

INDICE

9. CURRICULUM DI InCrea+: FONDAMENTI E SCELTE	158
<i>Laura Uixera, Aoife Gleeson, Teresa Maria Sgaramella, Lea Ferrari</i>	
1. Introduzione	158
2. Le scelte del curriculum InCrea+	158
2.1 Definire l'inclusione	158
2.2 Le competenze del 21° secolo e le priorità	159
2.3 I domini dell'arte	160
2.4 I principi dell' <i>Universal Design for Learning</i>	160
3. Il Curriculum	161
3.1 La struttura	161
3.2 Buone pratiche nello sviluppo del curriculum	161
3.3 Indici di apprendimento	162
Riferimenti bibliografici	162

CAPITOLO 9

CURRICULUM DI InCrea+: FONDAMENTI E SCELTE

Laura Uixera¹, Aoife Gleeson², Teresa Maria Sgaramella³, Lea Ferrari⁴

¹MERAKI (SPAGNA)

²MERAKI (SPAGNA)

³UNIPD (ITALIA)

⁴UNIPD (ITALIA)

*laura@merakiprojectes.es, aoife@merakiprojectes.es, teresamaria.sgaramella@unipd.it,
lea.ferrari@unipd.it*

1. INTRODUZIONE

Una delle principali motivazioni a sostegno del progetto, è il grave peggioramento delle disparità nell'educazione e l'aumentodei tassi di abbandono causati dall'epidemia di COVID-19 che richiedono l'adozione di un approccio olistico all'educazione inclusiva. L'insegnamento dell'arte può sostenere efficacemente una cultura scolastica più inclusiva, promuovendo allo stesso tempo il benessere degli studenti e delle studentesse e lo sviluppo delle principali competenze del 21° secolo.

L'obiettivo generale è quello di fornire un metodo innovativo di educazione inclusiva e di promozione del benessere attraverso l'implementazione di contenuti e pratiche di educazione artistica. Nello specifico gli obiettivi sono:

- Sviluppare risorse didattiche, materiali, attività artistiche educative e moduli di formazione per promuovere la creatività, la cultura, il dialogo multiculturale, le risorse psicologiche e le principali competenze del 21° secolo negli studenti e studentesse della scuola secondaria (dagli 11 ai 16 anni).
- Promuovere l'inclusione sociale degli studenti e studentesse con bisogni educativi speciali, provenienti da minoranze o famiglie a basso reddito delle scuole secondarie.
- Migliorare le abilità e le competenze nell'educazione inclusiva da parte di insegnanti.
- Fornire una serie di nuove abilità e competenze per il settore culturale e creativo (SCC).
- Favorire una possibile collaborazione tra specialisti dell'arte, esperti di educazione e insegnanti.

Da queste premesse derivano direttamente alcune scelte.

2. LE SCELTE DEL CURRICULUM InCrea+

2.1. Definire l'inclusione

Gli studi in letteratura forniscono diverse definizioni di inclusione. Tra queste, vale la pena menzionare quella alla base dell'*Index for Inclusion* (Booth e Ainscow, 2002).

L'inclusione può entrare in campo sia per ridurre le barriere che per promuovere la partecipazione. Una comunità è inclusiva quando si prende cura dei suoi membri, li fa sentire accolti ed è disposta ad adattarsi alle loro diverse esigenze (Marino-Francis e Worrall-Davies, 2010). In quest'ottica la partecipazione può essere vista come un risultato (*endpoint*) dei servizi sanitari ed educativi (Imms et al., 2016; Kennette, & Wilson, 2019).

Alcune delle azioni identificate e finalizzate a questi due obiettivi possono essere:

- Ridurre le barriere all'apprendimento e alla partecipazione per tutti, non solo per le persone con disabilità o con bisogni educativi speciali.
- Imparare dai tentativi di superare le barriere all'accesso e alla partecipazione, per apportare

cambiamenti a beneficio di tutti.

- Considerare studenti e personale allo stesso modo.
- Considerare le differenze individuali come risorse per sostenere l'apprendimento, piuttosto che ostacoli da superare.
- Riconoscere il diritto degli studenti e delle studentesse a un'educazione nel loro paese.
- Aumentare la partecipazione degli studenti e delle studentesse e ridurre la loro esclusione dalla cultura, dai programmi didattici e dalle comunità scolastiche.
- Migliorare le scuole sia nei confronti del personale che nei confronti di alunni ed alunne.
- Enfatizzare il ruolo delle scuole nella costruzione di comunità e nello sviluppo di valori, e nel miglioramento dei risultati.
- Promuovere relazioni reciprocamente sostenibili tra scuole e comunità.
- Riconoscere che l'inclusione nell'educazione è un aspetto dell'inclusione nella società.
- Rivedere le culture, le politiche e le prassi nelle scuole in modo che rispondano alle diverse caratteristiche delle persone.

2.2. Le competenze del 21° secolo e le priorità

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha indicato dieci abilità di vita fondamentali per il 21° secolo:

Consapevolezza di sé: Include il riconoscimento di sé, del proprio carattere, dei propri punti di forza e di debolezza, dei desideri e delle antipatie. Creare consapevolezza di sé può aiutare gli/le adolescenti a riconoscere quando sono sotto stress o si sentono sotto pressione. L'autoconsapevolezza è spesso un prerequisito per una comunicazione efficace e per le relazioni interpersonali, così come per sviluppare empatia nei confronti degli altri.

Empatia: L'empatia è la capacità di immaginare come sia la vita di un'altra persona. Senza empatia, la comunicazione che si ha con gli altri sarà un processo a senso unico. Questa competenza può aiutare ad accettare anche coloro che hanno caratteristiche diverse dalle proprie. Questo può migliorare l'interazione sociale in classe, e aiutare nelle situazioni di diversità etnica o culturale che si troveranno a gestire nella vita.

Pensiero critico: la capacità di analizzare le informazioni e le esperienze in modo oggettivo. Il pensiero critico può contribuire aiutando l'adolescente a riconoscere e valutare i fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento, come i valori, la pressione dei pari e i media.

Pensiero creativo: Un modo nuovo di vedere o fare le cose che è caratterizzato da quattro componenti: fluidità (generare nuove idee), flessibilità (cambiare facilmente la prospettiva), originalità (concepire qualcosa di nuovo), ed elaborazione (costruire altre idee).

Prendere decisioni: Un'abilità che può aiutare ad affrontare in modo costruttivo le decisioni sulla propria vita. Giovani adulti possono imparare a valutare le diverse opzioni a loro disposizione e considerare gli effetti che diverse decisioni possono avere.

Problem solving: Rende l'adolescente capace di guardare un problema in modo oggettivo e lo aiuta a trovare una soluzione dopo aver soppesato i pro e i contro delle diverse opzioni disponibili.

Capacità di relazione interpersonale: Aiuta ragazzi e ragazze a relazionarsi in modo positivo con le persone con cui interagiscono nella loro vita quotidiana. Questo comprende la capacità di stabilire e mantenere relazioni amichevoli, di grande importanza per il nostro benessere mentale e sociale; mantenere buone relazioni con i membri della famiglia e saper terminare le relazioni in modo costruttivo.

Comunicazione efficace: Significa supportare ragazzi e ragazze ad esprimersi, sia verbalmente che non verbalmente, in modi socialmente condivisi e appropriati alle situazioni. Questo significa essere in grado di esprimere opinioni, desideri, bisogni e paure, e include la capacità di chiedere consigli e aiuto nei momenti di bisogno.

Affrontare lo stress: significa riconoscere le fonti di stress nella propria vita, riconoscere come queste lo colpiscono e agire in modi che aiutino a controllare i propri livelli di stress; imparare stili di *coping* positivi e sostituire i meccanismi di *coping* passivo con quello attivo - questo può comportare un cambiamento del loro ambiente o stile di vita, e imparare a rilassarsi.

Affrontare le emozioni: Include riconoscere le emozioni in sé stessi e negli altri, essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento, ed essere in grado di reagire alle emozioni in modo appropriato. Un aspetto importante di questa abilità è imparare a gestire emozioni intense come la rabbia o la tristezza che possono avere effetti negativi sulla nostra salute se non rispondiamo in modo appropriato.

Sulla base di recenti proposte internazionali che hanno coinvolto bambini, bambine e adolescenti e sui risultati di un rapporto di indagine internazionale di InCrea+, ci riferiremo a queste competenze come raggruppate in 3 categorie principali (Trilling & Fadel, 2009):

1. *Capacità di apprendimento* (pensiero critico, creatività, collaborazione, comunicazione, *problem solving*)
2. *Competenze di alfabetizzazione* (Alfabetizzazione informatica, alfabetizzazione sui *mass media*, alfabetizzazione tecnologica)
3. *Life Skills* (empatia, flessibilità e adattabilità, *leadership*, iniziativa e *self-direction*, interazione sociale e interculturale).

Nello sviluppo delle attività per il curriculum, ci aspettiamo di coprire queste tre serie di competenze.

2.3. I domini dell'arte

Ci sono diverse classificazioni delle forme d'arte che includono le belle arti, l'arte visiva, l'arte plastica, l'arte performativa, l'arte applicata e l'arte decorativa (Bernard, 2020). Il curriculum si concentrerà sulle prime quattro, vale a dire:

- *Le belle arti* includono disegno, pittura, stampa, scultura e calligrafia.
- *Le arti visive*, includono tutte le belle arti, oltre ai nuovi media, la fotografia, l'arte ambientale, l'arte contemporanea.
- *L'arte plastica*, include opere d'arte "modellate" e consiste in opere tridimensionali in diversi materiali come argilla, gesso, pietra, metalli, legno e carta (origami).
- *L'arte performativa*, consiste in una forma d'arte che si riferisce a eventi di performance pubblica che si verificano principalmente in teatro (performance art tradizionale - teatro, opera, musica e balletto; performance art contemporanea - mimo).

Il curriculum comprenderà attività che riguardano sia la lettura di opere d'arte famose, sia l'attività artistica direttamente sperimentata, sostenendo così un approccio riflessivo unito alla creazione di significato associato al coinvolgimento diretto.

2.4. I principi dell'*Universal Design for Learning*

In accordo con la definizione di CAST (2018), sono tre i principi generali a guidare l'implementazione dell'UDL.

Molteplici mezzi di coinvolgimento: è necessario fornire molteplici opzioni di coinvolgimento; alcuni studenti e studentesse potrebbero essere attratti dalla novità, mentre altri potrebbero preferire una routine e una struttura prevedibili.

In una lezione UDL, l'insegnante divide i compiti in sotto-attività in modo che gli studenti e le studentesse possano ricevere *feedback* per minimizzare o correggere gli errori; forniscono frequenti opportunità di valutazione e *feedback* durante un semestre; offrono scelte di contenuti e strumenti diversi per fornire a studenti diversi l'opportunità di impegnarsi nell'apprendimento che è più significativo e motivante per loro.

Molteplici mezzi di rappresentazione: gli studenti e le studentesse possono divergere nei modi in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono presentate; alcuni di loro possono trovarsi in condizioni di disabilità sensoriali o preferenze (ad esempio, cecità o sordità), altri possono presentare difficoltà di apprendimento (ad esempio, dislessia), differenze linguistiche o culturali. È essenziale rappresentare i contenuti in modalità differenziate.

In una classe UDL, i materiali sono accessibili a tutti. Sono presenti molte opzioni per la lettura tra cui la stampa e il digitale. I video hanno didascalie e ci sono sottotitoli per l'audio.

Molteplici mezzi di espressione: molto probabilmente, studenti e studentesse diversi in classe saranno diversi nei modi in cui possono "navigare" nell'apprendimento e sperimentare ed esprimere le loro conoscenze. Fornire diverse opzioni di azione ed espressione è essenziale e attiverà le reti strategiche neurologiche con un impatto positivo sull'apprendimento.

In una classe tradizionale, ci può essere un unico modo di portare a termine un compito. Con UDL, ci sono più opzioni. Alcuni studenti e studentesse potrebbero essere in grado di creare un podcast o un

video per dimostrare ciò che sanno. Potrebbero anche essere autorizzati a disegnare un fumetto.

Si suppone che i principi UDL siano usati in modo flessibile e dinamico, sostenendo tutti con le strategie più appropriate per trovare la propria strada e co-creare il proprio apprendimento (Kennette, & Wilson, 2019).

In linea con quanto emerge dalla letteratura, durante un *workshop* sul *cooperative learning*, i partner del progetto InCrea+ hanno sottolineato i seguenti contributi come centrali per il progetto:

- Inclusione come un processo in cui l'accesso e le opportunità sono garantite per tutti i membri di un certo gruppo senza ostacoli o pregiudizi, considerando i bisogni individuali, le abilità, le competenze e le particolarità di ciascuno.
- Educazione inclusiva come un processo in cui l'educazione è accessibile a tutte le persone e fornisce pari opportunità, celebrando e facendo leva sulle differenze per raggiungere risultati di apprendimento ottimali.
- L'arte nell'educazione inclusiva fornisce un linguaggio universale di espressione delle capacità personali, sociali e dei sentimenti, permettendo la partecipazione e l'impegno di tutti senza paura di errori e giudizi
- L'arte come mezzo per migliorare le capacità, favorire l'empowerment ed esprimere la propria unicità.

In accordo con la letteratura e gli elementi sopra menzionati, la formazione e il curriculum di InCrea+ adotteranno i principi che sostengono in modo significativo le azioni di contrasto alle sfide più importanti all'inclusione, vale a dire: sfide culturali, socio-economiche, sociali, intra-individuali (fisiche, cognitive, emotive e comportamentali), *giftedness* e talento.

3. IL CURRICULUM

3.1. La struttura

Il curriculum si sviluppa in tre fasi, ognuna delle quali comprende 13 attività (Tabella 1).

Le sei sfide all'inclusione saranno affrontate in ciascuna delle fasi, lavorando contemporaneamente alle competenze chiave del 21° secolo incluse nel set specifico, attraverso i quattro principali mezzi di espressioni artistiche (con esempi sia di lettura/osservazione di opere d'arte che di produzione artistica)

Le 6 sfide all'inclusione	Abilità del 21° sec. Set A - 4 tipi di espressione artistica	Abilità del 21° sec. Set B - 4 tipi di espressione artistica	Abilità del 21° sec. Set C - 4 tipi di espressione artistica
➤			
➤			
➤			
➤			
➤			
➤			

Tabella 1. Struttura di base del curriculum di InCrea+

UDL è il principio guida per ogni attività sviluppata all'interno del curriculum.

3.2. Buone pratiche nello sviluppo del curriculum

Nello sviluppo del curriculum, prenderemo in considerazione le Buone Pratiche esistenti in tutta Europa. Sceglieremo quelle che corrispondono ai fondamenti e agli obiettivi del progetto InCrea+ o le modificheremo affinché rientrino nei criteri descritti nella sezione 2 di questo capitolo.

Nello sviluppo delle attività saranno affrontati almeno i seguenti aspetti, come mostrato nel modello che segue (Tabella 2).

TITOLO	
OBIETTIVO	(La sfida all'inclusione che si affronta con l'attività)
DOMINIO ARTISTICO	
DURATA	(In minuti)
ISTRUZIONI DOPO PASSO	PASSO
MATERIALI E RISORSE AGGIUNTIVE	
VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>L'obiettivo è stato raggiunto o no? In che misura?</i> ● <i>Come vengono sostenute l'inclusione e la partecipazione?</i> ● <i>Come vengono promosse le competenze del 21° secolo?</i>
FONTE	(Se presente)

Tabella 2. Modello per la descrizione delle informazioni di base nelle attività del curriculum

La necessità di lavorare su competenze specifiche o le storie di chi partecipa possono portare a introdurre aspetti aggiuntivi nello sviluppo delle attività.

3.3. Indici di apprendimento

Come dichiarato nel progetto, il curriculum promuoverà una serie di benefici diversi e di grande impatto.

Benefici a breve termine:

- ❖ Sviluppo delle competenze del 21° secolo in studenti e studentesse
- ❖ Maggiore inclusione di studenti e studentesse in condizioni di svantaggio nelle scuole dei partecipanti
- ❖ Istituzione di insegnanti e professionisti del SCC formati in pratiche artistiche inclusive
- ❖ Promozione della creatività, della cultura, del multiculturalismo e del benessere attraverso strumenti didattici, materiali e risorse educative.

Benefici a lungo termine:

- ❖ Diffusione delle pratiche di educazione artistica a livello europeo.
- ❖ Miglioramento delle condizioni dell'ambiente di apprendimento e del rendimento scolastico di tutti gli studenti e le studentesse.
- ❖ Diminuzione degli abbandoni da parte di gruppi svantaggiati.
- ❖ Maggiore collaborazione tra SCC e scuole.

Per descrivere i cambiamenti instillati, saranno utilizzati sia strumenti qualitativi che quantitativi, proposti agli studenti e le studentesse prima e dopo la partecipazione al curriculum (Tabella 3).

L'apprendimento durante le attività sarà guidato da domande volte a stimolare la riflessione.

Partecipanti e professionisti che conducono l'attività saranno coinvolti nell'analisi dei cambiamenti e nella promozione dell'inclusione, dello sviluppo delle competenze del 21° secolo e della partecipazione attiva

DIMENSIONE	TOOL	avvio	conclusione	Versione studente	Versione conduttore
Inclusione Partecipazione	<i>Esperienza auto-riferita di inclusione e partecipazione</i>	x	x	x	x
	<i>Misure dirette di aumento della partecipazione</i>				
Competenze del 21° secolo	<i>Esperienza soggettiva e aumento</i>	x	x	x	x
Arti	<i>Maggiori interessi e conoscenze</i>	x	x	x	x

Tabella 3. Componenti della valutazione dell'apprendimento

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bernard, C. F. (2020). Lived experiences: Arts policy at the street level in the New York City Department of Education. *Arts Education Policy Review*, 121(1), 30-41.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. *Developing learning and participation in schools*, 2.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.
<http://udlguidelines.cast.org>

Imms, C., Froude, E., Adair, B., & Shields, N. (2016). A descriptive study of the participation of children and adolescents in activities outside school. *BMC pediatrics*, 16(1), 1-11.

Kennette, L. N., & Wilson, N. A. (2019). Universal Design for Learning (UDL): What is it and how do I implement it. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 12(1), 1-6.

Marino-Francis, F., & Worrall-Davies, A. (2010). Development and validation of a social inclusion questionnaire to evaluate the impact of attending a modernised mental health day service. *Mental Health Review Journal*, 5, 1-12.

Partnership for 21st Century Skills. (2009). *A framework for 21st century learning* P21 Tucson
www.21stcenturyskills.org.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, Jossey-Bass (publisher). ISBN 978-0-470-55362-6.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union