Them. *Journal of Educational Controversy*, 6(1), 1-9.
- Davis, S. (2018). The engagement tree: Arts-based pedagogies for environmental learning. *International Journal of Education & the Arts*, 19(8). <https://doi.org/10.18113/P8ijea1908>
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto della Commissione Internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo*. UNESCO
- Denner, A., Malavasi, L. (2002) *Arteterapia: metodologia e ricerca* (2nd ed.). Del Cerro.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Minton, Balch (trad. it. Arte come esperienza, 2020, Aesthetica).
- Dewey, J. (1954). *Art and Education*. The Barnes Foundation (trad. it. Educazione e Arte, 1977, La Nuova Italia).
- Dewey, J. (2014). *Esperienza, natura e arte*. Mimesis.
- Doucet, M., Pratt, H., Dzhenganin, M., & Read, J. (2021). Nothing About Us Without Us: Using Participatory Action Research (PAR) and arts-based methods as empowerment and social justice tools in doing research with youth 'aging out' of care. *Child Abuse & Neglect*, 105358. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105358>
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2012) *The hundred languages of children*. ABC Clio (trad. it. I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia, 2017, Gruppo Spaggiari).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books (trad. it. Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, 2021, Universale Economica Feltrinelli).
- Gardner, H. (2008). The five minds for the future. *Schools*, 5(1/2), 17-24.

- Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili: Un approccio positivo all'inclusione*. Liguori.
- Goleman, D. (2002). *Primal leadership*. Harvard Business School Press (trad. it. Essere leader: Guidare gli altri grazie all'intelligenza emotiva, 2021, Bur Rizzoli).
- Grace, E., Kelton, M. L., Owen, J. P., Diaz Martinez, A., White, A., Danielson, R. W., ... & Schafer Medina, G. (2021). Integrating Arts with STEM to Foster Systems Thinking. *Afterschool Matters*, 34, 11-19.
- Graham, M. A. (2020). Deconstructing the bright future of STEAM and design thinking. *Art Education*, 73(3), 6-12. <https://doi.org/10.1080/00043125.2020.1717820>
- Grushka, K., Hope, A., Clement, N., Lawry, M., & Devine, A. (2018). New visuality in art/science: A pedagogy of connection for cognitive growth and creativity. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 320-331. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449927>
- Haro-Garcia, N. D., Comas-Lopez, M., Hincz, K. P., Mazalu, M., & Sacha, G. M. (2018). Soft Skills assessment in Art and Globalization. In *Proceedings of the Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 199-204). <https://doi.org/10.1145/3284179.3284215>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hogan, J., Jaquith, D., & Gould, L. (2020). Shifting perceptions of quality in art education. *Art Education*, 73(4), 8-13. <https://doi.org/10.1080/00043125.2020.1746161>
- Hujala, T., Junntila, S., & Tokola, N. (2021). Youth Inclusion in Forest Policy Dialogue: Contemplating Human–Forest Relationships through Arts-Based Methods. *Rural Landscapes: Society, Environment, History*, 8(1). <https://doi.org/10.16993/rl.69>
- Kechagias, K. (2011). *Teaching and assessing soft skills*. MASS Project, Second Chance School of Thessaloniki (Neapolis).
- Kerr, C., & Darsø, L. (2008). Re-conceiving the artful in management development and education. *Journal of Management & Organization*, 14(5), 474-481. <https://doi.org/10.5172/jmo.837.14.5.474>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education, Inc.

- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2014). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 227-248). Routledge.
- Koutroubas, V., & Galanakis, M. (2022). Bandura's Social Learning Theory and Its Importance in the Organizational Psychology Context. *Psychology*, 12(6), 315-322. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2022.06.001>
- Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. Schocken Books (trad. it. Arte come terapia nell'infanzia, 1977, La Nuova Italia).
- LaMore, R., Root-Bernstein, R., Root-Bernstein, M., Schweitzer, J. H., Lawton, J. L., Roraback, E., ... & Fernandez, L. (2013). Arts and crafts: Critical to economic innovation. *Economic Development Quarterly*, 27(3), 221-229. <https://doi.org/10.1177/0891242413486186>
- Lee, L., Currie, V., Saied, N., & Wright, L. (2020). Journey to hope, self-expression and community engagement: Youth-led arts-based participatory action research. *Children and Youth Services Review*, 109, 104581. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104581>
- Liotas, N. (2014). Gestalt practice and arts-based training for leadership, innovation and change management skills. *Industry and Higher Education*, 28(3), 171-175.
- Lowenfeld, V., Tettucci, R., Baruzzi, A., & Brittain, W. L. (1967). *Creative and mental growth* (4th ed.). The Macmillan Company (trad. it. Creatività e sviluppo mentale, 1967, Giunti G. Barbera-Universitaria).
- Maguire, C. (2017). Learning with refugees: Arts and human rights across real and imagined borders. *Art Education*, 70(4), 51-55. <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1317563>
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills: Come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione mondiale della sanità*. Erickson.
- Marshall, J. (2008). Visible thinking: Using contemporary art to teach conceptual skills. *Art Education*, 61(2), 38-46.
- Marshall, J. (2014a). Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-127. <https://doi.org/10.1080/00393541.2014.11518922>

- Marshall, J. (2014b). Transforming education through art-centred integrated learning. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art 3: 3*, pp. 361–376, https://doi.org/10.1386/vi.3.3.361_1
- Marshall, J., & D'Adamo, K. (2011). Art practice as research in the classroom: A new paradigm in art education. *Art Education*, 64(5), 12-18.
- Marshall, J., & D'Adamo, K. (2018). Art studio as thinking lab: Fostering metacognition in art classrooms. *Art Education*, 71(6), 9-16.
- Megna, G. (2013). *Pedagogia e didattica dell'Arte*. Morrone.
- Meltzer, C., & Schwencke, E. (2020). Arts-based learning in vocational education: Using arts-based approaches to enrich vocational pedagogy and didactics and to enhance professional competence and identity. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 6-24. <https://doi.org/10.1177/1477971419846640>
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO (trad. it. I sette saperi necessari all'educazione del futuro, 2001, Raffaello Cortina).
- Munari, B. (1977) *Fantasia*. Gius. Laterza & Figli.
- Munari, B. (1985) *I laboratori tattili* (7th ed.). Corraini.
- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1, 24. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20172.74887>
- Naumburg, M. (1947) *An Introduction to art therapy. Studies of the "Free" Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents as a Means of Diagnosis and Therapy*. Teachers College Press Columbia University, New York.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale.
- Pavarini, G., Smith, L. M., Shaughnessy, N., Mankee-Williams, A., Thirumalai, J. K., Russell, N., & Bhui, K. (2021). Ethical issues in participatory arts methods for young people with adverse childhood experiences. *Health Expectations*, 24(5), 1557-1569. <https://doi.org/10.1111/hex.13314>
- Peña, D., & Grant, K. (2019). The Impact of an Art-Based Experience on Leadership Development. *Work Based Learning e-Journal International*, 8(2), 59-83.

- Piispanen, M., & Meriläinen, M. (2019). The art-based methods in developing transversal competence. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 87-92. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019155340>
- Pruitt, L., Ingram, D., & Weiss, C. (2014). Found in Translation: Interdisciplinary Arts Integration in Project AIM. *Journal for Learning through the Arts*, 10(1), n1.
- Rao, M. S. (2018). Soft skills: toward a sanctimonious discipline. *On The Horizon-The Strategic Planning Resource for Education Professionals*, 26(3), 215-224. <https://doi.org/10.1108/OTH-06-2017-0034>
- Rice, M. F., & Dunn, M. (2020). Supporting children's writing in inclusive classrooms with arts-based strategies. *Teaching Exceptional Children*, 52(3), 147-156. <https://doi.org/10.1177/0040059919892833>
- Robinson, Y., Paraskevopoulou, A., & Hollingworth, S. (2019). Developing 'active citizens': Arts Award, creativity and impact. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1203-1219. <https://doi.org/10.1002/berj.3558>
- Rolling Jr, J. H. (2010). A paradigm analysis of arts-based research and implications for education. *Studies in art education*, 51(2), 102-114. <https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518795>
- Rooney, R. (2004). Arts-based teaching and learning: Review of the literature (Prepared by Westat for VSA Arts).
- Sandberg, B., Stasewitsch, E., & Prümper, J. (2022). Skills Development through Virtual Art-Based Learning: Learning Outcomes of an Advanced Training Program for Project Managers. *Education Sciences*, 12(7), 455. <https://doi.org/10.3390/educsci12070455>
- Simpson Steele, J. (2016). Noncognitive Factors in an Elementary School-Wide Model of Arts Integration. *Journal for Learning through the Arts*, 12(1), n1.
- Srikala, B., & Kishore, K. K. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools—School mental health program: Does it work?. *Indian Journal of psychiatry*, 52(4), 344. <https://doi.org/10.4103/0019-5545.74310>
- Srivastava, A. P., Babu, V., & Shetye, S. K. (2019). Exploring students' learning efficacy: Predicting role of teachers' extra role behaviour and art-based innovation pedagogies. *European Journal of Training and Development*. <https://doi.org/10.1108/EJTD-04-2019-0050>

- Targhetta, F. (2017) Un trentennio in continua evoluzione: nascita e consolidamento della didattica museale tra il 1945 e il 1975. In Zago G. (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento* (pp. 85-106). Franco Angeli.
- Taylor, S. S., & Ladkin, D. (2009). Understanding arts-based methods in managerial development. *Academy of Management Learning & Education*, 8(1), 55-69.
- UNESCO (2006) *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisbon, 6-9 March 2006
- UNESCO (2021) *A Framework for Culture and Arts Education*. Paris, 30 March 2021, Provisional Agenda of the 211th session of the Executive Board.
- Vande Zande, R., Warnock, L., Nikoomanesh, B., & Van Dexter, K. (2014). The design process in the art classroom: Building problem-solving skills for life and careers. *Art Education*, 67(6), 20-27.
<https://doi.org/10.1080/00043125.2014.11519294>
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. Retrieved from Geneva.
- World Health Organization (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2. Geneva: WHO.