

Arte e Oltre: percorsi educativi multidisciplinari e interculturali per l'inclusione a scuola

Antonella Coppi

Ricercatore presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano

forum

Sommario

Negli ultimi 5 anni i flussi di immigrazione registrati nei Paesi dell'Unione hanno implementato significativamente la presenza di bambini provenienti da culture «altre». La marcata eterogeneità di situazioni ha implicato il rovesciamento degli stili educativi e didattici, ponendo in primo piano la necessità di promuovere una reale partecipazione e pari opportunità di apprendimento. Si è dunque reso necessario sostenere un nuovo modo di pensare la didattica dell'arte e i linguaggi espressivi. Le politiche europee in materia di integrazione degli immigrati¹ hanno trovato attuazione nel Piano sull'integrazione recentemente varato:² l'arte e i suoi linguaggi si propongono come potenti mediatori della comunicazione e svolgono una importante funzione di *scaffolding* a sostegno dei bambini e dei giovani provenienti da contesti migratori. Le pratiche artistiche e le loro didattiche fungono da supporto alle scuole per il raggiungimento di risultati efficaci: tali azioni sono volte a promuovere l'equità, l'istruzione inclusiva, l'educazione, le relazioni cooperative e il dialogo interculturale.

Parole chiave

Arte, educazione, espressione, integrazione, dialogo, inclusione.

¹ Nel 2005, l'UE ha varato il Piano quinquennale d'azione in materia di immigrazione, conosciuto come il programma dell'Aia. Nel luglio 2011 la Commissione ha poi adottato l'Agenda europea per l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi [Commissione Europea, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, doc. COM (2011) 455 definitivo, Bruxelles, 20 luglio 2011]. In essa viene individuato quale scopo dell'integrazione il dispiegamento del potenziale dell'immigrazione e del valore costituito dalla diversità. Nell'agosto 2013, è stato pubblicato uno studio sullo stato, sugli sviluppi e sull'uso degli indicatori comuni europei per monitorare lo stato dell'integrazione dei migranti e per valutare le politiche d'integrazione attuate dai vari Stati membri. In questo rapporto, commissionato dalla Commissione Europea, vengono descritte le modalità in cui gli indicatori possono essere utilizzati per comprendere i vari contesti nazionali, valutare i risultati delle politiche interne adottate e stabilire nuovi obiettivi per migliorare l'integrazione dei migranti (EUROPEAN COMMISSION, Using EU Indicators of Immigrant Integration, Bruxelles, marzo 2013).

² Il 7 giugno 2016 la Commissione ha adottato un nuovo Piano d'azione sull'integrazione dei cittadini di Paesi terzi: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-5352_it.htm (consultato il 21.03.2018).

La creazione è libera e tale deve restare; essa non deve cioè sottostare ad alcuna pressione con l'unica eccezione della pressione esercitata dalla voce interiore.

W. Kandinsky

Introduzione

L'incremento di minori stranieri nelle scuole del Paese³ ha posto con forza al centro del dibattito educativo il tema delle culture «altre», rendendo l'inclusione uno degli obiettivi primari nell'ambito dell'educazione. I bisogni espressi da gruppi di bambini sempre più eterogenei hanno sollecitato le scuole ad adottare strategie anche molto differenziate e dipendenti dalle risorse e potenzialità dei contesti territoriali in cui sono collocate. La scuola ha, dunque, dovuto ripensare i propri modelli educativi, inserendo azioni sperimentali, applicazione di nuovi linguaggi ed espressioni orientate all'accrescimento delle competenze comunicative dei bambini, che potessero offrire nuove vie di apprendimento attraverso la rappresentazione creativa ed emozionale identitaria.

Questi nuovi orientamenti pedagogici hanno ricadute positive anche sulla dilagante povertà educativa, che di fatto priva oggi in Italia oltre un milione di minori della piena opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni.⁴ Contestualmente, tali azioni hanno stimolato significativamente lo sviluppo di competenze «altre», che hanno portato a connessioni con il tessuto locale, divenendone parte integrata e integrante,

valorizzando gli strumenti educativi che costituiscono efficaci mediatori per il cambiamento sociale.

I cittadini devono relazionarsi con la complessità del mondo che li circonda non soltanto grazie alla logica e al sapere pragmatico. In tal senso, una delle competenze fondamentali di cittadinanza attiva e responsabile, è l'immaginazione narrativa, cioè la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprendere le emozioni, le aspettative e i desideri di chi gli sta di fronte. La ricerca di tale empatia è parte essenziale delle migliori concezioni di educazione [...]. Buona parte di essa deve avvenire all'interno della famiglia, ma anche la scuola e le agenzie educative sono chiamate a svolgere un compito fondamentale in questa direzione (Nussbaum, 2011, p. 111).

Martha Nussbaum vuole sottolineare con queste significative righe che, se separiamo lo sviluppo economico — considerato come punto di riferimento a cui tutti i sistemi di istruzione devono orientarsi — dal progetto educativo più ampio, rischiamo di alienare l'essere umano dalle sue vocazioni più alte.

Per questo ogni persona, ogni adulto o bambino, deve essere considerato come una variabile indipendente in grado di guidare il sistema e riassoggettarlo a fini che siano umani e non solamente economici (Tiriticco, 2011). Oggi diviene, dunque, quanto mai necessario che la scuola si doti di strumenti atti a sollecitare la parola, il pensiero, l'azione, il «gioco», intesi come scambio continuo di rapporti creativi in cui ciascuno possa misurarsi e nel contempo crescere.

L'arte come fattore di impatto sulla crescita del bambino

La formazione nell'ambito dell'espressione artistica mobilita una attività di tipo olistico e integrale del soggetto in appren-

³ Dossier statistico immigrazione 2016. In Italia la percentuale dei minori sul totale dei residenti stranieri è del 21,2%; gli iscritti a scuola sono 814.851, coprendo il 9,2% del totale degli iscritti.

⁴ <https://www.savethechildren.it/> (consultato il 21 marzo 2018).

dimento, che permette di sperimentare e comprendere il rapporto che si instaura fra le dimensioni emozionali e motivazionali, le abilità/competenze tecniche e le conoscenze specifiche acquisibili nel corso dell'età evolutiva (Fratini, 1998).

Come sostiene Bruno Munari (1977), fantasia, invenzione, creatività e immaginazione costituiscono il fondamento dell'espressione artistica, che così intesa, rientra nel cuore della ricerca pedagogica, configurandosi come componente dello sviluppo integrale della persona (Mazzoli, 2003).

In tale orientamento, l'educazione alle arti, pur presente nel curriculum scolastico dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado, a volte non viene sviluppata sufficientemente perché non le è sempre riconosciuto il ruolo di medium privilegiato per promuovere approcci inclusivi, affrontare e mediare prospettive multiculturali, offrire strumenti efficaci per l'integrazione nei contesti formali, informali, non formali.

L'arte e la creatività sono strumenti efficacissimi per lo sviluppo delle abilità comunicative e fisico-cognitivo-emotive di ogni individuo (Vygotskij, 1990) che, attraverso la riflessione, può trasformare la sua creatività in vera energia «[...] capace di rigenerare la propria lettura del mondo, di combinare in modo sempre nuovo le competenze via via acquisite, le conoscenze apprese dai libri, come dalle esperienze di vita» (Nutti, 2014, p. 10).

Musica, arti visuali, teatro, danza sono linguaggi espressivi capaci di coinvolgere tutti i sensi, rafforzando in ogni individuo, soprattutto nelle prime età della vita, le competenze cognitive, socio-emozionali e plurisensoriali (Restelli, 2002).

Tali competenze agevolano l'espressione di sé e la comunicazione, motivo per il quale l'azione didattico-educativa andrebbe finalizzata all'espressione integrata e armonica individuale, piuttosto che alla prestazione/

esecuzione/performance in senso specifico (Mazzoli, 2003).

Per assolvere a questo compito, le agenzie formative che operano nei contesti formali, informali, non-formali devono assegnare un posto di rilievo alle materie artistiche coltivando una formazione di tipo partecipativo che attivi e perfezioni la capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi di un'altra persona. Sin dagli studi di Maria Montessori (1992), emerge come l'arte e la creatività svolgano un ruolo fondamentale nell'ambito dell'evoluzione infantile anche se, per molti versi, entrambe sembrano essere oggetto di scarso interesse da parte delle istituzioni.

John Dewey (1933) afferma similmente con convinzione l'idea che l'arte è il mezzo più indicato per utilizzare, in maniera costruttiva, l'energia creativa racchiusa nel bambino. Nella concezione di Dewey, infatti, l'arte non deve essere considerata come un'esperienza a se stante, bensì essa va messa in relazione con la psicologia dei singoli individui e le realtà socio-culturali da cui scaturisce (Cometti e Matteucci, 2015): il fine ultimo dell'attività creativa del bambino non deve essere solo l'artefatto che egli realizza, quanto piuttosto lo sviluppo della capacità di osservazione, delle abilità mnemoniche e dell'immaginazione che l'arte contribuisce ad accrescere e che conferiscono all'individuo buone capacità critiche e di risoluzione dei problemi.

All'interno dei programmi educativi scolastici attuali, le discipline artistiche appaiono collocate in secondo piano rispetto alle altre. Si continua a difendere la presunta preminenza dell'area cerebrale sinistra — quella del razio-cinio — rispetto a quella destra — quella emozionale e creativa (Bazzanini, 2013, p. 4), quando invece andrebbe sviluppato lo sguardo interiore dei soggetti in formazione, il che implica un'istruzione e un'educazione

particolarmente attente alle arti e al contatto con se stessi e gli altri.

Su queste basi, si fonda il «Progetto Mus-e» in Italia, che ha come finalità di favorire l'integrazione di bambini e ragazzi in situazione di svantaggio socio-economico-culturale attraverso l'uso dei linguaggi artistici, agevolando l'inclusione nella realtà educativa e sociale.

L'arte di Mus-e

I bambini sono naturalmente portati all'arte e alla creatività con le quali esprimono la loro individualità e le proprie emozioni e attraverso cui comprendono il mondo che li circonda.

Ciascun bambino è dotato di «cento linguaggi», che rappresentano, nelle concezioni di L. Malaguzzi, le molteplici e varieguate modalità di espressione, di comprensione, di incontro che legano piuttosto che separare i vari significati dell'esperienza. Questi *cento linguaggi* includono parole, movimenti, disegno, pittura, costruzione, scultura, giochi di ombre, giocodramma, musica e tanto altro (Del Gottardo, 2016, p. 42).

In questo orientamento, i linguaggi artistici rappresentano la metafora dello straordinario potenziale dei bambini, del loro processo di crescita, di relazione e apertura con il mondo.

Purtroppo però, nella scuola dell'obbligo, al di là di alcune eccezioni, l'arte diventa una materia secondaria e in certi casi è persino assente. Eliminare l'espressione artistica dalla vita dei bambini significa negare loro sia la possibilità di scoprire e di esprimere un talento, che quella di manipolare e fare uso di nuovi linguaggi che possono invece semplificare il dialogo multiculturale, implementando approcci inclusivi.

Il Mus-e fa propri tali obiettivi attraverso attività di carattere formativo culturale e di

integrazione sociale, legate alla promozione dell'espressione artistica come prevenzione alla violenza e sviluppo della tolleranza e del senso di cittadinanza. Nata come affiliazione italiana del progetto internazionale Mus-Ee (Musique Europe),⁵ anche in Italia Mus-e si configura come un progetto multiculturale dedicato ai bambini, che si propone di contrastare nelle scuole, attraverso lo strumento di laboratori artistici, l'emarginazione e il disagio sociale. Questo progetto fu ideato dal grande violinista Yehudi Menuhin, ispirandosi ai concetti educativi del pedagogista ungherese Zoltan Kodály. Menuhin, nel 1993, fondò a Bruxelles la Fondazione Internazionale intitolata al suo nome, con lo scopo di promuovere l'integrazione e la valorizzazione delle diversità fra i più piccoli.⁶

Il progetto italiano, realizzato attraverso la prassi dei laboratori artistici, si differenzia da molti altri organizzati da associazioni e professionisti che offrono collaborazioni di «specialisti» nelle attività extra-curricolari: Mus-e ha una stretta connessione con la scuola, per quanto riguarda sia i contenuti che tempi e luoghi di intervento. Nelle scuole raggiunte dal progetto, l'arte diventa mezzo e scuola di vita. Sotto la guida di artisti professionisti, i linguaggi artistici e culturali più diversi vengono manipolati per stimolare l'espressività individuale e di gruppo e il rispetto delle regole e delle differenze. Con queste finalità, Mus-e si rivolge soprattutto alle scuole delle città e dei quartieri dove è più alto il disagio socio-economico-culturale e la presenza di molti bambini immigrati.

Mus-e Italia insiste sull'importanza dell'immaginario del bambino, come elemento di crescita e sviluppo della personalità, sulla

⁵ <http://www.menuhin-foundation.com/portfolio/mus-e-artists> (consultato il 24 aprile 2018).

⁶ <http://www.menuhin-foundation.com> (consultato il 24 aprile 2018).

pratica dei diversi linguaggi artistici e sul rispetto delle differenti culture. L'intervento si identifica come attività continuativa: infatti per poter dar corso al progetto, la scuola deve assicurare la partecipazione di uno stesso gruppo classe/scuola almeno per tre anni. La polivalenza delle attività mette in relazione tre aspetti educativi principali: quello artistico (le invenzioni artistiche sviluppano il potenziale creativo del bambino), quello pedagogico (il progetto si sviluppa nelle scuole durante le ore curricolari) e quello sociale (il progetto sviluppa la capacità di tolleranza, di riconoscimento delle culture e del lavoro collettivo).

Le linee guida del progetto in Europa

I principi e i valori che Yehudi Menuhin ha riconosciuto come fondanti sono condivisi ancora oggi in tutta Europa e ne segnano le linee guida.⁷

Da questi è possibile identificare i primari obiettivi educativi su cui si costruiscono i laboratori artistici, alla base dell'intervento pratico del progetto.

Sintetizziamo nel modo seguente le principali *funzioni*:

– *Funzione «civilizzatrice» delle arti.* Lo scopo dell'educazione artistica è quello di aiutare gli individui a costruire e vivere una vita di significato, per se stessi e per le loro comunità. L'educazione artistica dovrebbe essere finalizzata a trovare un senso nella/per la vita e per quella delle persone con cui essa si condivide. Se questo accade, allora la natura stessa dell'educazione nelle/per le arti può concretizzarsi in atti di cittadinanza artistica. Durante le attività di espressione artistica, gli artisti e i bambini

condividono *una esperienza creativa democratica*. Il canto, la danza, il mimo, il teatro rappresentano una sorta di *trait d'union* anche tra il bambino e la realtà che lo circonda, spesso conosciuta ma a volte incomprensibile.

- *Funzione di «motrice» per l'espressione sia vocale che strumentale.* «Ai suoni sono legati le emozioni, i pensieri e la memoria. È attraverso i suoni che il bambino stabilisce il suo primo contatto con il mondo. Quando i bambini danzano e cantano insieme e quando condividono i canti e le danze essi accordano i loro strumenti di comprensione e di percezione» (Elliot, Silverman e Bowman, 2016).
- *Funzione di «guida» per artisti e bambini.* La reazione dei bambini, la loro gioia nel conoscere, nel danzare, nel cantare, nel vivere insieme una esperienza nuova e gratificante, costituisce il modo con cui guidare la loro vita futura nel mondo intero (Elliot, Silverman e Bowman, 2016, p. 24).
- *Funzione di «catalizzatore» per l'ascolto attivo e il rispetto del silenzio.* Il silenzio è visto come condizione base per sviluppare il pensiero artistico. L'immaginazione permette a ogni individuo lo «straniamento» dell'opera stessa, che viene trasformata in qualcosa di nuovo attraverso la propria esperienza, creatività e cultura (Rizzo, 2014).
- *Funzione di «metronomo» naturale dei ritmi della vita.* «Le arti e il loro rigore espressivo, vivono nel cuore e nell'anima di ognuno: le nostre emozioni e i nostri corpi ne sono l'espressione più alta» (Paynter, 1996, p. 102).

Il progetto, in breve tempo, si è consolidato in diversi Paesi: inizialmente in Francia, Svizzera, Germania, Belgio, Ungheria ed Estonia e, in seguito, in Spagna, Portogallo, Italia, Lussemburgo, Irlanda, Olanda, Fin-

⁷ <http://www.mus-e.it> (consultato il 24 aprile 2018).

landia, Polonia, Bosnia, Lituania, Israele e Brasile.

Nel settembre 1999 è nata a Milano l'Associazione Mus-e Italia Onlus col compito di promuovere e coordinare il progetto nazionale. Da allora Mus-e in Italia non ha mai smesso di crescere ed è oggi una delle realtà più importanti in Europa. Il Ministero per la Cooperazione Internazionale e l'integrazione ha concesso il proprio patrocinio al progetto Mus-e Italia 1999/2012. Attualmente Mus-e opera in 19 città, 150 scuole, 500 classi, e coinvolge più di 12.000 bambini. Sono numerosissimi gli artisti di diverse discipline che, a fianco degli insegnanti, guidano i bambini alla scoperta delle potenzialità dell'arte in tutte le sue forme espressive.

Mus-e Italia promuove la nascita di associazioni locali e ne coordina il lavoro organizzativo e didattico. Ogni Associazione ha un proprio Direttivo, composto da personalità di spicco della cultura e dell'imprenditoria locale. L'attività artistica-didattica è organizzata da un Supervisore Locale, un Supervisore Didattico e un Supervisore Artistico. Il progetto Mus-e viene attivato gratuitamente nelle scuole con cui l'Associazione locale sottoscrive una convenzione. Il fabbisogno economico viene coperto dalle erogazioni liberali di organizzazioni private, quali fondazioni, società, persone fisiche.

Le coordinate strutturali del progetto Mus-e⁸

Le coordinate strutturali del progetto Mus-e sono riportate, in estrema sintesi, nello schema della tabella 1.

⁸ Informazioni desunte dalle documentazioni pubblicate nei siti dei progetti locali e dalle integrazioni ricevute dalla Coordinatrice Nazionale, Prof.ssa Rita Costato Costantini.

Il percorso artistico/pedagogico nei laboratori artistici: crescere e comprendersi con l'arte

Il percorso artistico/pedagogico propone ai bambini un'esperienza cognitiva finalizzata all'inclusione, intesa come immersione in una comunità umana a propria misura, in cui ognuno possa sentirsi al sicuro e vivere al meglio, dove ci si rispetta e ci si prende cura gli uni degli altri, tenendo in considerazione principalmente coloro che, se lasciati a loro stessi, sarebbero più in difficoltà. In questo senso, possiamo considerare l'inclusione scolastica come il tentativo di rispettare le necessità o esigenze di tutti, progettando e organizzando gli ambienti di apprendimento e le attività, in modo da permettere a ciascuno di partecipare alla vita di classe nella maniera più attiva, autonoma e utile possibile, per sé e per gli altri. La logica è ampliata rispetto all'attuale, e prevalente, modello di integrazione scolastica.

Nell'espressione artistica dei laboratori di Mus-e, le diversità diventano ricchezze. Le attività di gruppo che si concretizzano nei laboratori facilitano la comunicazione e la condivisione delle esperienze creative e promuovono l'incontro tra bambini di diverse provenienze socio-culturali. In questi contesti sani e creativi, il bambino impara a conoscersi, a mostrarsi agli altri con spontaneità e ad accettare le altrui diversità, vivendole come una risorsa e non come un limite. Attraverso le attività artistiche si possono, dunque, costruire spazi di partecipazione per promuovere il dialogo interculturale: i percorsi costruiti nell'ambito delle attività laboratoriali costituiscono gli spazi anche interiori per creare relazioni sociali multiculturali. In ogni classe coinvolta, il progetto Mus-e attiva due laboratori paralleli della durata di 15 ore che affrontano tendenzialmente due diversi linguaggi artistici garantendo, in

TABELLA 1
Sintesi delle coordinate strutturali del progetto

1.	Agisce nell'ambito della scuola dell'obbligo, laddove vi è un dichiarato o potenziale disagio sociale, culturale o economico.
2.	Privilegia, ove possibile, la scuola primaria.
3.	Struttura gli interventi in cicli annuali di diciotto/venti incontri, a cadenza settimanale, ciascuno della durata minima di un'ora e mezza, su un arco temporale di tre anni.
4.	S'intreccia nell'orario e nella programmazione curricolare scolastica e viene svolto sempre alla presenza degli insegnanti della classe. È inserito nel PTOF della scuola.
5.	Propone una struttura organica e interdisciplinare di interventi artistici abbinati a intreccio o in co-presenza, ossia un percorso di laboratori artistici in cui vengono prevalentemente utilizzati almeno due linguaggi per classe.
6.	Rispetta la continuità didattica.
7.	Sul piano organizzativo, l'Associazione Mus-e di una determinata città concorda con le scuole una convenzione che non prevede alcun onere economico.
8.	Concorda con la scuola la modalità di conclusione del ciclo annuale di lavoro, sotto forma di lezioni aperte in presenza dei genitori, oppure organizzando eventi artistici più articolati.
9.	Il Coordinamento Mus-e della città deve individuare anche strategie formative rivolte agli insegnanti coinvolti nel progetto per favorire ogni forma di scambio attivo tra artisti e insegnanti in rapporto al progetto stesso.
10.	Ogni anno viene organizzata la formazione degli artisti coinvolti nel progetto, sotto la supervisione di artisti italiani e stranieri di rilievo, pedagogisti e altre figure di rilievo.
11.	La struttura operativa dell'Associazione Mus-e della città cura gli schemi organizzativi (planning degli orari) e gli aspetti amministrativi riguardanti gli artisti e tutto lo staff del coordinamento locale. Le Associazioni locali dedicano grande cura al rapportarsi con i soggetti istituzionali del territorio di appartenenza: Enti Pubblici (Comuni, Province e Regioni), Teatri, Biblioteche, Accademie di Belle Arti, Conservatori Musicali, Fondazioni Culturali, Musei, Università, e Ospedali Pediatrici. Ciò crea sinergie, scambi di esperienze, partecipazione attiva e collaborazione alla programmazione culturale e allo sviluppo artistico.

questo modo, un approccio multidisciplinare.
 I temi privilegiati nei laboratori sono:

- *Area Musica*: giochi musicali di gruppo, canto e canto in coro, attività di musica d'insieme, percussioni, orchestra.
- *Area Danza*: danza popolare tradizionale dall'Italia e dal Mondo, laboratorio di teatro in movimento, movimento corporeo – tra magia creativa e linguaggio. Manipolazione di materiali anche di riciclo per la produzione di artefatti, laboratori di video animazione.
- *Area Teatro*: la realtà attraverso il gioco del Teatro fatto di magie di suoni, immagini, storie legate ad aspetti emotivi e sensoriali

individuali, presenti, passati, repressi o dimenticati. Giochi di rappresentazione di situazioni o ruoli.

- *Area Espressione Gestuale*: il corpo poetico, le attività di mimo, le arti gestuali per le emozioni, clownerie.

Le attività dei singoli laboratori trovano un momento di incontro durante le ultime lezioni, in cui i bambini hanno la possibilità di integrare linguaggi in modo multidisciplinare mettendo in moto una serie di processi percettivi, affettivi e sociali che fanno maturare la sensibilità e la fantasia e che sviluppano la capacità di vedere e capire le cose, se stessi e gli altri (Hoffman, 2000). È fondamentale

per la crescita e lo sviluppo di ogni individuo vivere, sperimentare, ma soprattutto emozionarsi in un'esperienza o attività.

Le esplorazioni con tutti i sensi permettono al bambino di assimilare ed elaborare delle informazioni che lo portano ad acquisire una maggiore sicurezza di sé, affinando la vista, imparando a discriminare, riconoscere e verbalizzare correttamente le cose che percepisce. Rispondono alla loro voglia di sperimentare i colori, i suoni, le immagini, i materiali: giocare con questi, mescolarli e utilizzarli con fantasia per «produrre» artisticamente in tanti modi diversi, stimola lo sviluppo di quelle attitudini sociali che Dewey riconosce come le quattro propensioni degli alunni: l'istinto sociale (il desiderio di comunicare con gli altri), l'impulso costruttivo (fare le cose), l'istinto per l'indagine (scoprire) e l'impulso espressivo (creare) (Dewey, 1925).

Nei laboratori di Mus-e, l'espressività artistica diventa per il bambino un metodo d'azione che consente di sperimentare nuove modalità comunicative ed espressive (Goldblatt, 2006) di accrescere la consapevolezza di sé e la maturazione del pensiero critico e divergente e di «nutrire» la propria creatività. Le capacità espressive e identitarie trovano nelle attività artistiche una palestra formidabile al fine di sviluppare abilità manuali — e in particolare la manualità fine — di manipolare, combinare, usare i materiali e gli strumenti pittorici in modo appropriato e creativo, acquisendo nuove tecniche per esprimere se stessi e le proprie emozioni (Hoffman, 2000, p. 45).

L'educazione all'espressività artistica stimola anche la capacità di osservazione: imparare a riflettere su quanto si osserva e a rielaborare la propria esperienza, senza sottovalutare le potenzialità che essa mette in campo rispetto allo sviluppo e alla sensibilizzazione del gusto estetico (Parsons, 1987).

Saper leggere e interpretare le immagini, siano esse di tipo referenziale (visuali) o inferenziale (musicali), accresce le conoscenze pregresse dei bambini anche in merito alle tecniche espressive, allo sperimentare il piacere di far parte di un gruppo e di collaborare con i compagni per la realizzazione di un progetto comune, imparando ad ascoltare le opinioni altrui e a esporre la propria.

Gli obiettivi specifici del progetto si possono identificare in merito allo sviluppo del bambino e in riferimento alla qualità inclusiva delle azioni poste in essere dalle agenzie educative.

Rispetto ai bambini coinvolti, il progetto Mus-e si propone lo sviluppo delle potenzialità cognitive, emotive, sociali-relazionali e psico-motorie (Bazzanini, 2013).

Dal punto di vista dello sviluppo *cognitivo*, il progetto intende:

- orientare alla conoscenza di sé;
- sviluppare competenze specifiche (imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare informazioni);
- sviluppare capacità di problem solving;
- sviluppare la capacità di sapersi rapportare in modo positivo a possibili soluzioni impreviste;
- sviluppare la capacità di saper «leggere» le novità in una prospettiva multipla;

Infatti, come ricorda Eisner,⁹ il modo dell'individuo di potersi rapportare alla realtà attraverso una prospettiva multipla, ne influenzerà il modo di osservare e interpretare

⁹ Elliot Eisner è Professore Emerito di Art and Education, presso la Stanford University School of Education, San Francisco, California, USA.

la realtà: durante il processo artistico la mente del bambino viene coinvolta in un percorso di scoperta del «come» e del «perché», che indirizza il pensare verso la prospettiva del «con» e «attraverso» i materiali, rendendolo consapevole del fatto che attraverso mezzi materiali è possibile trasformare le idee in realtà (Eisner, 2004). Anche Erikson, in *Infanzia e società* (1950, p. 56), sostiene che solo attraverso le numerose esperienze che il bambino compie negli ambiti cognitivo, emozionale, sociale e motorio, possa davvero concretizzarsi la sua identità adulta.

Dal punto di vista dello sviluppo *emotivo e relazionale*, il progetto Mus-e intende:

- stimolare la capacità di comunicare attraverso non solo uno ma «100 linguaggi», che permettano al bambino di esprimere sentimenti ed emozioni che altrimenti non potrebbe esternare;
- promuovere il lavoro cooperativo informale, sia a grandi che a piccoli gruppi (in coppia o *think pair share*);¹⁰
- stimolare la creatività e l'auto-espressione;
- mettere se stessi alla prova in situazioni «nuove»;
- esperire sensazioni diversificate, individuali o di gruppo, codificandole come strumenti per tracciare soluzioni creative (Nuti, 2014).

Dal punto di vista dello *sviluppo sociale-relazionale*, il progetto Mus-e intende:

- costituire un «ponte» multiculturale, per l'integrazione di chi e di ciò che appare come «diverso»;
- sviluppare la relazione con gli altri;
- promuovere il senso critico;
- favorire le competenze socio-emozionali, per prendere contatto con le proprie emozioni, esprimerle, comunicarle e quindi anche farsi riconoscere e comprendere.

Infatti, con l'espressione artistica il bambino trova un equilibrio anche con se stesso, impara a relazionarsi con gli altri e a misurare le proprie risorse, valorizzando se stesso e gli altri (Dallari, 1998).

Dal punto di vista dello sviluppo *psicomotorio*, il progetto intende:

- potenziare l'autostima attraverso il miglioramento delle proprie competenze senso-motorie;
- favorire la coordinazione occhio-mano, in un contesto protetto e facilitante (Bazzanini, 2013).

Rispetto alle istituzioni educative, il progetto Mus-e intende:

- favorire una scuola degli apprendimenti, non degli insegnamenti, dove prevalga una modalità di costruzione della conoscenza dinamica, pluridirezionale, non settoriale, aperta a nuovi stimoli ed esperienze;
- promuovere l'arte come linguaggio espressivo per/di tutti, in grado di superare le differenze linguistiche ed esperienziali;
- promuovere, attraverso l'arte e la scoperta della bellezza, l'integrazione tra bambini italiani e stranieri;
- valorizzare le diversità presenti nella scuola, orientando gli alunni alla conoscenza di sé come strumento di riconoscimento della identità altrui e fornendo opportunità di manifestarsi con pari dignità.

¹⁰ Per *think-pair-share* (TPS) si intende una strategia di insegnamento collaborativo proposta per la prima volta da Frank Lyman dell'Università del Maryland nel 1981. Può essere utilizzata per aiutare gli allievi a formulare idee individuali, discutere e condividere con gli altri membri dello stesso gruppo. Può essere attivato prima di leggere o insegnare un concetto ed è considerato particolarmente idoneo con gruppi piccoli (Nuti, 2014, p. 47).

In questa visione, Mus-e costituisce uno dei progetti e delle esperienze di innovazione didattica multidisciplinare di maggior rilievo nella scuola contemporanea, in cui l'educazione all'espressione artistica deve divenire patrimonio sul quale investire e sul quale contare anche per «ripensare» l'insegnamento e l'apprendimento, che oggi quasi appaiono come «imprigionati» e incapaci di rinnovarsi, a cominciare dai modelli educativi e didattici e dai dispositivi che regolano il funzionamento delle istituzioni scolastiche.

Il progetto di ricerca: Mus-e per una comunità inclusiva e educante

L'accresciuto interesse per l'educazione all'espressione artistica anche da parte della ricerca pedagogica accademica ha prodotto in questo ultimo anno alcune attenzioni specifiche che si sono concretizzate in veri e propri progetti di ricerca educativa.

Ad esempio, la Fondazione «Con i Bambini»,¹¹ nel 2016 e nel 2017 ha emesso un bando per la presentazione di progetti che si attivino nel contrastare la povertà educativa, ormai importante problema anche nel nostro Paese.

Mus-e Italia ha risposto presentando un progetto di rete nazionale che ha coinvolto anche la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano come partner a cui assegnare il monitoraggio delle attività a livello nazionale.

Il progetto di ricerca denominato «Arte e Oltre»¹² ha inteso verificare come le attività artistiche possano costituire una leva significativa per la promozione del benessere e la crescita armonica di minori nella fascia d'età 5-14 anni, in particolare di quelli a rischio, in situazione di vulnerabilità (economico, sociale, culturale), o che vivono in aree urbane e territori particolarmente svantaggiati:

- garantendo efficaci opportunità educative;
- favorendo la promozione e lo sviluppo delle competenze personali, relazionali, cognitive dei minori;
- incidendo in modo significativo sui loro percorsi formativi e inclusivi, attraverso azioni congiunte «dentro e fuori la scuola».

In accordo con Mus-e Italia, il progetto di ricerca, che verrà attivato presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, intende supportare le attività legate all'educazione espressiva attraverso il linguaggio artistico, nelle sue molteplici espressioni, implementando i fattori di integrazione attraverso l'arte come strumento in grado di favorire il dialogo interculturale dei bambini delle scuole coinvolte a livello nazionale. A questo si è inoltre affiancato l'obiettivo pratico di creare un *Nuovo vocabolario dell'inclusione* che permetta loro di comprendere l'importanza del rispetto di ogni cultura, le differenze come fonte di ricchezza, di confronto, di conoscenza e di solidale convivenza.

La ricerca si profila come quanti-qualitativa, con lo scopo di indagare come le arti nei progetti laboratoriali di Mus-e si possano identificare come mediatore nella/

¹¹ La Fondazione «Con i Bambini» ha creato un fondo economico per supportare i progetti che si indirizzino al contrasto alla povertà educativa, realizzato grazie ai versamenti delle Fondazioni di origine bancaria e dal Governo che, con apposite agevolazioni fiscali previste nella Legge di stabilità per il 2016, ha voluto incentivare l'ulteriore impegno delle Fondazioni su questo fronte. <http://www.conibambini.org/contrasto-alla-poverta-educativa-minorile/> (consultato il 24 aprile 2018).

¹² Gli obiettivi del progetto sono stati concordati con il Team Direttivo Nazionale di Mus-e coordinato dalla Prof.ssa Rita Costato Costantini.

della relazione tra bambini e bambini, tra adulti e bambini e tra artisti, adulti e bambini, costituendo uno strumento importante finalizzato allo sviluppo dell'espressione di sé e della relazione con gli altri.

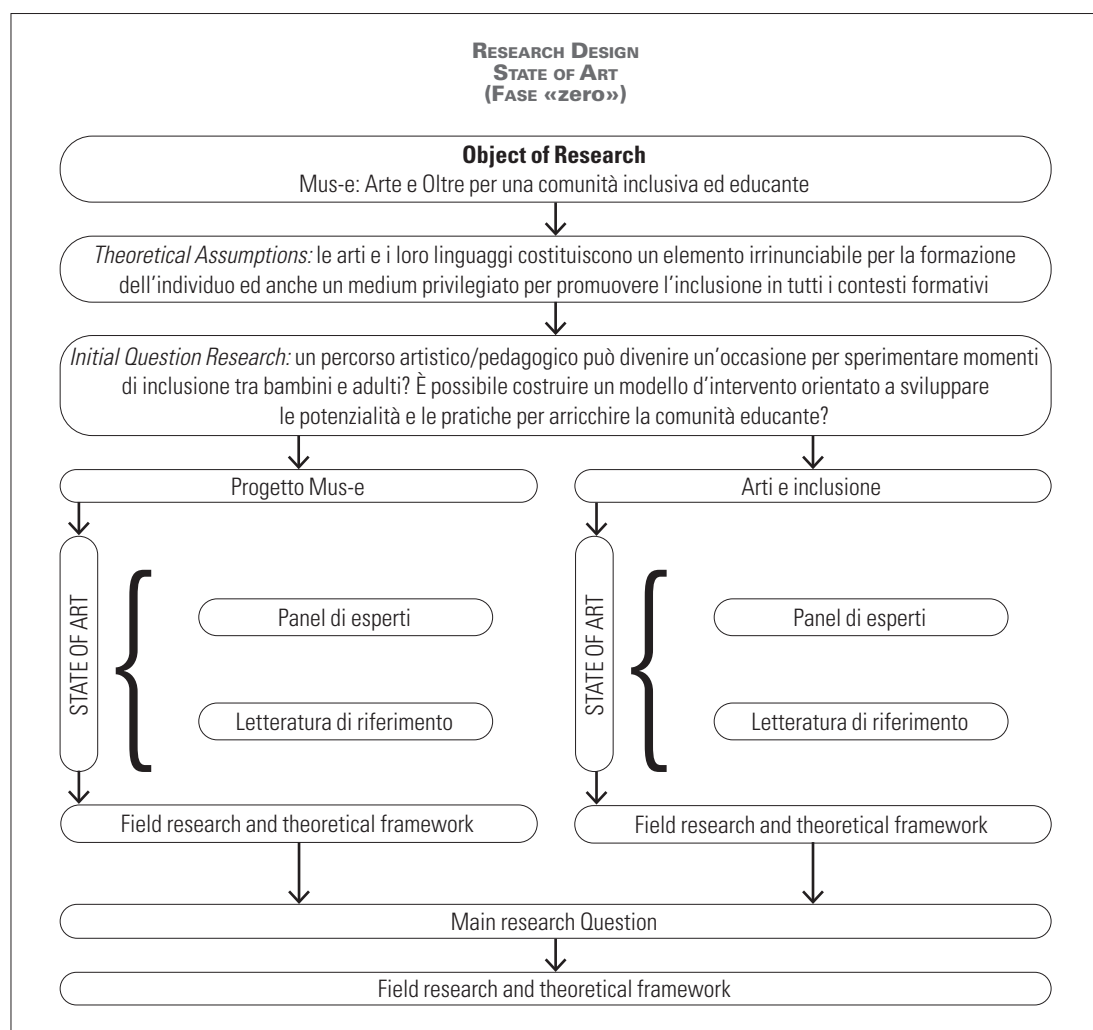
Disegno e metodologia della ricerca

Il disegno della ricerca, che è attualmente in progress, può essere efficacemente sintetizzato come nello schema riportato nella figura 1.

Domande di ricerca e metodologia

Alla base del progetto di ricerca stanno le seguenti domande di ricerca:

- Un percorso artistico/pedagogico può diventare un'occasione per sperimentare momenti di inclusione tra bambini e adulti, creando una rete costruttiva di relazioni tra i soggetti coinvolti nel progetto?
- È possibile costruire un modello di intervento orientato a sviluppare le potenzialità



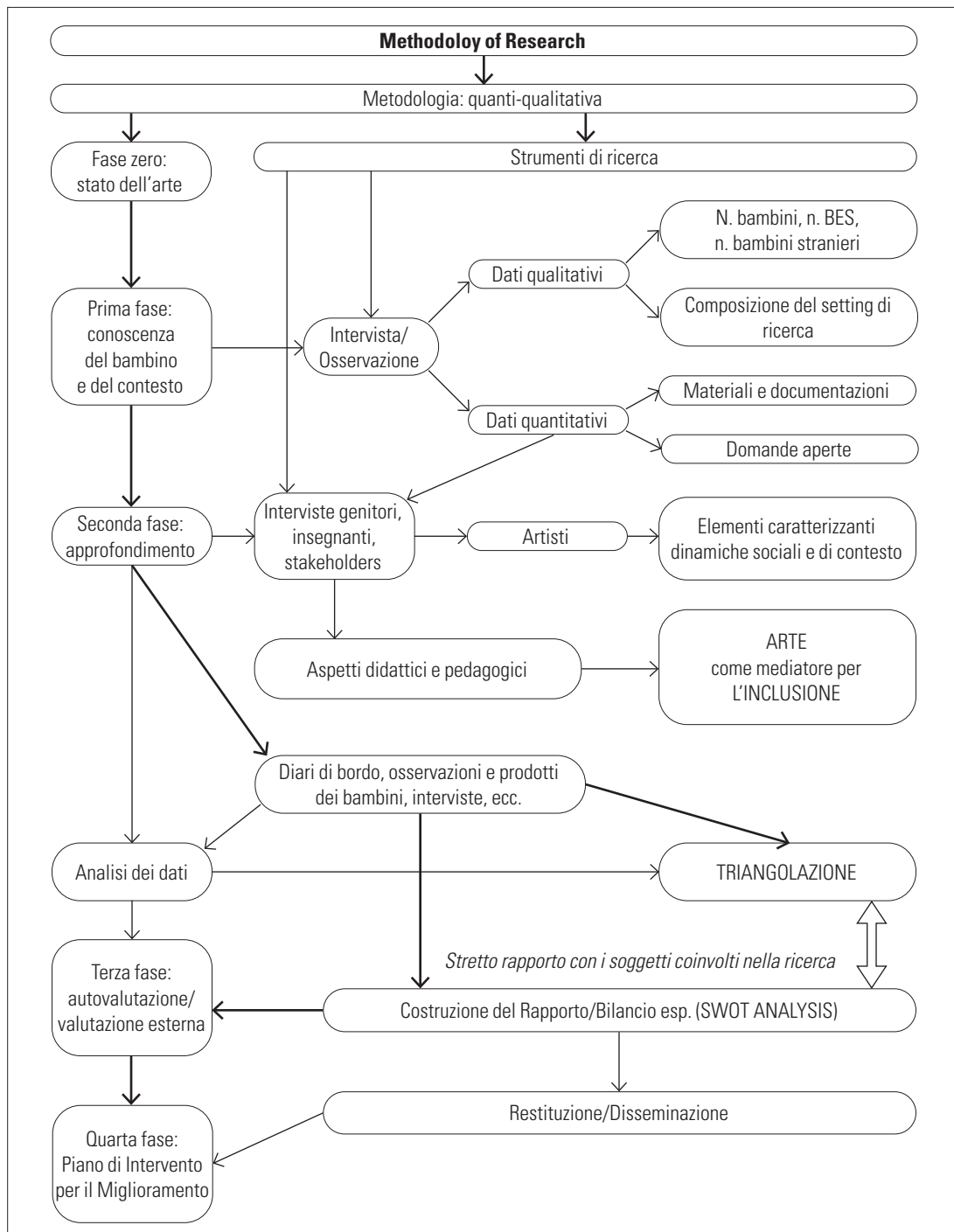


Fig. 1 Disegno della Ricerca.

e le pratiche di una comunità educante avvalendosi dell'arte come mediatore per l'innovazione e il cambiamento?

La ricerca pertanto prevede di descrivere e migliorare la comprensione della realtà sulla quale si andrà a operare con uno studio che si avvarrà di strumenti di indagine quali interviste e osservazioni in contesto naturale. La ricognizione delle ricerche scientifiche in questo ambito permetterà ai ricercatori coinvolti di condividere le teorie di riferimento e la letteratura che supporteranno la definizione del quadro teorico: questo lavoro preliminare identifica la *fase «zero»* del progetto.

Nella *prima fase*, l'indagine si connota, dunque, come uno *studio descrittivo ed esplorativo*, basato sul framework teorico della *Naturalistic Inquiry*. Tiene come riferimento l'approccio teorico-metodologico della *Grounded Theory*, che permette una raccolta puntuale di dati ed evidenze in contesti naturali e complessi. Tale modello consente di compiere analisi comparative e di interpretare i processi sottesi al fenomeno studiato, risultando generativo di una possibile teoria (Glaser e Strauss, 1967; Charmaz, 2006). Questo approccio pare coerente con la nostra concezione di sviluppo del bambino e di co-costruzione intersoggettiva della realtà e dell'identità soggettiva, nonché con la finalità di descrivere, esplorare, interpretare (per migliorare) la qualità dei processi relazionali in contesti complessi. Questa prima fase ha anche lo scopo di descrivere il contesto educativo e sociale in cui i bambini/adolescenti si muovono nelle diverse esperienze locali del progetto Mus-e.

La *seconda fase* — esplorativa — si prefigge di analizzare come il linguaggio artistico, nelle sue molteplici espressioni, favorisca la capacità di riflessione dei bambini/ragazzi. Attraverso interviste rivolte a genitori, insegnanti e artisti, diari di bordo e analisi

delle produzioni dei bambini, si andranno a isolare elementi caratterizzanti delle attività artistiche inclusive, gli aspetti didattici e pedagogici predominanti e le ricadute sulla comunità educante e sui singoli allievi, con attenzione ai fattori che identificano l'arte come mediatore per l'inclusione. Questa seconda fase avrà anche lo scopo di creare un «nuovo vocabolario dell'inclusione», che si baserà sulla selezione delle parole che maggiormente identificano gli assunti legati al tema, la cui scelta verrà condivisa tra i bambini delle diverse realtà Mus-e Locali e con tutti i partecipanti.

La *terza fase* del progetto prevede una analisi dei dati per la valutazione esterna e autovalutazione dei risultati raggiunti, una triangolazione e la costruzione del report/bilancio (SWOT analysis). Si concluderà con la *restituzione e disseminazione* dei risultati stessi, nonché la definizione della struttura e implementazione di un archivio digitale dei progetti elaborati che contenga la documentazione finale delle esperienze effettuate, documenti dei percorsi di formazione proposti, indicatori di successo (da pubblicare sul sito della rete, condivisione e pubblicizzazione delle esperienze). Una ulteriore ricaduta del lavoro potrebbe essere costituita dalla identificazione e attivazione di un piano di intervento migliorativo volto a elaborare percorsi e strategie miranti ai traguardi di competenze trasversali, che possiamo raggruppare sotto la categoria-ombrello delle competenze di cittadinanza declinate dalla UE, che si riflettono nella macro-competenza dell'«imparare a imparare attraverso le arti».

Il Piano di intervento migliorativo, potrebbe prevedere:

- un'organizzazione laboratoriale nuova e flessibile, a più livelli, destinata alla promozione di interventi efficaci diretti al raggiungimento degli obiettivi stabiliti;

- la valorizzazione anche delle risorse presenti negli istituti;
- la proposta di setting educativi improntati ai modelli di inclusione emersi dallo studio e valutati sulla base dell'efficacia percepita dagli attori in situazione;
- l'ideazione e l'uso di metodologie didattiche supportate dalle nuove tecnologie;
- il lavoro in rete per il coordinamento delle attività progettuali.

Strumenti di indagine

Verranno operate osservazioni iniziali, in itinere e finali, delle dinamiche tra i bambini tra i bambini e gli adulti. Si porrà grande attenzione anche all'età degli allievi e alla comunicazione trasparente della ricerca in cui sono coinvolti: interviste, diario di bordo e note di campo (artisti), focus group e interviste di bilancio (con insegnanti, genitori), videoregistrazioni, documenti, materiali, elaborati prodotti dai bambini saranno gli strumenti e le tecniche investigative utilizzati ai fini di una triangolazione. Pertanto, nella prima fase del progetto, si proporranno incontri con genitori, insegnanti (e, se possibile, istituzioni partecipanti) al fine di conoscere le diverse realtà, sia per individuarne criticità sotto il profilo della povertà educativa e delle situazioni di esclusione e di emarginazione, sia per apprezzare le risorse. Si prevede che i primi incontri siano volti a evidenziare e valorizzare, per ogni bambino, gli elementi di forza e le potenzialità, nonché i piccoli e grandi miglioramenti via via conseguiti. I bambini, a cadenza periodica (iniziale, in itinere e finale) saranno stimolati alla produzione creativa dell'immagine di sé e di parole chiave che traslochino concetti di inclusione. Nella terza parte del progetto, si prevedono una autovalutazione e una valutazione esterna per identificare un modello di intervento teorico e conseguenti indicazioni operative.

Risultati attesi

Al termine delle attività didattiche frontali ed esperienziali e dei laboratori tematici, i risultati attesi dal lavoro di ricerca coinvolgeranno gli allievi beneficiari dell'intervento, gli insegnanti, gli artisti e anche la comunità scolastica e locale. Possiamo indicarli di seguito, in estrema sintesi:

- realizzazione del *Nuovo vocabolario* dell'inclusione;
- riconoscimento dei fattori che identificano l'arte come mediatore dell'inclusione;
- ricognizione/raccolta di pratiche sensibili al contesto (scolastico, della comunità);
- individuazione e documentazione del setting e dei percorsi in grado di dare risposte efficaci alla complessità dei bisogni emergenti;
- restituzione dei risultati della ricerca di Mus-e locali;
- disseminazione e divulgazione scientifica.

Conclusioni

La presenza in Italia di alunni/e di cittadinanza non italiana costituisce ormai un dato strutturale e consolidato in progressivo aumento. Questo mette innanzitutto in evidenza la necessità di considerare l'interazione con l'altro come nuovo paradigma educativo, in base al quale la scuola deve saper accogliere ogni differenza (Tarozzi, 2012). Emerge, dunque, la necessità di attuare strategie e azioni che connettano educazione interculturale e apprendimento, in una prospettiva di integrazione e lavoro cooperativo (Lamberti, 2010) volto alla promozione della equità e della giustizia sociale (Pescarmona, 2014).

Questa prospettiva può concretizzarsi in una visione di educazione globale dell'uomo.

In una società come quella attuale, in cui i bambini vivono sommersi di informazioni e stimoli visivi sempre più accelerati, di video, di giochi assillanti, di immagini omologate e scadenti, che tendono a schiacciare, ad appiattire passivamente il loro immaginario, le capacità riflessive e il saper entrare in relazione con l'altro può guidare il bambino verso una nuova modalità di osservazione, oltre la superficie dell'apparenza, che riconosca alla diversità una ricchezza irrinunciabile e che si basi anche su un «sentire» percettivo ed emotivo.

In questa direzione Tullio De Mauro nella sua articolata introduzione al volume della Nussbaum dal titolo *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (2011), sottolinea come «[...] un sistema scolastico nel mondo di oggi non può badare soltanto a far crescere il prodotto interno lordo, posto che ci riesca. Non può concentrarsi solo su quelle materie che paiono in più diretto rapporto con la crescita economica. Un sistema scolastico oggi più di ieri deve educare persone capaci di vivere la vita come membri di una comunità che assume essa stessa il ruolo di educante» (De Mauro, 2011, p. 4).

La scuola, in una comunità educante, dunque, deve saper svolgere un ruolo primario

verso i propri alunni, con riguardo all'insegnamento e apprendimento dei contenuti curriculari ufficiali, ma deve anche sapere/potere creare le opportunità per lo sviluppo del pensiero creativo e soprattutto etico. Ecco che grande è il ruolo degli insegnanti — primi modelli —, ma certamente essenziale è anche il ruolo degli artisti — cioè di coloro che fanno della propria arte una missione e una professione — e della comunità, che è chiamata in causa non solo per integrare, ma anche per confermare/riprogettare ed espandere quei concetti e valori attraverso le buone pratiche e un buon lavoro sull'arte e i suoi linguaggi.

Certamente abbiamo bisogno di una scuola che si apra sul mondo, una realtà complessa e difficile, che mette in gioco la necessità di bilanciare la composizione delle classi con allievi delle più diverse provenienze, lingue, religioni: attraverso l'espressione artistica si potrebbe offrire una irrinunciabile occasione di cambiamento. «Le Arti possono costituire in questo senso [...] veri e propri ponti [e gli] insegnanti [apparire] costruttori, dotati di bussole e di materiali e tecniche utili per l'«impresa»» (De Mauro, 2011, p. 4). L'arte diviene così «arte di costruire», strumento irrinunciabile per il mestiere di insegnare: per fare questo abbiamo bisogno di una nuova idea di cittadinanza e di un nuovo «sogno» per tutti.

Art and beyond: Multidisciplinary and intercultural educational programmes for school inclusion

Abstract

Over the past five years the immigration flows recorded in EU countries have significantly increased the presence of children coming from «other» cultures. These children have brought different educational needs, together with a human and cultural heritage that is increasingly characterising our country as a multicultural one. European policies in the field of immigrants' integration, aimed at ensuring equality and preventing any racial or ethnic discrimination, have been implemented through the recently launched Integration Action Plan: art and its languages are offered as powerful mediators of communication that play an important role in supporting children and young people coming from migrant contexts. In this way, they help schools to achieve good results by facilitating peer mentoring and the development of specific policies and measures to support newly arrived immigrant pupils, creating opportunities for meeting parents and institutions. These actions are mainly aimed at promoting equity, inclusive education, teaching, cooperative relations and intercultural dialogue, through the development of new artistic languages, inside and outside institutions.

Keywords

Art, education, expression, integration, dialogue, inclusion.

Autore per corrispondenza

Antonella Coppi
 Facoltà di Scienze della Formazione
 Libera Università di Bolzano
 Viale Ratisbona, 16
 39042 Bressanone (BZ)
 E-mail: antonella.coppi@unibz.it

Bibliografia

- Baldacci M. (2016), *Una tensione dell'educazione permanente*. In S. Ulivieri e L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, pp. 216-218.
- Banks J.A. (2007), *Educating citizens in a multicultural society* (2nd ed.), New York, Teacher College Press.
- Banks J., Ball P., Gordon E., Gjutierrez K., Heath S., Lee C., Lee Y., Mahiri J., Nasir N., Valdes G. e Zhou M. (2007), *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*, Seattle, WA, USA, The LIFE Center, University of Washington, Stanford University and SRI International.
- Bazzanini E. (2013), *Arte e infanzia. L'importanza dell'arte nello sviluppo del bambino*. In *Esperienze e strumenti per la cultura*, «Taft Journal», Rivista online, n. 56, ISSN 1974-563X.
- Bruner J. (1999), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Bruner J. e Olson D.R. (1974), *Learning through experience and learning through media*. In D.R. Olson (a cura di), *Media and symbols. The form of expression, communication and education*, Chicago, USA, NSSE University

- of Chigaco Press, trad. it. *Linguaggi, media e processi educative*, Torino, Loescher, 1979, pp. 105-133.
- Charmaz K. (2006), *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*, London, SAGE Publications.
- Cometti J.P. e Matteucci G. (a cura di) (2015), *Dall'arte all'esperienza. John Dewey nell'estetica contemporanea*, Milano, Mimesis.
- Comoglio M. (1998), *Educare insegnando. Apprendere e applicare il cooperative learning*, Roma, LAS.
- Comoglio M. (a cura di) (1999), *Il cooperative learning. Strategie di sperimentazione*, Torino, Gruppo Abele.
- Comoglio M. e Cardoso M. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Roma, LAS.
- Contini M., Fabbri M. e Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Côté J. (2004), *Identity capital, social capital and the wider benefits of learning. Wider benefits of learning*, London, Research Centre Conference London.
- Cozolino L. (2008), *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Milano, Raffaello Cortina.
- Del Gottardo E. (a cura di) (2016), *Apprendimento. Verso la comunità competente*, Napoli, Giapeto.
- Dallari M. (1998), *L'esperienza pedagogica dell'arte*, Firenze, La Nuova Italia.
- Delors J. (1996), *Learning: the treasure within*, Paris, UNESCO.
- De Mauro T. (2011), *Introduzione*. In M. Nussbaum (a cura di), *Non per profitto, perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino.
- Derrick J., Howard U., Field J. e Lavender P. (2010), *Remaking adult learning*, London, UK, Institute of Education Publications.
- Dewey J. (1925), *Human nature and conduct. An introduction to social psychology*, New York, Modern Library.
- Dewey J. (1933), *How we think*, Boston, MA, USA, Houghton Mifflin Company.
- Dewey J. (1938), *Experience and education*, New York, Kappa Delta PI.
- Dewey J. (1951), *L'arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia.
- Downing D., Johnson F. e Kaur S. (2003), *Saving a Place for the Arts? A survey of the Arts in Primary Schools in England*, Slough UK, NFER.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola*, Trento, Erickson.
- Eisner E.W. (1976), *The arts, human development and education*, Berkeley, CA, USA, McCutchan Pub.
- Eisner E.W. (2004), *The arts and the creation of mind*, New Haven, CT, USA, Yale University Press.
- Ellerani P. (2013), *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*, Roma, Anicia.
- Elliott D.J., Silverman M. e Bowman W. (a cura di) (2016), *Artistic citizenship. Artistry, social responsibility, and ethical praxis*, New York, Oxford University Press.
- Engeström Y. (1987), *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki, Finlandia, Orienta-Konsultit.
- Engeström Y. (2008), *From teams to knots. Activity theoretical studies of collaboration and learning at work*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Erikson E.H. (1950), *Childhood and society*, New York, Norton.
- Fabbri M. (2016), *L'educazione permanente e lo sguardo neuro scientifico. Terza età e questione giovanile*. In L. Dozza e S. Olivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, pp. 260-268.
- Field J. (2010), *Lifelong learning*. In K. Rubenson (a cura di), *Adult learning and education*, Oxford, UK, Academic Press, pp. 20-25.
- Fratini C. (1998), *Le dinamiche affettive relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento*. In F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, Roma, Armando.
- Glaser B.G. e Strauss A.L. (1967), *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, London, Weidenfeld and Nicolson.
- Goldblatt P.F. (2006), *How John Dewey's theories underpin art and art education*, «Education and Culture», vol. 22, n.1, pp.17-34.
- Grange Sergi T. (2005), *Nascere a inizio millennio. Processi educativi e prospettive pedagogiche*, Lecce, Pensa Multimedia.

- Grange Sergi T. (2011), *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*, Brescia, La Scuola.
- Grange Sergi T. (2016), *Nidi e infanzia. Ricerca pedagogica, educabilità e qualità*. In S. Ulivieri e L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, pp. 88-100.
- Harland J., Kinder K. e Hartley K. (1995), *Arts in their view. A study of youth participation in the arts*, Slough, UK, NFER.
- Harland J., Kinder K., Lord P., Stott A., Schagen I., Haynes J., Cusworth L., White R. e Paola R. (2000), *Arts education in secondary schools. Effects and effectiveness*, Slough, UK, NFER.
- Hayden C. (1997), *Children excluded from primary school. Debates, evidence and responses*, Buckingham, UK, Open University Press.
- Hoffman M.L. (2000), *Empathy and moral development*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Ings R. (2002), *The arts included. Report of the first national conference on the role of the arts in pupil referral units and learning support units*, London, Calouste Gulbenkian Foundation and the Arts Council of England.
- Kinder K. e Harland J. (2004), *The arts and social inclusion. What's the evidence?*, «Support for Learning», vol. 19, n. 2, pp. 52-56.
- Kotasek J. (1972), *L'idée d'éducation permanente de la réforme actuelle des systèmes éducatifs et de la formation des maîtres in l'école et l'éducation permanente. Quatre études*, Paris, UNESCO, pp. 183-246.
- Lakoff G. e Johnson M. (1980), *The metaphorical structure of the human conceptual system*, «Cognitive Science», vol. 4, n. 2, pp. 195-208.
- Lamberti S. (2010), *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*, Trento, Erickson.
- Learmonth J. (1995), *More willingly to school? An independent evaluation of the DfEE's truancy and disaffected pupils (TDP) GEST programme*, London, DfEE.
- Lewin K. (1935), *A dynamic theory of personality*, New York, McGraw-Hill.
- Lewin K. (1997), *Resolving social conflicts and field theory in social science*, Washington D.C., USA, American Psychological Association.
- Limone P. (2007), *L'accoglienza del bambino nella città globale*, Roma, Armando.
- Lindeman E. (1925), *The meaning of adult education*, New York, New Republic.
- Malaguzzi L. (1995), *Intervista*. In L. Gandini, G. Forman e C. Edwards (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Junior, p. 9.
- Margiotta U. (2011), *The changing mind from neural plasticity to cognitive modifiability*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Mazzoli L. (2003), *L'incertezza creativa. Percorsi sociali e comunicativi delle performance artistiche*, Milano, FrancoAngeli.
- Montessori M. (1992), *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti.
- Mortari L. (2016), *Metodologie esperienziali. Il valore formativo degli experiential learning*. In S. Ulivieri e L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, pp. 183-199.
- Munari B. (1977), *Fantasia*, Bari, Laterza.
- Nitsun M. (1991), *The anti-group. Destructive forces and their creative potential*, East Sussex and New York, USA and Canada, Routledge.
- Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto, perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, introduzione di De Mauro T., Bologna, il Mulino.
- Nuti G. (2014), *Didattica del pensiero creativo*, Milano, FrancoAngeli.
- Oliverio A. (2015), *Neuropedagogia*, Firenze, Giunti.
- Paparella N. (2005), *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Roma, Armando.
- Parsons M.J. (1987), *How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*, New York, Cambridge University Press.
- Paynter J. (1996), *Suono e struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*, Torino, EDT.
- Pescarmona I. (2014), *Learning to participate through complex instruction*, «Intercultural Education», vol. 25, n. 3, pp. 187-196, DOI: 10.1080/14675986.2014.905360.
- Restelli B. (2002), *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo di Bruno Munari*, Milano, FrancoAngeli/Le Comete.
- Riva M.G. (2016), *Educazione permanente. Modello individuo-sistema e lifedeeep learning*. In S.

- Ulivieri e L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, pp. 209-215.
- Rizzo G. (2014), *Le forme del cinema per l'educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Rubzov V.V. (2005), *Per un'organizzazione efficace del contesto di apprendimento a scuola*, «Studi di Psicologia dell'Educazione e della Formazione», vol. 1, pp. 123-135.
- Schneider M. e Stern E. (2010), *The cognitive perspective on learning. Ten cornerstone findings*. In OECD (a cura di), *The nature of learning. Using research to inspire practice*, Paris, OECD, pp. 66-90.
- Schwegman M. (1999), *Maria Montessori*, Bologna, il Mulino.
- Tarozzi M. (2012), *Intercultural or multicultural education in Europe and the United States*. In B. Della Chiesa, J. Scott e C. Hinton (a cura di), *Languages in a global world. Learning for better cultural understanding*, Paris, OECD, pp. 393-406.
- Tiriticco M. (2011), *Non per profitto*. In *difesa dell'umanesimo*, www.edscuola.it (consultato il 23/04/2018)
- Vygotskij L.S. (1990), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma-Bari, Editori Riuniti.
- Vygotskij L.S. (1992), *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.
- West-Burnham J. e Coates M. (2005), *Personalizing learning*, Stafford, UK, Network Ed. Press.
- West-Burnham J. e Huss Jones V. (2008), *Moral and spiritual development in schools*, London, Continuum Books.
- Winnicott D.W. (2005), *Playing and reality*, London, Paperback.
- Yeaxlee B. (1929), *Lifelong education*, London, Cassell.