

ARTEDU2021

Educare all'Arte

L'Arte di Educare

a cura di *Alessandro Luigini, Chiara Pancioli e Paolo Somigli*



FrancoAngeli

OPEN ACCESS

Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi





Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi
Collana diretta da Ivo Mattozzi e Chiara Panciroli

Come rendere tutti i cittadini consapevoli dell'importanza del patrimonio culturale nella vita comunitaria e della necessità della sua tutela e valorizzazione? Per dare una risposta a questo emblematico e complesso interrogativo, la collana raccoglie gli studi di settore e le ricerche integrate sull'educazione al patrimonio, sulla didattica museale e sulla formazione dei saperi. È attraverso l'analisi puntuale e critica di questi ambiti che si ridefiniscono nuove linee di studio e di sperimentazione, con una particolare attenzione rivolta ai diversi aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nello specifico, la collana intende approfondire, all'interno del dibattito internazionale, i seguenti aspetti:

- il raccordo tra epistemologia, metodologia d'insegnamento, struttura della conoscenza e curriculum verticale;
- la ricerca mediante lo studio delle fonti, l'esplorazione delle opere, degli oggetti e dei reperti, più in generale dei beni culturali tangibili e intangibili, in ambito storico, artistico e scientifico;
- la mediazione attraverso un utilizzo didattico dei patrimoni culturali, secondo una prospettiva interdisciplinare, interculturale e di innovazione tecnologica, che vede il laboratorio nella scuola e nel museo come spazio e metodologia per l'immersione conoscitiva.

La ricerca si svolge connettendo le riflessioni teoriche alle sperimentazioni didattiche degli insegnanti, in occasione di seminari, convegni, workshop, con riferimento anche agli studi che "Clio '92" (Associazione Nazionale Insegnanti di Storia) e il MOdE (Museo Officina dell'Educazione) organizzano in questo ambito.

Comitato scientifico

Roberto Balzani, *Università di Bologna*; Beatrice Borghi, *Università di Bologna*; Sara Colaone, *Accademia di Belle Arti di Bologna*; Carmela Covato, *Università degli Studi Roma Tre*; Ricard Huerta, *Università di Valencia*; Alessandro Luigini, *Libera Università di Bolzano*; Tiziana Maffei, *Università di Bologna-Ravenna*; Emanuela Mancino, *Università di Milano Bicocca*; Raffaele Milani, *Università di Bologna*; Montserrat González Parera, *Università Autonoma di Barcellona*; Maria Teresa Rabitti, *Libera Università di Bolzano*; Maria Eugenia Garcia Sottile, *Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"*; Antonella Nuzzaci, *Università de L'Aquila*.

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco". Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

ARTEDU2021

l'Arte di Educare

Educare all'Arte

a cura di Alessandro Luigini, Chiara Pancioli e Paolo Somigli



FrancoAngeli

OPEN ACCESS

Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn digitale: 9788835150923

In copertina: Immagine generata con Midjourney, autore: Alessandro Luigini, ©2022

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Opening

Quattro proposte per educare all'arte

Alessandro Luigini Pag. 11

Strategie di educazione artistica e culturale nella società postdigitale

Chiara Panciroli » 22

Impara l'arte e mettine a parte.

Ovvero la formazione musicale e l'arte d'educare a un'arte

Paolo Somigli » 29

Keynote

Il Viaggio d'inverno: dire poco, dire tutto

Giuseppina La Face » 39

La fruizione come finalità della tutela

Massimiliano Zane » 44

Sessione MANZONI

Didattica museale e Progettazione universale. Per una scuola "senza barriere"

Rosa Sgambelluri » 55

Dall'estetica della bellezza all'etica del bello. Educare ad aver cura del sé <i>Grazia Romanazzi</i>	»	67
Educare alla cultura musicale nella scuola secondaria di secondo grado: realtà, utopia e un progetto <i>Maria Cristina Paciello</i>	»	76
Il laboratorio di arte e modellazione come atto di comprensione della realtà in un processo di inclusione. Il caso-studio di S. e di M.I., due elementi paratattici e sintattici in una scuola secondaria di primo grado <i>Maria Italia Insetti</i>	»	80
<i>Visual Thinking Strategies</i>: metodi innovativi che diventano best practices <i>Sonia Sapia, Lorena Montesano, Antonella Valenti</i>	»	89
Lo scrigno della musica. Didattica e valorizzazione del patrimonio artistico <i>Matteo Giannelli</i>	»	96

Sessione KLEIN

Educare al melodramma attraverso la stampa: missione possibile? Quale contributo può dare il giornalismo alla formazione musicale del pubblico e in particolare a quello dei giovanissimi <i>Donatella Righini</i>	»	107
L'interazione con il paesaggio come "luogo" di apprendimento. Un caso di studio: "Chiocciola la casa del nomade" <i>Tommaso Farina</i>	»	120
Coltivare l'Infanzia attraverso l'Arte. Il potenziale delle arti performative nella formazione dei professionisti dell'educazione <i>Ilaria De Lorenzo, Giulia Schiavone</i>	»	128

Didattica della *Divina Commedia*: le miniature come materiale didattico per l'interpretazione del testo
Paola Lisimberti » 142

Educare con l'arte contemporanea nell'epoca della distanza.
La proposta di un corso di formazione.
Marcella Vanzo, Giovanna Amadasi, Laura Zocco, Alessandra De Nicola, Franca Zuccoli » 152

Sessione BEUYS

L'arte vicina. La costruzione dello spazio del quotidiano nei pittori cinque-seicenteschi lucani: esercizi di lettura
Giuseppe Damone » 163

Arte, scintilla per disegnare lo spazio.
L'arte visiva nel progetto partecipato dello spazio collettivo
Eleonora Bersani, Lola Ottolini » 173

L'educazione somatica come modello.
Una proposta per la didattica delle arti e del design
Alice Devecchi, Silvia Sfligiotti » 182

Ornamentazione vocale-strumentale e improvvisazione (secc. XVI e XXI): la nuova sfida di una "Pedagogia Storicamente Informata"
Livio Tigli » 192

Sessione ABRAMOVIĆ

L'arte contemporanea per l'educazione al patrimonio.
Didattica dell'arte per la difesa dei diritti umani
Virginia Grazia Iris Magoga » 207

- Il rinnovarsi di una istanza: l'analisi grafica per l'educazione ai beni architettonici**
Stefano Brusaporci, Giuseppe Romeo, Barbara Cantalini, Pamela Maiezza » 217
- Fantasia su misura: la negoziazione della liminalità nell'opera formativa degli artigiani italiani del LARP**
Andrea Mattia Marcelli » 232
- Educare all'immagine ai tempi della quarantena. Memoria di una ricerca del legame di realtà attraverso lo schermo digitale**
Alessandra De Nicola, Franca Zuccoli » 241

Sessione NAM JUNE PAIK

- Tra danza e tecnologia: raccontare la pandemia attraverso il corpo. Il metodo *Bodytasking* applicato alla composizione coreutica e drammaturgica**
Luigi Aruta, Ferdinando Ivano Ambra, Francesco V. Ferraro, Alessandro Pontremoli » 251
- Narrazioni audiovisive e nuovi immaginari per la formazione di insegnanti e educatori**
Chiara Pancioli, Laura Corazza, Anita Macauda e Veronica Russo » 260
- Educare al Disegno e al Colore: esperienze didattiche nella scuola primaria**
Alessio Cardaci, Albertina Carrara » 273

Sessione STUDIO AZZURRO

- Arte, società e educazione nella formazione iniziale degli insegnanti dell'Educazione della prima infanzia. Tre esperienze didattiche per tre dimensioni dell'educazione artistica.**
Ilaria Bellatti, Carolina Martín Piñol, Elvira Barriga-Ubed » 281

Narrazione multisensoriale per la didattica dell'arte e del patrimonio: immagini, plastici, suoni e odori, tre casi studio

Paola Puma, Giuseppe Nicastro

» 290

La formazione artistico-musicale e le competenze trasversali per le discipline caratterizzanti dei licei a indirizzo musicale e coreutico: esperienze e collaborazioni tra scuole ed enti ospitanti a Teramo

Letizia Gomato Beatrice Manganiello

» 299

Sperimentazioni di Didattica Museale e approccio ludico all'Opera d'Arte nei musei palermitani

Gian Marco Girgenti, Eleonora Mancuso

» 307

Il volume che qui si presenta raccoglie gli approfondimenti che i singoli autori hanno compiuto a partire dalle relazioni presentate nel convegno *ARTEDU2021 Educare all'arte / L'arte di educare*, tenutosi in modalità telematica il 5 e 6 giugno 2021, organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano.

Ai partecipanti è stato chiesto presentare le proprie ricerche in modo più approfondito perché ci è sembrato evidente che la ricchezza delle esperienze didattiche presentate meritasse un tempo di riflessione e maggiore spazio per essere raccontate adeguatamente.

L'indice è strutturato secondo un ordine tripartito, con le relazioni di apertura degli organizzatori, con le relazioni dei keynote e infine con le relazioni degli autori selezionati dalla call for paper. I contributi sono stati selezionati tramite una *double blind peer review* e qui presentati secondo la scansione utilizzata durante convegno, in sezioni denominate come alcuni grandi artisti contemporanei che ci sembrano ancora oggi delle miniere di idee per l'educazione all'arte.

Narrazioni audiovisive e nuovi immaginari per la formazione di insegnanti e educatori

di *Chiara Pancioli, Laura Corazza, Anita Macauda e Veronica Russo*¹

Introduzione

Il contributo intende analizzare come un approccio narrativo al patrimonio che privilegi il linguaggio visivo e in particolare quello audiovisivo possa contribuire alla formazione di figure professionali, come insegnanti e educatori, che operano in contesti sociali e culturali. Le sperimentazioni formative che presentiamo sono state effettuate negli anni accademici 2019/2020 e 2020/2021 all'interno del corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria e all'interno del corso di laurea triennale in Educatore Sociale e Culturale dell'Università di Bologna. Queste sperimentazioni si inseriscono all'interno di uno studio esplorativo finalizzato alla progettazione e realizzazione di narrazioni audiovisive del patrimonio culturale per lo sviluppo di abilità e competenze tese al rafforzamento dei profili professionali educativi. Il modello a cui hanno fatto riferimento le sperimentazioni fa propri due approcci fondamentali: quello della narrazione e quello della costruzione della conoscenza. Nello specifico, in questo contributo si focalizza l'attenzione sull'uso del video come output di un'attività incentrata sulla costruzione di narrazioni audiovisive inedite a partire dalla propria personale esperienza con il patrimonio, nonché sulla valorizzazione di una progettazione educativa consapevole, motivante e creativa.

¹ Il contributo è stato interamente condiviso dalle autrici. Nello specifico il § 1 è da attribuire a Anita Macauda, il § 2.1 a Chiara Pancioli, il § 2.2 a Laura Corazza, il § 3.1 a Veronica Russo, il § 3.2 a Anita Macauda, il § 3.3 a Veronica Russo. Le conclusioni sono state elaborate in modo congiunto.

Framework teorico

Linguaggi visivi nella formazione di insegnanti e educatori

Molteplici studi hanno evidenziato come un'esperienza di natura visiva possa ricoprire un ruolo educativo strategico, soprattutto in termini formativi (Garvis 2010; Zimmerman 1994). Le immagini fisse o in movimento nei contesti della formazione possono essere considerate strumenti di trasmissione, di comunicazione e di approfondimento del sapere, contribuendo alla definizione di un modello culturale della professionalità dell'insegnante e dell'educatore. I contesti della formazione si trasformano così da spazi del sapere predefinito a laboratori per l'acquisizione e trasformazione delle conoscenze. Questi cambiamenti si basano, anche, sul presupposto che la conoscenza non possa essere trasmessa ma debba attivare nei soggetti processi di ricostruzione cognitiva ed emotiva. Il soggetto non è più inteso come consumatore acritico del sapere ma come costruttore e interprete di conoscenze e in questo senso, le immagini possono veicolare tali processi. Infatti, le esperienze formative realizzate attraverso l'utilizzo dei linguaggi visivi mettono proprio in evidenza il passaggio da una lettura decodificata di significati già presenti e definiti a processi interpretativi creatori di senso, basati sull'aggregazione di più significati. Nello specifico dei processi di acquisizione e rielaborazione cognitiva, il visivo richiama alla possibilità di stimolare e attivare preconoscenze adeguate agli oggetti di apprendimento e di sviluppare la capacità di problematizzare i contenuti proposti in riferimento a contesti complessi.

In una prospettiva multimediale e multimodale anche la tecnologia digitale ha moltiplicato e promosso nuovi approcci orientati al pensiero visivo, in base al quale l'apprendimento diventa più significativo quando idee, parole e concetti vengono associati alle immagini (Kress, 2009; Brumberger, 2011; Calvani, 2011; Landriscina 2012; Lumbelli, 2012; Lacelle, Boutin, Lebrun 2017; Panciroli, 2019). In tal senso le immagini rappresentano un mediatore motivante, particolarmente efficace per stimolare e migliorare l'apprendimento. In riferimento alla teoria delle intelligenze multiple (Gardner, 1983), l'intelligenza visiva definisce proprio le abilità cognitive legate all'immaginazione e alla capacità di "pensare per immagini", ossia di raffigurarsi mentalmente i concetti, prima ancora di verbalizzarli, permettendo di fare un'esperienza immediata del mondo (Robertson, 2003; Cicalò, 2016; Fiorentino, 2018). La produzione/utilizzo di un'immagine promuove la motivazione permettendo di attivare processi conoscitivi ed esplorativi, di categorizzazione, di memoria, di previsione, di comprensione, oltre che di empatia. A questo riguardo anche Clark e Lyons (2004) individuano tra le funzioni delle immagini quelle riguardanti l'attenzione, l'attivazione della

conoscenza, la minimizzazione del carico cognitivo e il supporto alla motivazione. Pertanto, se le immagini possono esercitare una funzione di anticipazione e modellizzazione rispetto alla conoscenza (Rivoltella, 2012), i processi di acquisizione e rielaborazione delle conoscenze si legano, non solo alla visione di immagini del mondo, ma anche alla rappresentazione del mondo per immagini. L'immagine viene così intesa sia come prodotto che presuppone un'attività di lettura, comprensione, interpretazione e rielaborazione di significati, sia come processo in riferimento alla costruzione e diffusione di nuovi contenuti semantici. In tal senso, l'immagine diventa una metafora quando permette una rielaborazione originale dei significati in stretta connessione con il contesto professionale di provenienza. Nell'ambito di un modello di apprendimento autoregolato (Hattie, Timperley, 2007) e motivante, gli studenti generano e usano le immagini in modo attivo costruendo nuove reti di senso (Rivoltella, Rossi 2019). Pertanto, in un processo di apprendimento significativo è necessario che siano interconnesse intelligenza visiva e costruzione delle conoscenze.

Narrazioni audiovisive per la generazione di conoscenza

La domanda che ci ha guidato nella sperimentazione dell'uso del linguaggio audiovisivo in un contesto di formazione di futuri insegnanti e educatori è stata la stessa posta da Edgar Morin nelle sue riflessioni sul cinema: essendo il cinema un "complesso", cioè un sistema composto da più elementi distinti che insieme formano qualcosa di superiore alla semplice somma delle parti, qual è la sua anima? Quindi: qual è il ruolo del cinema? Proprio la risposta a questa domanda ci ha spronati a indirizzare la sperimentazione verso l'utilizzo dell'audiovisivo dal punto di vista di chi lo deve pensare e produrre, quindi nell'attività di ideazione, scrittura e produzione. Ci siamo ispirati all'interpretazione di Edgar Morin che attribuisce alla settima arte il ruolo di stimolo per l'immaginazione creatrice, che investe sia chi produce cinema, sia chi ne fruisce. Per Morin, infatti, il cinema è un complesso immaginario che presenta un'infinità di strutture, ma la prima fra queste è la "magia". Fare un'esperienza audiovisiva significa appropriarsi di un sistema immaginario che partecipa all'idea di visione del mondo e costringe a sviluppare una forma di pensiero creativo ben ancorato alla realtà grazie alle tante suggestioni del mondo da cui prende origine (Morin, 2021).

Nell'ambito di un percorso di formazione rivolto a futuri insegnanti e educatori abbiamo chiesto di narrare un'esperienza personale con il patrimonio, rielaborando le emozioni e le riflessioni suscitate dalla visita usando le forme e le tecniche del cinema, anche se con mezzi semplici e di facile

accesso. Ciò che volevamo ottenere non era la documentazione di un processo, bensì lo sviluppo di nuovi significati, andando a stimolare quella immaginazione creatrice collegata all'aspetto più costitutivo e profondo del linguaggio audiovisivo e cioè la produzione di nuovi immaginari.

L'uso dell'audiovisivo in contesto scolastico è spesso associato alle esigenze documentative, con lo scopo di far emergere la conoscenza non espressa e non formalizzata e di disseminare tale conoscenza affinché possa essere largamente condivisa (Corazza, 2017; 2018; Macaudo, 2018; Panciroli, Corazza, Macaudo 2019). La scelta del linguaggio audiovisivo si accompagna, in questo caso, all'individuazione di uno stile narrativo che influenza la ricerca delle inquadrature, delle immagini, dei commenti sonori, con lo scopo di raccogliere e restituire dati e informazioni. La documentazione delle esperienze e le sue molteplici forme – scrittura, immagini, suoni, video, animazione, drammatizzazioni – ha lo scopo di aiutare a non perdere la memoria, a ricordare a distanza, a riconoscere il divenire del tempo e a individuare nelle tracce del passato le linee per il futuro (Biondi, 2005). Nel nostro progetto formativo, invece, l'esigenza documentativa è stata superata dalla necessità di sviluppare non una riflessione sul passato, ma una riflessione proattiva e generativa.

Quello che ci interessava era sostenere il processo creativo e stimolare il raggiungimento di risultati d'apprendimento che nella piramide degli obiettivi cognitivi rivisitata da Anderson e Krathwohl (2001) rappresentano il più elevato livello di espressione cognitiva. In questo contesto, pertanto, il processo di creazione di prodotti video è stato sostenuto e realizzato secondo tre prospettive: come spazio di riflessione, nel momento in cui permette alla persona di evidenziare i dati d'esperienza e di rileggerli da una posizione di distanza spaziale e temporale; come narrazione secondo una prospettiva metacognitiva; come immaginazione di nuovi percorsi di significato.

Secondo la filosofia del pragmatismo di John Dewey, l'esperienza estetica è più che una nuda osservazione della realtà perché conduce a veri e propri processi di conoscenza. Perché ciò accada, l'esperienza deve essere il risultato dell'interazione tra il corpo e l'ambiente e deve sviluppare forti percezioni emotive ed estetiche. Le emozioni, in particolare, conducono a processi di conoscenza generando nuovi significati e la qualità dell'esperienza e la sua forza emotiva determinano nello spettatore la qualità di un percorso di crescita personale. Il cinema, lo sappiamo, è una forma d'arte e in quanto tale ha l'incredibile capacità di sviluppare diversi punti di vista e stimolare la creazione di nuove forme di realtà (Casetti, 2015).

Era nostra intenzione, nell'esperienza che analizziamo in questo contributo, soffermarci sul ruolo generativo del linguaggio audiovisivo come fonte di crescita personale e di sviluppo professionale, con lo scopo di fornire

nuovi spunti per l'utilizzo di uno strumento didattico, il video, che ha avuto tradizionalmente altri tipi di applicazioni: come stimolo, per l'introduzione di un argomento e l'avvio di riflessioni e confronti; come tutorial, per mostrare tecniche e procedure; come osservazione di situazioni di realtà in altro modo difficilmente rappresentabili; come feedback e restituzione del lavoro svolto; come disseminazione di risultati raggiunti; come documentazione di un processo. In questo caso, invece, l'attenzione si è spostata su una funzione creativa e generativa di significati, consentendo di disegnare un progetto didattico più orientato alle forme attive di insegnamento e alle strutture più complesse di apprendimento cognitivo.

Lo studio esplorativo

Contesto, obiettivo, metodo e fasi

Il necessario ripensamento delle attività didattiche su digitale durante il periodo di emergenza sanitaria da Covid-19 e la concomitanza di iniziative moltiplicatesi nel settore della cultura ha dato avvio allo studio esplorativo che presentiamo in questo contributo. Il riferimento è nello specifico alla pagina allestita dal MIBACT sul suo sito e intitolata “La cultura non si ferma” che, proprio durante il periodo pandemico, ha provato ad aggregare le molteplici iniziative virtuali organizzate dai luoghi della cultura statale, dal mondo dello spettacolo, della musica e dell'audiovisivo per rimanere in contatto con l'arte e la cultura anche a distanza. A partire da questa e da altre iniziative simili, si è deciso di focalizzare l'attenzione sull'utilizzo dell'audiovisivo come strumento per sostenere processi di rielaborazione della conoscenza sul patrimonio per la formazione dei futuri insegnanti e educatori. Nello specifico, lo studio esplorativo ha coinvolto 360 studenti che hanno utilizzato il linguaggio del video per produrre delle narrazioni audiovisive attraverso l'utilizzo di app di photo editing e video editing. Il percorso è stato strutturato in cinque fasi riportate di seguito.

Fase 1. *Percorso di visita fisica e/o virtuale.* Gli studenti sono stati suddivisi in piccoli gruppi e hanno esplorato le collezioni presenti nei musei nazionali e internazionali all'interno di ambienti digitali (musei sul web, musei virtuali).

Fase 2. *Ricerca/rielaborazione dei contenuti visivi.* A partire dall'esperienza svolta su digitale, gli studenti sempre a piccolo gruppo hanno svolto un processo di ricerca e di rielaborazione degli elementi visivi da utilizzare per costruire la propria narrazione.

Fase 3. *Produzione di video-narrazioni*. Gli studenti hanno utilizzato i materiali visivi raccolti per creare le video-narrazioni. Nello specifico hanno costruito lo storyboard individuando il pubblico a cui indirizzare la propria narrazione, gli intenti comunicativi (uso del video per fornire informazioni, per porre degli interrogativi, per approfondire e ampliare le conoscenze sui patrimoni o su temi di particolare interesse) e le modalità per mediare i contenuti visivi e testuali.

Fase 4. *Allestimento delle video-narrazioni*. Gli studenti hanno allestito all'interno delle sale bianche del MOdE- Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna² le proprie video-narrazioni che si caratterizzano come prodotti in dialogo con specifici patrimoni presenti nei musei ma al contempo dotati di autonomia semantica che ne dilatano le possibilità interpretative.

Fase 5. *Presentazione delle installazioni audiovisive e debriefing*. Gli studenti hanno presentato a grande gruppo le video-narrazioni e attraverso l'attività finale di debriefing hanno riflettuto sul processo di creazione-produzione delle video-narrazioni.

Per l'analisi dei risultati emersi dallo studio esplorativo è stato utilizzato un metodo qualitativo (Richards, Morse Janice, 2009) che ha previsto una prima analisi degli audiovisivi prodotti dagli studenti e una seconda analisi delle percezioni degli studenti sul percorso di creazione-rielaborazione della narrazione visiva.

Analisi degli output

Gli studenti hanno realizzato 64 videoinstallazioni utilizzando la narrazione come strategia per mediare e comunicare il patrimonio, in riferimento a due diversi approcci, tematico e oggettuale, che si sono caratterizzati per una continua ricorsività tra reale e virtuale (Panciroli, Rossi, 2019).

L'approccio *tematico* ha previsto la scelta di un tema e, attraverso percorsi di visita interattiva in ambienti culturali sollecitanti (musei reali e/o virtuali), gli studenti hanno avviato il processo di ideazione della propria narrazione audiovisiva, individuando e selezionando gli elementi del patrimonio ritenuti particolarmente rispondenti al proprio percorso progettuale, elementi di

² Il MOdE, Museo Officina dell'Educazione, realizzato nel 2008 dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, è uno spazio digitale e multimodale (www.mode.unibo.it) in cui i visitatori/utenti possono non solo navigare e visualizzare i materiali, ma anche progettare e allestire un proprio spazio chiamato sala bianca. Per approfondimenti sulle sale bianche del MOdE si consulti Panciroli, Macaudo 2019, Panciroli, Macaudo, Ghizzoni, 2020.

aggancio e di memorizzazione necessari a veicolare i significati che volevano comunicare attraverso il video. In questo caso, il patrimonio ha assunto il ruolo di pretesto contribuendo a creare una rete semantica e narrativa che ha permesso di declinare secondo specifiche accezioni il tema proposto.

L'approccio *oggettuale* ha previsto la scelta di uno o più oggetti del patrimonio di natura tangibile o intangibile, di cui si è fatta esperienza durante i percorsi di visita fisici o virtuali. In questo secondo approccio, il patrimonio è stato assunto come testo significante in quanto gli studenti sono partiti da un'esperienza estetico-percettiva e dal complesso reticolo di significati iscritti al suo interno per proporre percorsi narrativi originali.

Di queste 64 videoinstallazioni, 38 si riferiscono a un approccio oggettuale, 26 a un approccio tematico e hanno una durata piuttosto breve, compresa tra i 37 secondi e i 2 minuti massimo. In relazione a questa lunghezza, alcuni video sono stati realizzati dagli studenti attraverso la rielaborazione e il montaggio di soli elementi visivi e sonori, altri attraverso la combinazione di più elementi, insieme visivi, verbali, sonori e audio. Infatti, i primi sono costruiti a partire dal montaggio di differenti tipologie di immagini (disegni, illustrazioni, fotografie, grafici, infografiche statiche o animate, riprese video...) che spesso si susseguono in maniera alternata quasi a creare delle rime interne, in particolare tra la fase iniziale e quella finale di ciascun video; al visivo, inoltre, si accompagna un sonoro/musicale che propone modalità differenti di scandire il tempo di visione/lettura del video. Nei secondi, il livello visivo si alterna e/o si associa anche a un livello verbale, scritto o parlato con voce "fuori campo".

In entrambe le tipologie video narrative – approccio tematico o oggettuale – le scelte operate a livello di organizzazione del significante si riflettono sul piano del significato. Infatti, le narrazioni audiovisive possono essere viste come il risultato di un lavoro di bricolage nell'accezione di Lévi-Strauss (1962) ovvero come combinazione/aggregazione di "pezzi identificabili [...] elementi preformati che la logica bricolista rende disponibili per nuove e inedite configurazioni (Marsciani, 2008, p. 4). Se alcune di queste narrazioni video derivano dalla ricombinazione di frammenti presi da musei o dalla rete, altre invece sono produzioni autonome degli studenti, intese come loro creazioni fotografiche. In un processo che porta a "far risignificare di volta in volta porzioni di mondo già valorizzate e pur tuttavia disponibili ad essere altro, a migrare in nuovi contesti" (Marsciani, 2008, p. 4), gli elementi che derivano dal patrimonio si connettono con gli elementi che provengono dal vissuto quotidiano degli studenti, dando origine a nuove concatenazioni di senso. Nello specifico, in riferimento all'approccio tematico, l'esperienza personale degli studenti diventa la lente che consente di rileggere e interpretare il patrimonio (fig. 1), così come il patrimonio stesso, in un approccio

oggettuale (fig. 2), diventa la lente con cui osservare i propri vissuti, attribuire nuovi sensi, rielaborarli emotivamente e cognitivamente.



Fig. 1 - Approccio oggettuale

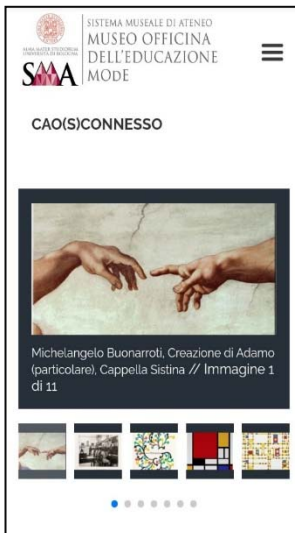


Fig. 2 - Approccio tematico

Debriefing sul processo di creazione dell'output

Al termine del percorso formativo, il docente-conduttore ha posto agli studenti delle domande stimolo proprio per far emergere le loro percezioni sul percorso di creazione-rielaborazione delle narrazioni visive. Le risposte sono state registrate, trascritte integralmente e analizzate attraverso l'individuazione di specifiche categorie. Queste hanno fatto riferimento: i. alle motivazioni sulla scelta dell'approccio utilizzato (oggettuale o tematico); ii. alla messa a punto degli elementi caratterizzanti la costruzione dello storyboard narrativo; iii. alle competenze acquisite durante il processo di creazione-produzione dell'artefatto; iv. alla soddisfazione complessiva del percorso.

All'avvio del percorso formativo gli studenti hanno dovuto confrontarsi a piccolo gruppo per scegliere l'approccio, tematico o oggettuale, su cui orientarsi individuando anche gli elementi visivi e testuali da proporre per costruire la narrazione. A questo proposito riportiamo l'esempio di una studentessa che spiega quali scelte sono state condivise con il gruppo di lavoro per partire con l'attività immaginativo-creativa: “nel nostro percorso abbiamo fatto emergere il senso della bellezza, ovvero la bellezza del cielo stellato presente nei vari capolavori di arte antica e contemporanea, per sensibilizzare il nostro pubblico ad una tematica importante: l'inquinamento luminoso e atmosferico”. In riferimento alle considerazioni emerse dai rispondenti sul processo di ricerca delle informazioni visive e testuali da cui partire per costruire la videoinstallazione, una studentessa ha dichiarato che “è stato essenziale prima di tutto capire [...] su quali temi focalizzarsi e come esporli. In secondo luogo [...] è stata necessaria una ricerca del contenuto da presentare. Io e la mia collega abbiamo dovuto cercare molte informazioni ed assicurarci che fossero veritiere”. Questi aspetti fanno emergere come il lavoro di selezione e valutazione delle fonti visive e testuali sia stato centrale e funzionale alla creazione dello storyboard narrativo soprattutto per la ricerca di immagini visive ad alta definizione e di apparati informativi con un elevato grado di affidabilità. Durante la fase di creazione dell'artefatto sono emersi inoltre aspetti legati alle modalità di comunicazione dei contenuti visivi e testuali e all'individuazione del pubblico/target di riferimento a cui il video si rivolgeva: “abbiamo cercato di utilizzare diversi codici espressivi (galleria di immagini, il video realizzato da noi, il fumetto, il quiz e l'app interattiva) per avvicinarci a più tipologie di pubblico”. L'attenzione ad un target specifico ha fatto sì che gli studenti strutturassero dei video per proporre il patrimonio in un'ottica inclusiva: “abbiamo cercato il più possibile di creare un progetto aperto a tutti e per tutti. Proprio per questo abbiamo inserito dei video in LIS e/o con i sottotitoli in italiano. Il nostro progetto ha seguito ciò che in pedagogia si chiama Universal design of learning”. Alcune video-

narrazioni sono state create dagli studenti strutturando lo storyboard narrativo con un intento comunicativo informativo-divulgativo mentre altre sono state progettate con l'obiettivo di stimolare l'utente- ascoltatore ad approfondire i contenuti presentati nel video anche successivamente. A questo proposito uno studente afferma: “le informazioni non permettevano di avere una conoscenza completa delle opere esposte, proprio per scomodare il visitatore e spingerlo a cercare sempre più informazioni a riguardo [...] ponendo delle domande al pubblico lo [si] invitava a riflettere [...]”. La possibilità di selezionare e/o creare immagini statiche e in movimento aggregandole a contenuti testuali ha permesso agli studenti di sviluppare competenze differenti a livello cognitivo, socio-relazionale e emotivo. Nello specifico gli studenti hanno dichiarato di aver sviluppato un pensiero creativo e critico, di aver fatto emergere le proprie conoscenze ed esperienze e di aver imparato a lavorare in gruppo per condividere un progetto comune. In riferimento a ciò, uno studente dichiara: “abbiamo investito molta emotività nel progetto, spronati a dare il meglio di noi e delle nostre conoscenze”; per un altro studente è stato possibile “valorizzare un aspetto della propria creatività aggiungendo personalità e carattere alla sala”, ancora una studentessa afferma: “lavorando in gruppo abbiamo condiviso, collaborato e cooperato [...]. Questo porta ad accettare critiche, cercare compromessi e imparare a relazionarsi con un gruppo di lavoro”. L'attività didattica è stata infine considerata formativa per gli studenti che si sono ritenuti complessivamente soddisfatti del percorso svolto. Questo percorso, afferma una studentessa, si è caratterizzato come “un momento di messa in pratica delle teorie e delle metodologie apprese nelle lezioni”.

Conclusioni

Nello studio esplorativo presentato il video ha assunto una funzione di osservazione permettendo ai futuri insegnanti e educatori di cogliere dei dati, di leggerli, di guardarli con una certa distanza, avviando e sostenendo un'azione riflessiva e metariflessiva che si sviluppa a livello individuale ma anche in gruppo, attraverso un confronto e scambio continuo di osservazioni. La creazione delle video-narrazioni da parte degli studenti ha sostenuto lo sviluppo di nuovi processi di interpretazione della conoscenza sui patrimoni, secondo una visione dell'apprendimento co-costruttivista che incorpora la dimensione emotiva, oltre a quella cognitiva e socio-relazionale. Gli studenti, sia durante la fase di ricerca dei materiali che nella fase successiva di creazione dei video, hanno attivato processi conoscitivi ed esplorativi, di categorizzazione, di memoria, di comprensione, di emozione: l'intelligenza

visiva ha stimolato anche una parte di intelligenza emotiva, con particolare riferimento al contesto motivazionale di base (piacere, bisogno, dovere) che impatta sull'apprendimento (Goleman 1995; Tuffanelli 1999; Balboni 2013). Nello specifico, la realizzazione di video-narrazioni ha accompagnato progressivamente gli studenti a dare un senso all'esperienza vissuta nei contesti fisici e su digitale e ha oltremodo favorito nuovi processi di costruzione e rielaborazione della conoscenza. Il docente-conduttore ha monitorato il processo di apprendimento e supportato la motivazione degli studenti durante gli incontri a distanza. Il video è divenuto un importante strumento mediatore e ha assunto il ruolo di facilitatore del processo creativo e generativo della conoscenza consentendo agli studenti non solo di assumere un punto di vista esterno rispetto al proprio lavoro ma anche di comunicarlo e di condividerlo visivamente con i colleghi del gruppo di lavoro in un continuo scambio di feedback tra pari. Nella fase finale di debriefing si è focalizzata l'attenzione sul percorso, con le sue tappe, gli imprevisti e i correttivi adottati per superarli, le reti di relazioni, i contributi di ciascuno (Biondi, 2005; Tonelli, 2009; De Rossi, Restiglian, 2013). Gli studenti hanno potuto far emergere delle riflessioni sulle scelte adottate per costruire la narrazione attraverso il video riflettendo anche sul processo che li ha guidati nella costruzione del prodotto audiovisivo e sulle strategie comunicative. Il video ha assunto quindi una funzione formativa in quanto ha permesso a grande gruppo di rileggere quanto è stato fatto individuando gli elementi più significativi delle pratiche didattiche sperimentate.

Bibliografia

- Anderson, L.W., Krathwohl, D. (2001) (eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, New York.
- Balboni E.P. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 2(1).7-30.
- Biondi, G. (2005), *La documentazione come sistema di rappresentazione delle conoscenze*. In Indire <
https://www.indire.it/lucabas/lookmyweb_2_file//Biondi_rappresentazioni_conoscenze.pdf> .
- Brumberger, E. (2011). Visual literacy and the digital native: An examination of the millennial learner. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 19-46.
- Casetti, F. (2015). *La Galassia Lumiere. Sette parole chiave per il cinema che viene*, Bompiani, Milano.
- Calvani A. (Ed.) (2011). *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*. Carocci, Roma.

- Cicalò E. (2016). *Intelligenza grafica*. Aracne, Roma.
- Clark R.C., Lyons C. (2004), *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials*, Pfeiffer Wiley, San Francisco.
- Corazza, L. (2018). *Possibili scenari per un'educazione all'immagine*, in: *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio* (pp. 114 – 127), Franco Angeli, Milano.
- Corazza, L. (2017). *Apprendere con i video digitali. Per una formazione online aperta a tutti*, Franco Angeli, Milano.
- De Rossi M., Restiglian E. (2013), *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*, Carrocci, Roma.
- Fiorentino, E. (2018). Il vero, il bene e il bello: le immagini come occasione di apprendimento significativo. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (eds.). *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. PensaMultimedia
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books.
- Garvis S., Pendergast D. (2010). Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education and the Arts*, 11(8), 1-23.
- Goleman D. (1995). *Intelligenza emotiva*. Adelphi, Milano.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Lacelle N., Boutin J.-F., Lebrun M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée LMM@*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Landriscina F. (2012). Didattica delle immagini: dall'informazione ai modelli mentali. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 12(80), 27-34.
- Lumbelli L. (2012). Il ruolo della percezione visiva nell'apprendimento con animazioni, *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 12, 80: 21-26.
- Kress G. (2009). *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Routledge, London.
- Lévi-strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*, Plon, Paris.
- Macauda, A. (2018). *Arte e innovazione tecnologica per una didattica immersiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Marsciani, F. (2008). Floch e il suo Lévi-Strauss. *EC - Rivista dell'Associazione Italiana Studi Semiotici*, 1-5.
- Morin, E. (2021). *Sul cinema. Un'arte della complessità*. Raffaello Cortina, Milano.
- Richards, L., Morse Janice, M. (2009). *Fare ricerca qualitativa*. Milano: Franco Angeli.
- Panciroli, C., Macauda, A. (2019). Spazi digitali per educare al Patrimonio: il MODe, Museo Officina dell'Educazione, in: *Studi avanzati di educazione museale. Lezioni*, (pp. 49 – 62). Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Panciroli, C., Corazza, L., Macauda, A. (2019). "Visual-Graphic Learning - Apprendimento grafico-visivo", *GRAPHICS/- GRAFICHE* (pp. 54 – 55), Publica, Sassari.

- Panciroli C. (2019). *Documentare per creare nuovi significati: i musei virtuali*. In Rivoltella P.C., Rossi P.G., (Eds.), *Tecnologie per l'educazione* (pp.83-93). Pearson, Milano.
- Panciroli, C., Rossi, P.G. (2019). The Digital Museum as a Third Space: Giving Shape to Conceptualization, in: *Proceedings of the 1st International and Interdisciplinary Conference on Digital Environments for Education, Arts and Heritage EARTH 2018* (pp. 19 – 26.). Cham, Springer.
- Panciroli, C., Macaudo, A., Ghizzoni, M. (2020). Musei connessi in un ecosistema digitale: il modello hub del MOdE-Museo Officina dell'Educazione. *Annali di storia delle università italiane*, 24, 211 - 220
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (Eds.) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Pearson.
- Robertson, I. (2003). *Intelligenza visiva. Il sesto senso che abbiamo dimenticato*. Milano, Rizzoli.
- Tonelli P. (2009), *Documentare le esperienze educative. Tecniche, organizzazione e strumenti*, Anicia, Roma.
- Tuffanelli L (1999) (Ed.). *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*. Erikson, Trento.
- Zimmerman E. (1994). Current research and practice about pre-service visual art specialist teacher education. *Studies in Art Education*, 35(2), 79-89.

Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi
Open Access - diretta da I. Mattozzi, C. Panciroli.

Ultimi volumi pubblicati:

SOFIA PESCARIN (a cura di), *Videogames, Ricerca, Patrimonio culturale* (E-book).

ALESSANDRO LUIGINI, CHIARA PANCIROLI (a cura di), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio* (E-book).

Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi
diretta da I. Mattozzi, C. Pancioli

Ultimi volumi pubblicati:

ADRIANA BORTOLOTTI, MARIO CALIDONI, SILVIA MASCHERONI, IVO MATTOZZI, *Per l'educazione al patrimonio culturale*. 22 tesi (disponibile anche in e-book).

ERNESTO PERILLO (a cura di), *Storie plurali*. Insegnare la storia in prospettiva interculturale (disponibile anche in e-book).

MARIA TERESA RABITTI (a cura di), *Per il curriculum di storia*. Idee e pratiche.

MARIA TERESA RABITTI, CARLA SANTINI (a cura di), *Il museo nel curriculum di storia*.

Approfondimenti

VINCENZO GUANCI, CARLA SANTINI (a cura di), *Capire il Novecento*. La storia e le altre discipline.

Nuova serie

ANITA MACAUDA, *Arte e innovazione tecnologica per una didattica immersiva*.

CHIARA PANCIROLI (a cura di), *Educare nella città*. Percorsi didattici interdisciplinari.

LAURA GOBBI, *I nuovi musei della scienza*. Un'opportunità per la scuola (disponibile anche in e-book).

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835150923

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835150923

Il volume raccoglie i contributi presentati al convegno “ARTEDU2021. Educare all’Arte / L’Arte di educare”, che si è svolto a Bressanone nel giugno 2021. Gli strumenti della educazione alle arti, figurative e performative, sono infatti in continua evoluzione e risentono dell’avanzamento dei mezzi di produzione e comunicazione dell’arte stessa. Educare all’arte significa educare agli strumenti dell’arte e a ciò che con essa è possibile apprendere. In questa prospettiva, considerare l’opera d’arte come testo (rivelatore del rapporto simbolico con la realtà e la cultura), *pretesto* (come occasione per assumere un atteggiamento estetico) o *paratesto* (come palinsesto polisemico di punti di osservazione della complessità delle opere), con le sfide che tutto questo pone a livello di mediazione e verbalizzazione, alimenta l’agire educativo ben al di là del puro dominio artistico.

Alessandro Luigini è professore associato di Disegno nella Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Si occupa di scienze grafiche e visuali, educazione all’arte e digitalizzazione del patrimonio per l’educazione. Ha fondato la rivista scientifica (ANVUR) *IMG journal scientific journal on image, imagery and imagination* che dirige con Chiara Pancioli. Membro del Comitato di Gestione dell’Istituto Centrale del Catalogo e della Documentazione del Ministero della Cultura e di altri organismi, è presidente di IMG Network e *principal investigator* di progetti per l’educazione all’arte e al patrimonio. Ha all’attivo oltre 100 pubblicazioni tra libri, saggi, articoli e atti di convegno.

Chiara Pancioli è professoressa ordinaria nel Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” dell’Università di Bologna, nell’ambito della Didattica generale e museale e delle Tecnologie educative. È direttrice del museo digitale MODe-Museo Officina dell’Educazione dell’Università di Bologna e referente scientifico di enti e organismi italiani e stranieri. Autrice di numerosi articoli e volumi in riviste nazionali e internazionali, ha approfondito la dimensione educativa dei musei e delle nuove tecnologie. Tra le sue ultime pubblicazioni *Intelligenza artificiale in una prospettiva educativo-didattica* (2022); *Visual-Graphic Learning* (2020); *Documentare per creare nuovi significati: i musei virtuali* (2019).

Paolo Somigli è professore associato in Musicologia e Storia della musica nella Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, dove è *principal investigator* del progetto di ricerca a carattere internazionale *La musica classica nell’educazione musicale* (2019-2023). Fra i suoi temi d’indagine la musica d’arte nel Novecento, la *popular music*, la pedagogia musicale. Tra le sue numerose pubblicazioni i recenti *Oltre il Quartetto Cetra. A. Virgilio Savona. Scritti critici e giornalistici 1939-1998* (2022) e, con Giulia Gabrielli, *Musica in azione. Movimento e danza per l’educazione musicale* (2022). È direttore editoriale di *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica* (fascia A ANVUR).