

L'Arte per tutti. Artistry e creatività nella formazione per tutta la vita

ANTONELLA COPPI

Ricercatrice di Musicologia e storia della musica– Libera Università di Bolzano

Corresponding author: Antonella.Coppi@unibz.it

Abstract. In Italian schools, we often attend meetings of artists with the teacher, especially because in kindergarten and primary schools, the tendency is to assign to a “specialist” the curricular and extra-curricular activities of visual expression, theatre, music, drama and choreography: those activities are considered to be too specific to be taught by a teacher considered a “generalist”. This work offers a reflection on the role and identity of the artist-teacher in Italy today, to identify the critical urgencies, the relationship with institutions, limits and potential. Today, all these issues go beyond a single disciplinary field to address a broader concept of culture and, inevitably, of the human being. Moving from a reflection on the need to develop more carefully the creative experiences in the formal contexts of our country, this contribution aims to offer a first approach to the roles and identities of the artist-teacher in Italy today, to identify the critical urgency, the relationship with institutions, limits and potential.

Keywords. Arts Education – Artistry – Creativity – Artistic Citizenship – School

Imagination is more important than knowledge generally. For knowledge is limited to all we now know and understand, while imagination embraces the entire world, and all there ever will be to know and understand.

Albert Einstein

Introduzione

Di recente abbiamo assistito ad una sensibilizzazione della scuola nei confronti dell'insegnamento delle arti, sia come obiettivo formativo specifico, che come strategia educativa trasversale. Anche nei contesti non formali e informali, la pratica educativo-artistica ha assunto un ruolo sempre più presente a livello sociale e culturale.

Tale implementazione, oltre a contribuire in modo significativo allo sviluppo di nuovi strumenti di integrazione culturale e inclusione sociale, ha dato avvio ad una interessante riflessione su come intendere la pratica delle arti oggi nei contesti formativi, ripensandone i processi, i prodotti, i ruoli e le identità legati a filo doppio con le prassi educative e i linguaggi. Nel contesto formale, il MIUR ha dato attuazione, nel 2017, al Piano delle Arti, introdotto con la L. 107/2015 (L. della “Buona Scuola”), che per la prima volta nel nostro Paese ha stimolato connessioni tra enti formativi, educativi e del terzo settore.

Ancora, comunque, nonostante questi sforzi, per l'educazione alle arti non si può parlare di progetto educativo verticale che inizi dall'infanzia e approdi alla scuola secondaria di II grado, che coinvolga anche la formazione degli insegnanti "generalisti" della fascia 0-10, e quelli "specialisti" provenienti dalle accademie d'arte, di danza, dai conservatori, capace di intrecciare saperi e abilità artistiche per la co-costruzione di una identità individuale, culturale e di comunità.

Mi riferisco alle abilità e alle conoscenze delle quali ogni individuo e il sistema educativo necessita per sviluppare quella competenza artistica che nei paesi anglofoni prende il nome di *Artistry*, competenza creativa, che sta nella natura delle abilità e della applicazione dell'abilità stesse. In una prospettiva estetica, *Artistry* indica l'uso immaginifico di un'abilità (Armstrong, 1996), in cui l'oggetto diviene d'arte se fruito in senso estetico. In chiave formativa, l'arte è da intendersi come la «[...] sapiente realizzazione di una concezione immaginativa che conferisce all'oggetto un interesse estetico». *L'Artistry* può trovare stimolo da una guida, da un maestro, da un custode di quella che Dewey chiama immaginazione originale, che include e mescola quel sottile equilibrio e complessa armonia tra le parti fondanti del prodotto artistico. *L'Artistry* si differenzia dalla maestria tecnica, dove il talento e l'immaginazione creativa non sono indispensabili, ed è anche diversa dall'esercizio della fantasia, che non è accompagnata da un'adeguata facilità tecnica: con *Artistry* in educazione ci riferiamo al livello individuale di abilità artistica che si accresce con la formazione, la pratica e l'esperienza. Sebbene in Italia assistiamo ad un coinvolgimento degli artisti "specialisti" che entrano nelle scuole per supportare le insegnanti curricolari per un periodo limitato e solitamente integrati nell'ambito di uno specifico progetto, in USA e in UK, la figura professionale coinvolta è quella del *Teaching Artist* (TA). Il *Teaching Artist*, l'artista-insegnante, unisce una specificità artistica con una professionalità didattica maturata con la formazione e l'aggiornamento, oltre che con la propria esperienza sul campo.

In Italia, ad oggi, la maggior parte degli artisti impegnati nelle scuole come insegnanti di discipline artistiche provengono da una specifica formazione, che spesso non comprende aspetti pedagogico-didattici. Nonostante questo, la necessità di trovare spazi di lavoro, spinge gli artisti ad integrare l'attività professionale con l'insegnamento, sperimentando le tipiche "contraddizioni" di una professionalità che influisce sull'identità professionale, sia come insegnante di discipline artistiche, che come artista professionista (Dallari, 2009). In altri casi l'insegnamento diventa per molti artisti una vera e propria scoperta, ricca di soddisfazioni dal punto di vista didattico (Piatti, 2006). Rimane altresì innegabile, che questa doppia personalità possa sollevare una sorta di "conflitto" di ruoli, che nel tempo allontanano l'artista dalla scuola, o l'insegnante dalla sua arte.

In ordine alla prospettiva educativa, assistiamo ad un ritorno alla prassi esperienziale, le cui premesse si ritrovano nelle teorie di importanti pedagogisti come Pestalozzi, Herbart, Froebel, Dewey: a loro si deve ricondurre il rifiuto dell'insegnamento tradizionale astratto e nozionistico a cui si oppone il richiamo alla concretezza degli apprendimenti, l'attenzione ai processi di sviluppo fisico e mentale degli alunni e quindi ai loro bisogni ed interessi. Se in passato la prospettiva educativo-artistica ha sostenuto la tradizionale trasmissione di un sapere lineare, cumulativo e verticalistico, oggi possiamo sperare in strategie didattiche che trasformino l'apprendimento delle arti da atto passivo-nozionismo a processo attivo in cui apprendere dall'esperienza. "Far proprio con la men-

te”, come ricordava Piaget, significa elaborare l’informazione per co-costruire la propria realtà, per stimolare la parte creativa di ogni persona, come tendenza a realizzare se stessi e le proprie potenzialità e capacità di vivere del proprio talento.

Se, dunque, possiamo definire il *Teaching Artist* come «[...] a *practicing professional artist with the complementary skills, curiosities and sensibilities of an educator, who can effectively engage a wide range of people in learning experiences in, through, and about the arts*» (Booth, 2009), l’*Artistry* che lo contraddistingue si può ricondurre a quella irrinunciabile pratica riflessiva connessa al fare arte, che stimola il pensiero e che inevitabilmente impatta sugli individui e sulle comunità, attraverso anche l’intuizione e la curiosità aperte dalla intensa attività creativa, fantasiosa, a volte inquietante, ma difficile da ignorare, perché connessione indissolubile alla comprensione umana.

1. Per una nuova stagione di “cittadinanza artistica” nella scuola italiana. Il Piano delle Arti

Musica e danza, teatro e cinema, pittura, scultura, grafica delle arti decorative e design, scrittura creativa entrano a pieno diritto nel Piano dell’Offerta Formativa delle scuole di ogni ordine e grado. Questo è quanto introdotto dalla L. 107/2015 (Legge della “Buona Scuola”), che prende il nome di Piano delle Arti. La visione culturale di questo documento riguarda l’accoglimento, la definizione, la promozione di una piena cittadinanza artistica e creativa, di cui sono destinatari le allieve e gli allievi della scuola italiana, in un ampio respiro europeo.

In questa dimensione normativa, si è previsto che tutti gli alunni possano sviluppare creatività, senso critico, capacità di innovazione attraverso la cultura, la pratica diretta delle arti, la conoscenza diretta e il rilancio del patrimonio storico e artistico del nostro Paese. Il Piano prevede un programma di interventi con validità triennale che in taluni casi viene supportato economicamente del MIUR (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca), di concerto con il MIBACT (Ministero per i Beni e le attività culturali e per il turismo) e che contiene una serie di misure volte ad agevolare lo sviluppo dei temi della creatività nelle scuole, grazie all’introduzione di figure specialistiche, risorse e personale. Nello specifico, il Piano prevede alcune attività ritenute strategiche, quali¹ ad esempio, il sostegno alle istituzioni scolastiche e alle reti di scuole, per realizzare un modello organizzativo flessibile e innovativo come laboratorio permanente di conoscenza, pratica, ricerca e sperimentazione del sapere artistico e dell’espressione creativa. Il Piano, infatti, si identifica come supporto alle reti di scuole impegnate nella realizzazione dei temi della creatività, con un orientamento artistico-performativo, dedicando particolare attenzione al primo e secondo ciclo di Istruzione. Inoltre, il documento prevede lo sviluppo delle pratiche didattiche atte a favorire l’apprendimento di tutti gli alunni e le alunne e di tutti gli studenti e le studentesse, con attenzione alla valorizzazione delle differenti attitudini di ciascuno anche nel riconoscimento dei talenti attraverso una didattica orientativa. Questa promozione delle reti di scuole, dei poli a orientamento artistico e performativo, dei partenariati con i soggetti del sistema di istruzione e del terzo settore per la promozione dei temi quali la creatività e la co-progettazione, costituiscono elementi innovativi per il nostro sistema di istruzione. Il Piano delle Arti, infatti, si pone

¹ http://www.scuola7.it/2018/102/docfinali/82_spadolini_arti.htm

come strumento di sviluppo verticale e trasversale delle conoscenze ed abilità individuali, richiamando anche la condivisione di risorse laboratoriali, strumentali e professionali definibili nell'ambito di accordi quadro con enti ed istituzioni.

Altro elemento nuovo portato dal Piano, è il richiamo alla promozione di percorsi di conoscenza del patrimonio culturale e ambientale dell'Italia e delle opere di ingegno di qualità del Made in Italy². In questa dimensione è, dunque, sollecitato il potenziamento delle competenze pratiche e storico-critiche, relative alla musica, alle arti, al patrimonio culturale, al cinema, alle tecniche e ai media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, con una specifica indicazione al potenziamento delle conoscenze storiche, storico-artistiche, archeologiche, filosofiche e linguistico-letterarie relative alle civiltà e culture dell'antichità, temi che raramente in passato si potevano rintracciare nelle programmazioni curriculari delle scuole.

Tale obiettivo risulta essere recentemente recepito dalle istituzioni museali e da molti altri luoghi di cultura che hanno predisposto accordi con le scuole per agevolare l'accesso e la fruizione da parte di alunni/e, studenti e studentesse di musei, mostre, concerti e spettacoli.

Quanto emerso fino ad ora, ci porta ad una concezione di scuola "rinnovata", rivolta alla formazione dell'individuo come cittadino artisticamente formato sia in termini di co-conoscenza delle manifestazioni artistiche, sia in un'ottica di espressività della società nella quale egli è immerso (Elliot et al., 2016). Le arti, quali linguaggi espressivi universali, sono strumenti utili allo sviluppo di processi linguistici e conoscitivi, del pensiero critico, della metacognizione, di profili affettivi e degli stati emotivi: ecco che la scuola può rappresentare in questa dimensione, un vero e proprio laboratorio di crescita integrata e corale di facoltà umane, dove la conoscenza, l'abilità, la riflessione, l'espressività sono elementi che si alimentano vicendevolmente in una circolarità virtuosa.

Nel Piano è anche indicato che ogni istituto possa articolare singoli progetti o specifici percorsi curriculari anche in "verticale", nell'ambito della alternanza scuola-lavoro o con iniziative extrascolastiche, in collaborazione con altri soggetti pubblici e privati che operano nel campo artistico e musicale, prevedendo l'incentivazione di tirocini e stage artistici di studentesse e studenti all'estero e promozione internazionale di giovani talenti, attraverso progetti e scambi tra istituzioni formative artistiche italiane e straniere, con particolare riferimento ai licei musicali, coreutici e artistici³.

Seppur il decreto attuativo della legge sia pervenuto con due anni di ritardo, e le scuole abbiano faticato a partire, il Piano costituisce un modello nuovo nel nostro Paese: finalmente è dato conto di quanto lo studio e la pratica dei linguaggi artistici, la conoscenza e l'apprendimento pratico delle tecniche di produzione ed espressioni delle arti, siano esperienze irrinunciabili e costituiscano una elaborazione di forme personali di rappresentazione della realtà individuale, capaci di dare una lettura attiva e critica del reale e dell'individuale anche nei contesti di apprendimento, creando una vera e propria autobiografia "artistica" intesa «[...] come atto di ascesi, che comporta un chiarimento di sé» (Cambi, 2002).

² https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=5&art.versione=1&art.codiceRedazionale=17G00068&art.dataPubblicazioneGazzetta=2017-05-16&art.idGruppo=2&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=0

³ https://www.miur.gov.it/documents/20182/243844/La_Buona_Scuola_Approfondimenti.pdf/c52f6685-5ed2-41c0-9320-68fa0e548f51?version=1.0

Infine, il documento richiama il tema relativo al potenziale aggregativo dell'arte in termini inclusivi, cioè come possibile occasione per lavorare sulla co-costruzione e ricostruzione identitaria, in un momento come quello attuale, in cui i flussi migratori costituiscono un fenomeno di grande impatto e sottoposto ad evoluzioni e cambiamenti estremamente veloci, verso i quali la scuola e la formazione hanno un ruolo primario in termini di integrazione culturale. Si deve però prendere atto, che le teorie e gli studi pedagogici pare non siano per ora sufficientemente in grado di creare una base scientifica, un fondamento teorico univoco e condiviso sul rapporto esistente fra processo d'inclusione ed espressioni artistiche. E proprio in questa dimensione si colloca lo sviluppo dei processi linguistici, conoscitivi, del pensiero critico, in una prospettiva metacognitiva.

Quanto sin qui rilevato, di fatto non costituisce una novità: era già presente nelle filosofie pedagogiche della prima metà del Novecento, quando John Dewey affermava che le attività d'arte fossero lo strumento più efficace per far emergere l'energia creativa racchiusa nel bambino (Dewey, trad it. 1951) e che l'arte non dovesse essere considerata come un'esperienza a se stante ma da accostare alla psicologia dei singoli individui e alle realtà socio-culturali da cui scaturisce. Guardando all'Italia, nello stesso periodo Maria Montessori elaborava un analogo concetto di "esperienza artistica", in cui il fare e l'azione rappresentano la manifestazione esterna del pensiero:

Lo studio dello sviluppo psichico del bambino è intimamente connesso con lo studio dello sviluppo del movimento della mano... (omissis)... l'intelligenza del bambino raggiunge un certo livello, senza far uso della mano; con l'attività manuale egli raggiunge un livello più alto, ed il bimbo che si è servito delle proprie mani ha un carattere più forte. (omissis)... se, per condizioni particolari di ambiente, il bambino non può far uso della mano, il suo carattere rimane ad un livello molto basso, resta incapace di ubbidienza, di iniziativa, pigro e triste... (Montessori, *La mente del bambino*, p. 152).

Tale richiamo alle attività manipolative, espresso dalla Montessori, è presente anche negli orientamenti del Piano delle Arti come esperienza manipolativo-sensoriale, tipica della produzione artistica, e del ruolo centrale che essa assume in chiave evolutiva. In merito, Maria Montessori sosteneva che l'attività artistica fosse una forma di "ragionamento" e che "percezione visiva" e "pensiero" fossero connessi in maniera inscindibile. Nella sua interpretazione, il lavoro creativo, nel suo evolversi coinvolge capacità cognitive, quelle che esprime un bambino quando, assorto a dipingere, scrivere, danzare, comporre, altro non fa che "pensare" con i propri sensi.

Infine, nel documento la funzione di crescita e sviluppo individuale nell'ambito dei profili affettivi e degli stati emotivi della "persona" trova uno spazio ben definito, richiamando la necessità di sviluppare negli alunni la costruzione di un "gusto" estetico di bellezza e armonia", concetti cari alla pedagogia costruttivista e che Howard Gardner nel nostro secolo richiama come irrinunciabili esperienze di bellezza, ragione precipua «per essere vivi, per desiderare di restare vivi, per condividere la gioia di vivere con altri» (Gardner, 2011, p. 191).

Le arti, dunque, assumono un ruolo fondamentale nello sviluppo individuale e sociale, intervenendo come strumento di aggregazione: la dimensione sociale dell'educazione artistica diviene strumento di relazioni, di scambio e di reciprocità, offrendosi come spinta per rafforzare il senso di appartenenza e di identità. Erik Erikson, nel cele-

bre saggio *Infanzia e Società* (1950), richiama alcuni di questi aspetti quando suddividendo lo sviluppo dell'individuo in otto fasi (di cui le prime quattro sono relative al periodo dell'infanzia), utilizza le nozioni di sviluppo cognitivo, emozionale, sociale e motorio. Egli sostiene, in estrema sintesi, che i bambini devono poter compiere numerose esperienze in ciascuno di questi quattro ambiti per diventare adulti "sani, felici e produttivi" (Erikson, 1950).

In questa prospettiva nel Piano delle Arti le scuole italiane trovano un importante strumento per alimentare e rafforzare la cultura artistica delle nuove generazioni, offrendo esperienze formative che leggano attivamente e creativamente il reale per favorire l'integrazione dei linguaggi artistici in un'ottica transdisciplinare, che valorizzi e coinvolga i sistemi culturali del nostro territorio.

2. Arte e Creatività: *Artistry* come strumento per apprendere

L'arte in generale è da intendersi come la [...] sapiente realizzazione di una concezione immaginativa che conferisce all'oggetto un interesse estetico.

Armstrong, op. cit., p. 382.

Quando pensiamo all'arte, immaginiamo qualcosa che accresce la consapevolezza attraverso forme di espressione universali nelle quali si manifesta la creatività come prerogativa propria dell'uomo. I benefici intrinseci dell'arte includono le opportunità di sviluppare oltre alla creatività, anche l'immaginazione, di sperimentare emozioni e di offrire modi efficaci per esprimere pensieri, conoscenze ed abilità individuali, perché, «*there is an artist imprisoned in each one of us. Let him loose to spread joy everywhere*» (Russell, 1967). Come ricorda Vygotskij nel suo *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, la creatività altro non è che la naturale attitudine a immaginare, combinare, modificare e realizzare qualcosa di nuovo (Vygotskij, trad. it, 1990). Essa si caratterizza come un tratto distintivo presente tanto nel bambino quanto nell'adulto. Se per Piaget la creatività rappresenta una delle caratteristiche dell'intelligenza, per Guilford essa è riconducibile ad una facoltà mentale connotata dal pensiero divergente. Tale orientamento si ritrova anche in Bruner, che connette la creatività alle abilità di *problem-solving*. In questo senso possiamo parlare di creatività come «qualsiasi atto che produca una sorpresa produttiva, cioè una modificazione concreta, inaspettata, dell'uomo, che quindi può essere definito creativo» (Dallari, M., Francucci, 1998, p.80). Inteso come pensiero divergente, il tema della creatività è presente anche in Dewey, il quale ne vede la connessione ad una forma specifica dell'intelletto, tesa al superamento di vincoli imposti dal contestuale e contingente.

Tutto questo rimanda alla creatività non come prerogativa propria dell'arte e in generale delle discipline cosiddette espressive. Tuttavia, il "fare arte" sin dalle prime età della vita dona all'individuo in crescita la possibilità di porre in essere ciò che per Bruno Munari è l'essenza stessa della creatività, ossia la capacità del soggetto di realizzare ciò che la fantasia ha concepito e l'invenzione trasformato in progetto. Esplorare le mille possibilità offerte dall'immaginario e dal creativo è uno dei modi migliori per vedere concretamente prendere vita la fantasia, l'immaginazione, la tecnica: tutto questo potrebbe essere riassunto in un solo termine, *Artistry*. Utilizzato per la prima volta in UK nel

1795 (Lupton, 1765) ad indicare il virtuosismo musicale, oggi il concetto di *Artistry* è impiegato in tutto il mondo ed utilizzato nei contesti più differenti.

Il termine inglese può ricondurci ad una traduzione letterale, “artisticamente”, che invece non ne indica il significato reale. *Artistry* è l’individuo stesso, la sua arte, la sua prassi, la sua esperienza e non è esclusivo. Si differenzia dalla maestria tecnica, dove il talento e l’immaginazione creativa non sono indispensabili ed è anche diversa dall’esercizio della fantasia, che non è accompagnata da un’adeguata facilità tecnica: con *Artistry* ci riferiamo al livello individuale di abilità artistica innata che si accresce con la formazione, la pratica e l’esperienza (Booth, 2009). L’*Artistry* dunque è una “capacità” colta ed emergente che permette all’individuo di integrare la maestria con l’originalità che emerge dall’esperienza artistica. Questa integrazione è resa possibile dallo sviluppo di un sofisticato sistema di conoscenze ed abilità integrate: nello specifico campo educativo, esse si identificano con quelle specialistiche di una espressione d’arte le quali si devono mescolare con quelle pedagogiche, didattiche, relazionali, comunicativo-espressive e che hanno bisogno continuamente di essere aggiornate. Si tratta, dunque, di intendere l’*Artistry* come sviluppo delle capacità individuali di pensare artisticamente l’esperienza, anche in prospettiva professionale: all’estero maggiormente che in Italia, questo profilo professionale specifico si identifica con il *Teaching Artist*.

3. L’Arte per tutti. La mediazione del *Teaching Artist*

L’uso del termine “*Teaching Artist*” come lo intendiamo oggi, ha preso avvio in USA negli anni ‘70 a New York City, grazie ad un gruppo di artisti che hanno reinterpretato la pratica artistica diffondendone i “segreti” in contesti di frontiera sociale e culturale. Seppur l’esperienza ha radici rintracciabili sin dai primi decenni del ‘900 nelle periferie delle nascenti metropoli inglesi, il termine, indica qualcosa di differente dall’insegnante di educazione artistica o dal *community artist*, che pur rimangono figure professionali ancora attive oggi in tutto il mondo: *Teaching Artist* è un artista professionista che porta la sua arte, le sue tecniche, i suoi linguaggi espressivi ad essa connessi nei contesti formativi, principalmente in quelli non formali ed informali, ma oggi anche in quelli formali, dove sia rilevata la necessità di una didattica d’arte innovativa. Il *Teaching Artist* (TA per brevità), offre esperienze attive e partecipate per tutti. Come per “creatività”, “insegnante”, “amico”, anche per il termine TA non è facile identificare una definizione univoca e condivisa in ambito internazionale, proprio per la sua varietà di sfaccettature. Nei paesi anglofoni il TA si avvale di un riconoscimento professionale nel tessuto educativo e sociale di quasi cinquanta anni di presenza nei contesti formativi.

Per la prima volta il termine fu utilizzato da June Dunbar, co-fondatrice ed ex presidente del famoso Lincoln Center Institute di New York negli anni ‘70 che da oltre trent’anni si avvale di un *Department of Education* dedicato all’esperienza artistica in prospettiva educativa, che supporta le scuole della metropoli e offre occasioni di formazione artistica a tutti i livelli: il *Teaching Artist* nel contesto attuale “incarna” una professionalità capace di guidare alla scoperta dei segreti dell’arte nella propria dimensione pratica tutti i partecipanti (Munari, 1977), stimolando e facilitando il contatto con i valori della cultura, della scienza, della morale, dell’etica, dell’integrazione, dell’inclusione.

Il TA si pone, dunque, come facilitatore nel contesto formativo, capace di avvalersi di metodi di lavoro appropriati alla diffusione di un apprendimento sempre più trasformativo, volto a risvegliare l'interesse e la curiosità, l'originalità delle concezioni e lo sviluppo della creatività, il contatto emotivo diretto con i partecipanti di qualsiasi età, mantenendo sempre viva la "fiamma" e l'entusiasmo dell'amore per l'arte. Il TA identifica la sua arte come nuovo ed efficace modello espressivo aperto al cambiamento in un'ottica trasformativa. Dagli Usa alla Gran Bretagna e successivamente al Nord Europa, la figura del TA ha sollecitato un interesse deciso anche da parte della comunità scientifica internazionale, portando nell'ultimo decennio all'organizzazione di convegni internazionali promossi in Europa, come quelli del 2012 e 2014 di Oslo e alla I conferenza Internazionale italiana: *Teaching Artist Italy* (2019). In questa recente occasione, artisti, insegnanti, studenti universitari, membri delle istituzioni si sono interrogati sulle pratiche artistiche come strumento di insegnamento, e sulle necessità di sviluppare strategie innovative del fare arte. Le teorie e concetti relativi all'arte come disciplina sottolineano le necessità di innovazione in cui versa la didattica e la formazione all'arte in Italia come strumento irrinunciabile di co-costruzione della nostra identità.

4. Conclusioni

Raymond Williams (1961) ha scritto che siamo nel bel mezzo di una lunga rivoluzione, una rivoluzione in cui gli individui stanno lentamente acquisendo il potere di espressione di sé e stanno affermando i diritti di uguaglianza. Anche se il cambiamento sociale e culturale è ancora lento e disomogeneo ed incontra resistenze significative per molti motivi, l'alfabetizzazione e l'educazione sono tutt'altro che universali e le idee di uguaglianza rimangono escluse da molti campi: oggi non possiamo sottovalutare quanto l'essere creativo e l'essere parte di una "cittadinanza artistica" possa di fatto contribuire sentitamente ad orientare lo sviluppo socio-culturale di un Paese, soprattutto se tale cambiamento avviene attraverso la scuola poiché, come ricorda M. Gennari «è la scuola il più potente centro istituzionale di educazione e istruzione nelle società contemporanee, e al suo interno va portata una pedagogia della formazione e dell'educazione estetica che, sul piano della didattica "attraverso" l'arte, colmi il temibile vuoto culturale presente nella società e nelle generazioni più giovani» (Gennari, 2014). Dall'infanzia alla fanciullezza, dalla preadolescenza alla maturità, nelle scuole di ogni ordine e grado può prendere corpo un laboratorio di idee, conoscenze e culture relative all'arte in ogni sua forma. Ciò non per apprendere, imparare o perfino consumare, bensì per vivere l'arte, in primis, nella scuola. L'arte concepita quale esperienza interiore. L'arte intesa come forma estetica. L'arte e la creatività come spazio e strumento nella formazione dell'individuo sin dalle prime età della vita, per stimolare quella espressione affettiva che siamo soliti chiamare emozione (Sellari, 2011) e della quale sempre di più non si ha esempio vero, concreto, fruito senza filtri o schermi interattivi. Se fin dai primi anni di vita l'attenzione a tali abilità rendesse possibile mettere a disposizione il tempo necessario ad ogni bambino e bambina per dedicarsi liberamente alle attività creative ed artistico-espressive, avvalendosi di materiali idonei all'espressione artistica, di certo l'uso di tali linguaggi diverrebbe naturale, quasi come quello di apprendere una lingua madre (Gordon, 2011). Purtroppo oggi ancora non è così, nonostante gli sforzi che già intorno alla metà del secolo scorso

ponevano lo sviluppo della creatività attraverso l'arte come capacità di espressione e confronto tra gli individui, indipendentemente dalle loro origini culturali.

In questa realtà la tendenza è quella di rintracciare le radici in un costrutto sociale nel quale, negli ultimi cinquant'anni, l'educazione artistica è passata da un'attenzione marcata a livello di comunità (*community art-based*) ad un'educazione maggiormente orientata ai contesti nei quali l'arte è prodotto individuale (Ladson-Billings, 1995; Okia-kor & Ford, 1995): oggi la conoscenza e l'abilità artistica stanno cambiando prospettiva, muovendo verso temi non solo autoreferenziali ma rivolti anche ad altre funzioni come quella dell'inclusione, dove la coordinazione motoria, la rappresentazione grafica, la manualità fine, il suonare, il danzare, lo scrivere si offrono come mezzi di espressione per tutti, nuovamente interpretati come stimolo della fantasia e della creatività volti a contribuire alla co-costruzione di "legami" nuovi e collaborativi del "fare arte insieme", momento unico capace di esteriorizzare tutta la sconfinata interiorità dell'essere umano (Elliot, et al. 2016).

In ogni bambino c'è un artista.

Il problema è capire come rimanere artisti diventando grandi.

Pablo Picasso, 1904.

Bibliografia

- Armstrong J., *Artistry*, in «The British Journal of Aesthetics», 1996, 36(4), pp. 381-389.
- Becker H. S., *Art as collective action. Art and Society*, Readings in *The Sociology of the Arts*, 1989, pp. 41-54.
- Booth E., *Seeking definition: What is a teaching artist?*, in «Teaching Artist Journal», 2003, 1(1), pp. 5-12.
- Booth E., *The Music Teaching Artist Bible*, New York, Oxford University Press, 2009.
- Booth E., *The History of Teaching Artistry: Where we come from, are, and are heading*, 2010, <http://ericbooth.net/the-history-of-teaching-Artistry/> [ultima consultazione 15.09.2019]
- Booth E., *The music teaching artist's bible: Becoming a virtuoso educator*, Oxford, University Press, 2009.
- Bortolott A., Calidoni M., Mascheroni S., & Mattozzi I., *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Laterza, 2002.
- Cambi F., *Formarsi con l'arte*, in Giosi M., (a cura di), *Attraversare i mondi dell'arte*, Bologna, Clueb, 2012.
- Cambi F. *Saperi e competenze*, Bari, Laterza & Figli Spa, 2014.
- Cappa F., *Introduzione*, in Dewey, J., *Esperienza e educazione*, (revisione e traduzione), Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.
- Cappa F. *Introduzione. Il gesto formativo dell'esperienza teatrale*, in Barba E., *La corsa dei contrari. Antropologia teatrale*, Edizioni di Pagina, pp. 9-43, 2019.
- Coll H., & Deane K. (Eds.). *Music and the power of partnerships*. National Association of Music Educators, Reston, Virginia, (USA), 2008.
- Coppi, A., *Community Music. Nuovi orientamenti pedagogici*, Milano, Franco Angeli,

- 2017.
- Custodero L. *Artistry in the Classroom: Tc and YANY celebrate a unique teaching artist certificate program*, 2017, Retrieved from: <https://www.tc.columbia.edu/articles/2017/june/tctac-program/> [ultima consultazione 15.09.2019].
- Daichendt G. J., *Redefining the artist-teacher*, in «Art Education», 2009, 62(5), pp. 33-38.
- Dallari M., *Arte e Didassi*, In P. Bertolini, (a cura di), *Sulla Didattica*, La Nuova Italia, 1994, pp.195-238.
- Dallari M., Francucci C., *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, p. 80
- Dallari M., *L'arte per i bambini*, in C. Francucci, P. Vassalli, (a cura di), *Educare all'arte*, Milano, Edizioni Electa, 2009, pp.19-20.
- Dewey J., *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Dewey J., *L'arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- Dewey J., *Educazione all'arte*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Doyle E., *Artistry in the Classroom: Tc and YANY celebrate a unique teaching artist certificate program*, 2017, Retrieved from: <https://www.tc.columbia.edu/articles/2017/june/tctac-program/> [ultima consultazione 15.09.2019].
- Dozza L. XVI. *Nuovi modelli dell'apprendere/insegnare all'università. Laboratori in rete partecipati con la comunità*, Società Italiana di Pedagogia, p. 165.
- Elliott D., Silverman M., & Bowman W. (a cura di), *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis*, Oxford, University Press, 2016.
- Emery L., *Believing in artistic making and thinking*, in «Studies in Art Education», 1989, 30(4), pp. 237-248.
- Erikson E. *Childhood and society*, New York – London, W.W. Norton Company, 1950.
- Favella C., *Identità, espressioni artistiche, immigrazioni: per un'estetica dei processi d'inclusione*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 2011, vol. 9.2, pp. 245-250.
- Frabboni F., Wallnöfer G., Belardi N., Water W., *Le parole della pedagogia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007.
- Gallese V., *Arte, corpo, cervello: per un'estetica sperimentale*, in «Micromega», 2, 2014, pp. 49-67.
- Gardner H., *Verità, bellezza, bontà*, Milano, Feltrinelli, 2011.
- Gazzaniga M. S., *Human: The science behind what makes your brain unique*, New York, Harper Perennial, 2008
- Greene M., *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*, New York, Columbia University Teachers College Press, 2001.
- Graham M. A., Goetz Zwirn S., *How being a teaching artist can influence K-12 art education*, in «Studies in Art Education», 2010, 51(3), pp. 219-232.
- Lupton C. *Resolution-making in the Diary of Thomas Turner 1754-1765*, in «Boswell's London Journal», F. A. Pottle, New York, 1950, p. 7.
- Martini, B., *Formare ai saperi: per una pedagogia della conoscenza* (Vol. 64), Milano, Franco Angeli, 2005.
- Mead, G. H., *Mente, Sé e Società*, Firenze, Giunti Barbera, 1972.
- Minerva, F. P., Frabboni F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Bari, Gius. Laterza &

- Figli Spa., 2014.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 2013 (versione on-line), p. 150.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2013 (versione on-line), p. 158.
- Munari B., *Fantasia*, Roma, Laterza, 1977.
- Nattiez J. J., *Proust as musician*, Cambridge, University Press, 1979.
- Piatti M., *Cultura musicale e professioni*, in Cambi F., Tamburini F. (a cura di), *Educazione e musica in Toscana. Dieci anni di attività musicale. Nuove proposte formative e professionali*, Roma, IRRE Toscana-Armando, 2006.
- Rabkin N., Reynolds M., Hedberg E. C., Selby J., *Teaching artists and the future of education: A report on the teaching artist research project: Executive summary*, Chicago, NORC at the University of Chicago, 2011.
- Russell B., "1967". *Last Essay*, in Mon, R., (a cura di). *The Independent of London. The 25th anniversary of the Russell Archives*, London, Oxford University Press, 1967.
- Sellari G., Matricardi G., Albiero P., *Il ruolo della musica nello sviluppo dell'empatia nei bambini: Costruzione del percorso educativo "Musica e BenEssere" e valutazione della sua efficacia*, in «International Journal of Psychoanalysis and Education», 2011, 3(2), pp. 17-35.
- Sintoni C., *Linguaggio grafico-pittorico e comprensione musicale nella scuola primaria*, in «Musica Docta», 2017, 7(1), pp. 141-160.
- Taylor F., Barresi A. L., *The arts at a new frontier: The national endowment for the arts*, Springer Science & Business Media, 2013.
- Ulivieri S., Calaprice S., Traverso, A., *Formare Educatori e Educatrici. Il ruolo della Pedagogia italiana*, in «Pedagogia oggi», 2017, 15(2).
- Ulivieri S., Binanti L., Colazzo, S., Piccinno M., *Scuola Democrazia Educazione*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2018.
- Vygotskij L. S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma-Bari, Editori Riuniti, 1990.
- Ziemen, K., *Inklusione*, 2017. Disponibile online all'indirizzo: www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.php. [ultima consultazione 04.09.2019]